Une jeunesse au souffle de la mobilité internationale répétée.

Etude exploratoire et descriptive de l'impact de l'itinérance géographique sur le développement à l'adolescence.

Thèse présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines
Institut de psychologie et éducation
Université de Neuchâtel
Pour l'obtention du grade de docteur ès sciences humaines et sociales
Par

Deniz Gyger Gaspoz

Acceptée sur proposition du jury:

Professeure Anne-Nelly Perret-Clermont, co-directrice de thèse,
Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel

Professeure Tania Zittoun, co-directrice de thèse,
Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel

Professeure Guida de Abreu, rapportrice,
Oxford Brookes University

Maître de Conférences- HDR, Valérie Tartas, rapportrice,
Université de Toulouse 2

Soutenue le 17 avril 2013
Université de Neuchâtel
2013

UNIVERSITÉ DE
NEUCHÂTEL

Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Espace Louis-Agassiz 1
CH - 2000 Neuchâtel
Tél : +41 (0)32 718 17 00
Fax : +41 (0)32 718 17 71
secretariat.lettres@unine.ch

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Anne-Nelly Perret-Clermont, co-directrice de thèse, professeure à l'Institut de psychologie et éducation à l'Université de Neuchâtel ; Mme Tania Zittoun, co-directrice de thèse, professeure à l'Institut de psychologie et éducation à l'Université de Neuchâtel ; Mme Guida de Abreu, professor of cultural psychology, Oxford Brookes University ; Mme Valérie Tartas, Maître de Conférences en Psychologie du développement, HDR, Université de Toulouse 2, autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Deniz Gyger Gaspoz en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 17 avril 2013

Le doyen
Patrick Vincent

Mots clés en français: mobilité internationale répétée, itinérance géographique, adolescents, développement socioculturel, transition, ressources

Mots clés en anglais: repeated international mobility, geographical itinerancy, teenagers, sociocultural development, transition, ressources

Résumé: Cette étude prend comme point de départ des adolescents francophones qui grandissent au souffle de la mobilité internationale répétée. Enfants de diplomates, de cadres de multinationales, de coopérants, leur enfance se déroule dans plusieurs pays, au gré des mutations professionnelles de leurs parents. Ils déménagent ainsi tous les deux à cinq ans quittant un pays pour un autre. Nous nommons ces familles en itinérance géographique. Dans ce travail, en partant d'une approche socioculturelle du développement, nous interrogeons l'expérience de ces jeunes. Nous explorons entre autres leurs stratégies individuelles et collectives pour faire face aux différentes ruptures qu'entraînent les déménagements. Ce travail examine les impacts de cette mobilité internationale répétée au niveau du développement social, cognitif et identitaire durant l'adolescence. Au niveau méthodologique, nous avons opté pour une approche compréhensive fondée sur des entretiens multiples (deux entretiens avec les jeunes, un entretien avec leurs parents). Nos données ont été récoltées sur trois sites: en Inde, en Suisse romande et en Turquie.

Un modèle est proposé pour étudier l'itinérance géographique qui permet à la fois de tenir compte des processus de changements (sous-tendus par des fonctions d'anticipation et d'établissement des ressources socioculturelles) et de continuité (sous-tendus par des ressources d'amarrage et de pérennité des ressources socioculturelles) dans le développement de la personne. Sept axes ont été retenus et développés:

1. L'anticipation du prochain pays de résidence et le départ vers celui-ci.
2. L'arrivée dans le nouveau pays de résidence comme période de ruptures.
3. L'itinérance géographique: entre continuité et changement.
4. La place et le rôle de la famille dans le cadre de l'itinérance géographique.
5. Les processus d'apprentissages inhérents à l'itinérance géographique.
6. La dynamique des relations interpersonnelles dans le cadre de l'itinérance géographique.
7. La construction de soi dans le cadre de l'itinérance géographique.

Les spécificités de l’itinérance géographique ressortent à travers cette grille de lecture : de l’anticipation du départ à l’arrivée dans un nouveau pays; la construction d’un chez soi dynamique; le rôle des parents mais aussi de la famille étendue; les rapports aux pays de résidence et au(x) pays d’origine ou encore la construction identitaire et l’évolution des réseaux sociaux. Au-delà de l’étude de l’impact de l’itinérance géographique sur le développement à l’adolescence, notre étude a une portée plus générale pour la compréhension des phénomènes de transition ainsi que pour la compréhension des processus de médiation.

Notre travail se clôt par une perspective pratique. Une série de recommandations à l'intention des familles, des établissements scolaires et des employeurs est proposée afin de soutenir et d'accompagner au mieux les jeunes en itinérance géographique.

Sur vingt ans de pouvoir,
j'en ai passé douze sans domicile fixe.
J'occupais à tour de rôle les palais des marchands d'Asie,
les sages maisons grecques,
les belles villas munies de bains et
de calorifères des résidents romains de la Gaule,
les huttes ou les fermes.
[...] Il faut faire ici un aveu
que je n'ai fait à personne:
je n'ai jamais eu le sentiment
d'appartenir complètement à aucun lieu,
pas même à mon Athènes bien-aimée,
pas même à Rome.
Étranger partout,
je ne me sentais particulièrement isolé nulle part.

Marguerite Yourcenar,
Les mémoires d'Hadrien

A la mémoire d'Alexandra

PREAMBULE

Je ne sais si c'est le hasard, ou si les évènements sont écrits, peut-être sont-ils un peu des deux? Peu importe, mon arrivée dans la ville de Neuchâtel, en 1997, aura marquée ma destinée d'une façon inattendue.

Combien de fois ai-je pensé à ce moment si particulier: celui de me plonger dans l'écriture des remerciements? Comme une évidence, cette partie devait se faire à la fin, comme pour boucler la boucle des années d'écriture. Remercier toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont témoigné soutien et sympathie; qui ont su m'encourager et m'accompagner.

Chère Anne-Nelly, tu as suivi ce travail du début à la fin, te plongeant dans les entretiens et m'apportant la distance et la critique nécessaire pour aller plus loin. Tes conseils, tes remarques, nos discussions sont autant d'éléments qui ont contribué à faire de cet écrit ce qu'il est. Mener cette recherche sous ta supervision a été riche d'enseignements et d'apprentissages tant au niveau scientifique que personnel.

Chère Tania, tes travaux ont été une source d'inspiration importante dans mes interrogations scientifiques. Nos débats et échanges d'idées m'ont été d'une aide précieuse pour avancer dans ma réflexion, me détacher de ce qui était établi pour arriver à une pensée qui m'était propre.

Mes chères Directrices, l'une comme l'autre, vous avez toujours été présentes pour initier le débat, me remettre en question. Votre rigueur scientifique et méthodologique m'a poussée toujours plus loin dans ma pensée. Je vous remercie de m'avoir accompagnée toutes ces années durant, de la confiance que vous m'avez témoignée, de ce savoir que vous m'avez permis de développer.

Ma reconnaissance à Mesdames Guida de Abreu et Valérie Tartas qui ont accepté d'être les jurys de cette thèse. Vos remarques et nos discussions m'ont permis d'aller plus loin dans mes développements.

Cette recherche n'aurait pas pu voir le jour sans les familles qui ont accepté de participer à cette étude. Adolescents et parents qui ont pris le risque de se livrer à une inconnue. Si nous n'avons partagé que quelques heures, j'ai une confidence à vous faire: vos entretiens ont été une bouée de sauvetage à bien des occasions. Combien de fois en relisant les retranscriptions

des entretiens ai-je retrouvé, grâce à vos mots, le courage qui commençait à me faire défaut. J'espère que ce travail sera à la hauteur de vos témoignages.

Mes chers Parents, à travers nos itinérances familiales, mais aussi à travers vos deux univers culturels souvent aux antipodes, j'ai acquis une vision du monde kaléidoscopique qui me fait me sentir unique. Vous m'avez ouvert doublement les portes de votre monde: tout d'abord en me permettant d'y grandir, puis en me permettant de l'étudier. Tout au long de mon parcours, vous avez toujours su être là en m'offrant votre amour et votre appui.

Ma très chère famille, aux Etats-Unis et en Suisse, merci pour le soutien et l'amour que vous m'avez apportés durant toutes ces années. Je tiens ici à témoigner toute mon affection à Maud et Grégoire et à notre longue amitié que je chéris. Nos voyages, sorties et soirées ont été tels des bouffées d'oxygène quand parfois je me sentais imploser. Sheila ta présence, et ton énergie, m'ont été à maintes reprises bénéfiques. Tu fais partie de ces belles rencontres neuchâteloises qui resteront présentes.

Un immense merci à Daria pour les retranscriptions des entretiens et nos discussions au niveau méthodologique et métaphysique. Si j'ai pu apprécier ton professionnalisme, c'est avant tout une personne extraordinaire qu'il m'a été donné de rencontrer.

Les congrès sont souvent l'occasion de faire de nouvelles connaissances, certaines éphémères d'autres qui permettent le développement d'une relation sur le long terme. Hélène ta joie de vivre, ton optimisme sont contagieux! Tu as su m'insuffler une vitalité nouvelle tant au niveau humain que professionnel.

Ma reconnaissance à Denise pour sa capacité d'écoute, sa générosité et ses encouragements qui m'ont permis de progresser.

Un remerciement particulier à mon mari, Steve. Il a relu l'entier de mes écrits permettant d'en faire une œuvre commune et de mêler nos deux plumes. Merci pour ta patience, tes encouragements, ton soutien de tous les instants qui m'ont portés et me portent. Sans ta présence cette aventure n'aurait pas été possible.

Table des matières

INTRODUCTION **14**

1ERE PARTIE: DELIMITATION DE L'OBJET D'ETUDE **22**

CHAPITRE 1. LA JEUNESSE ET LA MOBILITE INTERNATIONALE REPETEE 23

1.1. Le phénomène des enfants de la culture tierce *23*

1.2. Pour comprendre la culture tierce *25*

1.2.1 Les caractéristiques des membres de la culture tierce 25

a) Le statut d'employé 25

b) Le type de mobilité 27

c) Le profil des enfants de la culture tierce 27

1.2.2. De la culture tierce à la culture internationale 28

a) Les limites du concept de la culture tierce 29

b) Vers une culture internationale 31

CHAPITRE 2. ESSAI D'UNE CLASSIFICATION DE LA MOBILITE INTERNATIONALE 34

2.1. Catégoriser la mobilité internationale *35*

2.2. L'itinérance géographique *37*

2.3. Ouverture *40*

2EME PARTIE: ORIENTATIONS THEORIQUES ET CONCEPTUELLES **42**

CHAPITRE 3. LE DEVELOPPEMENT A L'ADOLESCENCE 45

3.1. La dynamique identitaire *46*

3.1.1. L'identité: un phénomène complexe 47

3.1.2. L'identité à l'adolescence 48

3.1.3. Identité et système culturel 50

3.1.4. La co-construction de la personne 53

a) Les relations à l'endogroupe et à l'exogroupe 54

b) Impacts de la mobilité internationale sur la définition de soi 56

3.2. Les relations interpersonnelles *59*

3.2.1. La relation adolescent – parent 59

3.2.2. La relation adolescent – pairs 60

3.2.3. Les relations amoureuses 61

3.2.4. Les relations chez les enfants mobiles 61

a) Le rôle de la famille 62

b) L'arrivée dans un nouvel établissement scolaire 64

c) Impacts de la communication à distance 66

3.3. La cognition *67*

3.3.1. Le développement cognitif: entre interactions et contexte historico-culturel 68

3.3.2. La perspective temporelle à l'adolescence 69

CHAPITRE 4. POUR UNE CONCEPTUALISATION DE L'ITINERANCE GEOGRAPHIQUE 71

4.1. L'itinérance sous l'angle de la transition *72*

4.1.1. Des ruptures aux origines diverses ... 73
4.1.2. Les manifestations polymorphes des processus développementaux ... 75
4.1.3. Envisager les changements à venir: le rôle de l'anticipation dans le processus transitionnel ... 77
4.2. Regards sur l'environnement socioculturel ... 80
4.2.1. Signification et sens des éléments culturels ... 81
4.2.2. Le rôle des éléments culturels dans une perspective développementale ... 81
4.2.3. L'environnement socioculturel: un réservoir de soutiens et de moyens ... 86
4.2.4. Le développement du soi: un processus dialogique ... 87
4.3. Des espaces physiques symboliques ... 89
4.3.1. La délicate question du chez soi ... 90
4.3.2. Les espaces physiques symboliques comme composants de l'identité ... 93
4.3.3. Le concept d'origine et l'origine des liens ... 94
CHAPITRE 5. L'ITINERANCE GEOGRAPHIQUE ENTRE CONTINUITE ET CHANGEMENTS ... 96
5.1. D'un pays à un autre: quelles sont les fonctions des ressources socioculturelles à disposition de l'individu? ... 99
5.2. Sept axes de recherche pour l'étude du développement des jeunes en itinérance géographique ... 100
3EME PARTIE: METHODOLOGIE ... 104
CHAPITRE 6. LES CARACTERISTIQUES DE L'ETUDE ... 105
6.1. Le parcours de la chercheuse et ses implications ... 105
6.2. Comment se présenter à son objet d'étude? ... 106
6.3. Une population difficile d'accès ... 108
6.4. Les écoles françaises de l'étranger ... 109
CHAPITRE 7. L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE ... 109
7.1. L'entretien de recherche reconstructif ... 111
7.2. Une première étude exploratoire ... 113
7.2.1. La population ... 113
7.2.2. La récolte des données ... 113
7.3. L'étude auprès des adolescents et de leur famille ... 117
7.3.1. Une étude multi-sites ... 117
7.3.2. Population et prise de contact ... 119
7.3.3. L'élaboration des guides d'entretien ... 120
7.3.4. La récolte des données auprès des adolescents ... 122
a) Deux entretiens auprès des adolescents ... 122
b) L'utilisation d'éléments culturels pour accéder au vécu des adolescents ... 126
7.3.5. La récolte des données auprès des parents ... 128
CHAPITRE 8. LE CHOIX ET L'ANALYSE DES DONNEES ... 129
8.1. Les cas retenus pour la présente étude ... 130
8.2. L'analyse des données ... 132

8.2.1. Procédures adoptées pour l'analyse des entretiens 133
8.2.2. Les enjeux de l'itinérance en termes développementaux 134

4EME PARTIE: ETUDE DE L'ITINERANCE GEOGRAPHIQUE 137

CHAPITRE 9. PRESENTATION DES CAS: LE SENS DE L'ITINERANCE GEOGRAPHIQUE 140

9.1. Albane 140
9.2. Babette 143
9.3. Clotilde 146
9.4. Eloïse 149
9.5. Emel 152
9.6. Isabelle 155
9.7. Louis 158
9.8. Manon 160
9.9. Maxime 163
9.10. Nesrine 166
9.11. Robin 168
9.12. Rose 171
9.13. Zoé 174

CHAPITRE 10. QUITTER UN PAYS POUR UN AUTRE: LES PROCESSUS D'ANTICIPATION 177

10.1. Dans l'attente de l'annonce de l'itinérance suivante 178
10.1.1. L'anticipation imaginaire du départ 179
a) Un jour mon déménagement viendra 180
b) L'anticipation comme alternative à la situation actuelle 182
c) L'absence d'anticipation imaginaire 184
d) Les rôles et fonctions de l'anticipation imaginaire 185
10.1.2. La concrétisation du départ 186
a) Le choix du prochain poste 186
- Un seul possible, un seul pays 187
- L'itinérance comme projet familial 188

b) L'annonce officielle du départ 189
c) Lorsque la transition est inattendue 190
10.1.3. Les réactions à l'annonce du départ 193
a) Le changement attendu 194
b) Une place pour la tristesse 195
c) L'attitude de négociation 197
d) Des difficultés à se remémorer le moment du départ 198
10.1.4. L'annonce du départ par les jeunes à leur réseau social 200
10.2. L'anticipation du prochain cadre de vie 201
10.2.1. Autour du futur pays de résidence 202
a) Les ressources d'anticipation 202
b) Ne pas vouloir anticiper 205

c) Partir vers un pays connu ... 207
10.2.2. Autour du futur environnement social et scolaire ... 207
a) Une anticipation angoissée ... 208
b) Une anticipation qui sécurise ... 210
10.3. Boucler ses valises et partir ... 210
10.3.1. Le déménagement comme rapport aux objets ... 210
10.3.2. Partir ... 213
10.4. Synthèse ... 214
CHAPITRE 11. L'ARRIVEE DANS LE NOUVEAU LIEU DE RESIDENCE: UN ENSEMBLE DE RUPTURES ... 216
11.1. Un nouvel environnement géographique et culturel ... 218
11.1.1. La découverte du nouvel environnement géographique et culturel ... 219
a) La manifestation du changement par un processus de comparaison de différents lieux ... 220
b) La manifestation du changement par un processus de description du nouveau lieu de résidence ... 223
11.1.2. Le rapport au nouveau lieu de résidence ... 223
a) Le manque de repères culturels ... 224
- Etre confronté à la pauvreté et la misère ... 224
- La place de l'alimentation ... 226
- Le climat ... 226

b) L'autonomie en question ... 227
- La perte d'autonomie ... 227
- Quand la «bulle» éclate ... 229

c) La pénurie d'activités ... 230
d) De l'anticipation à la réalité autour du futur pays de résidence ... 231
e) L'appropriation de l'environnement ... 234
11.1.3. L'arrivée dans un environnement géographique et culturel connu ... 234
a) Déménager dans un pays connu ... 234
b) Déménager dans son pays d'origine ... 235
11.2. Les ruptures au niveau institutionnel ... 235
11.2.1. Un nouvel environnement scolaire ... 236
a) La rentrée scolaire ... 236
b) Une école: un système culturel ... 240
c) L'intégration ... 241
d) Des problèmes d'intégration: le changement d'établissement scolaire ... 243
e) De l'anticipation à la réalité autour de l'environnement social et scolaire ... 245
11.2.2. Des loisirs et des passions remis en question ... 247
11.2.3. Le rapport à l'église ... 248
11.3. Les ruptures interpersonnelles et dans l'espace domestique ... 248
11.3.1. Les ruptures interpersonnelles ... 249
a) Le cercle amical ... 249
- Anticiper la séparation longtemps à l'avance ... 250
- Anticiper la séparation lorsque le départ se rapproche ... 251
- Au moment du départ ... 253

- Rejoindre une structure scolaire: la fin d'un isolement social ... 254

b) Les ruptures familiales ... 254

- La séparation avec un membre de la famille nucléaire ... 255
- La séparation avec la famille élargie ... 255
- Se séparer de sa nourrice ... 257

c) Les départs in situ ... 258

- Le départ d'amis ... 258
- Le départ d'un membre de la famille ... 260

11.3.2. L'espace domestique ... 260

11.4. Synthèse ... 262

CHAPITRE 12. L'ITINERANCE GEOGRAPHIQUE: ENTRE CONTINUITES ET CHANGEMENTS ... 263

12.1. La fonction d'établissement ... 264

12.1.1. Le réseau social ... 265

a) Le réseau social préexistant à la dernière itinérance géographique ... 265

b) La mise en place d'un réseau social ... 267

c) L'élargissement du réseau social ... 268

d) Les fonctions du réseau social ... 272

- La fonction affective du réseau social ... 272
- La fonction instrumentale du réseau social ... 273
- La fonction de socialisation du réseau social ... 273

12.1.2. Les activités scolaires et extra-scolaires ... 275

a) Le cadre scolaire ... 275

b) Le cadre extra-scolaire ... 277

12.1.3. L'espace domestique: un espace à soi ... 279

12.1.4. L'attribution de sens à son séjour ... 280

a) Réussir ses études ... 281

b) La dernière itinérance ... 282

c) L'attente de la prochaine itinérance ... 283

12.1.5. Habitudes et routines ... 284

a) Maîtriser son environnement ... 284

b) Une définition du chez-soi ... 285

- La mise en place de routines ... 285
- L'environnement familial et domestique ... 287

12.2. La fonction de pérennité ... 288

12.2.1. Le réseau social préexistant au déménagement ... 289

a) Le rôle des outils de communication à distance ... 290

b) Lettres manuscrites et téléphone cellulaire ... 292

c) Les retrouvailles ... 293

12.2.2. Les activités artistiques et sportives ... 294

a) Isabelle, sa contrebasse et ses partitions pour voyager dans le temps ... 294

b) Rose, l'escrime, son père et Max Heinzer ... 296

12.2.3. Les éléments culturels signifiants ... 298

a) Ces objets qui nous rappellent: un rôle mnémonique ... 300

b) Un rôle affectif et sécurisant ... 303
c) Le lien aux espaces physiques symboliques: un rôle d'amarrage ... 304
d) Maintenir les relations ... 305
e) Un rôle socialisateur ... 305
f) L'absence d'élément culturel signifiant ... 305
12.2.4. Les sensations ... 306
12.2.5. Utilisation consciente versus inconsciente des ressources ... 307
12.2.6. Pour conclure: écrire son parcours sur la durée ... 320
12.3. La fonction d'amarrage ... 309
12.3.1. Une référence aux origines ... 309
12.3.2. La question du pied-à-terre ... 311
a) La symbolique du pied-à-terre ... 312
b) Acquérir un pied-à-terre? La question se pose ... 313
12.3.3. La dynamique des fonctions d'amarrage ... 316
12.3.4. Un autre rapport aux espaces physiques symboliques: lorsque ceux-ci sont inexistants ou illimités 317
12.4. Synthèse ... 319
12.4.1. La fonction d'établissement: pour faire place au quotidien ... 321
12.4.2. La fonction de pérennité: écrire son parcours sur la durée ... 322
12.4.3. La fonction d'amarrage: s'inscrire dans des espaces physiques symboliques ... 324
CHAPITRE 13. LA DYNAMIQUE FAMILIALE ... 324
13.1. La famille nucléaire ... 325
13.1.1. Une entité stable dans les changements ... 325
13.1.2. Le rôle des parents ... 326
13.1.3. Le rôle des jeunes ... 329
13.1.4. Le rôle de la fratrie ... 331
13.1.5. Les risques d'une interdépendance ... 332
13.2. La famille éloignée ... 333
13.2.1. Les relations avec la famille éloignée ... 333
13.2.2. La place particulière des grands-parents ... 335
13.3. Le rôle des nourrices ... 336
13.4. Les animaux de compagnie ... 336
13.5. Synthèse ... 337
CHAPITRE 14. LE DEVELOPPEMENT SOCIOCULTUREL DU JEUNE EN ITINERANCE GEOGRAPHIQUE ... 340
14.1. Les processus d'apprentissages inhérents à l'itinérance géographique ... 342
14.1.1. Réflexion, et régulations, autour de l'itinérance géographique ... 342
a) S'approprier l'itinérance géographique comme mode de vie ... 343
b) La connaissance des cycles de l'itinérance géographique ... 345
c) Prévenir le départ: la question de l'attachement ... 346
d) Une mise en place de la régulation durant l'adolescence? ... 349
14.1.2. Les apprentissages ... 350
a) L'apprentissage des langues ... 351
b) Les apprentissages informels ... 358

14.2. La dynamique des relations interpersonnelles dans le cadre de l'itinérance géographique 359
14.2.1. Les enjeux relationnels de l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire 360
14.2.2. Lorsque la mise en place du réseau social est prétéritée 361
14.2.3. L'évolution du réseau social 363
a) Relations avec des connaissances de la dernière itinérance 364
b) Relations avec des connaissances d'itinérances passées 365
c) Relations avec des connaissances parties en cours de route 366
d) Relations avec des enfants d'amis des parents 366
e) Lorsque les relations ne sont pas maintenues 366
14.2.4. Les histoires d'amour 368
14.3. La construction de soi dans l'itinérance géographique 370
14.3.1. Un endogroupe: les expatriés 371
a) En opposition à des exogroupes 371
- ... dans le pays de résidence 371
- ... dans le pays passeport 373

b) Les caractéristiques de l'endogroupe expatrié 376
- Une capacité d'adaptation 376
- Savoir aller vers les nouveaux élèves 377
- Aimer la nouveauté 378
- Être ouvert d'esprit 379

14.3.2. Répercussions identitaires 381
a) La permanence de l'identité 381
b) Remaniements identitaires 382
c) Une identité malléable 385
14.4. Synthèse 388

5EME PARTIE: CONCLUSION 390

CHAPITRE 15. CONTRIBUTIONS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES 393

CHAPITRE 16. CONTRIBUTIONS AU PHENOMENE DE L'ITINERANCE GEOGRAPHIQUE 400

16.1. Le concept d'itinérance géographique 403

16.2. Sept axes de recherche pour appréhender le développement en itinérance géographique 405

CHAPITRE 17. RECOMMANDATIONS 412

17.1. Pour les établissements scolaires 412

17.2. Pour les employeurs 414

17.3. Pour les parents 415

BIBLIOGRAPHIE 418

ANNEXES 439

ANNEXE 1. GUIDES D'ENTRETIEN POUR LE RECUEIL DES DONNEES AUPRES DES ADOLESCENTS 440

ANNEXE 2. GUIDE D'ENTRETIEN POUR LE RECUEIL DES DONNEES AUPRES DES PARENTS 444
ANNEXE 3. QUESTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE (ADOLESCENTS) 446
ANNEXE 4. QUESTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE (PARENTS) 450
ANNEXE 5. GRILLES D'ANALYSE ADOLESCENT 454
Domaine 1. Le jeune en itinérance géographique *454*
Domaine 2: Les stratégies face au changement *455*
Domaine 3: Les ruptures (tout ce qui change de l'ordinaire donc pendant le départ mais aussi en cours de route) *457*
Domaine 4. Réseau social et artefacts culturels que le jeune à a disposition (ou n'a pas) et leurs processus *458*
Domaine 5. Les aspects thématiques *459*
Domaine 6. Varia *460*
ANNEXE 6. GRILLE D'ANALYSE PARENTS 461
Domaine 1. Discours du/des parent(s) autour de son/ses enfant(s) *461*
Domaine 2. Les parents en tant qu'itinérants géographiques *461*
Domaine 3. Divers *463*
ANNEXE 7. GRILLE D'ANALYSE COMPARATIVE DISCOURS PARENTS-ADOLESCENTS 464
Domaine 1. Discours des parents *464*
ANNEXE 8. LA FONCTION DE PERENNITE DES ELEMENTS CULTURELS SIGNIFIANTS 466

Liste des figures

Figure 1. La diversité des nationalités dans les écoles internationales, l'exemple de l'école internationale de Monaco 32

Figure 2. Les différentes causes de la mobilité internationale durant l'enfance 39

Figure 3. L'itinérance géographique d'Amélie 40

Figure 4. Les différentes étapes de la récolte et de la retranscription des données 111

Liste des tableaux

Tableau 1. Différents termes rencontrés dans la littérature pour désigner les enfants vivant à l'étranger en raison de l'activité professionnelle de leurs parents 35

Tableau 2. Participants à l'étude exploratoire 115

Tableau 3. Familles ayant participé à l'étude en fonction des pays 120

Tableau 4. Adolescents ayant participé à l'étude et nombre d'entretiens réalisés selon les différents pays 125

Tableau 5. Entretiens avec les parents selon les différents pays 129

Tableau 6. Codage utilisé pour la transcription des données 130

Tableau 7. Un exemple de catégorisation des données 135

Tableau 8. Implication des jeunes dans le processus décisionnel quant au prochain pays de résidence 187

Tableau 9. L'allégorie de la vie et de la mort pour parler du passage entre deux pays dans le discours de Rose 221

Tableau 10. Les fonctions de pérennité de la contrebasse chez Isabelle 296

Tableau 11. Les fonctions de pérennité de l'escrime pour Rose 298

Tableau 12. Les aptitudes linguistiques de nos interviewés 353

Tableau 13. Les relations qui sont maintenues ou non par les jeunes en itinérance géographique 364

INTRODUCTION

Depuis ses débuts, ce travail de thèse a l'ambition de donner la parole aux jeunes, aux adolescents, qui grandissent dans plusieurs pays au souffle de la mobilité internationale répétée. Comment alors ne pas commencer notre étude par l'un des premiers récits rencontrés au détour de l'une de nos nombreuses fouilles sur Internet, celui d'une jeune fille s'apprêtant à déménager une fois de plus:

> De nos jours, les déménagements sont de plus en plus fréquents… Une fois lancée dans la vie adulte, il te sera dur de rester confortablement plus de 10 ans dans une même maison ou ville. En tant que demoiselle qui déménage en moyenne tous les trois ans et demi, je te présente un peu la situation, en tant que gentille fifille pas encore majeure et obligée de suivre popo-moman!
>
> Tout d'abord, accroche-toi bien, car le déménagement entraîne souvent deux types de réactions. La première, la révolte (haaaaaa, nan je veuuuuux pas!!!) parce que, n'étant pas majeure, tu vas certainement devoir suivre papa-maman et quitter tes copains, copines… grand déchirement que de songer de partir de son gentil petit cocon… La deuxième: la joie. Soit parce que tu aimes découvrir de nouveaux horizons, soit parce que ça t'offre la possibilité de tout redémarrer à zéro et de quitter enfin cette ville-pourrie-qui-pue.
>
> J'avoue, moi ça a été les grandes eaux à l'annonce en décembre du fameux déménagement qui allait avoir lieu en juillet (…). Entre temps, la date fatale (ou libératrice) approche tout doucement. Tes parents auront contacté une société de déménagement qui t'aura livré sans doute des cartons. A toi les joies de faire les cartons! C'est d'une facilité! Alors déjà plie le fond d'une certaine façon pour qu'une fois le carton rempli, le dessus ne lâche pas. Ensuite, scotche le tout ('tension à l'adhésif redoutable qui se colle de sa propre volonté un peu partout). Une fois que tu t'es dépatouillée avec les cartons et les scotchs, te voici au seuil d'une autre mission: faire le tri parmi toute la merdouille que tu as pu accumuler et qui ne t'aura même pas servi une fois (…). Ta chambre se vide peu à peu, le camion est venu chercher ta vingtaine de cartons (tu as été raisonnable, tu as fait le tri parmi les vêtements que tu ne mettais plus et les bibelots qui ne te servaient plus). L'heure est venue d'attraper ton chat et de dire au revoir à tes amis. Sans

> doute les grandes eaux reviendront, mais il faut te dire une chose, c'est que si ce sont de véritables amis, tu ne les perdras pas et tu les retrouveras plus tard! Et si tu es attachée à ta petite ville chérie, qui t'empêche, plus tard, d'y retourner? Succéderont à tout cela les gentilles petites joies de l'emménagement, de nouvelles rencontres, la rentrée ou encore l'adaptation à un nouvel environnement… Mais ça, c'est une autre histoire! En ligne: http://www.moveandbe.com/articl_test_demenagement_1.htm, consulté en novembre 2005.

C'est au début de nos investigations que nous sommes tombée sur cet article, tiré d'un blog désormais disparu. Nous étions alors un peu hésitante: par où commencer? En bibliothèque, sur Internet? Oui, mais quels mots-clés indiquer pour effectuer nos recherches? Notre défi: partir d'une population bien particulière pour interroger sa réalité. Les orientations théoriques ne sont venues que plus tard. Ce qui nous intéressait alors, c'était de partir vers ce qui nous semblait être l'inconnu.

Dans notre entourage, on nous a alors poussé à approfondir la thématique de l'immigration. La population n'était-elle pas plus ou moins similaire? Dans le même temps, nous avions peur de nous égarer. Si dans les deux cas nous avions à faire à des jeunes qui grandissaient en dehors de leur pays d'origine, les situations n'étaient-elles pas différentes? Nous avons poursuivi nos investigations en tâtonnant longuement. Une intuition nous poussa à chercher plus loin, autre part, vers d'autres horizons. C'est d'ailleurs cette envie d'autre chose qui nous avait mis sur l'idée d'entreprendre une thèse et c'est cette même envie, durant toutes les années qu'aura duré le travail, qui nous a soutenue alors que, maintes fois, nous pensions avoir emprunté un passage à sens unique.

C'est alors qu'un mot est apparu, familier, connu, celui de l'*expatriation*. Mais oui, c'est bien les populations expatriées que nous voulions mettre au centre de notre étude et plus particulièrement les *enfants d'expatriés***.** Il est parfois intéressant de constater comme notre esprit peut être formaté. Comment n'y avions-nous pas pensé plus tôt?

Nous nous sommes alors demandé quelle pouvait être la différence entre le concept de *migration* et celui d'*expatriation*? Qu'est-ce qui distingue un *immigré* d'un *expatrié?* L'une de ces différences réside dans la durée du séjour dans un pays *autre*, qui n'est pas l'un des

pays *d'origine*[1] de l'individu. Pour Aprile & Dufoix (2009), l'expatriation se comprend comme un séjour plus ou moins long à l'étranger mais d'une durée déterminée alors que le concept d'immigration sous-entend une installation définitive dans le pays d'accueil. Mais la distinction ne s'arrête pas là:

> D'habitude, ce dernier terme [ndlr migrant] est chargé, de façon implicite ou explicite, d'une connotation socioéconomique dévalorisante, liée au pays d'origine comme à l'individu qu'il désigne: en général l'image de l'immigré correspond à celle d'un sujet provenant de régions dont l'économie est faible, et qui n'a pas de qualification scolaire et professionnelle. Cette connotation n'apparaît pas dans les dictionnaires mais la réalité sociale en est le signe évident. Non par hasard, les personnes qui se sont déplacées pour d'autres raisons que celles d'ordre économique – mariage, carrière, etc. – tiennent à préciser, dès qu'ils le peuvent, qu'ils ne sont pas immigrés (Cesari, 2001, p. 17).

Nous retiendrons donc, dans le cadre du présent travail, le terme d'expatrié pour désigner les personnes et familles qui sont installées dans un pays autre que leur pays d'origine pour une durée déterminée dans le cadre de leur activité professionnelle[2]. Cette vaste définition nous permet d'être en accord avec les études qui ont porté sur les populations expatriées. Notons pour finir que les expatriés ont, en règle générale, un statut de salarié et travaillent pour le compte d'un employeur.

Ces quelques précisions apportées, nous étions plus au clair pour éplucher les recherches effectuées sur cette population. Si les travaux ne manquaient pas, ils se concentraient principalement les thématiques telles que le management interculturel, la réussite de son expatriation, les enjeux identitaires de l'expatriation chez les cadres, la poursuite et le développement de la carrière professionnelle des personnes accompagnantes... autant de domaines qui touchent les employés et leurs conjoints (pour une illustration en français consulter par exemple Cerdin 1999, 2000, 2001; Delange & Pierre, 2009; Pierre 2003, 2005, 2006). Ces différents travaux nous informent sur le besoin de mieux comprendre et cerner les enjeux et les implications de l'expatriation sur l'individu. Néanmoins, ces ouvrages s'éloignent de l'objet d'étude qui nous intéresse puisque centrés sur les adultes et non sur les

---

[1] Nos lecteurs seront amenés tout au long de ce travail a rencontré les concepts de *pays d'origine* ou *pays passeport,* c'est deux termes ayant pour nous une signification similaire. Il s'agit donc du (ou des) pays pour lesquelles une personne dispose de la nationalité comprise comme: «Lien juridique et politique qui rattache un

[2] Note: pour simplifier la lecture de ce travail, seul le masculin a été retenu comme genre générique pour désigner les personnes.

enfants. Nous en retenons néanmoins une chose essentielle, l'expatriation est une affaire de famille:

> Plusieurs études montrent en outre que les difficultés issues de la sphère familiale ont un impact négatif sur la qualité et le niveau de performance au travail de l'expatrié (…). Un nombre croissant d'entreprises multinationales expatrient donc aujourd'hui les cadres sans leur famille (…) pour contourner les difficultés des délocalisations liées à la carrière du conjoint, à la scolarisation des enfants, à un environnement d'expatriation difficile (…). Toutes ces études ont en commun de présenter le conjoint et la famille comme des éléments perturbateurs et pénalisants pour le cadre en quête d'intégration dans son nouvel environnement (Mérignac & Roger, 2005, p. 2-3).

Le rôle du conjoint, mais également celui des enfants, ne doit donc pas être sous-estimé. Pour Cerdin, ceux-ci peuvent avoir un effet positif qui se répercutera sur l'ensemble de la cellule familiale:

> Au-delà du couple, l'adaptation des enfants est aussi centrale. Les inclure dans le projet de mobilité facilite leur adaptation, et le débordement sur l'expatrié sera positif. Aussi, toutes les personnes accompagnatrices du salarié expatrié ont-elles intérêt à s'approprier la mobilité internationale, avec leur vécu, et leurs propres projets (Cerdin, 2002, para.10).

Le fait que le conjoint ou les enfants ne parviennent pas à s'adapter au nouveau lieu de vie peut diminuer les performances des employés voir remettre en question le séjour à l'étranger (Caligiuri, Hyland & Joshi, 1998; Fukuda & Chu, 1994). De leur côté Lu & Cooper (1995) soulignent que les adolescents sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés suite à une relocalisation géographique. Alors que Cerdin (1999) indique aux détours d'un chapitre que «l'adaptation et la scolarité des enfants peuvent être un très gros problème» (p. 230).

L'expatriation n'est pas sans répercussions sur les enfants et les changements vécus par les jeunes peuvent se répercuter sur l'ensemble de la cellule familiale. Les travaux menés par De Leon & McPartlin (1995) montrent que les enfants et les conjoints rencontrent davantage de problèmes d'adaptation que les salariés pour lesquels le travail apparaît comme un facteur de protection. Le soutien des collègues, le travail qui se poursuit, les objectifs à atteindre, le nouveau rôle, voire les nouvelles fonctions, sont autant d'éléments qui avantagent l'employé. A l'inverse, la famille peut également être un facteur de soutien lors de l'expatriation (Mérignac et Roger, 2005). Des travaux sur les impacts de l'expatriation sur les enfants

doivent donc encore être menés. (Cerdin, 1999; Mérignac & Roger, 2005). Ainsi, Van der Zee, Ali & Haaksma notent (2007) que les compagnies négligent les enjeux que représentent les expatriations pour les enfants de leurs employés. Alors même que de plus en plus de missions à l'étranger touchent les familles (Lam & Selmer, 2004b).

Nous nous retrouvons donc face à un paradoxe: les recherches empiriques sur l'impact et les enjeux de l'expatriation sur les enfants, dont dépend également la réussite de l'expatriation, restent encore trop largement minoritaires (Cameron, 2003; Hervey, 2009; Mclachlan, 2007) en comparaison aux études menées sur les expatriés adultes. L'enfant étant souvent considéré comme un «objet» malléable (Dobson, 2009) en plus, dans le cadre du déménagement. D'ailleurs, rares sont les recherches qui donnent véritablement la parole aux jeunes afin de saisir la façon dont ils appréhendent les fréquentes relocations internationales à l'instar de Grabner (1992). Soulevons finalement les propos de Cameron (2003) qui indique que si l'on trouve des ouvrages sur le sujet, ceux-ci sont davantage issus d'expériences personnelles que d'approches scientifiques. Notre travail s'inscrit donc comme une volonté de contribuer aux études sur le phénomène de l'expatriation en nous intéressant plus particulièrement à l'expérience de celle-ci du point de vue des jeunes qui y sont confrontés et plus précisément des adolescents qui apparaissent comme les plus susceptibles de rencontrer des difficultés particulières (Cameron, 2003; Lu & Cooper, 1995; Van der Zee et al., 2007). Ainsi, l'un des objectifs visés par le présent travail, dans le cadre du phénomène de l'expatriation, est de contribuer à une meilleure compréhension de la mobilité répétée sur le développement à l'adolescence et ainsi mieux saisir les enjeux et les impacts de celle-ci sur les jeunes. Pour cela, nous privilégierons une approche compréhensive du phénomène qui nous permettra de mettre en évidence les actions des individus face aux enjeux que pose la mobilité internationale répétée. Ceux-ci devront également être définis du point de vue des jeunes. Il s'agira alors de mettre en évidence les processus de création et d'élaboration, de stratégies individuelles et collectives, face à cette situation.

Nous adopterons une démarche qui se veut exploratoire pour interroger le phénomène et espérons pouvoir apporter des pistes de réflexion pour mettre en place un soutien approprié aux jeunes expatriés, de façon à ce que la mobilité internationale répétée puisse être une chance et une opportunité pour toute la famille. Comme nous l'avons annoncé, notre approche se veut originale en donnant directement la parole aux jeunes pour qu'ils nous racontent leurs expériences de l'expatriation. Dans ce sens, notre travail est un recueil de récits de vie, celui de jeunes soumis à des mobilités internationales répétées. Il ne s'agira alors pas de définir *a*

priori quels sont les enjeux de la mobilité internationale répétée, ni de définir les stratégies que pourraient mettre en place les jeunes pour faire face, notamment, aux déménagements fréquents que celle-ci suppose, mais de partir du matériel empiriquement produit. Nous adopterons donc une démarche exploratoire pour interroger le phénomène sur le terrain qui en retour interrogera nos orientations théoriques et conceptuelles retenues.

Celles-ci sont notamment issues de la psychologie sociale et culturelle du développement. Dans cette perspective, les interactions entre l'individu et son environnement social et culturel sont au centre de l'attention du chercheur. La personne n'est pas étudiée en tant qu'entité uniquement biologique mais également sociale et culturelle. Elle évolue dans un *espace* à l'intérieur duquel les interactions prennent place, tout en mettant à disposition des artefacts qui vont médiatiser sa relation à son environnement et aux autres. C'est aussi dans cet espace que l'individu trouvera, ou créera, les éléments nécessaires pour donner sens aux situations qu'il rencontre (Bruner, 1991; Cole, 1996; Gillespie & Zittoun, 2010; Wertsch, 1998; Zittoun, Muller Mirza & Perret-Clermont, 2006). Le sujet doit, par conséquent, être étudié en interaction avec les autres individus mais aussi avec son environnement et c'est à travers ces interactions tenant compte de l'historicité de l'individu que le développement peut être pensé. La mobilité internationale répétée a pour conséquence de multiplier les univers culturels et sociaux. Il conviendra donc de se pencher sur l'impact de multiples cadres de références sur l'individu, plus particulièrement sur le jeune, et de saisir leurs articulations et imbrications dans la construction, sociale, culturelle et cognitive, de l'individu. Pour saisir cette expérience, dans ce qu'elle a de plus vivant, nous avons opté pour une démarche de type compréhensive (cf. méthodologie), qui permet, notamment, d'accéder au sens que les individus donnent à leurs expériences ou activités. D'après Wentzel & Zittoun (2011, p. 177) la démarche compréhensive «repose sur l'étude du processus de changement plutôt que sur le résultat en identifiant un certain nombre de marqueurs (…)». A partir de cela, nous essayerons de mettre en évidence les différents enjeux et moments clés et aborderons l'expatriation comme un processus à la fois individuel et social.

Notre travail se découpe en cinq parties. La première (chapitres 1 et 2) vise à délimiter notre objet d'étude à la lumière des différents types de populations dites mobiles et de présenter le concept d'itinérance géographique. Le chapitre 1 s'articule autour d'un état des lieux de la littérature, grise et scientifique, existante sur les populations mobiles. Nous y discuterons plus particulièrement le concept de la culture tierce et de la culture internationale. Nous mettrons en évidence le besoin qui se fait sentir aujourd'hui de mettre de l'ordre dans les concepts

désignant les populations mobiles internationales et de mieux prendre en compte les contextes (sociaux, culturels, institutionnels) auxquels les diverses populations sont confrontées. Chacun de ceux-ci influençant non seulement la manière dont la mobilité est vécue mais aussi le développement de l'individu. Nous proposerons alors, dans le chapitre 2, une typologie permettant de mieux cerner les caractéristiques des différentes populations mobiles, dont les populations dites en *itinérance géographique*. Ce sont elles qui constituent le cœur de notre étude exploratoire.

La seconde partie (chapitres 3, 4 et 5) de ce travail présente les orientations théoriques et conceptuelles retenues. Les perspectives théoriques initialement soutenues ont été développées, dans une approche compréhensive, en s'appuyant sur les entretiens réalisés en vue d'apporter un éclairage théorique qui permette de rendre compte de l'ensemble de données. Le chapitre 3 s'intéresse au développement à l'adolescence. Nous y présentons une perspective trilogique du développement à l'adolescence qui tient compte des trois aspects suivants: développement identitaire, social et cognitif. Le chapitre 4, en partant de la psychologie socioculturelle du développement, et plus particulièrement des travaux menés autour des périodes de transition, propose des éléments pour une conceptualisation du développement des jeunes en itinérance géographique. Le chapitre 5, quant à lui, présente un modèle pour appréhender le développement en situation d'itinérance géographique. Au terme de celui-ci sept axes de recherche seront annoncés.

La troisième partie (chapitres 6, 7 et 8) expose notre démarche de recherche. Il s'agira tant de présenter la place particulière de la chercheuse que nos choix méthodologiques et épistémologiques. Le chapitre 6 détaille les caractéristiques de l'étude mettant en évidence le parcours de la chercheuse et ses implications sur la présente étude. Il présente également les caractéristiques des écoles françaises de l'étranger dans lesquelles sont majoritairement scolarisés les jeunes que nous avons interviewés. Le chapitre 7 expose, de façon détaillée, les différentes étapes de notre étude et souligne les aspects originaux de celle-ci. Le chapitre 8, finalement, est consacré aux choix et à l'analyse des données.

La quatrième partie (chapitres 9, 10, 11, 12, 13 et 14), *Etude de l'itinérance géographique*, est consacrée à la présentation et à la discussion de nos résultats. Le chapitre 9 prend l'apparence d'une étude de cas: les treize parcours de jeunes vivant au souffle de mobilités internationales retenus pour la présente étude sont développés. Ce chapitre permet au lecteur de se familiariser aux parcours uniques de chacun des cas que nous avons retenus. Dans le même temps, le sens que prend l'itinérance géographique pour chacun est mis en évidence. Les

chapitres 10, 11, 12 et 13 interrogent, décortiquent, les différentes facettes de la mobilité internationale répétée durant l'adolescence pour mieux en comprendre les enjeux sur le développement. Le chapitre 14, propose un nouvel angle de vue en se focalisant de façon plus précise sur le développement socioculturel du jeune en itinérance géographique reprenant la perspective trilogique (identitaire, social et cognitif) du développement exposé dans le chapitre 3.

Il s'agira, dans la cinquième et dernière partie (chapitres 15, 16 et 17), de mettre des points qui, sans être finaux, seront à même d'apporter des éléments pour clore le travail entrepris. Le chapitre 15 présentera les contributions théoriques et méthodologiques de notre étude alors que le chapitre 16 se concentrera sur les contributions à la compréhension du phénomène de l'itinérance géographique. Finalement, le chapitre 17 présentera une série de recommandations à l'attention des établissements scolaires, des entreprises et des parents pour accompagner et soutenir les jeunes dans leurs itinérances géographiques.

Dans ce travail, comme le lecteur aura pu s'en rendre compte, la forme du *nous* en tant qu'expression de la chercheuse a été retenue. Celle-ci rend compte des multiples interactions réalisées tout au long de cette recherche que ce soit avec mes directrices de thèses, mes collègues, ma famille, mes amis, des personnes rencontrées lors de congrès et conférences, mais aussi avec tous les auteurs lus, les blogs et les sites consultés, les familles expatriées rencontrées. Dans ses travaux, Bakhtine (1978) a mis en avant la polysémie et le dialogisme du Moi, c'est donc pour rendre hommage à toutes ces conversations, que cette forme plurielle a été privilégiée. Nous sommes néanmoins seule garante du contenu de ce travail et lui donnons notre empreinte à travers les choix effectués, le style d'écriture adopté. Une seule exception à ce *nous* lorsque, dans le chapitre consacré à la méthodologie, nous ferons une incursion dans notre vécu personnel et retracerons, brièvement, les liens qui nous unissent à l'itinérance géographique et l'impact qu'ils ont eus sur cette recherche.

1ÈRE PARTIE

DÉLIMITATION DE L'OBJET D'ÉTUDE

Dans la littérature consacrée aux enfants d'expatriés, un terme revient fréquemment: celui de *Third Culture Kids* (ci-après TCK) (Pollock & Van Reken, 1999/2009; Useem, 1973). Il désigne généralement des enfants qui grandissent loin de leur(s) pays d'origine en raison de l'activité professionnelle de leurs parents. Nous le traduirons par *enfant de la culture tierce*. Vu l'engouement suscité par ce terme, et son caractère historique, nous lui consacrons ce premier chapitre. Nous mettrons en évidence les points pertinents, mais aussi les limites de ce concept en proposons une typologie des enfants amenés à grandir dans une/des culture(s) autre(s) que celle(s) de leur pays d'origine. Le chapitre 2 permettra d'introduire le concept d'*itinérance géographique* au centre de la présente étude et de le situer par rapport à d'autres populations dites mobiles.

Chapitre 1. La jeunesse et la mobilité internationale répétée

Si les recherches menées autour des enfants d'expatriés restent peu nombreuses en regard des études effectuées sur les enfants de migrants (Gyger Gaspoz, 2012), il n'en reste pas moins que le sujet interroge les chercheurs depuis la moitié du 20ème siècle (Useem, 1973; Useem & Downie, 1976). C'est à cette époque que le terme de TCK voit le jour. Il donne alors lieu à une première série de recherches, notamment dans le domaine de la sociologie. Ces travaux seront ensuite repris par différentes personnes œuvrant dans le domaine de l'expatriation. L'expérience personnelle prenant le dessus sur la recherche scientifique. Prisé dans le milieu anglo-saxon, le terme de TCK y est aujourd'hui omniprésent, plus particulièrement dans les milieux expatriés. Il est cependant difficile, en se penchant sur le sujet, de définir avec certitude ce qui cache derrière ce concept aux contours flous.

1.1. Le phénomène des enfants de la culture tierce

Dans les années 1950, Ruth Useem, sociologue et anthropologue américaine, a effectué une série de recherches[3], en Inde, sur la population des expatriés anglophones. Durant ses séjours, elle y côtoie des familles composées de diplomates, de missionnaires, de militaires ainsi que d'hommes d'affaires, exclusivement des étrangers. Useem (1973) s'aperçoit alors que ces personnes avaient développé une culture particulière ne s'apparentant ni à ce qu'elle nomme

[3] La première de 1952-1953: *Study of Western-educated (British and American) Indians in the State of Bombay*, India; La seconde en 1958: *Study of the roles of Americans (diplomats, business men, technical aid personnel, missionaries) in 17 centers in India*.

leur culture d'origine[4] ni, toujours d'après Useem, à la *culture du pays d'accueil* (l'Inde, en l'occurrence). Useem (1973) nomme cette culture particulière la *culture tierce* (en anglais *Third Culture*).

Contrairement à ce que l'on peut penser, et lire parfois, cette culture tierce n'est pas définie comme un mélange entre la culture d'origine et celle du pays d'accueil (Cottrell, 2007). Elle les transcende, s'établissant comme une culture indépendante propre au milieu des expatriés. Par analogie, les enfants furent nommés *enfants d'une culture tierce*, dont la définition courante est la suivante:

> Une personne qui a passé une partie importante de ses années de croissance dans une culture autre que celle de ses parents. Elle développe des relations avec chacune de ces cultures et s'identifie dans une certaine mesure avec elles, mais elle ne se considère pourtant pas comme faisant intégralement partie d'elles. Même si différents éléments de chaque culture s'assimilent à son expérience et influencent son système de valeurs et son mode de vie, son sentiment d'appartenance va vers ceux qui ont un vécu semblable au sien (Schmid, 2002, p. 7).

Comment définir cette culture tierce? A quoi correspond-elle exactement? Si nous nous en tenons à la définition susmentionnée, elle correspondrait à l'expérience commune de vivre et/ou grandir au contact de différentes cultures dans un pays différent de son (ses) pays d'origine. Il pourrait être aisé de s'arrêter à cette définition, somme toute sommaire, tant l'exercice de définir un terme comprenant le concept de culture nous semble périlleux comme le soulève Cuche (1996/2004):

> La notion de culture, comprise dans le sens étendu, qui renvoie aux modes de vie et de pensée, est aujourd'hui assez largement admise, même si cela ne va pas parfois sans certaines ambiguïtés. Mais cela n'a pas toujours été le cas. Depuis qu'elle est apparue au XVIII^{e} siècle, l'idée moderne de culture a constamment suscité des débats très vifs. Quel que soit le sens précis qui a pu être donné au mot – et les définitions n'ont pas manqué –, des désaccords ont toujours subsisté sur son application à telle ou telle réalité. C'est que l'usage de la notion de culture introduit directement à l'ordre symbolique, à ce qui touche au sens, c'est-à-dire à ce sur quoi il est le plus difficile de s'entendre (p. 4).

[4] Le terme anglais utilisé est celui de *home culture.*

Sans entrer dans une discussion exhaustive de ce que recouvre le concept de culture, il est néanmoins essentiel, pour discuter du concept de culture tierce, de le présenter et de le discuter.

1.2. Pour comprendre la culture tierce

Initialement, le terme de TCK désignait des enfants qui grandissaient loin de leur(s) pays d'origine en raison de l'activité professionnelle de leurs parents, mais aujourd'hui, nombreux sont les jeunes qui grandissent au contact de nombreuses cultures, sans que cela ait un lien avec la profession de leurs parents. Le terme d'enfant d'une culture tierce peut donc désormais, dans sa définition originelle, s'appliquer à une multitude de jeunes. Pour faire face à ces changements sociétaux, Pollock & Van Reken (1999/2009) proposent le concept de *Cross Cultural Kids*, ou *enfants interculturels*, pour désigner tous les jeunes qui grandissent au contact d'au moins deux cultures. Ces auteurs listent ainsi les différents types de populations concernées: les enfants des minorités ethniques, les enfants adoptés, les enfants de réfugiés, les enfants de migrants, les enfants bi ou multiculturels et les TCK. Les enfants de la culture tierce apparaissent alors comme une sous-catégorie des enfants dits interculturels.

1.2.1 Les caractéristiques des membres de la culture tierce

En effet, lorsque Useem (1973) a proposé le concept de culture tierce, celui-ci désignait des populations expatriées travaillant pour le compte d'un employeur. Les corps de métiers traditionnellement concernés sont les employés de multinationales (agro-alimentaire, pétrolières), le personnel des affaires étrangères (diplomates), les coopérants, les missionnaires ou encore les militaires. Néanmoins, comme nous le verrons, selon le type de profession embrassée les séjours dans les pays de résidence sont plus ou moins longs (Cottrell, 2007) entraînants à l'intérieur même de la catégorie des populations dites de la culture tierce des distinctions majeures.

a) Le statut d'employé

L'entreprise, l'institution ou encore l'organisation pour laquelle travaillent les parents de l'enfant de la culture tierce joue un rôle non négligeable. Elle va, selon les cas, soutenir l'installation de la famille dans le pays d'accueil (Useem, 1973). Elle facilitera ainsi son intégration en l'aidant dans l'obtention des visas, dans la recherche d'une maison, dans la réservation des chambres d'hôtel pour les premiers jours ou en s'occupant de l'organisation

du déménagement. De même des programmes pour soutenir le conjoint ou apprendre à connaître le pays d'accueil sont mis en place. L'assistance fournie par l'entreprise va étayer le processus d'ajustement de la famille en limitant, notamment, une partie des situations de stress inhérentes au changement de pays (Ali, Van der Zee & Sanders, 2003; De Cieri, Dowling & Taylir, 1991; Van der Zee, Ali & Haaksma, 2007). L'importance du rôle joué par l'employeur nous oblige à distinguer deux types d'expatriés, selon qu'ils exercent une activité indépendante ou dépendante:

> They are doing the work of their sponsoring organization, for example, their home country (diplomats, military) a religious organization (missionaries), a home country or international business (IBM, Exxon) or an international organization (UN). In other words, they do not work for host country institutions or independently (Cottrell, 2007, p. 56)[5].

C'est aussi ce statut *d'employé* qui confère à ce type particulier d'expatrié un certain niveau socio-économique, selon les pays de résidence et la profession exercée: «This ascribed status, confers security, privilege, and a type of "specialness" or "elitist" reality that quickly becomes a given or constant as the TCK enjoys mobility, special support, travel, and, generally speaking, a relatively comfortable standard of living abroad[6]» (Finn Jordan, 2002, p. 212-213). Ainsi, ces enfants pourront avoir des conditions de vie supérieure à la moyenne de la population (ceci est plus particulièrement vrai lorsque le jeune réside dans un pays économiquement peu favorisé), selon les pays dans lesquels ils vivent, et bénéficier ainsi d'une situation socio-économique privilégiée.

La place de l'employeur est telle que les enfants sont souvent identifiés, et s'identifient eux-mêmes, à l'employeur de leurs parents (Useem, 1973): un enfant de militaire sera désigné par le terme de *Military Brat,* un enfant de missionnaire par le terme de *Missionary Kids* alors que le terme de *Oil Brat* désignera les enfants des employés d'une compagnie pétrolière (Cameron, 2003; Ender, 2002; Hervey, 2009). En corolaire, les enfants eux-mêmes emploient

---

[5] Notre traduction: «Ils représentent leurs employeurs qu'il s'agisse, par exemple, de leur pays d'origine (diplomates, militaires), d'une organisation religieuse (missionnaires), d'une entreprise internationale ou de leur pays d'origine (IBM, Exxon) ou encore d'une organisation internationale (ONU). En d'autres termes, ils ne travaillent ni pour des institutions du pays d'accueil, ni n'ont un statut d'indépendant» (Cottrell, 2007, p.56).

[6] Notre traduction: «Ce statut attribué confère sécurité, privilèges et une sorte de réalité, de « particularité» ou « d'élitisme » qui devient rapidement une donnée ou une constante étant donné que le TCK profite de la mobilité, d'un soutien spécial, de voyages et d'une manière générale d'un standard de vie relativement confortable à l'étranger (Finn Jordan, 2002, p. 212-213).

ces termes pour se désigner: il est ainsi fréquent qu'un enfant se présente comme un *Oil Brat* ou un *Military Brat* sur les forums internet fréquentés par les TCK, introduisant par là même une distinction entre les différents types d'enfants de la culture tierce[7]. Notons également que ces jeunes expatriés offrent, à travers leurs comportements et leur habillement, une représentation de leur pays d'origine (Useem, 1973).

La profession des parents influence également le lieu de résidence. Si les diplomates sont souvent en poste dans des capitales, les missionnaires eux le seront davantage dans de petites villes voire des villages, tandis que les enfants de militaires logeront, fréquemment, sur des bases militaires qui disposent de toutes les infrastructures nécessaires. Ces différentes localisations auront des répercussions importantes sur l'environnement immédiat qui entoure l'enfant de la culture tierce et donc son expérience avec le pays hôte.

b) Le type de mobilité

Cottrell (2007) établit une distinction majeure à l'intérieur de la catégorie des enfants de la culture tierce entre 1) ceux qui résident pour une longue période dans un pays d'accueil (*settled long-term TCK*) et qui par conséquent y passeront la plus grande partie de leur enfance/adolescence. Et 2) ceux qui n'y résideront que pour une période de quelques années (*mobile long-term TCK*), et qui donc vivront leur adolescence dans plusieurs pays. La durée du séjour dans un pays dépendra généralement de la profession des parents.

Les missionnaires illustrent bien le premier cas de figure. Il est en effet attendu d'eux qu'ils connaissent bien le pays et s'insèrent dans la société dans laquelle ils sont installés, afin que s'établisse une relation de confiance avec la population locale. A l'inverse, les diplomates ne doivent pas développer de liens trop forts avec le pays d'accueil. Leur rôle est avant tout de représenter et défendre au mieux les intérêts de leur pays. Une durée trop longue dans un pays hôte pourrait leur permettre de développer des affinités particulières avec le pays hôte, voir un processus d'identification, qui pourrait altérer leur travail (d'où des déménagements fréquents).

c) Le profil des enfants de la culture tierce

Plusieurs chercheurs ont tenté de mettre en évidence le profil de ces enfants de la culture tierce en s'intéressant plus particulièrement aux compétences que développeraient les enfants

[7] Par exemple : http://tckid.com/

interculturels. Il existe ainsi un large consensus chez les auteurs (Gerner, Perry, Moselle & Archbold, 1992; Gerner & Perry, 2000, Lam & Selmer, 2004a, 2004b; Pollock & Van Reken, 1999/2009) pour définir les caractéristiques de cette culture tierce comme: multiculturelle, plurilingue, ouverte sur le monde et les autres, curieuse de la diversité. Les jeunes sont également associés à des caméléons culturels capables de s'adapter à diverses situations dans différents environnements culturels sans jamais, pourtant, pleinement s'intégrer à aucun (Pollock & Van Reken, 1999/2009). Lam & Selmer (2004a) vont jusqu'à avancer que ces jeunes disposent des compétences requises pour être *les futurs dirigeants de demain* disposant d'un capital culturel valorisé ainsi que d'un réseau social international.

1.2.2. De la culture tierce à la culture internationale

Pour mieux appréhender le concept de culture tierce, il faut le replacer dans le contexte historique dans lequel il a émergé. A la même période où Useem développait le concept de TCK, Kroeber et Kluckholn (1952) ont recensé, dans le domaine des sciences sociales, plus de 160 définitions du terme de *culture*. Une difficulté récurrente lorsqu'on tente de le définir est justement son aspect polysémique. Nous proposons ici de retenir la définition suivante:

> La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques (Camilleri, 1989/2006, p. 27).

La culture est donc acquise et transmise à travers un processus de socialisation par des individus qui s'identifient les uns aux autres en formant ainsi un groupe dont les membres partagent un ensemble de valeurs, de normes et d'attitudes. Qu'en est-il exactement de cette culture tierce?

> Some of the most vigorous discussions about TCKs[8] start with a debate over the term itself. Over and over people ask, "How can you possibly say people with such incredibly diverse cultural backgrounds and experience can make up a "culture", when the word culture, by definition, means a group of people who

[8] Abréviation pour Third Culture Kids

> have something in common?" This is one of the strange paradoxes about TCKs. Looking at the difference among them – of race, nationality, sponsoring organizations, and places where they are growing (or have grown) up – you would think TCKs could have little in common[9] (Pollock & Van Reken, 1999/2009, p. 13).

Les membres de la culture tierce se reconnaissent donc comme un groupe sur la base d'une expérience commune: celle de grandir loin de leur pays d'origine. Cependant, selon nous, le concept tel qu'il est proposé présente de nombreuses limites.

a) Les limites du concept de la culture tierce

Si nous reprenons la définition de la culture que nous avons retenue, le concept de culture tierce pose un certain nombre de difficultés. Si dans un premier temps nous butions sur le concept de culture de par son aspect polysémique, il s'est peu à peu avéré que ce n'est pas tant lui qui posait problème que l'adjectif qualificatif attenant, *tierce.* Nous souhaitons ainsi mettre trois limites évidentes à ce concept:

1. Le terme de *tierce* se comprend, selon nous, comme un adjectif qualificatif introduisant une hiérarchie dans les types de culture: ainsi, il y aurait une culture définie comme *première*, la culture d'origine; une culture définie comme seconde: la culture du pays d'accueil; et finalement n'étant ni l'une ni l'autre ce troisième type de culture qu'est la culture tierce. Cela étant, c'est donc bien le terme lui-même qui pose problème puisqu'il fait abstraction de tous les autres *types* de culture: culture générationnelle, culture professionnelle, culture occidentale, culture sociale, etc. En opposant la culture tierce à la culture d'origine (soit celle du pays passeport) et à celle du pays d'accueil, les auteurs font fi de la pluralité des appartenances de l'être humain. Pour prévenir le risque d'abus dans l'utilisation du concept de culture, nous préciserons, dès maintenant le type de culture auquel nous nous référons (culture nationale, culture professionnelle, culture générationnelle, culture occidentale, etc.). Ainsi, l'adjectif qualificatif tierce est, selon nous, trop réducteur et ne prend pas en

[9] Notre traduction: «L'une des discussions les plus ardentes à propos des TCK, commence avec un débat sur le terme lui-même. Encore et encore les gens demandent «Comment peut-on même dire que des personnes avec des origines culturelles et des expériences incroyablement diverses peuvent former une culture, alors que le terme culture, par définition, signifie qu'il s'agit d'un groupe de personnes qui ont quelque chose en commun?» Ceci est l'un des étranges paradoxes des TCK. En regardant les différences – de race, de nationalité, d'emplois et de lieux où ils ont grandi – qu'il y a entre eux, on pourrait penser que les TCK n'ont que très peu en commun» (Pollock & Van Reken 1999/2009, p. 13).

compte la richesse des différents types de cultures et de sous-cultures de l'individu. Il ne tient pas non plus compte des enfants qui vivent sous le régime de la mobilité internationale répétée grandissant dans différents lieux, par exemple. Selon nous, ceci est dû à un décalage historique entre la conception du concept de la culture tierce dans un monde où l'expatriation n'avait pas le même visage qu'aujourd'hui. Les séjours à l'étranger étaient alors plus longs, le personnel moins mobile. Si l'expatriation a changé de visage, le concept de la culture tierce lui n'a que peu évolué introduisant ainsi une rupture anachronique.

2. Le profil des enfants de la culture tierce, que nous avons présenté précédemment, serait caractéristique de cette population particulière, à l'intérieur toutefois de laquelle nous pouvons trouver des sous-groupes. Ainsi, les distinctions évoquées entre les *enfants de missionnaire*, les *enfants de militaire* ou encore les enfants des employés des sociétés pétrolières sont autant de sous-groupes à l'intérieur de cette même catégorie avec chacun une sous-culture particulière. Ainsi, il ne s'agirait pas d'une culture tierce mais bien de *cultures tierces* qui demandent à être précisées et développées.
3. Appartenances multiples et identités multiples définissent les individus (Camilleri, 1989/2006). Il existe ainsi des liens indissociables entre culture et identité: «l'importance de tout système culturel pour l'individu se mesure au fait qu'il représente un enjeu central pour l'ensemble de sa construction identitaire» (Camilleri, 1989/2006, p. 43). Le terme de culture tierce passe ainsi sous silence la thématique même de la notion d'identité. Ainsi, cette culture tierce ne représente en fait qu'une appartenance, parmi tant d'autres, de l'individu et ne s'y limite pas. Les notions de groupes d'appartenance et d'identité (notamment sociale) doivent donc également être prises en compte.

Pour mieux comprendre la culture tierce, nous proposons de prendre en considération également l'identité véhiculée par celle-ci et plus particulièrement le versant social de celle-ci:

> Comme les identités sociales sont partagées par ceux qui occupent des positions semblables, qui ont des appartenances communes, c'est bien au pôle similitude que renvoie l'idée d'identité sociale. Cependant, ce sentiment d'appartenance et des phénomènes d'identification ne sont possibles que par rapport à d'autres groupes ou catégories de non-appartenance. Donc l'identité sociale renvoie au fait

> que l'individu se perçoit comme semblable aux autres (le «nous») mais aussi à une différence, à une spécificité de ce nous par rapport aux membres d'autres groupes ou catégories (le «eux») (Deschamps & Devos, 1999, p. 151).

Cette culture tierce peut ainsi être comprise comme la facette de l'identité, d'un groupe qui tente de se distinguer d'autres groupes en insistant sur ses différences et en les valorisant. Pour comprendre la culture tierce et ses implications en termes identitaires, il importe de s'intéresser non seulement aux individus qui revendiquent cette appartenance – dans l'objectif d'accéder à une identité positive (Tajfel, 1972) – mais aussi les groupes auxquels ils s'opposent. Le concept de culture tierce émerge donc, selon nous, dans des situations particulières dans lesquelles l'individu activera ce pan de son identité sociale.

Il n'est donc pas possible de s'intéresser à la culture tierce sans tenir compte de l'individu particulier (et de ses différents groupes d'appartenance) et des autres groupes avec lesquels il interagit. Les situations dans lesquelles émergent ces concepts particuliers sont donc liées aux contextes spécifiques qui vont activer telle ou telle partie de l'identité d'un individu. Il conviendrait donc que les auteurs qui s'intéressent à cette population soient à même de prolonger cette discussion critique en prêtant davantage d'attention aux imbrications étroites existantes entre les groupes d'appartenance, les concepts de culture, dans son sens large, et d'identité et fassent abstraction du qualificatif de tierce qui prête à confusion puisque, par définition, un individu est affilié à plusieurs groupes de référence qui contribuent à façonner son identité en opposition aux autres groupes. C'est cette complexité qu'il convient de questionner. Pour comprendre l'individu dans sa globalité, il n'est alors pas possible de faire abstraction de l'une ou l'autre de ses dimensions qui constituent son identité (Mucchielli, 1986/2009).

b) Vers une culture internationale

Les travaux menés par Wagner (1997, 1998) ouvrent des perspectives de réflexion allant dans ce sens. Dans ses études, l'auteur ne mentionne pas le concept de culture tierce. Elle développe cependant un concept qui nous semble proche de ce dernier, celui de la *culture internationale* propre aux familles expatriées résidant en France et considérées comme les *nouvelles élites de la mondialisation*: «La culture internationale repose non sur la négation, mais sur l'accumulation des références nationales. Les familles accordent une grande importance à la transmission de ressources internationales, mais aussi à la transmission de leur langue et de leur culture» (Wagner, 1997, p. 7). La culture internationale ne remplace pas

les cultures nationales, dont elle tire au contraire sa force, mais les transcende. A titre d'exemple, Wagner (1998) indique que les écoles internationales n'hésitent jamais à mettre en avant la grande diversité d'origine de leurs élèves, comme le met en évidence la figure 1[10]:

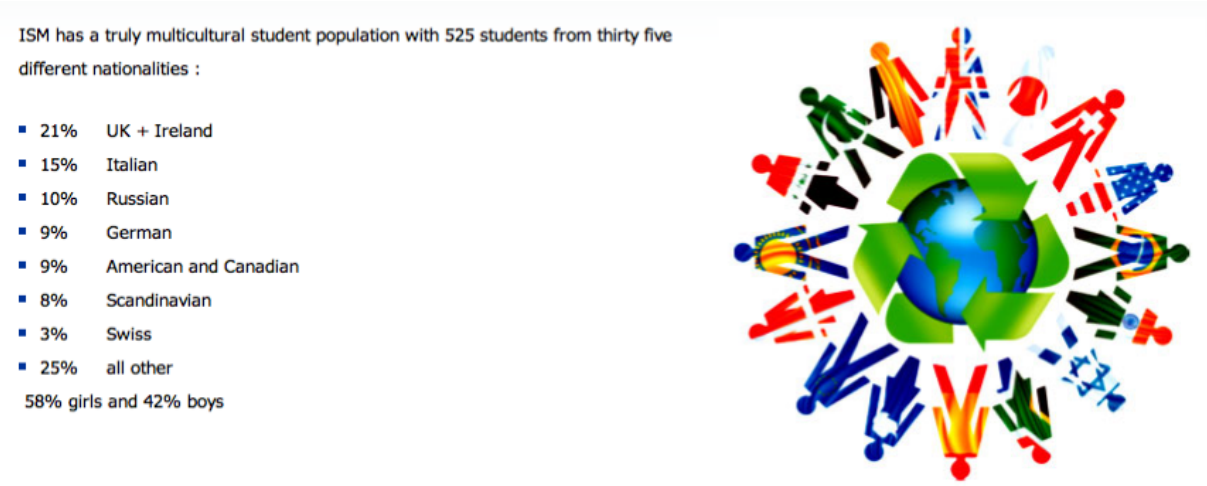


Figure 1. La diversité des nationalités dans les écoles internationales, l'exemple de l'école internationale de Monaco

Pour Wagner (1997), la culture internationale se réfère à une maîtrise des codes, à un habitus international propre au groupe des expatriés qui peut même se transmettre d'une génération à l'autre:

> Les socialisations internationales produisent un véritable habitus international: elles apprennent à «bouger sans bouger», à «être chez soi», à retrouver ses repères (sociaux, institutionnels, identitaires, affectifs, symboliques) dans les différents pays (…). Toutes ces dispositions préparent aux carrières transnationales. Savoir changer facilement de pays, négocier avec des étrangers, sont des compétences précieuses dans le contexte actuel. Les transformations de la production constituent un marché où ceux qui sont dotés de ces compétences sont indéniablement favorisés (Wagner, 1997, Culture internationale au sens de compétences culturelles, para. 3).

Ainsi, Wagner conçoit cette culture internationale comme un ensemble de *compétences internationales*. Les propos de Wagner viennent ainsi expliquer en quoi ces jeunes sont, comme l'affirment Lam & Selmer (2004a, 2004b) *les futurs dirigeants de demain.* Ce capital (culturel, relationnel et social) se transmet d'une génération à une autre mais aussi entre les

[10] Récupéré le 11 novembre 2012 du site de *The International School of Monaco:* http://www.ismonaco.org

différents membres intégrant ce groupe. Les auteurs évoquent encore, en parlant de cette culture internationale, le statut économique supérieur de ces populations, appartenant aux classes sociales favorisées (Hylmö, 2002; Wagner, 1997, 1998; Willis, Enloe & Minoura, 1994). Les travaux de Wagner (1997, 1998) viennent ainsi apporter un éclairage intéressant pour aller plus loin que le concept de TCK. Dans le sens où la culture tierce est à comprendre comme un ensemble de normes et de valeurs qui vont permettre aux membres d'une population internationale spécifique de s'identifier les uns aux autres et de s'opposer aux groupes des nationaux et des immigrés tout en mettant en place un système de transmission de celles-ci. Les membres de la culture tierce vont ainsi valoriser les aspects qui les différencient d'autres groupes. A savoir: avoir vécu dans plusieurs pays au contact de diverses cultures, être dotés d'une large vision du monde, se considérer comme citoyen du monde, maîtriser plusieurs langues (Pollock & van Reken, 1999/2009). Ainsi, Barack Obama[11], lui-même un TCK, est devenu un symbole pour les TCK, dont il incarne les normes et les valeurs, depuis qu'il a accédé à la présidence des Etats-Unis.

Mais la culture internationale ne serait pas aussi unifiée que ce que certains aimeraient bien le laisser croire. Ainsi Burleigh (1993), Hylmö (2002), Warinowski (2010) et Willis (1992) contestent l'hégémonie de cette image d'Epinal: «(…) Differences that are frequently masked by rhetoric striving to bring the experiences of former expatriate children and adolescents into a consistent experience with more in common than not[12]» (Hylmö, 2002, p. 200). Willis (1992) a montré que les élèves d'écoles internationales se regroupent entre eux en fonction de leur langue première, recréant ainsi un micro-monde au sein d'un espace international. De leur côté, Willis et al. (1994) montrent que les deux tiers des élèves d'une école internationale, interrogés lors de sa recherche, ne revendiquent pas une mixité culturelle mais, au contraire, se considèrent d'une culture unique, celle de leur pays d'origine. Par ailleurs, si la moitié de cette population est plurilingue, l'autre ne l'est pas. Ces résultats rompent avec le mythe sur les membres de la culture tierce qui les montre tous plurilingues et multiculturels.

Cette culture tierce est ainsi l'identité d'un groupe qui tente de se distinguer d'autres groupes en insistant sur ses différences et en les valorisant. Il n'est donc pas possible de s'intéresser à

---

[11] Information reprise par le Herald Tribune *Letters to the Editor*, 05.04.10; ou encore *The Telegraph* Third Culture Kids, 13.11.09

[12] Notre traduction : «(…) les différences sont fréquemment masquées par un effort de rhétorique pour ramener les expériences d'enfants ou d'adolescents anciennement expatriés à une expérience homogène avec plus de points en commun que rien.» (Hylmö, 2002, p. 200).

cette culture internationale sans tenir compte de l'individu particulier (et de ses différents groupes d'appartenance) et des autres groupes avec lesquels il interagit. Les situations dans lesquelles émergent ces concepts particuliers sont donc liées aux situations spécifiques qui vont activer telle ou telle partie de l'identité d'un individu. Il conviendrait donc que les auteurs qui s'intéressent à cette population prolongent la discussion critique que nous essayons de soulever en prêtant davantage d'attention aux imbrications étroites existantes entre les groupes d'appartenance, les concepts de culture et d'identité et fassent abstraction du qualificatif de tierce qui prête à confusion alors que par définition un individu est affilié à plusieurs groupes de référence qui contribuent à façonner son identité en opposition avec d'autres groupes. C'est cette complexité qu'il convient de questionner. Pour comprendre l'individu dans sa globalité, il n'est pas possible de faire abstraction de l'une ou l'autre des dimensions qui constituent son identité.

Chapitre 2. Essai d'une classification de la mobilité internationale

La thématique de la mobilité internationale touche plusieurs champs et domaines de recherche englobant des populations fort diverses. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, nous avons pu constater la difficulté à délimiter clairement les populations vivant une mobilité internationale. Dans une première partie, nous proposerons une catégorisation des différentes populations soumises à la mobilité internationale en partant de la conséquence de la mobilité. Nous mettrons alors en évidence une catégorie bien particulière: celle de l'itinérance géographique. Certains se demanderont peut-être pourquoi nous proposons un nouveau concept alors que nous souhaitons démontrer que ceux-ci sont déjà fort nombreux. Selon Kaufmann (2004), trois raisons peuvent l'expliquer:

1. Pour désigner un phénomène inédit ne répondant à aucune définition antérieure.
2. Pour décrire sous un angle nouveau un phénomène connu et le recontextualiser.
3. Pour préciser un concept.

Dans notre cas, l'introduction du concept d'itinérance géographique répond à cette triple perspective. Il s'agit tout d'abord de désigner un phénomène qui n'a été que peu étudié, les mobilités internationales répétées étant souvent incluses dans les mobilités internationales en général. Il s'agit ensuite de mieux expliciter les différents types de mobilités et les enjeux particuliers de chacune d'entre elles en mettant l'accent sur les mobilités internationales répétées.

2.1. Catégoriser la mobilité internationale

S'intéresser au monde de l'expatriation, c'est, dans un premier temps, mettre de l'ordre dans les différents termes employés pour définir la population des expatriés. Il existe dans la littérature, grise et scientifique, une pléthore de termes pour désigner ces populations mobiles en raison d'une activité professionnelle (tableau 1).

Termes	Auteurs
Adolescents involved in a family relocation overseas	Vercruysse et Chandler (1992).
Expatriate: Kids, children, youth, adolescent	Lam & Selmer (2004a, 2004b); Hylmö (2002); Straffon (2003); Van der Zee et. al (2007); Warinowski (2010).
Global Nomads / Globally mobile children	Hayden & Thompson (1995, 1998); McCaig (1992, 1996); McLachlan (2007); Nette & Hayden (2007); Pearce (2001); Shaetti (1998); Walker (2001).
Internationally mobile children and adolescent / Internationally mobile families	Gerner et Perry (2000); Gerner, Perry, Moselle & Archbold (1992); Langford (1999).
Kaigai shijo / Kikoku shijo	Kanno (2000); Kano Podolsky (1994, 2004, 2009).
Migrants internationaux	Goldschmidt-Clermont De Smaele (1970, 1972).
Nomadic families	Mclachlan (2007).
Nouvelles élites de la mondialisation	Wagner (1997, 1998).
Oil brat, Military brat, Religious/Missionary Kids, Business Kids	Cameron (2003); Ender (2002); Hervey (2009).
Third Culture Kids (TcK) / Adult Third Culture Kids (ATCK)	Useem (1973); Useem & Downie (1976); Pollock & Van Reken (1999/ 2009); Van Reken & Bethel (2006).
Transculturals / transnationals	Willis et al. (1994).

Tableau 1. Différents termes rencontrés dans la littérature pour désigner les enfants vivant à l'étranger en raison de l'activité professionnelle de leurs parents[13]

Est-ce en raison de cette multitude de termes que les études font peu référence les unes aux autres? Et, bien que le phénomène de la culture tierce ait été mis en évidence il y a plus de cinquante ans, les recherches empiriques sont encore très limitées en regard du nombre

[13] Il s'agit d'un tableau non-exhaustif dont le but est de mettre en évidence les nombreux termes existants pour désigner les enfants communément appelés expatriés.

d'ouvrages relatant des expériences ou des considérations personnelles. Le chercheur se trouve aux prises avec une double littérature (scientifique et grise) ce qui crée un déséquilibre: qui croire et pourquoi? A quels auteurs se fier? Si les données et les informations qui apparaissent dans de nombreux livres, fondées sur l'expérience d'expatriés, peuvent ouvrir des pistes de réflexion intéressantes, il nous faut cependant les considérer avec prudence car elles font souvent fi des résultats de la recherche dans le domaine.

Ce qui surprend aussi est le manque de précision quant à la population d'études et au contexte socioculturel dans lequel elles s'inscrivent. Plusieurs auteurs (Cameron, 2003; Hylmö, 2002; Kano Podolsky, 2004) attirent l'attention sur la nécessité de mieux définir les échantillons de populations pour parvenir à des données qui seraient comparables et apporteraient ainsi des éléments permettant d'appréhender ce phénomène complexe. Actuellement, la très grande majorité des études se base sur une population expatriée anglophone, fréquentant des écoles internationales. Qu'en est-il des enfants fréquentant les écoles françaises de l'étranger? Combien de déménagements ont vécus ces enfants? Dans quels pays? Quel est leur pays d'origine? Quelle est la composition de la famille? Restent autant de questions sans réponses alors même que celles-ci permettraient d'apporter une problématisation plus fine et plus poussée des impacts de la mobilité internationale durant l'enfance. Pourtant, au cours de ces dernières années, des travaux majeurs en psychologie sociale et culturelle du développement ont démontré que le contexte social et culturel joue un rôle majeur dans le développement de l'individu (Bruner, 1991; Cole, 1996, Valsiner, 1987, 2000; Vygotsky, 1934/1985; Wertsch, 1998; Zittoun, 2004a; Zittoun et al. 2006).

Partant du postulat que les enfants de la culture tierce partagent une culture commune, postulat se basant majoritairement sur des populations anglophones, les membres de la culture tierce tirent des conclusions générales, voire universelles, sur les TCK et les ATCK. Alors même que, comme nous l'avons déjà soulevé, plusieurs éléments du contexte socioculturel sont tout simplement ignorés, ce qui pose la question de la transposition des résultats à d'autres catégories d'enfants de cette culture tierce. Qui sont-ils d'ailleurs? Comment les définir?

A force d'avoir trop voulu gommer les différences et rassembler toutes ces populations sous le sigle d'une culture internationale, les auteurs tendent à oublier que cette culture tierce ne se substitue pas à la culture nationale mais vient l'étoffer. Mieux définir le contexte des recherches et davantage délimiter les objets d'études permettrait d'appréhender les différentes facettes de ce phénomène qu'est la mobilité internationale durant l'enfance. Ceci permettrait

une meilleure compréhension des enjeux et des impacts de celle-ci en terme de développement:

> It is clear that "cross-pollination", or learning from different approaches to the same phenomenon, can be extremely fruitful. On one hand, the study (and general perception) of Kaigai/Kikoku shijo would greatly benefit from such a shift focus. On the other hand, the study of third culture kids should also take into consideration the societal factors unique to each country of return, and how these can produce tremendous variations in the experience of those children[14] (Kano Podolsky, 2009, p. 286).

Pour ces raisons, il nous semble primordial de mieux circonscrire et délimiter les populations confrontées à la mobilité internationale durant l'enfance. C'est pourquoi nous proposerons maintenant un essai de classification des différents types de mobilité internationale qui servira de point de départ à notre réflexion. En partant de cette classification, nous présenterons le concept d'itinérance géographique qui sera central dans la présente étude. A travers ce travail de catégorisation, nous espérons ainsi pouvoir contribuer à une meilleure compréhension du phénomène de la mobilité répétée chez les jeunes.

2.2. L'itinérance géographique

Dans la première partie de ce travail, nous avons voulu mettre en évidence les différences importantes existant entre les populations réunies sous le terme de TCK, de même que la nécessité de les distinguer des autres enfances interculturelles. Les différents concepts utilisés pour décrire ces populations (cf. tableau 1) dénotent d'un besoin de davantage spécifier les populations mobiles pour mieux comprendre les enjeux spécifiques de leurs situations tout en tenant compte des caractéristiques particulières des différents milieux (sociaux, culturels, environnementaux) dans lesquels elles évoluent. A titre d'exemple, et bien que peu de recherches aient pris en considération cette distinction, certaines études tendent à démontrer qu'un enfant ayant vécu plusieurs déménagements aura une attitude plus ouverte face aux prochains déménagements (Hervey, 2009; Stroh & Brett, 1990a, 1990b). Afin d'appréhender

[14] Notre traduction: «Il est évident que la "pollinisation croisée", apprendre du même phénomène à travers différentes approches, peut être extrêmement profitable. D'un côté, l'étude (et la perception générale) des Kaigai/Kikoku shijo pourrait bénéficier grandement d'un tel changement d'intérêt. D'un autre côté, l'étude des TCK devrait aussi prendre en considération les facteurs sociaux uniques à chaque pays d'origine (de retour) et comment ceux-ci peuvent avoir des conséquences diverses sur l'expérience de ces enfants» (Kano Podolsky, 2009, p. 286).

ces populations, nous proposerons le concept d'*itinérance géographique.* Il désigne les familles qui résident successivement dans différents pays en raison de l'activité professionnelle de l'un des conjoints impliquant une mobilité internationale fréquente[15]. Les enfants seront nommés *enfants en itinérance géographique*.

Ce terme est en fait une contraction entre le concept d'itinérant et celui de mobilité géographique. Le concept d'itinérant, d'après le Petit Robert, désigne une personne «qui se déplace dans l'exercice de sa charge, de ses fonctions, sans avoir de résidence fixe». Il met ainsi en évidence deux aspects fondamentaux de notre objet d'étude à savoir que les déplacements sont effectués dans le cadre d'une activité professionnelle et qu'ils amènent la personne à changer fréquemment de lieux de résidence et, par conséquent, de logement. L'itinérance entraîne ainsi des mobilités répétées. Ainsi l'itinérance englobe à la fois la dynamique du mouvement, des déplacements propres à la mobilité tout en en spécifiant les conditions et les particularités. Le terme de *géographique* renvoie quant à lui à un *changement de lieu* et qui traduit, dans ce contexte particulier, des déménagements successifs généralement dans des pays différents.

Un enfant qui grandit au contact de multiples cultures pourra l'être en raison de la profession des parents qui dépend d'une organisation spécifique; en raison d'une décision personnelle de ses parents; en raison d'une situation de crise (naturelle, politique) qui l'amènera avec ou sans sa famille à fuir de son pays ou encore des populations de type *nomade* (gens du cirque, nomades). Chacune de ces situations fournira un cadre socioculturel mais aussi économique différent à prendre en considération lorsque l'on s'intéresse à l'une ou l'autre de ces populations. La figure 2 propose une schématisation[16] de cette catégorisation en vue de mettre en évidence la place de l'itinérance géographique dans celle-ci.

[15] Par mobilité fréquente nous entendons des déménagements internationaux à intervalles plus ou moins réguliers allant d'un an à cinq ans. La fréquence des déménagements est fonction de la profession des parents.
[16] Comme toute schématisation elle est forcément réductrice.

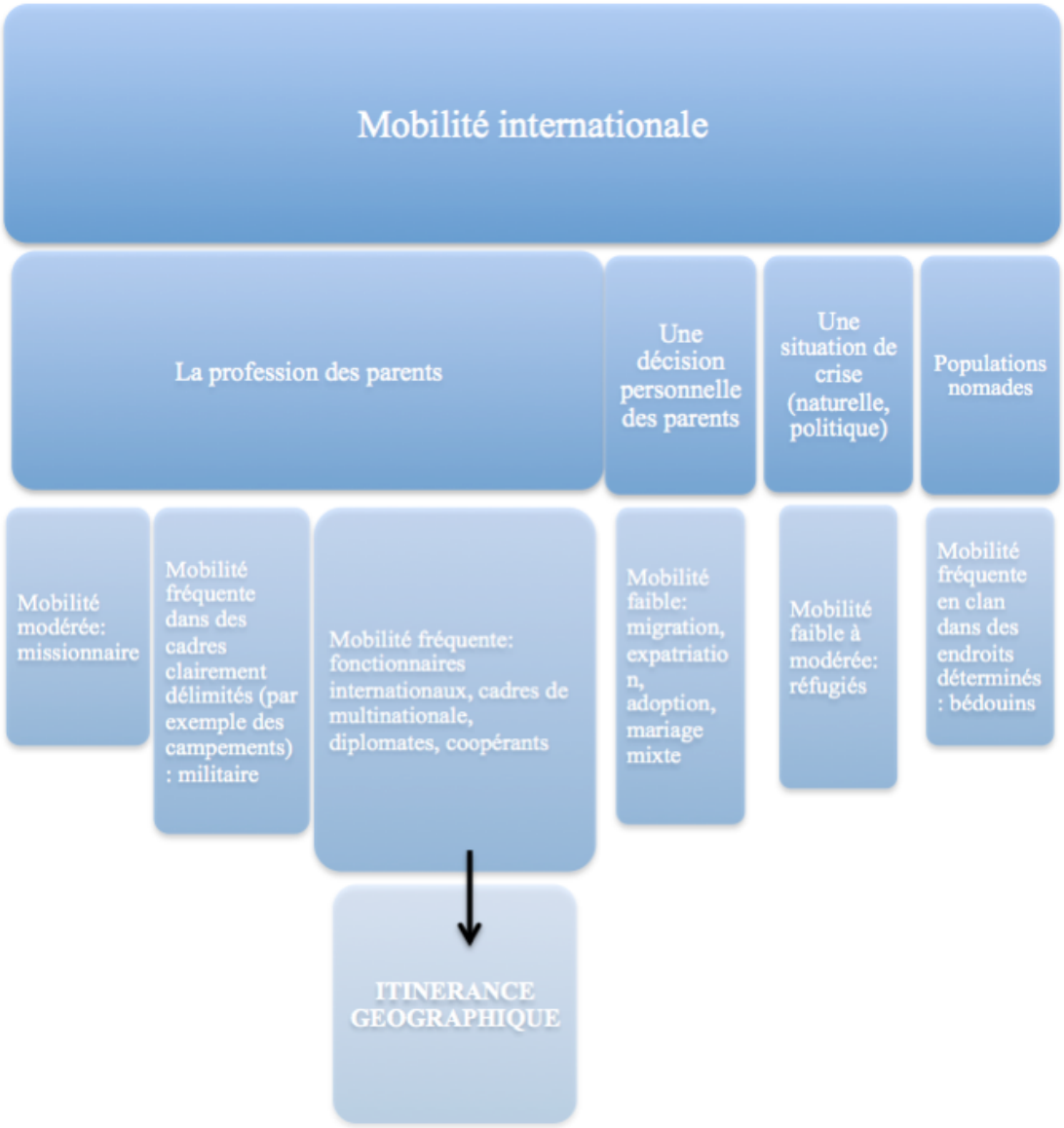


Figure 2. Les différentes causes de la mobilité internationale durant l'enfance

L'itinérance géographique a comme particularité de se composer de déménagements internationaux fréquents, c'est-à-dire qui ont lieu tous les un à cinq ans. Cette durée nous est inspirée des mutations qui ont cours dans les milieux diplomatiques et consulaires. Dans celles-ci le nombre d'années que doit passer un fonctionnaire à l'étranger est limité. Lors des rencontres effectuées dans le cadre de notre étude, il nous a été communiqué, à plusieurs reprises, par des personnes travaillant dans ces domaines que ce laps de temps permettait à l'employé de ne pas trop s'investir émotionnellement dans le pays de résidence et de ne pas s'y attacher de façon complète. Il est d'ailleurs bien fréquent d'entendre, au moment du

départ, des commentaires du type: «il nous faut partir juste quand nous commencions enfin à nous sentir chez nous!»

Le parcours d'un enfant en itinérance géographique est représenté par la figure 3. Celle-ci met bien en évidence différents aspects de l'itinérance géographique: la mobilité répétée depuis le plus jeune âge, la diversité des pays dans lequel le jeune a grandi, ainsi que le retour dans le pays passeport, la Suisse, à un âge avancé. Cette indication est importante étant donné que cette personne n'a jamais grandi dans son pays passeport et y retournera pour y poursuivre sa formation tertiaire ou rejoindre le monde du travail.

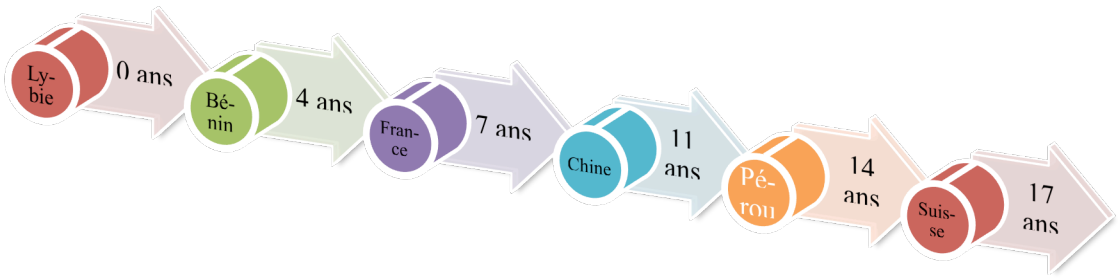


Figure 3. L'itinérance géographique d'Amélie

Ainsi, de sa naissance à 17 ans, Amélie aura vécu cinq déménagements la menant sur quatre continents différents (Afrique, Europe, Asie, Amérique) avant de rentrer dans son pays d'origine.

2.3. Ouverture

Les études menées jusqu'à présent (pour un état de la littérature voir Cameron, 2003) ont principalement porté sur les impacts observés de la mobilité internationale. Trois grands ensembles de recherches émergent. Celles se concentrant sur:

1. Les caractéristiques communes aux populations de la culture tierce qui tentent d'établir le profil type des membres de la culture tierce (adulte et enfants).
2. Les conséquences de la mobilité internationale durant l'enfance.
3. Le retour dans le pays d'origine et ses conséquences.

Grand nombre des recherches se sont faites sur la base de questionnaires, selon une approche quantitative. Quelques recherches (Grabner, 1992) ont cependant opté pour une approche plus qualitative, donnant davantage de place à l'expérience des jeunes en itinérance géographique.

C’est dans cette dernière perspective que nous nous proposons de nous engager en portant un regard plus particulier sur les adolescents francophones en itinérance géographique. Les questions reflétant l’objectif général de la présente étude sont les suivantes: quel regard les jeunes en itinérance géographique portent-ils sur leurs mobilités internationales répétées? Quelles sont les répercussions d’une mobilité internationale répétée durant l’enfance sur le développement?

Cette première partie avait comme principal dessein de fournir un premier cadre de lecture pour mieux appréhender la problématique de l’expatriation et plus particulièrement de la mobilité répétée chez les jeunes. Il nous a permis de présenter le concept des TCK qui tient une place majeure dans la recherche anglophone lorsque l’on s’intéresse aux enfants d’expatriés. La présentation de ce concept, ici, a comme but d’ouvrir la problématique en dehors des frontières linguistiques et culturelles auxquelles se heurte également la recherche. En partant de ce concept, nous avons pu mettre en évidence la grande variété de termes utilisée pour définir cette population (cf. tableau 2). Nous avons ensuite proposé une classification des différents types de la mobilité internationale durant l’enfance. Chacune des populations mise en évidence doit faire face à des défis particuliers: de socialisation, d’adaptation, d’enjeux identitaires, de mobilité. Par ailleurs ces différentes populations s’inscrivent dans des contextes sociaux, économiques et culturels particuliers qui vont également avoir une incidence sur le développement de l’enfant. Nous avons retenu ici l’une de ces catégories: l’itinérance géographique.

2ÈME PARTIE

ORIENTATIONS THÉORIQUES ET CONCEPTUELLES

Sous quel angle étudier les adolescents en itinérance géographique? Comment appréhender les impacts de la mobilité internationale sur le développement des jeunes? En tant que telle, l'itinérance géographique apparaît comme une réalité psychosociale qui concerne des individus pris dans des relations sociales. Pour l'interroger et l'expliquer, Doise (1982) propose de la découper en quatre niveaux d'analyse qui peuvent être utilisés pour «articuler l'individuel et le collectif» (Perret-Clermont, 2004a, p. 94):

1. Le 1er niveau nous rend attentif aux *processus intra-individuels*. Le sujet est vu comme un «*individu pensant*» (Perret-Clermont, 2004a, p. 96). Ce premier niveau nous permettra ainsi de nous intéresser au développement de l'individu.
2. Le 2ème niveau s'intéresse aux *processus interindividuels*. Il s'agit alors de concevoir le sujet (en tant qu'individu ou groupe) en interaction. La focale est réglée sur les relations interpersonnelles dans des situations données. Ce second niveau nous permettra de nous concentrer sur les différentes interactions, par exemple entre le jeune et ses parents, entre le jeune et ses amis ou encore entre le jeune et sa nourrice.
3. Le 3ème niveau met l'emphase sur les positions et statuts sociaux. Lors de chaque situation d'interactions, le sujet (individu ou groupe) est amené à tenir un rôle, une position particulière. Ici, notre regard se portera sur les relations intergroupes, par exemple, entre le groupe des expatriés et celui des sédentaires.
4. Le 4ème niveau concerne les idéologies. Ici, il s'agit de tenir compte des caractéristiques culturelles dans lesquelles évoluent les individus. Ce dernier niveau peut, par exemple, prendre la forme de stéréotypes, de préjugés, de représentations sociales ou encore un système de croyances propre à une collectivité. Nous tiendrons compte de ce dernier point lorsque nous nous intéresserons aux idéologies des groupes (par exemple en interrogeant les valeurs et caractéristiques qui sous-tendent le groupe des expatriés en opposition à celui des sédentaires).

Ces quatre niveaux permettent d'observer toute la richesse et la complexité de la réalité psychosociale. Le sujet est à la fois un acteur social unique, mais il est aussi pris dans un jeu d'interactions, de relations, en fonction de ses groupes d'appartenance et de non-appartenance, des rôles et des statuts qui lui sont rattachés selon les contextes (situationnels et culturels) particuliers. Tout en gardant à l'esprit ces différents éléments, nous allons maintenant présenter les éléments théoriques et conceptuels qui ont émergé selon un processus de *va-et-vient*, propre à l'approche compréhensive entre lectures théoriques et analyse des données.

Cette deuxième partie se compose de trois chapitres (chapitre 3, 4 et 5). Dans le chapitre 3, nous partirons des travaux qui ont été menés dans le domaine de la psychologie du développement de l'adolescent. L'adolescence est une période riche qui a donné naissance à une littérature nombreuse (pour une illustration consulter par exemple Benedetto 2008; Cannard, 2010; Claes, 2003; Durkin, 1997; Fize, 1994, 2006; Florin, 2003; Kroger, 2007; Mallet, 2007; Perret-Clermont et al. 2004; Winegar & Valsiner, 1992). Dans le même temps, nous nous inscrivons dans le prolongement des recherches menées sur les enfants d'expatriés qui se sont intéressées à comprendre le développement identitaire (voir par exemple Bennett, 1993; Fail et al., 2004; Gerner et al., 1992; Hylmö, 2002; Kano Podolsky, 2004; McCaig, 1996; Smith, 1996; Straffon, 2003; Useem & Downie, 1976) et les relations interpersonnelles (Fukuda & Chu, 1994; Stroh & Brett, 1990a, 1990b; Harvey, 2009). De plus, certains chercheurs se sont attachés à mettre en évidence les compétences et savoirs qui pouvaient être acquis en situation d'expatriation (Gerner et al., 1992; Hayden & Thompson, 1995; Lam & Selmer 2004a, 2004b). Il importe donc de voir dans quelles circonstances ces savoirs peuvent être développés et de préciser que les différents apprentissages prennent place dans des situations sociales faites d'interactions. Par ailleurs, en accédant à de nouveaux schèmes de pensée l'adolescent est en mesure de se penser et de penser son rapport au monde dans une nouvelle temporalité. Nous aborderons donc le développement de l'adolescence sous une triple perspective: la dynamique identitaire; les relations interpersonnelles et la cognition.

Dans le chapitre 4, nous examinerons les apports de la psychologie sociale et culturelle du développement (Bruner, 1991; Cole, 1996, Valsiner & van der Veer, 2000; Zittoun, 2004a; Zittoun, et al. 2006; Zittoun & Perret-Clermont, 2009) pour appréhender l'itinérance géographique. Dans cette perspective, cette dernière sera liée à celle de l'étude des transitions. L'intérêt de cette approche est son dynamisme: tant l'individu que l'environnement sont en perpétuel mouvement, le tout dans un espace marqué culturellement et historiquement.

Finalement, dans le chapitre 5, nous proposons un modèle pour étudier l'itinérance géographique en mettant en évidence deux fonctions (celles qui permettent le changement et celles qui contribuent au maintien de la continuité) que l'on peut retrouver dans les éléments du contexte socioculturel et sept axes d'analyse qui permettent d'interroger l'itinérance géographique. Ce modèle a été développé sur la base des questions et des interrogations que nous formulons tout au long de la présentation de nos orientations théoriques et conceptuelles. Ce dernier chapitre offrira ainsi une vue d'ensemble des différentes questions qui ont orienté notre travail de recherche.

Chapitre 3. Le développement à l'adolescence

L'adolescence[17] est la période qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte. Cannard (2010) la divise en trois *phases*: 10 à 13 ans: le début de l'adolescence; 14 à 17 ans: la mi-adolescence; 18 à 21 ans: la fin de l'adolescence; tout en spécifiant:

> (…) que les changements de 10 à 21 ans sont trop importants pour ne pas distinguer autant que faire se peut ces trois périodes, mais il ne faut jamais oublier que chaque aspect du développement normal de l'adolescent n'est pas une caractéristique unique qui apparaît à un âge spécifique mais plutôt une capacité qui émerge à un moment donné et qui continue d'évoluer d'une phase développementale à l'autre, tout au long de la vie (Cannard, 2010, p. 7).

Si dans l'imaginaire courant, l'adolescence est souvent considérée comme une période de *crise* (comme l'exprime le terme de *crise de l'adolescence*), l'emploi de ce terme prête à confusion. En effet, seuls 15 à 20% des jeunes connaîtraient des troubles particuliers liés à cette étape du développement (Dasen, 1999; Fize, 2006; Kreppner, 1992; Laible, Carlo & Raffaelli, 2000; Sabatier, 1999). Fize (1994, 2006) soutient d'ailleurs que cette *crise adolescente* n'existe pas et que la plupart des jeunes traverseraient cette étape du développement de façon paisible, avec beaucoup d'enthousiasme et de dynamisme.

L'adolescence est néanmoins une période importante dans développement humain (Cannard, 2010)[18]. Elle se caractérise par de nombreuses évolutions: physique, cognitive, sociale et relationnelle qui amènent le jeune à explorer de nouveaux rôles, personnels et sociaux, de façon réelle mais aussi imaginaire. Comme le note Sabatier (1999): «il n'y a pas à l'adolescence une trajectoire mais des trajectoires» (p. 358) indiquant par la même que les adolescences sont multiples et que chaque adolescent en aura sa propre expérience. Il s'agira ici de pouvoir à la fois rendre compte de cette multiplicité d'expériences, tout en tirant des éléments théoriques pertinents pour mieux comprendre le phénomène de la mobilité internationale répétée durant l'adolescence.

---

[17] Nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur le fait qu'il n'existe pas UNE adolescence universelle mais DES adolescences. Elles dépendent notamment de la perspective culturelle que l'on aborde (Brill et al., 1999; Palmonari, 1987; Zazzo, 1966). Dans ce travail, nous concentrerons nos propos autour de travaux européens et nord-américains.

[18] Nous nous situons ici dans une perspective développementale dite normale.

Comme annoncé précédemment, nous nous pencherons sur les trois dynamiques suivantes: identitaire, interpersonnelle et cognitive. Nous tenons ainsi à mettre en évidence que le jeune en itinérance géographique est en premier lieu un adolescent et, qu'en tant que tel, il est confronté aux mêmes processus développementaux que ses semblables. L'itinérance géographique l'amène à rencontrer des situations particulières qui nous permettrons de mieux comprendre son développement à l'adolescence.

3.1. La dynamique identitaire

L'identité est un phénomène complexe qui doit à la fois rendre compte de l'individu en tant qu'être unique et qu'être social devant maintenir une identité cohérente:

> L'identité peut être comprise comme une dynamique évolutive, par laquelle l'acteur social, individuel ou collectif, donne sens à son être; il le fait en reliant, à travers le passé, le présent et l'avenir, les éléments qui le concernent et qui peuvent être de l'ordre des prescriptions sociales et des projets aussi bien que des réalités concrètes. Cette dialectique (au sens d'intégratrice des contraintes) offre à chacun les moyens de se rendre semblable à autrui tout en s'en différenciant. En intégrant l'autre dans le même, tout en réalisant le changement dans la continuité, la dynamique identitaire génère une apparente constance, qui procure à celui qui la déploie un sentiment d'identité. L'identité rassemble aussi les produits des précédentes opérations: des contenus de représentations de ce que l'on est, de ce que l'on devrait être et de ce que l'on voudrait être, dans la durée, l'espace et les diverses circonstances de la vie sociale. Les fonctions de l'identité sont donc ontologiques, puisqu'elles concernent le sens de l'être, et elles sont instrumentales, dans la mesure où elles fournissent à l'acteur les moyens de s'adapter au monde (Vinsonneau, 2002, p. 4).

Dans le domaine de la psychologie, Erikson (1972) a marqué de son empreinte la compréhension du développement de l'identité. A sa suite, une large littérature scientifique a été produite (pour une illustration consulter par exemple: Camilleri, 1979; Hundeide, 2004; Kroeger, 2007; l'Ecuyer, 1994; Tajfel & Turner, 1986; Tap, 1986; Turkle, 1996; Zavalloni & Louis-Guérin, 1984). Ici, nous nous intéresserons plus particulièrement aux deux facettes de l'identité que sont l'identité personnelle et l'identité sociale et montrerons que l'identité permet le maintien d'une continuité chez l'individu tout en autorisant le changement. Ces deux éléments assoient notre compréhension de l'identité. Nous présenterons ensuite plus

particulièrement les caractéristiques du développement à l'adolescence. Puis terminerons ce tour d'horizon en interrogeant les liens entre l'identité et le système culturel pour comprendre les impacts que peut avoir un changement d'environnement socioculturel (que ce soit lors de la migration ou de l'itinérance géographique) sur le développement identitaire.

3.1.1. L'identité: un phénomène complexe

Sartre (1943/1971) avait mis en évidence que le soi et l'autrui n'existent que dans une opposition: «autrui n'est pas moi, je ne suis pas autrui» (Lipiansky, 1993, p. 34). L'identité se développe au contact de l'autre et est en constante évolution tout au long de la vie en fonction de l'appartenance groupale des individus qui fluctue elle aussi. Les auteurs (Camilleri, 1979; Mucchielli, 1986/2009; Palmonari, 1987; Vinsonneau, 2002; Tap, 1986; Zavalloni & Louis-Guérin, 1984) distinguent deux facettes de l'identité: sociale et personnelle. Tap (1986) souligne que l'identité se situe constamment dans un entre-deux: l'individu cherche, d'un côté, à être unique, particulier, de l'autre, à être reconnu par les autres, intégré dans des groupes, c'est ce qu'il nomme la *dialectique dynamique* de l'identité.

Cesari (2001) propose de parler de sentiment d'identité personnelle et de sentiment d'identité sociale davantage que d'identité personnelle et sociale pour montrer qu'il ne s'agit pas d'une entité immuable. Ces deux facettes de l'identité sont interdépendantes: l'une pour soi, l'autre pour autrui. Le sentiment d'identité personnelle se réfère à une composante endogène: maintenir une identité cohérente de soi à travers ses différents rôles, un désir de continuité et de similitude de soi, l'image que l'on a de soi. Le sentiment d'identité sociale, quant à lui, se réfère à une composante exogène: l'affiliation aux différentes catégories sociales, culturelles auxquelles nous nous identifions, ce qui est attendu de l'individu en tant qu'acteur social. Il existe ainsi autant:

> (...) D'identités sociales que de contextes sociaux de définition d'un acteur. (…), Notre identité immédiate et prégnante est définie par rapport à un contexte social d'activités. Les différentes significatives données à l'identité surgissent de ces contextes sociaux qui sont momentanément partagés par les acteurs en présence (Mucchielli, 1986/2009, p. 22).

Ces éléments nous amènent à une dernière précision: si l'identité est *Une,* elle se compose néanmoins de multiples facettes qui sont autant d'ancrages de l'individu dans ses différents groupes d'appartenance et des systèmes culturels qu'ils sous-tendent (Verbunt, 1996). Les composantes de l'identité sont ainsi multiples: identité culturelle, identité professionnelle,

identité groupale, identité religieuse, identité sexuelle, etc. (Cannard, 2010, p. 191). Ainsi pour Malewska-Peyere (2000): «l'identité sociale est toujours, à des degrés divers, une identité "assignée", "prescrite", dans la mesure où l'individu n'en fixe pas, ou pas totalement, les traits» (p. 23).

Notons encore que l'identité d'un individu lui permet de maintenir une cohérence de lui-même dans le temps tout en étant assez *malléable* pour développer de nouvelles identités en fonction des situations rencontrées (Mucchielli, 1986/2009). Les travaux de Ricœur (1985, 1988, 1990), s'intéressent justement au développement de l'identité dans la *permanence au temps* sous deux aspects distincts, mais complémentaires: l'identité-*idem (*ou *mêmeté*) et l'identité-*ipsé (*ou *ipséité*). La première correspond à la permanence de la personne, ses caractéristiques, ce qui la différencie des Autres. La seconde, l'identité-*ipsé*, est le maintien de soi tout en s'envisageant dans le futur, les possibles. C'est dans l'identité-*ipsé* que le changement peut survenir. L'un (*mêmeté*) qui reste identique, stable, alors que le second (*ipsé*) autorise le nécessaire changement avec, toujours, l'idée que l'individu cherche à maintenir une cohérence de lui-même qui permette d'intégrer la continuité et le changement. Dans la conception de Ricœur, c'est l'individu qui est au centre de l'action et non pas l'inverse. C'est à lui qu'il revient, ou non, de donner du sens aux événements qui jalonnent sa vie. L'individu est donc actif, il crée autant qu'il donne sens, et se construit dans cette dialectique permanente (De Gaulejac, 2001). Dans cette conception, l'identité apparaît alors comme un élément stable dans la vie de l'acteur social tout en étant dans le changement. L'identité est vue comme malléable, pouvant s'adapter, tout en permettant le maintien d'une cohérence du Soi. Il y aurait ainsi continuité dans le changement.

3.1.2. L'identité à l'adolescence

La mise en place d'une identité est l'un des grands enjeux de la période de l'adolescence. Parce qu'il gagne en autonomie, qu'il fait l'expérience de nouveaux rôles, l'adolescent apprend à se définir différemment que durant l'enfance:

> Il convient (…) de souligner qu'à l'adolescence il n'y a pas à proprement parler création, mais plutôt remaniement, reconstruction et affermissement de l'identité; de même qu'il n'y a pas non plus achèvement car la question de l'identité se posera toujours et de nouveaux remaniements suivront dans le cours ordinaire de l'existence (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987, p. 55).

Les travaux d'Erikson (1972) accordent une importance considérable aux interactions entre l'individu et son environnement ce qui relevait, à son époque, d'une avancée majeure dans la réflexion autour de la construction de l'individu. Erikson (1972) identifia huit stades de croissance allant de la naissance à la vieillesse (voir par exemple Cannard, 2010, p. 190-191). Chacune des huit étapes comporte des tâches et des conflits qui doivent être résolus avant que l'individu ne passe au stade suivant.

La cinquième phase identifiée par Erickson (1972), identité ou confusion d'identité, correspond à celle de l'adolescence. C'est en effet durant cette période que les tensions identitaires seront les plus fortes. Ce qui est dû en partie à la possibilité qui s'offre au jeune d'endosser différents rôles. L'adolescence correspond ainsi à un *moratoire psychosocial*:

> (...) entre la sécurité infantile et l'autonomie adulte, un délai accordé à l'adolescent pour expérimenter de nouveaux rôles, de nouvelles identités (...). Il peut être contestataire un jour et coopératif un autre jour. Il peut s'habiller proprement un jour et se négliger un autre jour. Il peut défendre son meilleur ami un jour et le détester le lendemain. Si le jeune sort de ces identités et prises de rôle conflictuelles, alors il émergera une nouvelle conception de soi acceptable, car cette période d'expérimentation demande un réel effort de la part du jeune pour trouver sa place dans le monde, pour être vrai avec soi-même. C'est ce conflit identitaire qui fait que l'on associe très souvent l'adolescence à crise identitaire (Cannard, 2010, p. 191).

Le jeune pourra ainsi s'affilier à divers groupes: religieux, politiques, supporters d'une équipe de football, etc. (Claes, 2003; Hundeide, 2004) de façon à diversifier son réseau social et ses expériences. Notons que pour chacun de ces groupes un processus de socialisation se mettra en place permettant la transmission de valeurs et de normes propres à un groupe.

En termes identitaires, ces différentes affiliations pourront constituer autant de composantes de l'identité de l'adolescent. Si ce moratoire psychosocial permet aux adolescents d'acquérir des compétences et de se définir (Perret-Clermont et al. 2004), le risque est qu'ils se perdent dans cette multiplicité des rôles. La cinquième phase «(…) se conclut par l'acquisition de l'identité du Moi ou par la confusion due à l'éparpillement des rôles» (Palmonari, 1987, p. 26).

Nous avons déjà mis en évidence que, durant la période de l'adolescence, le jeune vivra un processus d'autonomisation vis-à-vis de ses parents et augmentera la taille de son propre

réseau social. Il sera, par ailleurs, en contact avec différents groupes et va peu à peu réaliser qu'il se présente de façon différente en fonction des situations (Palmonari, 1987). L'environnement physique et social joue donc un rôle central dans les expériences identitaires que le jeune va rencontrer.

3.1.3. Identité et système culturel

Les travaux de Camilleri (1989/2006) notamment mettent en évidence les liens indissociables qui unissent l'identité aux différentes cultures (nationale, sociale) d'un individu même s'il ne faut pas mélanger ces deux concepts (Cuche1996/2004). Dans la première partie de ce travail (p. 19-20), nous avons voulu démontrer qu'il n'était pas possible de s'intéresser au concept de la culture tierce sans prendre en compte le concept d'identité alors même que cette discussion semble encore relativement absente chez les partisans de la culture tierce (voir par exemple Pollock & Van Reken, 1999/2009). Si nous avons mis en évidence qu'il existait de multiples cultures, l'identité d'un individu peut aussi revêtir de nombreuses composantes: professionnelle, politique, religieuse, relationnelle, intellectuelle, sexuelle, culturelle/ethnique, se basant sur les intérêts de la personne (sport, musique), sa personnalité (timide, amical) ou encore son physique (Cannard, 2010, p. 191). Dans ce sens nous pouvons dire que le concept de culture tierce ne correspond qu'à l'une des multiples composantes de l'identité d'un individu et qu'il n'est pas envisageable de limiter l'individu (d'un point de vue identitaire) à cette seule composante. Ainsi, comme le met en évidence Cuche (1996/2004):

> (…) comme chacun le fait à partir de ses différentes appartenances sociales (de sexe, d'âge, de classe sociale, de groupe culturel…) l'individu, qui participe de plusieurs cultures fabrique, à partir de ces différents matériaux, son identité personnelle unique en opérant une synthèse originale. Le résultat est donc une identité syncrétique, et non double (…) (p. 91).

S'intéresser à l'identité, en tant que construction sociale, revient donc à se demander dans quelles circonstances particulières l'individu va *activer* telle ou telle partie de son identité ou la remettre en question, mettant ainsi en évidence le «eux» (auxquels il s'oppose) et le «nous» (auxquels il s'identifie) (Barth, 1995; Deschamps & Devos, 1999). La question, nous le verrons, se pose de façon importante dans le cadre de l'itinérance géographique. Les différents contextes dans lesquels le jeune évolue l'interrogeant dans sa définition de soi. Comment est-ce que le jeune intègre ses différentes expériences en une identité syncrétique?

Pour Cannard (2010): «l'émigration et l'immigration, comme tout changement important de la position sociale objective du sujet, met inéluctablement en cause les sentiments sociaux d'appartenance et, partant de là, le sentiment d'identité» (p. 198). Une question qui se pose à ce niveau est alors la suivante: quelles sont les fonctions du système culturel?

Pour Mucchielli (1986/2009) chaque individu naît dans un système culturel, qu'il définit comme un «ensemble de prémisses qui permet de rendre compte de tous les autres phénomènes culturels (…)» (Mucchielli, 1986/2009, p. 47). C'est à partir de celui-ci que l'individu va donner sens au monde qui l'entoure et l'interroger. N'oublions pas non plus, comme nous l'avons soulevé dans l'introduction, que la culture est elle-même polymorphe (culture nationale, culture d'entreprise, culture de groupes, etc.). Ces prémisses ne peuvent être comprises, là aussi, qu'en tenant compte des contextes socioculturels dans lesquels l'individu évolue ou va être amené à évoluer. Le système culturel est ainsi perçu comme un système, une structure, une *grille de perceptions* (Mucchielli, 1986/2009) qui sont partagés par les membres d'un groupe et se transmettent entre ses membres par «des voies non génétiques» (Camilleri, 1989/2006, p. 27). Notons finalement que ce système est dépendant des situations socioculturelles rencontrées par l'individu. Ainsi, le contexte (par exemples les acteurs en présence; le lieu où prend place la situation) n'est pas sans influencer la perception que les individus se font d'une situation. Ce système culturel est ainsi à mettre en lien avec le 4ème niveau d'analyse mis en évidence par Doise (1982).

Mais alors que se passe-t-il alors lorsqu'un individu est amené à quitter ses groupes de références, par exemple lors de déménagements internationaux, et se trouve au contact de nouvelles cultures (nationales, d'école, de groupe)? La littérature autour des populations migrantes nous ouvre des perspectives intéressantes car elle permet d'interroger ce qui se passe au niveau de l'identité lorsque l'individu se trouve en présence d'autres groupes, de nouvelles cultures (nationales, régionales, locales) qui vont l'interroger et entraîner un processus de positionnement et d'élaboration identitaire:

> L'identité nationale et culturelle n'est pas très présente dans l'expérience quotidienne des gens. Cette conscience devient vive dans des situations comme la guerre, la migration ou le mariage mixte, en général, dans des circonstances qui menacent les valeurs culturelles ou l'identité (Malewska-Peyre, 2000, p. 31).

Pour cette auteure, ceci est d'autant plus vrai que les distances, ou différences, culturelles sont importantes. Les travaux de Kaës (2004) autour de la *troisième différence*[19] (en lien avec la *crise du code culturel*) et le concept d'*enveloppe culturelle* proposé par Nathan (1991) autour des liens unissant le psychisme et la culture[20] de l'individu. Le psychisme prend corps dans un environnement social et culturel et ne peut donc en être séparé. Le système culturel se conçoit alors comme un ensemble de codes qui permet de rendre intelligible et prévisible le monde environnant. Il donne vie à la signification à travers un ensemble de *mythes*, de légendes qui sont autant de récits partagés par les membres d'une même culture. Nous retrouvons ici cette complémentarité entre l'individu et l'environnement socioculturel dans lequel il se déploie. Pour Kaës (1998), les mythes jouent un rôle prédominant dans le développement des instances psychiques. Celle-ci se transmet dès la naissance par les personnes prenant soin de l'enfant (en général les parents) à la suite d'un phénomène d'enculturation et plus généralement à travers le processus de socialisation (Camilleri, 1989/2006; Mead, 1963). Dasen (1993) soulève que l'enculturation est un processus qui se fait de façon implicite «sans qu'il y ait enseignement délibéré» (p. 155) au contraire de la socialisation qui insiste sur le côté explicite de l'apprentissage.

A travers le concept d'enveloppe culturelle, Nathan (1991) désigne le système culturel comme une peau, un contenant nécessaire au développement et à l'équilibre du psychisme. Le développement psychique se comprend alors comme un *étayage systématique* entre l'*externe* (le système culturel) et l'*interne* (le fonctionnement intrapsychique) (Moro, 2010). Nathan (1988) soulève que l'événement migratoire a deux facettes, l'émigration et l'immigration, et que chacune a un impact sur l'individu:

> Emigrer: abandonner l'enveloppe de lieux, de sons, d'odeurs, de sensations de toutes sortes qui constituent les premières empreintes sur lesquelles s'est établi le codage du fonctionnement psychique. […]
>
> Immigrer: reconstruire seul, et en l'espace de quelques années, ce que des générations ont lentement élaborés et transmis (Nathan 1988, p. 7-8).

Nous souhaitons ici émettre une précision supplémentaire: il ne faut pas oublier le retour dans le pays quitté, qualifié de pays d'origine. Comme le notent Costa-Lascoux et al. (2000), la

[19] La première différence étant l'opposition homme-animal, alors que la seconde est celle entre les genres et des générations.
[20] Ici l'utilisation du terme de culture est à prendre au sens large englobant: culture nationale, régionale, locale, sociale, ethnique.

culture nationale est, elle aussi, en développement constant. Elle n'est pas figée, elle évolue. Ainsi, lorsqu'on quitte son pays pour y revenir plus tard, il y a des éléments nouveaux qu'il faut prendre en compte, alors même que l'on ne s'y attendait pas. L'individu doit alors s'adapter, à nouveau, mais cette fois-ci chez lui. Ceci nous semble particulièrement important dans le cadre de l'itinérance géographique et nous incite à postuler l'hypothèse que le retour dans le pays dit d'origine n'est pas, lui aussi, sans poser de difficultés.

Ainsi la rencontre avec d'autres cultures va rompre l'enveloppe culturelle ce qui peut entraîner une fragilisation de la personne, l'individu manque alors de repères. La différence culturelle peut ainsi être source de souffrance identitaire. Sans marque, l'individu en situation de migration (ou en itinérance géographique?) ne parvient plus à s'orienter. Il peut alors rencontrer d'une situation à risque en terme de développement, se fragiliser.

Mais pas nécessairement, les chercheurs dans le domaine de la migration ont en effet mis en évidence que celle-ci pouvait également être source de créativité en amenant l'individu à adopter une posture originale: «La migration n'est pas nécessairement un phénomène pathogène. Si l'enfant migrant est "un enfant exposé" (Moro, 1998) du fait de la migration, lorsque le risque transculturel s'inverse, on obtient un processus dynamique et créateur» (Ogay, Leanza, Dasen & Changkakoti, 2002, p. 56).

La notion de *métissage culturel* proposé par Moro (2010) est l'illustration de la dynamique même qui peut se créer entre le système culturel et les fonctions psychiques, permettant un espace de création et la possibilité d'accéder à de nouvelles significations. Un des intérêts des travaux de Kaës (1987, 1998, 2004) et de Nathan (1988, 1991, 1993, 2001) est d'insister sur la nécessité d'avoir des espaces transitionnels, des *entre-deux*, dans lesquels la différence peut être pensée, mise en mots, des cadres garantissant la sécurité tout en permettant l'exploration afin de permettre à l'individu de s'approprier les significations du nouveau système culturel, un temps pour permettre la découverte.

3.1.4. La co-construction de la personne

La construction de l'individu s'opère dans des contextes sociaux, mais aussi culturels divers. L'individu est confronté à des autres qui vont le définir tout autant qu'il se définit et qu'il définit. Parce qu'il est amené à rencontrer fréquemment de nouvelles personnes, au gré des déménagements, le jeune en itinérance géographique doit *se présenter* en tant qu'individu. En effet, la *présentation de soi* est l'un des éléments essentiels à la base des relations interpersonnelles. Tel un théâtre où les acteurs sont mis en scène, les individus, lors

d'interactions, sont vus par Goffman (1973/2006) comme jouant une représentation. Pour cet auteur, chaque interaction donne lieu à un travail d'interprétation. Ce terme peut s'entendre selon sa double signification: interpréter son propre rôle en présentant certains aspects de soi au détriment d'autres; interpréter les actions des Autres en présence: ce qu'il cherche à nous communiquer ou non. Les deux aspects de la communication, verbale et non verbale, servent alors à la mise en scène. Les protagonistes vont chacun interpréter leur rôle mais aussi celui d'autrui avec comme objectif la co-construction de l'interaction dans un contexte donné (voir par exemple Marc & Picard, 2002). Ceci est aussi bien vrai lors d'interactions entre deux individus qu'entre des groupes.

Parce qu'il est amené à rencontrer fréquemment de nouvelles personnes, au gré des déménagements, le jeune en itinérance géographique est interrogé dans son identité. Arriver dans un nouveau lieu, c'est aussi faire l'expérience de nouvelles normes et de nouvelles valeurs. Il s'agira alors d'interroger plus précisément les concepts d'appartenance groupale et des relations intergroupes dans la construction de la personne, ainsi que celui de socialisation.

a) Les relations à l'endogroupe et à l'exogroupe

Dans la délimitation de notre objet d'étude (1ère partie de ce travail), nous avons avancé l'idée que le phénomène de la culture tierce faisait intervenir le concept d'identité sociale. Nous avons alors présenté deux facettes de l'identité: l'identité personnelle et l'identité sociale. Pour mieux comprendre cette dernière, il nous semble maintenant nécessaire de présenter la thématique des relations intergroupes (qui se rapporte au 3ème niveau d'étude de la réalité psychosociale mise en évidence par Doise (1982)). C'est en effet dans ce contexte que, selon nous, l'identité sociale est la plus à même d'être expliquée. Rappelons que chaque individu appartient à de nombreux groupes (Perregaux et. al, 2000):

> Verbunt (1996) estime que l'individu fait partie d'une grande diversité de groupes qui, ans la société se juxtaposent et s'imbriquent dans un système complexe. Tantôt ces groupes s'incluent dans un ensemble de cercles concentriques, tantôt ils se recoupent comme dans une chaîne, tantôt ils sont séparés les uns des autres. Cette multiplicité de structures intermédiaires et complémentaires, inclusives et exclusives, oblige l'individu à de vraies stratégies pour répondre aux codes de ses appartenances. Elles vont changer selon les périodes de la vie, les lieux et les personnes qu'il fréquente. Le sentiment d'appartenance se développe par identification à une ou des collectivités en fonction de la nécessité ou de l'intérêt

> du moment, du lieu d'habitat et du développement des interactions sociales (p. 256).

Une large littérature a été consacrée aux relations intergroupes (pour une illustration consulter par exemple Blanchet & Trognon, 1994; Doise, 1979, 1984; Tajfel, 1972; Tajfel & Turner, 1986). Nous reprendrons ici les éléments qui nous semblent pertinents à l'étude de l'itinérance géographique. Chaque individu appartient à certains groupes (endogroupe) et se distingue d'autres groupes (exogroupe) en fonction desquels il va se définir (identité sociale). Notons néanmoins que cette appartenance peut être relative. Ainsi, un individu peut s'identifier à certains groupes sans être, pour autant, reconnu par ceux-ci. Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons au sens que l'individu donne à son parcours. Seules nous intéressent les appartenances, réelles ou imagées, mises en évidence par celui-ci. Il s'agira d'autant de facettes de son identité que l'individu nous présente comme étant lui ou tout du moins l'image qu'il souhaite donner de lui-même.

Kaës (2004) souligne qu'il existe des alliances et des pactes inconscients entre les membres appartenant à un même groupe socioculturel. Il s'agit du code culturel, des comportements, valeurs et attitudes qui sont valorisés et réprimandés (ce que l'on peut et ne peut pas faire) par les membres d'un même groupe. Ceux-ci s'assurent de respecter, mais aussi de promouvoir cet ensemble de règles à la fois implicites et explicites. Chaque membre garantissant ainsi la continuité et la pérennité de l'ensemble. Ils partagent également un ensemble de représentations sociales qui leur permettent de catégoriser le monde. La constitution d'endogroupe et d'exogroupe se fait donc sur la base de différenciations intercatégorielles. Celle-ci influencera les comportements, les évaluations et les représentations des membres d'un groupe vis-à-vis des membres de l'exogroupe (Doise, 1982). Ces relations intergroupes sont importantes pour appréhender le développement de l'identité sociale des individus. En effet, Tajfel & Turner (1986) ont démontré que:

1. Les individus cherchent à maintenir une identité sociale positive.
2. Une identité sociale positive est la résultante d'une comparaison sociale positive entre l'endogroupe et l'exogroupe, en faveur de l'endogroupe.
3. Si l'appartenance à un endogroupe n'est pas en mesure de garantir à l'individu de maintenir une identité positive de lui-même, il cherchera soit à quitter son groupe d'appartenance soit à augmenter l'attrait de son endogroupe.

Si l'individu cherche à maintenir une identité sociale positive de lui-même, il cherche également à se différencier des autres membres de son groupe d'appartenance. En

s'individualisant, la personne acquiert une singularité sociale (Blanchet & Trognon, 1994). Ces différents éléments sont pour nous autant d'indicateurs qui nous permettront d'interroger les identités sociales des individus. Partant du postulat que les individus cherchent à maintenir une identité sociale positive, nous postulons que l'individu en itinérance géographique se présentera en se comparant à certains groupes d'individus tout en se différenciant d'autres groupes. La question qui apparaît alors est la suivante: quels sont les endogroupes que nous pouvons identifier? Quels sont les indicateurs qui nous permettent de parler d'un endogroupe? Peut-on identifier des exogroupe, et si oui, comment sont-ils définis?

b) Impacts de la mobilité internationale sur la définition de soi

En arrivant dans un nouvel établissement scolaire, dans un nouveau lieu de vie, les jeunes en itinérance géographique vont devoir se créer un réseau social (comme nous l'avons déjà souligné). Concrètement, ceci sous-entend se familiariser avec les nouvelles règles et normes en présence. Reprenant les termes de Kaës (2004), nous parlerons d'une *crise du code culturel*: faire l'apprentissage de nouveaux codes culturels (attitudes, comportements, normes et valeurs) notamment au sein de son environnement scolaire, voici ce qui attend le nouveau. Chaque déménagement amène l'expérience de nouveaux processus de socialisation qui s'opèrent dans et par l'interaction avec les autres (Mead, 1933). Pour le jeune en itinérance géographique, l'arrivée dans un nouveau lieu de vie sera l'occasion non seulement d'acquérir les nouveaux codes culturels mais aussi de trouver sa place au sein de nouveaux groupes (comme nous l'avons souligné précédemment) et, par conséquent de redéfinir ses endogroupe et exogroupe de référence. Dans le même temps, ces nouvelles relations l'interrogeront dans son identité sociale mais aussi personnelle. Ces nouvelles appartenances ne seront pas sans conséquence sur sa définition de soi.

La recherche menée par Kano Podolsky (1994) sur le processus de socialisation de jeunes japonais expatriés (appelés *Kaigai-shijo*) apporte un éclairage intéressant sur ce phénomène. Celui-ci est appréhendé comme une combinaison de deux mécanismes: l'adoption de caractéristiques de la culture d'accueil et la rétention de caractéristiques de la culture nationale[21]. Le tout médiatisé par l'interaction de l'enfant avec les amis, les médias et la famille. Pour mener à bien sa recherche Kano Podolsky (1994) a récolté ses données auprès

[21] Relevons ici cet aspect important déjà souligné dans la problématique et sur lequel nous reviendrons prochainement entre l'imbrication des caractéristiques de la culture nationale du jeune et l'appropriation d'élèments qui lui sont externes, mettant en évidence la complémentarité de ces deux aspects et non pas son opposition comme le laisse supposer le concept de culture tierce.

de 42 familles japonaises basées à Toronto, soit une population de 78 Kaigai-shijo âgées de deux à 18 ans à l'aide d'un questionnaire visant à mieux comprendre les trois processus suivants:

1. La socialisation interculturelle vécue par les Kaigai-shijo.
2. Les facteurs qui peuvent expliquer des variations dans le processus de socialisation interculturelle.
3. Le lien entre le processus de socialisation interculturelle et le sentiment d'identité culturel de l'enfant.

Suite à cette étude, Kano Podolsky propose de conceptualiser la socialisation des Kaigai-shijo comme la combinaison de deux processus: l'adoption d'éléments de la culture d'accueil et le maintien d'éléments culturels de la culture japonaise. Ces deux processus interviennent sous l'influence de quatre agents de socialisation avec lesquels les Kaigai-shijo sont en contact: l'éducation formelle, le réseau social, les médias et la famille. L'auteur a finalement mis en évidence trois différents types de socialisation:

1. La socialisation orientée vers la culture d'accueil: le jeune a une majorité d'interactions avec des éléments de la culture d'accueil (il suit sa scolarité dans une école locale ou internationale, n'a pas d'amis japonais et est exposé en majorité aux médias locaux).
2. La socialisation orientée vers la culture japonaise: l'enfant a une majorité d'interactions avec la culture japonaise et peu avec la culture d'accueil (il suit une scolarité dans une école japonaise, a des amis presque exclusivement japonais et n'est pas exposé aux médias locaux).
3. La double socialisation: l'enfant interagit avec des éléments de la culture japonaise et de la culture d'accueil.

Des éléments vont venir influencer l'un ou l'autre type de socialisation. Ainsi, plus l'enfant est âgé lorsqu'il quitte le Japon, plus il sera tourné vers la culture japonaise et ce même s'il avait déjà effectué des séjours à l'étranger auparavant. Plus le retour vers le Japon est imminent, plus les parents veillent à ce que l'enfant suive des cours supplémentaires pour qu'il se mette à niveau dans des matières tels que le japonais.

Le temps passé dans le pays d'accueil a également une influence. En effet, plus la famille aura séjourné longtemps à l'étranger plus elle aura intégré dans son quotidien des objets matériels (vêtements, jouets) du pays d'accueil. Il est intéressant de constater que la grande majorité des

familles garde un lien étroit avec l'alimentation japonaise. Enfin, bien que les parents choisissent ou influencent le type de scolarité suivi par leurs enfants et le style de vie domestique, les enfants sont libres dans le choix de leurs amis ou des médias. Par ailleurs, avec l'âge, l'influence des parents va en diminuant, laissant davantage de place à l'initiative des adolescents. Cette recherche attire notre attention sur le processus complexe de socialisation qui doit prendre en compte différents facteurs tels que la durée du séjour dans le pays, le type de scolarité choisi, l'âge ou encore le type de contact avec l'environnement culturel du pays d'accueil. Au final, trois processus sont mis en évidence indiquant donc que dans une même situation plusieurs options sont envisageables et que le processus de socialisation dans le contexte de mobilités internationales peut revêtir diverses formes qui vont influencer, en retour, la définition de soi de l'individu. Il s'agira donc de questionner, dans le cadre de l'itinérance géographique, la façon dont les changements de lieux et conséquemment de groupes amène les jeunes à se repositionner différemment dans leur identité.

Le sentiment d'appartenance a souvent été étudié pour mieux appréhender la construction de l'identité des enfants de la culture tierce (Bennett, 1993; Fail et al., 2004; Gerner et al., 1992; Kano Podolsky, 2004; Straffon, 2003; Useem & Downie, 1976). Nous nous proposons ici de poursuivre les investigations dans ce domaine en prenant comme point de départ les travaux de Pierre (2003, 2004, 2005) et de Wagner (1997, 1998) pour qui «international est loin (…) de signifier a-national» (Wagner, 1998, p. 38). Ainsi, dans le cadre de ce travail nous partons de l'idée que la définition de soi des individus ne peut être étudiée en faisant abstraction des références aux pays passeports. Ceci nous ramène aux propos de Beck (2006) lorsqu'il affirme que: «Le national implique l'international et vice-versa» (p. 59). Il s'agit ainsi de deux entités qui doivent être comprises dans leur complémentarité et non en opposition. C'est la diversité des appartenances d'une personne qui doit être prise en compte. Ainsi, tant les travaux de Pierre (2003, 2004, 2005), de Wagner (1997, 1998) que de Beck (2003, 2006) nous rendent attentifs aux imbrications entre le national et l'international. Il convient de ne pas opposer ces deux dimensions mais de saisir leur complémentarité, leurs imbrications et leurs interactions.

3.2. Les relations interpersonnelles

Nous verrons dans le cadre de l'itinérance géographique que la question des relations interpersonnelles est centrale, ceci d'autant plus durant la période de l'adolescence. Durant l'enfance, les parents, et plus généralement la famille, constituent le réseau social principal du jeune. A l'adolescence, celui-ci commence à l'élargir: il passe davantage de temps avec ses pairs, peut s'investir dans des organisations (sportives, scoutisme), vit ses premières relations amoureuses. Alors qu'avant, par la force des choses, les relations étaient imposées, à l'adolescence les choses changent:

> L'adolescence constitue un moment capital dans le développement social puisque, pour la première fois, les individus participent activement à la construction de leur propre univers social en s'associant à des pairs qui partagent un certain nombre de dimensions importantes, caractérisant un style de vie particulier. L'univers social s'élargit et se diversifie; chacun cherche à s'insérer dans un groupe pour se trouver une place et acquérir une forme de reconnaissance et de statut (Claes, 2003, p. 20).

L'un des enjeux de l'adolescence est de pouvoir élargir son réseau social. Cette diversification permet une multiplication des investissements émotionnels s'opposant à la relation unique que l'enfant entretenait avec ses parents durant l'enfance (Laible et al., 2000; Scharf & Mayseless, 2007). Le groupe de pairs prendra une place de plus en plus importante dans la vie du jeune bien que les parents conservent un rôle spécifique: les relations entre l'adolescent et ses parents, de même qu'entre l'adolescent et le groupe de pairs sont complémentaires (Claes, 2003, p.38).

3.2.1. La relation adolescent – parent

A l'adolescence, le réseau social du jeune se modifie. Il passe davantage de temps avec ses amis, développe ses propres activités et prend de plus en plus d'autonomie (Cannard, 2010; Scharf & Mayseless, 2007). En conséquence, le jeune passera moins de temps auprès de ses parents (Atger & Lamas, 2009; Cannard, 2010; Dubé, Julien, Bouthillier, Lebeau, Bélanger & Hamelin, 2004; Hofer, 2004; Laible et al., 2000; Scharf & Mayseless, 2007; Seidman, Lambert, Larue, & Aber, 2003). Si la relation se modifie, les parents continuent de jouer un rôle important dans la vie de leur adolescent, malgré un détachement progressif de celui-ci. Ainsi, dans les périodes de crises, de doute ou de fortes inquiétudes, le jeune aura tendance à chercher davantage de réconfort et des conseils auprès de ses parents que de son groupe de

pairs (Atger & Lamas, 2009; Laible et al., 2000; Seidman et al., 2003; Youniss & Smollar, 1985). Ceci pour autant que la relation avec les premiers le permettent (Dubé et al., 2004; Sabatier, 1999), le cas contraire le groupe de pairs pourra jouer un rôle prédominant.

La modification des relations entre les parents et l'adolescent est nécessaire pour que celui-ci accède progressivement à son autonomie. C'est elle-même qui lui permettra d'étendre son réseau social en passant, notamment, davantage de temps à l'extérieur de la famille. L'éloignement est donc une condition nécessaire à l'autonomisation des adolescents et, par conséquent, à l'acquisition de nouvelles responsabilités.

3.2.2. La relation adolescent – pairs

Nous l'avons souligné: à l'adolescence les pairs prennent une place de plus en plus importante dans la vie du jeune, les relations évoluent et se diversifient: «l'adolescent éprouve (…) le besoin de se mettre en quête de nouvelles références et satisfactions à l'extérieur de la famille, parmi ceux de son âge ou auprès d'autres adultes. L'amitié s'établit donc sous l'ordre du besoin» (Cannard, 2010, p. 261). Les relations peuvent se nouer dans différents lieux notamment à l'écart de la famille et de l'école, d'où l'importance des activités extra-scolaires (Cannard, 2010, p. 271). Pour Claes (2003), c'est à travers les échanges avec les divers membres du réseau social que la dynamique développementale trouve son essor: l'ensemble du réseau social constitue un «capital social» sur lequel le jeune pourra compter en terme de socialisation, d'identification, mais aussi de soutien social. Non seulement le jeune apprend au contact des autres, mais il trouve également, dans son réseau social, un appui en cas de besoin.

Tisseron (2008) a mis en évidence l'importance des échanges virtuels, à travers les réseaux sociaux comme Facebook, pour favoriser l'échange entre les jeunes et ainsi concourir à entretenir les relations sociales. Ces échanges permettent de cimenter le groupe de pairs, les adolescents créant un système partagé qui leur est propre (Cannard, 2010). Les relations se poursuivent ainsi même *à distance*, depuis la résidence familiale ou depuis un autre pays, situation fréquente dans le cas de l'itinérance géographique. Ainsi, au fil des itinérances géographiques, les jeunes peuvent alors développer un réseau de connaissances avec lesquelles ils pourront continuer à partager leurs expériences et à entretenir des amitiés. Il conviendra donc de se pencher dans notre étude plus particulièrement sur le rôle et la fonction des technologies de l'information et la communication.

3.2.3. Les relations amoureuses

Parmi les relations avec les pairs, les relations amoureuses ont une place particulière car elles impliquent une proximité plus grande avec une personne (Ainsworth, 1989; Atger, 2002; Atger & Lamas, 2009; Claes, 2003; Palmonari, 1987; Scharf & Meyseless, 2007). C'est à travers les relations amoureuses que le jeune se familiarisera avec un nouveau type d'engagement basé sur une relation duale et de réciprocité. Cette relation va venir compléter les relations entre pairs en permettant de nouveaux comportements, de nouveaux apprentissages (sociaux, découverte de soi, etc.). Les relations amoureuses permettent également à l'adolescent de recherche une identité adulte: «seule l'existence de relations véritablement "intimes" permet la réussite de la constitution d'une identité personnelle puisqu'il y a à la fois dépendance et indépendance par rapport à l'autre» (Cannard, 2010, p. 169). Moment important dans la vie d'un adolescent, nous nous interrogerons également sur les conséquences de l'itinérance géographique sur les relations amoureuses: comment ces jeunes envisagent-ils l'amour lorsque le départ, de l'un ou de l'autre, est inévitable?

3.2.4. Les relations chez les enfants mobiles

Alors que l'adolescence c'est le «temps des copains» (Fize, 2006), l'itinérance géographique interroge la relation aux autres: les jeunes en itinérance géographique sont amenés à quitter des connaissances et à développer leur réseau social lors de chaque transfert. La recherche conduite par Fukuda & Chu (1994) montre qu'il s'agit là de l'une des plus grandes difficultés rencontrées par les enfants mobiles. Il est donc essentiel de se focaliser sur le développement et la mise en place des relations interpersonnelles chez ces jeunes.

Selon Monette & Fournier (2000), les fonctions des soutiens sociaux (ici tant les parents que le groupe de pairs) peuvent se regrouper en trois catégories que nous avons adaptées au domaine de l'itinérance géographique:

1. Emotionnel: permettre le partage d'expérience, d'échange sur ses émotions, ses expériences.
2. Instrumental: découvrir la ville, fournir les moyens nécessaires pour permettre au jeune de s'adapter dans son nouvel environnement.
3. Social: processus de socialisation, s'intégrer dans un groupe, trouver sa place dans son nouvel environnement social et culturel.

Nous aborderons successivement le rôle et la place de la famille chez les enfants expatriés avant de nous pencher sur les relations entre pairs en contexte de mobilité internationale.

Dans ce cadre, nous nous sommes plus particulièrement penché sur les défis que représente, pour le jeune, l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire. Finalement, nous interrogerons le rôle que peuvent jouer les technologies de l'information et de la communication, de même que les réseaux virtuels pour le maintien et l'entretien des relations que ce soit avec la famille ou des amis.

a) Le rôle de la famille

La famille est bien souvent l'élément social le plus stable pour les jeunes soumis à des mobilités internationales répétées. Il a ainsi été démontré que l'attitude et la relation avec les parents (Kroeger, 1980; Zetzel Nathanson & Marcenko, 1995), et plus particulièrement avec la mère (Stroh, 1990; Stroh & Brett, 1990b), lors de l'arrivée dans un nouveau pays jouent un rôle central. L'enfant ressent et s'approprie les frustrations ou joies de ceux-ci (Van der Zee et al., 2007): une attitude positive favorisera l'adaptation des enfants alors qu'une attitude négative aura des effets néfastes. Ainsi, la façon dont les parents réagissent aux nombreux changements est un élément primordial dans l'adaptation des enfants. Si les parents sont confiants et s'adaptent rapidement à leur nouvel environnement, alors l'enfant trouvera vite de nouvelles marques (Cockburn, 2002; Hausman & Reed, 1991; McLachlan, 2007; Van der Zee et al., 2007; Warinowski, 2010). Par ailleurs, les enfants qui ont de bons contacts avec leurs parents parviennent plus facilement à développer et à entretenir des relations avec d'autres enfants (Van der Zee et al., 2007), ainsi qu'à se reconstruire un style de vie similaire à celui qu'ils ont précédemment connut (Stroh & Brett, 1990a, 1990b). Lors de l'arrivée dans un nouveau pays les familles développent des stratégies pour passer davantage de temps ensemble, telles que: partager des activités communes, prendre les repas ensemble ou encore créer des espaces de discussion avec les enfants pour qu'ils puissent exprimer leurs pensées et sentiments (Haour-Knipe, 1997; McLachlan, 2007):

> (…) Les difficultés liées à la langue et aux relations avec les autochtones de même que l'éloignement des réseaux sociaux habituels provoquent, (…), un repli de la famille sur soi. Pendant la période de transition au moins, les membres de ces familles deviennent dépendants les uns des autres et se soutiennent mutuellement lorsqu'ils ont des difficultés (Haour-Knipe, 1997, p. 74).

Un juste équilibre entre la cohésion et l'indépendance des membres de la famille n'est cependant pas toujours facile à trouver. Les membres de la famille nucléaire forment, d'après McLachlan (2007), une *bulle familiale*. Ils sont souvent plus interdépendants les uns des

autres à divers niveaux: social, émotionnel, spirituel (Cameron, 2003; Lam & Selmer, 2004a, 2004b; McLachlan, 2007). Le risque est que les familles où les membres sont trop dépendants les uns des autres finissent quelquefois par *s'étouffer* (McLachlan, 2007).

Alors que certaines recherches laissent à supposer que les familles de TCK sont plus soudées que les familles non confrontées à une mobilité géographique répétée (Lam & Selmer, 2004b), d'autres recherches montrent au contraire que les enfants de la culture tierce ne sont pas plus proches de leurs parents que les autres (Gerner et al., 1992). Dans le premier cas, les chercheurs ont utilisé un questionnaire (initialement développé par Hayden, Rancic & Thompson, 2000) permettant de mesurer la perception qu'ont les individus d'être «international» dont l'un des indicateurs porte sur l'influence et le lien des parents lors d'expatriations. Le questionnaire a été rempli par 63 jeunes anglais, nés en Angleterre, mais résidants à Hong Kong et 88 Anglais résidant en Angleterre de façon permanente. Les résultats ont mis en évidence que les jeunes Anglais expatriés pensaient que leurs parents contribuaient davantage à leur développement et bien-être que les jeunes Anglais non expatriés: «the reason for this parental and family harmony might be due to the fact that these expatriate families needed to be mutually supportive especially when going to live in a new and different country[22]» (Lam & Selmer, 2004b, p. 367). De leur côté, Gerner & al. (1992) ont voulu tester la perception qu'avaient d'eux des jeunes expatriés en faisant attention au lieu de résidence. Des questionnaires comprenant 70 items ont été élaborés pour mesurer le développement d'une identité internationale tout en intégrant des variables pour tester le rôle et la place de la famille. Le questionnaire a été distribué à 1'114 étudiants parmi lesquels 1'076 ont été retenus pour l'étude: 222 provenaient de jeunes Américains, non expatriés, résidant aux Etats-Unis depuis leur naissance; 489 provenaient de jeunes fréquentant une école internationale en Thaïlande, les derniers 365 autres questionnaires provenaient de jeunes fréquentant une école internationale en Egypte. Les résultats tendent à souligner que certaines des caractéristiques attribuées aux enfants américains qui grandissent à l'étranger ne se confirment pas. Par exemple, ils ne semblent pas plus proches de leur famille que les américains résidant dans leur pays d'origine. Ainsi, l'étude de Gerner et al. (1992) remet en question certains résultats précédemment obtenus ce qui nous amène à insister, une nouvelle fois, sur l'importance pour les chercheurs œuvrant dans ce domaine de bien spécifier tout le

[22] Notre traduction: «La raison de cette harmonie parentale et familiale peut venir du fait que ces familles expatriées ont besoin de se soutenir mutuellement en particulier quand ils partent vivre dans un pays nouveau et différent» (Lam & Selmer, 2004b, p. 367)

processus méthodologique tout en définissant au mieux les caractéristiques de la population au centre de l'étude.

Par ailleurs, Warinowski (2010), qui étudie des familles expatriées finlandaises, a pu mettre en évidence que la famille élargie joue un rôle important lors du retour dans le pays d'origine pour faciliter l'intégration. A contrario, lors du départ vers un pays autre ce sont les membres de la communauté expatriée qui faciliteront ce processus.

Faisant suite à ces travaux, nous nous interrogerons sur le rôle de la famille nucléaire dans le cadre de l'itinérance géographique. Il s'agira de mettre en évidence les fonctions qu'elle peut jouer et plus particulièrement le rôle de chacun des membres qui la compose. La question sous-jacente est celle de la dynamique de la structure familiale.

b) L'arrivée dans un nouvel établissement scolaire

Fukuda & Chu (1994) ont montré que le plus grand défi pour les jeunes vivant des mobilités internationales répétées est d'abord de devoir quitter leurs amis ensuite de recréer un réseau social. En effet, l'un des enjeux de l'itinérance géographique pour le jeune est le changement d'établissement scolaire. A chaque déménagement correspondra, au minimum, un changement d'établissement scolaire. L'arrivée dans un nouvel établissement scolaire confronte le jeune à une série de nouvelles situations (Ebbeck & Reus, 2005; Loisel Decque, 2004). L'enjeu pour le nouvel arrivant est de pouvoir trouver sa place dans cet environnement auquel il devra s'adapter. Si l'étude de Loisel Decque (2004) ne porte pas sur une population expatriée, son étude nous semble néanmoins intéressante pour mieux appréhender les enjeux que représente l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire pour l'étudiant. Nous partons ainsi de l'idée que le jeune en itinérance géographique pourrait se trouver confronter aux mêmes situations que des élèves changeant d'établissement scolaire, notamment lors du passage de l'école obligatoire au post-obligatoire ou du collège au lycée. Les jeunes doivent, selon nous, faire face à deux enjeux majeurs: se familiariser, puis assimiler les règles et les normes de l'environnement (institutionnel et social) mais aussi se développer un réseau social, ce qui n'est pas toujours évident:

> Lors d'un déménagement ou d'un changement de lycée pour une autre raison, il ne faut pas sous-estimer le travail d'adaptation et d'intégration que l'on demande à l'adolescent. N'oublions pas que tout bouge à l'intérieur de lui et qu'à cette époque il a plutôt besoin d'un cadre stable. (…) Il faut savoir que les nouveaux sont rarement bien accueillis par leurs pairs et sont donc des boucs émissaires

> parfaits. Le jeune doit donc déployer de grands talents d'intégration (Vanek Dreyfus, 2007, p. 142).

Dans son étude, Loisel Decque (2004) s'est intéressée à des élèves français passant du collège au lycée. Durant une année, elle a suivi un groupe de 31 élèves d'une classe de seconde dans un lycée d'enseignement général et technique de Lille. Elle s'est appuyée sur des questionnaires distribués aux élèves le jour de la rentrée, des entretiens semi-directifs réalisés au début du second trimestre et à la fin de l'année scolaire et des observations faites sur le terrain pour rendre compte des comportements des élèves et de leur évolution. Loisel Decque (2004) tire de ce travail de recherche quatre difficultés liées au changement d'établissement scolaire:

1. Spatiale: s'habituer à un nouvel espace, nouvel établissement scolaire.
2. Institutionnelle: se familiariser avec les nouvelles normes et règles de l'institution.
3. Scolaire: se confronter à de nouvelles méthodes de travail voire de nouvelles matières.
4. Social: faire la connaissance de nouveaux individus et groupes.

Ebbeck & Reus (2005) ont mené une étude sur onze TCK âgés de huit ans, suivant un cursus scolaire américain, et venant de débuter leur scolarité à Singapour dans une école internationale. Les onze étaient de langue maternelle anglaise. Les auteures se sont intéressées aux sentiments relatifs à l'entrée dans un nouvel établissement scolaire. Pour cela, elles ont interviewé les jeunes, à deux reprises (durant la première (T1) et la huitième semaine scolaire (T2)). Elles ont ensuite demandé aux participants de compléter un document sur ce qu'ils éprouvaient (T1 et T2), le but étant de comparer les données obtenues entre T1 et T2. A T1, les jeunes appréhendent la rentrée en classe (sentiments de vulnérabilité, d'anxiété), ils ne se sentent pas chez eux dans leur nouvel environnement et regrettent les amis laissés. Leurs priorités sont alors de se développer un réseau social et de comprendre les nouvelles exigences des enseignants et des activités scolaires. A T2 tous les jeunes avaient développé un réseau social et intégré les routines de leur établissement scolaire. Dans le même temps, les nouveaux arrivants indiquent que les contraintes scolaires (en termes de pression) sont trop importantes. Pour Ebbeck & Reus (2005), ces résultats tendent à démontrer que les enseignants devraient se préoccuper davantage, durant les premières semaines, du bien-être socio-émotionnel des nouveaux élèves et qu'ils ont également un rôle à jouer dans ce processus, en complément du groupe de pairs et des parents.

Lors de l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire, la première attitude des jeunes est de se regrouper, si possible avec d'anciens camarades ou alors en fonction d'affinités communes,

les échanges intergroupes sont peu nombreux (Loisel Decque, 2004). Cependant, comme le relève Loisel Decque (2004), les groupes ne sont pas figés même si le passage de l'un à l'autre entraîne obligatoirement des ajustements de la part des jeunes: «Pour espérer attirer l'attention de ses camarades, il faut identifier leurs habitudes, les adopter et enfin les reproduire» (Loisel Decque, 2004, p. 16). Cette dynamique peut ainsi être étudiée en tenant compte du 3ème niveau d'analyse de la réalité psychosociale proposé par Doise (1982) en nous intéressant aux rôles et à la position qu'occupent les groupes.

Ces éléments nous amènent à interroger les défis plus particuliers qui se poseront aux jeunes en itinérance géographique lors de l'arrivée dans un nouvel environnement scolaire: comment s'y prennent-ils pour intégrer des groupes déjà formés, avec quels enjeux développementaux?

c) Impacts de la communication à distance

Aujourd'hui, les technologies de l'information et de la communication (ci-après TIC) sont omniprésentes: téléphones portables, smartphones ou encore l'Internet offrant de nombreux espaces virtuels de communication. Elles ne sont pas sans modifier la forme des relations interpersonnelles en permettant des échanges continus malgré une distance physique. Quelle est l'influence de ces TIC sur les relations interpersonnelles des individus en itinérance géographique? Suivant les pas de Nedelcu (2009), pour qui l'utilisation des TIC: «reflètent un changement profond de la donne migratoire, du lien social à distance, ainsi que des pratiques de mobilité et de leur sens» (p. 13). Elle met ainsi en évidence l'émergence d'un *migrant online*, connecté qui redéfinit, là aussi, les limites entre ce qui est de l'ordre du *national* et du *transnational.*

L'étude menée par Cummings, Lee & Kraut (2006) nous fournit des indications intéressantes. Les deux chercheurs s'intéressent aux rôles que jouent les téléphones et l'Internet dans le maintien des relations sociales. Ils se sont penchés sur des jeunes qui, au terme de leur scolarité, poursuivent leurs études dans une université se trouvant loin de leur environnement socioculturel premier. Les jeunes sont amenés à déménager ce qui entraîne une modification de leurs relations interpersonnelles: le jeune investit du temps et de l'énergie pour se développer un nouveau réseau social et cela, parfois, au détriment des anciennes relations. Ces dernières, avec le temps, occupent une place moindre dans le réseau social du jeune.

La recherche de Cummings et al. (2006) nous éclaire sur la façon dont les relations sont maintenues, ou non, lorsque les jeunes changent d'établissement scolaire, ce qui est fréquent dans le cadre de l'itinérance géographique. Quelle est alors l'influence des différents TIC

dans le maintien, ou non, de relations? Pour répondre à cette question, les chercheurs ont réalisé des collectes de données pendant un an sur deux échantillons. Le premier comportait 500 étudiants admis au *Carnegie Mellon University* (Pittsburgh) au printemps 2000 et le second 500 étudiants admis dans le même établissement au printemps 2001. Dans les deux échantillons, les étudiants ont été choisis et classés en fonction de la distance qui les séparait de leur maison. Les données ont été récoltées, via un questionnaire, à quatre moments distincts (taux de participation: T1: 62,9%; T2: 48,2%; T3: 39, 6% ; T4: 22,8%) afin de pouvoir suivre l'évolution des relations. Les résultats mettent en évidence que lorsque les jeunes quittent la maison pour rentrer à l'université, ils diminuent à la fois leurs échanges avec leurs amis du lycée et accordent moins d'importance à la relation. Le même effet se retrouve avec les premières amitiés développées lors de l'entrée à l'université et qui se modifient avec l'avancement dans les études universitaires. Cependant, si les relations vont en s'amenuisant dans tous les cas, l'utilisation de TIC (notamment l'email et la messagerie instantanée) tendrait à freiner la vitesse avec laquelle ces changements s'opèrent en assurant un certain niveau de communication. Ces résultats ne se retrouvent pas lors d'échanges en présentiel ou de l'utilisation du téléphone. Les résultats vont ainsi à l'encontre d'études précédentes qui indiquaient que les échanges téléphoniques permettaient, sur le long terme, le maintien de relations. Ainsi, pour les auteurs, ce n'est pas tant la qualité de l'échange qui compte mais bien la quantité. Ceci nous amène à nous questionner sur la place et le rôle que peuvent tenir les TIC dans le cadre de l'itinérance géographique et s'ils permettent, ou non, le développement et le maintien des relations interpersonnelles quelle que soit la distance physique.

3.3. La cognition

A l'adolescence, le développement cognitif atteint un nouveau degré de raisonnement (Cannard, 2010). Le jeune est alors capable de penser sans support concret, il peut ainsi raisonner sur des idées abstraites (la vie et la mort, la politique, la religion, etc.):

> (…), l'adolescence marque le développement d'une pensée complexe, incluant le raisonnement hypothético-déductif, la capacité d'abstraction, la capacité à considérer différents points de vue (décentration cognitive) ou encore la capacité de penser à sa propre pensée (activités métacognitives). Cette nouvelle capacité de penser et de raisonner va influencer la vie affective et sociale de l'adolescent qui va considérer le monde tout autrement qu'avec ses yeux d'enfant (Cannard, 2010, p. 83).

Conséquemment, le jeune est en mesure de penser et de concevoir le temps différemment. Par là même, les événements sont également envisagés dans une perspective temporelle. Les adolescents sont alors en mesure de penser les événements en terme de passé, présent et futur. Cette perspective, nous amène à mieux comprendre le développement de la pensée durant l'adolescence et à mieux appréhender l'acquisition de nouvelles connaissances, compétences, des nouveaux apprentissages y référents. Loin de nous l'idée d'effectuer dans ce chapitre un recensement des différentes théories sur le développement cognitif, nous retiendrons uniquement les éléments pertinents pour la compréhension de notre objet d'étude.

3.3.1. Le développement cognitif: entre interactions et contexte historico-culturel

Ces dernières décennies les recherches menées sur le développement cognitif (consulter par exemple Doise & Mugny, 1981/2004; Duveen, 1997; Grossen, 1988; Nicolet, 1995; Perret-Clermont, 1979/2000; Perret-Clermont, Carugati & Oates, 2004; Perret-Clermont & Nicolet, 1988) ont démontré le rôle du contexte dans les apprentissages (qu'il soit formel ou informel). Ceux-ci sont inscrits culturellement, historiquement et socialement. Etudier le développement de la pensée, c'est s'intéresser à la place des interactions sociales qui se créent et se jouent dans le contexte ainsi délimité. Le développement cognitif est alors vu comme un processus à la fois collectif et individuel (Vygotsky, 1934/1985). Ces échanges, pour avoir lieu, se basent sur des outils sémiotiques. On dira ainsi que l'activité est médiatisée, sous-entendant que le rapport aux situations d'apprentissage n'est jamais immédiat. Parmi ces outils[23] figure le langage.

Le langage représente un instrument du système culturel: il véhicule un système de signes qui permet de penser le monde réel et symbolique. Par exemple, une personne au Japon ou dans le monde occidental n'est pas vue de la même façon, le terme du «je» n'existant pas exactement en japonais (Vinsonneau, 2000). Si le langage joue un rôle prépondérant, il n'est cependant pas le seul des outils sémiotiques à disposition des individus: les gestes, l'écriture, les supports informatiques, etc. sont autant de signes sur lesquelles pourront se baser les échanges entre individus, tous étant à chaque fois issus de la culture et donc porteurs de celle-ci.

Mais le simple échange n'est pas suffisant, loin de là, pour qu'il y ait apprentissage. Un processus beaucoup plus complexe est sous-jacent. Le sujet doit être en mesure de pouvoir s'approprier le contenu de l'échange, lui donner sens, l'interpréter et créer, avec son

[23] Notons que ces outils sont eux aussi culturellement et historiquement situés.

interlocuteur une intersubjectivité (Grossen, 1988, 2001; Grossen & Perret-Clermont, 1992; Schubauer-Leoni, Perret-Clermont & Grossen, 1992). Selon les contextes, celle-ci se développera différemment.

Perret-Clermont (2001, 2004b) propose le concept d'*espace de pensée* pour appréhender le développement de l'activité intellectuelle dans l'articulation entre l'individuel et le social dans un cadre et un contexte donné:

> Nous utilisons (…) les concepts d'*espace*, de *contexte*, de *cadre*, de *situation* (*setting*)[24] pour parler de ce lieu à la fois physique, mental, symbolique et social dans lequel les interlocuteurs (…) interagissent. Ces notions invitent à prendre en compte les rapports entre contenus et contenants de la pensée: le contenu du dialogue mais aussi le cadre qui participe à lui donner forme. Contenu et cadre sont tous deux susceptibles d'être intériorisés par l'apprenant (Perret-Clermont, 2001, p. 72-73).

Pour appréhender le développement de la pensée, il faut donc tenir compte des différents éléments (socioculturel et historique) dans lesquels les interactions prennent naissance et peuvent donner corps, ou non, à certains apprentissages. Ces différents éléments nous rendent attentif à la façon dont un individu accède et développe un corpus de savoirs et de connaissances. Se posent alors deux questions dans le cadre de l'itinérance géographique: le fait de vivre de façon prolongée dans des environnements culturels différents permet-il des apprentissages spécifiques? Et si oui, de quelle sorte? Quelle(s) empreinte(s) les lieux et les pays côtoyés par les jeunes en itinérance géographique laissent-ils?

3.3.2. La perspective temporelle à l'adolescence

Le développement identitaire implique également, pour le jeune, de pouvoir se penser dans le temps en liant son passé et en se projetant dans un futur plus ou moins proche. C'est durant l'adolescence que des changements vont se produire au niveau de la perception du temps. C'est au début de celle-ci que, peu à peu, le jeune acquiert la capacité de relater les événements du passé et/ou du futur. Si cette fonction se développe autour de l'âge de huit ans, elle serait la plus nette entre 11 et 12 ans (Montangero & Pons, 1995). Ceci serait en partie dû aux évolutions cognitives qui ont cours durant cette période:

[24] Mis en italique par l'auteur.

> L'adolescence est l'âge des grands idéaux et des projets d'avenir. Mais cet essor affectif et social a comme condition préalable, entre autres, une transformation de la pensée. Vers 11-12 ans, l'enfant parvient à se libérer du concret, à penser le possible et à raisonner abstraitement, sans avoir besoin de s'appuyer sur des manipulations comme cela se passait au stade précédent (Golse, 1992, p.192).

Les travaux de Inhelder et Piaget (1950/1970) ont mis en évidence qu'à la même époque (ndlr vers 11-12 ans) se développent la pensée formelle et le raisonnement hypothético-déductif. L'adolescent, avec ses nouveaux outils cognitifs, sera à même de penser son parcours de vie d'une façon de plus en plus globale et cohérente (Habermas & Bluck, 2000; Habermas & Paha 2001; Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987) en y incluant aussi bien son passé qu'en imaginant son futur. C'est ainsi que progressivement, l'adolescent devient en mesure de se représenter les éléments de sa biographie et celles des autres le tout dans une dimension temporelle (Habermas et Bluck, 2000; Habermas et Paha, 2001; McAdams, 1985; Palmonari, 1987). Les jeunes peuvent alors relier entre elles les différentes séquences de leur vie, comme leur naissance, ou des changements importants (comme la naissance d'un petit frère ou l'arrivée dans une nouvelle classe).

Habermas et Paha (2001) ont mis en évidence que les adolescents vont, contrairement aux préadolescents, être en mesure de poser un cadre unifié et explicatif pour présenter leur histoire, définissant ainsi le contexte de la narration. Des résultats semblables ont été mis en évidence par Montangero et Pons (1995):

> Lorsque l'on demande à des personnes de décrire une image, la majorité des sujets, dès l'âge de 12 ans, ne se contentent pas de mentionner ce qui est représenté: ils évoquent un ou plusieurs événements qui précèdent immédiatement l'état dépeint sur l'image ou, moins fréquemment, qui suit cet état. Nous voyons là une tendance de ce que nous appelons la tendance diachronique, c'est-à-dire la propension à sortir du présent et à reconstituer des états passés ou futurs d'une situation à laquelle on s'intéresse (p. 639-640).

La gestion de la mobilité internationale chez les jeunes devrait faire apparaître le sens qu'ils confèrent à la mobilité répétée. Comment les jeunes parviennent-ils à relier leur passé, leur présent et leur futur dans une vie remplie de déménagements internationaux? Au moment de la mise en place de la recherche, nous veillerons à sélectionner des adolescents âgés d'au minimum 12 ans de façon à ce que tous soient en mesure de pouvoir s'exprimer sur leur passé mais aussi sur la façon dont ils envisagent leurs présent et futur. Cet éclairage permettra de

mieux saisir la façon dont les adolescents se perçoivent mais aussi, comme nous le verrons ultérieurement, viendra appuyer nos choix méthodologiques.

Chapitre 4. Pour une conceptualisation de l'itinérance géographique

Au chapitre précédent, nous nous sommes plus particulièrement intéressé au développement de l'adolescent sous trois angles: le développement identitaire, le développement des relations interpersonnelles et le développement cognitif. Ce premier travail a été nécessaire pour situer le développement de la personne durant la période de l'adolescence tout en tenant compte de l'influence que pouvait jouer la mobilité sur celui-ci. Nous souhaitons maintenant ouvrir un nouveau chapitre en proposant d'étudier l'itinérance géographique en tant que phénomène transitionnel. Dans ce sens, l'itinérance géographique implique une série de déménagements internationaux entraînant une série de modifications importantes pour l'individu.

La première précision qui s'impose est de définir la nature mais aussi la forme que vont revêtir ces changements et leurs incidences en termes de développement. La psychologie sociale et culturelle du développement, parce qu'elle étudie l'individu en interaction avec son environnement social et culturel, nous permet d'appréhender le développement en le plaçant au centre des processus culturels et sociaux dans lesquels il émerge, en accordant une place centrale à la construction de la signification mais aussi de la personne. Pour mieux définir la place du changement dans le développement de l'individu, nous nous appuierons sur les travaux réalisés autour des périodes de transition (Zittoun 2004a; 2004b, 2006; Zittoun & Perret-Clermont, 2002). Les travaux dans ce domaine ont mis en évidence que, sous certaines conditions, les changements dans la vie des individus pouvaient donner lieu à des transitions dites développementales. Ici, l'idée qui prévaut est que l'itinérance géographique peut être étudiée sur la base des outils théoriques et conceptuels issus de l'étude des transitions.

Si le fait d'embrasser une carrière en itinérance géographique sous-entend que des déménagements se produiront cela ne signifie pas qu'ils seront prévisibles. Ils peuvent survenir n'importe quand: de façon attendue ou inattendue. Il en va de même pour les destinations: celles-ci peuvent être choisies, connues ou alors imposées. Interroger les processus d'anticipation, comme permettant d'appréhender des événements à venir (réels ou imagés), nous semble alors un élément essentiel dans l'étude de l'itinérance géographique.

Nous définirons ensuite la nature sémiotique des activités humaines: si l'individu se développe au contact de son environnement (social et culturel) sa relation à celui-ci est

médiatisée à travers des outils et des signes (langue, représentation, dessin). Dans le cadre de ce travail, nous accordons une place essentielle aux artefacts culturels à la fois comme agent du développement mais également comme source d'informations. Dans le premier cas, nous nous intéresserons aux différentes fonctions des éléments culturels dans le processus de médiation: comment peuvent-ils concourir ou soutenir au/le développement de la personne? Il s'agira alors d'interroger plus précisément les processus psychologiques qui les sous-tendent. Puis, à travers la distinction entre *signification* et *sens,* nous utiliserons, dans la partie méthodologie, les éléments culturels comme support du discours pour accéder au sens que les jeunes en itinérance géographique attribuent à leur parcours.

Nous développerons, finalement, le concept d'espace physique symbolique en tant que lieux symboliques (ville de naissance, pays d'origine, de résidence) auxquels se réfèrent les jeunes en itinérance géographique. Pourquoi et quand certains lieux peuvent-ils être vus comme symboliques ? Avec quelles implications au niveau développemental? Comment la mobilité internationale répétée vient-elle influencer ce processus?

L'environnement est ici conçu comme un élément culturel (pourvoyeurs de signes et de symboles), social (au travers des diverses interactions qui y prennent place) et spatial (représentation d'un espace physique qui médiatise la relation et l'élaboration identitaire de l'individu à des lieux symboliques). Au terme de ce parcours, nous disposerons d'un ensemble d'outils théoriques pour penser l'itinérance géographique et ses enjeux en termes développementaux.

4.1. L'itinérance sous l'angle de la transition

Dans ce travail, nous partons du postulat que chaque itinérance géographique représente une situation de modification (contextuelle, culturelle et sociale) pour les familles. Qui dit changements dit possibilité de développements liés à ceux-ci. Le sujet est alors vu comme un acteur qui a les capacités pour s'adapter à la nouvelle donne. Mais attention, seules certaines situations spécifiques donnent lieu à ce que Zittoun (2004b, 2006, 2012b) et Zittoun & Perret-Clermont (2002) nomment une période de «transition développementale»:

> Nous dirons qu'est développementale une construction de signification consciente ou inconsciente qui permet à la personne de gérer les émotions qu'elle vit dans une situation nouvelle, d'y développer une intentionnalité, d'agir et d'interagir, de penser et d'apprendre. Cette construction est développementale pour autant que la personne ne s'aliène pas le sens de son intégrité, ni autrui ou la société dans son

> ensemble. A l'inverse, il se peut que la signification, alors construite, ne permette pas à la personne de maintenir de telles relations à elle-même, aux autres et au monde, ou causes des souffrances psychiques intolérables; elle ne sera alors pas considérée comme développementale (Zittoun, 2004a, p.17).

La notion de transition développementale implique que l'individu se réajuste ou se rééquilibre face au changement tout en maintenant une continuité, ou cohérence, entre ce qui était et ce qui sera (Baubion-Broye et al, 1998; Hviid & Zittoun, 2008; Zittoun & Perret-Clermont, 2002; Zittoun, 2006; Zittoun, 2012a). Pour qu'il y ait une période de transition, il faut avant toute chose que la routine de l'individu soit remise en cause et qu'il vive une forme de rupture qu'il perçoive comme telle. Cette rupture modifie ce qui précédemment allait de soi entraînant un processus de construction développementale.

4.1.1. Des ruptures aux origines diverses

Une période de transition marque un tournant dans la vie d'un individu lui demandant d'être l'auteur et l'acteur de son développement. Elle s'opère quand surgit une *rupture* dans son quotidien. Elle l'amène non seulement à modifier sa façon de se percevoir, mais aussi la façon dont il conçoit son environnement lui ouvrant de nouvelles perspectives pour se penser et penser le monde qui l'entoure. Ce faisant, l'individu entrera dans une phase développementale à la suite de laquelle il pourra, pour reprendre les termes de Bruner (2002), arriver à une résolution de la situation-problème qui, ce faisant, n'est plus problématique, mais deviendra ce qui est habituel. Zittoun (2004a, 2004b, 2006) classe la cause des ruptures en quatre catégories qui peuvent être interdépendantes selon les situations:

1. Mutations de l'environnement (culturel, économique, idéologique, sociétal) comme une crise économique, une catastrophe naturelle, l'apparition de nouvelles technologies.
2. Changement dans le contexte ou le cadre de vie notamment lors d'un déménagement.
3. Changement interpersonnel, par exemple rencontrer de nouvelles personnes.
4. Changement intrapersonnel, par exemple se convertir à une religion, adopter un nouveau mode d'alimentation.

Analysons maintenant le cas d'un déménagement international, le propre de l'itinérance géographique. Bien évidemment, le changement de contexte apparaît comme la première rupture vécue par l'individu en itinérance géographique. Cependant, celle-ci peut également entraîner des mutations dans l'environnement: passer d'un pays fortement développé et

industrialisé à un pays en développement, par exemple, confronte l'individu à différents changements. Le déménagement entraîne également une rupture au niveau des relations interpersonnelles: quitter son groupe d'amis mais aussi, une fois sur place, se bâtir un nouveau réseau de relations. Notons finalement que des changements intrapersonnels sont également possibles. Le jeune qui arrive dans un nouvel établissement scolaire sera confronté à un nouveau système culturel, par exemple vestimentaire, qui pourra l'amener à modifier sa façon de s'habiller. Il importe alors, selon nous, d'introduire une distinction supplémentaire dans la forme que peut prendre la rupture vécue par l'individu, soit qu'il s'agisse d'une transition simple[25] ou d'une transition multiple.

Une transition simple peut être définie comme une rupture qui survient dans un domaine particulier de la vie de l'individu (par exemple au niveau de sa situation personnelle, au niveau de son travail) et qui pourra ensuite s'étendre à d'autres domaines. Par exemple, lorsqu'un jeune débute à l'université mais continue d'habiter chez ses parents et d'évoluer dans un environnement culturel et social qu'il connaît. Par transition multiple, nous entendons une situation de changement qui survient à plusieurs niveaux comme c'est par exemple le cas lorsqu'un étudiant décide de poursuivre ses études dans une université étrangère quittant ainsi son environnement social et culturel en plus d'entrer à l'université.

L'itinérance géographique correspond à une rupture dite multiple. Les déménagements amènent des changements sur plusieurs niveaux que nous pouvons catégoriser comme suit:

1) **Les ruptures dans l'environnement géographique et culturel**. Elles désignent le passage d'un environnement géographique et culturel à un autre. Elles englobent différents éléments tels que la langue, les normes et les valeurs, le climat, mais aussi les infrastructures, comme les transports, ou le niveau de développement économique du pays.
2) **Les ruptures au niveau institutionnel**. Il s'agit des changements qui touchent les domaines scolaires et extrascolaires de la vie du jeune, le plus important étant le changement d'établissement scolaire. Se retrouvant dans une nouvelle école, le jeune se trouve confronté à de nouvelles normes et valeurs. Chaque établissement ayant, en effet, sa propre culture. Le jeune se retrouve également face à des groupes déjà constitués. L'arrivée dans une nouvelle institution interroge alors le besoin, pour le

[25] Le terme de simple est à comprendre ici dans le sens d'unique, ne touchant qu'un seul élément par opposition à multiples.

jeune, de trouver sa place au sein d'un environnement social déjà composé dans lequel, *a priori,* il n'a pas sa place. Selon les cas, le jeune se trouve également dans l'obligation d'interrompre une activité extrascolaire. Le nouveau pays rend la poursuite de cette activité difficile, voire impossible.

3) **Les ruptures interpersonnelles et dans l'espace domestique**. Ce troisième type de ruptures concerne l'environnement interpersonnel et domestique du jeune. Quitter son groupe d'amis, sa chambre, sa maison, entrent dans cette catégorie. Mais cela peut aussi être la séparation d'avec un membre de la fratrie qui ne suit pas la famille dans ses itinérances, par exemple un ainé qui débute ses études tertiaires dans son pays d'origine. Cette rupture peut également survenir lorsque le jeune n'est pas lui-même soumis à un déménagement mais qu'il voit l'un de ses amis partir pour un nouveau pays. Dans ce cas, nous parlerons de ruptures *in situ.*
4) Nous proposons finalement un quatrième type de rupture: **celle entre ce qui a été anticipé et la réalité**. Le décalage entre ces deux moments induit une rupture entre ce qui a été imaginé et ce qui est au final. L'anticipation prend naissance à un moment particulier du processus transitoire, soit avant le changement à proprement parler. Elle porte sur la situation à venir, par exemple imaginer le futur pays de résidence ou la prochaine itinérance avant même que celle-ci soit annoncée ou encore imaginer ce que sera sa vie dans le prochain pays de résidence, une fois que celui-ci est connu, mais sans encore y vivre. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous traiterons du rôle de l'anticipation dans le processus transitionnel.

Il s'agira dans le cadre de ce travail de pouvoir rendre compte des multiples façons dont s'expriment ces ruptures pour pouvoir ensuite mieux saisir la façon dont les individus y font face.

4.1.2. Les manifestations polymorphes des processus développementaux

L'intérêt de l'étude des transitions développementales est de comprendre le changement sous l'angle des développements potentiels que connaîtra l'individu:

> (…) Elles [ndlr les phases de transition] les [ndlr les sujets] confrontent aux indéterminations du futur mais les ouvrent aussi à l'imagination de nouveaux possibles et à l'innovation. Le sujet y appréhende en effet que ses conduites actuelles et à venir ne se bornent à être de simples prolongements ou la réplication de ses conduites antérieures, que, forcées ou choisies, elles s'effectueront en

> ruptures partielles avec le passé. Ces ruptures orientent le sujet dans la recherche de situations "pour s'en sortir", suscitent une tension vers les possibles (Baubion-Broye & Hajjar, 1998, p.31).

Durant une période de transition, la personne se trouve dans une nouvelle situation qui remet en cause sa façon d'agir, de raisonner, de voir le monde ou encore voit-elle son propre rôle se modifier. Comment l'individu va-t-il s'adapter à cette nouvelle situation? Quels changements vont mener au développement de l'individu? Trois développements ont plus particulièrement été mis en évidence (Zittoun, 2004a; Zittoun, 2006; Zittoun, 2012b; Zittoun et al., 2006; Zittoun et Perret-Clermont, 2002) durant de telles périodes:

1. **L'acquisition de nouvelles compétences, connaissances, savoir-faire, savoir-être**. Lorsqu'on débute un nouveau travail, il y a de nouvelles règles à apprendre propres à l'environnement professionnel, de nouveaux dossiers ou de nouveaux gestes à apprendre, etc. De son côté, le jeune en itinérance géographique devra apprendre les nouvelles règles, explicites et implicites, du nouvel établissement dans lequel il se trouve et/ou pays (Gyger Gaspoz, 2012).
2. **Un réagencement identitaire**. En vivant une transition, l'individu est souvent amené à changer de statut. Ceci aura des répercussions sur la façon dont il se définit et dont les autres vont le percevoir. Des affiliations identitaires à un nouveau groupe pourront voir le jour alors que l'individu se détachera d'autres groupes de référence. Le jeune en itinérance géographique qui arrive dans un nouvel environnement culturel pourra faire l'expérience de nouveaux rôles, non seulement au sein de son établissement scolaire, mais aussi dans le pays dans lequel il se trouve. Il pourra, par exemple, passer d'une école où il était populaire à un environnement où il aura de la difficulté à nouer des relations; le regard extérieur jouera également un rôle important en faisant ressortir des caractéristiques intrinsèques qui amèneront la personne à porter un autre regard sur elle (par exemple: faire l'expérience de préjugés liés à une couleur de peau) (Gyger Gaspoz, 2012) entraînant un repositionnement identitaire.

   Corolaire de ces remaniements identitaires, l'individu fera l'acquisition de nouvelles normes et nouvelles valeurs et, selon les situations, verra ses appartenances groupales remaniées (par exemple, passer d'employé à indépendant ou chômeur).
3. **L'attribution de sens** à la nouvelle situation. L'individu en période de transition va donner un sens à la nouvelle situation afin de pouvoir l'intégrer à son histoire et créer ainsi une continuité entre son passé et le présent.

Ces trois dynamiques sont interdépendantes (Zittoun, 2012b) et sont à la base du développement de l'individu lors d'une période de transition même si le processus transitionnel sera vécu, et appréhendé, différemment selon les personnes ainsi que le contexte socioculturel dans lequel elles se trouvent (Zittoun 2004a, 2006, 2008a; Zittoun et al., 2003; Zittoun & Perret-Clermont, 2002). Ainsi, la période de transition peut être vue comme une période de marge ou liminaire (Turner, 1969/1990; Van Gennep, 1909/1994) durant laquelle l'individu se situe entre deux moments, deux mondes, deux statuts. Durant cet intervalle, il va tâtonner, faire des essais, commettre des erreurs, autant de situations qui lui permettront de prendre de la distance avec la situation quittée tout en se projetant et se familiarisant avec son nouvel état (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). La transition ouvre la porte à un entre-deux: un passé révolu et un futur à élaborer.

Ainsi, chaque déménagement induit une dynamique développementale autour de ces trois processus:

1. L'acquisition de nouvelles connaissances et compétences spécifiques à l'endroit dans lequel l'individu se trouve.
2. Des remaniements identitaires: maintenir une continuité de soi tout en se repositionnant face aux nouveaux groupes en présence.
3. L'élaboration de sens: pouvoir donner un sens à la nouvelle situation d'itinérance et aux situations rencontrées dans le nouveau pays de résidence.

Il s'agira alors de pouvoir appréhender les processus développementaux notamment lors de l'arrivée dans un nouveau pays et de saisir la dynamique de changements suscitée par la nouvelle situation. Comment le jeune s'adapte-t-il et intègre-t-il le changement tout en maintenant une continuité de lui-même?

4.1.3. Envisager les changements à venir: le rôle de l'anticipation dans le processus transitionnel

Les changements entraînant des transitions développementales peuvent soit être attendus, parce que dans l'ordre des choses, soit survenir de façon inopinée. Dans le premier cas de figure, la personne et/ou la société peuvent mettre en place certaines mesures ou rituels qui permettront «de prémunir les sujets contre les effets négatifs de la rupture» (Almudever, 1998, p. 111). A l'inverse, les transitions inattendues seront plus susceptibles d'entraver «le bien-être psychologique» (Almudever, 1998, p. 112) des individus et d'engendrer une situation source de difficultés pour la personne.

Dans le cadre de l'itinérance géographique, les futures itinérances, parce qu'elles sont intrinsèques au processus même de la mobilité répétée, font, d'une certaine façon, toujours partie du quotidien. Le départ est donc connu même si ses formes sont imprévisibles. Si bien souvent les déménagements se font à intervalle régulier, ils peuvent aussi survenir de façon imprévue ou au contraire être différés. Quant au futur pays de résidence, il reste bien souvent inconnu jusqu'à ce que le moment de partir se rapproche.

Dans ce sens, nous identifions deux moments-clés se rattachant au départ: tout d'abord l'attente de l'annonce puis, une fois l'annonce officielle faite, la préparation effective au départ. Dans ces deux cas, nous pouvons dire que l'itinérance géographique se conçoit comme une transition attendue qui peut être anticipée.

Cette anticipation de l'itinérance, du déménagement à venir, qu'il soit encore au stade abstrait ou concret, nous amène à concevoir un temps de latence supplémentaire dans le processus transitionnel: celui de l'anticipation. L'anticipation des possibles permet d'envisager le futur et ainsi d'arriver à une dynamique temporelle du développement de l'individu. Dans cette perspective, l'individu est conçu comme un acteur dynamique ne faisant pas que *subir* les changements mais à même de les créer et de les anticiper. Il nous apparaît qu'à l'heure actuelle celle-ci n'est pas encore assez analysée dans les études portant sur les périodes de transition. Pourtant, nous pensons que ce moment peut être étudié en tant que tel et nous donnera des informations importantes sur la suite du processus transitionnel. L'anticipation permettrait aux individus de se plonger dans différents possibles: ce qui pourrait être, ce que l'on attend, ce que l'on espère, ce que l'on imagine...

> Le **futur**[26] est l'anticipation de ce que demain sera, anticipation toujours aléatoire dans la mesure où ce que je cherche à faire advenir se trouvera contrarié par l'irruption de l'imprévu. L'ambiguïté du futur vient donc de ce qu'il est tout à la fois gros du présent et du passé, et radicalement différent d'eux, laissant lorsqu'il s'actualise libre cours à l'inédit. Le futur est fait simultanément de continuité et de rupture avec ce qui a existé (Boutinet, 1990/2010, p. 54).

Dans une perspective développementale, la place des possibles et leurs incidences sur le développement nous semblent encore devoir être approfondies. En effet, nous pensons que le développement de l'individu doit être envisagé dans une perspective temporelle. Le passé, le présent et le futur doivent être envisagés comme trois entités en mouvement qui vont

[26] Mis en évidence par l'auteur

s'articuler, s'influencer. Ainsi, pour Bruner (1991): «Le Self n'est ainsi pas une chose statique ou une substance, mais une configuration d'événements personnels, dans une unité historique qui inclut, non seulement ce que l'on a été, mais aussi des anticipations sur ce que nous serons» (p. 125).

En s'inspirant à la fois du vécu et de l'imaginaire, de ce qui a été entendu ou vu, de ce qui est, l'anticipation permettrait à l'individu de se mettre en scène dans des situations attendues, espérées, craintes. L'anticipation serait ainsi une configuration que peuvent revêtir les moratoires transitionnels dans lesquels les individus se pensent, se projettent mais aussi planifient les événements à venir. Dans ce sens toute anticipation s'insère dans une perspective temporelle intégrant des éléments du passé, du présent et du futur. Dans son ouvrage *Anthropologie du projet*, Boutinet (1990/2010, p. 59) souligne que l'anticipation est une forme de projet. Il propose une typologie des différents modes que peut prendre l'anticipation:

1. L'anticipation adaptative de type empirique (prévoyance, prévention) ou scientifique (prévision). Ces deux types tentent «d'anticiper des états possibles, les plus vraisemblables de l'avenir» (Boutinet, 1990/2010, p. 58). Cette anticipation porte sur des phénomènes extérieurs à l'individu, sur son environnement, et c'est ce dernier qui détient, d'une certaine façon, *les ficelles*. Nous pouvons, pour illustrer ce phénomène, penser aux prévisions météorologiques.
2. L'anticipation cognitive de type occulte (divination), religieuse (prophétie), scientifique ou philosophique (prospective, futurologie). Elle cherche en premier lieu à «percer le mystère du futur, en cherchant à connaître certains de ses aspects» (Boutinet, 1990/2010, p. 62).
3. L'anticipation imaginaire de type rationnel (utopie) ou onirique (science-fiction) : «prenant le contre-pied de ce qui existe présentement, elles parlent d'abord de ce qui n'existe pas mais pourrait bien exister dans un avenir éloigné, dans un lieu indécis, (…) en nous contraignant à briser nos cadres traditionnels de référence, en nous forçant à imaginer autre chose (…)» Boutinet (1990/2010, p. 64).
4. L'anticipation opératoire de type rationnel (but, objectif, plan), volitif formel (vœu, souhait, promesse), flou (projet): «(…) leur problème n'est pas d'imaginer n'importe quel futur plus ou moins distancié, futur objectif ou futur imaginaire. Il s'agit ici d'un futur personnel que l'auteur de l'anticipation va chercher à faire advenir» (Boutinet, 1990/2010, p. 66).

L'anticipation peut prendre différentes formes, avec cette volonté de créer une articulation entre les trois temporalités que sont le passé, le présent et le futur. Le sujet peut ainsi créer une continuité de lui-même entre ce qu'il a été, ce qu'il est et ce qu'il sera, tout en se préparant à ce qui l'attend. Il s'agit de projections qui vont lui permettre de se mettre en scène et, éventuellement, initier certaines attitudes et comportements dans le présent. Dans le cadre théorique qui est le nôtre, nous postulons que c'est le contexte socioculturel et historique dans lequel s'inscrit l'individu qui va fournir les situations à anticiper tout en tenant compte de la trajectoire individuelle de la personne. L'anticipation est ainsi nourrie par les expériences passées tout en servant de levier pour penser le futur, ce qui est à venir. L'anticipation peut alors être vue comme un medium permettant d'avoir une emprise, bien que relative, sur les éléments à venir. Il s'agira d'interroger davantage ces projections dans le futur et leur rôle sur le développement.

Nous en arrivons ainsi à poser la question suivante: lorsque le changement est attendu, est-il anticipé, préparé? Et si oui, quelle forme prend ce travail d'élaboration cognitive de penser les possibles et avec quelles répercussions sur la suite des événements et sur l'élaboration de sens?

4.2. Regards sur l'environnement socioculturel

Les recherches menées dans le domaine de la psychologie d'orientation socioculturelle insistent sur le rôle des éléments culturels sur le développement de l'individu, et ceci dès sa prime enfance. Les éléments culturels peuvent se répartir en deux catégories: les outils et les signes (Gillespie & Zittoun, 2010). Les premiers médiatisent les rapports au monde physique alors que les seconds médiatisent le rapport de l'individu à la pensée. Nous souhaitons ici introduire un troisième élément: celui des éléments culturels sensoriels tels que le goût, l'odorat, l'ouïe. Nous les désignerons par le terme de *sensations* dans la suite de ce travail. Une bouchée de madeleine transporte le héros de Proust dans une série d'émotions, de souvenirs, le ramenant dans son passé. Ici, ce n'est pas la madeleine qui est importante, mais bien sa saveur. Les odeurs, les goûts peuvent également servir de medium.

Les travaux de Hatfield (2010a, 2010b, 2011) ont notamment mis en évidence que les objets permettaient aux familles expatriées britanniques d'établir un lien entre leur lieu de résidence passé et le retour au pays d'origine. Il s'agira, dans le cadre de notre travail, d'investiguer la fonction de ces éléments culturels dans l'organisation des processus psychiques et dans la dynamique de formation, constante, du soi.

S'ils permettent le développement de compétences particulières (langagières, par exemple) les éléments culturels sont aussi porteurs de signification et de sens qu'il est possible d'interroger. Nous détaillerons successivement ces deux aspects. Puis nous, nous intéresserons plus particulièrement aux fonctions et aux rôles des éléments culturels: que peuvent-ils nous apprendre sur les processus de médiation en jeu? Avec quels impacts en termes de développement?

4.2.1. Signification et sens des éléments culturels

La précision qui s'impose lorsque l'on parle d'éléments culturels est celle du sens et de la signification. Pour Vygotsky (1934/1985), le sens est plus important que la signification. La signification, sociale, tire son essence du contexte historico-culturel dans lequel elle s'inscrit. Elle représente le côté objectif de l'élément culturel. De l'autre, le sens, personnel, trouve son origine dans la subjectivité des individus (Leontiev, 1975/1984). C'est en fonction de son inscription socioculturelle, mais aussi de son parcours personnel que l'objet pourra prendre pour les individus un sens personnel (Zittoun, 2006, 2008a).

Rochex (1995/1998) souligne qu'il est essentiel de ne pas perdre de vue que Vygotsky ne conçoit pas la pensée sans les affects, les deux étant intrinsèquement liés. L'élément culturel, dans son acceptation individuelle, sera ainsi toujours lié à un événement plus ou moins lointain et prendra un sens particulier, en regard de son présent, pour la personne. Ainsi, l'une des fonctions de ces éléments culturels peut être de médiatiser l'accès à des souvenirs (Habermas, 1999; Zittoun, 2010) ainsi qu'à des relations. L'objet véhicule une histoire particulière: la vaisselle de nos grands-mères nous ramènera à l'époque de Noël durant laquelle se réunissait toute la famille autour d'un festin mitonné des jours à l'avance; un bijou symbolisera le souvenir de nos parents; une photo nos périples des dernières vacances avec des amis chers. La question du développement se rattache alors à la façon dont les individus vont rendre leur réalité signifiante dans un contexte à la fois socialement et culturellement médiatisé.

4.2.2. Le rôle des éléments culturels dans une perspective développementale

Le rôle des objets apparaît d'abord dans la littérature. Balzac, Flaubert et Proust, pour ne citer qu'eux, jouaient des objets dans leurs romans pour décrire les lieux mais aussi des sentiments. Ainsi, un meuble, chez Balzac, est porteur d'une histoire (Frølich, 1997). Les objets tiennent une place importante dans la vie des individus. C'est ainsi que de nombreux psychologues se sont penchés sur le rôle des objets dans le développement de la personne dès le plus jeune

âge. Les travaux de Winnicott (1969/2010), autour des objets transitionnels, illustrent ce phénomène. C'est en effet par leur intermédiaire que, progressivement, l'enfant va se détacher de sa mère.

D'autres auteurs (voir Dimitrova, 2010; Moro & Rodriguez, 2005) se sont penchés sur le rôle des objets sur le développement du langage. Ils ont ainsi pu mettre en évidence qu'au centre des interactions, par exemple mère-enfant, se trouvent en général un élément culturel. C'est dans le cadre de ce triptyque (mère-enfant-objet) que l'attention conjointe va se mettre en place. Un élément central dans le développement de l'acquisition du langage, mais aussi dans le développement de la compréhension ou encore de la mise en place de compétences narratives (Dimitrova, 2010; Scaife & Bruner, 1975).

Les apports de Vygotsky (1934/1985; 1935/1978), concernant le rôle des éléments culturels, sont à la base du développement de la psychologie socioculturelle. Il s'est, plus particulièrement, penché sur le l'impact des outils et des signes dans le développement de l'individu. Notons tout d'abord que ceux-ci sont le fruit de l'environnement culturel dans lequel ils ont été produits et évoluent. Les éléments culturels apparaissent alors comme des stimuli artificiels et extérieurs par lesquels l'individu est en mesure d'agir sur son environnement physique mais aussi d'influencer ses propres processus cognitifs. Ils amplifient les capacités humaines. Parallèlement, le système sémiotique est intériorisé pour permettre le développement de la pensée. Vygotsky (1934/1985) et Leontiev (1976) mettent en évidence que ces éléments ne sont pas donnés en tant que tels aux individus. Ils doivent en apprendre l'usage. Faisant suite aux travaux de Vygotsky, s'est déployée une large littérature scientifique (consulter par exemple Cole, 1996; Valsiner & Rosa, 2007; Wertsch, 1985) sur le rôle des activités de médiation mettant notamment en évidence les processus d'externalisation et d'internalisation des éléments culturels dans le cadre d'activités situées.

Nous retiendrons encore, les travaux d'Habermas (1999) qui apportent une autre dimension à l'étude des éléments culturels. Selon cet auteur, les objets peuvent se classer en deux catégories: les objets utilitaires et les objets symboliques:

> Als symbolische *Objekte*[27] möchte ich kurzerhand solche Dinge bezeichnen, die explizit und primär dazu dienen, etwas zu bedeuten, wie Schilder und Fahnen, aber auch Bilder und Figuren sowie ästhetische Objekte. Als Gebrauchsgegenstände seine solche Gegenstände bezeichnet, die primär eine

[27] En italique dans le texte.

> praktische Aufgabe erfüllen, also sowohl Manipulanda wie auch instrumentell einzusetzenden Utilitanda. (...) Nicht nur symbolische Objekte, auch Gebrauchsgegenstände bedeuten etwas, nämlich primär die mit ihnen durchzuführenden Handlungen (praktische Bedeutung). Diese Bedeutungen sind kulturell kodifiziert (...). Schließlich erwerben Gebrauchsgegenstände sekundär, also anknüpfend an ihre Funktion, weitere symbolische Bedeutungen, die man als Konnotationen bezeichnen kann[28] (Habermas, 1999, p. 181).

Pour Habermas (1999), un objet qu'il soit utilitaire ou symbolique peut être investi de sens par un individu: l'élément culturel est alors un medium porteur de sens (McLuhan, 1964). Partant, l'élément culturel, s'il sert au développement de l'individu, peut également être vu comme porteur d'une histoire retraçant la continuité de l'individu à travers le temps et les événements de sa vie. Les éléments culturels médiatisent alors une relation à des affects, des souvenirs.

Lorsqu'on s'intéresse aux éléments culturels, l'une des questions qui vient à l'esprit est l'utilisation de ceux-ci (Gillespie & Zittoun, 2010; Zittoun & Grossen, 2012):

> At the core of this re-conceptualization are new words to describe culture in terms of resources, tools, artifacts, capital and semiotic mediators. Although each of these terms has its own context of use, they all imply that culture is used. Things become ressources, tools, artifacts, capital or semiotic mediators through being used in the course of human action[29] (Gillespie & Zittoun, 2010, p. 38).

C'est donc à travers l'action humaine (concrète ou sémiotique) que les éléments culturels deviennent signifiants. Ici, c'est donc l'utilisation qui est faite de ces outils et de ces signes qui est interrogée: est-elle consciente ou inconsciente? Avec quel but? De leur côté, Zittoun &

---

[28] Notre traduction : «J'aimerais désigner comme objet symbolique, par exemple des boucliers ou des drapeaux, des images ou des figurines, ou encore des objets esthétiques, des objets qui servent avant tout, et explicitement, à signifier quelque chose. On qualifie d'outils des objets qui ont une tâche pratique primaire qu'il s'agisse des aspects "manipulatoires" (Manipulanda) ou des aspects utilitaires, en tant qu'ils sont appréhendés comme moyen (Utilitanda). Les objets symboliques, mais aussi les outils, ont une signification primaire à savoir les actions qu'ils permettent d'entreprendre (signification pratique). Cette signification est culturellement codifiée (…). Finalement des outils peuvent, secondairement et en complément de leur fonction, avoir une signification symbolique que l'on peut appeler *connotation*» (Habermas, 1999, p. 181).

[29] Notre traduction: «Au cœur de cette re-conceptualisation, de nouveaux mots émergent pour décrire la culture en terme de ressources, d'outils, d'artefacts, médiateurs concrets et sémiotiques. Bien que chacun de ces termes ait son propre contexte d'utilisation, ils laissent entendre que la culture est *utilisée*. Les choses deviennent des ressources, des outils, des artefacts, médiateurs concrets ou sémiotiques à travers le fait d'être utilisés dans le cours de l'action humaine» (Gillespie & Zittoun, 2010, p. 38).

Grossen (2012) mettent en évidence que les éléments culturels permettent notamment de donner un sens de continuité à la personne en jouant le rôle de liant entre ses différentes sphères d'expériences (familiales, scolaires).

Notons finalement les apports de Tisseron (1999) pour qui l'objet est un *médiateur psychique:* les objets renfermeraient ainsi une partie de la psyché de l'individu. L'objet est alors vu comme porteur d'un message:

> La vérité est que l'homme met dans les objets à la fois le meilleur et le pire de lui-même afin qu'ils les lui restituent. Comment les met-il? Pourquoi? De quelle façon? Quelles conséquences cela a-t-il sur sa relation aux autres et à lui-même? À quels moments cette alchimie réussit-elle et pourquoi échoue-t-elle parfois? (Tisseron, 1999, 17)

Ainsi, certains objets sont investis *symboliquement* par les individus, comme porteurs d'une histoire de l'individu, d'un pan de sa vie. L'objet devient dynamique car il est un: «instrument permanent de médiation pour l'assimilation psychique de nos expériences du monde» (Tisseron, 1999, p. 180). Tisseron (1999) voit donc en l'objet un prolongement de l'esprit humain.

A ce point de notre réflexion, nous souhaiterions faire un lien entre les travaux de Bruner (2002, 2006) autour du concept de récit et les éléments culturels signifiants pour les individus. Bruner met en évidence que le récit est un medium pour analyser la réalité des individus et avoir accès à leur culture. A travers celui-ci, nous pouvons accéder aux normes, règles et valeurs de celle-ci, à la *psychologie populaire* des individus. Pour Bruner (2002, 2006), peu importe que le récit soit fictif ou réel, l'essentiel étant qu'il permette à l'individu de s'inscrire dans une continuité personnelle. Dans le même sens, nous postulons que les éléments culturels signifiants pour les individus sont eux aussi des medium. Ils nous offrent un chemin d'accès pour étudier la façon dont l'individu s'inscrit dans une continuité. Si comme le note Tisseron (1999) l'objet est un prolongement de l'esprit, alors en interrogeant les éléments culturels significatifs il sera possible d'accéder à celui-ci. Ces éléments médiatisent les interactions entre l'individu et son environnement mais aussi entre l'individu et lui-même. Nous pouvons ainsi, à travers ces éléments culturels, interroger la façon dont un individu donne du sens à son parcours et se construit dans son histoire particulière. C'est le parti que nous avons pris dans ce travail en demandant, comme nous le développerons dans la partie méthodologie de ce travail, aux jeunes que nous avons interrogés de nous présenter des éléments culturels qui ont un sens particulier pour eux. Cela nous permet de mieux

appréhender les processus de médiation qu'ils sous-tendent. Le discours ainsi construit permettra d'accéder à la façon dont les jeunes maintiennent à la fois une continuité de leur soi tout en le développant dans une période particulière. Notons que dans le cadre de l'itinérance géographique les jeunes se retrouvent face à une double situation: celle intrinsèque à leur situation d'adolescent et celle intrinsèque à l'itinérance géographique. Dans ce sens, nos interrogations rejoignent celle de Zittoun & Grossen (2011):

> The theoretical question is then to understand how, while involved in a plurality of spheres of experience that mobilize certain facets of the self, young people maintain a sense of continuity and integrity of their self – not as a stable entity, and beyond its mere physical being, as a flexible and dynamic architecture that enables her to continue facing the newness of life[30] (p. 4).

Nous prenons donc ici le parti d'interroger la dynamique du soi (qui articule continuités et changements) à travers les éléments culturels. Ceux-ci pourront nous apporter des éléments précieux pour la compréhension de la construction de l'adolescent en itinérance géographique. Pour cela, il s'agira d'interroger l'aspect fonctionnel de ces éléments culturels significatifs. Il s'agira alors de comprendre plus particulièrement la fonction de ces éléments culturels qui peuvent à la fois permettre à l'individu de maintenir une continuité de lui-même tout en lui permettant d'appréhender le changement.

4.2.3. L'environnement socioculturel: un réservoir de soutiens et de moyens

L'environnement socioculturel de l'individu, de même que son expérience, peuvent être vus comme un réservoir dans lequel il pourra trouver différents soutiens et moyens sur lesquels s'appuyer en période de transition. Zittoun (2012b) met en évidence plusieurs éléments:

1. **L'expérience personnelle** qui permet aux individus de s'appuyer sur des situations déjà vécues pour mobiliser des connaissances et des savoirs déjà développés lors de changements similaires déjà vécus.
2. **Les dispositifs d'accompagnement** mis en place par la société pour soutenir certains types de transitions propres à des populations spécifiques (par. les semestres de motivation, les groupes de paroles, etc.).

[30] Notre traduction: «La question théorique est ainsi de comprendre comment, alors qu'ils sont impliqués dans une pluralité de sphères d'expériences qui mobilisent certaines facettes de leur être, les jeunes gens maintiennent un sentiment de continuité et d'intégrité de leur personne – non pas comme une entité stable, et au-delà de leur simple être physique, mais comme une architecture flexible et dynamique qui leur permet de continuer à affronter les nouveautés de la vie» (Zittoun & Grossen, 2011, p.4).

3. **Les réseaux sociaux** (amis, famille, groupes de discussion) qui vont permettre, par exemple, l'échange d'expériences ou fournir une base affective et émotionnelle durant la période de transition.
4. **Les artefacts culturels** (outils ou signes) comme des livres, des récits, de la musique, des films ou encore des objets peuvent devenir des **ressources symboliques** lorsque la personne en fait un usage spécifique dans une situation donnée: «Lorsqu'un élément culturel a été privilégié ou investi par une personne, et qu'il est pour elle un outil pour penser, nous dirons qu'il est utilisé comme ressources symboliques» (Zittoun, 2004b, p. 19).

En nous appuyant sur les éléments précédents, nous pouvons formuler quatre questions pour identifier les éléments socioculturels qui pourront venir soutenir le jeune en itinérance géographique:

1. Faisant référence à l'expérience personnelle, nous pouvons nous demander si les jeunes en itinérance géographique développent une *habitude* des itinérances et donc une réflexivité spécifique sur l'itinérance géographique. Ici, nous entendons les connaissances (incluant tant le savoir, le savoir-être que le savoir-faire) que les jeunes développent sur l'itinérance géographique et la façon dont ils les utilisent dans le cadre de leurs itinérances géographiques en permettant d'appréhender, par exemple, certaines situations.
2. Existe-t-il des dispositifs d'accompagnement spécifiques aux jeunes en itinérance géographique mis en place soit par l'employeur soit par les institutions scolaires ? Et avec quels objectifs? Parmi les mesures de soutien, nous pouvons par exemple citer la désignation au sein de la classe d'un tuteur qui va se charger d'introduire le nouveau auprès des autres élèves de la classe, lui donner des indications concernant le fonctionnement de l'école. Les contacts entre le *tuteur* et le nouvel étudiant peuvent même avoir lieu avant la rentrée scolaire afin que ceux-ci aient le temps de faire connaissance et que le nouvel arrivant puisse mieux appréhender ce qui l'attend (Reeves, 2006). Un tel système pourrait permettre au jeune de trouver plus rapidement ses marques au sein de son nouvel environnement.
3. Quelle place concrète tient la famille (parents et fratrie) et les amis dans le cadre de l'itinérance géographique? Avec quels effets?
4. De quelle façon les éléments culturels soutiennent-ils les jeunes en itinérance géographique? A quels moments et avec quels buts?

Ici, la question plus générale que nous souhaitons poser est l'usage qui est fait de ces différents soutiens dans le cadre de l'itinérance géographique. Il ne s'agira donc pas seulement de fournir une description des différents types de soutiens que nous pouvons identifier mais bien de comprendre leurs fonctions et ainsi d'avancer un pas de plus dans la compréhension des processus de médiation qui sous-tendent le développement.

4.2.4. Le développement du soi: un processus dialogique

Les concepts de *dialogisme* et de *polyphonie du moi*, développés par Bakhtine (1978) permettent de rendre compte de l'interaction, de l'internalisation du discours des *autres,* mais aussi du rôle des artefacts culturels sur le développement de la personne. Le concept de dialogisme renvoie à une double perspective: au contexte d'interaction et à la nécessité des autres (physique ou imagé) dans la mise en place d'un processus discursif. Si nous produisons un discours, c'est pour un Autre. Les mots seront choisis, les événements racontés filtrés en fonction de l'Autre et de la situation, de ce que nous anticipons, imaginons. Au final, le discours n'est pas le produit d'un seul individu, il est issu de l'interaction socialement et culturellement située.

Si le langage est un élément du système culturel, alors son utilisation nous renvoie inévitablement vers celui-ci. Les mots que nous utilisons, les associations d'idées, les idiomes sont autant de façon de se rattacher au passé, à ce qui a était conçu avant et que l'individu a internalisé. Notre façon de nous exprimer nous situe alors dans cet espace historique, culturel et social. Les mots ont une histoire et en les empruntant nous nous référons à d'autres et d'autres temps. Le terme de *polyphonie* ou *pluralité des voix* vient étoffer cette perspective permettant d'appréhender différemment les dialogues:

> (...) the term "dialogue" does not only refer to face-to-face interaction, but more generally to the fact that any discourse (even a dialogue with oneself) echoes the voices of discourses that were held elsewhere at other times and in other situations[31] (Grossen & Salazar Orvig, 2011, p. 492).

La notion de polyphonie englobe alors celle de dialogisme. La polyphonie renvoie à l'idée d'un chœur: lorsque plusieurs voix se mettent à l'unisson pour ne former plus qu'un seul son. Il ne s'agit alors pas seulement du contexte réel, dans lequel se situe l'interaction, mais aussi

[31] Notre traduction: «Le terme de "dialogue" ne renvoie pas seulement à des interactions en face-à-face, mais plus généralement au fait que chaque discours (même un dialogue intérieur) fait écho aux voix des discours qui ont été tenu ailleurs, à d'autres moments et dans d'autres situations» (Grossen & Salazar Orvig, 2011, p. 492).

des références à des contextes passés, réels ou imagés, qui vont marquer la personne de leur empreinte. Parler du Sénégal, parce qu'on y a vécu donnera une autre dimension au langage que parler du Sénégal parce que l'on souhaite s'y rendre en vacances. Retourner dans ce même lieu, après plusieurs années d'absence, renverra l'individu à d'autres affects, émotions que d'y arriver pour la première fois avec l'idée d'y passer quelques jours de vacances.

Dans la continuité de ce qui a été dit, Grossen & Salazar Orvig (2011) soulèvent que les interactions prennent place dans des situations concrètes, médiatisées par des artefacts qui renvoient à des expériences passées, déjà internalisées par l'individu:

> We should also consider that there are many different Others in a given situation; not only other potential participants but also various absent third parties who distantly participate in the situation and frame the subject's activity. As a consequence, we need to account for the various times and places that are concentrated in a given situation[32] (Grossen & Salazar Orvig, 2011, p. 492).

Pour ces deux auteurs, la constitution du soi doit être comprise non seulement dans l'interaction entre le sujet et les autres, mais aussi entre le sujet et la situation d'interaction (et les situations d'interaction passées auxquelles elle ramène l'individu). Celles-ci contribuent ainsi à la constitution du soi au même titre que les objets matériels et les relations sociales (Grossen & Salazar Orvig, 2011, p. 499).

Il faudra alors nous demander si, parce qu'elle implique de vivre dans des environnements culturels et sociaux multiples, l'itinérance géographique entraîne l'internalisation d'un plus grand nombre de situations amenant le jeune en itinérance géographique à avoir recours à des cadres de référence plus larges et plus variés. Et si oui, comment se manifeste cette polyphonie dans le discours des jeunes en itinérance géographique? Peut-on identifier dans le discours des jeunes en itinérance géographique la façon dont les différentes expériences s'agencent?

[32] Notre traduction: «Nous devons aussi considérer qu'il y a de nombreux Autres dans une situation donnée, pas seulement les autres potentiels participants mais aussi divers parties absentes qui participent lointainement à la situation et cadre l'activité du sujet. En conséquence, nous devons tenir compte des divers temps et lieux qui sont concentrés dans une situation donnée» (Grossen & Salazar Orvig, 2011, p. 492).

4.3. Des espaces physiques symboliques

Lorsque deux personnes se rencontrent, la question de l'identification à un lieu revient souvent: et vous venez d'où? Vous habitez où? Selon Rioux (1997), les lieux sont constitutifs de l'identité de l'individu:

> La construction identitaire ne s'élabore pas uniquement par rapport aux personnes entourant l'enfant mais également par rapport aux lieux où il vit. (…) Cette identité de lieu constitue une composante essentielle des changements identitaires survenant au cours du cycle de vie (p. 139).

C'est notamment les travaux de Proshanky, Fabian & Kaminoff (1983) qui ont introduit le concept de *place identity*, identité de lieu, pour définir les aspects de l'identité qui se rapportent à l'environnement physique:

> (…) a subculture of the self-identity of the person consisting of broadly conceived cognitions about the physical world in which the individual lives. These cognitions represent memories, ideas, feelings, attitudes, values, preferences, meanings, and conceptions of behavior and experiences that related to the variety and complexity of the physical settings[33] (…) (Proshanky et al., 1983, p.59).

L'identité spatiale se conçoit ainsi comme une sous-structure de l'identité qui se rapporte au monde physique signifiant pour l'individu. C'est dans ce sens que nous parlerons *d'espaces*[34] *physiques symboliques* en cherchant à comprendre pourquoi un lieu devient symbolique pour l'individu, de même que les représentations, sentiments, attitudes qu'il véhicule. Dans le cadre de nos travaux, il s'agira alors de nous intéresser à la construction individuelle des représentations de ces espaces physiques symboliques et d'en définir leur(s) rôle(s). Nous

---

[33] Notre traduction: «Une sous-culture de l'identité propre de la personne consiste globalement à concevoir des connaissances sur le monde physique dans lequel l'individu vit. Ces connaissances représentent des souvenirs, des idées, des sentiments, des attitudes, des valeurs, des préférences, des significations et des élaborations de comportements et d'expériences qui sont reliés à la variété et à la complexité des paramètres physiques (…) (Proshanky et al., 1983, p.59).

[34] Le terme d'espace a été volontairement préféré à celui d'environnement: «(…), si la notion d'environnement désigne dans la plupart des recherches les caractéristiques physiques des lieux, celle d'espace met davantage l'accent sur la dimension subjective de la relation à un lieu en tant que déterminant du comportement (…)» (Fischer, 1997/2011, p. 11). Nous complétons ainsi la perspective ouverte précédemment, concernant les interactions intergroupes en gardant à l'esprit que les personnes en itinérance géographique sont soumises à une forte mobilité et que chaque déménagement demande d'interroger les rapports qui se déploient entre l'individu et le nouvel environnement (social et culturel) et par conséquent le rapport à soi et aux autres. Néanmoins, ici l'accent est mis sur la dimension symbolique de ces lieux. Nous envisageons donc les *lieux physiques, géographiques* dans une double perspective à la fois comme **espace physique symbolique**, et à la fois comme un **environnement** où prennent place les interactions entre l'individu et l'environnement social et culturel.

interrogerons alors la façon dont ces espaces physiques symboliques médiatisent la relation entre le jeune et des territoires particuliers. Pour approfondir cette thématique, nous considérerons successivement trois aspects de ces espaces physiques symboliques. Tout d'abord, il faudra nous attarder sur la question du *chez soi* dans le cadre de la mobilité internationale répétée. Nous verrons que celui-ci n'est pas toujours facilement identifiable par les jeunes et les stratégies qu'ils mettent en place pour pouvoir répondre à cette question. Si cette interrogation peut sembler anodine, nous verrons pourquoi elle est loin de l'être. Ceci nous conduit à notre second point où nous ferons le lien entre les espaces physiques symboliques et le développement identitaire de la personne. Emergera alors un dernier thèmes: celui de l'origine des individus.

4.3.1. La délicate question du chez soi

L'une des questions les plus difficiles que l'on puisse poser à un enfant de la culture tierce est: «Where is home?» (Walker, 2001). Ainsi, Goldschmidt-Clermont (1970) dans son étude consacrée aux enfants des employés du CERN souligne:

> (…) Nous avons constaté que certains concepts auxquels il est possible de se référer sans ambiguïté en milieu sédentaire, deviennent d'un maniement difficile dans les conditions prévalant dans un contexte de mobilité internationale. Ainsi par exemple, le concept de foyer, de port d'attache, évoque, en milieu sédentaire, le lieu où l'on est né, où l'on réside, où l'on a fréquenté l'école, le lieu où se trouve un réseau de parents, d'amis, de connaissances. Plus ou moins étendu géographiquement, ce lieu relève généralement d'un seul pays duquel on a la nationalité. Pour les enfants élevés dans les conditions de mobilité qui prévalent dans les familles de fonctionnaires non-résidents du CERN, ces composantes du concept de «foyer» se dissocient (Goldschmidt-Clermont, 1970, p. 174).

Pour les personnes *sédentaires*, comme les appelle Goldschmidt-Clermont (1970), la question du *chez soi* a une signification particulière car il s'agit d'un lieu relativement stable. Il en va tout autrement pour les jeunes qui sont amenés à déménager fréquemment. Dans le cadre de l'itinérance géographique, la durée du séjour dans un espace donné est à prendre en considération. Plus on réside dans un lieu, plus celui-ci se charge en souvenirs, en émotions, en repères, en routines (Goldschmidt-Clermont, 1970). Dans le cadre de l'itinérance géographique, les *foyers* se multiplient, les villes dans lesquelles le jeune réside sont

nombreuses. Comment alors savoir d'où l'on vient et comment se définir par rapport à ces endroits par lesquels on ne fait que passer?

Cette question: «Et vous venez d'où?» n'est-elle pas souvent posée pour entamer la conversation avec une personne que l'on ne connaît pas? Savoir d'où vient une personne fournit à son interlocuteur des premières indications sur ses appartenances. Mais que répondent des jeunes qui ont été confrontés à des mobilités internationales dès leur plus jeune âge? A quels lieux vont-ils s'identifier? Pour répondre à ces questions, Nette & Hayden (2007) ont interrogé le *sentiment d'appartenance* de jeunes expatriés. Ils ont fait passer un questionnaire à 120 élèves, âgés entre neuf et onze ans, soumis à des mobilités internationales répétées et résidant au Botswana (mais n'étant pas originaires de ce pays). La population était répartie dans quatre établissements scolaires distincts. Pour approfondir les résultats obtenus sur la base des questionnaires, les chercheurs ont procédé à une série d'entretiens dans chaque école. Si la population retenue est largement originaire de pays africains, les auteurs insistent néanmoins sur l'aspect *multiculturel* qui caractérise la cohorte. Les auteurs veulent également se distancier des études présentes qui ont été majoritairement menées sur une population originaire d'Amérique du Nord. Les résultats obtenus mettent en évidence que différents facteurs influencent le sentiment d'appartenance national de ces jeunes tels que: la durée du séjour dans le pays de résidence, le pays de naissance et le pays de passeport des jeunes mais aussi de leurs parents. Cependant, ces enfants mobiles ont un sentiment d'appartenance, ce qui change est la difficulté de s'identifier à une *place d'appartenance* particulière. Ce sentiment d'appartenance se base ainsi sur une série d'indicateurs:

> (…) It would seem that the strategy many children adopt to resolve one dilemma faces (that of the inability to say clearly "I belong here"), is to use concrete indicators that point to the places where they have some sort of 'physical' link, such as place of birth, passport country or location of family – or to the places they "feel" they belong, such as a place where they have lived for a length of time. By identifying their country of birth, passport country and coutry(ies) they have lived in for a long time as indicators of belonging, because they are tangible indicators of where home is or where they come from, the children appear to have

found a concrete solution to a somewhat abstract dilemma[35] (Nette & Hayden, 2007, p. 443).

Les jeunes confrontés dès leur plus jeune âge à des mobilités internationales répétées vont néanmoins se rattacher à des espaces physiques symboliques qui vont rentrer dans la définition qu'ils font d'eux-mêmes et dans leur présentation de soi.

Des résultats similaires sont mis en évidence dans l'étude menée par Perregaux, Akkari & Cattafi (2000) qui se sont intéressés au sentiment d'appartenance de 112 pré-adolescents dans un quartier de Genève, la Jonction, présenté comme pluriculturel. Ici, la population est majoritairement biculturelle. L'étude porte sur tous les enfants du quartier peu importe qu'ils aient vécu ou non des déplacements géographiques. L'utilisation d'une fleur culturelle, qui permet de recueillir des données sur le sentiment d'appartenance des personnes en leur demandant de se présenter en indiquant un mot-clé sur les pétales de la fleur (au nombre de six), a été ici privilégiée. Cette méthode permet, selon les auteurs, de mettre en évidence les appartenances multiples des jeunes. Les résultats montrent que le sentiment d'appartenance multiple peut s'exprimer, en plus de l'appartenance jeunes, en fonction de trois sous-groupes (p. 265-266):

1. Les ancrages territoriaux (appartenances nationales, régionales, lieux de résidence).
2. Les ancrages sociaux (appartenances familiales et scolaires).
3. Les ancrages aux origines (appartenance au pays d'origine, appartenance au lieu de naissance).

Les jeunes ne se laissent pas enfermer dans une identité *mononationale* mais au contraire revendiquent leur *habitus pluraliste* (Perregaux, Akkari & Cattafi, 2000, p. 271) dans lequel les espaces physiques tiennent une place considérable dans l'expression de la définition de soi. Qu'il s'agisse d'une ville, d'un pays, d'une région ou encore d'un lieu de naissance, nous voyons apparaître l'importance de ces espaces physiques symboliques dans la construction identitaire qui, malgré la mobilité - comme nous le verrons ultérieurement -, permettent de fournir des amarres aux jeunes. Il convient alors d'interroger non seulement la place du pays

[35] Notre traduction: «Il semblerait que la stratégie que beaucoup d'enfants adoptent pour résoudre un dilemme auquel ils sont confrontés (l'incapacité de dire clairement «je suis d'ici») serait l'utilisation d'indicateurs concrets qui renvoient à des lieux avec lesquels ils ont une sorte de lien «physique», comme le lieu de naissance, le pays passeport ou l'emplacement de la famille – ou à des endroits auxquels ils «se sentent» appartenir, comme un lieu où ils ont vécu pendant un certain laps de temps. En identifiant leur pays de naissance, le pays passeport et le(s) pays dans le(s)quel(s) ils ont vécu pendant une longue période, - en tant qu'indicateurs concrets d'appartenance car c'est là que se trouve leur maison ou d'où ils viennent - les enfants semblent avoir trouvé une solution concrète à un dilemme quelque peu abstrait» (Nette & Hayden, 2007, p. 443).

d'origine mais aussi de ces lieux symboliques dans la définition de soi des jeunes en itinérance géographique en s'interrogeant sur les territoires signifiants pour eux.

4.3.2. Les espaces physiques symboliques comme composants de l'identité

La théorie de l'attachement aux lieux (Altman & Low, 1992; Giuliani, 2003; Giuliani & Feldman, 1993; Hildago & Hernandez, 2001; Ramos, 2006; Rioux, 1997) interroge la dynamique qui se crée entre un individu et les espaces physiques dans lesquels il s'inscrit. A la suite des travaux de Guérin-Pace & Filippova (2008) nous interrogerons le rapport que les individus entretiennent avec les espaces physiques symboliques: «(…), dans un contexte de mondialisation, où l'individu se définit par des appartenances multiples et s'affranchit progressivement des contraintes de "l'espace-temps", le territoire demeure-t-il une affiliation et une modalité d'identification qui font sens dans la définition de soi?» (p. 7). D'après ces auteurs, ce lien *viscéral* aux espaces physiques se retrouve davantage chez les personnes ayant été amenées à quitter les lieux dans lesquels elles ont vécu. Il s'agira alors d'interroger le sens qu'ils revêtent: « (…), certains font naître un sentiment d'attachement qui unit durablement ou non, un être à un territoire. Cet attachement revêt une signification multiple: un attachement à son passé, à ses proches, à ses rêves. Etc. Il ne s'accompagne pas forcément d'un attachement à une terre donnée, un territoire» (Fillipova & Guérin-Pace, 2008, p. 15).

Kaës (1998) souligne également les liens qui se tissent entre l'individu et son environnement. Le premier se confondant avec le second, assimilant les expériences passées dans ces lieux comme autant d'expériences personnelles. Les espaces physiques ne se limitent pas uniquement à ce qui nous entoure mais s'étend aussi aux expériences que l'on y a faites qui peuvent alors prendre la forme de mythes: «Les "racines" renvoient parfois plus loin qu'à sa propre enfance. On peut éprouver le besoin de remonter, en quête d'authenticité, vers ses origines familiales, voire vers les origines d'un peuple, ou même des origines imaginaires ou mythiques» (Guérin-Pace & Filippova, 2008, p. 21).

Ces éléments font écho à la recherche menée par Nett & Hayden (2007) qui a mis en évidence l'importance de ces espaces physiques symboliques déjà chez les enfants notamment en termes d'identification. Ainsi, comme l'écrit de Singly, dans la préface de l'ouvrage de Ramos (2006), les individu sont: «condamnés à recréer en permanence des origines afin de parvenir à énoncer leur identité narrative. Il est difficile de se raconter lorsqu'on est privé de son origine, comme le savent les hommes et les femmes nés sous X (...). Aussi veulent-ils savoir non pas qui sont leurs "vrais parents" mais leurs points de départ» (p. 14-15).

4.3.3. Le concept d'origine et l'origine des liens

Dans son travail, Ramos (2006) s'intéresse aux *origines de l'individu*: en étudiant la venue à Paris, et dans la région parisienne, de provinciaux. Elle interroge le concept des origines, et plus particulièrement, leur ancrage mettant en évidence que ce processus est à la fois social et individuel participant à la construction et à la définition de soi de l'individu:

> Loin de signifier que l'invention des origines naît du pur imaginaire ou d'une histoire sans ancrage dans le social, cela veut dire qu'entre détermination sociale et quête de soi-même, l'individu compose avec «ses héritages»: il les reformule dans ses actions, dans les projets qui lui sont propres Ne nous laissons pas abuser par le terme «héritage» qui peut laisser croire qu'il s'agit d'un ensemble d'éléments transmis par les prédécesseurs sans intervention de la part de l'héritier. (...) En effet, définir ses appartenances c'est choisir dans les ressources mises à disposition dans l'histoire familiale ce qui entre en résonnance avec la quête de réalisation de soi (Ramos, 2006, p. 19).

Notons également l'importance du pluriel: des *origines* signifiant que celles-ci sont souvent multiples et que plusieurs endroits peuvent tenir un rôle particulier dans l'histoire narrative (Ricœur, 1988) du sujet. Ce sont justement ces espaces physiques symboliques, qui ont un sens particulier pour l'individu, parce qu'ils le ramènent à une partie de son histoire.

Il importe donc de prendre en compte les contextes, pluriels, dans lesquels l'individu s'ancre, pour reprendre les termes de Ramos (2006), mais aussi la façon dont ils s'agencent différemment selon les contextes et les situations. L'individu dispose ainsi d'un répertoire plus ou moins large en fonction de son vécu de ses espaces physiques symboliques. Nous postulons qu'ils s'inscrivent toujours pour l'acteur social dans un souci de constance et d'unicité. Nous retombons ici sur la perspective temporelle dans laquelle évolue l'individu: les *origines* prennent naissance dans son histoire, et donc dans son passé. Mais son histoire étant en perpétuel mouvement le présent d'aujourd'hui, devenant le passé de demain, l'individu peut être amené à repenser ses origines différemment. Ainsi, la trajectoire individuelle entraîne un réagencement de ces espaces physiques symboliques, ceci d'autant plus dans le cas des déménagements:

> Partir d'un endroit c'est se séparer de personnes aimées, c'est aussi passer à autre chose, tourner une page. D'une certaine façon, c'est mettre de la distance entre des gens, entre des lieux et entre des périodes de vie. Dans ces discontinuités

> géographiques et temporelles, nous postulons que certains éléments créent du lien et qu'ils signent des attachements de l'individu. Ces éléments sont des ancrages qui fonctionnent comme des soutiens à la cohérence individuelle: ils créent de la continuité entre les différents mondes de l'individu, son univers familial, ses lieux d'enfances, son lieu de vie. Aussi la question clef est de savoir quelles sont les formes d'ancrage, comment elles se construisent et ce qu'elles révèlent des appartenances (Ramos, 2006, p. 25-26).

Il conviendra alors d'interroger, dans le cadre de l'itinérance géographique, ces espaces physiques symboliques et les processus de médiation qu'ils sous-tendent. Il y a donc ici perpétuellement la recherche d'une continuité dans la dissemblance, entre l'individuel et le social, tout en gardant à l'esprit que ces liens sont pensés à travers les éléments du système culturel. Pour clore ce tour d'horizon, notons que Ramos (2006) souligne la tension qui se joue entre les espaces de vie actuelle et des espaces significatifs dans une double dialectique: *séparation et détachement* qui sont pondérés différemment selon les individus, amenant la chercheuse à conclure que «se détacher relève de la capacité de l'individu à utiliser la séparation comme ressource dans la construction de soi» (Ramos 2006, p. 206).Ces travaux nous semblent intéressants pour interroger l'évolution des relations à un endroit que l'on quitte (partir de la province pour s'installer en région parisienne) mais il convient d'interroger davantage le processus de médiation qui relie ces lieux à la personne. C'est ici que la fonction d'amarrage[36] des ressources prend toute sa signification. Selon Fillipova & Guérin-Pace (2008), les liens qui attachent un individu à des espaces physiques symboliques peuvent être de différentes sortes:

1. Le rapport à un territoire: dans lequel la personne a grandi ou a décidé de s'installer de façon durable. Le territoire représente alors, pour ces auteurs, un lien particulier à la terre, vu comme agréable, plaisant, dans lequel les individus s'épanouissent. Les auteurs mettent en évidence que ce lien peut se créer à n'importe quel moment, citant l'exemple d'une fille de militaire qui a grandi en itinérance géographique et qui, à 50 ans, est heureuse d'avoir pu trouver un endroit ou déployer ses racines.

[36] Relevons que, notamment dans le cadre de l'itinérance géographique, nous préférons le terme d'amarre à celui d'ancre. Si les deux termes sont empruntés à la navigation, le premier nous apparaît comme plus souple: alors que l'ancre désigne un élément permettant d'accrocher un navire au fond de l'eau, tout en étant unique, les amarres sont multiples et peuvent servir à maintenir le navire sur divers supports: quai, autre navire, bouée.

2. Le rapport peut se centrer sur les relations sociales: amis, familles, etc. L'attachement se fait alors aux gens, aux populations, pris comme une entité abstraite.

3. Le rapport à des lieux du passé: des lieux de l'enfance à laquelle sont rattachés des souvenirs particuliers ou encore ses racines, qui, selon Fillipova & Guérin-Pace peuvent renvoyer: «plus loin qu'à sa propre enfance. On peut éprouver le besoin de remonter, en quête d'authenticité, vers ses origines familiales, voire vers les origines d'un peuple, ou même des origines imaginaires ou mythiques» (2008, p. 20).

4. Le rapport à des lieux qui ont joué un rôle particulier dans le parcours de l'individu, qui ne sont «ni des lieux d'enfance, ni des lieux d'origine familiale, réelle ou imaginaire» Fillipova & Guérin-Pace (2008, p. 22) mais qui sont enrichissants pour la personne parce qu'elle y a vécu des éléments ou des périodes importants (comme une formation) ou qu'elle y voit une source de richesses (par exemple culturelles).

Mais comme le mettent en évidence Fillipova & Guérin-Pace (2008), ces espaces physiques symboliques ne sont pas immuables et vont évoluer au cours de l'existence en fonction des parcours de vie spécifique. Ainsi, un déménagement sera l'occasion de remanier la relation que l'individu avait développée avec les espaces physiques, réels ou symboliques. Pour ces auteurs le lien aux espaces physiques doit se comprendre dans une double dialectique: entre *appropriation* et *appartenance* qui peuvent soit coïncider (par exemple dans le cas de personnes fortement sédentaires), soit être *disjoints* (par exemple dans le cadre de la migration). Néanmoins, les auteurs concluent sur une note qui nous semblent particulièrement intéressante pour nos propos: les personnes fortement mobiles peuvent ne pas développer un sentiment d'appartenance à un territoire:

> Elles s'en dispensent car elles n'éprouvent pas le besoin de se rattacher à un territoire, à un groupe, ni de choisir une appartenance exclusive, synonyme de contraintes ou entraves à leur liberté individuelle. Cependant, même dans ce dernier cas, il ne s'agit pas d'une absence de dimension territoriale individuelle mais d'un autre mode de relation à l'espace qui, derrière une présumée absence de territoire, lui donne encore plus de force puisqu'il s'affranchit de toute frontière (Fillipova & Guérin-Pace, 2008, p. 32)

De ces différents éléments une question émerge: les jeunes en itinérance géographique développent-ils une relation particulière à un ou des espaces physiques symboliques? Si oui,

quelles formes prennent ces lieux? Avec quelles fonctions et répercussions sur la définition de soi ?

Chapitre 5. Un modèle pour étudier le développement en situation d'itinérance géographique

Fort du bagage théorique et conceptuel, et du va-et-vient entre celui-ci et les données récoltées, nous allons maintenant proposer un modèle pour étudier l'itinérance géographique comme articulant à la fois le changement et la continuité. L'environnement socioculturel sera appréhendé sous l'angle des différentes fonctions qu'il exerce pour venir soutenir l'individu dans son développement, conçu dans sa dialectique continuités-changements. Nous proposons de distinguer quatre fonctions de l'environnement socioculturel, en période de transition que nous répartissons en deux catégories:

1. Les fonctions qui permettent le changement: soit la fonction d'anticipation et la fonction d'établissement.
2. Les fonctions qui permettent la continuité: soit de la fonction de pérennité et la fonction d'amarrage.

Le modèle que nous proposons, pour étudier l'impact de l'itinérance géographique sur le développement à l'adolescence, s'articule entre ces deux pôles (continuité et changement) qui englobent chacun deux fonctions spécifiques que nous allons présenter.

Nous nous attaquerons ensuite au second aspect de notre modèle pour étudier le développement des jeunes en itinérances géographiques. Pour cela, nous avons retenus sept portes d'entrée qui sont autant d'axes de recherche. Ces axes émanent des questions que nous avons posées au long des chapitres 3 et 5 et qui nous apparaissent comme des enjeux centraux de l'itinérance géographique. Ces axes de recherche s'appuient sur trois éléments distincts:

1. Prendre en compte les périodes où s'amorce les changements à venir. Il s'agit des moments qui précèdent et qui suivent l'annonce du départ, de même que l'arrivée dans le nouveau pays de résidence. S'annonce alors une série de ruptures qui caractérisent le début d'un processus transitionnel.
2. Une conception du développement de l'individu qui tienne compte de l'environnement socioculturel et de ses fonctions. Pour rappel, nous les avons répartis comme suit: les fonctions qui permettent le changement (fonction

d'anticipation et fonction d'établissement); les fonctions qui permettent la continuité (fonction de pérennité et d'amarrage).

3. Une perspective du développement socioculturel du jeune en itinérance géographique tenant compte des trois aspects suivants: développement identitaire, social et cognitif.

Partant de ces trois niveaux, en en adéquation avec les questions que nous avons posées tout au long de nos orientations théoriques et conceptuelles, nous proposons les sept axes de recherche suivants:

8. L'anticipation du prochain pays de résidence et le départ vers celui-ci.
9. L'arrivée dans le nouveau pays de résidence comme période de ruptures.
10. L'itinérance géographique: entre continuité et changement.
11. La place et le rôle de la famille dans le cadre de l'itinérance géographique.
12. Les processus d'apprentissages inhérents à l'itinérance géographique.
13. La dynamique des relations interpersonnelles dans le cadre de l'itinérance géographique.
14. La construction de soi dans le cadre de l'itinérance géographique.

Dans la seconde partie du chapitre 5, nous rattacherons à ces sept axes de recherches les questions que nous avons égrenées tout au long de ce travail pour davantage de cohérence. Les résultats que nous présenterons dans la 4ème partie de notre travail consacrée à l'étude de l'itinérance géographique leur feront écho. Ainsi, à l'exception des axes de recherche 5, 6 et 7 qui seront traités dans un même chapitre (le chapitre 14 consacré au développement socioculturel du jeune en itinérance géographique) tous les autres feront l'objet d'un chapitre spécifique (chapitres 10, 11, 12, 13).

Si dans ce chapitre 5, nous optons pour une séparation des fonctions des éléments socioculturels et des sept axes de recherche pour des raisons de clarté, il va s'en dire que ces différents aspects sont non seulement complémentaires mais aussi indissociables. Nous espérons ainsi proposer au lecteur une analyse riche des enjeux développementaux de l'itinérance géographique dans le cadre d'une analyse aussi minutieuse que possible des impacts de l'itinérance géographique sur le développement à l'adolescence.

5.1. D'un pays à un autre: quelles sont les fonctions des ressources socioculturelles à disposition de l'individu?

Au fil de ce travail, il nous est apparu essentiel de pouvoir davantage éclairer la dynamique entre changements et continuités en périodes de transitions. Dans ce sens, l'étude de l'itinérance géographique, et de ses impacts en termes développementaux, nous a amené à considérer avec plus de précision les soutiens à disposition de l'individu dans son environnement socioculturel, il s'agit donc d'aller un pas plus loin dans l'étude de l'utilisation des ressources (Gillespie & Zittoun, 2010; Zittoun, 2012b; Zittoun & Grossen, 2011), qu'elles soient issues de l'environnement social et/ou culturel, en nous intéressants à leurs fonctions. Nous postulons ainsi que certaines fonctions ont pour but de favoriser et de permettre le changement – fonctions d'anticipation et d'établissement– alors que d'autres tendent à maintenir la continuité de la personne – fonctions de pérennité et d'amarrage:

- **La fonction d'anticipation.** L'individu va penser les changements à venir soit en s'appuyant sur sa propre expérience, sur ses rêves mais aussi sur des éléments culturels (par exemple lire un livre pour préparer son futur voyage). Les discussions avec les autres, des personnes expérimentées ou non, lui permettront d'envisager différents possibles. Il faut tenir compte ici également des espoirs, des rêves mais aussi des appréhensions de l'individu. Cette phase d'anticipation revêt selon nous un caractère essentiel étant donné qu'elle va *conditionner* les attentes de la personne sur la situation à venir entraînant des espérances spécifiques.
- **La fonction d'établissement.** Dans une seconde étape, il s'agira pour l'individu de s'établir dans sa nouvelle situation en installant de nouvelles routines. Dans le cadre de l'itinérance géographique, nous postulons que les fonctions d'établissement sont mobilisées lors de l'arrivée dans le nouveau pays de résidence. Le réseau social, les éléments culturels signifiants vont alors permettre l'appropriation par l'individu de son nouvel environnement socioculturel.
- **Une fonction de pérennité.** L'un des objectifs de l'individu étant de maintenir une continuité de lui-même dans le temps (Zittoun & Grossen, 2011). C'est en s'appuyant sur les éléments pérennes qui le constituent que le sujet est à même d'envisager le changement à un autre niveau: son parcours s'agence dans une suite d'événements logiques. L'individu s'inscrit ainsi dans une temporalité malgré les changements.
- **La fonction d'amarrage**. Celle-ci renvoie plus particulièrement aux espaces physiques symboliques. Elle touche à l'origine de l'individu (Altman & Low, 1992;

Giuliani, 2002; Giuliani & Feldman, 1993; Guérin-Pace & Filippova, 2008; Hildago & Hernandez, 2001; Ramos, 2006; Rioux, 1997). Transparaît de cette fonction la volonté de l'individu de s'inscrire dans une histoire plus grande que la sienne. Il convient d'interroger plus particulièrement la façon dont cette fonction s'actualise dans le cadre de l'itinérance géographique.

Ces différentes fonctions ne peuvent être étudiées que si l'on tient compte de l'individu en tant qu'acteur situé socialement et culturellement et de son inscription temporelle – passé, présent, futur (Bruner, 1991). Le passé renvoie à ce qui était, ce qui a été transmis, mais aussi aux expériences passées qui, internalisées, prennent le statut d'expérience personnelle. Le présent renvoie à la situation actuelle, à ce qui est. C'est dans ce temps que l'individu est en interaction en tenant compte de ce qui a été mais aussi de ce qu'il envisage pour son avenir. Le futur est ainsi conçu comme les anticipations de l'individu, comme autant de possibilités (Boutinet, 1990/2010) qui auront des répercussions dans l'*hic et nunc*. Ainsi, l'un des objectifs de ce travail est d'interroger les différentes fonctions des ressources, de leur donner corps à travers des exemples concrets pour mettre en évidence la façon dont elles vont permettre à l'individu, notamment dans le cadre de l'itinérance géographique, de se forger un sens de la continuité tout en autorisant les changements nécessaires.

5.2. Sept axes de recherche pour l'étude du développement des jeunes en itinérance géographique

En vu d'étudier le développement des jeunes en itinérance géographique, dans une perspective socioculturelle, nous avons proposé sept axes de recherche. Nous allons maintenant leur rattacher les différentes questions qui se sont posées tout au long de la présentation de nos orientations théoriques et conceptuelles.

Axe de recherche 1. L'anticipation du prochain pays de résidence et le départ vers celui-ci.

- Le fait de déménager fréquemment permet-il d'anticiper certaines situations? Avec quels effets et implications?
- Comment définir la fonction d'anticipation des ressources?
- Quelle est l'originalité des fonctions d'anticipation? Lorsque le changement est attendu, est-il anticipé? Préparé? Et si oui, quelle forme prend ce travail d'élaboration cognitive de penser les possibles et avec quelles répercussions sur la suite des événements?

Axe de recherche 2. L'arrivée dans le nouveau pays de résidence comme période de ruptures.

- Quels sont les indicateurs qui peuvent nous permettre de parler de ruptures? Comment les différentes ruptures identifiées se manifestent-elles?

Axe de recherche 3. L'itinérance géographique entre continuités et changements.

Quels processus permettent de faire face aux ruptures rencontrées?

- De quelle façon les éléments culturels signifiants et le réseau social soutiennent-ils les jeunes en itinérance géographique? A quels moments et avec quels objectifs?
- Existe-t-il des dispositifs d'accompagnement spécifiques aux jeunes en itinérance géographique mis en place soit par l'employeur soit par les institutions scolaires et avec quels objectifs?
- Peut-on identifier la façon dont les jeunes donnent sens à la nouvelle situation rencontrée?
- Quels sont les différents éléments socioculturels qui assument une fonction d'établissement? Avec quelles fonctions spécifiques?
- Quelle est la fonction des éléments culturels significatifs? En quoi assument-ils une fonction de pérennité? Et qu'en est-il du réseau social?
- Quel est l'impact de l'itinérance géographique sur le développement et le maintien des relations interpersonnelles?
- Peut-on observer chez les jeunes en itinérance géographique le développement d'un réseau via l'utilisation des TIC? Si oui, quelles sont les fonctions de ces réseaux? Plus généralement, quelle est l'influence de ces TIC sur les relations interpersonnelles des individus en itinérance géographique?
- Les jeunes en itinérance géographique développent-ils une relation particulière à l'un ou plusieurs espaces physiques symboliques? Si oui, quelles formes prennent ces lieux? Avec quelles fonctions et répercussions sur la définition de soi?

Axe de recherche 4. La place et le rôle de la famille dans le cadre de l'itinérance géographique.

- Quelle place concrète tient la famille (parents et fratrie) dans le cadre de l'itinérance géographique? Avec quelles fonctions?

Axe de recherche 5. Les processus d'apprentissages inhérents à l'itinérance géographique.

- Quelle forme prend cette expérience particulière? Peut-on identifier une habitude en matière d'itinérance géographique?
- Peut-on identifier une réflexivité sur l'itinérance géographique? Les jeunes développent-ils une réflexion sur leurs itinérances passées leur permettant d'appréhender différemment les itinérances à venir?
- Le fait de déménager fréquemment permet-il d'anticiper certaines situations? Avec quels effets et implications?
- Quelles sont les connaissances et compétences spécifiques que nous pouvons identifier lors de chaque itinérance?
- Le fait de vivre de façon prolongée dans des environnements culturels différents permet-il des apprentissages spécifiques? Et si oui, de quelle sorte?
- Quelle(s) empreinte(s) les lieux et les pays côtoyés par les jeunes en itinérance géographique laissent-ils?
- Quelles dynamiques familiales se mettent en place? Quelle est la fonction de la cellule familiale sur le développement du jeune?

Axe de recherche 6. La dynamique des relations interpersonnelles dans le cadre de l'itinérance géographique.

- Quel est l'impact des itinérances géographiques sur les relations amoureuses des jeunes? Est-ce que l'itinérance géographique influence la vision qu'ont les jeunes des relations amoureuses?
- Quels sont les défis plus particuliers qui se posent aux jeunes en itinérance géographique lors de l'arrivée dans un nouvel environnement scolaire: comment s'y prennent-ils pour intégrer des groupes déjà formés, avec quelles répercussions en termes de développement?

Axe de recherche 7. La construction de soi dans le cadre l'itinérance géographique.

- Pouvons-nous observer des remaniements identitaires? Quelle en est la cause? Comment se manifestent-ils?
- Les différents contextes dans lesquels le jeune évolue l'interrogent dans sa définition de soi. Comment, alors, le jeune intègre ses différentes expériences, en une identité syncrétique?
- Les changements de lieux et de groupes entraînent-ils des remaniements identitaires chez les jeunes en itinérance géographique? De quelle nature?

- Peut-on observer une socialisation primaire de l'*habitus international* (Wagner 1997, 1998)? Quel est le rôle des parents dans la transmission d'une culture internationale?

3ÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE

Les éléments théoriques et conceptuels présentés dans les premières pages de ce travail éclairent notre *sensibilité théorique* (Demazière & Dubar, 1997) et guident nos réflexions scientifiques dans la présente étude. En nous appuyant sur ceux-ci, nous avons pu poser une série de questions de recherche. Il convient désormais de s'attarder à la mise en place d'une méthodologie qui nous permettra accéder à l'expérience (comprise au sens large comme le vécu, les représentations, les réflexions, les perceptions, les opinions) des jeunes en itinérance géographique. Nous avons donc adopté une démarche de recherche pour opérationnaliser la nature du questionnement précédemment développé en l'inscrivant dans une position épistémologique et méthodologique. Rappelons que notre travail s'intéresse principalement à l'expérience des jeunes soumis à des mobilités répétées. Plus concrètement, nous essayerons de questionner les différents sens que peut prendre l'itinérance géographique dans le parcours des jeunes qui y sont confrontés.

Dans cette 3ème partie, nous tenterons de rendre compte de la démarche adoptée qui, loin d'être linéaire, s'est progressivement enrichie et construite. Nous présenterons les différentes étapes, de cette dynamique, à travers trois chapitres. Dans le chapitre 6, nous présenterons les particularités de notre recherche qui tiennent tant aux caractéristiques de la chercheuse qu'à celles de la population étudiée. Le chapitre 7 sera dévolu à l'opérationnalisation de la recherche en partant de la démarche adoptée jusqu'à la récolte des données. Finalement, le chapitre 8 détaillera la manière dont les résultats ont été produits permettant ainsi le passage du *sens commun* aux *savoirs* (Charmillot & Seferdjeli, 2002).

Chapitre 6. Les caractéristiques de l'étude

La place de la chercheuse dans une étude n'est jamais anodine. Elle l'est encore moins lorsque celui-ci peut s'identifier, de près ou de loin, à son terrain d'étude. Ainsi, comme nous le verrons plus tard, lors d'une étude de type qualitatif, qui se base sur un recueil de données par entretiens, la relation entre l'intervieweur et l'interviewé est importante, nous tenons donc à préciser le statut particulier de la chercheuse au sein de cette recherche.

6.1. Le parcours de la chercheuse et ses implications

L'itinérance géographique n'est pas un *univers* inconnu pour nous étant donné que nous avons grandi à son rythme. Nous avons ainsi vécu plus de sept déménagements qui nous auront amenés à vivre en Iran, en France, en Allemagne, au Sénégal, en Suisse et en Inde. Un travail de distanciation avec notre propre vécu était donc nécessaire. C'est pourquoi nous

avons effectué un entretien d'explicitation[37] avant d'entamer cette recherche. Nous avons ensuite rédigé une autobiographie sur la base de celui-ci en essayant de nous remémorer les différentes étapes de notre parcours, la façon dont nous avons vécu les déménagements, les séjours dans les différents pays. Ce travail nous a permis de mettre à plat nos *a priori* sur l'itinérance géographique mais aussi de fixer une trace de notre propre vécu afin de ne pas l'oublier. Nous avons ainsi une double vision de notre propre parcours: celle d'avant la recherche et celle d'après la recherche. Nous pouvons citer deux exemples qui nous semblent particulièrement évocateurs.

Lors des entretiens, certains souvenirs de notre propre vécu nous sont revenus en tête. Petit à petit, nous retrouvions le nom d'anciens lieux que nous avions découverts, d'amis que nous avions perdus de vue, mais aussi certains éléments plus douloureux que nous avions enfouis dans notre mémoire. Le cercle de nos souvenirs s'est ainsi élargi et en même temps nous avons renoué des contacts avec des amis perdus de vue.

Un deuxième incident est survenu au terme de la récolte de données, nous retrouvant subitement confrontée à un blocage interne, incapable d'analyser les données récoltées. En effet, l'analyse du contenu des discours des interviewés nous conduisait à porter un regard nouveau sur notre propre vécu. De nombreux éléments se bousculaient dans notre propre vie. Comment faire preuve de scientificité dans ces cas là? Etions-nous vraiment légitimée à effectuer un tel travail? Nous plonger dans des lectures autour de la recherche qualitative, des ouvrages théoriques et des recherches sur les Third Culture Kids, participer et discuter avec d'autres chercheurs lors du Congrès des *Families in Global Transitions*[38] en 2010 nous a alors permis de renouer avec le travail de recherche. Nous avons alors été en mesure de commencer à organiser les différentes notes entassées jusqu'alors dans des classeurs pour leur donner corps.

6.2. Comment se présenter à son objet d'étude?

Au début de cette recherche, nous ne souhaitions pas informer nos sujets sur le fait que nous avions grandi en itinérance géographique. Nous avons envoyé une première lettre pour présenter notre étude au Département fédéral des affaires étrangères suisse, aux organisations internationales, aux multinationales et aux écoles françaises basées en Suisse. Sans réponse,

[37] Sous la direction de Mme Vittoria Cesari Lusso.

[38] Association regroupant les professionnels et chercheurs étudiant les enjeux de l'expatriation des personnes travaillant pour le compte d'un employeur.

nous avons essayé d'atteindre les responsables des ressources humaines par téléphone mais sans succès. Aucun ne voulait relayer l'information par peur d'importuner les familles expatriées. Pas un seul participant. Deux solutions s'offraient à nous: abandonner l'étude telle que nous l'avions pensée ou alors…

> «1990. Je me souviens encore de mon départ pour le Sénégal, âgée alors de treize ans et tenant dans ma main mon nouveau passeport diplomatique: brun avec sa petite croix couleur or. Sur la première page on pouvait lire «Mademoiselle Deniz Gyger fille de l'Ambassadeur plénipotentiaire et extraordinaire au Sénégal, au Cap-Vert, en Gambie, en Guinée-Bissau, au Mali et en Mauritanie». Sur ce document, si officiel, j'étais en premier lieu la fille de… et cette identité m'a suivie longtemps. A l'école au Sénégal, en Suisse, j'étais la fille de l'Ambassadeur. Il m'était impossible de cacher ce lien. Mes parents, eux, s'étonnaient souvent du fait que je taisais cette partie de mon identité. Mon père en venant même un jour à me demander si j'avais honte de sa profession. Il n'en était rien, je voulais juste être moi avant d'être la fille d'un couple de diplomates. Ce n'est qu'en entrant à l'Université de Neuchâtel, loin de mes parents, que j'ai pu m'affranchir de cette identité. Et pour éviter de parler de mon parcours un brin atypique, je disais simplement que j'étais genevoise. Après tout n'étais-je pas née là-bas?
>
> Pourquoi avoir choisi un sujet qui me reliait indéniablement à mon passé? Tout simplement, parce que je n'avais pas conscience de l'impact que ce choix aurait au niveau personnel. Je pensais juste que cette population d'étude pouvait fournir un terrain propice et novateur pour appréhender le développement social et culturel des personnes. Mais pour trouver des participants, il m'a fallu renouer avec moi-même. Mes parents suivaient déjà mon travail avec intérêt et respectaient mon souhait de vouloir me débrouiller pour trouver ma population d'étude. Alors quand j'ai pris le téléphone pour leur dire que personne n'avait porté d'intérêt à mon étude, ils m'ont répondu: «Ce n'est pas possible, nous en parlons autour de nous et le sujet passionne énormément de gens». Après quelques coups de fil et des emails signés par la main de mon père, l'étude pouvait enfin débuter. Tout le monde savait que j'étais la fille de… et j'en étais fière. Ma famille, mon passé feront à leur façon partie de cette étude.

> Les portes se sont ouvertes les unes après les autres, les événements s'enchaînant rapidement. C'est à ce voyage que je vous convie en reprenant mon autre casquette: celle du nous chercheuse.»

Compte tenu de cette situation, et consciente qu'un objet de recherche se construit également dans l'interaction entre le chercheur et le sujet (Zittoun, Müller Mirza & Perret-Clermont, 2006), nous nous sommes toujours présentée comme une chercheuse ayant passé son enfance en itinérance géographique. Nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée aux caractéristiques de l'entretien de recherche.

6.3. Une population difficile d'accès

Nous tenons à souligner que malgré notre appartenance à cette communauté, nous avons essuyé de nombreux refus. S'il s'agit d'un processus inhérent à chaque objet de recherche, nous avons néanmoins voulu nous interroger sur les significations de ces refus, sans toutefois chercher à en analyser les raisons. Lors de discussions informelles, il est apparu que certains jeunes ne souhaitent pas discuter de leurs itinérances géographiques celles-ci faisant partie de la sphère d'expérience personnelle. Certaines fois ceci était mis en relation avec la difficulté de certaines situations particulières (séparations avec la famille, séjours dans des pays en guerre, relations difficiles avec les autres membres de la famille, période de transfert). Dans leur étude Van der Zee et al. (2007) ont rencontré une difficulté similaire:

> In total 1136 questionnaires were sent out and 104 completed questionnaires were returned; 87% in Dutch versus 13% in English. The total response rate was rather low. Children between 7 and 18 years old may not be highly motivated to participate in written surveys. Moreover, the private nature of some of the issues that were raised in the questionnaire may have caused some parents and children to be reluctant to participate in the study[39] (Van der Zee et al., 2007, p. 31).

Ceci nous pousse à envisager la possibilité que les données récoltées proviennent avant tout de personnes qui ont vécu des expériences positives de l'itinérance géographique et qui, dans l'ensemble, n'ont pas rencontré de difficultés particulières avec la mobilité géographique répétée.

---

[39] Notre traduction: «En tout 1136 questionnaires ont été envoyés et 104 questionnaires remplis ont été retournés, 87% en néerlandais contre 13% en anglais. Le taux total de réponses était plutôt bas. Les enfants entre 7 et 18 ans n'ont peut-être pas été grandement motivés à remplir une enquête par écrit. De plus, la nature privée de certaines questions posées dans le questionnaire a pu conduire certains parents et enfants à une certaine réticence quant à une participation à l'étude». (Van der Zee et al., 2007, p. 31).

6.4. Les écoles françaises de l'étranger

Les écoles internationales disposent d'un vaste réseau d'institutions à travers le monde. Il nous semble cependant utile de rappeler qu'il existe aussi à l'étranger un vaste réseau d'écoles nationales dispensant un programme similaire au pays d'origine. Pour les enfants, l'avantage est de pouvoir suivre une scolarité identique à celle de son pays et garantissant aux jeunes d'obtenir, au terme de leur scolarité, un diplôme reconnu dans le pays auquel est rattaché l'établissement scolaire. Notons à titre d'exemple: les écoles françaises de l'étranger, les écoles japonaises de l'étranger, les écoles allemandes de l'étranger, les écoles espagnoles de l'étranger ou encore les écoles américaines de l'étranger. Ainsi, les expatriés doivent souvent faire un choix au moment de placer leurs enfants dans une structure scolaire plutôt que dans une autre.

Contrairement aux écoles internationales, les écoles nationales de l'étranger ont la particularité d'être fortement ancrées à la culture du pays auquel elles sont rattachées. Ainsi, comme le note Valsiner (2000), les écoles françaises transmettent une culture à la française. Il nous semble donc intéressant d'ouvrir la recherche aux populations des écoles non internationales afin d'observer le rôle de l'institution scolaire dans la gestion de la mobilité internationale mais aussi dans la transmission d'une culture.

Dans le cadre du présent travail, nous avons fait le choix de nous intéresser à une population francophone. A l'exception d'une personne, suivant un cursus scolaire au sein d'une école internationale, tous suivaient leur scolarité dans une école française de l'étranger. Notons que la population des écoles françaises est beaucoup plus homogène que celle des écoles internationales. Ceci s'explique notamment par le fait que l'anglais, langue d'enseignement dans les écoles internationales, représente une langue beaucoup plus pratiquée et facile d'accès pour de nombreuses populations dites internationales. Au contraire, le français reste une langue dont l'accès est limité. Il est en effet rare de voir des parents, ne parlant pas français et n'ayant aucun lien avec la culture francophone, inscrire leurs enfants dans une école française de l'étranger.

Chapitre 7. L'organisation de la recherche

Dans le cadre de ce travail, nous avons opté pour une démarche de type compréhensive cherchant à interroger le sens que les acteurs donnent à leurs actions. Cette approche conçoit l'individu comme un acteur social et non pas seulement comme un *agent* passif. Partant,

celle-ci a orienté notre procédure de récolte et d'analyse des données que nous traiterons séparément même si dans les faits, les deux procédures sont étroitement liées et participent d'un mouvement de va-et-vient:

> Dans la phase de conquête, l'objet n'est pas envisagé comme une chose pouvant être séparée radicalement du sens commun à l'aide de procédures élaborées *a priori*. Plutôt qu'en termes de rupture, on parle en termes de césure – ou rupture progressive, relative – pour exprimer la reconnaissance du sens commun en tant que savoir (…). La compréhension dépasse alors en l'intégrant, ce niveau de connaissance. Le moment de la construction est caractérisé par des raisonnements pluriels – tantôt déductifs, tantôt inductif – et non par un raisonnement hypothético-déductif. Ces modalités de raisonnement permettent de construire l'objet de manière progressive en partant des savoirs concrets des acteurs. Des hypothèses faibles ne posant pas de définition *a priori* de l'objet sont renforcées au fur et à mesure de l'investigation sur le terrain. La possibilité est également offerte de démarrer la recherche sans hypothèses, à partir de questions de recherche. Quoi qu'il en soit, la construction intègre une phase exploratoire importante, à tel point que les actes de recherche déployés à chaque étape peuvent être redéfinis (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 188-189).

Suivant cette perspective, notre recherche a été effectuée en plusieurs étapes. Nous avons d'abord défini un outil pour la récolte de nos données. L'entretien de recherche a été retenu, s'agissant de la méthode la plus appropriée à une démarche de ce type (Charmillot & Dayer, 2007; Charmillot & Seferdjeli, 2002; Wentzel & Zittoun, 2011).

> (…) l'entretien participe du changement épistémologique proposé par l'approche compréhensive dans la mesure où il permet de construire l'activité scientifique à partir des questions que se posent les acteurs en relation avec leurs savoirs concrets, plutôt qu'à partir des questions que le chercheur se pose (Charmillot & Dayer, 2007, p. 126).

Cette technique interroge, comme nous le verrons, la place et la posture particulière de la chercheuse. Mais avant de développer ce point, nous souhaitons dire quelques mots sur le processus de récolte de données. Si nous avons mis en place des mesures pour nous distancier avec notre propre vécu en lien avec l'itinérance géographique, il nous fallait maintenant accéder à d'autres expériences en lien avec celle-ci. Ce travail avait un double but: 1) élargir notre vision de l'itinérance géographique; 2) débuter notre travail d'élaboration théorique.

C'est en effet en partant du vécu d'autres personnes que notre cadre théorique a pu commencer à prendre forme. Nous manquions à cette époque de mots-clés, de concepts sur la base desquels commencer notre travail de théorisation. C'est alors que nous avons eu l'idée d'interviewer d'autres personnes, qui ont expérimenté l'itinérance géographique, dans le cadre d'une phase de travail que nous nommerons exploratoire. Ce n'est que dans une étape ultérieure que nous avons mené notre récolte de données, auprès d'adolescents et de famille en itinérance géographique. La figure 4 représente les différentes étapes de notre travail de récolte des données.

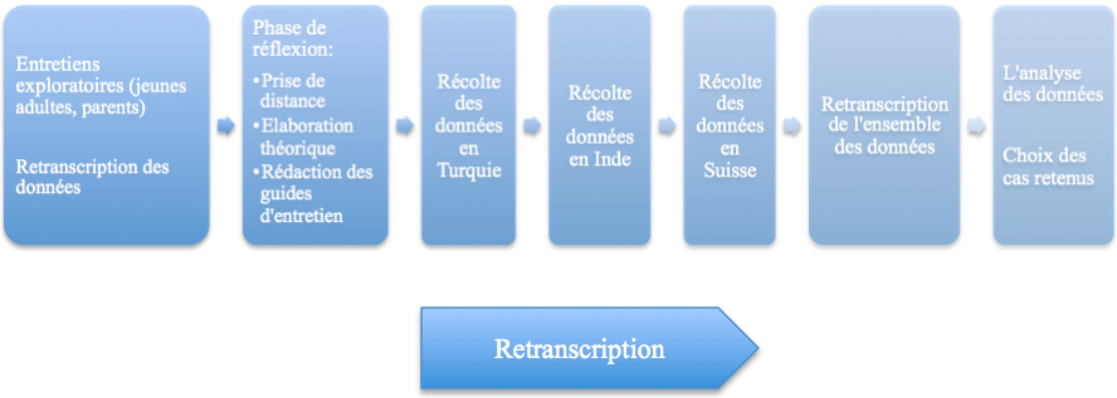


Figure 4. Les différentes étapes de la récolte et de la retranscription des données

Lors de nos différentes récoltes de données nous avons utilisé la même technique d'entretien: à savoir celle de l'entretien de recherche reconstructif. Nous présenterons d'abord les particularités de celui-ci, puis le déroulement des entretiens exploratoires avec ses impacts sur le reste de la recherche. Finalement, nous présenterons la recherche menée auprès des adolescents et de leur famille en Turquie, en Inde et en Suisse. Si nous présentons ces deux étapes, qui sont complémentaires, nous attirons d'ores et déjà l'attention du lecteur sur le fait que seule la seconde récolte fait l'objet du présent travail de recherche.

7.1. L'entretien de recherche reconstructif

Nous ne détaillerons pas ici les particularités de la technique de l'entretien, qui a largement été documentée (voir par exemple Blanchet 1985; Blanchet & Gotman, 1992; Blanchet, Ghiglione, Massonnat & Trognon, 1987/2008; Boutin, 2008; Cesari, 2000; Guillemette & Berthiaume, 2008; Kvale, 1996; Poupart, 1993), mais en retenons la définition suivante:

> Un entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'intervieweur; ce dernier ayant pour objectif de favoriser la

> production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. L'entretien de recherche est donc utilisé pour étudier les faits dont la parole est le vecteur (Blanchet et al, 1987, p. 84-85).

L'intervieweur va amener l'interviewé à produire un discours à l'aide de relances. Il s'agit donc d'une situation de communication entre deux personnes réglementée et définie par un contexte, un contrat de communication et les interventions de l'intervieweur. La place de l'intervieweur est donc particulière: il n'a pas une attitude directive mais ouverte et flexible et sait s'adapter au discours. L'entretien de recherche est donc vu comme une co-construction où l'interaction entre celui qui mène l'entretien et celui qui y participe marquent de leur empreinte le discours produit (Blanchet, 1985; Charmillot & Dayer, 2007; Poupart, 1993; Zittoun et al., 2006):

> (…), un discours qui se déroule dans un entretien est en effet aussi toujours co-construit – il est adressé à autrui, il se réoriente en fonction des réponses de celui-ci ou des attentes que l'on a à son sujet, ou des représentations que l'on a de lui. Cette nécessaire co-construction du discours amène donc à se demander ce que pourrait être un discours «authentique»: cherche-t-on, en termes de contenu, à ce que la personne raconte ce qui s'est «vraiment» passé? Ou alors qu'elle soit vraiment engagée dans un travail de construction de sens? Ou alors que les émotions qui émergent durant un tel entretien (soit à cause des souvenirs remémorés, soit à cause des prises de conscience qu'il peut y avoir dès lors qu'il y a mise en mots) soient «non feintes»? Ma position ici est que le discours produit en entretien est la face visible d'une pensée en train de se faire avec une autre personne et au sujet d'une expérience passée (Wentzel & Zittoun, 2011, p. 180).

Il convient donc avant tout de s'interroger à la nature du discours produit dans les circonstances particulières d'un entretien de recherche qui est réalisé à la demande du chercheur et porte sur un pan de la vie de l'interviewé (Blanchet & Gotman, 1992). Notre recherche portant sur le vécu de jeunes en itinérance géographique, nous avons opté pour un entretien de type *reconstructif* qui: «est comme son nom l'indique l'occasion de faire une exploration guidée d'évènements qui ont déjà eu lieu» (Wentzel & Zittoun, 2011, p. 183). Cette méthode semble d'autant plus adaptée lorsque l'on s'intéresse aux périodes de transition dans la vie des personnes, quand bien même cette technique a également ses limites: notamment une possible reconstruction du processus de changement de la part de celui qui l'a vécu (Zittoun, 2009).

Nous avons utilisé cette technique à deux moments distincts de notre processus de recherche: dans une phase exploratoire, en nous intéressant aux vécus de jeunes adultes ayant grandi en itinérance géographique et dans l'étude à proprement parler en interrogeant des adolescents ainsi que leurs parents. D'un point de vue épistémologique, nous avons choisi de considérer comme *vrais* les discours des personnes que nous avons interviewées (Demazière & Dubar, 1997), tout en gardant à l'esprit que l'entretien de recherche est une co-construction qui s'élabore dans l'interaction et dans des conditions précises.

7.2. Une première étude exploratoire

Dans un premier temps, nous avons mené une étude exploratoire auprès de jeunes adultes qui ont grandi en itinérance géographique. Les personnes qui ont participé à cette étude ont été contactées par l'intermédiaire du Département Fédéral des Affaires Etrangères suisse ainsi que de l'Association ACET/VEEDA[40].

Le but de cette première étude était de mieux appréhender les enjeux de l'itinérance géographique telle qu'elle avait été vécue par des personnes qui n'y étaient plus directement confrontées. Cela nous permettait d'espérer un certain détachement par rapport aux enjeux de l'itinérance géographique ainsi qu'un travail de réélaboration des événements vécus (Cesari, 2001).

7.2.1. La population

Les entretiens exploratoires ont réuni huit jeunes adultes suisses âgés de 21 à 28 ans (âge moyen= 23 ans) ayant vécu en moyenne sept déménagements internationaux (cinq déménagements au minimum et huit au maximum). Les entretiens ont été menés en Suisse ainsi que dans des pays limitrophes. Deux parents, avec des enfants ne les suivant plus dans leurs itinérances géographiques, ont également participé à l'étude.

7.2.2. La récolte des données

Dans un premier temps, nous souhaitions organiser des entretiens de groupe (*Focus Group*) qui auraient mis en présence des jeunes adultes et des parents. Malheureusement, le nombre peu élevé de parents ainsi que la difficulté à trouver des dates qui convenaient au plus grand nombre nous ont conduit à revoir notre méthodologie. Nous avons donc effectué d'un côté

[40] Association des conjoints et partenaires du personnel transférable du Département Fédéral des Affaires Etrangères Suisse.

des entretiens à deux composés soit de deux jeunes adultes soit d'un jeune adulte et d'un parent, et de l'autre mené des entretiens individuels (voir tableau 2). Si nous n'avons pas pu développer lors des entretiens à deux certains éléments de façon aussi poussée que lors des entretiens individuels, ceux-ci sont cependant riches d'informations. Dans ce cas-là, les participants réfléchissaient ensemble à leur vécu, réagissant sur les propos de l'autre. La combinaison de ces deux types d'entretiens, nous ont permis d'avoir une large palette de données. Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants.

Type d'entretien	Nombre d'entretiens	Nombre de participants
Entretien individuel	3	3
Entretien réunissant deux jeunes adultes	1	2
Entretien réunissant un jeune adulte et un parent[41]	3	6
Total		**11**

Tableau 2. Participants à l'étude exploratoire

N'étant pas familière avec les entretiens de groupe, nous avons demandé à Mme Victoria Cesari[42] de le mener pour que nous puissions l'observer. Durant ce premier entretien, si nous étions présente, nous ne sommes pas intervenue dans l'échange discursif. Il s'agissait pour nous d'observer la manière dont s'effectuaient les relances mais aussi la gestion de la parole entre les deux interviewés. Forte de cette expérience nous nous sommes sentie à même de pouvoir diriger les entretiens des groupes suivants.

Lors de cette première récolte de données, nous avons travaillé sur la base d'entretiens libres. La consigne de départ étant la suivante:

> Nous vous laissons quelque temps pour vous souvenir d'un transfert[43] particulièrement important pour vous. Pouvez-vous ensuite nous le présenter et nous indiquer en quoi il était particulier?

Cette question, très ouverte, devait permettre aux personnes de revenir sur un transfert choisi et de développer ensuite la période avant le transfert, la période pendant le transfert et la période après le transfert. Nos différentes relances devaient permettre d'approfondir ces trois périodes en mettant l'accent sur les enjeux et les impacts des transferts au niveau de l'environnement social et culturel. Il s'agissait ainsi pour nos interlocuteurs de reconstituer le passé mais aussi de porter, en conclusion, un regard réflexif sur leur parcours et les incidences (les apports et les limites) de celui-ci au moment de l'entretien.

[41] Un entretien à deux regroupait un jeune adulte et sa mère.

[42] Que nous remercions, une fois de plus, pour avoir accepté de partager son expérience avec nous

[43] Le transfert étant le moment où une famille en itinérance géographique change de poste et donc de lieu de résidence.

Nos relances ont consisté à approfondir certains moments comme le départ et l'arrivée dans un nouveau pays, le rôle de la famille, l'arrivée dans une nouvelle école et les stratégies mises en place pour faire face aux itinérances. L'entretien s'est ensuite déroulé différemment selon le discours et le parcours des participants: si certains ont abordé la difficulté de retourner dans leur pays d'origine ou la difficulté de se «penser» en tant que Suisse, d'autres participants ont soulevé la richesse d'une telle expérience et d'autres encore les difficultés qui ont surgi dans leur famille en raison des déménagements fréquents. Les entretiens à deux ont duré entre 3h et 4h, les entretiens individuels entre 1h et 2h. Les entretiens ont été retranscrits, puis analysés de façon à développer un guide d'entretien pour l'étude à proprement parler qui sera détaillé dans le chapitre suivant.

Au terme de ces entretiens, nous avons pu atteindre les trois objectifs suivants :

- Les onze récits récoltés nous ont permis d'accéder à d'autres vécus et expériences en lien avec l'itinérance géographique. Si dans un premier temps nous nous sommes surprise à comparer leur vécu au nôtre, nous avons vite pu nous défaire de cette attitude. Nous pouvions désormais pleinement adopter la posture scientifique adéquate pour mener à bien notre investigation.
- A travers les entretiens réalisés, nous avons pu identifier de nouvelles pistes de réflexion en dégageant des thèmes communs aux différents entretiens. Nous avons également pu identifier des mots-clés qui nous ont permis d'affiner et de mieux délimiter notre recherche en vue de l'élaboration théorique.
- Le processus d'élaboration théorique et conceptuel ainsi enclenché s'est enrichi sur la base d'une première analyse des données. Celle-ci, en retour, est venue étoffer le premier. Nous trouvons à ce premier niveau le processus de va-et-vient entre la théorie et les données. Partant, nous avons mis en évidence des moments importants, et récurrents, de l'itinérance géographique comme l'annonce du départ, le déménagement, l'arrivée dans le nouveau pays de résidence. Tous ces éléments ont été repris pour élaborer un nouveau canevas d'entretien permettant de réaliser des entretiens semi-dirigés (annexes 1 et 2) sur lesquels nous reviendrons très prochainement.

En nous inscrivant dans une démarche dite compréhensive, nous souhaitions dans un premier temps mieux délimiter notre objet d'étude en partant du vécu des personnes, autre que nous, ayant une expérience de l'itinérance géographique ceci afin de mieux en saisir le sens mais aussi les enjeux. Partant de ces entretiens, nous avons pu porter un nouveau regard sur notre

objet d'étude. D'abord en apportant des modifications à notre cadre théorique pour retravailler notre sensibilité théorique (Demazière & Dubar, 1997); ensuite en peaufinant la seconde partie de notre récolte qui constitue le cœur du présent travail de recherche et que nous allons maintenant présenter.

7.3. L'étude auprès des adolescents et de leur famille

Une fois la phase exploratoire terminée, le cadre théorique en construction et les canevas d'entretien prêts, était venu le temps de songer à la récolte des données auprès des adolescents et de leurs familles. Pour ce faire, nous avons mis en place un dispositif original et particulier que nous allons détailler dans les prochaines pages. Tout d'abord une étude multi-site. En effet, lors des entretiens exploratoires il est apparu comme essentiel de prendre en compte l'environnement culturel dans lequel les jeunes avaient grandi. Raison pour laquelle nous avons décidé d'effectuer nos entretiens dans trois régions géographiques et culturellement fort différentes. Nous présenterons ensuite les caractéristiques de la population, ainsi que la façon dont s'est déroulée la prise de contact. Nous approfondirons ensuite la construction des guides d'entretien pour cette seconde récolte de données. Puis, nous décrirons comment s'est déroulée l'expérience auprès des adolescents : des entretiens qui se sont réalisés en deux temps mais aussi l'utilisation d'éléments culturels choisis par les jeunes pour venir appuyer leur discours. Finalement, s'agissant de comprendre le jeune dans son environnement social, nous avons également décidé d'interviewer les parents et de prendre en compte leurs expériences et regards sur l'itinérance géographique de leurs enfants. Nous avons donc décidé de les inclure à notre étude, ce qui nous a permis d'obtenir des regards croisés sur une même expérience.

7.3.1. Une étude multi-sites

Pour la seconde étape de notre recherche, nous avons opté pour une récolte de données sur plusieurs sites: l'Inde, la Suisse et la Turquie. Notre monde étant de plus en plus décloisonné, les sujets, les objets, la connaissance s'y déplacent facilement. C'est à l'ethnographie multi-sites (Marcus, 1995) que l'on doit d'avoir désacralisé un lieu comme unique lieu de récolte de données. Dans cette approche, l'objet est étudié en prenant en compte son cheminement et/ou les différents contextes dans lesquels il évolue, à l'instar de Freidberg (2001) qui étudie la production des haricots verts entre l'Afrique et l'Europe; ou encore Hannerz (2003) qui s'est intéressé au métier des correspondants des médias dans différents pays. Il ne s'agira alors pas

de comparer les données récoltées sur nos trois terrains mais de les considérer comme autant de facettes d'un même objet d'étude qu'il s'agira d'appréhender dans sa globalité.

Cette façon de procéder est d'autant plus adaptée à notre objet d'investigation qu'il est mobile par définition. L'étudier dans un lieu unique serait alors revenu à l'amputer d'une partie de sa réalité. Nous sommes donc allé à la rencontre d'adolescents en itinérance dans trois lieux géographiques aux réalités économiques, sociales et culturelles bien distinctes.

Notre premier choix s'est porté sur un pays occidental et à forte concentration internationale: la Suisse. Et plus particulièrement, le Bassin lémanique qui regroupe une multitude d'organisations internationales et d'entreprises internationales. Puisqu'il s'agit d'une région francophone, nous sommes parti du présupposé qu'il s'agissait d'un lieu représentant peu de difficulté d'adaptation pour de jeunes francophones.

Nous avons ensuite recherché un pays qui représente un pont entre la culture occidentale et un autre type de culture. La Turquie s'est alors imposée, à cheval entre deux grandes civilisations: occidentale et orientale. Si, dans sa Constitution la Turquie est un Etat laïque, il s'agit néanmoins d'un pays musulman avec une culture forte. Nous n'avons pas retenu Istanbul, première ville du pays, pour notre étude mais la capitale, Ankara en raison de son côté moins international. Il est ainsi difficile de s'y débrouiller dans une langue autre que le turc lorsque l'on va dans les magasins ou que l'on souhaite utiliser les transports comme le taxi. L'école française d'Ankara est aussi originale puisque plus de la moitié de ses élèves sont d'origine turque. Ainsi, l'école est vraiment à cheval entre le national et l'international.

Enfin, nous avons retenu l'Inde et plus précisément sa capitale New Delhi comme pays «émergent». La communauté internationale y est plus nombreuse qu'à Ankara mais moins que dans le bassin lémanique. Bien qu'ancienne colonie britannique, l'Inde possède une culture difficilement comparable avec celles des pays occidentaux. L'école française, fréquentée par très peu d'indiens, est de taille relativement modeste et n'était pas en mesure d'assurer, lors des entretiens en 2008, les enseignements de la seconde à la terminale. Même si l'école possédait des enseignants pour ces classes, les programmes s'appuyaient sur le Centre national d'enseignement à distance (CNED). Soulevons que les élèves de terminale devaient par conséquent passer leur baccalauréat à Bangkok (Thaïlande).

Nous tenons néanmoins à rappeler que ce travail ne consiste pas à comparer la vie en itinérance géographique dans ces trois différents pays mais à nous assurer que nous possédions des conditions différentes nous permettant de saisir une même réalité. Les

personnes que nous avons interviewées avaient précédemment vécu dans d'autres pays, ces différentes expériences ont également été prises en considération[44]. Evidemment, d'autres pays auraient également pu convenir, mais nous avons opté pour des régions que nous connaissions suffisamment pour être rapidement opérationnel (par exemple pour pouvoir nous déplacer). Nous avons pu compter en Inde et en Turquie sur le soutien de personnes qui nous ont très chaleureusement accueillie et ouvert les portes de leur maison ainsi que de leur réseau social[45]. Malgré la durée de nos séjours limitée à deux semaines dans chaque pays, nous avons vite été insérée dans le milieu des expatriés et avons eu l'occasion d'avoir de nombreuses conversations informelles durant notre séjour. De cette façon, nous avons pu développer une meilleure connaissance du milieu qui nous a permis de mieux en cerner certains détails et enjeux.

7.3.2. Population et prise de contact

Cette deuxième partie de l'étude s'est concentrée sur des adolescents en itinérance géographique francophones (entre 12 et 18 ans) et leurs parents. En Suisse, nous avons pris contact, à travers notre réseau social, avec des entreprises internationales ainsi qu'avec l'association ACET/VEEDA qui représente les conjoints et partenaires du personnel transférable du Département Fédéral des Affaires Etrangères suisse. Après avoir présenté notre recherche dans le cadre d'un séminaire, une famille supplémentaire s'est annoncée.

En Turquie, toutes les personnes ont été trouvées grâce à notre réseau social. Une grande partie des entretiens ont été planifiés avant notre arrivée et d'autres entretiens se sont ajoutés pendant notre séjour grâce à l'effet boule de neige. La nouvelle de notre venue, et de son objet d'étude, s'étant répandue dans la communauté francophone. Nous avons néanmoins dû refuser des entretiens: certains parents souhaitant que leurs enfants participent à l'étude alors que ces derniers ne le voulaient pas.

Même si nous avions pris quelques contacts en Inde et essayé de contacter la communauté francophone, notamment à travers une lettre d'information qui leur était destinée, nous n'avions que deux entretiens planifiés lors de notre arrivée. Une fois sur place, nous avons pu compter sur le soutien d'une enseignante de l'école française, chez qui nous logions, pour

[44] Ces données sont détaillées dans la présentation des cas.

[45] Nous tenons à remercier chaleureusement les familles Gyger – Küçüktopuzlu et Kjelsen qui nous ont ouvert leur maison et leur quotidien, la première lors de notre séjour en Turquie la seconde en Inde. Elles ont fait de ces deux séjours des moments encore plus exceptionnels.

présenter notre étude. Nous avons également recruté d'autres familles en participant à un *Morning Tea* organisé par l'association de femmes expatriées francophones de New Delhi.

Malheureusement, nous ne savons pas grand-chose sur la façon dont s'est négociée, au sein des familles, la participation à l'étude. Nous nous sommes toujours assurée auprès des parents que l'adolescent avait donné son accord et nous avons toujours débuté l'étude en présentant l'objet de la recherche et en demandant à la personne si elle souhaitait effectivement y participer.

Dans un cas, la situation inverse s'est produite: l'adolescente n'a pas souhaité informer ses parents de sa participation à l'étude. Cette personne étant quasiment majeure (17 ans[46]), nous l'avons tout de même interviewée. Lorsque nous lui avons demandé pour quelles raisons elle ne souhaitait pas en informer ses parents, une situation personnelle a été invoquée.

Dernier cas de figure rencontré, des parents nous ont assuré que leurs enfants souhaitaient participer à l'étude. Une fois sur place, ceux-ci ont refusé. Nous avons assuré aux parents que cela n'était pas grave et sommes partie sans réaliser d'entretien avec les enfants malgré l'insistance des parents et même si nous avions déjà réalisé l'entretien avec la mère. Au total, nous avons pu interviewer 21 familles (tableau 3).

Pays	**Familles interviewées**
Inde	8 familles
Turquie	8 familles
Suisse	5 familles
Total	21 familles

Tableau 3. Familles ayant participé à l'étude en fonction des pays

7.3.3. L'élaboration des guides d'entretien

En nous appuyant sur les entretiens exploratoires menés auprès des jeunes adultes ainsi qu'auprès de parents de jeunes adultes ayant grandi en itinérance géographique, nous avons pu élaborer un guide d'entretien qui tienne compte des données récoltées lors des dits entretiens et qui s'inscrivaient dans le cadre des questions de recherche que nous avons formulées dans la partie consacrée aux perspectives théoriques et conceptuelles. Notre objectif étant alors d'élaborer un guide d'entretien qui nous permettait de saisir différents

[46] L'âge de la majorité en Suisse étant fixé à 18 ans.

moments de l'itinérance géographique avec ses particularités et ses enjeux sur différents niveaux (social, cognitif, culturel). Partant d'une démarche compréhensive, nous avons privilégié une démarche inductive (tout en n'excluant pas *a priori* les aspects déductifs) nous permettant de rendre compte de la complexité et des multiples interactions entre l'individu et son environnement (social et culturel).

Nous avons développé ainsi trois guides, deux pour les entretiens que nous allions mener avec les adolescents (annexe 1) en itinérance géographique, une troisième pour l'entretien avec les parents (annexe 2). Ces différents guides devaient nous permettre de saisir les dynamiques de changements à 1) différents moments (dans des pays de résidence différents, dans le pays d'origine, à différents moments de l'itinérance, etc.) mais aussi 2) à travers différentes thématiques: relations sociales, rapport aux artefacts culturels, le sentiment d'appartenance, les références identitaires, les habitudes quotidiennes, etc. Ainsi développé, chacun des guides permet de répondre aux interrogations présentées en fin des orientations théorique et conceptuelle.

Contrairement aux entretiens exploratoires, nous avons cette fois opté pour des entretiens semi-dirigés, c'est-à-dire qui laissent à la fois une certaine marge de liberté à nos interlocuteurs tout en nous donnant l'occasion d'approfondir certaines thématiques spécifiques afin de pouvoir apporter des éléments de réponses aux questions de recherche posées, thématiques définies grâce à l'étude exploratoire présentée précédemment. Les relances ont consisté en des demandes d'explicitation, d'approfondissement et nous avons essayé, dans la mesure du possible, de nous appuyer sur le discours de l'interviewé en n'introduisant de nouveaux sujets que si celui-ci ne venait pas de lui-même. La structure de l'entretien a été adaptée au discours des différents participants. Par exemple, certains abordaient rapidement le rôle de la famille, d'autres n'en parlaient que plus tard alors que dans d'autres cas nous devions introduire la thématique.

Les entretiens ont été menés à différents moments. Nous avons commencé par les entretiens en Turquie en novembre 2007, puis nous sommes parti en Inde au mois de mars 2008 et avons terminé par les entretiens en Suisse entre mars et avril 2008. Les grilles d'entretien avaient été pensées de façon assez large et se sont révélées pertinentes sur la durée. Néanmoins, nous avons pu constater qu'avec le temps nous prêtions davantage d'attention à tel ou tel élément qui revenait fréquemment dans le discours des jeunes. Nos entretiens se sont donc modifiés, peaufinés, affinés. La manière et le moment où nous effectuons nos relances se sont aussi modifiés. Avec le temps, nous avons appris à laisser davantage de place aux silences et nous

avons compris que ceux-ci ne signifiaient pas forcément que l'interlocuteur n'avait plus rien à dire sur le sujet, mais seulement qu'il avait besoin de temps. Sur la fin des entretiens, nous avons également accordé davantage de place aux éléments culturels et à leurs fonctions et rôles dans le cadre de l'itinérance géographique. Nous allons revenir sur ce point. Il y a ainsi bien eu un travail de va-et-vient entre la partie théorique et les entretiens, mais aussi entre les différents discours recueillis et l'interprétation que nous en faisions qui nous a, à son tour, poussé à modifier, parfois en complétant, parfois en supprimant, nos perspectives théoriques. Nous avons ainsi pu expérimenter cette *flexibilité méthodologique*, ce va-et-vient entre les perspectives théoriques, la récolte des données et leurs analyses, à laquelle Demazière & Dubar (1997) font référence soulignant ainsi la nécessité de va-et-vient entre les diverses périodes de la recherche.

7.3.4. La récolte des données auprès des adolescents

Comment avons nous récolté les données auprès des adolescents qui ont participé à cette étude? C'est à cette question que nous allons maintenant répondre. La méthode que nous avons mise en place se veut originale sous deux aspects. Tout d'abord, nous avons réalisé deux entretiens avec les adolescents à quelques jours d'intervalle. Au moment du premier entretien, nous avons remis un questionnaire socio-démographique aux jeunes (annexe 3) et aux parents (annexe 4) afin de pouvoir constituer des fiches descriptives pour chaque famille (Flick, 2006). Ce point sera développé dans la partie consacrée à l'analyse des données. Ensuite, le second entretien s'est déroulé sur la base d'éléments culturels retenus par le jeune comme ayant un sens particulier pour lui. Nous proposons maintenant au lecteur d'approfondir ces deux points.

a) Deux entretiens auprès des adolescents

Comme annoncé précédemment, les entretiens que nous avons réalisés auprès des adolescents se sont déroulés en deux temps. Concrètement, avant de participer à l'étude, nous informions les jeunes qu'il fallait prévoir deux moments de rencontre à quelques jours d'intervalle. Les deux entretiens étaient fixés au même moment.

Au total nous avons interviewé 27 adolescents âgés de 12 à 18 ans, à l'exception d'un entretien qui s'est déroulé à l'école, tous les autres se sont déroulés au domicile des adolescents dans le salon ou dans la chambre selon les cas. Nous avons toujours commencé l'entretien en détaillant le contrat de communication (confidentialité des données, enregistrement audio des données et possibilité d'interrompre l'entretien et l'enregistrement à

tout moment) et en demandant l'autorisation d'enregistrer les entretiens. Nous informions également l'adolescent qu'un deuxième entretien était prévu (voir paragraphe suivant). La question initiatrice des entretiens était la suivante:

> Il s'agit d'une recherche sur les familles qui ont l'occasion de vivre dans différents pays. Ce qui m'intéresse c'est votre/ton expérience et votre/ton point de vue. Pouvez-vous/peux-tu brièvement vous/te présenter et nous raconter les différents pays dans lesquels vous avez/tu as vécu[47].

La question de départ était initialement prévue assez large pour permettre à la personne de débuter par la période qui lui convenait le mieux. La durée des entretiens a varié de 30 minutes à 1h40. Comme nous nous intéressions en grande partie au récit de vie de ces jeunes adolescents, nous avons opté pour des entretiens en deux temps à quelques jours d'intervalle (deux à sept jours selon les disponibilités des personnes).

Avec le recul, nous avons pu identifier les avantages et les limites de ces entretiens en deux temps. Nous pouvons relever trois avantages principaux:

1. Etablir un premier contact avec le jeune. Les seconds entretiens nous ont ainsi toujours semblé plus détendus tant du point de vue du jeune (pour qui la chercheuse n'était plus une inconnue) que de la chercheuse (pour qui le jeune n'était plus un inconnu). C'est ainsi qu'une relation de confiance a pu se développer. Nous avons aussi pu observer que lors du second entretien le jeune semblait plus détendu et parlait avec davantage d'aisance.
2. Le laps de temps entre les deux entretiens permet au chercheur de revenir sur des éléments du premier entretien (qu'il aura déjà retranscrit ou qu'il aura écouté) pour les approfondir et les développer ou s'assurer qu'il a bien compris les propos du jeune. Ce deuxième entretien permet également de reposer une même question une seconde fois et de s'assurer que les propos tenus par le jeune sont toujours identiques. Nous avons ainsi pu noter des différences dans le discours de nos interviewés entre les deux entretiens. Nous citerons deux exemples. Dans le premier cas, une jeune femme nous a raconté qu'elle s'ennuyait et ne connaissait pas beaucoup de monde dans le pays d'accueil. Elle trouvait son intégration difficile. Quelques jours plus tard, elle venait

[47] Si dans un premier temps nous étions parti du principe d'utiliser la forme personnelle «vous» pour mener les entretiens, nous nous sommes vite aperçu que la forme du tutoiement était plus appropriée avec les jeunes. Ainsi, nous leur proposions même avant l'entretien de nous tutoyer mutuellement.

de rencontrer de nouvelles personnes qui lui avaient fait découvrir de nouveaux endroits où sortir. Du coup, sa perception de l'endroit s'en trouvait fortement modifiée. Son expérience dans ce pays devenait plus positive et son discours plus dense. Dans le deuxième exemple, un jeune homme nous a raconté qu'il avait suivi ses parents sans aucun souci dans le nouveau pays, tout semblait se passer au mieux. Seulement, il s'est avéré lors du deuxième entretien que ses parents ne lui avaient guère laissé le choix. Il avait demandé à rester dans sa famille élargie, dans son pays d'origine, une demande refusée par ses parents. Ainsi, sans le second entretien, nous n'aurions pas eu connaissance de cette situation. Ces deux exemples mettent en évidence que le discours produit lors de l'entretien dépend de contextes et circonstances externes à celui-ci. Ces exemples démontrent la logique narrative (Bruner, 1991 reprenant Spence, 1984) du récit mettant en évidence qu'un récit n'est ni forcément historique, ni forcément objectif, mais une construction de l'individu dans une situation particulière (Demazière & Dubar).

3. Finalement, le laps de temps entre les deux entretiens permettait au jeune de réfléchir à son expérience mais aussi de réfléchir à des éléments culturels qui faisaient sens pour lui. Nous avons ainsi pu constater des différences sur le discours qui étaient fait sur ces objets selon qu'il y ait eu un ou deux entretiens. Dans le premier cas, les jeunes peinaient davantage à expliciter pourquoi l'élément culturel était important. La dimension émotionnelle prenant le pas. Au contraire, dans les seconds cas le jeune avait eu l'occasion de réfléchir à pourquoi cet objet était particulièrement important et à ce qu'il représentait à ses yeux.

Parmi les limites à cette approche, nous soulèverons le caractère chronophage de ce dispositif notamment pour les interviewés. En effet, fixer deux rendez-vous demande un investissement important de la part de ces derniers qui acceptent de recevoir deux fois l'interviewer et de dégager à deux reprises du temps pour partager leur histoire. Par ailleurs, il s'agit selon nous d'un signe important de la part des interviewés qui sont disposés à s'engager dans le processus. Il n'a cependant pas été possible d'effectuer un double entretien (voir tableau 4) avec tous les jeunes.

	Inde	Suisse	Turquie	Total
Entretien double	N=8 (16 entretiens)	N=5 (10 entretiens)	N=8 (16 entretiens)	N=21 (42 entretiens)
Entretien simple	N=2[48] (2 entretiens)	N=2 [49] (2 entretiens)	N=2 (2 entretiens)[50]	N=6 (6 entretiens)
Total	N=10 (18 entretiens)	N=7 (12 entretiens)	N=10 (18 entretiens)	N=27 (48 entretiens)

Tableau 4. Adolescents ayant participé à l'étude et nombre d'entretiens réalisés selon les différents pays

Certains vivaient soit trop loin de la ville (plus de 4h aller-retour) ou leur emploi du temps ne le permettait tout simplement pas (N=3). Lorsque dès le début la chercheuse en avait connaissance les deux entretiens ont été réalisés à la suite mais ce n'était pas toujours le cas. Ainsi, dans un cas, le second entretien a été annulé à la dernière minute et dans deux cas (fratrie), les adolescents n'étaient pas présents au second rendez-vous[51].

En vue de préparer le second entretien, nous terminions notre rencontre par l'énoncé suivant:

> Merci pour ce premier entretien, nous allons nous revoir dans quelques jours. Peut-être que d'ici, là vous/tu peux encore réfléchir à notre conversation et voir si vous aimeriez/tu aimerais ajouter d'autres éléments. J'aimerais aussi que vous choisissiez/tu choisisses pour la prochaine fois quatre à cinq objets qui sont importants pour vous/toi comme des photos, des livres, des images, des vêtements, un jouet, et que vous m'expliquiez/tu m'expliques en quoi ils sont importants pour vous/toi.

Lorsqu'il ne nous a pas été possible d'effectuer un second entretien, nous effectuions une courte pause à la fin de notre premier guide d'entretien et posions alors la question suivante :

---

[48] Dans un cas, nous n'avons pas réussi à planifier deux entretiens et avons fait passer la première partie et la seconde partie de l'entretien en une fois. Dans le second cas, la personne a annulé le second entretien.

[49] Seul le premier entretien a été effectué, les personnes (fratrie de deux) n'étaient pas présentes pour le second entretien.

[50] Nous n'avons pas réussi à planifier deux rencontres. Nous avons donc fait passer la première et la seconde partie de l'entretien en une seule fois.

[51] Dans ce cas précis, la mère est venue nous communiquer qu'elle ne comprenait pas le sens de notre étude et qu'elle n'y adhérait pas, au contraire du père qui nous avait contacté et indiqué sa disponibilité ainsi que celle de ses enfants.

> J'aimerais maintenant que vous pensiez/tu penses quatre à cinq objets qui sont importants pour vous/toi comme des photos, des livres, des images, des vêtements, un jouet, et que vous m'expliquiez/tu m'expliques en quoi ils sont importants pour vous/toi.

Je laissais alors quelques instants aux jeunes. Lorsque nous étions dans leur chambre, ils se mettaient alors à fouiller dans leurs affaires ou alors à décrocher des photos/images du mur (N=2). Lorsque l'entretien se déroulait dans le salon, le jeune allait chercher les éléments dans sa chambre et nous les rapportait (N=1). Dans ces trois cas, nous n'avions donné aucune consigne particulière. Néanmoins nous trouvons intéressant que les trois jeunes aient eu une réaction similaire et une envie de nous montrer de visu ces éléments.

b) L'utilisation d'éléments culturels pour accéder au vécu des adolescents

Quelques jours après le premier entretien, nous rencontrions une seconde fois l'adolescent. Nous entamions toujours la discussion par la formule suivante:

> Je te remercie de me recevoir une seconde fois. Est-ce que tu as pensé un peu à la conversation que nous avons eue? Est-ce qu'il y a certains éléments sur lesquels tu aimerais revenir? Ou des choses que tu aimerais ajouter?

L'adolescent avait ainsi la possibilité de s'exprimer sur le premier entretien. Nous adaptions ensuite l'interview au discours de l'adolescent. Dans tous nos cas, l'adolescent n'avait pas de remarques particulières à formuler. Nous enchaînions donc avec la relance suivante:

> Vous vous souvenez / tu te souviens je vous avez/ je t'avais demandé de penser à quatre ou cinq objets: photos, objets, vêtements, disques, etc. qui représentent quelque chose de particulier pour vous/toi. Est-ce que vous pouvez/tu peux me les présenter?

Une telle approche permet d'accéder à des éléments qui seraient difficilement accessibles autrement et de produire une histoire en nous basant sur des éléments concrets: quels sont les objets qui comptent pour les adolescents en itinérance géographique? Quelle est l'histoire de ces objets? Quelles sont leurs fonctions? Les adolescents ont mis en évidence différents objets comme des meubles, des photos, des instruments de musique ou des objets de communication comme l'ordinateur et l'avion. Grâce à ces objets, il nous a été permis d'accéder à l'univers particulier de ces jeunes en itinérance géographique, générant par la même un discours plus personnel, voire intimiste (certains nous ayant lu des extraits de leur journal intime). Les objets étant chargés d'histoire, ils ont soutenu et enrichi le récit du jeune.

Tous les adolescents ont rempli le contrat et nous ont présenté les objets retenus, à l'exception d'une qui n'avait «pas eu le temps d'y penser». Nous avons néanmoins trouvé intéressant qu'il ait oublié notre demande. Dans ce cas, nous lui avons ensuite demandé s'il pensait comme ça à un objet en particulier. Mais rien.

Du côté de la chercheuse, mener un entretien qui se base sur des objets requiert une certaine préparation. Il faut pouvoir à la fois approfondir la signification de l'objet, tout en veillant à garder une certaine distance avec lui. Nous avons ainsi éprouvé quelques difficultés avec l'emploi de cette méthode. Au début, nous n'avons pas suffisamment pris en considération le potentiel de cette technique. Ainsi, lorsqu'une adolescente nous a présenté son doudou, objet que nous considérions comme très intime, nous n'avons pas été en mesure d'approfondir son importance – comme si l'objet était trop personnel, chargé d'affects, pour être au centre de l'entretien. Nous sommes alors passés assez rapidement à la *présentation* de l'objet suivant. Mais au fil des entretiens, nous avons pu nous rendre compte de l'intérêt et de l'importance des objets comme vecteurs de sens.

Après la présentation des objets, nous continuions notre entretien, de type semi-dirigé, en nous basant sur notre second guide d'entretien (annexe 1). Celui-ci devait cependant être adaptée à la suite de ce qui s'était dit lors du premier entretien. Des éléments que nous pensions aborder lors du second entretien avaient déjà été développés lors du premier, tandis que des éléments du premier entretien, que nous n'avions pas réussi à aborder, ont alors pu être développés à ce moment.

Finalement, nous profitions de ce second entretien pour revenir sur certains éléments du premier entretien. Si dans l'intervalle nous avions pu effectuer l'entretien avec les parents[52], nous regardions si nous pouvions utiliser de façon informelle certains des éléments de leur discours pour orienter nos questions et ainsi approfondir certains éléments d'une double perspective, celle de l'enfant et celle du parent. Nous utilisions cette technique notamment lorsque le parent émettait une phrase du type : «mais je pense que Loa[53] vous a déjà parlé de cette situation» et que Loa n'en avait pas parlé. Nous n'avons, bien évidemment, jamais transmis à aucun des informations qui nous avaient été transmises par l'autre, et tenons à souligner que ni les parents, ni les adolescents n'ont demandé des informations allant dans ce sens. La durée du deuxième entretien a varié de 40 minutes à 1h45.

[52] Voir section suivante.
[53] Prénom fictif.

7.3.5. La récolte des données auprès des parents

En parallèle aux entretiens avec les adolescents, nous avons interviewé les parents. Dans l'idéal, nous souhaitions effectuer un premier entretien avec l'adolescent, puis avec les parents et finalement le second avec l'adolescent. Malheureusement, nous nous sommes retrouvé confronté à des difficultés d'emploi du temps. Par ailleurs, nous ne restions que pour une courte durée dans deux des trois terrains (la Turquie et l'Inde) et avons effectué les entretiens, de type semi-dirigé, en fonction des disponibilités des parents. L'élaboration du guide d'entretien (annexe 2) s'est fait suite à l'étude exploratoire. Après des questions d'ordre général en lien avec les transferts de pays, nous avons abordé des questions plus personnelles autour de la famille et des éléments culturels qu'ils souhaitaient transmettre à leurs enfants.

Les parents avaient été informés de l'étude au préalable à travers une lettre d'information et d'emails. Ils avaient pris contact avec la chercheuse pour signifier leur volonté, et celle de leurs familles, de participer à l'enquête. La chercheuse leur a présenté le contrat de communication (confidentialité des données, enregistrement audio des données et possibilité d'interrompre l'entretien et l'enregistrement à tout moment). Puis, la chercheuse ouvrait ainsi l'entretien:

> Nous souhaitons mieux comprendre ce que vivent les familles qui expérimentent des déménagements internationaux multiples en raison de l'activité professionnelle de l'un des parents.

Comme indiqué précédemment, une adolescente n'a pas informé ses parents de sa participation à l'étude. Nous ne les avons donc pas contactés. Dans un deuxième cas, les parents nous ont indiqué ne pas avoir le temps de participer à l'étude. Au total, nous avons pu interviewer 11 entités parentales (soit les deux parents, soit la mère, soit le père) (voir tableau 5). Dans quatre cas, les deux parents étaient présents au moment de l'entretien; dans cinq cas la mère était seule présente, dans deux cas seul le père était présent. Il s'agit en fait du père de deux adolescents de la même famille. Initialement, c'est la mère qui devait participer à l'entretien. Elle a annulé une première fois puis n'était pas présente au moment du second rendez-vous. Le père a donc accepté de la remplacer tout en nous indiquant qu'il était pressé.

Forme de l'entretien	Inde	Suisse	Turquie	Total
Entretien avec les deux parents	N= 1	N= 0	N= 4	N= 5
Entretien avec la mère	N= 4[54]	N= 4	N= 3	N= 11
Entretien avec le père	N= 1	N= 1	N= 0	N= 2
Parents n'ayant pas été interviewés	N= 2	N = 0	N= 1	N= 3
Total	N= 8	N= 5	N= 8	N= 21[55]

Tableau 5. Entretiens avec les parents selon les différents pays

Les entretiens ont duré de 40 minutes à 1h10 et se sont tous déroulés dans les salons des interviewés ou dans le jardin. A la fin de ceux-ci, nous demandions aux parents de bien vouloir compléter un questionnaire comprenant des questions sur la composition de la famille ainsi que sur les écoles suivies par les enfants. Le questionnaire leur offrait aussi l'occasion d'exprimer leur avis sur l'étude et de formuler des remarques supplémentaires.

Chapitre 8. Le choix et l'analyse des données

Avant l'analyse des données à proprement dite, tous les entretiens effectués (N=66) ont été retranscrits. Si dans un premier temps, la chercheuse souhaitait effectuer l'entier des retranscriptions, elle a dû changer de stratégie par la suite. En effet, suite à des changements professionnels, elle ne disposait plus du temps nécessaire pour réaliser tous les entretiens dans un délai raisonnable. Une partie des transcriptions a donc été confiée à une ancienne étudiante de l'institut de Psychologie et d'Education de l'Université de Neuchâtel. Nous avons ainsi réalisé la transcription de 20 entretiens sur 66. Tous les entretiens ont été transcrits en utilisant une codification inspirée de Zittoun (2001, p. 89) (voir tableau 6). Nous n'avons pas tenu compte des interjections sauf quand cela s'avérait nécessaire pour l'interprétation des

[54] Dans un cas seule la mère a été interviewée, les enfants ne souhaitant pas participer à l'étude. Nous l'avons appris après avoir réalisé l'entretien avec la mère.

[55] Soit un total de 18 entretiens réalisés avec les parents.

données. Cette façon de procéder était suffisante étant donné que nous ne souhaitions pas effectuer une analyse interlocutoire détaillée.

Souligné	Un soulignement indique un chevauchement
…	Une pause non chronométrée
Gras	Accent, volume
XXXX	Un passage incompréhensible

Tableau 6. Codage utilisé pour la transcription des données

Tous les entretiens retranscrits par la seconde personne ont été relus par la chercheuse et nous nous sommes assurée qu'ils correspondaient à l'enregistrement audio. Cette première lecture a été essentielle à l'élaboration de nos catégories d'analyse sur lesquelles nous reviendrons prochainement. Durant ce travail, nous avons commencé à noter quelques mots-clés et à mettre en gras certains mots qui revenaient fréquemment dans le discours des interviewés (par exemple le terme de *racine*) et à effectuer un premier découpage des entretiens, découpage qui a été discuté.

Suite à ce travail, nous avons réalisé pour chaque entretien un résumé mettant en évidence une description de la personne, les moments importants qu'elle évoquait, les thématiques librement abordées et les thématiques qui revenaient fréquemment dans son discours.

Par ailleurs, pour chacune des personnes participant à l'étude, nous avons élaboré une fiche descriptive qui s'appuyait sur les informations contenues dans les questionnaires socio-démographique et biographique que les participants avaient remplis (annexes 3 et 4). Celle-ci a été complétée avec les informations suivantes: date et lieu de l'entretien, quelques éléments descriptifs au sujet du lieu dans lequel s'est déroulé l'entretien et des conditions particulières (par exemple lorsque les parents restaient dans une salle adjacente), prénom d'emprunt et itinérances fictives (en vue de garantir l'anonymat de nos participants), remarques et impressions particulières après les entretiens.

8.1. Les cas retenus pour la présente étude

Au moment de l'élaboration des catégories d'analyse, nous avons soudain été confrontée à un problème que nous n'avions pas réellement envisagé précédemment: celui de l'échantillonnage des données. Evidemment, cette affirmation peut sembler surprenante, c'est pourquoi nous souhaiterions développer ce point particulier. Le lecteur se souviendra que nous avions mentionné la difficulté à trouver des adolescents et des parents prêts à participer à

notre étude. Après avoir essuyé de nombreux refus, dès qu'une personne s'annonçait, nous ne prenions pas nécessairement la peine de contrôler avant l'entretien si elle correspondait à l'ensemble de nos critères. Chaque personne représentant alors «un sujet en plus». Nous partions aussi de l'idée que si la personne prenait contact, c'est qu'elle correspondait à notre population d'étude. Il s'est avéré que certains candidats n'appartenaient pas, mais s'identifiaient à celle-ci. Notons également qu'en Turquie, nous n'avons pas contacté directement les personnes pour participer à l'étude. Le contact s'est fait par l'entremise d'un intermédiaire. Une fois les entretiens planifiés, nous n'avons pas pu (ou voulu) les annuler, souhaitant aller au bout du processus amorcé. Dans un premier temps, nous ne nous sommes pas trop inquiétée de cet échantillonnage ayant alors l'idée de pouvoir comparer ces différents cas particuliers pour faire ressortir encore davantage ce qui tenait de l'itinérance géographique ou non. Ce n'est qu'au moment de l'élaboration de nos catégories d'analyse que le problème s'est posé différemment. Nous nous retrouvions face un ensemble de données qu'il n'était alors plus possible de comparer: notre cadre théorique ayant dans le même temps gagné en précision. C'est alors que nous avons dû opter pour un *échantillonnage a-posteriori,* c'est-à-dire après que les données aient été récoltées et retranscrites (nous espérons que celles-ci pourront faire l'objet d'analyses futures dans le cadre de futurs travaux de recherche). Seuls les cas qui pouvaient être comparés, c'est-à-dire qui correspondaient à la définition et aux caractéristiques de l'itinérance géographique, ont été conservés. Nous avons ainsi laissé de côté les données récoltées dans les cas suivants:

- Dans deux cas, il s'est avéré que les familles vivaient leur première expatriation ce qui n'avait pas été mentionné par les participants et que nous avons réalisé au moment du premier entretien avec les jeunes.
- Dans un cas, les jeunes d'une même famille ont demandé à réaliser l'entretien ensemble et ont ensuite indiqué dans le questionnaire qu'ils n'avaient pas pu s'exprimer librement en raison de la présence de l'autre. Nous n'avons donc pas tenu compte de ces données.
- Dans un cas, il s'est avéré que la famille n'était plus en itinérance géographique et était installée depuis plus de sept ans en Suisse. La famille n'envisageait plus de poursuivre ses itinérances géographiques.
- Dans trois autres cas, les jeunes ne se sont pas présentés au rendez-vous ne nous permettant pas de poser l'ensemble de nos questions.

- L'entretien que nous avons mené uniquement avec la mère n'a pas été pris en compte dans l'analyse, notre priorité étant le vécu des enfants.
- Nous avons ensuite laissé de côté tous les entretiens effectués avec des adolescents de 11 ans (soit N=3). En effet, les réponses formulées par ceux-ci se limitaient à oui, non. L'entretien était au final dirigé et directif. Les réponses courtes ne nous permettaient pas de réagir, ou très peu, sur les énoncés. Ceci pose la question de l'âge et de la méthode à employer quant à l'utilisation de la technique des entretiens avec des enfants ou de jeunes adolescents.

Au final, nous avons retenu 13 cas (soit 12[56] familles sur les 21 familles initialement interviewées) répartis comme suit: cinq en Inde, quatre en Suisse, et quatre en Turquie représentant 34 entretiens (parmi lesquels 9 entretiens avec des parents et 25 avec les adolescents).

8.2. L'analyse des données

Une fois les entretiens définitifs sélectionnés, nous avons décidé de les relire à nouveau et de retravailler les premières catégories émergentes, optant pour une analyse de contenu (Bardin, 1977; Mayring, 2003) qui s'inscrit dans une approche qualitative du traitement des données (par exemple Boeije, 2010; Huberman & Miles, 1991; Paillé & Mucchielli, 2003). Dans les faits, nous pouvons diviser notre procédure en quatre étapes inspirées de Blais & Martineau, (2007):

1. L'appropriation des discours, l'émergence et le repérage de thématiques.
2. Une phase de réduction des données avec la création *d'étiquettes*, ou catégories, qui regroupaient les différents thèmes mis en évidence durant la première phase.
3. Une phase de condensation et d'analyse des entretiens.
4. La présentation des données.

Ces étapes ont nécessité plusieurs travaux de lecture et de va-et-vient. En effet, dès qu'une nouvelle catégorie émergeait, nous relisions la totalité des entretiens à l'aune de celle-ci. Ce processus a été effectué jusqu'à ce que le contenu de tous les entretiens puisse être traité à partir d'une même grille d'analyse. Dans cette phase, il nous a fallu être attentive à

[56] Deux enfants font partie de la même famille.

l'émergence des thématiques qui pouvaient apparaître à différents niveaux et sous différentes formes dans le discours des interviewés:

> La recherche d'informations sur les trois lignes de changement des transitions peut se faire à différents niveaux d'écoute du discours. Un certain nombre d'indications, par exemple sur ce qui a été appris ou sur des connaissances acquises, peuvent avoir été formulées explicitement, parfois en réponse à des questions, au fil du discours. Mais les compétences acquises sont aussi visibles au travers de la manière de parler – l'emploi de termes techniques, de raisonnements professionnels, une certaine assurance sur la manière de diagnostiquer les problèmes. Ce qui concerne les transformations identitaires est parfois exprimé explicitement – comme quand les personnes disent «en tant que père…» ou «dans mon rôle de pompier» - mais très souvent implicitement, dans la relation à autrui de dynamiques entre soi et un autre, un «je» et un «nous», ou en relation à des situations passées – «soi» maintenant à la rentrée en comparaison à la rentrée passée. Enfin, le travail de construction de sens peut être vu à nouveau dans le discours explicite, mais est plutôt à entendre dans la mention de valeurs, d'actions qui sont des indices de différents états d'esprits, ou alors de tonalité, de champs sémantiques qui suggèrent des «couleurs» émotionnelles pas toujours explicitées (Wentzel & Zittoun, 2011, p. 181).

Nous avons donc porté une attention particulière aux différents niveaux du discours pour mettre en évidence les changements dus aux itinérances géographiques. Il nous a fallu identifier, pour nos différentes thématiques, des indicateurs: à partir de quel moment pouvions-nous dire que nous avions affaire à une rupture? Comment identifier les ressources mises en place par les jeunes et/ou leur entourage et comment identifier leurs fonctions? Comment mettre en évidence les habitudes et routines liées à l'itinérance géographique? Comment faire émerger le sens que le jeune donne à ses itinérances géographiques? Comment mettre en évidence les méta-apprentissages? C'est dans un va-et-vient entre le texte retranscrit, les thématiques et les catégories qui se sont peu à peu élaborées que nos analyses se sont développées.

8.2.1. Procédures adoptées pour l'analyse des entretiens

Comme mentionné précédemment, les catégories d'analyse se sont précisées au fur et à mesure. Les entretiens ont été relus à de nombreuses reprises afin de pouvoir permettre de

donner du sens aux données brutes de nos interviewés (Blais & Martineau, 2007). Nous avons opté pour un processus mixte entre abduction et induction (Valsiner, 1998). Dans ce processus, la première a guidé la seconde dans un processus de construction de savoirs.

Nous avons commencé notre travail d'analyse en codant les différents entretiens directement sur les feuilles de papier en utilisant, dans un premier temps, un jeu de couleurs pour les différentes catégories émergentes. Les catégories d'analyses se sont ainsi progressivement construites. Petit à petit, les ruptures (apparues dans notre cadre théorique) sont apparues à différents niveaux qui se sont peu à peu précisés et qui ont ensuite pu être détaillés; le concept de *racines* revenant fréquemment dans les entretiens est apparu comme utile, nécessaire, jouant ainsi un rôle d'amarrage (ou de non-amarrage, c'est selon). L'attachement (l'envie de s'attacher, de ne pas s'attacher, la peur de devoir quitter ceux que l'on aime) s'est peu à peu intégré à la question plus fondamentale des relations interpersonnelles.

Dès qu'une nouvelle catégorie émergeait, nous relisions les entretiens précédents jusqu'à ce que toutes les catégories mises en évidence arrivent à *saturation.* Nous avons ainsi élaborées plusieurs grilles d'analyse. Une première pour analyser les entretiens effectués avec les adolescents (annexe 5); une autre pour les entretiens menés avec les parents (annexe 6) et finalement une dernière pour comparer et confronter les entretiens des parents et des adolescents (annexe 7). Dès ce moment-là, les analyses se sont faites à partir du logiciel Word et de tableaux.

Notons que la chercheuse n'a pas réalisé ce travail d'analyse et de réflexion seule. Ses directrices ont fortement contribué à l'élaboration et à la précision des différentes catégories d'analyse.

8.2.2. Les enjeux de l'itinérance en termes développementaux

Après nos différentes étapes de codification, cinq *larges* catégories d'analyse (annexe 5) ont émergé:

Domaine 1. Le jeune en itinérance géographique

Domaine 2. Les stratégies face au changement

Domaine 3. Les ruptures

Domaine 4. Les éléments de soutien: réseau social, artefact culturel et activités

Domaine 5. Divers

Pour chacune de ces catégories, nous avons ensuite identifié des sous-catégories dans lesquelles sont venues s'ordonnancer différentes thématiques (le tableau 7 en est un exemple). Nous avons dédié une colonne aux extraits d'entretiens et/ou mots-clés et une autre à nos remarques et commentaires personnels. C'est aussi là que nous avons indiqué les éventuels liens avec d'autres catégories et/ou thématiques en veillant à ce que ceux-ci soient retrouvables d'un côté ou de l'autre.

Les stratégies face au changement
Les stratégies mises en place par le jeune
Se créer un réseau social
Maintenir son réseau social
Relations amoureuses
Identification aux autres itinérants géographiques
Les rituels au moment du départ/de l'arrivée

Tableau 7. Un exemple de catégorisation des données

Ce premier travail a donné lieu à une analyse encore plus minutieuse et poussée. Nous nous sommes alors concentrée sur les différents moments de l'itinérance et plus particulièrement l'annonce du départ et l'arrivée dans un nouveau pays, phases importantes en terme de ruptures à travers, notamment, l'évocation chez les jeunes de la *perte*, du *deuil*, de la nécessaire *reconstruction*.

Nous nous sommes ensuite plus particulièrement intéressée à la fonction et aux rôles des différentes ressources. Pour chacune de ces fonctions, une série de termes nous ont servi d'indicateur. Ainsi, les fonctions d'amarrage des ressources sont fortement reliées à des indicateurs comme: *c'est-là que sont mes racines, c'est chez moi*, etc. Alors que les fonctions d'établissement des ressources sont liées aux stratégies mises en place pour *se sentir chez soi*, développer et mettre en place *des routines*. De leur côté, les fonctions de pérennité sont évoquées par *ce qui ne change pas, ce qui reste identique*. Finalement, la place de la famille est apparue comme particulièrement importante. A ce moment du travail, nous avons également inclus les analyses que nous avions effectuées sur les entretiens menés avec les parents (annexe 6) et la grille de comparaison (annexe 7) nous permettant de regrouper des éléments des entretiens des adolescents et des parents. Notre but était de pouvoir mettre en

évidence les éléments qui se retrouvaient, s'opposaient ou se complétaient dans les deux entretiens et ainsi les affiner.

Nous nous sommes ensuite intéressée aux enjeux et répercussions de l'itinérance géographique sur trois domaines qui ressortaient de nombreux entretiens:

1. Les processus d'apprentissage.
2. Les relations interpersonnelles.
3. La construction du soi.

Nous avons donc effectué une nouvelle analyse des entretiens en tenant compte de ces catégories. Ces trois domaines nous apparaissent comme des moments particulièrement forts de l'itinérance géographique.

4ÈME PARTIE

ETUDE DE L'ITINÉRANCE GÉOGRAPHIQUE

Dans ce travail, les résultats vous seront présentés sous plusieurs formes qui sont autant de regards diversifiés sur l'impact de l'itinérance géographique sur le développement à l'adolescence.

Le chapitre 9, prendra la forme d'une étude de cas. Les treize profils retenus pour la présente recherche y seront détaillés afin de rendre au mieux compte des différents vécus. C'est peut-être dans ce chapitre que le sens est plus à même de ressortir et d'être interrogé. Cette élaboration du sens ne peut être comprise qu'en tenant compte des spécificités de chaque adolescent, de son parcours et de l'influence de son environnement social et culturel. Par ailleurs, ce chapitre permettra au lecteur de se familiariser avec les parcours et les particularités des différents cas retenus dans cette recherche et qui apparaîtront également dans les chapitres suivants.

Dès le chapitre 10, nous rejoindrons les sept axes de recherche que nous avons identifiées dans le chapitre 5, pour rappel:

1. L'anticipation du prochain pays de résidence et le départ vers celui-ci.
2. L'arrivée dans le nouveau pays de résidence comme période de ruptures.
3. L'itinérance géographique: entre continuité et changement.
4. La place et le rôle de la famille dans le cadre de l'itinérance géographique.
5. Les processus d'apprentissages inhérents à l'itinérance géographique.
6. La dynamique des relations interpersonnelles dans le cadre de l'itinérance géographique.
7. La construction de soi dans le cadre de l'itinérance géographique.

Comme nous l'avons déjà évoqué, à l'exception des axes de recherche 5, 6 et 7 qui seront traités dans le chapitre 14 en tant que différents éléments spécifiques au développement du jeune en itinérance géographique, tous les autres font l'objet d'un chapitre spécifique. Il s'agira alors de répondre aux différentes questions que nous avons posées à ce moment là et de proposer une analyse détaillée et descriptive pour chacun de ceux-ci.

Le chapitre 10 correspondra ainsi au premier axe de recherche et cherchera à éclairer les enjeux des processus d'anticipation de l'itinérance à venir (qu'elle soit imaginée ou non) ainsi que le départ vers un nouveau pays de résidence. Avec le chapitre 11, nous développerons notre second axe de recherche à savoir l'arrivée dans le nouveau pays de résidence comme une période de ruptures multiples. Puis nous passerons, avec le chapitre 12, à notre troisième axe de recherche analysant l'itinérance géographique entre continuités et changements.

Finalement, le chapitre 13, sera consacré au quatrième axe de recherche à savoir l'étude de la place et du rôle de la famille dans le cadre de l'itinérance géographique. Le chapitre 14, regroupera nos trois derniers axes de recherche (relatifs aux processus d'apprentissage, aux relations interpersonnelles et à la construction de soi) sous l'étiquette du développement socioculturel du jeune en itinérance géographique. Pour conclure chacun de ces chapitres (10, 11, 12, 13 et 14), nous proposerons au lecteur une synthèse des principaux résultats obtenus.

Tout au long de cette quatrième partie consacrée à l'étude de l'itinérance géographique, nous avons volontairement inclus de nombreux extraits d'entretiens, permettant ainsi de présenter la parole des adolescents et des jeunes telle que nous l'avons recueillie. Nous avons normalisé certaines phrases afin de rendre plus agréable la lecture du texte. Au départ de cette étude, notre souhait était vraiment d'offrir un lieu de parole aux jeunes en itinérance géographique, que l'on entend que trop rarement. C'est pourquoi nous avons adopté cette attitude qui tend à la fois à restituer le discours tel qu'il nous a été présenté, mais aussi à l'analyser. Le lecteur pourra ainsi se rendre compte du travail d'interprétation effectué.

Chapitre 9. Présentation des cas

Dans cette partie, nous présenterons de façon détaillée les 13 cas que nous avons retenus dans le cadre de cette étude. Pour des raisons évidentes, il ne nous est pas possible de reproduire l'entier des entretiens que nous avons effectué, nous avons donc pris le parti de présenter brièvement une synthèse des données recueillies. Le lecteur trouvera pour chaque présentation une trame identique à savoir:

- Le parcours du jeune.
- La situation du jeune au moment de l'entretien.
- L'annonce du dernier départ et les ruptures identifiées.
- Les fonctions observées de l'usage de ressources.
- La place de la famille.
- Le sens attribué à l'itinérance géographique.

Pour garantir l'anonymat de nos interviewés, nous avons procédé à différents aménagements dans la présentation des données. Les différents lieux dans lesquels les familles ont vécu, les nationalités, les objets mentionnés par les jeunes, de même que les professions des parents ont été modifiés. Nous avons de même délibérément choisis d'introduire des modifications dans les extraits biographiques et les extraits d'entretien retenus. Néanmoins, aucune de ces transformations ne vient modifier les données que nous présentons. Elles se basent sur des faits. Notons également que les analyses que nous proposons ne sont en aucun cas à considérer comme des informations sur des personnes réelles.

9.1. Albane

Le parcours d'Albane. Albane, 14 ans, d'origine Polonaise et Française, est en Suisse depuis six mois lorsque nous la rencontrons. Son arrivée est récente et la jeune fille a de la peine à s'exprimer sur sa dernière itinérance. Elle regrette l'Afrique du Sud, qu'elle vient de quitter et où elle résidait depuis six ans. Née en Pologne, où elle a passé la première année de sa vie, elle est ensuite partie pour la Russie où elle a vécu jusqu'à l'âge de quatre ans, avant de rejoindre la Bulgarie jusqu'à l'âge de huit ans. Durant ses itinérances, la jeune fille rentrait souvent en Pologne pour y visiter sa famille. Lorsqu'Albane a huit ans, sa famille est mutée en Afrique du Sud, au Cap. Le séjour dans ce pays est exceptionnellement long par rapport aux itinérances passées. Elle y demeure six années. Depuis quelques mois la jeune fille réside en Suisse.

La situation d'Albane. Au moment de l'entretien, Albane est encore très attachée à l'Afrique du Sud. Elle peine à s'exprimer sur sa dernière itinérance et vit mal son arrivée en Suisse, d'autant que cela ne fait que trois mois que son jeune frère et sa mère l'ont rejoint. Sa mère œuvrant au déménagement en Afrique du Sud, Albane est partie plus tôt en Suisse, avec son père, afin de pouvoir effectuer sa rentrée scolaire à temps. Elle a alors passé trois mois dans un internat son père devant effectuer de nombreux voyages professionnels durant cette période. C'est sa mère, une fois sur place, qui s'est chargée de chercher un logement définitif pour la famille. L'envie de retourner au Cap, et les difficultés à s'habituer à une plus petite ville, sont très présentes dans le discours de la jeune fille.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. La jeune fille disait attendre son déménagement avec impatience, voyant ses amies partir à mesure que son séjour au Cap se prolongeait. Si d'ordinaire les déménagements se produisaient tous les trois à quatre ans, le séjour au Cap a dépassé les six ans. Toute la famille se trouvait alors dans l'expectative d'un départ qui n'arrivait pas. Albane s'est alors imaginé partir en Australie, pays dans lequel elle aimerait effectuer sa formation tertiaire. Ou pourquoi pas la Pologne, dont elle est restée très attachée? Une conversation surprise entre sa mère et une de ses connaissances aurait conforté la jeune fille dans ses attentes du départ vers l'Australie.

La nouvelle du départ n'a été annoncée aux enfants qu'une fois le nouveau poste officiellement confirmé. Pour Albane la nouvelle a été une réelle surprise. Pourquoi la Suisse?

Au moment de l'entretien, les ruptures sont encore fraîches. Albane regrette ses amies, son ancienne vie, mais aussi sa «bulle», pour reprendre ses termes. Pour la première fois, fêter son anniversaire ne l'intéresse pas. Au Cap, Albane était très entourée et vivait dans un climat protégé. Sa mère ou le chauffeur l'accompagnait toujours dans ses déplacements. La jeune fille n'avait pas l'occasion de se déplacer en transport en commun, la criminalité étant importante, et vivait dans une résidence surveillée. Mais il y a aussi le surf qu'elle pratiquait assidûment plusieurs fois par semaine. Sa mère met également en évidence les difficultés rencontrées par le jeune frère d'Albane: pleurs incessants et vomissements continuent d'être

fréquents. Elle-même qualifie cette expatriation de difficile. Elle a peiné à trouver un logement et dispose de peu de soutien pour prendre ses marques.

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. La prochaine itinérance a été imaginée par Albane, son désir de partir vers l'Australie et l'idée d'y poursuivre plus tard ses études dénotent de la mise en place d'une anticipation imaginaire. En apprenant le départ pour la Suisse, Albane se retrouve confrontée à une première rupture: celle entre son anticipation imaginaire de partir en Australie et celle du départ réel pour la Suisse.

b) **Une fonction d'établissement**. Seul le séjour en internat, qui a permis à la jeune fille de se développer rapidement un réseau social dans sa nouvelle école, tient cette place dans son discours.

c) **Une fonction de pérennité**. Les éléments culturels tels que l'ordinateur et le courrier postal ont une fonction de pérennité en permettant à Albane de maintenir le contact avec ses amis restés au Cap. A travers ces échanges, la relation sociale s'entretient mais apporte aussi un soutien socio-affectif à la jeune fille qui peut partager ses expériences, ses émotions avec des personnes connues. Ces échanges sont complétés par de véritables retrouvailles: Albane retournera prochainement au Cap et une de ses amies viendra la retrouver en été en Suisse. Les photos jouent également cette fonction pérenne en permettant de maintenir le souvenir, apportant ainsi une stabilité socio-affective. Celles-ci représentent majoritairement ses amis d'Afrique du Sud et sont disposées sur les murs de sa chambre. Ceux-ci continuent de tenir une place importante dans la vie de la jeune fille.

   Les éléments culturels mentionnés par Albane se rapportent majoritairement à sa famille polonaise et uniquement des femmes, inscrivant ainsi la jeune fille dans une lignée féminine. Une peluche, qu'elle a depuis sa naissance et qui lui a été offerte par sa tante. Une poupée que lui a offerte sa marraine lorsqu'elle était encore petite. Une broche qui lui vient d'une autre de ses tantes, ainsi qu'un petit chat en porcelaine, que sa grand-mère, aujourd'hui décédée, lui avait donné. Au contraire, Albane ne mentionnera pas sa famille élargie française.

   Finalement, dernier élément culturel essentiel pour Albane, une coupe qu'elle a reçue lors d'un championnat de surf au Cap où elle a remporté la seconde place. Cet élément est d'autant plus important que la jeune fille ne peut plus pratiquer le surf depuis qu'elle est en Suisse et qu'il s'agit d'une rupture importante pour elle.

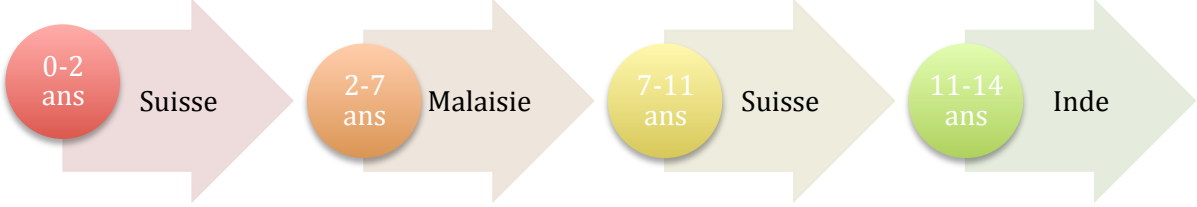
d) **Une fonction d'amarrage**. La Pologne qui a «une place particulière dans son cœur» semble rattacher la jeune fille à ses origines. Nous avons d'ailleurs vu qu'une grande majorité des éléments culturels proposés par Albane médiatisait ses relations avec sa famille polonaise. Dans le même temps, Albane se dit de nulle part, sans résidence fixe, sans «racine». Elle ne fait jamais mention de ses origines françaises, ni d'une éventuelle famille élargie là-bas.

La place de la famille. Dans le discours d'Albane, les références aux rôles et aux fonctions de la famille nucléaire sont peu présentes. Elle fait principalement référence à sa famille éloignée polonaise, notamment à travers les éléments culturels qu'elle a choisi de nous présenter.

Albane et l'itinérance géographique. La particularité du parcours d'Albane est le long séjour au Cap, rompant ainsi avec les déménagements tous les trois ans. Notons qu'au moment du départ, Albane est âgée de 14 ans, rendant la séparation avec son réseau social plus difficile. Pourtant Albane attendait ce départ, notamment à force de voir les autres partir. Elle n'est pas encore pleinement établie au moment de l'entretien même si un changement semble s'opérer: «Je commence à m'y faire». Pourtant, alors même que son séjour en Suisse vient de débuter Albane indique aussi que celui-ci est amené à se terminer, étant lui aussi éphémère. Ses études, elle les fera… en Australie. Albane met en évidence le fait d'appartenir au groupe des expatriés et connaître, grâce à ses itinérances géographiques, des choses particulières telles que la vie en Afrique du Sud et les différences entre l'hémisphère Sud et Nord.

9.2. Babette

Le parcours de Babette. Babette est une Suissesse de 14 ans qui vit à New Delhi au moment de l'entretien. Née en Suisse où elle est restée deux ans, elle a par après vécu cinq ans en Malaisie, à Kuala Lumpur, avant de revenir en Suisse. Elle est ensuite partie pour l'Inde où elle réside depuis trois ans.



La situation de Babette. Babette ne sait pas combien de temps elle restera encore en Inde. Elle espère assez rapidement rentrer en Suisse, d'ici une année au plus. Elle n'apprécie guère son séjour en Inde. Elle interroge régulièrement ses parents au sujet du prochain départ. Eux-mêmes ne savent pas, mais ils lui ont parlé d'une année supplémentaire sur place. L'entretien avec les parents nous apprendra que le séjour se prolongera au minimum pendant encore un an et demi, ce qu'ignore Babette. Mais finalement, elle sait bien que la durée du séjour est impossible à prédire. Il n'est donc pas possible pour Babette de savoir où et quand se fera sa prochaine itinérance. Alors, elle se voit retourner dans les deux endroits connus: la Suisse et la Malaisie. Et ce, même si ses parents lui ont déjà dit que la famille ne retournerait pas s'installer en Malaisie et que sa mère ne souhaite pas rentrer en Suisse.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. Lors de son départ vers l'Inde Babette a été confrontée à de nombreuses ruptures. La plus difficile, et celle qui lui pose toujours problème, se situe au niveau de l'environnement géographique et culturel. Elle manque d'autonomie ne pouvant pas se déplacer seule, ne peut pas courir les magasins de vêtements comme elle aime le faire en Suisse, ceux-ci étant rares. Habitant loin de la ville, elle ne peut se déplacer seule. Sa mère craint d'ailleurs qu'elle sorte non accompagnée. Par conséquent, les endroits qu'elle peut fréquenter sont très restreints et se limitent à un ou deux cafés et un marché proche de l'école française. Babette rêve donc de pouvoir faire ses achats seule, de pouvoir se déplacer par elle-même. Par ailleurs, elle reste très choquée par la pauvreté qu'elle observe quotidiennement.

Au niveau institutionnel, nous avons pu identifié deux ruptures importantes pour la jeune fille: l'arrivée dans une petite école, mais aussi l'arrêt de ses cours de guitare durant sa première année en Inde. Partant du pays où réside sa famille proche, la Suisse, les ruptures au niveau interpersonnel sont importantes. Ce sont ses grands-parents qui lui manquent. Malgré tout, après trois ans, Babette se sent enfin chez elle en Inde. La question qui se pose est donc la suivante: comment fait Babette pour vivre dans un pays qu'elle n'aime pas?

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. Une fois le départ connu Babette s'est mise à imaginer l'Inde. Pour cela, elle s'est appuyée sur des représentations construites de son dernier séjour à l'étranger: la Malaisie. La jeune fille a effectué un tri dans les différents éléments glanés sur Internet de façon à satisfaire sa vision idéalisée de l'Inde. Dans le même temps, Babette qui devait intégrer en Suisse un établissement scolaire plus grand, et donc avoir l'occasion d'élargir son réseau social, voit dans son départ pour

l'Inde une possibilité identique. Jusqu'au moment du départ, cet imaginaire autour des possibles a favorisé le départ de Babette en lui permettant de se réjouir de ce qui l'attendait. Même si ses représentations ne correspondaient en rien avec la réalité, ce qui a entraîné une nouvelle rupture pour la jeune fille: imaginaire vs réalité. Une fois son départ pour l'Inde connu, Babette s'est servie de l'Internet pour aller chercher des informations sur son futur pays de résidence. Elle s'est mise à imaginer sa nouvelle vie là-bas et plus particulièrement sa nouvelle école. Ayant peu d'amis en Suisse, elle y a vu la possibilité de pouvoir développer un réseau social plus important.

b) **Une fonction d'établissement**. Le réseau social est également un élément essentiel: Babette met bien en évidence que sans amis, il lui serait presque impossible de tenir en Inde. A cet égard, la première année fut particulièrement difficile. Babette n'a pas fait la connaissance de beaucoup de monde. Avec les années, son réseau social s'est agrandi et dépasse désormais le cadre de l'école française. Le fait de pouvoir sortir, participer à des fêtes lui permet également de faire de nouvelles rencontres.

c) **Une fonction de pérennité**. Grâce aux TIC, et des logiciels tels que Skype, Babette peut garder le contact avec ses grands-parents. Chaque semaine, elle les retrouve sur la toile et leur raconte ses aventures de la semaine.

   La passion de Babette, c'est la guitare. La première année, la plus difficile, elle n'a pas pu pratiquer cette activité. Mais ensuite, elle s'est à nouveau investie dans sa formation. En plus de suivre plusieurs cours, elle met en scène des spectacles musicaux. Par ailleurs, Babette dispose d'un univers domestique où elle se sent bien: sa chambre, grande et disposant d'un dressing. Elle aime y gratter sa guitare. Les différents éléments culturels mentionnés par Babette ont une fonction de continuité pour elle, l'inscrivant dans son histoire. Il y a une balle de tennis que lui a offert sa meilleure amie qui a quitté l'Inde il y a quelques mois; un livre sur la planche à voile que lui a offert sa marraine et un poster des Eagle-Eye Cherry, la première mélodie qu'elle a apprise en Inde par un amoureux et qui lui a donné envie de se remettre à la guitare, et bien évidemment la guitare elle-même.

d) **Une fonction d'amarrage**. Deux espaces physiques symboliques apparaissent dans le discours de Babette: son pays passeport, la Suisse, ainsi que son premier pays de résidence, la Malaisie. Babette se sent suisse et est attachée à son pays. Lorsqu'elle parle du retour, c'est la Suisse qu'elle mettra toujours en évidence en premier, même si, accessoirement, n'importe quel pays plus occidental que l'Inde lui conviendrait. Babette passe de nombreuses vacances en Suisse, notamment chez ses grands-parents.

Ce retour lui permet de retrouver sa famille élargie mais aussi des aliments difficiles à trouver en Inde, comme le fromage à raclette et la viande séchée. La Malaisie est un lieu de villégiature pour la famille. Kuala Lumpur reste une place qui occupe une grande partie de ses pensées. Elle aime cette ville dans laquelle elle a passé ses premières années et se voit d'ailleurs y retourner.

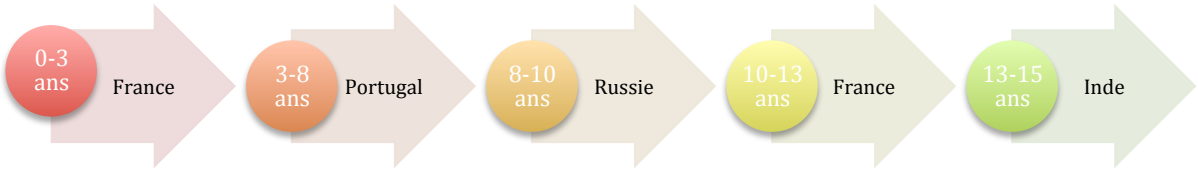
Le rôle de la famille. Babette mettra en évidence l'importance de ses parents comme soutien affectif mais aussi instrumental. Son père l'écoute et la console lorsqu'elle va mal. Et puis ses parents restent attentifs aux besoins de leurs enfants. Ils sont conscients que ceux-ci éprouvent le besoin de retourner en Suisse pour y retrouver la famille, certaines habitudes culturelles et alimentaires. Finalement, ses grands-parents jouent un rôle prépondérant pour Babette qui y est très attachée. Chaque semaine, elle les contacte via le logiciel Skype.

Babette et l'itinérance géographique. Pour Babette, l'itinérance géographique lui impose «de tout recommencer à chaque fois». Mais elle dit aimer déménager, vivre dans différents lieux. Plus tard, elle ne se voit pas vivre différemment. Ce qu'elle apprécie particulièrement, c'est de sentir qu'elle vit une expérience différente de celle des autres. Elle aime connaître des gens de différentes origines et raconter qu'elle a grandi en Malaisie et en Inde. Elle se définit ainsi en opposition à un autre groupe plus sédentaire. De l'autre côté, Babette pense très souvent au retour en Suisse ou plutôt au départ de l'Inde. Elle souhaite rentrer en Suisse et, dans le même temps, elle appréhende car elle craint d'être considérée comme la «petite suisse» qui ne connaît rien à son pays d'origine. Toutefois, l'idée de retourner dans une école plus grande apparaît comme une opportunité d'élargir son réseau social. Babette continue de se projeter dans des possibles lorsqu'elle s'imagine rentrer en Suisse dans une grande école. Ses possibles lui permettent de donner un sens à son séjour en Inde: celui-ci n'est qu'éphémère, un jour elle rentera.

9.3. Clotilde

Le parcours de Clotilde. Clotilde est une Française de 15 ans qui vit depuis un peu plus d'un an en Inde au moment de l'entretien. Elle est née en France où elle a vécu jusqu'à l'âge de trois ans avant de partir cinq ans au Portugal. Elle a ensuite séjourné an et demi en Russie avant de retourner en France durant plus de trois ans. Ce retour dans le pays d'origine devait mettre un terme aux itinérances de la famille, son père s'étant vu proposer un poste de *non-*

transférable[57]. Cependant, se voyant proposer la mise en place d'un projet audacieux en Inde, il accepte. Alors que la famille pensait rester en France définitivement, elle repart dans ses itinérances.



La situation de Clotilde. Clotilde nous informe tout de suite que son séjour en Inde se déroule très bien. Elle pratique le tennis comme en France et s'est vite fondé un nouveau réseau social. Elle a rapidement trouvé ses habitudes et ne regrette pas son départ. Seule ombre au tableau, le fait que sa mère ait plus de peine à s'établir en Inde. La jeune fille s'inquiète et se demande si cela va entraîner un départ plus rapide que prévu de sa famille. Elle s'interroge également sur l'évolution de la structure familiale, une fois que son frère, Maxime, quittera la maison d'ici quelques mois.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. Clotilde apprend avec tristesse l'annonce du départ qui implique l'idée de séparation. L'annonce du départ entraîne une réaction émotive forte. Si Clotilde savait qu'elle n'allait pas rester de façon définitive en France, il n'en reste pas moins que l'annonce en elle-même reste une surprise. Une des premières réactions de Clotilde est de partager la nouvelle avec ses amis.

La rencontre avec la culture indienne interroge, dans un premier temps, la jeune fille qui met cependant rapidement en place une série d'habitudes. Il en va de même au niveau de l'établissement scolaire où la jeune fille, après un petit moment de tâtonnement, constitue son réseau social.

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. La famille de Clotilde ne devant plus connaître d'itinérance géographique, la jeune fille a été touchée au moment où elle a appris son départ pour l'Inde. Elle ne s'y attendait pas. Une fois l'annonce faite, elle n'a pas voulu se renseigner sur son nouveau lieu de résidence et ce même si les commentaires de ses

[57] Personne n'étant plus soumise aux mobilités géographiques répétées mais occupant un poste fixe dans un ministère, entreprise ou organisation internationale.

connaissances sur l'Inde n'étaient pas des plus flatteurs; elle a préféré «attendre d'être sur place». Dans le même temps, la jeune avouait avoir «un peu peur de ce que j'allais trouver là-bas».

b) **Une fonction d'établissement**. Une fois en Inde, Clotilde découvre une nouvelle culture et met en place une série de routines qui vont lui permettre de s'adapter à son nouvel environnement: rechercher un nouveau réseau social, apprendre à évoluer dans un environnement inconnu. Plusieurs éléments culturels ont permis à la jeune fille de développer des routines en Inde: qu'il s'agisse du tennis, de l'élargissement de son réseau social ou encore de l'appropriation de sa chambre dont la décoration illustre différents moments de sa vie, passés et présents.

c) **Une fonction de pérennité**. Autour de la jeune fille, différents éléments socioculturels lui permettent de faire le lien entre les différents moments de sa vie. Chacun la replonge dans une relation particulière. Au niveau social: elle maintient, notamment grâce aux TIC, ses contacts (réseaux sociaux, échanges d'email) avec des amis d'itinérances géographiques passées. Les retrouvailles semblent être essentielles au maintien d'une relation sur le long terme.

   La notion de «souvenirs» apparaît à de nombreuses reprises dans le discours de la jeune fille. Avec elle, la crainte d'oublier ce qu'elle a vécu, partagé. Les éléments culturels que nous présentent la jeune fille permettent au souvenir de se maintenir: des amis ou la grand-mère, un moment particulier partagé avec ces personnes, des lieux. Clotilde se crée également des souvenirs pour son futur à travers la rédaction d'un journal intime, elle a «peur d'oublier». La décoration de la chambre de la jeune fille, réalisée à partir de photos, est fortement ancrée dans le souvenir. Il y a d'un côté les photos immuables, celles du passé qui ont une place particulière et les photos récentes des moments vécus en Inde qui changent fréquemment. Toutes ces photos sont ensuite stockées comme autant de souvenirs qui s'accumulent, redessinant le parcours personnel de la jeune fille. Les meubles sont aussi des objets qui restent stables. Il y a un côté rassurant à les retrouver à chaque fois. De l'immuable dans la dynamique de la vie qui permet de réaliser que certains éléments restent identiques.

d) **Une fonction d'amarrage**. Clotilde dit être Française: elle est née en France, de parents français, et ses camarades l'identifient en tant que française. Elle a assimilé à son identité cette partie d'elle-même sans pour autant en faire une partie de son identité personnelle. Elle est Française, c'est un fait mais elle ne se définit pas comme

telle. Elle a développé un lien particulier avec son pays d'origine. Celui-ci est vu comme une bouée de secours si un jour elle devait rentrer quelque part.

Le rôle de la famille. La cellule familiale est une entité essentielle pour la jeune fille. Ainsi, Clotilde ressent une certaine insécurité à l'idée que sa mère et des membres de sa fratrie n'apprécient pas leur séjour en Inde. Ceci la remet elle-même en question: pourquoi se plait-elle alors que d'autres non? Elle développe alors une certaine forme de culpabilité. Il y a aussi l'idée que les différents membres doivent se soutenir, mais que, pour que ce soutien soit optimal, chacun doit réaliser sa part de chemin. Clotilde n'a pas souhaité se confier pleinement à ses parents lorsqu'elle ressentait des difficultés au début de son séjour. Elle ne souhaitait pas culpabiliser son père de les avoir fait venir en Inde et, malgré les débuts difficiles, a voulu être présente pour lui apporter son soutien. De leur côté, les parents de Clotilde accordent une grande importance à maintenir le lien avec leurs familles respectives. Ils profitent des fêtes de Noël pour retourner en France. Ce moment de l'année est dévolu aux réunions familiales, alors que les vacances estivales permettent, elles, de revoir l'une ou l'autre personne et surtout de retourner au Portugal. De leur côté, les membres de la famille élargie viennent régulièrement rendre visite à la famille de Clotilde.

Clotilde et l'itinérance géographique. Clotilde souhaite se démarquer au maximum des Français de France et de la France en général. Vivre à l'étranger lui permet de se constituer une identité par opposition: elle est peut-être Française mais pas une Française comme les autres. Il y a une envie de sortir du lot, de se démarquer, être le *primus inter pares* (Codol, 1979). Pour ces mêmes raisons, Clotilde ne souhaite pas retourner s'installer en France. Elle deviendrait sinon trop conforme aux représentations que l'on se fait d'un Français, alors qu'elle préfère s'identifier à la communauté des expatriés. Elle reprend alors le discours paternel qui considère l'expatriation comme une chance unique tout en préférant éviter certaines régions du monde, comme l'Afrique.

9.4. Eloïse

Le parcours d'Eloïse. Eloïse est une jeune Belge de 14 ans qui vit à New Delhi au moment de l'entretien. Elle est née en Belgique et a débuté ses itinérances à l'âge de deux ans en partant pour les Etats-Unis. Elle est restée là-bas deux années avant de rentrer dans son pays d'origine. A l'âge de six ans, elle s'est envolée pour Singapour où elle a vécu un peu plus de cinq ans avant de se rendre en Inde. D'ici un an et demi, Eloïse rejoindra la Belgique avec l'objectif d'y terminer sa scolarité post-obligatoire.

La situation d'Eloïse. Cela fait maintenant deux ans qu'Eloïse habite en Inde. New Delhi devrait être la dernière expatriation de la famille. Les parents ont défini un projet d'expatriation bien précis depuis leur arrivée et n'en ont jamais rien caché à leur fille. Ils souhaitent en effet pouvoir rentrer en Belgique, notamment pour qu'Eloïse puisse rejoindre le système scolaire belge. Si Eloïse apprécie son séjour en Inde, elle est également heureuse à l'idée de retourner dans son pays d'origine d'ici un an et demi.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. Eloïse attendait avec impatience son départ de Singapour. La conséquence de l'itinérance géographique n'est-elle pas, après tout, l'envol, un jour où l'autre, vers un nouveau pays? Alors âgée de 12 ans, elle se réjouit de pouvoir partir et de poursuivre ses itinérances. Dès le séjour à Singapour ses parents savent qu'ils souhaitent rentrer en Belgique après une dernière itinérance géographique, en Inde. Ils y resteront jusqu'à ce que leurs enfants obtiennent leur diplôme secondaire. Eloïse participe au projet de ses parents, elle se réjouit de son départ pour l'Inde.

En arrivant en Inde, c'est tout d'abord la rencontre avec un nouvel environnement géographique, culturel et social: la pauvreté est très visible. Aux feux, les mendiants, enfants et vieux, se jettent sur les voitures pour quémander des pièces ou d'autres biens. Si Eloïse savait qu'elle allait devoir se passer de grands centres commerciaux, une fois sur place, la question se pose différemment. Ses amis de Singapour lui manquent aussi, ce qu'elle n'avait pas anticipé. Elle est également contrainte de revoir ses activités extra-scolaires.

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. Pour préparer son départ, Eloïse peut compter sur ses parents, mais elle se renseigne aussi sur Internet et en feuilletant des livres. La mère d'Eloïse, de son côté, apprécie de pouvoir emmener ses enfants dans un pays très différent de Singapour.

b) **Une fonction d'établissement**. Au niveau social: le groupe de pairs et sa mère jouent un rôle particulièrement important. Dans ses propos, la présence et le rôle de celle-ci ressortent de façon proéminente. Son attitude face à la réalité de l'Inde et son discours

se retrouvent chez Eloïse. La mère entraîne sa fille à la découverte de l'autre, au travers notamment du bénévolat. Eloïse développe des contacts avec les personnes démunies qui influencent ses représentations de la pauvreté. En prenant un rôle actif, Eloïse se donne une place et peut s'engager. Le groupe d'amis joue également une fonction d'établissement importante. Elle s'est vite sentie accueillie dans son nouvel établissement scolaire et, avec les années, s'est développée un réseau social qui va au-delà de son établissement scolaire.

c) **Une fonction de pérennité**. Un coussin et une couverture suivent Eloïse depuis sa naissance. Ces éléments culturels la rattachent à son histoire, sa naissance et l'inscrivent dans une temporalité.

d) **Une fonction d'amarrage**. Eloïse est fortement attachée à son pays d'origine: la Belgique. Elle y retourne durant ses vacances estivales et n'hésite pas à se définir comme Belge en opposition à ses camarades d'école majoritairement Français. La Belgique représente également son lieu de naissance et l'endroit dans lequel se situe toute sa famille. Il s'agit donc de ses origines, même si elle met en évidence qu'elle ne connait pas son pays «aussi bien que ça».

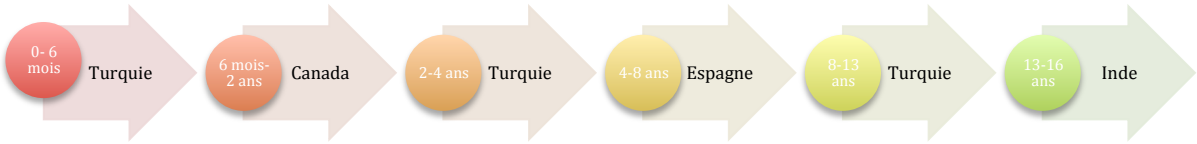
La place de la famille. Eloïse accorde une importance majeure à sa famille, ses cousines et ses grands-parents surtout. Elle les retrouve en été, durant les vacances qu'elle passe en Suisse. Ce pays est à considérer comme une ressource d'amarrage, là où elle est née et où sa famille habite.

Eloïse et l'itinérance géographique. Les différents déménagements vécus, et celui qui reste à vivre, sont abordés différemment par Eloïse. Avec l'entrée dans l'adolescence, le réseau social prend une place de plus en plus importante dans sa vie. Elle y réfléchit d'autant plus que le prochain déménagement approche. Eloïse sait qu'elle devra quitter ses amis d'Inde. Elle se prépare déjà au retour dans son pays, anticipe ce qui l'attend, notamment l'arrivée dans une école de *sédentaires*. La question identitaire et de l'appartenance groupale est importante. Eloïse s'identifie au groupe des expatriés auquel elle, et ses amis, appartiennent. Elle insiste sur l'expérience commune des déménagements et le fait de vivre loin de son pays d'origine comme étant une caractéristique commune aux membres de son groupe. D'un autre côté, Eloïse tient à préciser qu'elle s'oppose à une partie d'entre eux. Elle n'est pas française, comme l'est la majorité de ses camarades de classe, et insiste sur son identité nationale. Elle est heureuse d'être belge. Cette facette de son identité ne lui sert pas uniquement à s'identifier à son pays d'origine, mais à se distancer du comportement de ses amis français. Elle leur

attribue une attitude négative vis-à-vis de l'Inde alors qu'elle, en tant que «Belge», en a une vision positive.

9.5. Emel

Le parcours d'Emel. Emel est une jeune Turque résidant en Inde au moment de l'entretien. Elle n'a pas souhaité informer ses parents qu'elle participait à l'entretien. Première itinérance lorsqu'elle est âgée de six mois. Elle part pour le Canada où elle reste un an et demi. Elle rentre ensuite à Ankara avant de partir à l'âge de quatre ans pour l'Espagne où elle reste jusqu'à l'âge de huit ans. Elle rentre alors une nouvelle fois en Turquie avant d'aller s'installer à Delhi où elle habite depuis l'âge de 13 ans. Cela fait maintenant trois ans et demi qu'Emel habite à New Delhi où elle vit ses derniers mois avant de rentrer en Turquie. Elle passera là-bas ses examens du baccalauréat.



La situation d'Emel. Emel est proche du départ. D'ici quelques mois, elle rentrera dans son pays d'origine, la Turquie qu'elle avait quitté trois ans et demi auparavant. Emel est dans une perspective de départ. Elle va retrouver son ancienne école ainsi qu'une partie de ses camarades. Elle prépare ce retour, tout d'abord, grâce aux technologies de l'information et de la communication. Elle a pu reprendre quelques contacts avec des élèves de son ancienne, mais aussi future école, notamment avec Aysé. Si elles n'étaient pas amies précédemment, elles se sont trouvées de nouvelles affinités, les deux rentrant à Ankara. Cette relation naissante est une ressource sociale importante. Emel peut partager son expérience avec une personne vivant la même situation qu'elle. A Ankara, Emel retrouvera également sa famille, ainsi que l'une de ses meilleures amies, Asle. Pourtant, elle réalise que depuis son départ, elles n'ont plus grand-chose en commun et ce même si elles se retrouvent chaque été. Les divergences se reflètent notamment au niveau de leurs idéologies politiques et religieuses. Pour Emel, il est possible d'éviter ces deux sujets de conversations durant les vacances estivales, mais est-ce que cela sera aussi possible sur une longue période? En effet, Emel met en évidence que son séjour en Inde a changé sa façon de penser, elle est devenue plus tolérante aux autres. Ses idées diffèrent maintenant de celles d'Asle et d'une partie de la

population turque. Emel n'est ainsi plus convaincue de l'Islam comme religion unique. Elle s'oppose aussi au port du voile au contraire d'Asle. Pour Emel, c'est son séjour en Inde et la rencontre avec d'autres cultures qui lui permettent de penser les choses différemment.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. Trois ans et demi plus tôt, Emel apprend avec tristesse son départ pour l'Inde. Elle est alors âgée de 13 ans et vit depuis quatre ans à Istanbul. La dernière année était particulièrement difficile: la famille attendait son départ tout en s'interrogeant sur la destination de la prochaine itinérance. Avant l'annonce du départ pour l'Inde, la famille s'est vue proposer deux autres postes. Mais rien de concret jusqu'au jour où son père rentre en criant en bas des escaliers: «ça sera l'Inde!». Même si elle est attendue, l'annonce est vécue douloureusement par Emel.

Arrivée en Inde, la première impression d'Emel est la chaleur et la moiteur caractéristique de New Delhi en plein mois de septembre. Vient ensuite une série de ruptures au niveau géographique et culturel. Pour elle, alors fortement influencée par l'Islam, la rencontre avec l'Inde mais aussi avec la culture de ses camarades de l'école française est difficile. Elle précise avoir mis plus d'une année à trouver sa place regardant d'un mauvais œil ces impies. Il y a également des ruptures au niveau interpersonnel, Emel laisse en Turquie sa famille élargie (notamment son grand-père mais aussi sa tante, sa petite cousine) et ses amis. Durant son séjour en Inde, Emel vivra également deux ruptures importantes: le départ de ses meilleures amies, ainsi que le changement à plusieurs reprises de logement, ce qui l'amènera à ne pas investir les lieux dans lesquels elle habite. Elle a ainsi emménagé dans sa dernière maison il y a peu alors que le départ pour la Turquie est prévu pour dans quelques mois.

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. Le prochain départ d'Emel étant proche, c'est celui-ci qui ressort le plus dans la discussion de la jeune fille, nous avons mis ces éléments en évidence dans la partie consacrée à la situation d'Emel. Celle-ci met en place un ensemble de stratégies pour se préparer à son retour en Turquie. Nous avons observé notamment la constitution d'un réseau social, mais également des interrogations sur ce qui l'attend en Turquie, elle se met en scène dans différentes situations imaginaires, notamment politico-religieuses: discussion autour du voile, de la laïcité. Elle se demande si elle va changer une nouvelle fois, si elle trouvera sa place dans un environnement culturel auquel elle ne s'identifie plus. Le cas d'Emel est un exemple intéressant de la façon dont le prochain poste est anticipé à travers un ensemble de représentations et de situations culturelles.

b) **Une fonction d'établissement**. En raison de dissonances culturelles, Emel raconte qu'elle a mis du temps à trouver sa place. Tout d'abord dans l'environnement géographique et culturel: les scènes du quotidien indien étant difficiles pour elle au début, de même que pour sa mère. Elle mettra d'abord en évidence le rôle de son père, son côté «toujours positif» qui lui permettra à elle aussi de «poser un regard différent sur ce qui l'entoure.» Au niveau de l'école, la jeune fille a mis plus d'une année à s'insérer dans un groupe considérant ses camarades comme des «impies». C'est à travers des confrontations à d'autres façons de penser que la jeune fille a progressivement fait l'apprentissage de nouvelles façons de penser et a alors pu donner du sens à la manière de penser de ses camarades.

c) **Une fonction de pérennité**. Les TIC sont l'élément culturel principal pour la jeune fille qui peut ainsi garder le contact avec sa famille restée en Turquie et ses amis partis de l'Inde pour d'autres contrées. Le patinage représente une autre ressource de continuité d'Emel qui en pratique depuis toute petite, comme ses parents. Cette ressource de continuité peut également servir de ressource d'établissement puisqu'elle lui permet de faire connaissance avec d'autres personnes. Cependant, depuis plus de deux ans Emel a abandonné le patinage pour passer au saxophone. Elle a découvert cet instrument au contact de son petit ami avec lequel elle suit actuellement des cours. Si Emel a débuté les cours en Inde, elle espère pouvoir continuer d'en suivre au-delà de son séjour. Il est ici intéressant de constater que les éléments qui jouent un rôle de continuité s'inscrivent dans le parcours spécifique de l'individu. Dernier élément la musique (choisie) qui a deux fonctions principales: elle lui rappelle des moments particuliers et lui permet de se changer les idées.

d) **Une fonction d'amarrage**. Si Emel se définit comme turque, c'est essentiellement parce que ses parents et sa famille sont turcs, qu'elle parle le turc et qu'elle est musulmane: «Mais sinon en fait je me sens pas… j'ai pas l'impression d'avoir une nationalité spécifique. Je pourrais être n'importe quoi, je pense». Pour Emel, c'est le fait de se sentir partout chez elle qui joue la fonction d'amarrage.

La place de la famille. Emel soulève le rôle joué par sa famille et plus particulièrement son père et son frère, lors de l'arrivée en Inde. Elle reste également proche de son grand-père via Skype. Ses parents lui ont également donné l'occasion à de nombreuses reprises de quitter l'Inde dans le cadre de vacances pour lui permettre «de prendre l'air».

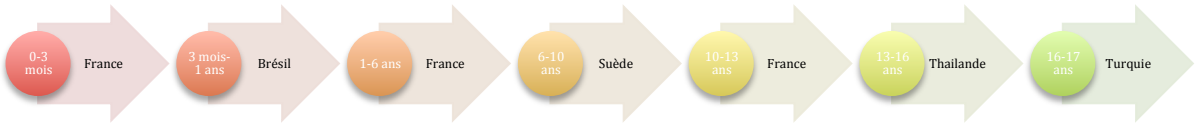
Emel et l'itinérance géographique. Si l'itinérance géographique a des aspects difficiles, Emel voit avant tout ses aspects positifs. Au contact d'autres cultures, elle s'est ouverte à d'autres façons de penser. Elle n'est plus la même personne et ne souhaite plus redevenir celle qu'elle était. Son séjour a eu des répercussions sur son identité personnelle. Les rencontres et les contacts qu'elle a développés lui ont permis d'aborder des sujets comme la religion ou l'homosexualité d'une façon différente. Elle ira jusqu'à dire qu'elle détestait la personne qu'elle était précédemment. Dans son cas, les remaniements identitaires suite à l'itinérance géographique sont plus fortement marqués que chez d'autres jeunes.

Dans le discours d'Emel, son appartenance au groupe particulier des expatriés, par opposition aux Indiens auxquels elle ne peut s'identifier, ressort particulièrement. Emel ne fraie qu'avec des *étrangers*, elle le regrette mais n'a pas pu nouer de relations avec des Indiens, malgré ses cours de patinage artistique dans une équipe indienne. Par ailleurs, son groupe d'expatriés se construit également en opposition aux Turcs de Turquie. A l'étranger Emel se sent Turque, mais ce sentiment ne perdure pas une fois dans son pays d'origine. Elle réalise alors qu'il y a des décalages entre ce qu'elle est et ce qu'elle perçoit chez les autres turcs.

La question de l'attachement tient une grande place dans le discours d'Emel. L'itinérance géographique, de par les séparations qu'elle entraîne, interroge la jeune fille sur sa relation avec les autres. Bientôt sur le départ, Emel tente de ne pas trop s'investir dans ses relations et tente de se protéger des ruptures à venir, ici aussi le processus d'anticipation est fortement présent.

9.6. Isabelle

Le parcours d'Isabelle. Isabelle est une jeune Française de 17 ans qui vit à Ankara au moment de l'entretien. Elle est née en France qu'elle quitte trois semaines après sa naissance pour le Brésil où elle passera la première année de sa vie. Elle rentre ensuite pour cinq ans en France. Lorsqu'elle est âgée de trois ans, ses parents débutent une carrière d'itinérants géographiques. Les deux étant en déplacements fréquents, il est décidé de placer la jeune fille chez ses grands-parents pour trois ans. A six ans, ses parents obtiennent chacun un poste en Suède, la famille se recompose. Ils y resteront quatre ans. Elle retourne ensuite en France pour trois ans. A l'âge de 13 ans, elle part pour Bangkok en Thaïlande. Elle y restera jusqu'à l'âge de 16 ans, âge auquel elle ira s'installer à Ankara.



La situation d'Isabelle. L'année de l'entretien, Isabelle préparait son baccalauréat. Elle savait déjà qu'à la fin de l'année scolaire elle retournerait en France pour y poursuivre des études universitaires. Cela fait maintenant presque deux ans qu'Isabelle habite en Turquie avec ses parents. La première année a été difficile pour la jeune fille. Elle s'est même vue proposer par ses parents de rentrer en France chez ses grands-parents. Voulant profiter de passer une dernière année avec eux, elle refuse. La seconde année est plus prometteuse. Ayant fait de nouvelles connaissances Isabelle développe non seulement un réseau social mais, avec lui, découvre Ankara sous un nouveau jour.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. Depuis son dernier séjour en France, ses parents lui ont toujours parlé des différents postes possibles. Ainsi, en plus de la Turquie, deux autres pays ont été envisagés. Isabelle a pu discuter avec ses parents des différents choix. La jeune fille savait également qu'il s'agissait pour ses parents, au niveau professionnel, d'une opportunité. De son côté, elle y a trouvé de nombreux avantages. Isabelle a ainsi toujours su qu'elle resterait un temps limité en Thaïlande, elle a participé aux conversations concernant les possibles postes, l'annonce officielle du départ n'a fait que confirmer la chose. Et puis, de nombreux amis d'Isabelle s'apprêtent également à quitter la Thaïlande pour poursuivre leurs itinérances: elle préfère partir elle aussi plutôt que de les voir partir.

Si Isabelle se réjouissait de partir pour la Turquie, elle a dû faire face à une série de ruptures auxquelles elle ne s'était pas préparée. Ankara ne ressemble pas à ce qu'elle imaginait et en plus elle éprouve, pour la première fois, de la difficulté à s'insérer dans un groupe. En effet, les élèves de l'école française, en majorité des locaux, forment un groupe dans lequel il est difficile de s'insérer.

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. Au travers de discussion avec ses parents, la jeune fille se réjouit de découvrir ce pays à cheval entre l'Asie et l'Europe. Intéressée par ses grands-parents à l'adhésion de la Turquie à l'Union Européenne, la jeune fille se dit qu'il s'agit d'une belle opportunité pour mieux comprendre ce pays et ses enjeux

politiques. Ses parents lui parlent également de la possibilité de faire du ski, sport qu'elle ne peut pratiquer en Thaïlande. Ces différents échanges contribuent à faire d'Ankara une ville attrayante et intéressante. Proche du départ, Isabelle se met également à anticiper la prochaine séparation avec ses parents et, au moment de l'entretien, elle s'interrogeait principalement sur le choix de ses études et de son université.

b) **Une fonction d'établissement**. Si la première année, son manque de réseau social ne lui a pas permis de s'approprier son séjour en Turquie, au contraire c'est le développement de son réseau social, la deuxième année, qui va lui permettre de s'établir véritablement en Turquie. Grâce à ses connaissances, Isabelle fera la découverte d'un autre Ankara. Elle sortira des endroits connus pour découvrir des cafés, des lieux de divertissement. Durant la première année, le fait de savoir qu'elle va bientôt quitter ses parents pour s'installer en France joue aussi une fonction d'établissement en permettant à Isabelle de donner un sens à son séjour en Turquie.

c) **Une fonction de pérennité**. Qu'il s'agisse de l'avion ou d'internet ces éléments lui permettent de garder une continuité entre les différentes périodes, et lieux, de sa vie. A cela s'ajoute aussi la contrebasse. Si les partitions lui permettent de se souvenir de personnes et de lieux qui ont compté pour elle, la contrebasse lui permet également de «rester la même» peu importe les endroits où elle se trouve. Le cycle de l'itinérance apparaît également comme un élément de continuité: Isabelle sait qu'au bout d'un certain temps le moment viendra de partir vers de nouveaux horizons. Ainsi, l'idée de son prochain retour en France s'inscrit dans ce processus.

d) **Une fonction d'amarrage**. Il s'agit principalement de la maison de ses grands-parents, et dans une moindre mesure de son pays d'origine, la France. Elle entretient avec ce dernier une relation ambiguë: si à l'étranger Isabelle se définit comme française, une fois en France la situation se complique pour la jeune fille qui peine alors à se définir.

La place de la famille. La famille joue un rôle de pérennité essentiel pour la jeune fille, qu'il s'agisse de ses parents ou de ses grands-parents qu'elle va voir lors de chaque vacance.

Isabelle et l'itinérance géographique. La vie d'Isabelle est faite d'itinérances. Plus tard, elle souhaiterait même pouvoir exercer une activité qui l'emmènerait aux quatre coins du monde. Elle ne se voit pas rester dans un même pays et souhaite continuer à pouvoir découvrir de nouveaux endroits. Au moment de l'entretien, elle imagine suivre la même carrière que ses

parents et s'estime mieux armée que d'autres pour affronter cette vie, car elle l'a déjà expérimentée. Isabelle se définit fortement par rapport à son endogroupe, les expatriés, en opposition aux sédentaires. Elle met en avant son «ouverture d'esprit» comme caractéristique propre aux personnes en itinérance géographique. La question de la séparation et de l'attachement apparaît de façon prégnante dans le discours d'Isabelle. La recherche d'un juste équilibre entre pouvoir s'investir dans des relations, dans un endroit, tout en étant capable de s'en séparer le moment venu et laisser une place à ce qui a été.

9.7. Louis

Le parcours de Louis. Louis est un jeune Français résidant en Suisse au moment de l'entretien. Il est né en France avant de partir pour le Cameroun durant deux ans. A l'âge de trois, il ira vivre quatre ans au Burkina Fasso, avant de rejoindre, pour quatre nouvelles années, le Bénin. La famille est ensuite rentrée en Europe, elle s'est d'abord installée trois ans en France avant de partir pour la Suisse.

La situation de Louis. Louis est maintenant en Suisse depuis trois ans. Après un début un peu tumultueux, le jeune homme a fini par y trouver ses marques. S'il sait que la prochaine itinérance peut lui tomber dessus à n'importe quel moment il espère pouvoir ne pas bouger durant les deux ans qui le sépare de son baccalauréat. Avant de rentrer en France, si possible dans sa région d'origine, Marseille, pour y poursuivre sa formation tertiaire.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. Dans son discours, Louis fait peu référence à d'éventuelles ruptures dues à l'itinérance géographique. Il peine ainsi à se souvenir de son arrivée en France et dira: «ne plus trop se souvenir». A son arrivée, Louis, pourtant confiant, se heurte à une série de ruptures. Tout d'abord, l'environnement géographique et culturel qu'il imaginait connaître lui apporte son lot de surprises, il n'imaginait pas de telles différences entre la France et la Suisse. Au niveau institutionnel, Louis passe d'une école publique classée

ZEP[58] à un lycée huppé dans la région du Léman en Suisse. Le jeune homme passe dans un monde totalement différent. L'écart entre les deux mondes est tel que le jeune ne parvient pas à trouver sa place et doit changer d'établissement scolaire après sa première année. Finalement, Louis regrette son groupe d'amis. Il constate qu'avec l'âge son réseau social a pris une place plus importante que précédemment.

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. Est-ce parce qu'il connaissait la Suisse que nous n'avons pas trouvé d'éléments socioculturels jouant le rôle d'anticipation dans le discours de Louis?

b) **Une fonction d'établissement.** Si la première année Louis a rencontré des difficultés pour s'habituer à son nouveau cadre de vie, en changeant d'établissement scolaire au terme de sa première année il a pu y développer un nouveau réseau social qui lui a permis de s'adapter à son nouvel environnement. Louis insiste beaucoup sur le fait qu'il n'est plus le même jeune homme que lorsqu'il est arrivé de France. Auparavant tout de noir vêtu, il exhibe maintenant fièrement ses chemises repassées et ses pantalons à pince. Il a adapté son style à celui de ses nouveaux camarades.

c) **Une fonction de pérennité**. Tous les éléments socioculturels que nous a présentés Louis se rattachent à l'Afrique, continent sur lequel il a vécu de nombreuses années: un drapeau du Bénin, une croix d'Agadez et un balafon lui rappellent sa période dans ce coin du monde. Louis n'a gardé aucun contact avec ses amis de France. Sur le conseil de son père, il n'a jamais cherché à les revoir.

d) **Une fonction d'amarrage**. Attaché au continent africain, Louis reviendra à plusieurs reprises sur cette région du monde où il a passé les onze premières années de sa vie. Sans jamais citer un pays plus qu'un autre, Louis romance la vie qu'il a connue sous le soleil d'Afrique. Il généralise ainsi ses représentations, d'un paradis perdu, à l'ensemble de l'Afrique. Arrivé en Suisse, il se présente comme venant d'Afrique, plutôt que de France, c'est l'élément de son parcours qu'il met en avant. Il s'agit d'une partie de son identité personnelle. A côté, Louis est également très attaché à la ville de Marseille qui l'a vu naître. Davantage que Français, Louis est marseillais. C'est là-bas que se trouvent ses grands-parents maternels, desquels il est proche, ainsi que ses cousins. C'est aussi là-bas qu'il passe ses vacances d'été, même s'il n'y reste jamais

[58] Zone d'éducation prioritaire.

assez longtemps à son goût. Louis imagine plus tard y poursuivre ses études tertiaires et éventuellement s'y installer. C'est là-bas que se situent ses «racines», comme il le dit. Sa mère tient d'ailleurs à ce que ses enfants connaissent leur pays. Elle insistera sur le fait qu'être expatrié ce n'est pas être apatride.

La place de la famille. D'emblée, lorsque nous avons demandé à Louis ce qui comptait pour lui, il a répondu sa famille et sa fratrie, une famille qu'il qualifie «d'extraordinaire.» La famille tient un rôle socio-affectif essentiel dans sa vie, il peut imaginer vivre ailleurs du moment qu'il reste en famille.

Louis et l'itinérance géographique. A son arrivée en Suisse, Louis avait une idée en tête: se créer un nouveau réseau social. C'est pour lui un élément clé pour s'établir dans un endroit, d'où l'importance qu'il accorde à son environnement scolaire. Louis ne semble pas avoir de peine à rencontrer des personnes. Il s'adapte à son nouvel environnement social et culturel, notamment en faisant évoluer sa tenue vestimentaire et la musique qu'il écoute. L'itinérance géographique devient alors source de changements. Jusqu'à présent, Louis n'a jamais maintenu de contacts avec ses amis passés. Il va simplement consulter de temps à autres, mais de moins en moins fréquemment, le site internet d'un copain en France. Il ne peut néanmoins s'empêcher de penser, qu'un jour, il devra quitter ses amis actuels. Il appréhende cette séparation, car pour lui, avec l'âge ses amis prennent de plus en plus d'importance. Il aimerait finir son baccalauréat en Suisse avec ses copains, mais il ne sait pas et ne tient pas à le savoir, si cela sera possible. Si ses parents devaient lui annoncer le nouveau déménagement alors, comme il l'a fait jusqu'à présent, il se dirait «GO». Il sait que tous les trois à quatre ans, il doit déménager. Il s'arrête à ce constat, peu importe où. Mais Louis ne rêve pas de continuer ses itinérances une fois à l'âge adulte. Au contraire, il souhaite se poser, peut-être en France, peut-être sur une île quelque part au soleil. Il ne sait pas encore. Il souhaite certes continuer à voyager, à découvrir des choses, mais uniquement durant ses vacances. L'avenir apparaît alors comme la possibilité pour Louis de faire ses propres choix.

9.8. Manon

Le parcours de Manon. Manon est une jeune Franco-Finlandaise de 14 ans qui vit à Ankara au moment de l'entretien. Née en France, où elle est restée durant sept ans, elle a ensuite vécu cinq années en Irlande avant de rejoindre Ankara où elle réside depuis deux ans. Les deux déménagements vécus par Manon n'ont, au début, pas été faciles. Le départ pour la Turquie,

bien qu'initialement prévu, a été avancé de quelques semaines ce qui n'a pas été sans quelques complications.

La situation de Manon. Tout au long des entretiens, Manon mettra en évidence qu'elle ne «se souvient plus de grand-chose». Au cours des deux entretiens, nous avons tenté de reconstruire son parcours, les éléments refaisant peu à peu surface. Manon est heureuse de pouvoir participer à l'entretien: «Je trouve que ça fait beaucoup de bien de parler de ma vie», nous dira-t-elle avant que nous ne prenions congé d'elle. En Turquie, Manon a un petit cercle social mais elle dit s'ennuyer beaucoup. Bien qu'elle ne se sente pas chez elle à Ankara, sa maison se situant en France dans la ville qui l'a vu naître, Manon ne souhaite pas repartir. S'approprier un nouvel environnement, se reconstituer un nouveau réseau social sont des expériences que la jeune fille appréhende.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. Les souvenirs que Manon garde de son itinérance vers la Turquie sont ceux du départ et du déménagement. Ce qui s'est passé avant ne lui revient pas en mémoire. L'entretien avec ses parents nous apprend qu'ils ont pourtant annoncé aux enfants le départ quelques mois avant qu'il ait lieu. Ils sont même allés faire une visite exploratoire en Turquie pour trouver un appartement dont ils ont ensuite présenté le plan à leurs enfants.

Pour Manon, ce qui reste prégnant, c'est le départ précipité de l'Irlande et ce qui s'ensuit. Jusqu'au dernier moment, elle n'a pas voulu se projeter dans ce départ: ne pas prendre congé de ses amis, ne pas y penser. Le départ, avancé d'une semaine, la prendra encore plus de court qu'elle n'aura pas l'occasion de prendre congé de tous ses camarades et professeurs. Manon quitte son école le vendredi soir et part le dimanche matin.

L'arrivée en Turquie coïncide avec un manque de liberté par rapport à l'Irlande. Plus âgée, Manon se retrouve limitée dans ses activités et son autonomie. Elle, qui aime marcher, se déplacer en trottinette et seule, ne sera plus en mesure de le faire. Ainsi, le changement de pays entraîne une double rupture : avec l'environnement géographique et culturel, que Manon doit s'approprier, et au niveau de ses activités extra-scolaires. La jeune fille ne pouvant plus

pratiquer des activités autrefois habituelles. Il y a aussi l'inquiétude d'arriver dans un nouvel établissement scolaire. Les rentrées sont des moments difficiles pour Manon, tans lors de son entrée à l'école à Dublin qu'à Ankara. L'inquiétude est telle que Manon somatise : elle a mal au ventre. D'ailleurs, ce symptôme est récurrent. Tous les dimanches soirs, elle peine à s'endormir. En arrivant en Turquie, Manon doit se créer un nouvel environnement. Les ruptures interpersonnelles et domestiques sont mises en évidence: il y a le fait d'avoir dû quitter ses camarades de classe, ses professeurs mais surtout «sa maison».

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. Nous n'avons pas relevé d'éléments culturels jouant le rôle d'anticipation au départ dans le discours de Manon. Si les parents indiquent avoir montré à leurs enfants des livres et des photos sur la Turquie ceux-ci ne sont pas mentionnés par la jeune fille.

b) **Une fonction d'établissement**. La chambre de Manon est l'espace qui prend une fonction d'établissement: c'est le seul endroit dans lequel elle se sente en sécurité et dans lequel elle peut vaguer à ses occupations préférées qui joue un rôle de pérennité. Notons également les contacts que la jeune fille a pu développer dans le cadre de son école et qui lui ont permis de se développer un réseau social. Celui-ci est néanmoins fortement limité à l'établissement scolaire.

c) **Une fonction de pérennité**. Tous les éléments culturels mentionnés par Manon se retrouvent dans sa chambre: son lit, son doudou, ses livres. Le sommeil représente un élément récurrent tout au long de l'entretien. Manon parle de l'Irlande, où elle dormait mal, de la Turquie, où tout le monde dort bien dans sa chambre, de la France, où elle se réjouit de dormir dans son lit. On peut imaginer un lien avec le domaine de la rêverie, auquel s'apparente aussi la lecture. Manon aime autant se mettre dans la peau des personnages que s'abandonner à ses rêves. Son lit est un espace qui lui permet de s'échapper de la réalité.

d) **Une fonction d'amarrage**. Le pied-à-terre de Manon, dans sa ville de naissance, est un espace physique symbolique. La famille vient d'acquérir le bien qui se trouve dans le village où résident les autres membres de la famille. Il s'agit également de l'endroit où vivait sa grand-mère. Manon n'a encore jamais pu y vivre, néanmoins c'est là qu'elle se sent «chez elle», que s'y trouvent «ses meubles» et «ses racines».

La place de la famille. Lorsque nous voyons pour la seconde fois Manon elle nous dit d'emblée que pour elle ce qui compte le plus, lorsque nous la questionnons sur les éléments importants de sa vie, ce sont ses parents et sa fratrie. Il lui apporte un soutien socio-affectif.

Manon et l'itinérance géographique. Manon a conscience que son séjour en Turquie n'est qu'une étape. Un jour elle partira, ce qui l'interroge sur les investissements à consentir pour se constituer un réseau social. Elle dira d'un côté qu'elle ne voit plus l'intérêt de s'investir pour nouer des amitiés si de toute façon les personnes, où elle-même, sont amenées à partir et, de l'autre, la nécessité d'avoir des amis. Si Manon semble s'ennuyer en Turquie, manquer d'autonomie, elle ne souhaite cependant pas partir pour ne pas devoir se refaire des amis, pour ne pas devoir aller dans une nouvelle école. Nous retrouvons les craintes de Manon face à l'environnement scolaire et à l'inévitable prochain déménagement.

Plus que les autres jeunes, Manon appréhende les déménagements. Le fait qu'elle ait vécu, comparativement aux autres jeunes, moins de déménagements, et ait passé un certain nombre d'années en France avant de débuter ses itinérances, pourrait-il jouer un rôle ? Un nombre plus élevé d'itinérances faciliteraient-il le rapport du jeune à celles-ci?

9.9. Maxime

Le parcours de Maxime. Maxime est un jeune Français qui vit à New Delhi au moment de l'entretien. Si ses parents travaillaient déjà pour un groupe international, ils n'ont pas débuté tout de suite leurs itinérances. Ce n'est qu'à l'âge de sept ans que Maxime a entrepris sa première itinérance. Il est alors parti pour le Portugal où il a résidé 5 ans avant de se rendre un an et demi en Russie. A 1'âge de 13 ans, il rentre en France. Ce retour dans le pays d'origine devait mettre un terme aux itinérances de la famille, le père s'étant vu proposer un poste de non-transférable. Cependant, se voyant offrir la mise en place d'un projet audacieux en Inde, il accepte. Alors que la famille pensait rester en France définitivement, il reprend ses itinérances. A 16 ans, Maxime s'envole pour l'Inde.

La situation de Maxime. D'ici quelques mois Maxime passera ses examens du baccalauréat et ira poursuivre ses études à Grenoble, ville qu'il a quittée il y a moins de deux ans. Il n'est resté qu'un an et demi en Inde et rentre en France dès qu'il le peut pour retrouver sa bande d'amis. En Inde, il dispose aussi d'un groupe d'amis avec lequel il partage de bons moments.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. Au détour de l'entretien avec le père, nous apprenons que Maxime ne souhaitait pas partir en Inde. Il a motivé sa demande de rester en France en énumérant les *pro* et *contra*. Maxime ne fera pas allusion à cet épisode de lui-même lors du premier entretien, il n'en reste pas moins que cela apporte un éclairage essentiel pour analyser le parcours de Maxime en Inde. Ceci explique peut-être, en partie, son manque de loquacité quant à l'annonce du départ.

L'arrivée à l'aéroport et les premiers temps marquent une rupture importante au niveau de l'environnement géographique et culturel durant laquelle Maxime s'interroge sur les lubies de ses parents à vouloir partir pour l'Inde. Il y a énormément d'enjeux pour Maxime autour de l'environnement scolaire: il va rejoindre une petite classe (qui comporte moins d'une dizaine d'élèves), suivre des cours du CNED[59] et arriver en cours d'année scolaire. Si quelques mois après son arrivée en Inde, Maxime est rentré en France pour y retrouver ses amis, le départ a provoqué une séparation d'avec eux et un changement dans leurs habitudes de communication. Cependant, cette séparation n'est pas définitive étant donné que Maxime s'apprête à les retrouver d'ici quelques mois.

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. Maxime ne s'exprime pas sur la période du départ. S'il n'a pas cherché d'informations sur l'Inde, il s'est néanmoins intéressé à son futur environnement scolaire en allant chercher des renseignements sur internet. Concernant le pays, il «attendait de voir». Le retour en France étant proche, Maxime sait déjà les études qu'il va poursuivre et la ville dans laquelle il va résider: celle qu'il a quitté il y a un an et demi et dans laquelle il avait toujours prévu de rentrer. Ici, l'anticipation s'est faite autour du projet.
b) **Une fonction d'établissement.** Le réseau social que le jeune a construit lui a permis de mettre en place une série de routines en Inde et de s'approprier son nouvel espace de vie. Le fait que le séjour à l'étranger ne soit que de courte durée pour Maxime, le

[59] Centre national d'enseignement à distance

temps d'obtenir son baccalauréat, est un élément à classer dans les processus d'établissement. Pour Maxime, il s'agit d'une parenthèse.

c) **Une fonction de pérennité**. Pour Maxime, l'élément culturel essentiel c'est son ordinateur qui lui permet de rester en contact avec ses amis de France. Il mentionne aussi un album photo que lui ont remis ses amis de France avant son départ, et un T-shirt signé par ses amis d'Inde qu'il gardera comme un souvenir de son séjour en Inde. En nous intéressant aux fonctions des éléments culturels, nous avons constaté une particularité importante: la non-utilisation conscientisée. Maxime ne passe plus certaines chansons, notamment du groupe Louise Attaque, pour ne pas se souvenir des moments auxquels elles sont rattachées.

d) **Une fonction d'amarrage**. Grenoble est l'espace physique symbolique qui revient en force dans le discours de Maxime: c'est là qu'il est né, que se trouve sa famille, tant maternelle que paternelle, son groupe d'amis et son futur. C'est en effet, dans cette ville que le jeune homme souhaite débuter sa formation tertiaire et se voit également y vivre dans quelques années. Maxime est également très attaché à la France en général, «un beau pays» avec une «belle culture» à laquelle il est «fier» d'appartenir.

La place de la famille. Nous n'avons pas relevé dans le discours de Maxime d'éléments mettant en évidence la place de la famille (parents et fratrie).

Maxime et l'itinérance géographique. Il ressort de l'entretien avec Maxime un certain manque de réflexivité sur son parcours singulier. Elle apparaît dans le discours du jeune homme à travers l'utilisation fréquente des expressions telles que: «rien de bien spécial», «j'attendais de voir» et l'utilisation de plus d'une vingtaine de fois de la phrase «je ne sais pas». Maxime semble vouloir échapper à nos questions. Est-ce parce que le jeune homme ne souhaitait pas vivre cette dernière itinérance? Ne pas nous livrer des éléments de son parcours? Le fait qu'il n'est pas mentionné tout de suite son refus de partir en Inde peut-il venir soutenir le fait que le garçon ne souhaitait pas nous livrer les faits tels qu'ils s'étaient présentés?

Nous n'avons pas relevé chez Maxime d'indicateurs faisant état de réflexivité sur ses itinérances. Ainsi, lorsque nous lui posons des questions en lien avec son expérience de l'itinérance géographique, il se réfèrera toujours à l'expérience des autres, mais jamais à la sienne. Les méta-apprentissages relevés sont dus à des influences extérieures. Ainsi, le discours autour de «l'ouverture d'esprit» et la chance de maîtriser plusieurs langues (Maxime maîtrise le portugais et a quelques notions de russe) sont du registre parental. Ainsi, lorsque

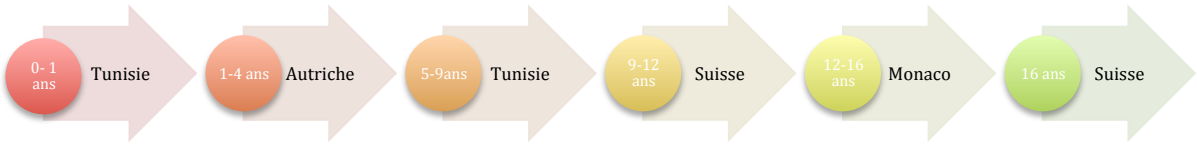
nous lui demandons: «pourquoi est-ce une chance?», il nous indiquera que se sont ses parents qui le lui disent. Au moment de l'entretien, Maxime se positionne d'ailleurs face à des itinérances futures. Il explique que s'il devait s'expatrier une nouvelle fois ce serait suite à une décision que lui seul aurait prise.

Maxime ne s'identifie pas à un endogroupe expatrié, au contraire, nous relevons dans son discours des éléments identitaires nationaux forts pour se définir. Il s'agit autant de la France, que de la ville dans laquelle il est né et dans laquelle il a vécu, Grenoble, et où il a passé sept ans, ou encore de la culture française qu'il survalorise.

Plus que dans tout autre cas, le départ en Inde représente une parenthèse dans la vie de Maxime. En effet, il est le seul à quitter un lieu tout en sachant avec certitude que c'est dans ce même lieu qu'il retournera après un an et demi. Dans ces conditions, l'itinérance géographique s'apparente davantage à un processus d'expatriation temporaire qu'à un cycle.

9.10. Nesrine

Le parcours de Nesrine. Nesrine est une jeune Tunisienne de 16 ans au moment de l'entretien. Elle est née dans son pays, d'où elle a rejoint l'Autriche où elle est restée quatre ans. Elle est ensuite retournée en Tunisie, durant quatre ans, avant de se rendre en Suisse pour trois ans. Suite à quoi, elle est partie à Monaco. Elle y a passé quatre ans avant de revenir en Suisse, quelques mois avant l'entretien.



La situation de Nesrine. L'entretien avec Nesrine a été difficile à mener, ses parents se déplaçant fréquemment dans le salon. Nous avons ensuite appris qu'ils avaient insisté pour qu'elle participe à l'entretien. Nesrine n'a donc pas choisi librement de participer à cette recherche. Un exemple peut être mis en évidence pour rendre compte de cette situation particulière: Nesrine a essayé de nous poser beaucoup de questions sur notre vie privée en répondant à nos questions en nous posant d'autres questions. Le déménagement de Nesrine est récent. La jeune fille débute la mise en place d'un réseau social en Suisse mais elle

regrette encore son départ de Monaco, ville dans laquelle elle retournera prochainement passer des vacances.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. L'annonce du départ a été une surprise pour Nesrine. Une période difficile s'est alors ouverte puisqu'elle a refusé le départ. Elle a proposé à ses parents de la laisser en internat à Monaco. Tant ses parents qu'elle-même soulèvent également qu'elle a fait des crises à répétition, pleurs et haussements de voix ont été fréquents les derniers mois. Quoi qu'il en soit le départ a eût lieu. Connaissant la Suisse pour y avoir vécu, la jeune fille n'est pas affectée par des ruptures au niveau géographique et culturel, même si elle n'a gardé aucun contact de son précédent séjour. Les ruptures les plus importantes se situent au niveau interpersonnel: Nesrine quitte son groupe d'amis et sa sœur qui part poursuivre ses études à l'étranger. L'arrivée dans une nouvelle école est aussi source de changements pour elle qui doit faire face à une nouvelle culture scolaire.

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. Le fait que Nesrine connaissait déjà la Suisse ou le fait que jusqu'au dernier moment elle ait espéré rester à Monaco dans un internat peut peut-être l'expliquer. La jeune fille voit dans son départ pour la Suisse l'occasion de se concentrer davantage sur ses études, elle n'imagine de toute façon pas pouvoir se reconstituer un réseau social. Elle quitte alors un groupe soudé.
b) **Une fonction d'établissement**. Avec l'élargissement de son réseau social, elle revoit ses plans initiaux. Il y a un projet initial, avant le départ, qui va permettre à la jeune fille de donner une signification à son séjour en Suisse (se concentrer sur ses études), mais au contact de son nouvel environnement social, son projet va évoluer.
c) **Une fonction de pérennité**. Les TIC apparaissent comme l'élément culturel qui permet le maintien des relations notamment avec ses amis restés à Monaco qu'elle appelle également fréquemment. Soulevons que Nesrine est la seule à n'avoir pas pensé, entre les deux entretiens, aux éléments qui sont particulièrement importants pour elle. Elle nous dira qu'elle «n'a pas eu le temps d'y penser».
d) **Une fonction d'amarrage**. Nous n'avons pas relevé d'espace physique symbolique particulier dans le discours de la jeune fille. Elle indique qu'elle n'a «pas de racine», ni de chez-elle. Sa maison se trouve là où sont ses parents ou ses amis.

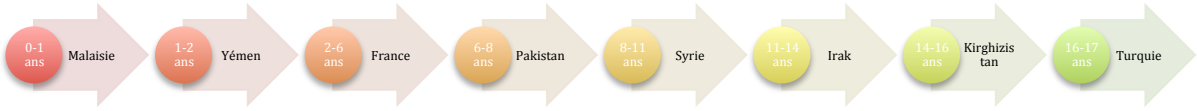
La place de la famille. Si Nesrine n'a pas souhaité identifier des éléments importants pour elle, elle nous indiquera néanmoins que ses parents sont essentiels, parce que «c'est ma

famille (...)». Ainsi, d'un côté Nesrine aurait aimé aller dans un internat, mais de l'autre elle indique qu'elle ne souhaite pas vivre loin de ses parents.

Nesrine et l'itinérance géographique. Nesrine met en évidence son appartenance à un groupe particulier: «les internationaux». Il y a tout au long de son discours une survalorisation de cette appartenance notamment en comparaison aux Tunisiens de Tunisie. Nesrine s'oppose fortement à ce groupe: elle ne s'habille pas comme eux, ne pense pas comme eux et parle plusieurs langues. Toutes ces caractéristiques, elle les rattache également à son groupe d'appartenance, ses amis de Monaco, des «internationaux». C'est à leur contact qu'elle est devenue la personne qu'elle est. Pour Nesrine, les internationaux se réfèrent à une population bien particulière, avec un haut niveau socioculturel. Parallèlement, Nesrine, comme ses parents qui se disent également internationaux, met en évidence le lien patriotique qui la rattache à son pays, mais ce n'est pas pour autant qu'elle y a des «racines». Elle établit une distinction entre se sentir tunisienne et se sentir chez soi en Tunisie.

9.11. Robin

Le parcours de Robin. Robin est un jeune binational Franco-Israélien de 17 ans qui vit à Ankara au moment de l'entretien, son huitième pays de résidence. Il est né en Malaisie où il est resté un an, avant de partir pour le Yémen. Sa famille est ensuite rentrée pour quatre ans en France, on suivit deux ans au Pakistan, trois ans en Syrie, puis trois ans en Irak. La famille se retrouve alors au Kirghizistan durant deux ans. Robin a alors dû suivre une formation via le CNED, depuis chez lui. Son réseau social s'en est trouvé fortement limité. La famille s'est installée en Turquie il y a plus d'un an.



La situation de Robin. Dès son arrivée à Ankara, Robin a cherché à développer son réseau social. Il met d'ailleurs en évidence, qu'en tant qu'adolescent, il a besoin d'être avec des jeunes de son âge. Il sera, au départ, surpris par la structure de son établissement scolaire: d'un côté les «Turcs», de l'autre les «étrangers», groupe auquel il appartient. Robin essaiera tant bien que mal de faire fi de ces différences et de trouver sa place. Il sort fréquemment avec

le groupe des Turcs, même s'il ne comprend souvent pas grand-chose aux conversations. En parallèle, il entretient tout de même des liens avec les «étrangers». Ses parents lui laissent une grande liberté dans le choix de ses sorties, alors il essaie de concilier les deux univers. Ainsi, le jour de son anniversaire, il a invité tous les élèves, sans distinction du groupe auquel ils appartiennent.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. L'annonce du départ en Turquie a sonné pour Robin le retour à une vie *normale*. Après deux années passées à suivre des cours à distance, donc avec peu d'amis, le jeune homme est impatient d'arriver à Ankara. Pour lui, cette itinérance a une connotation particulière, notamment en terme institutionnel et personnel. Il va à la fois pouvoir rejoindre les bancs d'une école mais également se constituer un réseau social. L'arrivée dans un nouvel environnement géographique et culturel ne lui pose pas de problème, s'il constate des différences, il est heureux de voir qu'Ankara est ville moderne contrairement à ce qu'il imaginait.

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. Lors du séjour à Bichkek, les parents de Robin lui ont présenté les différentes options qui s'ouvraient à eux pour le prochain poste. Robin a pu donner son avis sur les différentes destinations. Le choix de la Turquie s'est imposé à toute la famille comme une évidence pour des raisons qui leurs sont propres. Une fois le départ officiel, Robin a utilisé l'Internet pour se documenter sur la Turquie. Il s'est également appuyé sur des représentations (issues d'expériences passées et de la littérature) pour s'imaginer Ankara. Ses parents sont partis sur place, avant le déménagement, pour y chercher un logement. Ils ont pris des photos qu'ils ont transmises à Robin. Ces différents éléments culturels ont contribué à développer chez le jeune homme un imaginaire autour de la ville d'Ankara.
b) **Une fonction d'établissement**. A Ankara, l'école est à nouveau pour Robin un lieu où se créent des amitiés, ce qui n'a pas été le cas à Bichkek. Là-bas, Robin n'a pas pu s'intégrer à un groupe, ni se constituer un réseau d'amis. La scolarité avait alors une autre signification pour lui. A défaut d'être l'occasion de rencontres, il s'agira de fournir un travail acharné en vue de l'obtention du brevet. Nous voyons ici, comment, selon les situations, les significations s'adaptent aux contingences de l'environnement. En arrivant à Ankara, Robin s'est inscrit à des cours de sport qui lui permettent de nouer des contacts avec des Turcs en dehors de son environnement scolaire.

c) **Une fonction de pérennité**. Deux éléments culturels jouent le rôle de continuité dans le parcours de Robin: la représentation du Mont St-Michel avec des pêcheurs et une étoile de David se référant aux facettes de sa binationalité. Ceci est d'autant plus intéressant que son père et son grand-père sont les deux amateurs de pêche, et qu'une partie de sa famille maternelle est juive (alors même que sa mère ne l'est pas). Derrière ces artefacts se cache ainsi une filiation intergénérationnelle.

d) **Une fonction d'amarrage**. Robin et sa famille rentrent chaque été dans la maison des grands-parents qui est son pied-à-terre. Robin a d'ailleurs une image idéalisée de la France qu'il souhaite conserver. Raison pour laquelle, il ne se voit pas s'y établir. Cela ne l'empêche toutefois pas de se sentir Français. L'histoire de la relation que sa mère a entretenue avec son pays d'origine, Israël, influence également Robin. Sa mère ayant grandi en itinérance géographique, elle dit avoir manqué de «racines», raison pour laquelle elle souhaite offrir à ses enfants des lieux de référence. Ce n'est que récemment qu'elle et ses enfants sont retournés en Israël et y ont acquis un pied-à-terre. Un retour aux sources, pour la mère, mais aussi pour ses enfants. Elle se sent enfin prête à partager cette partie d'elle-même. Le discours de Robin change aussi à ce moment-là: il est aussi israélien. La France et Israël apparaissent alors comme les deux espaces physiques symboliques qui permettent au jeune homme de se définir en référence à des lieux.

La place de la famille. Pour Robin, la cellule familiale est d'autant plus importante qu'il a vécu pendant quelques années sans grand réseau social. Au Kirghizistan, ce sont les relations sociales de ses parents qui lui ont permis de connaître d'autres enfants. La cellule familiale crée un environnement socio-affectif sécurisant et surtout permanent malgré les changements. Robin mentionne également sa famille éloignée, notamment ses grands-parents et ses cousins. Qu'elle soit en France ou en Israël, il s'agit alors, au-delà du lien affectif, d'un lien de filiation qui relie Robin à une partie de son héritage familial.

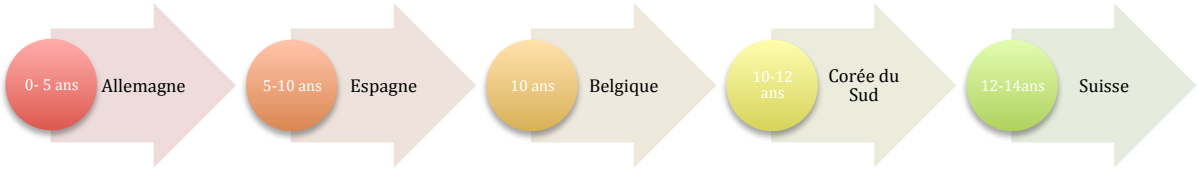
Robin et l'itinérance géographique. Si Robin construit son identité entre la France et Israël, il met également en évidence son appartenance au groupe des expatriés, son endogroupe. Robin mettra ainsi en évidence les caractéristiques du groupe auquel il appartient en insistant sur la similitude des expériences partagées par ses membres, notamment en opposition au groupe des élèves turcs sédentaires.

Pour lui, l'adaptation fait partie des apprentissages liés à l'itinérance géographique, au même titre que d'autres, comme l'accueil des nouveaux élèves ou, par exemple, l'apprentissage des

bases d'une langue. Robin pense suivre la même voie que son père ou un métier qui lui permette de voyager car au final l'activité professionnelle semble lui importer peu, pour autant qu'elle l'autorise à déménager fréquemment. Le déplacement devient un but en soi peu importe le moyen. Bien que Robin soit sur le point d'obtenir prochainement son baccalauréat, il veut continuer de suivre ses parents dans leurs itinérances. Il fera son université dans le prochain lieu de résidence de la famille, peu importe le pays.

9.12. Rose

Le parcours de Rose. Rose est une jeune Suissesse de 14 ans qui a emménagé dans son pays d'origine il y a un peu plus de deux ans et demi au moment de l'entretien. Avant d'y emménager elle y avait passé ses vacances, notamment estivales. Sa famille élargie, tant maternelle que paternelle, y vit. Née en Allemagne, Rose y a vécu jusqu'à ces cinq ans, avant de partir pour l'Espagne durant cinq ans. La famille de Rose s'est ensuite rendue en Belgique pour un séjour de six mois. Son père s'est alors vu proposer un poste à Séoul. La famille s'y est rendue pour deux ans avant de rentrer en Suisse.



La situation de rose. Rose attend impatiemment la possibilité de pouvoir repartir vers de nouveaux horizons et de poursuivre ses itinérances. Bien que la jeune fille ait développé un réseau social et des habitudes, le fait de vivre dans son pays passeport entre en confrontation avec l'idée qu'elle se fait de l'itinérance géographique: vivre à l'étranger.

L'annonce du départ et les ruptures. L'annonce du départ s'est faite de façon soudaine durant les vacances estivales. En vacances en Suisse, Rose apprendra qu'elle ne rentrera pas à Séoul. Elle a quitté sa chambre, laissé ses amis le temps des vacances d'été avec l'idée qu'en septembre elle retrouverait tout comme elle l'avait laissé.

Arrivant d'une mégalopole avec d'innombrables buildings, des transports en commun fortement développés et une population importante, Rose se trouve désormais dans un village. Elle compare le premier à la vie et le second à la mort. Rose perd également en autonomie, les transports en commun étant peu développés dans son nouveau lieu de résidence, elle n'est plus

en mesure de se déplacer seule, sa mère l'accompagne dans ses sorties, elle perd en autonomie. L'arrivée en Suisse provoque également toute une série de ruptures au niveau institutionnel. La première se situe au niveau scolaire. La jeune fille passe d'une école française de l'étranger, dans laquelle sont principalement scolarisés des expatriés, à une école fréquentée par des enfants locaux. Elle doit se familiariser avec les normes et les règles de son nouvel établissement, mais se sent également différente de par son parcours d'itinérante géographique. Une autre rupture se situe au niveau de l'église. Si Rose appréciait se rendre à la messe à Séoul, elle perd cet intérêt en Suisse. Les prêches sont ennuyeux et seules les personnes âgées fréquentent les offices alors qu'au contraire à Séoul elle y retrouvait ses amis et que la messe était réalisée de façon dynamique. Au niveau interpersonnel et domestique, Rose laisse à Séoul son groupe d'amis et sa «nounou», alors que dans un même temps elle se rapproche de sa famille éloignée, ce qui n'est pas sans remettre en question la dynamique familiale.

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **Une fonction d'anticipation**. Rose se retrouve face à une situation inédite par rapport aux itinérances précédentes: celle d'un départ qu'elle n'a pas pu anticiper. Cette situation permet de mettre en évidence les processus qui semblent nécessaires à Rose pour quitter un endroit et permettre l'arrivée dans un nouvel environnement. Prendre le temps de dire au revoir à ses amis, de faire ses valises et, tout simplement, de se dire qu'elle va partir.

b) **Une fonction d'établissement**. La jeune fille n'a pas trouvé tout de suite sa place dans son nouvel environnement social, elle a alors compté sur ses compétences scolaires pour favoriser le contact avec les autres jeunes et trouver sa place en les aidant, notamment, pour réaliser leurs devoirs. Notons également le rôle d'un travail qu'elle a dû réaliser dans le cadre d'un cours de langue où elle a eu la possibilité de présenter Séoul à ses autres camarades de classe. Si elle indique avoir eu de la peine à le rédiger sa présentation apparaît comme «une libération» à la jeune fille qui a pu partager son amour de cette ville.

c) **Une fonction de pérennité**. L'escrime ressort comme l'élément culturel permettant à la jeune fille de maintenir une continuité d'elle-même. Elle pratique ce sport depuis plus de 10 ans et, selon ses dires: «(…) Mais je pense que ça aide d'avoir quelque chose qui continue toujours et quelque chose, qu'il y ait autre chose que des gens des fois». Les meubles qui se déplacent avec elle ont une fonction de continuité: chacun

étant porteur d'une histoire et symbolisant la continuité entre des lieux. La jeune fille garde également précieusement des bracelets de différentes couleurs représentant les membres de son groupe d'amis restés à Séoul. Elle utilise également les TIC pour maintenir ses relations malgré la distance.

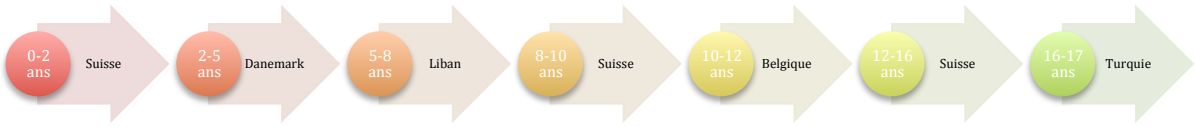
d) **Une fonction d'amarrage**. L'exemple de Rose met bien en évidence la différence entre un lieu physique symbolique et sa réalité. Si la jeune fille a toujours voulu vivre dans le pays où se trouvent ses «origines», le fait d'y résider pour un certain nombre d'années amène à une rupture entre le lieu réel et le lieu symbolique. Rose nous dira qu'elle souhaite partir et qu'elle pourra alors continuer de voir son pays comme un lieu auquel elle s'identifie, alors qu'en y habitant ce lieu a perdu de sa symbolique. Dans le même temps, elle accorde une place particulière au pied-à-terre que ses parents ont acquis durant leur séjour en Suisse, elle sait qu'il s'agira toujours d'un lieu dans lequel elle pourra revenir dans son pays d'origine.

La place de la famille. La jeune fille mentionne fréquemment le rôle que jouent ses parents dans sa vie: ils sont à la fois des confidents, notamment sa mère, mais aussi des soutiens permanents. De son côté, la jeune fille accorde une place importante à son rôle d'ainée: elle n'a ainsi jamais voulu montrer à sa fratrie qu'elle était triste à l'annonce du départ de Séoul. Dans le même temps, elle indique qu'il est quand même important de ne pas toujours compter uniquement sur sa famille d'où l'importance d'avoir des éléments socioculturels dans lesquels il est possible de «se retrouver».

Rose et l'itinérance géographique. Rose apprécie ses itinérances géographiques. Le retour inattendu dans son pays d'origine lui permet de développer une réflexion sur l'importance du départ : pouvoir dire au revoir à ses amis, prendre le temps de quitter son lieu de résidence, tous ces éléments permettent de boucler la boucle pour en ouvrir une nouvelle. La jeune fille soulève d'elle-même l'importance d'avoir des éléments stables dans sa vie, comme l'escrime, pour se souvenir que malgré les changements elle reste toujours la même. Parallèlement, Rose fait référence au groupe des expatriés comme étant son endogroupe, bien qu'elle s'identifie aussi comme suisse. Elle met cependant en évidence que cette identification est plus forte lorsqu'elle se trouve à l'étranger. L'attachement représente l'un des enjeux de l'itinérance géographique pour Rose. Pouvoir s'attacher sans trop s'investir semble être le credo de la jeune fille.

9.13. Zoé

Le parcours de Zoé. Zoé est une jeune binationale de 17 ans Suisse allemande et Portugaise qui vit depuis un an et demi Turquie au moment de l'entretien. Elle est née à Berne où elle a vécu les deux premières années de sa vie. Avant de partir pour trois ans au Danemark. Là-bas elle a fréquenté une maternelle allemande. Le but de ses parents étant qu'elle puisse effectuer sa scolarité dans des écoles allemandes de l'étranger. A l'âge de cinq ans, Zoé est partie pour le Liban où ses parents l'ont mise à l'école allemande jusqu'à l'âge de huit ans. Zoé est ensuite rentrée en Suisse, à Berne, quelques mois avant que la guerre n'éclate au Liban. Elle est alors placée dans une école publique mais Zoé ne s'y sent pas bien. Elle a l'impression que le niveau de l'école est trop bas et n'apprécie pas les autres élèves. Ses parents décident alors de la changer d'établissement scolaire et après six mois Zoé intègre une école privée. Elle y restera jusqu'à l'âge de 10 ans. Elle part alors pour la Belgique où elle continuera dans le système allemand mais prend des cours de français et se passionne pour cette langue. Après deux ans, Zoé retourne en Suisse, à Bâle, durant quatre ans. Avec ses parents, elle décide alors d'intégrer le lycée français de Bâle. Pour Zoé, deux raisons majeures justifiaient ce choix. Tout d'abord, à l'inverse du système allemand, le système français offre un curriculum scolaire stable. Deuxièmement, Zoé s'est passionnée pour la langue de Molière, que parlent également ses deux parents, et souhaite pouvoir continuer ses études dans cette langue. A l'âge de 16 ans, Zoé part pour Ankara.



La situation de Zoé. Au moment de l'entretien, Zoé est en terminale. Elle prépare ses examens du baccalauréat et hésite entre la Suisse et la France pour la poursuite de sa formation. La jeune fille se consacre essentiellement à ses études: la réussite de ses examens étant une priorité. Elle a ainsi peu d'activités extra-scolaires, d'ailleurs dès son arrivée son objectif principal est l'obtention de son diplôme du baccalauréat. Zoé n'appréhende pas son départ, au contraire de sa mère qui réalise que le départ de sa fille créera un vide au sein de sa famille.

L'annonce du départ et les ruptures identifiées. Dans le cas de Zoé, l'annonce du départ s'inscrivait dans une suite logique. Dès son départ du Liban, Zoé prend conscience que ses séjours dans les pays où elle vit sont d'une durée limitée. Ses parents ont toujours parlé ouvertement des différentes possibilités de postes. Zoé qui a eu l'occasion d'accompagner ses parents, après l'annonce du départ mais avant le déménagement en Turquie, ne fait aucun commentaire sur l'environnement géographique et culturel. Néanmoins, elle sera confrontée à des ruptures au niveau institutionnel. La jeune fille n'imaginait pas se retrouver dans une école avec une majorité d'élèves locaux et où l'intégration serait aussi difficile. La séparation avec ses amis restés en Suisse n'est pas une rupture pour Zoé même si la jeune fille met en évidence qu'elle était triste, elle ne considère pas «cela comme un problème».

Les fonctions observées de l'usage de ressources.

a) **La fonction d'anticipation**. L'annonce du départ pour la Turquie n'est pas une surprise pour Zoé qui a participé aux discussions autour des futurs postes possibles. Le départ lui permet de poursuivre ses itinérances. Elle mettra cependant en évidence dans son discours les commentaires négatifs de ses relations au sujet de la Turquie. Il est toutefois important pour elle de se prémunir contre les «idées toutes faites». Mais à l'inverse des autres jeunes, Zoé s'est rendue en Turquie bien avant son déménagement, avec ses parents, pour visiter Ankara, participer à la recherche d'un appartement et faire quelques contacts.

b) **Une fonction d'établissement**. Zoé dira sortir peu et rarement exercer des activités sportives et/ou artistiques. L'essentiel de son temps étant consacré à la révision de ses matières d'autant plus qu'elle ne se considère pas comme une bonne élève. Dans le même temps, la jeune fille se rend fréquemment à l'ambassade du Portugal pour y retrouver d'autres jeunes qui ne sont pas à l'école française. Depuis le début de cette année scolaire, elle s'est plus particulièrement liée d'amitié avec une nouvelle élève ce qui lui permettra d'élargir son réseau social et d'aller prendre avec celui-ci un verre de temps à autre.

c) **Une fonction de pérennité**. Les TIC principalement lui permettent de maintenir le contact avec ses amies de Bâle avec lesquelles elle a d'ailleurs passé les dernières vacances scolaires. Peu avant son départ, le groupe d'amies s'est acheté des pendentifs similaires pour se remémorer son amitié. Zoé garde également précieusement une couverture-patchwork qu'elle avait reçue de ces mêmes amies lors de son dernier anniversaire. Les photos apparaissent comme un autre élément culturel jouant une

fonction de continuité: celles de ses amies laissées à Bâle mais aussi celles de sa nounou au Liban. Elle continue d'ailleurs d'entretenir des contacts avec cette dernière. La notion de souvenirs prend alors une place importante chez la jeune fille.

d) **Une fonction d'amarrage**. Si Zoé indique qu'elle est à la fois Suisse et Portugaise elle insiste sur le fait qu'elle n'est pas un mélange des deux. Elle précise aussi qu'elle n'a pas de «chez soi» particulier, que le monde est sa demeure.

La place de la famille. Si Zoé retourne chaque été au Portugal pour y passer des vacances, elle ne s'arrêtera que peu sur les retrouvailles avec la famille élargie elle ne parlera pas non plus de sa famille en Suisse. Elle met en évidence que dans le cadre de l'itinérance géographique la famille est une entité stable sur laquelle «on peut toujours compter».

Zoé et l'itinérance géographique. Zoé vit des déménagements cycliques assez identiques, environ tous les trois ans, depuis qu'elle est petite. Elle adopte une posture réflexive face à ses itinérances. Sans les comparer, elle met toutefois en évidence que selon les âges et les pays elle a dû adopter une attitude très différente.

Pour Zoé, l'un des enjeux majeurs des itinérances géographiques est de pouvoir se reconstituer à chaque fois un réseau social. La jeune fille indiquera ne pas avoir particulièrement de problème à ce niveau là. Même si elle dit n'avoir pas réussi tout de suite à s'intégrer à un groupe en Turquie. Nous constatons alors que l'effort individuel pour s'intégrer n'est pas suffisant mais qu'il dépend des groupes en présence. Zoé insiste d'ailleurs sur la nécessité de s'adapter à son nouvel environnement, se fondre dans la masse. La jupe écossaise qu'elle aimait tant porter en Belgique à fait l'objet de raillerie à Bâle et a terminé au fond de son placard; de même elle a demandé à sa mère de ne plus lui préparer de repas portugais lorsqu'elle était à l'école à Berne car ses collègues se moquaient de ses repas à la cantine. Les autres sont ainsi toujours présents dans le discours de Zoé qui mettra en évidence son appartenance au groupe des itinérants comme groupe spécifique. Pour elle, les personnes qui ont toujours grandi en un même endroit ont des difficultés à comprendre son style de vie.

Relevons également que Zoé accorde une grande importance à la connaissance de langues étrangères. Elle maîtrise ainsi couramment l'allemand, le portugais ainsi que le français. Si les deux premières langues sont celles de la famille, le français est la langue scolaire.

Quand vous en serez au temps des cerises,

Si vous avez peur des chagrins d'amour,
Evitez les belles !
Moi qui ne crains pas les peines cruelles
Je ne vivrai pas sans souffrir un jour...
Quand vous en serez au temps des cerises
Vous aurez aussi des chagrins d'amour !

Le temps des cerises, Yves Montand

Chapitre 10. Quitter un pays pour un autre: les processus d'anticipation

L'itinérance géographique correspond à un cycle: l'arrivée dans un pays n'est jamais définitive, les valises sont posées pour une durée déterminée. Quitter un lieu pour s'en aller vers un autre, cette idée du départ est au centre même de l'itinérance géographique. Dans ce chapitre, nous focaliserons notre attention sur la thématique du départ (attendu, imaginé, en préparation ou à venir) et la façon dont il est anticipé, appréhendé, vécu par les familles en itinérance géographique qui ont participé à notre étude. Nous avons, dans le cadre théorique, identifié deux moments clés: l'attente du départ et le départ effectif. Mais celui-ci, même s'il est indéniable n'est pas toujours attendu par les jeunes en itinérance géographique. Nous retrouvons ainsi les deux types de situations mentionnées par Almudever (1998): les transitions attendues et les transitions inattendues. Ainsi, ce n'est pas parce que l'itinérance géographique est un processus cyclique que le changement peut forcément être prévu. Il peut par exemple survenir, comme nous le verrons, à un moment inhabituel dans le parcours. Dans tous les cas, le nouveau lieu de résidence reste toujours incertain jusqu'à l'annonce officielle constituant une inconnue dans le processus de transition. C'est durant cette période d'avant le départ que prennent place les processus d'anticipation et de construction des possibles (Boutinet, 1990/2010), mais c'est aussi à ce moment-là que nous situons, s'il est possible de pouvoir l'identifier clairement, l'amorce de la transition à venir (Baubion et al, 1998; Hviid & Zittoun, 2008; Zittoun & Perret-Clermont, 2002; Zittoun, 2006; Zittoun, 2012). Il s'agira de rendre compte ici de la façon dont les anticipations prennent forme et s'expriment en période de changement et de leur rôle dans l'élaboration du sens que la personne confère au départ à venir. Ceci nous permettra ensuite, dans le prochain chapitre, d'interroger les implications des anticipations sur la façon dont le déménagement est vécu. Des différents types d'anticipation proposés par Boutinet (1990/2010) nous avons plus particulièrement retenu:

- **L'anticipation imaginaire de type rationnel**: lorsque le jeune imagine le prochain pays de résidence sans avoir aucune information concrète. Dans ce cas de figure, les acteurs sont passifs et les informations sur lesquelles se basent les anticipations sont issues de l'imaginaire de l'individu. Ce type d'anticipation s'observe lorsque l'itinérance à venir est imaginée mais qu'aucun départ concret n'est planifié.
- **L'anticipation opératoire** apparaît lorsque le jeune participe aux discussions concernant le prochain pays de résidence ou lorsque celui-ci est connu.

Le chapitre 10 se divise en trois parties. Dans un premier temps, nous étudierons l'attente de l'annonce de l'itinérance suivante qui englobe à la fois la période durant laquelle le changement à venir est imagé, mais également la période durant laquelle il commence à prendre une forme concrète. Cette phase se termine lorsque le prochain lieu de résidence est connu et que le départ se concrétise, ce qui correspond à la seconde partie de ce chapitre: le prochain cadre de vie peut être anticipé. Nous verrons alors que le processus anticipatoire est dynamique: le prochain pays de résidence étant connu le futur, bien que toujours flou, devient plus concret. Finalement, dans une troisième partie, le moment effectif du départ marque la fin d'un cycle et l'ouverture d'un nouveau cycle. Le temps de partir correspond ainsi aux derniers préparatifs avant le changement. En guide de conclusion, nous proposerons une synthèse.

10.1. Dans l'attente de l'annonce de l'itinérance suivante

L'itinérance géographique se compose de mobilités internationales répétées. Et si elle a un caractère cyclique, celui-ci n'est bien souvent pas prédictible, la durée d'une itinérance pouvant fortement varier d'une fois à l'autre. Les treize familles que nous avons interviewées n'ont d'ailleurs pas connu de cycles temporels réguliers, la durée d'un séjour a varié de un à sept ans. Peu de familles connaissent le lieu de leur prochaine itinérance dès leur arrivée dans un pays, celle-ci se dessinera plus tard durant le séjour.

L'itinérance géographique se compose de plusieurs cycles indépendants les uns des autres conférant un caractère unique et singulier à chacun. A l'instar d'une spirale, les différentes itinérances forment un tout. En nous appuyant sur les travaux de Boutinet (1990/2010), nous pouvons mettre en évidence plus particulièrement trois moments d'anticipation dépendants des contextes individuels:

1. Lorsque le prochain pays de résidence n'est pas encore connu mais imaginé par le jeune: anticipation imaginaire de type rationnel. Les possibles sont alors indéterminés,

fluctuants, imprécis. Le jeune s'appuie sur des indices ou sur son imaginaire pour essayer de dessiner le possible à venir. Cette anticipation se poursuit jusqu'à ce que le jeune soit informé du changement: soit en participant aux discussions concernant le départ à venir, soit quand celui-ci devient effectif.

2. Lorsque le jeune est intégré aux discussions, il connaît les divers pays possibles et se projette dans ceux-ci: il y a alors une anticipation opératoire de type flou qui se met en place. Le jeune se projette dans les différents pays.
3. Lorsque le prochain pays de résidence est officiellement connu, nous passons alors à une anticipation opératoire qui oscille entre le type rationnel et le flou, le projet de départ et le futur lieu de résidence étant alors clairement déterminés.

L'anticipation nous apparaît comme l'un des enjeux importants dans la phase de départ. Même si celle-ci prend une forme mouvante passant d'une anticipation de type imaginaire rationnel (lorsque le départ reste de l'ordre de l'utopie) à une anticipation de type opératoire, les différents types d'anticipation nous informent sur la façon dont les jeunes se construisent des possibles et organisent leurs attentes, mais aussi leurs rêves et leurs espoirs quant à leur avenir. Cette notion d'anticipation, permet au jeune de se projeter dans un avenir, hypothétique, dans lequel il peut se pré-construire. Ce moment apparaît alors comme le début d'une première série de transitions (Baubion et al, 1998; Hviid & Zittoun, 2008; Zittoun & Perret-Clermont, 2002; Zittoun, 2006; Zittoun, 2012) durant lesquelles le changement peut être pensé.

10.1.1. L'anticipation imaginaire du départ

A travers l'anticipation imaginaire qu'il met en place, le jeune donne un sens à sa future itinérance et prépare ainsi son départ (alors encore imaginaire mais attendu) tout en maintenant une certaine distance avec son lieu de résidence. *Ce qui est ne sera plus*... nous verrons alors qu'une certaine forme de *détachement* se met en place chez les jeunes. L'anticipation imaginaire permet de penser le futur, le départ et participe à l'élaboration de sens autour de la situation actuelle et plus généralement de l'itinérance géographique. Parce que le jeune a conscience que la durée de sa résidence dans un même pays est limitée, l'anticipation imaginaire permet de maintenir une dynamique entre ce qui est et ce qui est amené à se modifier dans un futur plus ou moins proche. Penser les possibles prépare ainsi aux changements à venir et donc à la transition qui inévitablement devrait arriver... *un jour.*

a) Un jour mon déménagement viendra

Avant même l'annonce du départ, les jeunes peuvent l'anticiper. C'est le cas chez la majorité des jeunes que nous avons rencontrés (à l'exception de Manon,14 ans; Clotilde, 15 ans; Maxime, 17 ans; Nesrine, 16 ans; Rose, 14 ans, cas que nous développerons prochainement) comme l'illustrent les propos d'Isabelle:

> Isabelle, 17 ans
>
> Isabelle: Quand je suis arrivée en Thaïlande en fait, je savais déjà que j'allais partir au bout de tel nombre d'années et disons comme on sait la fin on… on arrive à mieux anticiper.
>
> Chercheuse: Anticiper?
>
> Isabelle: Ben_ à se dire, enfin voilà, là il me reste encore un an. Donc, je sais très bien qu'au bout de cet un an, je vais partir, je vais quitter.

Le fait de rester un nombre d'années limité dans un pays de résidence entraîne un processus d'anticipation (Boutinet, 1990/2010). Celui-ci devient de plus en plus fort que l'on se rapproche de l'échéance imaginée. Lorsque le terme de l'itinérance se rapproche, se met en marche une *horloge de l'itinérance*. Les jeunes disent alors ressentir comme un «besoin de se déplacer, de partir». Le départ est attendu voir souhaité:

> Emel, 17 ans
>
> (…) Pour moi c'est logique de partir au bout de 4 ans… La 4e année, elle est un peu affreuse entre guillemets pour… Il y a de la tension dans la famille, parce qu'en fait dans le métier de mes parents vous avez ce qu'on appelle des mouvements. Donc environ tous les trois ans, il y a un mouvement. Donc à ce moment-là, on sait si on y est ou pas. (…) C'est stressant. La dernière année elle est stressante, hein. (…)
>
> Zoé, 17 ans
>
> Zoé: (…) pour moi, déjà trois ans au même endroit, c'est embêtant.
>
> Chercheuse: Après trois ans déjà?
>
> Zoé: Oui, je me dis: aller, quelque chose d'autre! On aime cette vie. Moi, c'est ma vie. Je suis habituée, moi. Plus de trois-quatre ans dans un endroit, c'est impensable.

Le rythme répété des déménagements permet aux jeunes d'anticiper leur départ: ils se préparent à quitter un lieu et leurs réseaux sociaux et se projettent dans l'avenir même s'ils ne

savent pas encore où ils vont partir. L'anticipation imaginaire est justement ce processus qui permet d'anticiper les changements à venir alors même que ceux-ci ne sont pas encore à l'ordre du jour. Les jeunes ont conscience que le départ approche même s'ils ne savent pas encore quand ni où ils iront:

Louis, 17 ans

Mais bon, après je ne sais pas ce que ça va… Peut-être que l'on va partir aussi l'année prochaine, peut-être… Donc ça on ne peut pas savoir non plus (…) donc ça, tu ne sais jamais en fait (…).

Rose, 14 ans

Rose: (…) Et maintenant on est ici et puis, je ne sais pas… On va bientôt partir, mais je ne sais pas quand. On ne sait jamais quand [rire léger].

Chercheuse: Vous ne savez jamais quand en fait?

Rose: Ni quand ni où! C'est un peu la dernière minute, quoi.

Confrontés eux aussi à cette temporalité incertaine, la plupart des parents font le choix d'en parler ouvertement à leurs enfants:

Mère de Rose

Mais je crois qu'il faut jouer franc jeu avec eux [ndlr les enfants], il faut dire : « on ne sait pas combien de temps on est là. On va partir un jour, c'est comme ça ». Et ils ne disent pas : « j'aimerais rester ici toute la vie ». Ils disent pas. Je sais pas pourquoi, peut-être parce qu'ils savent. Et c'est plus facile comme ça, je crois. Un jour, on va partir. Un jour, on va quitter. Un jour, on aura de la peine. C'est ça, on sera triste un jour parce qu'on va partir. (…) Mais maintenant plus ils grandissent, plus ils savent dès le moment où on arrive qu'on va partir. Et on le dit et on le répète et on le… Je dis pas qu'on le martèle, mais ils le savent. On est là temporairement, on va rester deux ans, trois ans et on va repartir, on va aller ailleurs.

Les données concernant le départ restent, dans cette phase, une énigme. Il y a toujours une part d'imprévu, d'inconnus à la base même de l'anticipation imaginaire de type rationnel (Boutinet, 1990/2010). L'anticipation imaginaire permet ainsi de penser la transition à venir. Les jeunes qui en font état semblent davantage préparés au changement lorsque celui-ci survient. Néanmoins, dans certains cas, l'anticipation imaginaire apparaît également comme

une sorte d'alternative à l'itinérance actuelle: le jeune sait que la situation qu'il vit est éphémère et c'est ce qui lui permet, dans le même temps, de vivre son itinérance actuelle.

b) L'anticipation comme alternative à la situation actuelle

La stratégie est alors de se projeter dans une future itinérance complètement imagée qui viendra compenser l'itinérance actuelle qui ne satisfait pas certains jeunes. Les exemples d'Albane (14 ans), Babette (14 ans), Maxime (17 ans) et Rose (14 ans) illustrent ce phénomène. Nous détaillerons ici le cas de Babette pour mettre en évidence la structure que peut prendre l'anticipation imaginaire comme fuite à l'itinérance actuelle.

En Inde depuis trois ans lorsque nous la rencontrons, Babette (14 ans) qui se réjouissait pourtant de quitter la Suisse pour l'Inde, rêve maintenant de s'en aller. Le départ n'est pourtant pas pour tout de suite, comme nous l'indiquera la mère de Babette. La jeune fille, qui interroge fréquemment ses parents à ce sujet, sent le temps du départ approcher en se basant sur le cycle de l'itinérance:

> Babette, 14 ans
>
> Mais de toute façon on reste pas… les expatriations, c'est entre trois et cinq ans, donc on se dit c'est pas dans un temps infini… Il faut accepter (…).

Un élément similaire est mis en évidence dans le discours de la mère:

> Mère de Babette
>
> Je sais que c'est du temporaire, donc je me donne un but (…).

Dans ce premier extrait, Babette met en évidence le caractère limité des séjours. En Inde depuis trois ans, la jeune fille estime qu'elle se rapproche du moment du départ. Le verbe «accepter», employé par la jeune fille dénote une certaine forme de soumission. A travers l'anticipation imaginaire, elle se voit rentrer en Suisse ou en tout cas dans un pays «plus civilisé que l'Inde». Nous voyons que l'anticipation imaginaire porte sur un lieu précis, un endroit que Babette connaît pour y avoir vécu et dans lequel elle passe une partie des vacances scolaires, un lieu où résident également ses grands-parents qui tiennent une place importante dans sa vie. Pour elle, le départ est une évidence telle qu'elle y pense «tout le temps». Pour comprendre le cas de Babette, et cette envie de rentrer, il nous faut analyser le contexte dans lequel elle se trouve. En Inde, bien qu'elle ait des activités extrascolaires ainsi qu'un cercle d'amis, la jeune fille dit manquer de liberté et d'autonomie. Elle éprouve des difficultés à séjourner dans ce pays très différent de la Suisse ou de la Malaisie, où elle a précédemment vécu. Le concept d'enveloppe culturelle, proposé par Nathan (1991) apporte un

éclairage intéressant aux propos de la jeune fille. Les différences culturelles semblent trop importantes pour Babette qui ne parvient pas, malgré trois ans de résidence, à se faire aux images de son quotidien, telles que la pauvreté, la mendicité et les corps atrophiés. Elle mentionne un manque de repères culturels qui rend difficile son adaptation en Inde. Ainsi si la jeune fille a réussi à construire un réseau social dans son nouveau pays de résidence, celui-ci n'est pas suffisant. Il est également intéressant de constater la similitude qui existe entre le discours de la mère et de la fille, la première indiquant ouvertement ne pas «aimer l'Inde». Nous verrons dans un chapitre ultérieur que le regard que les parents portent sur le lieu de résidence peut influencer celui des enfants (bien que comme nous le verrons ce n'est pas le cas chez Clotilde, 15 ans) et ainsi contribuer à l'adaptation (ou non) du jeune d'un environnement culturel différent de celui de la famille. L'anticipation imaginaire permet alors à Babette de s'échapper dans un environnement culturel qu'elle maîtrisera davantage:

Babette, 14 ans

Extrait 1

(…) Enfin je suis sûre que je vais rentrer quelque part et je sais pas où, je pense que ça va être dans un pays un petit peu plus civilisé et tout ça avec plein de personnes, une école hyper grande.

Extrait 2

(…) Mais là j'aimerais déjà rentrer en Suisse, parce que… j'en ai un petit peu assez. J'aimerais bien avoir plus de liberté.

Dans le discours de Babette, l'anticipation imaginaire apparaît comme un moyen de compenser les difficultés auxquelles la jeune fille est confrontée en Inde: une école trop petite, un manque de liberté, une incompréhension de la culture environnante. Babette pense souvent au départ de l'Inde mais aussi à son nouveau lycée qu'elle voit plus grand, où elle pourra connaître davantage de personnes. Ses préoccupations sont cependant celles d'une jeune fille: avoir plus d'autonomie, se demander comment elle sera accueillie dans sa nouvelle école, à quoi elle ressemblera, etc. Elle anticipe ainsi différents *possibles*. Les différents éléments se mélangent et participent à la création d'un imaginaire. L'Inde n'est qu'un passage.

Chez Albane (14 ans) et chez Rose (14 ans), les contextes dans lesquels émerge l'anticipation imaginaire sont fort différents. L'anticipation imaginaire se retrouve à deux moments distincts dans les propos des jeunes filles. Albane en fait état lorsqu'elle se trouvait en Afrique du Sud et qu'elle espérait partir pour poursuivre ses itinérances, comme le faisaient ses amis. Albane

voyait peu à peu ses amis partir pour poursuivre leurs itinérances, elle souhaitait alors, elle aussi, partir:

> Albane, 14 ans
>
> Mais, je voulais… Mais au bout d'un moment, je voulais partir un peu du Cap parce que j'ai beaucoup d'amis qui étaient en train de partir et donc j'en avais un peu marre et tout, je voulais changer.

Chez Rose, cette forme se retrouve pour parler de sa situation actuelle. Elle se réjouit de pouvoir quitter prochainement son pays d'origine et la campagne dans laquelle elle réside. Elle considère que résider dans son pays d'origine est presque contraire à l'itinérance géographique. Elle se projette donc elle aussi dans un futur où elle pourrait rejoindre des contrées plus exotiques. Dans ces trois cas, la future itinérance est pleine de promesses de changements dans lesquelles les jeunes filles se projettent en plus de l'attente.

Notons encore ici le cas particulier de Maxime (17 ans). Ce dernier, nous le verrons plus en détail dans la suite de nos analyses, ne souhaitait pas quitter la France pour l'Inde. A moins de deux ans de son diplôme de fin d'études secondaires, le séjour du jeune homme en Inde est limité et, dans le cadre de son discours, l'idée de son retour (lorsque nous l'avons rencontré il n'était plus qu'à quelques mois de son retour en France) a toujours été présente. Maxime a avait dès le début l'objectif de rentrer en France. Nous nous trouvons donc face à une anticipation opératoire de type rationnel telle que présentée par Boutinet (1990/2010).

c) L'absence d'anticipation imaginaire

Nous avons relevé cinq cas dans lesquels nous pouvons faire état d'une absence d'anticipation imaginaire, celle-ci peut avoir plusieurs causes. Manon (14 ans), lors de son départ à 12 ans de l'Irlande pour Ankara, et Nesrine (16 ans), lors de son départ à 16 ans de Monaco pour la Suisse, les deux jeunes filles, bien que disant savoir que chaque séjour dans un pays de résidence avait une durée limitée, indiquent avoir été surprises par l'annonce du départ et ne pas l'avoir attendu. Dans les deux cas, le départ a été une étape décrite comme *pénible*. De leur côté, Clotilde (15 ans) et Maxime (17 ans) pensaient en avoir terminé avec leurs itinérances géographiques, ils ne pouvaient donc pas anticipé leur déménagement de la France pour l'Inde. Finalement après deux ans en Corée du Sud, Rose (14 ans) pensait rester encore au moins deux ans dans ce pays. L'annonce du départ pour la Suisse alors qu'elle avait 12 ans est donc survenue de façon inattendue. Rappelons que lorsque nous l'avons rencontrée, la jeune fille anticipait son prochain déménagement de la Suisse vers Ailleurs, alors que

Matthieu anticipe son déménagement à venir de l'Inde à la France, nous rendant attentif au fait que l'anticipation se doit d'être toujours étudiée dans une situation donnée et limitée. Nous avons pris le parti de ne pas traiter ces cas ici, mais de les développer dans une prochaine section intitulée *Lorsque le départ n'est pas anticipé*. En effet, dans tous ces cas, l'annonce du déménagement qui n'a pas fait l'objet d'une anticipation imaginative apparait comme plus délicate que lorsqu'il a pu être anticipé.

d) Les rôles et fonctions de l'anticipation imaginaire

Ceci nous amène à nous interroger, pour achever cette partie, sur le rôle et la fonction de l'anticipation imaginative de type rationnel. Nous avons pu en identifier deux formes: lorsque le déménagement est attendu car inhérent au processus même d'itinérance, lorsque le changement est attendu et que le jeune espère une amélioration dans le cadre de l'itinérance à venir. Si dans les deux cas l'itinérance suivante est attendue, dans le second, elle est en plus espérée puisque représentant la possibilité d'un revirement d'une situation insatisfaisante. Si Albane (14 ans) et Babette (14 ans) imaginent des lieux possibles ceux-ci sont toutefois secondaires: la priorité est de partir pour quitter une situation qui ne correspond pas, ou plus, aux attentes initiales. L'anticipation imaginative joue une fonction protectrice, elle apparaît alors comme une soupape de sécurité. La situation actuelle est viable parce qu'elle est déterminée dans le temps. Inversement, il est possible d'envisager que c'est parce que la situation est déterminée dans le temps qu'elle n'est pas investie. Le coût demandé en terme d'adaptation serait alors trop conséquent en regard du résultat. Ces réflexions mériteraient d'être approfondies dans le cadre de recherches ultérieures.

Dans leur majorité, nos interlocuteurs sont conscients du cycle déterminé de l'itinérance géographique: le changement est attendu avant qu'il ait lieu. L'anticipation imaginaire autorise de se projeter dans un futur qui donne soit un sens à la situation à venir (dans le cas de l'attente) soit à la situation actuelle (dans le cas du changement). Le présent se construit dans un temps particulier faisant intervenir des éléments du passé, du quotidien et à venir qui, parce qu'ils se situent dans une temporalité future, ne peuvent être qu'imagés, dessinés. Le présent se nourrit de ce qui a été, de ce que les personnes ont appris (par exemple le cycle de l'itinérance et ses conséquences, quitter son réseau social) et de ce qu'elles imaginent qui sera. Se créent alors des attentes spécifiques qui perdureront jusqu'à ce que le moment attendu arrive. Nous verrons alors que ces attentes ainsi créées peuvent être source de ruptures. Par exemple, quand le lieu où le jeune souhaitait vivre sa prochaine itinérance n'est pas celui finalement défini.

10.1.2. La concrétisation du départ

Dans le cadre des professions étudiées (diplomates, fonctionnaires internationaux et cadres de multinationales), le choix de la prochaine itinérance est décidé en dernière instance par le service des ressources humaines, c'est lui qui va signifier à l'employé sa mutation. Dans certains corps de métiers, les familles peuvent néanmoins participer au choix: les parents reçoivent des listes avec les postes qui seront prochainement disponibles et peuvent transmettre une liste de choix qui sera prise en compte dans la mesure du possible. Plus rarement, l'employeur, en fonction des besoins de l'organisation ainsi que des compétences et des qualifications de l'employé, pourra imposer le prochain poste. Dans ce cas de figure, les parents eux-mêmes ne peuvent que faiblement, voire pas du tout, intervenir dans le choix du poste.

a) Le choix du prochain poste

A quel moment les jeunes apprennent-ils qu'une procédure de départ a été entamée? La réponse à cette question dépend des stratégies mises en place par les parents. Certains n'indiquent à leurs enfants le départ que dès qu'ils sont certains du prochain poste. D'autres prennent le parti d'informer leurs enfants des différents postes possibles, voire de les inclure dans le processus de choix qui devient alors un projet familial. Nous allons, dans le cadre de nos analyses, distinguer ces deux situations. Dans la première, le jeune n'est informé du prochain pays de résidence qu'une fois que les parents ont connaissance, de façon formelle ou informelle, de celui-ci. Dans ce cas, le jeune n'a pas été impliqué dans le processus décisionnel. Il n'y aura donc, à ce moment, qu'un seul possible, un seul pays qui deviendra le futur lieu de résidence. Dans ce cas, le jeune passe d'une anticipation imaginaire à une anticipation opératoire qui oscille entre le type rationnel et le flou. Dans la deuxième situation, le jeune va participer, plus ou moins activement, au processus décisionnel. Il sera alors informé des différents pays de résidence possible. En effet, lorsque le départ se prépare il y a fréquemment plusieurs pays qui sont proposés aux familles. Le jeune a alors connaissance des possibles et se projette dans ceux-ci. L'itinérance apparaît alors comme un projet familial davantage que professionnel ou de couple (comme c'est le cas dans la première situation). Il y a alors plusieurs possibles déjà déterminés: une anticipation opératoire de type flou se met en place en lien avec chaque pays mentionné. Ce n'est que dans une dernière étape, lorsque le nouveau pays de résidence sera arrêté, que se mettra en place une anticipation opératoire, qui oscille entre le type rationnel et le flou. Le tableau 8 met en

évidence les jeunes selon qu'ils ont été impliqués, ou non, dans le processus décisionnel du prochain lieu de résidence.

Le jeune ne connaît le lieu de résidence que lorsqu'il est définitif	Le jeune est informé des différents pays de résidence possibles
Albane, 14 ans	Eloïse, 14 ans
Babette, 14 ans	Isabelle, 17 ans
Clotilde 15 ans	Robin, 17 ans
Emel, 16 ans	Zoé, 17 ans
Louis, 17 ans	
Manon, 14 ans	
Maxime, 17 ans	
Nesrine, 16 ans	
Rose, 14 ans	

Tableau 8. Implication des jeunes dans le processus décisionnel quant au prochain pays de résidence

Nous traiterons maintenant ces deux cas de figure.

- Un seul possible, un seul pays

Nous constatons que, dans leur grande majorité, les jeunes ne sont pas impliqués dans le processus de discussion qui précède l'annonce officielle. Les parents préfèrent attendre l'annonce officielle avant d'en informer leurs enfants:

> Rose, 14 ans
>
> Enfin (…) on en parle pas trop. Les parents, ils décident sans nous. Ils nous disent plutôt quand c'est fait. Donc je pense que plus souvent on lui [ndlr son père] demande et il doit décider. Il décide avec maman et ils nous disent quand c'est prêt.

Dans ces différents cas, la décision s'inscrit dans le cadre d'une stratégie professionnelle des parents ou, de façon moindre, a été imposée par l'employeur en fonction de ses besoins, ainsi que des compétences et des qualifications de l'employé. Les parents ne peuvent intervenir dans la procédure de décision, ce qui est le cas chez Manon (14 ans) et Nesrine (16 ans). Dans d'autres cas, les procédures étant souvent confidentielles, les parents préfèrent que leurs

enfants ne soient pas au courant des futurs postes pour ne pas qu'ils dévoilent l'information par inadvertance. Si les enfants ne participent pas aux discussions cela ne veut pas dire qu'ils en sont, pour autant, absents. Les parents veillent à ce que le prochain poste permette l'épanouissement de leurs enfants (il s'agit là d'une valeur subjective dépendant de chaque parent). Le prochain poste sera alors communiqué aux jeunes que lorsqu'il sera officiel. Cette situation entraîne un prolongement de la phase d'anticipation de type imaginatif, laissant davantage de place aux spéculations. Les jeunes interprètent alors les discussions et les gestes de leurs parents pour essayer de deviner quel sera le nouveau lieu de résidence. Ils sont à l'affût d'indices. Ainsi, même s'ils ne sont pas tenus informés, ils sont conscients que le moment du départ est proche. C'est par exemple le cas d'Albane (14 ans) qui a surpris une conversation téléphonique entre sa mère et une amie et s'est ainsi imaginée partir vers l'Australie, pays où elle rêvait d'habiter.

- L'itinérance comme projet familial

Eloïse (14 ans), Isabelle (17 ans), Robin (17 ans) et Zoé (17 ans) ont été tenus au courant des différents postes possibles avant le départ et ont pu en discuter avec leurs parents. Le départ se précise petit à petit entraînant une phase d'anticipation opératoire floue (Boutinet 1990/2010). Dans le cas d'Eloïse, les parents, de concert avec leur fille, ont décidé de rentrer en Belgique pour lui permettre de terminer sa scolarité dans le système scolaire de son pays d'origine après une dernière itinérance à l'étranger. Ce projet a longuement été discuté par l'ensemble de la famille et initié lors du séjour à Singapour, soit lorsqu'Eloïse avait environ 12 ans. Il s'agit aussi de la seule famille de notre échantillon qui a un projet clairement défini quant à l'avenir. Les parents ont ainsi pu, en accord avec l'employeur, définir un projet structuré. Le retour en Belgique est donc assuré après les trois ans passés en Inde.

Dans la famille de Robin, les parents ont mis en place un «conseil familial» dès lors que les postes sont annoncés par le service des ressources humaines afin de pouvoir prendre en compte l'avis de leurs enfants et de discuter avec eux des différentes opportunités:

> Robin, 17 ans
>
> Mon père nous a demandé si l'on voulait rester au Kirghizistan. Donc, il pouvait prendre le poste soit à Bichkek ou si on voulait changer de pays. J'ai tout de suite dit: moi je veux changer (…). Je n'aimais pas du tout (…). On avait beaucoup de possibilités. On avait le Cameroun, la Turquie, et tout ça et le Monde-Arabe encore, mais ma mère ne voulait plus. (…) On en avait un peu marre. Tu vois on

> voulait rester un peu tranquilles et mon père a dit que la Turquie c'était l'endroit parfait quoi. C'est tranquille et puis tout ça. Donc on était d'accord de venir.

Dans tous ces cas, les jeunes sont conscients que, jusqu'à l'annonce officielle, rien n'est certain. L'annonce du départ et du prochain pays, si elle reste toujours une surprise, est davantage préparée et attendue:

> Zoé, 17 ans
>
> (…) Mon père avait le choix entre trois endroits. On a… Déjà avant, on parlait des endroits où on pouvait aller. C'est devenu clair, je crois, en début d'année, janvier. On savait que gentiment on allait partir, on ne savait pas exactement où, mais il y avait toujours les trois choix. Bon, il n'y avait pas un moment où ils sont venus chez moi et où ils m'ont dit: «On va là-bas». C'était un processus, c'est devenu plutôt ça et après un jour c'était clair.

Lorsque les jeunes sont informés des différentes possibilités qui se présentent, ils peuvent développer un imaginaire sur chacun d'eux. C'est ce que fait Isabelle (17 ans) lorsqu'elle raconte que ses parents avaient le choix entre plusieurs pays. Dans son cas, il s'agit de sa dernière itinérance en tant que *jeune fille* étant donné qu'elle rentrera prochainement en France, son pays d'origine, pour y effectuer ses études tertiaires. Il ne s'agit pas seulement du prochain pays, mais aussi de comment il facilitera le passage du pays de résidence au pays où la jeune fille ira poursuivre sa formation tertiaire. Cette anticipation autour de plusieurs possibles se retrouve également dans la famille d'Eloïse (14 ans) et de Robin (17 ans). Dans ces cas, le projet se construit en famille en tenant compte des intérêts et des besoins de chacun. Dans ce sens, l'anticipation imaginaire ne sert pas uniquement à mettre en place un futur proche mais bien à développer un projet que la famille va chercher à réaliser. Il est intéressant ici de constater que l'on se trouve face à deux anticipations qui ne visent pas la même durée: la prochaine itinérance (qui fait l'objet d'une anticipation imaginaire) est intégrée dans un projet plus vaste (anticipation opératoire). L'anticipation peut ainsi être étudiée selon différents niveaux. La discussion en famille permet aux jeunes de jouer un rôle actif dans l'itinérance géographique en leur permettant de passer d'une anticipation imaginaire de type rationnel à une anticipation opératoire de type flou (Boutinet 1990/2010).

b) L'annonce officielle du départ

Ce n'est que lorsque les parents commencent à obtenir des informations plus précises de leur employeur que les familles pourront développer une anticipation opératoire (Boutinet,

1990/2010) qui permettra à l'individu de sortir du mode imaginaire pour passer à un mode opérationnel en envisageant les possibles avec davantage de précision, définissant ainsi les contours de la prochaine itinérance. Que les futurs postes soient discutés en famille ou non, il arrive un moment où les parents se voient confirmer par leur employeur le lieu de la prochaine itinérance ainsi que le moment du départ. Ceux-ci transmettront alors la nouvelle à leurs enfants amorçant alors la période de changement de façon concrète.

Dans la grande majorité des cas, les jeunes ont rapporté avoir appris la nouvelle lors d'un repas, mais sans se souvenir avec exactitude de la façon dont le départ a été annoncé. Seul Emel (16 ans), mettra en évidence que son père a annoncé la nouvelle en hurlant dans le corridor pour que tout le monde entende. Les jeunes ne semblent ainsi retenir que l'annonce en elle-même et ne pas l'attacher à un moment particulier, ils insistent davantage sur la réaction qui s'ensuit. Le contenu est donc plus important que la forme.

L'annonce officielle du départ clôt à la fois un cycle tout en ouvrant le prochain. Les deux moments sont indissociables et différents processus et sentiments vont s'entremêler. Il y a d'un côté une étape qui s'achève et de l'autre un futur dont les contours commencent à se dessiner, mais qui reste toujours incertain. L'annonce du départ, la connaissance du prochain lieu de résidence ouvrent la porte à la mise en place du projet de départ. Nous avons vus que, dans leur grande majorité, les jeunes ont conscience du cycle de l'itinérance géographique et savent qu'ils partiront un jour. Mais il arrive aussi que les jeunes ne s'attendent pas à partir comme nous l'avons déjà soulevé: le départ ne donne alors lieu à aucune forme d'anticipation. Nous avons relevé deux cas de figure bien distincts. Dans le premier, les jeunes n'ont pas anticipé le départ alors que celui-ci se produisait dans le cadre du cycle de l'itinérance. Dans l'autre, le départ survient de façon inattendue en dehors du cycle de l'itinérance géographique. Dans ces deux cas, l'annonce du départ, comme nous allons le voir maintenant, est d'autant plus difficile que le changement est inattendu, non anticipé.

c) Lorsque la transition est inattendue

Nous retrouvons dans ce premier cas de figure Clotilde (15 ans) et Maxime (17 ans), lors de leur départ de France, Manon (14 ans), lors de son départ de l'Irlande, et Nesrine (16 ans) lors de son départ de Monaco. Dans les quatre cas, il n'y a pas eu d'anticipation imaginaire. Nous pouvons les répartir en deux catégories: Clotilde et Maxime, qui ne devaient plus connaître d'itinérance géographique, ainsi que Manon et Nesrine qui n'ont pas pressenti l'itinérance.

Manon (14 ans) et Nesrine (16 ans) n'ont pas anticipé leur départ: la première pour la Turquie, la seconde pour la Suisse. Pourquoi? Manon est celle qui, dans notre échantillon, a

vécu le moins d'itinérances ce qui pourrait venir expliquer sa surprise à l'annonce du départ. Elle n'aurait ainsi pas développé un *habitus* de l'itinérance géographique. D'ailleurs elle mettra en évidence n'avoir pas voulu y penser «jusqu'au dernier moment», elle occulte son prochain départ. Nesrine, elle, a vécu de nombreux déménagements et était consciente que son séjour à Monaco serait limité dans le temps dès son arrivée. La jeune fille a néanmoins été surprise par l'annonce du départ. Est-il possible de lier ces réactions à l'implication des parents dans le processus décisionnel du prochain pays de résidence? Tant les parents de Manon que de Nesrine n'ont pas pu participer aux décisions concernant leur prochaine destination, elle leur a été imposée par leur employeur. Nous pouvons alors nous interroger sur la façon dont s'opère le choix du prochain pays de résidence et son implication sur le processus d'anticipation. Celui-ci mettrait alors en évidence que l'individu a une certaine emprise sur la situation, même imaginaire, alors qu'autrement il reste dépendant de la décision de tiers le limitant dans ses processus décisionnels et de choix. Ceci revient à interroger la procédure de certaines organisations ou entreprises dans l'attribution du nouveau pays de résidence et des implications de celle-ci sur l'ensemble de la famille.

Le cas de Clotilde (15 ans) et de Maxime (17 ans) a ceci de particulier que les deux jeunes ne pensaient plus vivre d'itinérance géographique. Lorsque la famille est rentrée en France après deux séjours (l'un au Portugal, l'autre en Russie) le père avait alors changé de statut au sein de son entreprise passant à un poste de *non-transférable*, c'est-à-dire qui n'est plus soumis à la mobilité internationale. Les enfants pensaient ainsi rester de façon stable en France jusqu'à ce que leurs parents, trois ans plus tard, indiquent à leur entreprise qu'ils sont prêts à repartir vivre à l'étranger sans en informer leurs enfants. L'annonce du départ pour l'Inde est alors pour eux une véritable surprise: le départ n'était pas et ne pouvait pas être attendu. La situation a été d'autant plus difficile que Maxime approchait de son baccalauréat, que le déménagement a eu lieu en cours d'année scolaire et qu'il a été repoussé à plusieurs reprises, laissant Clotilde et Maxime dans l'expectative:

> Clotilde, 14 ans
>
> Le déménagement… euh en fait on nous l'a annoncé… on devait partir à la base à Noël. Et ils nous ont dit: voilà les enfants, on doit vous dire ça fait depuis un bon moment que papa il réfléchit et tout ça et on va peut-être déménager en Inde. Et ils nous ont dit on déménagera à Noël et puis ça ne s'est pas fait à Noël (…) Après, ils nous ont dit on déménage à la fin de l'année, ça ne s'est pas fait à la fin de l'année (…). J'étais super contente, je me disais: «T'inquiètes pas je ne vais plus

partir». A mes amis, je leur disais ça: «Je ne vais plus partir!» En fait je suis quand même partie.

L'ambiguïté de la situation ne permet pas à Clotilde de prendre complètement conscience de son départ. Pour elle, rester en France allait de soi. Et même si ses parents lui ont clairement annoncé le prochain départ de la famille, la jeune fille ne peut s'empêcher d'interpréter les signes et les informations qu'elle perçoit pour se convaincre qu'elle ne partira pas. Dans ce sens, le cycle de l'itinérance apparaît une nouvelle fois comme un élément sur lequel les jeunes s'appuient pour conférer du sens à leur parcours de vie.

Le départ peut également survenir à un moment inattendu et conduire à une transition inattendue. C'est le cas de Rose (14 ans), qui durant ses vacances estivales en Suisse, son pays d'origine, apprend qu'elle ne va pas rentrer à Séoul. Il n'y avait alors ni attente, ni anticipation, ni préparation du départ. Ce cas est particulièrement intéressant, car il permet de mettre en évidence ce que la jeune fille et sa mère considèrent comme une procédure de départ habituelle. L'étrangeté de la situation amène la jeune fille à penser à tout ce qu'elle n'a pas pu faire et qu'elle aurait fait lors d'un transfert normal:

Rose, 14 ans

On est revenu pour les vacances d'été et c'est là qu'on nous a dit qu'on allait partir. Donc on n'est pas reparti pour dire au revoir. On n'a pas fait le processus normal quand on part, le temps de faire le deuil tout ça.

Ici, apparaît alors la norme lors d'un départ anticipé. L'anticipation du départ permet la mise en place de stratégies psychosociales permettant de quitter son réseau social mais aussi le lieu dans lequel on vit. La jeune fille emploie le terme de «deuil», symbolisant la douleur, mais aussi le renoncement définitif à quelque chose d'irréversible, quelque chose qu'elle ne peut plus changer. Ce terme reviendra à quatre reprises au cours de son entretien pour représenter cette période particulière du départ. Nous avons retrouvé l'utilisation du mot deuil et de la tristesse également dans le discours de la mère de Rose. Pour elle aussi, le départ de Séoul prend une tournure inhabituelle:

Mère de Rose

Je crois qu'ils [ndlr les enfants] ont eu énormément de difficultés de partir de la Corée, bon parce qu'ils sont plus grands, mais aussi parce qu'ils avaient de vrais amis, de bons amis et qu'ils n'ont pas pu leur dire au revoir. Et ça, je trouve que c'est une étape indispensable, qu'on a ratée par la force des choses. Donc ils ont quitté leurs amis comme par trahison. Et ils ne sont pas revenus et ils n'ont pas pu

> contacter tout le monde. Et bon, le mot est passé parmi leurs plus proches amis, on a téléphoné, mais je crois que ça, ça a été très, très dur pour eux. Et je crois que de faire une fête de départ ou de faire des soupers où on invite tous leurs copains et d'expliquer qu'on part et de donner une adresse. (…), De dire au revoir, c'est capital. C'est faire le deuil, comme pour tout je crois ça c'est très important pour eux. Les adultes, on supporte mieux. Mais les enfants, je pense que ça, c'est très important et j'espère que ça ne se reproduira plus parce que c'est un gros trou pour eux tout à coup.

Dans le cas de Rose, nous observons un décalage important entre ce qu'elle considère comme être la norme et la manière dont s'est déroulé son dernier déménagement. Le temps entre l'annonce du départ et le départ en lui-même apparaît comme une étape essentielle dans l'itinérance géographique, un entre-deux. Un temps durant lequel le jeune peut commencer à anticiper son prochain séjour tout en prenant congé de l'environnement qu'il quitte. Cette phase est un processus important dans le cadre de l'itinérance géographique et il convient que les personnes aient le temps pour faire ce travail: à la fois d'ouverture et de fermeture. L'itinérance peut ainsi prendre l'apparence d'une transition attendue ou inattendue selon les circonstances. Les secondes ouvrant davantage la voie à une situation de crise (Almudever, 1992).

10.1.3. Les réactions à l'annonce du départ

L'annonce du départ, même lorsqu'il est attendu, reste un moment particulièrement délicat. Les réactions des jeunes sont diverses et peuvent varier d'un déménagement à l'autre, notamment en fonction de l'âge. Comme nous le développerons plus loin dans ce travail, elles dépendent également de la situation vécue par le jeune, par exemple s'il se sent bien intégré dans son pays de résidence ou non. Ainsi, les réactions des jeunes ne peuvent être étudiées qu'en fonction de l'expérience personnelle et de l'environnement social et culturel dans lequel chacun vit. Dans le discours des jeunes que nous avons interviewés, nous avons relevé quatre types de réactions à l'annonce du départ: des réactions de joie lorsque le changement est attendu, des réactions de tristesse à l'idée de quitter son environnement social et culturel et ceci même lorsque l'itinérance est attendue, des attitudes de négociation et finalement un manque (volontaire ou non) de souvenirs concernant cette période.

a) Le changement attendu

Plusieurs jeunes relatent avoir été heureux à l'annonce du départ. C'est le cas de Babette (14 ans), Eloïse (14 ans), Isabelle (17 ans), Robin (17 ans), Zoé (17 ans) chez qui nous avons relevé la mise en place d'une anticipation opératoire de type flou et qui, à l'exception de Babette, ont tous été intégrés par leurs parents dans un projet familial en lien avec l'itinérance géographique:

> Eloïse, 14 ans
>
> Moi j'étais très contente, parce que j'ai toujours beaucoup aimé voyager. J'étais très contente de partir en Inde. Bon d'un côté, c'est sûr j'appréhendais aussi beaucoup.

Les raisons qui poussent un jeune à se réjouir d'un déménagement peuvent être diverses, néanmoins deux éléments majeurs ressortent de l'analyse des entretiens: une intégration peut réussie dans l'environnement actuel du jeune (celui-ci espère alors trouver dans le futur prochain de résidence de meilleures conditions), mais aussi la mise en comme nous l'avons déjà soulevé d'une anticipation imaginaire de type rationnel de même que la participation au processus décisionnel concernant la prochaine itinérance, ces deux situations pouvant se combiner comme c'est le cas chez Robin.

La faiblesse du réseau social, et donc le manque de relations interpersonnelles, peut expliquer les réactions de joie notamment dans les cas de Babette (14 ans) et de Robin (17 ans). Babette (14 ans) souligne qu'elle n'avait pas beaucoup d'amis en Suisse, le pays qu'elle va quitter, et qui voit dans son départ l'occasion de se construire un réseau social plus dense:

> Babette, 14 ans
>
> (...), Notre père il nous a parlé de venir en Inde et moi j'étais super contente (…). Alors que mon frère pas du tout, il voulait pas partir, il avait des super bons amis. Parce qu'en fait moi en Suisse, j'avais pas des super, super bonnes amies (…).

C'est aussi le cas de Robin (17 ans) qui a vécu pendant deux ans au Kirghizistan et qui a suivi des cours par correspondance auprès du CNED limitant ainsi le développement de son réseau social:

> Robin, 14 ans
>
> Et c'est clair qu'après Bichkek, j'avais déjà pas trop d'amis, tu vois. (…) En fait j'étais un peu seul, même qu'il y avait mes parents. (…) Pour moi, c'était un peu

> difficile aussi. Parce que je n'avais pas d'amis justement. Et puis quand tu es adolescent comme ça, tu as besoin de personnes de ton âge pour parler.

Comme c'est le cas à l'adolescence, les jeunes accordent une grande importance aux relations amicales. Le manque de réseau social dans un pays peu ainsi amener le jeune à se réjouir de partir dans un nouveau pays, celui-ci représentant alors un mieux par rapport à la situation actuelle.

Les jeunes qui ont été intégrés dans le projet de l'itinérance géographique, qui ont participé aux discussions, ou tout du moins qui avaient connaissance des différents pays possibles ont tous indiqué avoir été heureux à l'annonce du départ. C'est le cas d'Eloïse (14 ans), Isabelle (17 ans), Robin (17 ans), Zoé (17 ans). Le fait de développer avant même l'annonce du déménagement une anticipation opératoire de type flou, qui permet aux jeunes d'élaborer un projet dans lequel ils ont leur place, participerait ainsi à voir dans l'annonce du départ un moment de concrétisation qui n'empêche cependant pas la tristesse mais vient la contrebalancer.

b) Une place pour la tristesse

A l'exception de Robin (17 ans), dont le déménagement du Kirghizistan pour la Turquie marque la fin de son isolement social, tous les autres jeunes font état d'une certaine tristesse à l'idée de quitter leur environnement, notamment social. Le départ marque ainsi la *fin d'une époque*. Ce sentiment de tristesse peut survenir soit dès l'annonce du départ, soit plus tard au fur et à mesure que l'échéance du départ se rapproche. C'est ce que l'on remarque notamment chez les jeunes qui se réjouissaient, dans un premier temps, à l'idée de partir. L'approche de la date butoir entraînant davantage l'idée de la séparation. Les champs sémantiques utilisés par les jeunes sont ceux de la tristesse, de la douleur voir des pleurs*:*

> Clotilde, 14 ans
>
> Là-bas [ndlr en France], je me suis vachement plu et c'est surtout pour ça que je ne voulais pas venir ici [ndlr en Inde] parce que j'avais de super bons amis. Mon collège il me plaisait vachement, j'étais super bien (…). Je me suis mise à pleurer directement parce que j'étais super triste (…).
>
> Emel, 16 ans
>
> Oui alors, je me rappelle, j'avais pleuré toute une nuit. Alors en fait mon père était rentré du boulot et il nous avait dit « bon alors dans six mois on part en Inde ». C'était très cash.

Louis, 17 ans

> Bon, j'étais triste de devoir quitter mes amis parce que ça faisait trois ans que je les connaissais. On était dans la même école, dans la même classe pendant trois ans on était restés ensemble donc c'est vrai que c'était plus difficile (…).

Nesrine, 16 ans

> C'était très triste. Les derniers mois, j'ai pleuré tous les jours.

La tristesse évoquée par les jeunes est celle de quitter non seulement un endroit dans lequel ils avaient leurs habitudes, mais aussi et surtout leur réseau social. La prochaine destination, lorsqu'elle semble étrange, peut venir augmenter l'angoisse du jeune. C'est, par exemple, le cas d'Isabelle, lorsqu'à l'âge de 13 ans, ses parents l'informent de leur départ pour la Thaïlande, pays qu'elle ne connaît pas et dont elle garde l'image du Tsunami.

Ce sentiment de tristesse apparaît de façon plus importante chez les jeunes n'ayant pas pu mettre en place, avant l'annonce du départ une anticipation opératoire de type flou qui permet de faire le lien entre l'anticipation imaginaire de type rationnel et l'anticipation opératoire portant uniquement sur le seul et unique lieu de résidence futur, ce qui vient conforter l'idée selon laquelle le fait de permettre aux jeunes de s'approprier le projet de l'itinérance géographique peut jouer un rôle de protection. Ceci peut s'expliquer par la surprise de l'itinérance géographique qui, alors qu'elle n'était qu'imagée, devient soudain concrète, un temps moindre pour se préparer au changement et un investissement peu important, voir absent, dans le projet de l'itinérance géographique de la famille. Cette douleur propre à la séparation n'échappe pas aux parents:

Mère de Rose

> Ça passe inévitablement toujours par beaucoup de pleurs, beaucoup de chagrin et beaucoup d'espoir aussi de garder des liens et on essaie de motiver aussi la chose. Et puis c'est une tristesse temporaire ou constante, mais qui s'atténue et qu'on aide à surpasser. Je crois que c'est... De toute façon, je crois que partir quel que soit le temps qu'on est resté et où que ce soit, même quand on est chez soi ou même après les grandes vacances, c'est difficile. De toute façon, on souffre quelque part. Mais on s'en remet d'une manière ou d'une autre, je crois.

Cette douleur est, pour de nombreux parents, l'apanage de l'itinérance géographique et s'estompe progressivement. C'est du moins ce qui ressort de nos entretiens: le sentiment de tristesse s'estompe durant la première année de l'itinérance à mesure que le jeune trouve ses marques dans son nouvel environnement social et culturel.

Ainsi, seules Albane (14 ans) et Nesrine (16 ans), que nous avons interviewées moins d'une année après leur arrivée dans leur nouveau pays de résidence, parlent encore de la difficulté d'avoir dû quitter leur ancien pays de résidence.

c) L'attitude de négociation

Certains jeunes essaient de négocier un *non-départ*[60]. C'est le cas de Maxime (17 ans) et de Nesrine (16 ans), rappelons que ces deux jeunes n'avaient aucunement anticipé leur départ, même si pour deux raisons totalement différentes, et n'avait donc pas mis en place une anticipation imaginaire de type rationnel qui autorise de penser le changement à venir. Dans les deux cas, les jeunes ont été fortement surpris par le déménagement qui se préparait. Le premier, proche de l'obtention de son baccalauréat, souhaite poursuivre ses études tertiaires en Aquitaine, région qu'il allait quitter et a demandé à ne pas partir:

> Père de Maxime
>
> Père de Maxime: Sachant qu'en plus il repartait que pour un an et demi dans le cas de Maxime, donc il a essayé de… de négocier avec nous en nous disant : «non, non, moi je reste ici, vous vous partez».
>
> Chercheuse: Ah, il a essayé?
>
> Père de Maxime: Ah oui, il a essayé et de façon intelligente, argumentée. Je me rappelle, je l'ai encore dans mon ordinateur. Il nous a envoyé un tableau en nous disant voici les plus et voici les moins si je reste, et voici les plus et les moins si je reste avec vous. Nous on a estimé qu'il était trop jeune pour rester... seul, même s'il avait eu un environnement familial, et puis on n'avait pas envie de se séparer de lui si jeune, très honnêtement. (…) Il n'est pas du tout: «vous m'avez forcé à venir, donc je vais vous le faire payer, je vais vous faire la gueule, etc.» pas du tout, du tout.

Il est intéressant de relever à ce stade que, dans le cadre de l'entretien, le jeune homme n'a pas fait allusion à cet épisode. Il nous a été relaté par son père. Ainsi, sans le double entretien, il ne nous aurait pas été possible d'accéder à cette information. Le jeune homme avait en effet mis en évidence qu'il ne se souvenait pas du moment du départ. Le champ lexical utilisé par le jeune homme était alors celui de *l'oubli*. Il disait ne plus se souvenir ni de l'annonce du

[60] La question de l'âge peut venir expliquer cette attitude que nous n'avons pas trouvée pas chez des adolescents plus jeunes.

départ, ni de la période qui l'a précédé. Nous émettons ainsi l'hypothèse que, pour des raisons qui lui sont propres, le jeune homme ne souhaitait pas aborder cet événement de lui-même.

Nesrine (16 ans), de son côté, a demandé à ses parents de la placer en internat à Monaco, la ville qu'elle quittait, au lieu d'aller en Suisse:

> Nesrine, 16 ans
>
> Alors, jusqu'au dernier moment, je savais que j'allais partir, mais jusqu'au dernier moment, je pensais toujours que j'allais rester à l'internat, vous voyez. Et moi, j'ai fait des crises, des crises et des crises. A la fin, ils m'ont emmenée chez un psychiatre et je n'arrêtais pas de pleurer et je ne travaillais pas. Je voulais rester, je voulais vraiment rester. Mais à la fin, ils ont dit: il faut que tu y ailles et tout et tout.

Si la jeune fille savait que son séjour à Monaco serait d'une durée limitée, la nouvelle du départ tombe comme un couperet. Le dernier mois à Monaco est éprouvant pour toute la famille. La jeune fille pleure, elle ne travaille plus et elle sort énormément. Le malaise est tel que ses parents l'envoient chez un professionnel. Tant chez Maxime que chez Nesrine, le processus de négociation est centré sur le fait de rester. Alors que la plupart des autres jeunes passent à une anticipation opératoire de type rationnel et/ou flou dès l'annonce du départ.

d) Des difficultés à se remémorer le moment du départ

Relevons finalement le cas de Manon (14 ans). Lors du premier entretien, la jeune fille emploie fréquemment les tournures suivantes: *je ne sais pas, j'ai oublié:*

> Manon, 14 ans
>
> Non, je ne me souviens plus _Je ne me souviens même plus du déménagement. Je me souviens juste qu'une fois, je suis rentrée et j'ai vu plein de cartons partout et je ne me souviens de rien.

Cependant, lors du second entretien, les éléments commenceront à reprendre place. Nous émettons ainsi l'hypothèse que l'entretien permet à la jeune fille de relier les différents éléments du passé avec son présent l'autorisant à revenir sur des souvenirs enfouis. Si Manon ne se souvient ni de l'annonce du départ vers Ankara, ni de sa réaction et de ses sentiments, elle parvient néanmoins à reconstruire les derniers jours de son séjour en Irlande. Les éléments s'emboîtent telles les pièces d'un puzzle. Dans un premier temps, le discours de la jeune fille ne suit pas une temporalité linéaire, les éléments reviennent de façon disparate, atemporelle. Elle se souvient d'avoir vu des cartons et puis d'être dans l'avion. Elle peine à

décrire la période du départ, mais en partant de ses premières remémorations, Manon accède à de nouveaux souvenirs: le départ a été avancé de deux semaines et elle a été prise de court. Sa mère est venue la chercher à la sortie de la classe le vendredi soir et l'a informée qu'elle ne retournerait plus à l'école. Manon pense alors au départ et à la fête qu'elle a organisée pour dire au revoir. Il y a alors le sentiment de tristesse devant une situation inattendue sur laquelle la jeune fille n'a plus aucune emprise:

> Manon, 14 ans
>
> Oui, enfin je n'y ai pas trop pensé [ndlr au départ]. Je ne voulais pas penser à partir. Et puis, je n'ai même pas eu le temps de dire au revoir à mes amis et de me préparer mentalement à partir. Et en plus, on devait partir deux jours après que ma mère est venue me chercher à l'école, puis c'était un vendredi, puis le lendemain il y avait une fête d'adieu qu'on avait déjà organisée et_ Je ne pouvais pas dire au revoir à tous mes professeurs. (…) Et puis, et puis_ il y avait un garçon à la fin de la fête il s'est tapé la tête contre le mur et il s'est ouvert la tête. Et puis alors, c'était vraiment comme une fête d'adieu_ il s'est ouvert la tête et il s'est fait trois points de suture.

Le départ de Manon s'est déroulé durant l'année scolaire. En effectuant sa rentrée, Manon avait conscience qu'elle partirait au bout de deux mois. Elle indique cependant ne pas avoir voulu imaginer son départ. L'avance de celui-ci la met, plus vite que prévu, devant les faits: elle n'a pas eu le temps «de se préparer mentalement». Si au début Manon n'avait que peu de souvenirs, elle se rappellera ensuite même du jour, le vendredi, où sa mère est venue la chercher, augmentant son degré de précision. Une fête a été prévue le lendemain, soit samedi, et dimanche elle s'envolera. Impossible pour Manon de prendre congé de ses enseignants et des camarades qui ne participent pas à la fête. Elle ne pouvait imaginer, en arrivant le matin à l'école, qu'elle vivrait alors sa dernière journée d'école en Grèce. Lundi, elle sera ailleurs, en France. Dans la précipitation, Manon pense à tout ce qu'elle n'a pas pu faire et qu'elle aurait aimé réaliser avant de partir. Elle ne pourra pas clore ce chapitre de sa vie en bonne et due forme. Dans l'intervalle, il reste la fête du samedi durant laquelle un jeune garçon s'est blessé. Manon associe alors cet accident à son départ. L'incident devient alors le symbole de sa «fête de départ». Il y a une connotation de douleur, de blessure physique, mais aussi psychologique que la jeune fille n'est pas parvenue à exprimer précédemment. L'avance du départ de deux jours y serait-elle pour quelque chose puisqu'elle empêche la jeune fille de réaliser ce qu'elle avait imaginé pour son départ? Où est-ce que Manon n'a pas voulu ou pu anticiper son

départ ? Le temps de latence entre l'annonce du départ et l'arrivée dans le nouveau pays n'a ainsi pas pu être employé par la jeune fille créant une situation qui semble toujours délicate pour elle.

10.1.4. L'annonce du départ par les jeunes à leur réseau social

Passée la première réaction, nous observons qu'à l'exception de Babette (14 ans) et de Robin (17 ans) qui les deux avaient un réseau social limité, et de Manon (14 ans) pour laquelle nous n'avons pas de données à ce sujet, tous les autres sont allés annoncer la nouvelle de leur départ à leur cercle d'amis. Nous retrouvons ici l'importance du réseau social durant l'adolescence (Cannard, 2010; Claes, 2003; Fize, 2006): les jeunes ont besoin de pouvoir échanger leurs expériences avec leurs pairs. A l'exception de Clotilde (15 ans) et de Maxime (17 ans), le réseau social est toujours conscient du départ de l'un ou l'autre de ses membres. Chaque année des camarades partent, d'autres arrivent. Ainsi, sauf ces deux exceptions, les jeunes indiquent que leurs amis savaient qu'un jour où l'autre ils partiraient. Néanmoins, l'annonce officielle entraîne des changements importants: tant pour le jeune que pour son réseau d'amis. Un nouveau cycle se met en place: il faut pour les uns quitter leurs amis et pour les autres, qui restent, penser à l'évolution de leur réseau social.

En communiquant la nouvelle de son départ, le jeune va amorcer le début de la séparation (tant pour lui que pour ses amis), les échanges autour du départ, de la suite, vont désormais avoir une place dans les conversations. Il s'agira de parler du nouveau pays de résidence, qu'un ami peut-être connait, mais aussi de prendre congé. L'exemple de Rose (14 ans) est intéressant pour comprendre le besoin de pouvoir annoncer et prendre congé de son entourage. Rappelons que la jeune fille a appris le transfert de sa famille pour la France durant ses vacances estivales. Elle rejoindra dès la rentrée une nouvelle école et n'aura pas l'occasion de retourner en Corée du Sud. Sur place, elle ne s'était pas imaginée partir de façon définitive. L'une de ses premières réactions a alors été de chercher à contacter ses meilleurs amis, puis ses connaissances:

> Rose, 14 ans
>
> Ma meilleure copine, elle venait d'arriver à l'aéroport de Rome, parce qu'elle est de là-bas en fait. Donc je lui ai mis un sms. Et puis les autres, ben, je les ai appelés juste à la rentrée et puis voilà. Et puis, j'en ai appelés deux, trois et puis elles ont dit aux autres, parce que je ne pouvais pas appeler tout le monde non plus. Et comme du coup je n'avais pas pris les téléphones de tout le monde, donc

> ça a été un sacré bazar de récupérer toutes les adresses emails des gens que je pensais pas avoir besoin d'avoir quoi.

Ne pouvant pas anticiper son départ et n'ayant pas de temps pour le préparer, Rose met en place une stratégie pour parvenir à rassembler les coordonnées des personnes avec lesquelles elle souhaitait garder contact. En temps normal, elle aurait collecté ces données elle-même avant le départ, mais la situation l'oblige à modifier sa façon de procéder. La situation-problème vécue par Rose nous permet de rendre compte d'un côté des procédures d'au revoir de la jeune fille lors d'un départ dans les normes et de l'autre, la façon dont elle s'adapte à la situation-problème pour pouvoir lui donner un sens et reprendre la maîtrise des éléments. Elle choisira alors les personnes de qui elle souhaite prendre congé de vive voix et met en place un système pour pouvoir maintenir des contacts avec les autres membres de son réseau social.

Le départ se concrétise à travers l'interaction et les échanges avec son groupe de pairs. Ils permettent l'échange d'expériences et d'émotions et autorisent la mise en place des stratégies nécessaires au processus de départ. Prendre congé de son réseau social apparaît alors comme l'un des enjeux cruciaux de cette phase de l'itinérance géographique.

10.2. L'anticipation du prochain cadre de vie

A l'annonce du déménagement à venir, l'anticipation imaginaire laisse la place à une anticipation de type opératoire (Boutinet 1990/2010). Elle ne porte plus sur l'attente du départ mais se concentre sur la prochaine escale de l'itinérance (le nouvel environnement géographique, scolaire ou encore social). Cette anticipation se développe en prenant appui sur divers éléments: les représentations et connaissances du jeune, ses expériences passées, les informations qu'il récolte, ses discussions. Les discussions font également écho au concept de pluralité des voix et de dialogisme (Grossen & Salazar Orvig, 2011) chacun renvoyant à son tour à des situations, discursives ou non, qui se sont tenues avec d'autres personnes et dans d'autres lieux. Ainsi, lorsque nous nous référons aux discours, nous devons garder à l'esprit cette polyphonie des voix. Le concept de ressources symboliques (Zittoun, 2004b) apparaît ici comme central étant donné que le jeune va se servir de ces ressources pour penser le changement à venir. Elles ont donc une fonction d'anticipation, raison pour laquelle nous les désignerons, dans la suite de ce travail, par le terme de ressources d'anticipation. Celles-ci proviennent de l'expérience personnelle de l'individu, de l'expérience de tiers (parents, familles, amis) et de l'environnement culturel (livres, internet). Elles lui permettent d'imaginer, de rendre plus concret son prochain lieu de résidence. Cependant, dans certains

cas, le jeune tente d'éviter l'utilisation de ressources d'anticipation qui pourraient venir l'influencer. Il y a donc, de façon consciente, l'idée de renoncer à utiliser des artefacts culturels ou d'éviter d'échanger (le langage étant un medium qui transmet des représentations) pour ne pas développer des attentes qui pourront ensuite être erronées. Ainsi, dans ce second cas de figure la personne ne cherche pas à anticiper sur la construction de sens mais souhaite attendre «d'être sur place pour se faire une idée précise» (Clotilde, 15 ans; Zoé, 17 ans). Il y a donc l'idée qu'à ce stade de l'itinérance, les signes et les symboles sont investis des représentations des autres et qu'ils décrivent ainsi une réalité qui est celle des autres mais pas forcément celle à laquelle l'individu sera confronté. Nos analyses ont mis en évidence que l'anticipation opératoire portait sur deux éléments majeurs: autour du futur pays de résidence et autour du futur réseau social.

10.2.1. Autour du futur pays de résidence

L'anticipation autour du futur pays de résidence consiste à développer un ensemble de représentations, positives ou négatives, quant à son nouveau lieu de vie. La construction de cet imaginaire prend alors appui sur différentes ressources d'anticipation que le jeune va regrouper, recouper et finalement synthétiser. Cependant, comme nous l'avons vu, il arrive aussi que le jeune, de façon consciente, refuse d'utiliser des éléments culturels pour anticiper ce que sera son nouveau lieu de résidence. Notons également un dernier cas de figure lorsque le jeune connait déjà, pour y avoir vécu ou passé ses vacances, son futur pays de résidence.

a) Les ressources d'anticipation

Dès que la future destination est annoncée, l'anticipation opératoire va se focaliser sur celle-ci. Chez Albane (14 ans), Babette (14 ans), Clotilde (15 ans), Eloïse (14 ans), Emel (17 ans), Isabelle (17 ans) et Robin (17 ans)61, nous avons relevé dans le discours un imaginaire autour du nouveau pays de résidence qui permet au jeune de se projeter dans celui-ci. Pour se créer, celui-ci prend appui sur diverses ressources (Zittoun, 2004b): qu'il s'agisse de livres, de sites Internet mais aussi de ses propres connaissances et représentations et celles des autres. Babette, par exemple, imaginera alors l'Inde, à l'instar du pays d'Aladin, avec beaucoup de couleurs à l'image des femmes en sari qu'elle découvre sur Internet. A ces données viendront s'associer des expériences de pays dans lequel elle a précédemment vécu. Elle imagine New Delhi à l'image de Kuala Lumpur, ville dans laquelle elle a passé quelques années de sa vie:

[61] Nous n'avons aucune donnée concernant Manon sur cette thématique étant donné que la jeune fille nous a indiqué «ne pas se souvenir» de ces éléments.

un pays chaud, agréable, avec de nombreuses possibilités de shopping. Nous voyons ici, comment les expériences passées peuvent être actualisées pour correspondre aux informations que la jeune fille a trouvées sur Internet. Les différents éléments (où les différentes voies) vont s'agencer de façon à ne donner plus qu'une image de ce que pourrait être l'Inde et son futur pays de résidence.

Le discours de personnes tierces (amis ou famille) viendra également servir de ressources d'anticipation pour développer l'imaginaire autour du nouveau pays de résidence. Mais attention, car si habituellement les ressources viennent soutenir une personne en période de transition, ici, elles peuvent également jouer l'effet inverse:

> Clotilde, 15 ans
>
> Chercheuse: Et quand tes parents ils t'ont dit que vous partiez en Inde, est-ce que tu as un peu cherché à quoi ça ressemblait?
>
> Clotilde: (…) je pensais que_ c'était pauvre… Ben on m'avait dit que c'était un pays très pauvre, très sale, j'avais peur un peu de ce que j'allais trouver là-bas.

Si Clotilde met en évidence n'avoir pas voulu chercher davantage d'informations sur l'Inde, il est intéressant de constater que, dans un même temps, son père indique pourtant accorder une grande importance à fournir à ses enfants des éléments pour appréhender le pays. Les représentations, quelles qu'elles soient, vont venir nourrir l'imaginaire des jeunes, soit d'une façon positive soit d'une façon négative.

De leur côté, les parents amènent des éléments pour permettre à leurs enfants d'anticiper le départ et à les préparer à ce qui les attend: ceci à travers des photos, des livres ou encore des échanges. C'est notamment le cas des parents d'Eloïse (14 ans) qui, quittant Singapour pour l'Inde, ont prévenu la jeune fille de ce qui l'attendait en Inde: une absence de grands centres commerciaux (ceux-ci étant omniprésents à Singapour et très riches) et davantage de misère. Ces différentes informations vont être associées les unes aux autres pour constituer l'anticipation de ce que sera le futur pays de résidence, comme l'illustre Robin (17 ans):

> Robin, 17 ans
>
> Je croyais que c'était vraiment un pays musulman, un peu extrémiste, un peu comme l'Irak [ndlr pays dans lequel il a vécu] et tout ça. Je voyais ça très Moyen-Orient, comme ça, avec des armes [rires]. Je voyais un peu ça quoi (…). Je voyais la Turquie comme un pays des Balkans. Comme j'avais lu Tintin… Je ne sais pas, il y avait un Tintin où ils étaient dans les Balkans? Enfin bref! [rires] Et puis il y avait ces hommes avec les petites moustaches et ces chapeaux et je voyais

> **exactement** la Turquie comme ça avec ces petits hommes et ces petits ânes et tout ça. Et puis, je me suis dit: c'est vraiment pas civilisé. Où je ne sais pas, quelque chose comme ça.

Robin intègre ainsi des éléments qui font appel à ses expériences passées mais aussi à des artefacts culturels (comme Tintin: *Le Sceptre d'Ottokar*) qui vont lui servir à se faire une idée de ce qu'est la Turquie. Robin opère donc un choix dans les différents éléments qu'il a à sa disposition et finalement en arrive à la conclusion que la Turquie est un pays pauvre, dangereux, entre le Moyen-Orient et les Balkans. De leur côté, les parents de Robin ont pris une semaine de congé pour se rendre en Turquie afin d'y trouver un pied-à-terre. Ils envoient alors des photos au jeune homme depuis les fenêtres de la nouvelle maison. Ces photos vont s'ajouter aux autres éléments déjà sélectionnés par le jeune:

> Robin, 17 ans
>
> Et puis, ils ont pris la photo là [ndlr Il me montre l'endroit par la fenêtre] avec les petites maisons, je ne sais pas si tu vois, c'est très pauvre [rires] et je voyais ça comme ça. Et puis moi je voyais toute la ville comme ça. Alors je me suis dit: «Mais c'est encore pire que le Kirghizistan ici» [rires].

Mais Robin éprouve tout de même le besoin de «se rassurer», comme il dit, alors il glane des informations sur internet: «j'ai vu un peu de modernité dans la ville» dira-t-il en riant. Robin va ainsi imaginer la ville d'Ankara d'une façon qui lui est propre et qui s'appuie sur des éléments choisis qui vont venir modeler son imaginaire. Pour appuyer nos propos, nous allons maintenant mettre en évidence l'imaginaire que s'est créé Isabelle (17 ans) autour de la Turquie:

> Isabelle, 17 ans
>
> J'étais plutôt contente [ndlr d'aller en Turquie], car j'adore le ski (…). Et mon père m'a dit qu'à Ankara, il y aurait des montagnes à côté que je pourrais aller faire du ski, alors j'étais heureuse. Et puis, c'est un pays intéressant parce qu'avec l'adhésion à l'Union Européenne (…). Je pensais au contexte. Je me disais que ça pouvait être rigolo.

L'allusion première au ski ainsi qu'à la situation politique de la Turquie est intéressante. En effet, ces représentations, qui vont nourrir son imaginaire, ne proviennent pas d'Isabelle. C'est dans son entourage familial qu'elle a trouvé des ressources d'anticipation pour donner un intérêt à son futur pays de résidence. Son père découvre la possibilité qu'elle aura de pratiquer

le ski alors que c'est sa grand-mère, dont elle est proche, qui lui a parlé de la situation politique de la Turquie amenant Isabelle à s'intéresser à cet aspect du pays. Connaissant des personnes qui avaient vécu à Istanbul, Isabelle s'est également appuyée sur le récit qu'il faisait de cette ville pour imaginer ce à quoi pouvait ressembler Ankara «une grande ville internationale.» Les deux cas que nous avons retenus mettent en évidence la façon dont l'imaginaire se développe permettant, dans le même temps, de mettre en place un processus anticipatoire. La vision qu'Isabelle et Robin se font de leur futur lieu de résidence, Ankara, est diamétralement opposée, alors même qu'ils se rendent dans le même endroit. Les ressources d'anticipation mobilisées par chacun des deux jeunes dépendent de leur contexte social et culturel, qui va avoir des répercussions sur la façon dont ils vont anticiper leur futur lieu de résidence. Ainsi, en s'appuyant sur les différents éléments culturels à sa disposition (artefacts culturels, discours de personnes tierces, sa propre expérience et connaissance), l'individu va choisir un ensemble d'éléments culturels qui lui permettront alors de rendre signifiant l'inconnu. Les concepts de dialogisme et de polyphonie du moi (Bakthine, 1978; Grossen & Salazar Orvig, 2011) nous semble alors intéressant pour appréhender celui des ressources d'anticipation: celles-ci font écho à l'expérience de la personne et seront *retenues* comme pouvant lui apporter des éléments pour penser la situation à venir. Mais les différentes ressources d'anticipations sont chargées d'expériences passées, d'autres personnes et d'autres contextes, conférant ainsi leur unicité aux ressources d'anticipation. Les exemples de Babette et de Robin nous montrent aussi comment les séjours passés, les lieux dans lesquels le jeune a vécu, vont participer à la construction de l'anticipation.

b) Ne pas vouloir anticiper...

A l'exception des autres, Maxime (17 ans) et Zoé (17 ans) insistent sur leur volonté de ne pas anticiper leur futur environnement culturel et géographique. L'un ne souhaite pas partir, alors que la seconde indique se réjouir de la prochaine itinérance en mettant l'accent sur la «richesse culturelle» qu'offre chaque nouveau lieu de résidence.

Le cas de Maxime a ceci de particulier que le jeune homme ne souhaitait pas partir en Inde mais ne nous l'a pas confié lors de notre première rencontre. Nous avons ainsi tenté d'analyser les données du premier entretien en tenant compte de la nouvelle situation. Durant le premier entretien, Maxime se montre très détaché vis-à-vis de son départ pour l'Inde. C'est ainsi qu'il nous indique n'avoir pas cherché à savoir où il partait, nous indiquant que «ça ne m'intéressait pas» bien que son père ait apporté des ouvrages sur l'Inde à la maison et indique avoir essayé d'intéresser ses enfants au prochain lieu de résidence.

L'exemple de Zoé (17 ans) est différent, au contraire de Maxime, la jeune fille se réjouit de sa prochaine itinérance mais craint de développer des préjugés et des stéréotypes concernant ses prochains lieux de résidence:

> Zoé, 17 ans
>
> Chercheuse: Et puis toi, la Turquie, tu connaissais déjà ou tu t'imaginais ça comment?
>
> Zoé: hum… moi j'aime bien me tenir loin de toutes les choses que me disent les autres. C'est-à-dire que moi tout le monde en Suisse me disait : « En Turquie, mais oh la la… ». Mais moi, je sais que la plupart du temps ce que les autres disent sur un pays, ils n'ont jamais été, ils connaissent seulement les immigrés de ce pays, c'est tout. Pour la Turquie, en Suisse, c'est les Turcs notamment, c'est vraiment des gens désagréables par moment. Disons que les groupes qu'on connaît, les groupes qui se baladent dans la rue, c'est vraiment des gens désagréables. C'est vrai qu'ils donnent une image de la Turquie très mauvaise… Mais pour moi, c'est toujours clair que ce n'est sûrement pas comme ça, moi je sais que les gens y sont gentils. J'allais pas avoir peur d'aller dans un endroit parce que les autres vont me dire ce n'est pas beau, ce n'est pas bien. Parce qu'il y a toujours quelque chose de bien partout. Moi, je suis comme ça. Je vois toujours le bien partout. Pour moi, j'ai une image très positive. (…)

Pour Zoé (17 ans), chaque itinérance est unique et doit être vue comme une expérience positive qui amènera son lot de rencontres et de découvertes. Cette volonté de conserver «une attitude ouverte», s'appuyant sur ses itinérances passées, l'a conduite à se prémunir des préjugés, notamment ceux véhiculés par le discours des autres mais aussi par les divers artefacts culturels. Dès lors, anticiper son futur environnement culturel reviendrait à avoir des préjugés sur celui-ci. Cependant, le cas de Zoé est différent des autres, elle est la seule à se rendre dans son nouveau pays de résidence avant le déménagement pour aider ses parents à chercher un logement. Il n'y aurait alors que peu de temps pour l'anticipation: une fois le nouveau pays de résidence connu, en l'occurrence la Turquie, Zoé s'y est rendue avec l'ensemble de sa famille, a visité la ville (tout en rencontrant d'autres personnes). Elle a donc rapidement pu se faire une idée de son nouvel environnement culturel ne laissant alors pas de place à l'imagination autour de celui-ci.

c) Partir vers un pays connu

Durant la période précédent le départ, l'anticipation sert à donner du sens à un futur sur lequel le jeune ne dispose pas d'autre emprise. Lorsque le futur pays de résidence est connu, nous avons constaté une absence d'utilisation de ressources d'anticipation. Albane (14 ans), Emel (17 ans), Rose (14 ans), Louis (17 ans) et Nesrine (16 ans) partent tous les cinq pour des endroits connus. Albane, Emel et Rose retournent dans leur pays d'origine (la Suisse pour Albane et Rose; la Turquie pour Emel). Alors que Louis et Nesrine se rendent en Suisse, pays dans lequel le premier a passé des vacances et la seconde a vécu précédemment avant de se rendre à Monaco. Ici, les jeunes feront peu référence, voire ne mentionneront pas leur nouvel environnement géographique et culturel. Certains mettront en évidence qu'il s'agit d'un «lieu connu». Ils agissent ainsi comme s'ils maîtrisaient les lieux, la représentation qu'ils s'en font est figée, l'image est préexistante, elle n'a donc pas besoin d'être pensée et développée à travers la mise en place d'une anticipation permettant d'envisager les possibles.

10.2.2. Autour du futur environnement social et scolaire

En parallèle à l'élaboration d'une anticipation portant sur le futur environnement culturel et géographique émerge une série d'interrogations concernant le réseau d'amis et la future école. Pour Fukuda & Chu (1994), il s'agit là de l'un des plus grands enjeux auxquels doivent faire face les jeunes soumis à des mobilités internationales répétées: à savoir la construction d'un réseau social dans le nouveau pays de résidence. Nous verrons d'ailleurs dans la suite de ce travail que cette dimension est effectivement l'une des plus importantes dans le discours des jeunes. Ils s'interrogent sur les personnes qu'ils vont rencontrer, sur la façon dont ils seront acceptés par les autres. Nous avons pu aborder, dans le cadre de nos entretiens, cette thématique avec tous les jeunes à l'exception d'Albane (14 ans). Il en ressort alors, comme dans la catégorie précédente: deux éléments différents. Une première partie des jeunes se pose en effet des questions sur le développement de son futur réseau social et semble inquiete, avant le départ, de parvenir à bien s'intégrer. Ces jeunes s'interrogent en outre également sur l'école. Ces questions vont venir interférer sur les processus d'adaptation en agissant comme des éléments inconnus auxquels le jeune n'est pas en mesure d'apporter de réponse; il reste alors dans l'expectative. Nous parlerons alors d'*anticipation angoissée* vis-à-vis du futur environnement social.

Au contraire, pour une autre série de jeunes l'insertion dans un nouveau réseau social ne semble pas problématique *a priori* (ce qui ne signifie pas, comme nous le développerons plus tard, qu'ils ne rencontreront pas de difficultés une fois sur place) et cette donnée est intégrée

telle quelle dans le processus d'*anticipation sécurisée* vis-à-vis du futur environnement social. Dans le cadre de ce travail, nous ne sommes pas en mesure de dire pourquoi tel ou tel jeune développera une anticipation angoissée ou rassurée, mais nous encourageons des recherches futures sur le sujet. La difficulté à lier des relations sociales par le passé ou un réseau social faible pourrait, par exemple, avoir une influence sur la façon dont le jeune appréhende le développement de la suite de ses relations sociales. Notons également que les jeunes qui présentent une anticipation sécurisée ont à leur actif un nombre d'itinérances légèrement supérieur aux autres. Le fait d'avoir l'habitude de déménager plus fréquemment pourrait-il jouer un rôle?

Si nous ne pouvons que poser ces questions sans y apporter de réponses, nous pourrons néanmoins décrire et présenter ces deux types d'anticipation qui transparaissent de nos données.

a) Une anticipation angoissée

Les anticipations angoissées s'observent lorsque de nombreuses questions émergent autour du futur environnement social. Alors même que Maxime (17 ans) ne souhaitait pas penser à son nouvel environnement géographique et culturel, il ne pourra s'empêcher de se poser des questions sur ses futurs camarades et son intégration dans le groupe:

> Maxime, 17 ans
>
> J'étais triste de quitter la France, mes copains_ surtout que je savais que j'arrivais dans une structure minuscule avec sept élèves, je me disais, mais si je ne m'entends pas avec ces gens, comment ça va se passer?

Maxime s'est rendu sur Internet pour visiter le site web de son école et tenter de mieux la cerner. Nous voyons alors les enjeux de cette itinérance pour le jeune homme: celle de pouvoir se créer un réseau. Nous retrouvons également ces éléments chez Babette (14 ans). Elle qui n'avait qu'un réseau social limité en Suisse et se réjouissait de son départ pour l'Inde, l'occasion d'en développer un plus étoffé. Ayant visité en Suisse, peu avant l'annonce du départ, un lycée plus grand que son école et dans lequel elle devait achever ses études du secondaire I, la jeune fille imagine l'école de New Delhi à l'identique (une grande bâtisse avec de nombreux élèves). Nous retrouvons ici le processus mis en évidence précédemment de l'anticipation autour du nouveau lieu de résidence dans lequel nous avions mis en évidence la façon dont les ressources sont sélectionnées et agencées pour servir à la construction de

l'anticipation. Dans le même temps, Babette se demande comment elle sera accueillie, si elle pourra se faire des amis, si les autres l'apprécieront telle qu'elle est.

Emel (16 ans) qui s'apprête à rentrer en Turquie et Eloïse (14 ans) qui rentrera en Belgique d'ici un an et demi ont une attitude similaire aux précédents. Il est intéressant de constater que le moment du départ n'influence pas la mise en place de l'anticipation comme le laisse supposer l'exemple d'Eloïse. En effet, la jeune fille a encore plus d'une année a passer en Inde que déjà elle s'interroge sur son prochain retour. Les deux jeunes filles ne peuvent s'empêcher de se demander comment elles seront accueillies, acceptées ? Elles retourneront les deux dans une école locale avec une population d'élèves n'ayant pas ou peu connu d'itinérances géographiques. Emel, de confession musulmane, s'inquiète aussi à l'idée d'être plus laïque que ses futurs camarades. Alors qu'elle est encore à New Delhi, elle reprend contact via les réseaux sociaux avec d'anciennes connaissances. Elle a ainsi renoué avec une autre jeune fille qui sera dans la même situation qu'elle, cette alliance la rassure. Emel met en place la stratégie que nous avons trouvée chez Maxime (17 ans): considérer que son séjour à Ankara sera limité à un an, le temps d'obtenir son baccalauréat. Elle anticipe alors cette année à venir en se fixant des objectifs: sortir peu, travailler énormément pour ensuite pouvoir rejoindre un pays francophone pour y poursuivre ses études tertiaires. Cette stratégie d'anticipation, nous la retrouvons chez Nesrine. Peu avant son départ de Monaco pour la Suisse, la jeune fille indiquait vouloir se concentrer désormais sur ses études pensant ne plus pouvoir retrouver des amis comme ceux qu'elle allait quitter:

> Nesrine, 16 ans
>
> En fait, j'étais tellement triste de quitter mes amis que je pensais qu'ici [ndlr en France] je n'allais pas avoir d'amis.

Tant dans le cas d'Emel que de Nesrine, le travail scolaire est investi, les jeunes se fixent des objectifs - réussir leurs études, travailler - qui sont en accord avec ce qui est attendu des jeunes de cet âge et plus particulièrement des parents. Le fait d'investir le travail permet de donner un autre sens à l'école: je n'y vais pas pour me faire des amis, mais pour travailler.

Une anticipation angoissée se retrouve chez Manon (14 ans) qui timide et ayant l'habitude de subir des railleries en raison de sa petite taille s'inquiète à l'idée de devoir à nouveau investir de l'énergie dans la mise en place d'un réseau social. Avant même d'arriver dans son nouvel établissement scolaire, elle appréhende le regard des autres.

b) Une anticipation qui sécurise

Nous retrouvons ici Isabelle (17 ans), Louis (17 ans), Robin (17 ans), et Zoé (17 ans). Dans ces quatre cas, les jeunes insistent sur le fait qu'ils se font en général rapidement des amis. Ainsi, pour eux la mise en place du réseau social se fera d'elle-même. Si les jeunes anticipent leur nouvel environnement social, c'est en imaginant qu'ils se feront rapidement des amis et intégreront rapidement un nouveau groupe. Chez Robin (17 ans) qui a vécu pendant plus de deux ans avec un réseau social quasi inexistant, l'excitation de se retrouver dans un groupe de jeunes de son âge prend le dessus. Pour lui, l'enjeu principal sera la mise en place d'un réseau social, réseau qu'il pense pouvoir facilement se créer.

10.3. Boucler ses valises et partir

Le départ devenant imminent, les temps des derniers préparatifs arrivent. Il s'agit d'emballer le contenu de sa maison et de prendre congé d'un pan de sa vie: amis, connaissances, lieux. Littéralement, la page se tourne pour laisser place à une nouvelle. C'est dans ces moments que l'émotion est la plus visible, la plus sensible.

10.3.1. Le déménagement comme rapport aux objets

Chez toutes les familles interrogées, le déménagement est effectué par une entreprise mandatée par l'employeur. Dans tous les cas, c'est la mère qui supervise l'emballage de cartons. Selon les cas et les pays, le déménagement peut être un moment d'extrême fatigue et d'angoisse pour celle-ci. Dans le cadre de l'itinérance géographique, le déménagement marque la fin d'une étape dans l'itinérance: c'est le moment des tris, les biens sont emballés et envoyés vers la nouvelle adresse, la famille quitte de façon définitive et physique un endroit. Le déménagement s'apparente sous plusieurs aspects à un rite de passage: quitter un endroit, ne pas encore avoir de nouveau chez soi et finalement arriver dans un nouvel endroit. Le déménagement symbolise de façon explicite le passage d'un lieu à un autre avec d'un côté le déplacement de l'individu, mais aussi de ses biens.

Dans la grande majorité des cas, le déménagement s'effectue lorsque le jeune est encore sur place. A l'exception de Zoé (17 ans) qui relève qu'elle s'amuse toujours beaucoup durant les déménagements, les autres mettent en avant qu'il s'agit d'un moment particulier, marquant la fin d'une étape:

> Babette, 14 ans
>
> Je voyais tous les cartons partout. Et après, ben quand il n'y avait plus rien (…), ça c'était horrible. C'est un moment que j'ai détesté. Quand je suis rentrée dans

l'appartement, j'ai vu strictement aucun truc à moi hors des cartons, ça m'a fait un choc, j'avais l'impression de redécouvrir ma chambre, la salle de bains et tout ça, c'était horrible. (…) Ça m'a fait un truc au ventre, je me suis dit… je savais pas quoi penser, je me suis dit « ouais c'est pas possible, je vais pouvoir revenir au moins une fois ou deux », genre « j'ai oublié les clés » ou quelque chose, mais non.

De son côté Clotilde a préféré laisser à sa mère le soin de faire ses cartons :

Clotilde, 15 ans

Chercheuse: Et tu as fait toi-même tes cartons ?

Clotilde: Ah non, moi je n'étais pas là. C'est maman qui les a fait, ouais.

Chercheuse: Pourquoi tu n'étais pas là ?

Clotilde: Ben je ne sais pas, ça me démoralise de tout ranger, de tout revoir des affaires qui me rappellent… des souvenirs et tout ça. Donc je laisse ma maman le faire.

Albane (14 ans), Isabelle (17 ans), Rose (14 ans) et Nesrine (16 ans) sont parties durant leurs vacances estivales et non pas assistées au déménagement. Elles n'ont ainsi pas vu les cartons. Pour Albane, Isabelle et Nesrine, il s'agit d'un choix délibéré. Elles relèvent que voir la maison se mettre en boîtes est un moment pénible. Elles préfèrent également éviter de voir la maison vide. S'exprime alors le besoin de partir avant:

Nesrine, 16 ans

Nesrine: Moi, je n'arrive pas [ndlr du déménagement]. C'est mon père et ma mère, moi je n'ai rien fait. Moi, quand l'école est finie, je suis allée à Tartous, comme chaque été. Je ne pouvais pas faire le déménagement, c'est tellement déprimant de déménager.

Chercheuse: Pourquoi?

Nesrine: Parce que genre quand vous avez toutes vos affaires là-bas, vous savez que ça va être là-bas, que vous rester là-bas, ça va. Mais quand vous savez que vous déménagez, il y a tous vos souvenirs qui… je ne veux pas déménager [avec une voix très basse] voilà. Je pense que c'est le déménagement le plus dur.

Dans ces cas, le moment où le jeune réalise pleinement son départ est différé. Tant Isabelle (17 ans) que Nesrine (16 ans) indiquent que ce n'est qu'une fois dans l'avion qu'elles ont clairement pris conscience qu'une itinérance touchait à sa fin:

Isabelle, 17 ans

(…) Mais moi, je n'ai jamais vécu le déménagement en fait, parce que je suis toujours partie avant, je n'ai jamais fait mon déménagement. Donc en fait, on ne réalise pas. On part, on prend la voiture, on monte dans l'avion et je crois que c'est au moment où l'avion décolle là on se dit : «Tiens, en fait je n'habite plus dans ce pays!». Et là, je crois qu'il y a quelque chose qui se passe. Et ensuite quand on est en France, enfin parce que moi je passe la plupart de mes vacances en France, pendant cette transition, pendant les grandes vacances, ben on n'habite nulle part en fait. Donc c'est… ça fait bizarre. Et donc, c'est quand on arrive dans le nouveau pays et quand on arrive, pour moi dans l'appartement où je vis, que là je réalise que c'est fini.

Chez Rose, qui a appris durant ses vacances qu'elle ne retournerait pas à Séoul, le déménagement est une étape manquée. C'est sa mère qui est retournée pour le faire seule alors que Rose avait laissé ses affaires en l'état:

Rose, 14 ans

C'était un peu, un peu bizarre quoi parce que moi j'avais toute ma chambre, tous mes posters, tout mon petit bazar et c'est un peu, ce n'est pas moi qui ai emballé, ce n'est pas moi qui ai déballé. Enfin, c'est moi qui ai déballé, mais ce n'est pas moi qui avais emballé. Donc c'est un petit peu, c'est un peu pire. J'avais l'impression que j'avais raté un épisode quoi.

Les parents interviewés soulèvent également que c'est une période particulière pour les enfants. Certains mettent en place des stratégies pour limiter les effets pénibles inhérents à cette période:

Mère de Rose

Alors souvent, enfin quand on a pu, on est allé trois jours à l'hôtel, on dormait… Après l'école, on allait voir le déménagement parce que c'était un peu le fun d'aller voir comment : "oh t'as vu, ils ont roulé ce tapis". Mais on dormait à l'hôtel, parce que c'était plus confortable et c'était plus sécurisant pour eux. (…) Mais je suis consciente que c'est assez... je sais pas si c'est traumatisant, mais c'est émouvant de voir sa maison bousculée par des gens qu'on connait pas, qui arrivent à six, qui vont à toute vitesse, qui... Voilà. C'est une épreuve aussi, ça peut être une épreuve pour les enfants et j'essaie d'épargner les plus petits surtout.

Le moment du déménagement apparaît comme un processus symbolique dans le cadre de l'itinérance géographique: une étape se clôt alors qu'une autre s'ouvre. Le lieu vide, ou se vidant, représente une fin irréversible. Le champ lexical autour des souvenirs (par exemple chez Clotilde et Nesrine) prend alors une place particulière. Le jeune essaie de se prémunir de ceux-ci. Les meubles, à l'exception de chez Zoé (17 ans), jouent un rôle important dans la constitution d'un chez soi. L'appartement vide de tout élément devient impersonnel, un lieu inconnu. Cette vision marque également la fin d'une étape, d'un endroit dans lequel le jeune a vécu un certain nombre de temps. Lorsque la maison est vide, le jeune se retrouve dans la phase liminaire mise en évidence par Van Gennep (1909/1994): il n'y a alors plus de logement concret, les meubles sont dans les airs, sur mer ou sur terre en partance pour la nouvelle destination. Le fait d'emballer les objets, de voir l'espace domestique vide fait écho aux rôles et à la place des objets. Ils donnent vie à des lieux intimes et sont porteurs de sens. Tous les objets ne jouent pas cette fonction, seulement ceux qu'on emporte, ceux qui comptent, ceux qui racontent une histoire personnelle. Ainsi, le fait de ranger les objets, de les emballer entraîne l'évocation de souvenirs. Par après, ces mêmes éléments culturels viendront donner *vie* au nouveau logement et permettront au jeune d'investir l'endroit et de lui conférer un sens, une continuité comme nous le verrons dans le chapitre consacré au rôle et à la fonction des ressources. Sans ces artefacts, le lieu est dépersonnalisé. Il redevient un contenant, un lieu aseptisé.

10.3.2. Partir

Albane (14 ans), Manon (14 ans) et Zoé (17 ans) indiquent avoir organisé une activité particulière avec leurs amies pour prendre congé de façon personnelle. Dans le cas de Manon, c'est sa mère qui a pris l'initiative d'une fête à laquelle étaient invités tous les amis de ses enfants. Le seul souvenir qu'en garde la jeune fille est celui de son camarade qui a terminé à l'hôpital après s'être blessé. Les amis d'Albane et de Zoé leur ont organisé à chacune un temps particulier, l'occasion de passer un dernier moment ensemble avant le départ. Même lorsque le départ est attendu, il reste un moment particulièrement difficile pour le jeune, synonyme d'une grande tristesse:

> Albane, 14 ans
>
> (…) C'est triste, c'est triste les adieux. C'est la pire partie.
>
> Babette, 14 ans

(…) Et le jour où j'ai dû partir, où le déménagement était fini et tout ça (…) alors là j'ai fondu en larmes, j'étais tellement triste, j'avais pas envie de partir. Je me suis dit: ben voilà, c'est fini. Genève, je reviendrai plus…»

Le départ physique marque concrètement la fin de l'itinérance passée et le passage vers l'avenir. A l'exception de Clotilde (15 ans) et de Maxime (17 ans) le départ se fait durant les vacances estivales, celles-ci jouant alors la fonction d'entre-deux. La prochaine étape sera marquée par l'arrivée dans le nouveau pays de résidence.

10.4. Synthèse

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressé à la période précédent l'annonce du départ et le départ effectif. Nous avons vu que celui-ci débute bien avant l'annonce officielle du départ. Nous concevons l'itinérance géographique comme un cycle qui se compose de différentes étapes: chacune avec un début et une fin. Dès qu'une nouvelle étape se met en place, l'idée de sa fin est présente en filigrane. Les séjours sont temporaires, limités dans le temps. Ainsi, l'arrivée dans un pays sous-entend qu'une fois il faudra le quitter pour aller vers un autre. Le concept d'anticipation que nous avons emprunté à Boutinet (1999/2010) nous a servi de concept phare tout au long de ce chapitre. En effet, nous avons constaté que l'anticipation apparaissait à différents moments, sous différentes formes. Nous nous sommes concentré sur les différentes fonctions qu'il pouvait assumer. Ainsi, même avant l'annonce du départ, l'anticipation est présente en raison du caractère éphémère de chaque étape de l'itinérance géographique. L'anticipation imaginaire intervient à ce moment parce que l'individu n'a pas de prise sur son futur, il n'a aucun indice à sa disposition mais semble ne pas pouvoir s'empêcher de penser à l'après. Des éléments culturels de même que des personnes peuvent alors assumer une fonction d'anticipation en permettant d'anticiper les possibles.

Ce n'est que lorsque le moment du départ se concrétise et que le choix du prochain pays est arrêté que nous passons à une anticipation opératoire car elle s'appuie sur des données concrètes: le lieu de la prochaine itinérance est connu, des ressources d'anticipation peuvent être activées (ou non), la personne peut anticiper des situations plus concrètes. Mais ces processus d'anticipation sont toujours individuels et s'appuient sur l'environnement social et culturel particulier à chaque individu. Ainsi, chaque anticipation sera unique et s'appuiera sur des ressources d'anticipation elles aussi personnelles. Le concept de dialogisme, de même que celui de la polyphonie du moi, viennent compléter la compréhension que l'on peut avoir de la fonction des ressources dans le développement. Chaque ressource d'anticipation porte en elle

plusieurs voies qui sont fonction de l'expérience de l'individu et des personnes tierces. Au final, c'est l'interprétation et l'utilisation personnelle de ses ressources, comme instrument de médiation qui viennent nourrir l'imaginaire de la personne et dans le même temps participent à la construction du processus d'anticipation. Le moment du départ est donc celui des possibles, celui qui, plus que les autres, est tourné vers l'avenir, l'inconnu. Le processus d'anticipation, de même que les ressources peuvent alors contribuer à diminuer l'incertitude à ce moment-là de l'itinérance. Dans le même temps, nous avons montré que cette incertitude était elle aussi relative. Nous avons ainsi voulu distinguer l'anticipation angoissée de l'anticipation sécurisée.

Une rencontre n'est que le commencement d'une séparation.

Proverbe japonais

Chapitre 11. L'arrivée dans le nouveau lieu de résidence: un ensemble de ruptures

Partant du présupposé que l'arrivée dans un nouveau pays représente une transition dans la vie des individus, que les transitions sont la conséquence d'une ou plusieurs ruptures dans ce qui était la routine, nous avons pris le parti de nous intéresser à la façon dont celles-ci se manifestent dans le cadre de l'itinérance géographique. Relevons premièrement que notre présupposé s'est trouvé conforté par les discours recueillis. Les déménagements, le changement de pays correspondent à une nouvelle étape dans la vie de l'individu comme l'illustre l'utilisation, dans les interviews, d'un champ lexical autour de la «rupture», du «deuil», de la «perte» ou du «recommencement» que nous avons relevé dans les entretiens de 11 jeunes interviewés. Les extraits suivants illustrent ce phénomène:

Babette, 14 ans

C'est comme si la vie elle continuait, alors que moi ça s'arrête, ça recommence, ça s'arrête, ça recommence. Chaque fois que je reviens dans un pays, c'est comme si je recommençais tout au début, tous mes amis, toute ma maison…

Isabelle, 17 ans

Je… sais très bien qu'au bout de ces un an je vais partir, je vais quitter, donc tout ce que j'aurais là, je ne l'aurais plus, enfin.

Louis, 17 ans

Ben je me suis en fait imaginé recommencer_ recommencer une période, c'est-à-dire retrouver des amis, retrouver des gens, garder des contacts avec la France bien sûr. Mais retrouver des gens, des personnes avec qui je pourrais avoir d'autres relations.

Manon, 14 ans

Je suis bien ici, c'est _je ne sais pas comment dire _ je ne sais pas, je n'ai pas envie de partir, je n'ai pas envie de me refaire des amis, de re_ de tout recommencer. (…) Me refaire des amis, apprendre une nouvelle langue_ Non_ et puis changer de nouveau de maison, je n'ai pas envie.

Zoé, 17 ans

(…) A cause de nos parents on recommence depuis le début [ndlr à chaque déménagement] (…).

Seuls Clotilde (15 ans) et Maxime (17 ans) ne font pas allusion à cette idée de «séparation». Rappelons que les deux ont vécu une itinérance interrompue ce qui pourrait l'expliquer. Ils peuvent ne pas porter le même regard sur ce phénomène que les jeunes qui y sont soumis de façon constante. Dans ce cas, nous dirons que le fait de pouvoir mettre en mots le changement inhérent à toute itinérance géographique, illustré à travers la sémantique de la fin, apparaît comme l'un des apprentissages propres à l'itinérance géographique.

Le concept de ruptures (Almudever, 1998; Zittoun, 2012; Zittoun & Perret-Clermont, 2002) servira de fil d'Ariane à ce chapitre. Nous verrons que chaque déménagement entraîne une série de ruptures distinctes qui interrogent les manières de faire, d'agir, de penser (Zittoun, 2012). Plus le jeune sera amené à déménager fréquemment, plus il sera soumis à une série de ruptures. Nous chercherons à mettre en évidence la façon dont s'expriment ces ruptures. Pour cela nous avons identifié, dans les entretiens, les éléments nous permettant de parler d'une rupture soit tout ce qui était nouveau, étrange, inconnu, qui sortait de l'ordinaire, qui demandait à l'individu un processus d'adaptation et d'apprentissage, un remaniement identitaire ou encore la construction de sens.

Notons ici que nous avons affaire à ce que nous avons présenté, dans le cadre théorique, comme une transition multiple, c'est-à-dire que le jeune est amené dans le même temps à vivre des changements sur les trois niveaux suivants: géographique et culturel, institutionnel et interpersonnel / intra personnel. Cela est vrai, nous le verrons, même lorsque le jeune retourne dans un environnement géographique et culturel qu'il connaît (comme son pays d'origine, par exemple). Ces cas de figure sont intéressants: non seulement l'individu s'est développé lorsqu'il vivait loin de son pays, mais aussi les différents éléments qu'il y connaissait, comme son réseau social, se sont eux aussi modifiés. L'environnement socioculturel est en perpétuel développement. Lors de l'arrivée dans un nouvel environnement, le jeune peut se trouver dans une situation particulièrement vulnérable, conséquence d'une remise en question de nombreux éléments de son environnement socioculturel comme l'illustre certains de nos cas:

Babette, 14 ans

(...) De septembre jusqu'à février [ndlr de son arrivée en Inde] je ne pouvais me coucher sans pleurer et en disant «je veux rentrer».

Ceci est plus particulièrement visible chez Albane (14 ans) et Nesrine (16 ans) qui résident dans leur nouveau pays de résidence depuis moins d'une année. Nous avons en effet rencontré dans ces deux cas énormément de difficulté à mener les entretiens. Les jeunes filles ne parvenaient pas à mettre en mots leur expérience et faisaient souvent référence à la douleur qu'elles éprouvaient d'avoir quitté l'une l'Afrique du Sud, l'autre Monaco. Les différentes relances utilisées n'avaient que peu d'effets. Les réponses, souvent courtes et fermées, nous ont obligée à poser de très nombreuses questions et les jeunes filles ont souvent fait état de leur «tristesse» à l'idée d'avoir dû quitter leur précédent pays de résidence et leur réseau social.

La thématique des ruptures est un moment clé dans l'étude de l'itinérance géographique. Elle touche tous nos jeunes interlocuteurs. Analyser les ruptures vécues par le jeune ne peut donc se faire sans porter une grande attention aux contextes particuliers dans lesquels se trouvent les individus. Les éléments du passé, du présent, mais aussi du futur font de chaque rupture un élément individuel. C'est la prise en compte de ces décalages qui permet la mise en place, et l'observation, d'une dynamique développementale.

Dans le cadre de ce 11ème chapitre, nous présenterons tout d'abord les ruptures inhérentes à l'arrivée dans un nouvel environnement géographique et culturel. Nous nous pencherons ensuite sur les ruptures liées aux institutions que fréquentent les jeunes. Ici, le terme d'institution est à comprendre dans son sens large. Il englobe autant l'espace scolaire, que les activités extra-scolaires ou encore les institutions religieuses. Dans tous les cas, il s'agit d'institutions qui sont fréquentées par le jeune. Nous conclurons ce chapitre par une synthèse.

11.1. Un nouvel environnement géographique et culturel

Une nouvelle ville, une nouvelle culture, de nouveaux espaces, telles sont les premières formes de changements auxquels le jeune en itinérance géographique est confronté et qui marquent des ruptures avec l'environnement géographique et culturel précédent. Ceux-ci surviennent en général dès les premiers pas dans l'aéroport, notamment à travers les différentes perceptions[62]:

> Maxime, 17 ans
>
> (…) Il faisait nuit... il y avait plein de monde… il faisait chaud… ça ne sentait pas particulièrement bon… et je me demandais ce que je foutais là, quel était le

[62] Par perceptions nous entendons ici la vue, l'ouïe, le goût, le toucher, l'odorat.

nouveau trip dans lequel m'avaient embarqué mes parents. (…) Donc j'étais vraiment [silence] devant l'inconnu_ alors voilà.

Robin, 17 ans

Robin: Enfin, quand on est arrivé en Turquie, notre première odeur c'était le crottin de vache!

Chercheuse: Dans l'aéroport?

Robin: Oui, mais ici aussi tu sens vraiment le crottin de vache et puis donc c'est vraiment la campagne et je me suis dit, mais mon Dieu attend je suis vraiment dans la campagne et puis je regardais dehors, mais c'était un peu la nuit quoi. Et puis, je ne me suis pas endormi, j'ai regardé tout du long même s'il n'y avait pas grand-chose, juste des petites lumières et tout ça (…).

La rencontre avec un nouvel environnement géographique et culturel passe aussi à travers l'odorat, la vue, l'ouïe qui préviennent le corps des changements. L'ouïe, avec le bruit d'une langue que le jeune ne maîtrise pas, de nouvelles sonorités. L'odorat, à travers de nouveaux effluves ou des odeurs inattendues qui se pressent aux narines. La vue, qui permet d'observer tout ce qui se passe autour de soi; que ce soit dans l'aéroport, durant le premier trajet en voiture, pour se rendre compte de la différence (physique, vestimentaire), observer des gestes inconnus. Le goût, avec la découverte de nouvelles saveurs à travers une boisson ou un snack acheté à l'aéroport. De façon indirecte, le toucher est lui aussi titillé: l'air que l'on respire, plus oppressant ou plus léger, une grande chaleur ou encore le taux d'humidité. Ces premières sensations marquent l'arrivée dans un nouvel environnement ou, dans certains cas, les retrouvailles avec l'environnement connu. Les perceptions (visuelles, sonores, olfactives et gustatives) jouent donc un rôle bien particulier dans la découverte et l'adaptation à un nouveau lieu et permettent de transmettre des informations, des sensations. Lorsqu'il arrive dans un pays, le jeune va peu à peu se mettre à découvrir de nouvelles choses. C'est à travers ces premiers contacts qu'il fait la connaissance physique de son nouvel espace de vie. Ils vont marquer une première différence avec ce qu'il connaissait et qui n'est plus.

11.1.1. La découverte du nouvel environnement géographique et culturel

La notion de *choc culturel* (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989/2006) sert à souligner la rencontre avec l'inaccoutumé, avec d'autres pratiques culturelles. Arriver dans une ville inconnue, c'est faire la rencontre d'un nouvel environnement culturel et géographique: l'agencement de la ville, les infrastructures (moyens de transport, etc.), l'architecture, de

nouveaux modes de vie. Dans le cadre de cette section, nous nous pencherons sur la façon dont les jeunes décrivent et perçoivent leur nouvel environnement géographique, par rapport à aux précédents, pour mettre en évidence les éléments de ruptures. Ces données nous fourniront des pistes de réflexion pour mieux saisir la nature des ruptures et la façon dont elles se matérialisent dans le discours de nos interviewés. Dans le cadre de nos travaux, la rupture au niveau de l'environnement géographique et culturel s'exprime de deux façons: un processus de comparaison, entre l'ici et les ailleurs; un processus de description de la nouveauté. Dans ces deux cas, néanmoins, la rupture est marquée par son aspect *qui fait sortir de l'ordinaire*: c'est parce que l'individu est confronté à quelque chose de nouveau, qu'il ne connaissait pas, qu'il devra découvrir et s'approprier qu'il y aura rupture.

a) La manifestation du changement par un processus de comparaison de différents lieux

Pour décrire un nouveau lieu, les changements, certains jeunes vont s'appuyer sur les éléments qu'ils connaissaient déjà et mettre en évidence les différences. Nous retrouvons cette forme chez Albane (14 ans), Babette (14 ans), Isabelle (17 ans), Manon (14 ans), Maxime (17 ans), Rose (14 ans) et Nesrine (16 ans). L'utilisation d'hyperboles est fréquente dans leur discours, comme nous le verrons bientôt chez Albane et Rose, pour faire ressortir les différences. Dans tous ces cas, la dernière ville de résidence est toujours valorisée. Elle prend l'apparence d'une contrée idyllique. Ceci nous interroge sur la façon dont les représentations du passé se construisent et la façon dont elles construisent, en retour, l'histoire de la personne. Il s'agit également d'interroger le sens que prennent ces lieux passés pour les jeunes interviewés.

Rose (14 ans) vient de rentrer dans son pays d'origine, la Suisse, pays dans lequel elle n'avait jamais vécu bien qu'elle y ait passé une partie importante de ses vacances. La jeune fille nous indique avoir toujours voulu vivre «chez elle», «dans son pays». Alors, que l'on pourrait s'attendre à ce qu'elle ne subisse pas de ruptures au niveau de son environnement culturel et géographique, il en va tout autrement. Ceci est important: les jeunes qui rentrent dans leur pays d'origine sont, autant que les autres, susceptibles de connaître une rupture. Une rupture d'autant plus importante que le pays d'origine peut être idéalisé, au niveau de l'environnement géographique et culturel. Ce qui était de l'ordre de l'éphémère, le jeune ne passant que quelques semaines de vacances dans son pays d'origine, devient durable. En provenance de Séoul, Rose arrive dans un petit village dans la région lémanique et va faire l'expérience d'une série de changements qu'elle nous décrira en utilisant le champ lexical de la vie et de la mort (la campagne):

Rose, 14 ans

Pis moi, j'adore la ville, la vie en ville, le centre-ville, tout ça j'adore. Donc c'est vrai que d'être ici où c'est un peu la campagne, tout ça, c'est un changement aussi pour moi. Ce n'est pas toujours facile. J'aime bien aller dans les magasins, voir que ça bouge tout ça. Mais donc ici, c'est un peu différent (…). Quand on vit à la campagne, il n'y a qu'une seule idée, c'est rester au lit parce qu'il n'y a rien à voir dehors et tout ça. Tandis que quand on est dans une ville, il y a plein de choses à visiter, plein de magasins, plein de trucs, ça bouge quoi, ça donne envie d'aller dehors! Enfin, moi j'adore rester à la maison et tout, mais c'est vrai que quand je suis dans une grande ville, j'ai envie d'aller voir dehors ce qui se passe. Oui, moi j'adore la ville. Je trouve qu'il y a de la vie, il y a des gens. Et il y a plein de gens qui disent: ouais les grandes villes, ça stresse et tout. Non, c'est entraînant. Tandis que là [ndlr dans son village] je ne sais pas. On se promène, il n'y a personne. On a l'impression qu'il y a eu une bombe atomique. Il n'y a rien, c'est un peu mort quoi [rires].

Dans le tableau 9, nous avons repris les différents champs lexicaux qui apparaissent dans l'extrait de l'entretien. La ville est associée à un lieu de *vie*, en mouvement. Au contraire, la campagne s'apparente à l'immobilité, à un lieu *mort*.

	Séoul: la mégalopole	**Village en suisse: la campagne**
Champ lexical utilisé par Rose pour décrire ces deux lieux	Ça bouge; c'est entraînant; ça donne envie d'aller dehors; plein de choses à visiter	Rester au lit parce qu'il n'y a rien à voir;
	Il y a de la vie; il y a des gens.	Il n'y a personne; bombe atomique; c'est un peu mort.

Tableau 9. L'allégorie de la vie et de la mort pour parler du passage entre deux pays dans le discours de Rose

Le cas de Rose n'est pas isolé, au contraire. Peut-être parce qu'il s'agit de son pays d'origine (?), elle s'autorise plus que les autres à utiliser un discours qui donne une large place à une comparaison stéréotypée entre son ancien lieu de vie et le nouveau.

Au contraire de la famille de Rose, celle d'Albane (14 ans) s'est installée dans une ville de l'Arc lémanique: Genève. Cependant, là aussi, la comparaison entre d'un côté, la «grande» ville du Cap, et de l'autre, la «petite» ville Suisse, est similaire:

Albane, 14 ans

Extrait 1

> Bien sûr, ça change aussi parce que c'est bien plus petit. Bien, bien plus petit. Ici, c'est super petit comparé au Cap où j'habitais. (…) Ce qu'il y a en Afrique du Sud, c'est, ce qu'il n'y a pas ici, c'est les grands shoppings, c'est des centres commerciaux où il y a… C'est vraiment impressionnant. Ici, ils disent: «Oui, il y a des shoppings» et tu vas je ne sais pas où, mais il n'y a rien. Ça n'a vraiment rien à voir, c'est… Ils [ndlr les magasins au Cap] sont en général bien, bien plus beaux, bien, bien plus grands et il y a beaucoup de magasins, de toutes sortes, il y a toutes sortes de shopping, il y a des cinémas, il y a des restaurants, on trouve de tout, vraiment de tout. Des belles marques, des beaux habits, des… Si tu veux manger je ne sais pas… Des shawarmas. Tu vas trouver plein d'endroits, si tu veux manger des pizzas, tu vas trouver plein d'endroits, si tu veux manger… Je ne sais pas… Des choses indiennes, tu vas trouver. (…) Et ici ce n'est pas trop comme ça. En plus, les… tout ferme super tôt.
>
> *Extrait 2*
>
> (…) Mais ici, ben le problème, c'est comme ça [ndlr elle fait un signe avec ses mains]. Ici, c'est vraiment tout petit. (…) Tout à coup, tu découvres une nouvelle rue et tu aboutis à une nouvelle que tu connais déjà. Tu te rends compte que c'est rikiki, en fait que tu n'as pas découvert grand-chose.

Dans ces deux exemples, la rupture est exprimée à travers la comparaison: ce qu'il y avait avant et maintenant; ce que l'on pouvait trouver avant et que l'on ne trouve plus. Les cas d'Albane et de Rose se complètent car ils montrent que la rupture ne peut se comprendre qu'en tenant compte de l'expérience passée et de la situation actuelle qui va conduire à un décryptage différent de l'endroit. Pour Rose, c'est le passage d'une grande ville à la campagne qui marque la rupture, alors que pour Albane c'est le passage d'une grande ville à une ville beaucoup moins grande, dans laquelle les infrastructures à disposition pour les achats, les loisirs, sont moindres. La comparaison permet alors de mettre en mots les différences entre deux lieux de vie et de mettre en évidence le changement, la nouveauté. Pour comparer des lieux entre eux, les jeunes que nous avons interrogés font appel à des éléments qu'ils connaissent, soit:

- L'ancien pays de résidence (qui peut-être le pays d'origine).
- Le nouveau pays de résidence (qui peut-être le pays d'origine).
- Le pays d'origine.

Ce discours marque un niveau de rupture important car les différences sont accentuées, celles-ci étant, dans tous nos cas, au désavantage de la ville de résidence actuelle. Ceci peut rendre plus difficile l'adaptation dans le pays. Le contact avec le nouveau pays de résidence interroge le jeune. Il se construit une représentation non seulement du nouveau lieu dans lequel il vit, mais également, une possible reconstruction de son ancien lieu de résidence. La représentation autour de celui-ci est alors bien souvent idéalisée, conférant au passé une nouvelle signification. Les éléments du présent vont ainsi avoir des répercussions sur des éléments passés.

b) La manifestation du changement par un processus de description du nouveau lieu de résidence

Pour marquer la rupture dans l'environnement géographique et culturel, Clotilde (15 ans), Eloïse (16 ans), Emel (16 ans), Louis (17 ans), Robin (17 ans) et Zoé (17 ans) privilégient un discours descriptif: «c'est comme ci, c'est comme ça». Ils ne comparent pas mais insistent sur les différences: dans la langue, dans l'utilisation des taxis, etc. Nous constatons que pour ces jeunes les ruptures au niveau de l'environnement géographique et culturel sont beaucoup moins marquées. Certes, il y a la découverte d'un nouvel environnement durant les premièrs temps mais le nouveau lieu de résidence n'est pas *décrié*, il devient plus vite la norme. Ne pas opposer plusieurs lieux de résidence permettrait ainsi de ne pas hiérarchiser les pays dans lesquels le jeune a vécu en termes de *mieux* ou *moins bien*.

11.1.2. Le rapport au nouveau lieu de résidence

La structure géographique, économique, l'infrastructure des moyens de transport ne sont pas sans conséquence sur l'autonomie du jeune qui est important au moment de l'adolescence (Canard, 2010). Pour cela, il lui faut également pouvoir se débrouiller par ses propres moyens. Mais pour évoluer dans un environnement géographique et culturel d'une façon sécurisée, le jeune doit pouvoir s'approprier les lieux. La structure des villes n'est ainsi pas sans répercussion sur le développement de l'autonomie des jeunes. Nous développerons ici cinq aspects qui permettent d'interroger les ruptures vécues dans l'environnement géographique et culturel: le manque de repères culturels; le besoin d'autonomie, le manque d'activités extrascolaires, l'opposition entre l'imaginaire et le réel, et l'appropriation du nouvel environnement géographique et culturel.

a) Le manque de repères culturels

L'arrivée dans un nouveau pays de résidence, surtout lorsque celui-ci est fort différent du pays d'origine et/ou du dernier pays dans lequel a vécu le jeune, peut conduire à des ruptures du code culturel (Kaës, 2004; Nathan, 2001). Le jeune va faire l'expérience de nouvelles façons de concevoir l'existence humaine, de penser, d'habiter, de se mouvoir, de vivre en harmonie avec la nature, de s'habiller, mais aussi de nouvelles sensations (gustatives, olfactives, auditives). Tous ces éléments peuvent être perçus comme autant de facettes d'un environnement géographique et culturel à appréhender. Il y a rupture entre ce qui était connu et ce qui est à découvrir.

- Etre confronté à la pauvreté et la misère

Les entretiens effectués en Inde font ressortir, plus que d'autres, les difficultés inhérentes à certaines régions du monde. Babette (14 ans), Clotilde (15 ans), Eloïse (14 ans), Emel (16 ans) et Maxime (17 ans) font tous référence à la pauvreté et à la misère qu'ils côtoient quotidiennement. Dans les rues et sur les routes, ils croisent des mendiants, mutilés, lépreux dans une ambiance rendue d'autant plus lourde que le taux de pollution est élevé, la poussière omniprésente et, les mois chauds, la moiteur et la chaleur intenses. L'image de la pauvreté est celle qui vient à l'esprit de tous les jeunes lorsque nous leur demandons de décrire leurs premières impressions de New Delhi. Emel, arrivée en Inde à 13 ans, se souvient d'avoir voulu se soustraire à cette misère. Lors d'une de ses premières sorties en voiture, arrêtée à un feu rouge, un lépreux vient taper à la fenêtre de l'automobile avec son moignon. Emel se baisse allant même jusqu'à vouloir disparaître sous le siège devant elle. Avec le temps, la plupart des jeunes intègrent ces différentes visions comme faisant partie de leur quotidien:

> Clotilde, 15 ans
>
> (…) Puis les pauvres, on s'habitue. C'est vrai qu'au début c'est un peu choquant, mais après, à force, on a l'habitude.
>
> Eloïse, 14 ans
>
> (…) C'est vrai qu'au début, je me disais: waouh. J'avais jamais vu des mendiants aux feux rouges, donc j'étais prise de pitié. J'avais vraiment… j'étais vraiment… au début, c'était un peu un choc.

Tous, à l'exception de Babette (14 ans). Rappelons que la jeune fille se réjouissait de partir pour l'Inde qu'elle imaginait comme un mélange de la Malaisie et d'un conte des mille et une nuits. D'autres, comme Eloïse (14 ans), cherchent à nouer, dans la mesure du possible,

quelques contacts locaux. Elle se rend chaque semaine avec sa mère dans un centre qui prend en charge des lépreux et pense toujours à prendre des paquets de biscuits pour les enfants aux feux rouges sur le trajet qui la mène à l'école. Ici, le comportement de l'enfant sera fortement influencé par les réactions et attitudes des parents (Cockburn, 2002; Hausman & Reed, 1991; McLachlan, 2007; Van der Zee et al., 2007; Warinowski, 2010). Ainsi, dans les premiers temps, Emel (16 ans) raconte que l'adaptation était d'autant plus difficile que sa mère avait des difficultés à s'acclimater à son nouvel environnement. L'attitude de son père, «positive», lui a peu à peu permis de voir les choses sous un autre angle. La mère d'Eloïse est bénévole dans différents centres et emmène Eloïse avec elle chaque samedi. De son côté, la mère de Babette (14 ans) porte un regard critique sur l'Inde:

> Mère de Babette
>
> Moi, je déteste l'Inde. Je n'aime pas ce pays, je n'aime pas les Indiens, je n'aime pas le pays, je déteste ce pays (…). Alors maintenant, il y a des gens qui adorent l'Inde parce que culturellement parlant c'est extraordinaire. Moi, je vois pas. Alors là, j'ai beau lire des bouquins, ça me passe mais complètement au-dessus de la tête. C'est… je ne suis pas du tout imprégnée, ni… Alors les odeurs n'en parlons pas, le paysage n'en parlons pas, je trouve ça épouvantable. On va au Taj Mahal, ce sont des ordures tout autour, c'est monstrueux. Je ne comprends même pas l'engouement des gens, je trouve que c'est même gênant. Quand les gens me disent: «c'est merveilleux», ça me gêne. Ils se… je sais pas, j'arrive pas à comprendre.

Nos données vont alors dans le sens des recherches précédentes (Cockburn, 2002; Hausman & Reed, 1991; McLachlan, 2007; Van der Zee et al., 2007; Warinowski, 2010), elles mettent en évidence que si les parents sont confiants et s'adaptent rapidement à leur nouvel environnement, alors l'enfant aussi. Nous pouvons donc établir un lien entre l'attitude des parents et l'attitude des enfants qui est peut-être d'autant plus importante dans les pays où le manque de repères culturels est le plus important. Des différences commencent alors à émerger dans les éléments que chaque parent souhaite ou transmet à ses enfants. Les parents, même durant l'adolescence, continuent à transmettre des attitudes, mais aussi des valeurs, à leurs enfants. C'est aussi elle, qui est à la base de l'enveloppe culturelle (Moro, 2010; Nathan, 1991) plus ou moins perméable. De nouveaux cadres de vie autorisent ainsi la création et/ou la transmission d'attitudes nouvelles au sein de la cellule familiale.

o La place de l'alimentation

Le rapport à l'environnement passe aussi à travers l'alimentation. Saveurs et textures des aliments nous renvoient ainsi à des habitudes alimentaires. Arriver dans un nouveau pays, c'est aussi faire la rencontre avec une autre façon de se nourrir, de cuisiner, d'assaisonner. Des goûts, mais aussi des aliments différents, s'inviteront dans les assiettes alors que d'autres, qui étaient pourtant usuels, tendent à se faire rares. Le rapport à la nourriture permet aussi de mettre en évidence des ruptures au niveau de l'environnement géographique et culturel:

> Maxime, 17 ans
>
> Ben, c'est vrai que l'Inde, c'est quand même dur au quotidien, ce n'est pas facile (…). Il y a des côtés chiants (…) comme la chaleur, le manque de nourriture française, il y a toujours des petits trucs qui manquent.

Si ces éléments apparaissent dans un premier temps comme des ruptures, elles vont, ensuite, prendre la forme de *manques* sur lesquels le jeune a peu d'emprise. Le manque de nourriture occidentale, que ce soit en Inde ou en Turquie, apparaît fortement dans le cadre des entretiens. Ceci se retrouve plus particulièrement chez Babette (14 ans) et Maxime (17 ans). Les deux jeunes font référence à de nombreux aliments qu'ils ne trouvent pas ou très difficilement en Inde: qu'il s'agisse de pain ou de brioche, de salami, de fromages, etc. Les anthropologues alimentaires ont bien mis en évidence le lien étroit existant entre une culture et la façon dont ses membres se nourrissent. A travers l'alimentation, l'individu maintient un contact étroit avec sa culture. Il est d'ailleurs vrai que les familles que nous avons rencontrées se nourrissent, tant que cela peut se faire, de façon identique dans le cadre de leurs itinérances. Kano Podolsky (2004) a mis en évidence ce même phénomène en étudiant des familles japonaises.

o Le climat

En Inde, nos jeunes interlocuteurs soulignent tous la rudesse du climat. La chaleur et la moiteur au moment de l'arrivée font partie des premières impressions. Par la suite, ils mentionnent également qu'en période de forte chaleur, il peut s'agir d'un élément pénible. Seule Eloïse (14 ans), habituée précédemment à un climat chaud et humide, ne relèvera pas ce changement. Là aussi, le jeune semble être influencé par ses itinérances passées. Dans son cas, il n'y aura alors pas de rupture, mais une continuité. Ceci met une fois de plus en évidence l'importance de bien considérer les itinérances passées dans l'analyse de la situation actuelle.

b) L'autonomie en question

Pour que le jeune puisse gagner en autonomie, il a besoin de se retrouver dans un environnement géographique et culturel sécurisant ou qu'il puisse maîtriser. Les jeunes en itinérances géographiques changent fréquemment de lieu de résidence. La connaissance de leur environnement est remise en question à chaque itinérance géographique. Plusieurs éléments peuvent influencer le développement de l'autonomie lorsque le jeune arrive dans un nouveau pays: la distance à parcourir pour se rendre dans les différents lieux qu'il fréquente, les moyens de transport ou encore la sécurité. Ces aspects ont des incidences sur la liberté de mouvement du jeune et, par conséquent, son autonomie. Passant d'un pays à un autre, le jeune va devoir se réapproprier son nouveau cadre de vie. La perte d'autonomie, par rapport à un lieu de résidence passée, alors même que le jeune avance dans l'adolescence est l'un des enjeux de l'itinérance géographique. Notons ici aussi l'importance de prendre en compte les lieux de résidence passés pour étudier la façon dont les jeunes interprètent et réagissent à un environnement inconnu dans lequel ils doivent vivre.

- La perte d'autonomie

Le manque de liberté et d'autonomie, en lien avec la structure de l'environnement géographique apparaît de façon plus marquée dans les discours de Babette (14 ans), Manon (14 ans) et Rose (14 ans):

> Babette, 14 ans
>
> *Extrait 1*
>
> (…) On n'a pas de liberté [ndlr en Inde], on peut pas aller acheter notre brioche tout seul, on peut pas aller dans un centre commercial, on peut pas aller voir les copains enfin il faut toujours le chauffeur pendant une demi-heure faire une route. Enfin, c'est un peu lourd, c'est un peu énervant, et voilà. Tandis que la Malaisie, c'est… Bon, j'étais petite, alors voilà. Mais pour quand on est adolescent et tout ça c'est super, on peut aller n'importe où. On prend un taxi et on va, on sort dans la rue (…).
>
> *Extrait 2*
>
> (…) Ici [ndlr à New Delhi], par exemple, je sais pas… On va au marché à «Sarogini Nagar» c'est un marché pour les vêtements et il faut toujours être avec un… Je dois toujours être avec ma mère, je dois pas partir. Alors que là-bas [ndlr en Suisse], par exemple, je suis dans un magasin, je peux aller regarder un autre rayon sans lui dire.

Manon, 14 ans

Manon: En Irlande, par exemple, je sortais beaucoup parce qu'il y avait beaucoup de liberté, on pouvait vraiment sortir, mais ici [ndlr à Ankara], des fois, je n'ose pas vraiment sortir, aller dehors. Je n'ose pas vraiment prendre le taxi toute seule.

Chercheuse: En Irlande, tu pouvais?

Manon: En Irlande, on pouvait tout _ on allait à pied à l'école, faire les courses aussi_ oui (…). Donc j'avais le temps et puis_ ça me manque quand même un petit peu la trottinette et de pouvoir se promener, se balader quand on veut.

Rose, 14 ans

Parce qu'à Séoul, on partait toute seule, on avait 11 ans. On pouvait prendre le métro et partir tout l'après-midi faire du shopping et il ne nous arrivait rien du tout. Tandis qu'ici, ben c'est maman qui amène, c'est maman qui raccompagne. Nous on ne peut rien, pratiquement rien, faire toute seule. (…) On est aussi un peu en dehors de la ville ici quand même. Donc, c'est vrai que ça me change pas mal quoi (…). Il faut tout descendre, les arrêts de bus c'est pas tout près. C'est aussi différent quoi. (…) c'est vrai que ce n'est pas aussi bien qu'à Séoul, on était beaucoup plus libre. On vivait notre vie, quoi!

Dans chacun de ces trois extraits, les jeunes mettent en évidence des choses qu'ils pouvaient faire précédemment et qu'ils ne peuvent plus faire. Babette (14 ans) ne peut plus sortir seule, que ce soit pour aller chez des amis, à ses cours de guitare ou à l'école. Elle dépend toujours d'un adulte pour la conduire. Plus possible non plus d'aller courir les magasins seule. Les grands centres commerciaux n'existent d'ailleurs pas à Delhi. Faire des emplettes, avant synonyme de liberté, prend donc une signification différente pour la jeune fille. De son côté, Manon (14 ans) avait l'habitude de se promener en trottinette à Dublin et de se rendre seule à l'école étant donné qu'elle habitait à côté. A Ankara, la pratique de la trottinette est dangereuse et elle habite loin de l'école. Là aussi, elle dépend d'une personne tierce. De son côté, Rose (14 ans) prenait seule le métro à Séoul pour faire les trajets jusqu'à l'école ou pour sortir en ville. En France, elle habite en dehors des grands axes urbains. Les transports en commun sont peu fréquents. Là aussi, elle ne peut se déplacer sans une personne tierce.

Plus jeunes, Babette, Manon et Rose avaient davantage d'autonomie. Elle pouvait se déplacer facilement et sans l'aide d'une personne tierce. L'itinérance en cours les ramène ainsi en arrière. Du statut de *jeunes filles,* elles sont revenues à celui de *petites filles*. Leur nouvel environnement géographique et culturel ne leur permet pas d'avoir la même indépendance

que précédemment, ni de se déplacer par leur propre moyen, notamment parce que les infrastructures extérieures ne le permettent pas.

Eloïse (14 ans) été précédemment habituée à ne pas pouvoir se déplacer sans une personne tierce. Elle n'éprouve, ainsi, pas un manque de liberté par rapport à sa situation précédente. Il n'y a alors pas de rupture à ce niveau-là. Comme précédemment, cela nous amène à tenir compte de la situation passée et de la situation présente pour évaluer l'importance des ruptures dans l'environnement géographique et culturel du jeune.

- Quand la «bulle» éclate

Le cas d'Albane est un bon exemple pour comprendre comment une situation passée vient influencer la situation présente. En provenance du Cap, la jeune fille avait l'habitude de vivre dans un environnement protégé: la ville étant peu sûre, la jeune fille n'a jamais pris l'habitude de se déplacer seule ou en dehors de certains périmètres:

> Albane, 14 ans
>
> (…) C'est vrai qu'au Cap, tu entres dans une bulle. Et là, cette bulle, elle a explosé en quelque sorte. Parce que là-bas, je ne pouvais jamais être toute seule, si tu veux. En grande partie, c'est toujours mes parents ou le chauffeur qui nous amenaient chez une amie, toujours comme ça. Le chauffeur qui nous emmenait à l'école et tout et on ne pouvait pas, c'est pas comme ici, je prends le bus, mais le bus on le prend pas c'est vraiment les personnes très bas, pas du tout, avec pas beaucoup d'argent (…). Ben en fait, cette bulle, je…au Cap, j'étais vraiment dans une bulle parce que c'était chauffeur, maman, papa. Genre le matin, c'était le chauffeur qui t'amenait à l'école, j'ai jamais touché un bus, ni métro, ni rien, je n'allais nulle part toute seule. Sauf dans le quartier un peu, mais pas beaucoup non plus. Et pour aller chez une amie, c'était toujours sa mère qui venait me chercher ou c'était le chauffeur qui m'amenait ou c'étaient mes parents… j'allais nulle part toute seule quoi. Ici, c'est… Ma bulle a explosé. En même temps, t'es un peu perdue et je sais pas… c'est différent quoi. Tu peux faire des trucs toute seule et je sais pas.

Relevons que dans son discours, Albane fait référence à une bulle qui a explosé. La jeune fille est arrivée en Suisse il y a quelques mois seulement lorsque nous la rencontrons. Elle a vécu de 8 ans à 14 ans au Cap. Au contraire des autres jeunes, elle a toujours vécu dans un espace très protégée et a toujours été accompagnée par un adulte tiers. En Suisse, elle se retrouve seule et ne sait pas comment agir dans cette nouvelle situation, ses repères sont chamboulés.

Elle indique aussi qu'au Cap les transports en commun, comme les bus, sont réservés aux personnes à bas revenus alors qu'elle doit maintenant se déplacer avec ce qui la remet en question dans sa définition d'elle-même. La jeune fille a internalisé les représentations d'un de ses groupes d'appartenance au Cap qui est en contradiction avec son nouvel environnement géographique et culturel, il y a un décalage manifeste et devoir faire l'apprentissage de nouvelles façons de se déplacer (prendre le bus seule) mais aussi de définir son statut.

Si nous comparons les exemples de Babette (14 ans), Manon (14 ans) et Rose (14 ans) avec celui d'Albane (14 ans), nous constatons que l'autonomie peut être vécue très différemment selon les pays dans lesquels le jeune a précédemment résidé. Les expériences passées façonnent les représentations et les attentes du jeune. La structure de l'environnement géographique a donc des répercussions sur le développement de l'autonomie alors même que celle-ci peut-être définie différemment selon les expériences passées. Pour Babette, être autonome, c'est pouvoir se déplacer seule. Au contraire, Albane met en évidence qu'il est difficile pour elle de se déplacer seule. Leur conception de l'autonomie et le sens que prend la rupture doit donc se comprendre avec ce qui était auparavant la norme.

Les infrastructures du nouveau pays de résidence peuvent ainsi influencer, façonner et se répercuter sur des aspects de la vie du jeune, notamment le développement ou la limitation, de son autonomie. Chacun de ces quatre jeunes doit faire un apprentissage différent conditionné par le nouveau lieu dans lequel il se trouve, en fonction des lieux dans lesquels il s'est précédemment trouvé.

c) La pénurie d'activités

Relevons également que l'environnement géographique et culturel a des répercussions sur les loisirs à disposition des jeunes. Tant en Turquie qu'en Inde, les jeunes mettent en évidence que les activités culturelles (comme le cinéma) sont limitées notamment en raison de la langue vernaculaire (hindi et turc). En Turquie, Robin (17 ans) suit tant bien que mal ses camarades turcs à des concerts de stars locales. Cependant, s'il fait cet effort ce n'est pas tant par intérêt musical (les sonorités et rythmes sont différents), que pour être avec des jeunes de son âge. Tant en Inde qu'en Turquie, les jeunes soulèvent le manque de cafés et d'endroits où se retrouver. Le champ lexical autour de l'ennui ou de la difficulté à trouver des activités ressort alors de façon importante. Ce manque d'activités combiné au manque d'autonomie peut avoir des répercussions importantes sur les jeunes. C'est, par exemple, le cas de Manon (14 ans) qui s'ennuie énormément en Turquie: «il n'y a rien à faire ici, il n'y a pas d'activités qui me plaisent». Ces différents éléments sont donc influencés également par la structure de

l'environnement géographique et culturel. La nature et la quantité des activités et des loisirs jouent également un rôle important lorsqu'il s'agit d'étudier les ruptures au niveau l'environnement géographique et culturel.

d) De l'anticipation à la réalité autour du futur pays de résidence

L'anticipation tient une place prépondérante dans la phase du départ, comme nous l'avons déjà démontré, permettant d'imaginer le nouveau lieu de résidence. De cette anticipation naissent des attentes: l'arrivée dans le nouveau pays de résidence amène alors à confronter imaginaire et réalité:

> Babette, 14 ans
>
> Quand je suis arrivée ici [ndlr en Inde], j'ai dit: «ah, c'est comme la Malaisie», parce que je suis arrivée la nuit. Je me suis dit: « ah ben, il fait chaud ». Je voyais pas, j'étais dans une voiture haute, donc je voyais rien et je me suis dit: «c'est comme la Malaisie, c'est super». Le lendemain matin, je me suis réveillée, je suis allée dans la rue, non je suis même pas allée dans la rue, j'ai ouvert la porte… et je suis allée vers mon portail et il y avait un lépreux devant le portail… (…) Je savais pas quoi dire, j'étais… choquée. C'est complètement différent de la Suisse parce qu'en Suisse, OK il y a des chômeurs, des gens dans la rue, mais c'est moins visible qu'ici. Ici, c'est partout, il y en a partout. Même pour revenir de l'école, là il y avait déjà une jeune fille qui était avec son petit frère, elle portait son petit frère, il y avait un mendiant sans jambe, enfin la pauvreté et aussi la saleté. (…). Et il y a des trous partout, il y a pas de routes normales (…).

L'anticipation préconstruite à l'itinérance se heurte ainsi à ce que le jeune voit et ressent une fois dans le nouveau pays de résidence:

> Babette, 14 ans
>
> Chercheuse: Toi t'as essayé un peu de chercher des photos d'Inde sur Internet ou…
>
> Babette: Oui, mais quand on tombe sur les photos de super palais, Taj Mahal, c'est pas super… ça représente pas l'Inde du tout…
>
> Chercheuse: Mmh
>
> Babette: Non, quand je tapais, je voyais des beaux tigres, je me disais: «c'est super, ça fait Aladin et tout ça». Et finalement, non, c'est pas ça. Je voyais de super portraits de femmes en sari de toutes les couleurs. Bon ben oui, mais c'est…

> des fois on en voit, mais c'est pas ça. Pour moi, l'Inde c'est le pays où il y a pas de routes, où il y a des gens pauvres partout, où il y a des fuites tout le temps, où il y a toujours un problème, il y a toujours un plombier à la maison, il y a toujours un électricien (…).

Il se crée alors un décalage entre ce qui est attendu et ce qui est vécu. Dans tous les cas que nous avons rencontrés, l'anticipation qui a été mise en place n'a jamais été corroborée par la réalité. Reprenons le cas d'Isabelle (17 ans) qui avait développé une attente positive vis-à-vis d'Ankara:

> Isabelle, 17 ans
>
> *Extrait 1*
>
> Quand on arrive, ça fait un peu peur, parce qu'on se dit, mais ce n'est pas du tout_ parce que moi, j'imaginais quand même être en Europe (…) où il y a internet, de bonnes routes. Je venais quand même de Pretoria, où il y avait quelques soucis. Et en fait non, c'est assez… c'est d'un côté très moderne et de l'autre un peu archaïque. Donc voilà, en fait je n'ai pas trop accroché et pourtant j'étais vraiment enthousiaste à l'idée de venir en Turquie. (…) Donc voilà, ce qui m'a choquée un peu, le plus ici, c'est que ce n'est pas du tout cosmopolite et moi je suis habituée à ce que ce soit cosmopolite (…). Enfin vraiment, il n'y a pas un mélange de nationalités, il n'y a pas un mélange de cultures.
>
> *Extrait 2*
>
> J'imaginais déjà un pays moderne (…). Donc où vraiment il y a la capitale (…), où il y a énormément de choses à faire, où c'est très dynamique, où c'est très cosmopolite. Ce n'est pas vraiment une capitale européenne comme on dit et_ je ne sais pas, je pensais qu'il y aurait des endroits très modernes ou même un quartier ancien, où il y aurait des cafés… Des choses comme ça et non, c'est juste une ville qui est très moderne, ça c'est sûr: il n'y a que des tours. En fait c'est une ville sans charme, voilà. Moi, je pensais qu'il y aurait un côté historique, assez attirant, esthétique, mais il n'y a pas d'esthétisme. Il y a juste la citadelle. Et au niveau cafés, il y en a quelques-uns, mais il n'y en a pas énormément. Il n'y a pas le concept du café où on va pour boire un café, discuter et tout ça, salon de thé en quelque sorte, c'est plus café où l'on boit de la bière.

Dans les cas de Babette (14 ans) et d'Isabelle (17 ans), nous relevons un processus similaire: celui d'une survalorisation du nouveau lieu de résidence avant le départ. La construction de

leur anticipation s'est basée, comme nous l'avons vu, sur des ressources anticipatoires mais qui ont été choisies pour aller dans le sens de l'anticipation souhaitée par la personne. Le processus est également valable pour Robin (17 ans) qui avait de prime abord une vision négative de la Turquie. Après quelque temps dans son nouvel environnement, l'anticipation que le jeune avait effectuée s'est révélée ne pas correspondre avec ce qu'il découvrait dans son nouveau pays de résidence.

Il est intéressant de constater que le moment de l'arrivée joue un rôle important. Babette (14 ans) et Robin (17 ans) sont tous les deux arrivés de nuit. Ils ont rejoint leur maison en voiture. Les routes, faiblement éclairées, laissent encore libre cours à leur imagination. Et les sens vont venir conforter le jeune dans son imaginaire: Babette (14 ans) qui sent la chaleur s'imagine à nouveau en Malaisie, Robin qui sent une odeur de «crottin de vache» dès l'aéroport se voit conforter dans l'idée d'une ville où l'on se déplace encore «à dos d'âne» en question que lorsqu'il a une brève vision d'une tour à l'horizon. Ce n'est que le lendemain, de jour, que les jeunes se mettront à percevoir les choses différemment. Il est alors intéressant de constater que ce qui servait lors de la phase de départ à soutenir ce dernier, en permettant d'anticiper le possible, se retrouve, dans la seconde phase, à la base d'un processus de décalage demandant au jeune une nouvelle élaboration de sens prenant appui, cette fois, sur les éléments vécus et non plus imaginés.

Nous constatons que cette rupture arrive même en l'absence du processus d'anticipation. Tant Maxime (17 ans) que Zoé (17 ans) indiquent qu'ils ne souhaitaient pas s'imaginer leur nouveau lieu de résidence. L'arrivée en Inde, pour le premier, en Turquie pour la seconde, met néanmoins en évidence des ruptures. Zoé met ainsi en évidence: «qu'il y a des bons et de mauvais côtés». Chez Maxime (17 ans), les réactions sont différentes. Si le jeune homme souhaitait «attendre de voir» la réaction ne sera pas moindre:

> Maxime, 17 ans
>
> (…) Il faisait nuit... il y avait plein de monde… il faisait chaud… ça ne sentait pas particulièrement bon… et je me demandais ce que je foutais là. Quel était le nouveau trip dans lequel m'avaient embarqué mes parents. (…) Donc j'étais pas vraiment [silence], j'étais devant l'inconnu… Alors voilà.

Dans cet extrait, nous retrouvons la perception (odorat, ouïe, toucher, goût, visuel) qui médiatisent les premiers rapports à l'environnement géographique et culturel. Il indique alors se trouvait confronté «à l'inconnu». Ainsi, tant les jeunes qui ont anticipé leur nouvel environnement géographique, que les autres, font face à des ruptures. L'arrivée dans le

nouveau pays marque une série de changements auxquels les jeunes vont se trouver confrontés et avec lesquels ils leur faudra composer.

e) L'appropriation de l'environnement

Malgré ces différentes ruptures, les jeunes développent un ensemble de routines dans leur nouvel environnement culturel, ceci plus ou moins vite selon les personnes et les contextes. Il est intéressant de constater que cette appropriation de l'environnement géographique et culturel ne se fait jamais seule. C'est en général à travers les relations avec d'autres, principalement ses pairs, que le jeune va apprendre à connaître sa nouvelle ville, être capable de s'orienter et de retenir un ou deux endroits pour sortir et se détendre. L'appropriation de l'environnement géographique ne peut donc s'étudier indépendamment de la mise en place d'un réseau social ce que nous ferons ultérieurement.

11.1.3. L'arrivée dans un environnement géographique et culturel connu

Certains *nouveaux* lieux de résidence s'avèrent être des lieux connus comme nous l'avons déjà soulevé à plusieurs reprises. Dans ces situations, les jeunes ne mettent pas en place un processus d'anticipation étant donné qu'ils ont la conviction de connaître ces lieux. Cependant, nos données nous montrent que l'arrivée dans un pays connu est, elle aussi, source de ruptures (comme nous l'avons montré avec le cas de Rose). Celles-ci sont d'autant plus importantes que le jeune se sent arriver dans un endroit connu, les cas de Louis (17 ans), Rose (14 ans) et Zoé (17 ans), nous permettent de mieux analyser ce phénomène.

a) Déménager dans un pays connu

Partant de la France pour la Suisse, pays qu'il connaissait, Louis (17 ans) ne se pose pas de questions sur ce qui l'attend. La familiarité du pays l'a amené à ne pas s'interroger sur celui-ci, comme nous l'avions soulevé dans la partie consacrée au départ. Et pourtant sur place, Louis (17 ans) ne peut s'empêcher de relever de nombreuses différences entre la France et la Suisse:

> Louis, 17 ans
>
> Ah ben c'est pas la même chose, c'est pas les mêmes types de mentalité, les personnes et puis la ville, le mode de vie, et tous ces petits détails qui font que ce n'est pas du tout la même chose en fait.

Sa mère mettra ainsi en évidence que, contrairement à ce qu'elle imaginait, l'adaptation en Suisse a été plus difficile que dans d'autres pays plus lointains.

Mère de Louis

> Mais la Suisse, pour moi, c'est vraiment particulier. Pour moi, c'est vraiment l'expatriation la plus difficile que j'ai vécue [elle rit]. Pourtant, c'est à côté de chez moi et c'est… et bon on parle français… Je ne suis pas perdue, je connais… Je connais la façon dont ça fonctionne mais je trouve que oui, d'abord au niveau démarches, c'est très compliqué. L'administration suisse est extrêmement compliquée, (…) et l'accueil, les gens sont… d'une froideur, mais j'ai trouvé, extrême. Et ça, je n'étais pas du tout habituée (…). Et cette chaleur humaine, ici [ndlr en Suisse], ça me manque terriblement.

Ainsi, des environnements qui peuvent de prime abord sembler comparables peuvent se révéler fort différents. Déménager dans un pays connu n'est pas plus aisé que de partir à l'autre bout du monde, chaque pays réserve son lot de ruptures et de changements une fois sur place. Celles-ci étant notamment dues à un décalage entre les représentations, les attentes et la *réalité sur le terrain.*

b) Déménager dans son pays d'origine

Les cas de Rose (14 ans) nous permettent de nous interroger sur les ruptures vécues par le jeune lorsqu'il retourne dans son pays d'origine, ici: la Suisse. Jusqu'à présent, elle avait seulement l'habitude d'y passer ses vacances. Rose se retrouve dans un environnement géographique plus restreint après avoir vécu dans une grande mégalopole. Bien que Rose connaisse son environnement, la situation est nouvelle. Il ne s'agit pas de rester quelques semaines sur place, mais de vivre, de façon prolongée, dans cet endroit. Le pays d'origine n'est alors plus perçu de la même façon: ce qui était autrefois un lieu de villégiature devient un lieu dans lequel il faut vivre. Seulement, la représentation que le jeune s'en fait dans la première situation n'est pas adaptée à la seconde. Le rapport à l'environnement géographique et culturel doit être repensé: ces lieux, *a priori* connus, doivent être appréhendés comme le serait un environnement inconnu. Survient aussi un autre type de ruptures: celui entre un lieu que l'on pensait connaître et que l'on ne connaît pas; un lieu dans lequel il faut apprendre à se déplacer différemment, composer avec de nouveaux éléments. Vivre dans son pays d'origine revient dans de nombreux cas à déconstruire l'image idyllique que l'on se faisait de celui-ci.

11.2. Les ruptures au niveau institutionnel

Nous arrivons maintenant à un autre type de ruptures: celles qui surviennent au niveau des institutions fréquentées par les jeunes. Par institutions, nous entendons ce qui touche au

système scolaire (l'école); les activités extra-scolaires dans lesquelles le jeune est engagé (sport, musique, scoutisme) mais aussi les églises. Dans cette section, nous nous intéresserons à la façon dont les ruptures peuvent être mises en évidence à ces trois niveaux et à leurs répercussions sur le développement de l'individu.

11.2.1. Un nouvel environnement scolaire

L'école est un élément central dans la vie des jeunes: lieu de socialisation, d'apprentissage, de rencontres. Un déménagement à l'international suppose ainsi pour les jeunes un changement d'école. Nous avions d'ailleurs mis en évidence, dans le chapitre consacré au départ, que l'univers scolaire était anticipé par les jeunes venant appuyer les résultats de Fukuda & Chu (1994) selon lesquels le changement d'établissement scolaire représente l'un des enjeux essentiels de la mobilité internationale pour les jeunes. Comme le montrent les études (Ebbeck & Reus, 2005; Loisel Decque, 2004), chaque école est un système (social, culturel) unique. Nous pouvons ainsi dire que chaque école représente un *monde à part entière* où la mise en place de relations interpersonnelles apparaît, ce que nos données confirment, comme l'un des enjeux les plus importants (Fukuda & Chu, 1994; Stroh & Brett, 1990a, 1990b; Harvey, 2009). Dans notre échantillon, nous n'avons pas tenu compte des résultats scolaires des élèves, ni de l'influence des changements sur l'apprentissage. Aucun n'avait récemment changé de système scolaire. Il est bien évident que le changement de programme scolaire ou le changement de langue d'enseignement peuvent entraîner des ruptures supplémentaires. Néanmoins, dans le cadre de nos analyses, nous n'avons pas été confronté à ce cas précis.

Arriver dans un nouvel établissement scolaire, c'est faire l'expérience de changements spatiaux, institutionnels, scolaires et relationnels (Loisel Decque, 2004). Tout débute par la rentrée scolaire: la première rencontre entre le jeune, son nouvel établissement scolaire et ses futurs camarades. Chaque école disposant de son propre système culturel, nous verrons les défis que représentent pour les nouveaux arrivés l'appropriation des règles, implicites et explicites, et l'intégration dans un groupe de pairs.

a) La rentrée scolaire

A l'exception de Zoé (17 ans), qui lors de son séjour exploratoire en Turquie avec ses parents, a fait la connaissance de quelques futurs camarades, c'est en général le jour de la rentrée que le jeune sera confronté à ses nouveaux camarades. Lorsqu'on est nouveau, la rentrée prend un goût particulier, l'individu devient l'inconnu, l'étranger, l'intrus; de son côté, il aura tout à découvrir. Nous avons identifié deux types de jeunes: ceux qui appréhendent la rentrée

scolaire et les autres. Dans le premier groupe, nous retrouvons Babette (14 ans), Clotilde (15 ans), Emel (16 ans), Manon (14 ans), Rose (14 ans), Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans). Dans le second: Albane (14 ans), Eloïse (14 ans), Isabelle (17 ans), Louis (17 ans), Maxime (17 ans), Robin (17 ans). Il est intéressant de constater ici que ce n'est pas parce que le jeune n'anticipe pas sa rentrée scolaire, ou sa vie dans son nouvel environnement scolaire, qu'il ne craint pas le premier jour d'école, ce qu'atteste le cas de Zoé. A l'inverse, les jeunes qui anticipent leur rentrée scolaire peuvent se retrouver dans l'une ou l'autre de ces catégories. Nous pouvons donc supposer qu'au moment de la rentrée, le processus anticipatoire ne joue pas un facteur de diminution de l'inquiétude mais qu'il pourrait éventuellement le repousser.

Dans notre premier groupe, le jour de la rentrée est vu comme un moment angoissant, où l'inconnu et plus encore le regard des autres inquiètent les jeunes. Dans ces cas, la pression peut être telle qu'elle aura des répercussions sur la santé du jeune: il peut éprouver des douleurs à l'estomac, par exemple, ou fondre régulièrement en larmes comme c'est le cas de Manon (14 ans). Des troubles qui peuvent être la conséquence d'expériences négatives précédentes:

> Manon, 14 ans
>
> Surtout en Irlande, ils se moquaient tous de moi [ndlr à cause de sa taille]. Je me souviens qu'ils [ndlr les autres élèves] m'embêtaient tout le temps et que quand je rentrais à la maison, je commençais à pleurer. Puis que le lendemain matin, j'avais tout le temps mal au ventre pour aller à l'école.

Ces souvenirs font écho au moment de la rentrée et seront source de tensions pour la jeune fille:

> Manon, 14 ans
>
> On est allé en taxi et puis il fallait que je retienne mes larmes et j'étais toute petite comparée aux autres et puis (…) après ils [ndlr les autres élèves en Turquie] ne sont pas venus avec moi, ils m'ont laissée toute seule et puis… mais… c'est juste pendant la pause de midi qu'ils sont venus vers moi.

Nous retrouvons dans son discours ses deux craintes réunies: sa petite taille et le fait de ne pas s'intégrer facilement à un groupe. Pour la jeune fille, la situation est d'autant plus délicate qu'elle arrive en cours d'année dans son nouvel établissement: les groupes d'amis sont alors déjà bien formés et les nouveaux sont déjà intégrés, rendant la situation d'autant plus délicate.

Babette (14 ans), qui pourtant se réjouissait de se constituer un nouveau réseau social, raconte également avoir connu une rentrée difficile:

Babette, 14 ans

(…) J'arrive dans mon rang et j'entends parler qu'anglais. Et je me dis : «oh ben mince, moi je parle… » à part les phrases «bonjour, comment ça va» et «qu'est-ce ce qui se passe» etc. Eh bien, je savais pas ce qu'ils disaient. Et j'ai vu une fille, il y avait qu'une fille dans le rang et je me suis dit, c'est pas possible il doit y en avoir au moins cinq ou six et j'ai vu que des garçons. C'était pas un regret, hein, j'adore les garçons. Mais je me suis dit « oups » et je suis allée voir la fille et elle m'a dit «hello» et j'étais: «ha non, c'est pas possible, elle parle anglais» et en fait elle était américaine. Elle me dit «bonjour» et je fais «ah» et j'ai commencé à pleurer parce que voilà il y avait une fille. Les deux autres, elles étaient en retard. Donc on était 4 filles et 15 garçons…

Chez Babette (14 ans), Clotilde (15 ans) et Manon (14 ans), qui sont toutes les trois dans la même tranche d'âge, la rentrée scolaire s'est accompagnée de larmes, mettant en évidence la tension forte qu'elle pouvait ressentir à ce moment-là. De son côté, Rose (14 ans) dira avoir retenu ses larmes, mais s'être lâchée une fois seule dans sa chambre. Zoé (17 ans), chez qui nous avons identifié une anticipation de type sécurisée avant le départ, et qui indiquait se faire rapidement des amis, indique pourtant que le premier jour d'école est un moment pénible:

Zoé, 17 ans

Au niveau de l'école, c'est une catastrophe. Je déteste le premier jour d'école. Même si je ne crois pas que les autres voient que je me sens mal à l'aise. Mais moi, ouf, je tremble de partout. Mais je ne peux pas vraiment dire ce que je ressens.

Les jeunes qui appréhendent ce premier jour mettent en évidence le regard des autres, la peur d'être différent et l'isolement des premiers instants:

Clotilde, 15 ans

Oui, j'ai vu l'école et puis j'ai vu le directeur qui nous a dit que l'on avait cours que le matin et… voilà. Après moi, je suis restée dans un coin tout ça et… j'ai… dans ma tête j'étais là… il ne faut pas que je pleure, faut pas que je pleure, faut pas que je pleure… Et à un moment, j'ai pleuré. Je n'arrivais plus. (…) Après il y a une fille qui est passée, elle m'a dit: «ça va?». J'ai dit: «oui», et il y a sa copine qui est venue la chercher et qui lui a dit: «vas-y viens, on s'en va». Alors là je me suis dit: «Ouh, ça commence super bien».

Rose, 17 ans

> Parce qu'ici [ndlr en Suisse], par exemple, le premier jour, c'est vraiment le premier jour. Tout le monde vient dans le couloir pour voir ta tête parce que tu es nouveau (…) ça les fait beaucoup rire d'aller les voir dans le couloir juste pour les mettre mal à l'aise et… Oui, ils ne sont pas très futés en général.

Durant cette période le jeune se retrouve seul confronté à lui-même et à son nouvel environnement. Il est alors l'inconnu, le nouveau, celui qui va venir déranger l'équilibre du système, que l'on observe du coin de l'œil, sans oser s'en approcher. Les jeunes se retrouvent dans une situation délicate, incertaine. Ils sont jugés par les groupes déjà formés, les anciens élèves, sur leur façon d'être, de s'habiller, leur apparence. L'apparence extérieure est ainsi le premier élément évalué par les autres. La difficulté étant également pour le jeune de n'appartenir à aucun groupe, il est isolé. Il y a aussi l'apprentissage du nouveau système culturel à faire, ainsi que de la façon de penser. Si dans la majorité des cas, le jeune va vouloir être accueilli, être intégré, ce n'est pas le cas d'Emel (16 ans). Arrivant de Turquie, de confession musulmane, la jeune fille considère ses camarades comme des impies. Elle refuse de s'intégrer dans un groupe et de se mêler aux autres élèves. Ici, le *choc des cultures* est plus important, l'écart entre son système culturel et celui des autres est grand, ce qui lui demandera une évolution de ses représentations, stéréotypes et préjugés initiaux. Pendant la première année, elle s'isole, se replie sur elle-même, délaisse son travail scolaire. Ici, la rupture est celle de la rencontre avec un mode de pensée, une culture très différente de la sienne. Il est donc possible que durant cette période, et dans ces conditions, la personne soit d'autant plus fragile que son enveloppe culturelle se rompt (Nathan, 1991). De quoi permettre d'expliquer l'isolement dans lequel Emel s'est enfermée.

A l'opposé, pour Eloïse (14 ans), Isabelle (17 ans), Louis (17 ans), Maxime (17 ans) et Robin (17 ans), si la rentrée peut être inquiétante, les premières appréhensions passent vite. Nous constatons que le jeune se crée rapidement un réseau social. Soit que d'autres jeunes sont venus vers eux, comme c'est le cas d'Eloïse (14 ans) et d'Isabelle (17 ans), soit qu'ils sont allés vers les autres comme c'est le cas de Louis (17 ans), Maxime (17 ans) et Robin (17 ans). Dans ces trois cas, les jeunes indiquent qu'ils ont tenté, tant bien que mal, d'initier les conversations avec d'autres élèves. La récréation aura ainsi été l'occasion de faire de nouvelles connaissances.

Le cas d'Albane est particulier. Durant les premiers mois de son séjour, la jeune fille a fréquenté un internat. Elle y est entrée la vieille de la rentrée et a tout de suite sympathisé

avec d'autres jeunes de sa future classe. La jeune fille indiquera ne jamais s'être sentie seule et avoir tout de suite pu intégrer un groupe.

b) Une école: un système culturel

Nous avons vu précédemment que l'école représentait un microcosme avec sa propre culture: un ensemble de règles, de normes, de façon d'être et de se présenter, une façon de parler, des expressions particulières, des idoles différentes. Cette rupture peut prendre différentes formes:

Elle peut tout d'abord concerner la langue, c'est notamment le cas chez Babette (14 ans) lorsqu'elle dit avoir entendu des camarades parler anglais alors qu'elle ne maîtrise pas cette langue. Ceci est aussi le cas des jeunes en Turquie, les Turcs étant majoritaires dans l'établissement, le turc représente la langue principale utilisée en dehors des heures de cours, une langue que ne maîtrisent pas les jeunes que nous avons interviewés.

La tenue vestimentaire, l'apparence, peut-être une autre forme de rupture:

Rose, 14 ans

Et puis, c'est vrai quand je suis arrivée là, moi je me suis dit: «Mais qu'est-ce que je fais dans cette école!» Les filles, ce n'était pas trop mon genre… le genre que je m'entendais bien. Donc, ça a été dur au début (…). Ici c'est un peu un autre monde. Disons qu'ils ont à peu près tous leur père qui roule en Ferrari, Maserati ou en Porsche. Ils ne pensent qu'à s'acheter des ceintures Dior, Vuitton, Dolce Gabbana.

Nesrine, 16 ans

Quand je suis venue pour commencer l'école, il y avait tout des enfants comme ça [ndlr en baskets et T-shirt]. Je me suis dit: «Oh mon Dieu, qu'est-ce que je vais faire? Qu'est-ce que je vais mettre? Les gens vont me détester». J'étais complexée. (…) Euh ici [ndlr en Suisse], c'est différent de Monaco_ les gens ici ils sont beaucoup plus punk, ils aiment bien la musique, ce sont des adolescents, ils s'habillent n'importe comment. Ils fument, ils boivent, ils sont presque bourrés tous les jours. (…) Je pense que l'apparence aussi pour une personne, c'est très important. Et à Monaco, c'était comme ça aussi, et ici à l'école ils viennent avec des pantalons de sport et tout_ et moi pendant le matin, je prends 45 minutes pour choisir mes habits, pour faire mes cheveux, pour faire mon maquillage_ alors c'est différent (…).

Il nous est intéressant de comparer les cas de Rose (14 ans) et de Nesrine (16 ans), les deux filles se retrouvent dans une situation similaire et pourtant opposée. Si Rose arrive dans un environnement qu'elle juge trop superficiel, Nesrine (16 ans), elle, trouve au contraire que ses nouveaux camarades ont un style trop débraillé. Comme précédemment, il nous semble essentiel de tenir compte des itinérances passées du jeune en itinérance géographique pour pouvoir analyser les ruptures particulières auxquelles il est confronté et la façon dont il va les affronter et l'élaboration de sens qui s'ensuit. Dans tous les cas, des ruptures se créent entre l'ancien et le nouveau système culturel, interrogeant le jeune tant au niveau identitaire (comment souhaite-t-il se présenter? comment peut-il s'intégrer?), que des apprentissages (est-il prêt à adopter les codes culturels de son nouvel établissement scolaire ou souhaite-t-il maintenir ceux précédemment intégrés), que de l'attribution de sens à la nouvelle situation (comment interpréter puis intégrer cette nouvelle situation à son parcours de vie?)

c) L'intégration

Dans un premier temps, les discours de nos interviewés concordent sur un point: il est plus facile d'aller vers des élèves qui comme soi viennent d'arriver dans l'école. Cela montre la nécessité d'être en groupe, plutôt que seul, face aux autres groupes déjà constitués (à l'exception d'Emel qui s'est isolée pendant plusieurs mois). Ici les groupes se constituent sur la base des catégories suivantes: nouveaux vs anciens élèves. Se mettre en groupe permettrait alors à ces jeunes nouveaux de maintenir une identité sociale positive (Tajfel & Turner, 1986) alors qu'ils sont interrogés dans leur identité par les autres qui les observent et les considèrent, peut-être encore, comme des intrus. Mais cela leur laisse également le temps d'observer les élèves plus anciens, le système culturel en place dans l'école pour s'y ajuster. Le groupe fournit un soutien à la fois affectif, social, instrumental, mais est aussi socialisateur. Le cas d'Albane (14 ans) qui est elle tout de suite intégrée par les autres filles de l'internat, nous montre un exemple différent d'affiliation à un groupe. Ici, c'est la catégorie interne vs externe qui semble prévaloir. Ce n'est que dans un second temps (plus ou moins rapide selon les jeunes), que les groupes se mettront à évoluer. Les groupes ne sont pas cloisonnés mais malléables (Loisel Decque, 2004).

Selon les écoles, l'intégration sociale sera plus ou moins facilitée. Pour développer ce point, nous comparerons l'intégration sociale des jeunes que nous avons interviewés à New Delhi avec ceux interviewés à Ankara. Au moment de l'entretien, ces deux établissements présentaient des structures très différentes. L'école de New Delhi est fréquentée en majorité par un public d'expatriés, alors que l'école française d'Ankara accueille plutôt des élèves

locaux. Ce qui a des répercussions sur l'intégration sociale des jeunes en itinérance géographique. Dans le premier cas, les jeunes ont, dans un premier temps, pu mettre en place un réseau social au sein de leur établissement scolaire. Le nombre d'élèves est limité, ce qui limite également le choix pour nouer des relations sociales, mais les jeunes n'ont pas fait mention de difficultés particulières et ont été plus ou moins rapidement intégrés. A l'inverse, tous les jeunes que nous avons interviewés à Ankara indiquent la difficulté de s'intégrer au sein de l'établissement scolaire:

> Manon, 14 ans
>
> Chercheuse: Et tu connais aussi des élèves turcs ?
>
> Manon: Oui, oui _mais ils sont souvent ensemble alors ils ne me parlent pas beaucoup.
>
> Isabelle, 17 ans
>
> C'est une ville où les Turcs sont extrêmement sympathiques, mais les gens de mon lycée ne le sont pas. Spécialement les gens de ma classe, ils ne sont pas très accueillants. (…) C'est qu'eux, ils parlent turc tout le temps et qu'en fait nous on ne comprend pas. C'est un peu difficile de participer à la conversation. Des fois ils nous invitent, mais si on y va on sait très bien qu'on ne comprendra pas ce qu'ils sont en train de se dire et que si on leur demande de traduire ils vont dire soit que ce n'est pas important, soit ils vont nous le dire en trois mots et donc, en fait, autant rester chez soi ou sortir avec d'autres personnes expatriées.
>
> Robin, 17 ans
>
> Alors, il y a quelques étrangers dans la classe et donc on reste soudés entre étrangers. Donc ça, c'est toujours un peu le truc: séparation entre les Turcs et les étrangers. C'est ce que je n'aime pas trop, j'essaie de mélanger un peu. Mais c'est difficile, parce que les turcs, ils parlent en turc entre eux.

Tous les jeunes, en Turquie, sont confrontés à un même problème: une difficulté à s'intégrer dans les groupes des *locaux*. En effet, les élèves sédentaires, contrairement aux jeunes en itinérance géographique, effectuent bien souvent la quasi-totalité de leur scolarité dans le même établissement scolaire. Ils se connaissent depuis leur première année. Alors que les jeunes en itinérance géographique vont et viennent, les élèves locaux restent et ne cherchent pas nécessairement à intégrer les élèves externes à leur groupe.

Pour les jeunes itinérants, l'arrivée dans un établissement scolaire avec des élèves locaux et sédentaires peut représenter une rupture importante. En effet, dans de nombreux établissements scolaires à l'étranger la population d'élèves se compose principalement d'expatriés facilitant ainsi le processus d'intégration notamment par la maîtrise d'une langue commune mais aussi d'un système culturel qui se rapprochent sur de nombreux points. Le jeune en itinérance géographique doit composer avec deux variables: l'adaptation au système culturel de l'école et l'accueil qui lui est fait par les élèves en présence. Plus les différences culturelles sont importantes, plus l'intégration sera difficile. Il ne suffit pas au jeune de vouloir s'intégrer socialement. Il faut aussi que les groupes en présence soient prêts à le laisser s'intégrer. Lorsque ce n'est pas le cas, le jeune va prendre une solution de repli. A Ankara, la majorité des *itinérants francophones* forment un groupe en opposition au groupe des *sédentaires turcs*.

La difficulté à s'intégrer se retrouve également chez les jeunes que nous avons interviewés en Suisse et en France et qui suivent leur scolarité dans une école composée majoritairement de *locaux sédentaires* à la différence près que, dans ces cas, les jeunes ne peuvent se regrouper entre *itinérants* leur nombre étant par trop limité. L'intégration semble alors prendre plus de temps. Pour les jeunes en itinérance géographique, l'intégration dans un établissement scolaire se fera d'autant plus aisément qu'ils se trouvent dans une structure scolaire avec une majorité d'élèves *expatriés* et/ou *itinérants*.

d) Des problèmes d'intégration: le changement d'établissement scolaire

Trois jeunes ont dû changer d'établissement scolaire lors de leur arrivée dans un nouveau pays de résidence. C'est le cas de Louis (17 ans) en arrivant en Suisse, de Nesrine (16 ans) lors de son arrivée à 12 ans en Suisse, et de Zoé (17 ans) lors de son arrivée en Suisse à l'âge de 8 ans. Deux cas de figure peuvent alors être mis en évidence: soit le jeune se fait renvoyer de l'établissement scolaire, soit il demande à ses parents de quitter l'établissement. Le premier cas de figure est illustré par Louis (17 ans). En France, Louis suivait sa scolarité dans une ZEP, mais arrivé en Suisse, il se retrouve dans une école privée l'amenant à observer des différences majeures entre les populations d'élèves qui fréquentent ces écoles:

> Louis, 17 ans
>
> C'était une école (…), en fait les quartiers où il y avait une population moyenne, très moyenne, donc dans les écoles il y avait toujours des, des comment dit, de la racaille, des gens qui se… qui se croient plus forts que tout le monde et qui sont là que pour casser la gueule aux gens. Il y en avait certains qui étaient très gentils,

> mais d'autres qui vraiment étaient très désagréables. Et puis, il y avait toujours ces gros plats_ le mec avec la casquette, le pantalon dans les chaussettes (…) Ce n'est pas le même type de mentalité. C'est-à-dire que là-bas [ndlr à sa première école en Suisse], c'est beaucoup d'enfants de parents assez, très aisés même, très, très aisés qui… des enfants qui s'en foutaient de tout, tout, tout… Tout leur était dû et puis chez eux, ils n'avaient plus rien à faire. Les parents étaient presque soumis et donc c'était ouais, on appelle ça des gosses de riches nous. Des gamins qui se croient tout permis en fait.

Kaës (2004) a mis en évidence des pactes inconscients qui existent entre des membres appartenant à un même groupe socioculturel: code culturel, comportements, valeurs, attitudes, représentations sociales sont réglés par ceux-ci. La façon de se comporter et de se présenter de Louis, qui était habituelle dans son ancien lycée, ne correspond pas aux valeurs et normes de son nouvel établissement scolaire. En France, il avait tendance à se moquer des enfants «de riches» avec lesquels il doit désormais partager les bancs de l'école. Il se trouve confronté à un univers qu'il rejetait jusqu'à présent. Dans ce cas, a survalorisé son ancienne appartenance et s'est présenté en «rebelle» face au nouvel ordre en vigueur. Passant outre le règlement de son nouvel établissement, il s'est fait renvoyé avant la fin de l'année scolaire. Suite à cet incident, Louis a décidé de revoir ses priorités et de se concentrer sur ses études. Ses parents l'ont inscrit dans une nouvelle école privée où il a pu trouver ses marques.

Le second cas de figure est illustré par Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans) qui ont demandé à leurs parents de pouvoir changer d'établissement scolaire après quelques mois. Nesrine était alors âgé de 12 ans et arrive en Suisse en provenance de la Tunisie. Elle a alors dû faire face à des attaques contre ses croyances religieuses:

> Nesrine, 16 ans
>
> Quand je suis arrivée en Suisse, j'ai détesté parce que c'était horrible. Ils étaient terribles (…) contre les musulmans. Ils étaient tellement racistes. Le premier jour quand je suis venue à l'école, ils m'ont dit: «sale musulmane». Et après, je n'ai pas beaucoup aimé (…) et je suis allée dans un autre collège, c'était beaucoup plus international, il y avait beaucoup (….) d'Arabes et je me suis sentie mieux là-bas.

Zoé (17 ans) indiquera également n'avoir pas pu trouver sa place lorsqu'à l'âge de huit ans elle est rentrée en Suisse et a rejoint une école publique. La jeune fille s'est trouvée perdue dans son nouvel environnement scolaire et social. Elle était isolée et ne parvenait pas à

s'intégrer au sein de sa classe. Après quelques mois, ses parents l'ont placée dans un nouvel établissement.

Ces trois exemples mettent en évidence l'importance de l'environnement scolaire dans la vie des jeunes. Les ruptures, notamment avec des systèmes culturels différents peuvent être telles qu'elles pousseront le jeune dans des situations de repli (comme c'était le cas d'Emel) ou de crises. Il est ici aussi essentiel d'étudier ce phénomène comme un système: le jeune, avec son expérience passée, les codes culturels intériorisés qui fonctionnaient précédemment, se retrouve dans un environnement étranger. Si la différence est trop importante ou que le jeune ne parvient pas à s'intégrer cela peut conduire à une perte de repères le menant dans une situation de détresse.

Ces exemples ne sont pas des cas isolés. En effet, dans le cadre de nos entretiens, certains jeunes nous ont raconté avoir eu des camarades qui retournaient, laissant leur famille, dans leur pays d'origine pour y poursuivre leurs études parce qu'ils n'avaient pas réussi à s'intégrer dans leur établissement scolaire. Ces phénomènes ne sont pas à considérer avec légèreté, car ils mettent en évidence l'importance pour le jeune de trouver sa place dans son nouveau lieu de résidence et plus particulièrement au sein de son établissement scolaire. L'appropriation de l'itinérance géographique par le jeune se fait lorsque celui-ci est en mesure de devenir un acteur à part entière, dans un rôle qu'il se reconnaît et qui le valorise, dans le nouveau pays de résidence. L'arrivée dans un nouvel établissement scolaire doit être vue comme une période sensible au cours d'un moment qui l'est déjà. En ce sens, il est important de percevoir l'ensemble des ruptures et des changements auxquels doit faire face le jeune en plus des défis particuliers de l'adolescence.

e) De l'anticipation à la réalité autour de l'environnement social et scolaire

Dans le chapitre précédent, nous avons mis en évidence que tous les jeunes anticipaient, d'une façon angoissée ou sécurisée, leur futur environnement social et scolaire. Tout comme précédemment avec l'environnement géographique et culturel, nous assistons à un décalage entre le l'anticipation faite et la réalité. Celui-ci semble d'autant plus important chez les jeunes que nous avons interviewés en Turquie: aucun n'ayant anticipé la situation particulière de l'établissement. Notons également que de nombreux jeunes ont mentionné la petite taille de leur établissement scolaire comme une difficulté, ceci tant à New Delhi qu'à Ankara. Prenons l'exemple de Babette (14 ans) qui se réjouissait de son départ pour se constituer un réseau social qui lui faisait défaut en Suisse:

Babette, 14 ans

(…) Quand je suis allée visiter le lycée Theodore[63] [ndlr à Genève], le gymnase où j'étais supposée aller [ndlr Babette devait changer d'établissement scolaire en Suisse à la fin de son année], eh bien… et que je me suis dit: «ah ben, ça va être comme ça [ndlr à Delhi], ça va être super grand, il y aura plein de monde. (…) ça va être hyper cool, je vais avoir peur mais ça va être hyper bien». Quand je suis arrivée ici [ndlr en Inde], je me suis dit «ah non, c'est pas possible, il doit y avoir une autre école à côté ou quelque chose» et je me suis rendue compte que non, c'était tout petit ici.

Si tous les jeunes ont anticipé leur nouvel environnement scolaire et social, tous ont dû se rendre à l'évidence qu'il y avait un décalage entre le résultat de leur anticipation et la réalité. Ceci se voit notamment chez Zoé (17 ans) qui avait une anticipation de type sécurisée quant à sa nouvelle école, d'autant plus qu'elle avait rencontré d'autres jeunes durant sa visite en Turquie. Et pourtant, ceux-ci n'étudiaient pas dans le lycée qu'elle allait rejoindre lui demandant donc de se créer d'autres relations sociales dans l'établissement qu'elle fréquentait.

Zoé, 17 ans

C'est_ c'était difficile surtout de s'intégrer. Je crois qu'ici c'était le plus difficile pour s'intégrer. D'un côté, on grandit alors c'est toujours plus difficile de s'intégrer, c'est normal. Mais y'a quand même, j'ai vu avec les autres qui sont de ma classe, il y avait Patrick et Soraya, c'était_ nous on est arrivé et on s'est senti exclus de la classe. Parce que_ oui, c'était nous trois et, bon c'est de très bons amis_ c'est nous. Mais on est quand même coupés parce la majorité, ils sont ensemble depuis le CP, ils se connaissent, ils font tout dans une autre langue, ils sont tout le temps ensemble, alors c'est difficile. Je crois, quand on est en groupe fermé, chacun avec chacun, ce n'est pas de petits groupes qui se parlent, c'est vraiment un groupe et c'est vraiment difficile de s'intégrer (…).

Zoé (17 ans) se trouve confrontée à une nouvelle situation à Ankara lui demandant de trouver un nouveau sens à sa situation. Elle cherche alors à expliquer la difficulté à laquelle elle fait face. Elle trouve deux éléments: son âge, plus on grandit plus il est difficile de s'intégrer, ainsi que la structure particulière de l'école. La jeune fille tente d'interpréter la situation nouvelle qu'elle rencontre. Dans ce cas aussi, anticipation et réalité se confrontent entraînant une nouvelle élaboration de sens.

[63] Nom de collège fictif

Le processus d'anticipation, soit d'élaboration de sens *a priori*, est à double tranchant. D'un côté, l'anticipation permet de donner du sens au changement qui se dessine en anticipant les possibles. Pour certains jeunes, l'anticipation peut être de type rassuré, alors que pour les autres elle sera davantage de type angoissé. Néanmoins, dans ces deux cas les jeunes cherchent à anticiper ce qui va se passer tout en inscrivant l'individu dans une perspective temporelle. D'un autre côté, la confrontation avec la réalité peut être d'autant plus difficile car, dans tous nos cas, celle-ci a toujours apporté son lot de surprises demandant aux jeunes un processus d'élaboration de sens pour faire face à la situation qu'ils rencontrent. Ainsi, selon nous, il serait d'autant plus intéressant d'étudier les ruptures qui résultent d'une confrontation entre l'anticipation qui a été faite et ce qui se passe le moment venu.

11.2.2. Des loisirs et des passions remis en question

Le nouvel environnement géographique et culturel peut entraîner des répercussions sur les activités extrascolaires des jeunes. Nous parlerons de ruptures lorsque le jeune ne sera pas en mesure de poursuivre la même activité qu'auparavant, qu'elle soit sportive ou artistique. C'est le cas chez Albane (14 ans), Eloïse (14 ans), Emel (16 ans) et Manon (14 ans).

Albane et Eloïse pratiquaient toutes deux une activité sportive qui n'est pas praticable dans leur nouveau pays de résidence. Il est impossible pour Albane d'exercer le surf en Suisse, tout comme, dans le cas d'Eloïse, la voile est impossible à New Delhi alors qu'elle passait plus de 6 heures par semaine sur son catamaran. Dans les deux cas, l'arrêt obligé de l'activité sportive est difficile. Les jeunes filles doivent se réorganiser en conséquence, chercher d'autres centres d'intérêt. Si Eloïse se rattrape avec le tennis, ce n'est pas le cas d'Albane qui, rappelons-le, vient d'arriver et ne cesse de regretter les spots d'Afrique du Sud. De son côté, Emel pratiquait à un niveau élevé le patinage artistique, son arrivée à New Delhi remettra sa pratique en question. Si la jeune fille peut continuer de patiner, elle ne peut plus participer à des compétitions. De son côté, Manon avait l'habitude de sortir avec sa trottinette à Dublin. Elle habitait dans un quartier résidentiel qui facilitait la pratique de cette activité, elle appréciait de pouvoir se retrouver seule et déambuler dans les rues. A Ankara, vivant en plein centre-ville, il ne lui est plus possible de sortir en trottinette. Dans son cas, cette situation vient peser encore davantage sur son manque d'autonomie créant une situation difficile. L'autonomie qu'avait connue Manon précédemment est désormais est limitée et limite ses activités. Dans tous ces cas, les jeunes filles doivent *faire le deuil* d'une activité extra-scolaire qui avait une forte place dans leur vie. Leurs quotidiens et routines s'en trouvent modifiés, et elles vont devoir s'organiser en conséquence.

11.2.3. Le rapport à l'église

Le cas de Rose (14 ans) a attiré notre attention sur une rupture particulière: celle concernant la participation aux cultes et le lien à l'institution religieuse. Venant d'une famille croyante et pratiquante, la jeune fille avait l'habitude, à Séoul, de se rendre fréquemment à la célébration de la messe:

> Rose, 14 ans
>
> On allait souvent [ndlr à Séoul], mais parce que bon là c'était hyper sympa. Le prêtre, il était jeune et tout. Et avec toutes mes copines, on se retrouvait là-bas, c'était hyper bien. Bon, là on va dans une église, il n'y a que des personnes âgées. Le prêtre_ Je ne comprends rien à ce qu'il dit [rires]. Alors bon, ça gâche aussi un peu le plaisir! Donc, moi j'allais volontiers là-bas, mais pas ici. En plus, on n'a pas une communauté où on est vraiment intégré. On va une fois à celle-là, une fois à celle-ci ça dépend des horaires, de ce qui nous arrange et tout. Tandis que là-bas on n'avait pas le choix. Il n'y en avait qu'une et de toute façon, c'est comme ça (…). C'était beaucoup plus convivial et tout ça.

A l'instar des écoles, les églises ont, elles aussi, des caractéristiques qui leurs sont propres en fonction du prêtre mais aussi de la population qui participe aux cérémonies. Ces éléments ont des incidences sur la relation qui se crée entre l'institution et les individus. Pour Rose, l'église était un lieu convivial dans lequel elle avait plaisir à retrouver ses amis. Elle s'identifiait au prêtre, jeune, de Séoul. Depuis qu'elle réside en Suisse, la messe n'est plus un lieu de rencontre ni d'apprentissage («je ne comprends rien à ce que dit le prêtre») et la jeune fille en vient à s'interroger sur son rapport à l'église.

11.3. Les ruptures interpersonnelles et dans l'espace domestique

En demandant à un jeune de quitter un endroit constitué de gens et de lieux familiers, l'itinérance entraîne des ruptures au niveau des relations interpersonnelles:

> Eloïse, 14 ans
>
> C'est surtout les amis [ndlr qu'il est difficile de quitter]… Ouais, c'est les amis, ma maison, parce qu'on a vécu longtemps dans cette maison, mon quartier. Ouais, c'est ça.

En quittant un pays, le jeune laissera derrière lui son environnement personnel qui se compose des personnes avec lesquelles il entretenait une relation étroite, mais aussi son environnement

domestique. Nous examinerons successivement les ruptures interpersonnelles puis celles de l'espace domestique.

11.3.1. Les ruptures interpersonnelles

Quitter un pays, une ville, une école, c'est aussi quitter les gens que l'on avait l'habitude de côtoyer, l'itinérance implique une modification de ces liens. Dans les relations interpersonnelles, nous distinguons les relations amicales et les relations familiales. Nous verrons comment l'itinérance géographique redessine les interactions, mais aussi les liens. Dans tous ces cas, la rupture dans le cercle social apparaît comme un élément central: plus que le lieu, c'est les gens que l'on y côtoie qui sont importants.

a) Le cercle amical

La séparation avec le cercle amical est d'autant plus importante que le jeune est dans la période de l'adolescence: plus il grandit, plus les relations amicales prennent une place importante dans la vie du jeune (Cannard, 2010; Claes, 2003). L'impact de la séparation d'avec le cercle d'amis, ressort fortement dans les discours d'Albane (14 ans) et de Nesrine (16 ans). Elles résident depuis quelques mois dans une nouvelle ville, la séparation d'avec leurs amis est encore récente, douloureuse. Dans leurs discours, les champs sémantiques autour du «manque» et de la «tristesse» occupent une place importante:

> Albane, 14 ans
>
> Et je trouve important mon anniversaire aussi, mais bon là, je sais pas cette année je me rends… Peut-être parce que je viens de déménager et tout, mon anniversaire c'est dans sept jours et je sais pas, j'ai pas l'impression vraiment que ça va être mon anniversaire, quoi. Parce que… au Cap et tout, c'était… Ouais on allait manger… J'allais toujours, toutes les années manger… J'invitais une amie à moi, ma meilleure amie manger du bobotie[64] avec moi, c'était un rituel. Puis, je faisais des grandes fêtes et tout avec ma meilleure amie aussi parce qu'elle est née peu après moi. (…) Et genre, peut-être être séparée et tout, c'est… Je sais pas… C'est pas la même chose.

Le discours d'Albane est entrecoupé de silences, marqués par les «…». La séparation est aussi la fin de certaines habitudes comme déguster un «bobotie» le jour de son anniversaire. Albane a aussi arrêté la poterie qu'elle pratiquait avec sa meilleure amie au Cap. Il serait tout à fait

64 Plat traditionnel d'Afrique du Sud.

possible pour Albane d'organiser une fête d'anniversaire en Suisse mais elle ne le veut pas. La rupture avec le cercle d'amis apparaît à trois moments sous des formes distinctes que nous aborderons successivement: au moment de l'anticipation imaginaire du départ; lorsque le départ est confirmé; et après le départ. Dans une dernière partie, nous traiterons le cas de Robin (17 ans) pour qui l'itinérance annonce l'opportunité de se créer un nouveau réseau social. A chacune de ces étapes, les enjeux de la rupture seront différents. Au final, la conséquence de la rupture dans le réseau social sera identique: la nécessité de se bâtir un nouveau réseau social.

o Anticiper la séparation longtemps à l'avance

Le départ est anticipé par les jeunes, comme nous l'avons développé précédemment. La séparation avec son groupe de pairs l'est alors aussi. Elle est prévisible. C'est le cas chez Albane (14 ans) en partance du Cap; chez Eloïse (14 ans) qui partira d'ici un an et demi pour la Suisse; chez Isabelle (17 ans) en partance de la Thaïlande; chez Louis (17 ans) en partance de la France; chez Manon (14 ans) qui sait qu'elle quittera un jour la Turquie; chez Zoé (17 ans) en partance de la Suisse.

Albane et Isabelle relèvent toutes les deux que leurs amis partaient, ou étaient partis, et qu'elles souhaitaient partir à leur tour. Louis et Zoé indiquent de leur côté que leurs amis savaient qu'ils partiraient un jour ou l'autre. Pour Louis, dans une école publique, cette information est d'autant plus importante à communiquer que ses camarades n'étaient pas soumis à l'itinérance géographique. Pourtant, cette préparation au départ ne prémunit pas les jeunes contre l'émotion liée à la séparation:

> Louis, 17 ans
>
> Bon, j'étais triste de devoir quitter mes amis parce que ça faisait trois ans que je les connaissais. On était dans la même école, dans la même classe. Pendant trois ans, on était restés ensemble, donc c'est vrai que c'était plus difficile de quitter parce que… d'autant plus que j'étais âgé. J'étais plus âgé, donc quand on était en Afrique, au Bénin, ça ne m'a pas dérangé beaucoup, mais alors là, je dois avouer que j'étais un peu triste de partir. (…) Bon, c'était un peu dur parce que je les connais, les connaissaient, depuis trois ans, dans la même classe, exactement les mêmes personnes. C'était… pfff… C'était… On était vraiment un petit groupe de… On était combien… Oh, on devait être cinq ou six, on était vraiment un groupe très, très… très, très lié. Donc, c'était plus dur quoi.

Nombreux sont les jeunes en itinérance géographique à assister au départ de leurs amis ou de voir un changement de population au sein de l'établissement scolaire à chaque rentrée. Le départ de l'un ou de l'autre est donc toujours possible et connu, dans ce sens l'annonce du départ ne fera que confirmer la séparation. La rupture est dans l'air, présente tout au long du séjour, les jeunes sont conscients que celui-ci est forcément éphémère. Si Manon (14 ans) a été surprise pas son départ de Dublin, elle sait cependant qu'elle ne restera pas définitivement en Turquie. Il y a donc un apprentissage en lien avec l'itinérance géographique: le départ a été assimilé à l'itinérance géographique. Chez Eloïse, pour qui le départ interviendra dans un an et demi, l'idée de quitter ses amis est elle aussi présente et pensée. La jeune fille ressent de la tristesse en pensant à cette situation qui n'est pas imminente, mais se rapproche doucement. Dans ces différents cas, la séparation d'avec son réseau social est anticipée.

- Anticiper la séparation lorsque le départ se rapproche

Avec l'annonce du départ, la séparation devient effective, plus proche. Pour ceux qui n'ont pas mis en place une anticipation imaginaire avant l'annonce du départ c'est à ce moment que la séparation est pensée. C'est le cas de Clotilde (15 ans) et Maxime (17 ans) lorsqu'ils ont appris leur départ de France; Rose (14 ans) en apprenant son départ de Séoul; Nesrine (16 ans) en apprenant son départ de Monaco. Soit l'annonce du départ a été anticipée et le départ à venir s'inscrit dans une suite logique. C'est le cas de Emel (16 ans) qui quittera l'Inde d'ici quelques mois; Isabelle (17 ans) qui s'apprête à quitter la Turquie; Maxime (17 ans) l'Inde; Zoé (17 ans) la Turquie.

Clotilde et Maxime se sont retrouvés dans une situation particulière étant donné qu'il n'était plus en itinérance géographique. Pour les deux jeunes, l'annonce du départ est une surprise et aucun d'entre eux n'avait envisagé précédemment de devoir quitter son groupe d'amis. La nouvelle est difficile pour eux, mais peut-être davantage encore pour Maxime qui ne souhaite pas partir. Cette situation est d'autant plus délicate que jusqu'au dernier moment chacun espère ne pas partir, le moment du départ ayant été reporté à plusieurs reprises. Ils sont dans une situation d'incertitude jusqu'au jour du départ effectif. L'âge auquel intervient la séparation doit également être pris en compte. Clotilde quittera la France alors qu'elle est âgée de 13 ans, tandis que Maxime avait déjà 16 ans. A cet âge, le réseau social est beaucoup plus développé, de même que les projets d'avenir (Cannard, 2010).

De son côté, Nesrine, même si elle est soumise à des cycles d'itinérance plus ou moins réguliers, n'a pas anticipé son départ de Monaco, peut-être nourrie par l'idée qu'elle pourrait y rester en internat au moment de la mutation de ses parents. La jeune fille ne réalise qu'à

l'annonce du départ qu'elle va devoir quitter son cercle d'amis. La situation devient d'autant plus douloureuse que le moment du départ se rapproche:

> Nesrine, 16 ans
>
> C'était les derniers mois les plus durs de toute ma vie parce que je voulais dire au revoir à tous les gens qui comptent autant, qui comptent tellement pour moi. Alors, c'était vachement dur pour moi.

La jeune fille fait état de pleurs constants, de prise de poids et de sa nécessité de passer le plus de temps en sortie pour profiter, autant que faire se peut, de la présence de ses amis. Si elle dit avoir eu l'espoir de rester à Monaco, elle sent toutefois la séparation à venir.

Rose (14 ans), de son côté apprend la nouvelle de son départ à la dernière minute, lorsqu'elle est en vacances en France. Si la jeune fille avait conscience qu'un jour où l'autre elle quitterait ses amis, elle n'imaginait pas qu'il survienne de façon aussi brusque, ne lui permettant pas de prendre congé ses amis:

> Rose, 14 ans
>
> Rose: Et puis, ce qui était important aussi, c'est quand on part, de bien faire le deuil, de prendre le temps de dire au revoir à tout le monde, de ne pas partir précipitamment.
>
> Chercheuse: Comme ça t'es arrivé?
>
> Rose: Ouais, parce que ça franchement c'est vraiment l'horreur, ça tue. Franchement, ça tue parce que surtout quand s'est vite après on a l'impression que ça finit pas, on est entre-deux après, on ne sait plus trop où est-ce qu'on en est.

Cette situation particulière souligne l'importance de la préparation au départ. L'anticipation peut-être vue comme une antichambre préparant le départ, une période de moratoire transitionnel. Ceci expliquerait ainsi pourquoi les transitions attendues sont moins susceptibles d'entraver le bien-être psychologique de l'individu (Almudever, 1998). La connaissance de la transition permettant à l'individu de clore la situation actuelle, à travers une série de processus comme, dans le cas de l'itinérance, prendre congé de ses amis ou anticiper l'itinérance géographique à venir.

Ces quatre cas indiquent qu'en état de non-anticipation (et donc de transition non attendues, Almudever (1998)), les réactions seront plus tranchées, plus difficiles à vivre, comme nous l'avons déjà soulevé. C'est dans ce groupe que nous retrouvons les deux jeunes qui ont

souhaité ne pas quitter leur dernier pays de résidence. C'est aussi le cas de Rose pour qui la dernière itinérance géographique s'est passée de façon inhabituelle.

Pour les jeunes qui ont mis en place une anticipation imaginaire du départ, l'annonce du départ ne fait qu'officialiser la séparation à venir. Emel (16 ans), qui quittera l'Inde d'ici quelques mois, met en place des stratégies de détachement par rapport à son cercle actuel (elle sort moins, s'implique moins dans les relations). Se sachant sur le départ et ayant déjà vécu de précédentes séparations, la jeune fille met d'elle-même en place une situation nouvelle créant une modification dans sa façon de se comporter avec son cercle social.

De leur côté, Isabelle (17 ans), Maxime (17 ans) et Zoé (17 ans) vont obtenir leur baccalauréat à la fin de l'année. Tous leurs camarades de classe quitteront également l'Inde ou la Turquie. La séparation n'est plus le fait de l'itinérance géographique, mais celle de l'accès aux études tertiaires. Ce n'est donc plus le jeune seul qui part mais, en règle générale, une grande partie de la bande d'amis qui se sépare. Cette situation permet de donner un autre sens au départ.

- Au moment du départ

C'est au moment du départ que la séparation est la plus importante puisqu'elle est alors effective. Dans certains cas, le jeune ne prendra conscience qu'à ce moment précis qu'il ne reverra pas de sitôt les amis laissés. C'est le cas d'Albane (14 ans) au moment de quitter le Cap; de Babette (14 ans) au moment de quitter la Suisse, d'Eloïse (14 ans) au moment de quitter Singapour; de Manon (14 ans) au moment de quitter l'Irlande. Albane et Eloïse se réjouissaient de pouvoir poursuivre leurs itinérances, même si chez Albane cette joie était relative puisqu'elle espérait partir pour l'Australie et non la Suisse. Les deux ne réalisent que plus tard la séparation:

> Eloïse, 14 ans
>
> (…) J'étais très contente [ndlr de partir], mais après quand je suis arrivée ici, j'ai… quand j'ai vu tout ça… J'étais contente, c'était exactement ce que j'imaginais. Sauf qu'après ça [ndlr Singapour] m'a beaucoup plus manqué que (…) c'était très difficile le début… J'ai beaucoup pleuré, j'ai beaucoup… (…), mais c'était surtout les amis, ouais, qui me manquaient.

Pour Babette, l'itinérance attendue lui offrait la possibilité de développer un réseau social qu'elle jugeait insatisfaisant en Suisse. Manon, elle, ne réalise pas qu'elle va quitter son groupe d'amis. Au contraire, la jeune fille repousse autant que possible la confrontation avec le départ. A tel point qu'elle n'aura finalement pas le temps de prendre congé de son entourage, son départ étant avancé d'une semaine:

Manon, 14 ans

(…) Pis, j'étais très triste parce que je ne m'attendais pas du tout à partir tout de suite comme ça, et je n'avais pas eu le temps de dire au revoir à mes amis.

Dans son cas, et celui de Babette (14 ans), la confrontation avec la séparation est repoussée jusqu'au dernier moment. Notons ici qu'au moment du départ, ces jeunes filles étaient âgées, en moyenne, de 11-12 ans. L'âge nous semble être un facteur important, puisque nous constatons que désormais, à 14 ans, tant Eloïse que Manon s'interrogent sur les prochaines séparations qui les attendent. Ces données sont à mettre en rapport avec le développement cognitif à l'adolescence (Cannard, 2010; Montangero & Pons, 1995; Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987). C'est en effet durant l'adolescence que le jeune est en mesure de se penser dans une temporalité passé-présent-futur et donc d'imaginer les possibles et les changements à venir conséquents à l'itinérance géographique.

- Rejoindre une structure scolaire: la fin d'un isolement social

Pour Robin (17 ans), la rupture de son cercle social prend une tournure différente. Suivant des cours par correspondance depuis deux ans, il n'a pu développer qu'un réseau social très limité:

Robin, 17 ans

Extrait 1

Et c'est clair qu'après le Kirghizistan, j'avais déjà pas trop d'amis, tu vois. Je ne sais pas trop… en fait j'étais un peu seul, mais même qu'il y avait mes parents.

Extrait 2

Mais pour moi, c'était un peu difficile aussi. Parce que je n'avais pas d'amis, justement. Et puis quand tu es adolescent comme ça, tu as besoin de personnes de ton âge pour parler.

Son départ de Bichkek marque le retour dans un système scolaire traditionnel. La rupture prend alors une apparence différente: le départ vers la Turquie lui donne l'occasion de développer le réseau social qui lui manquait.

b) Les ruptures familiales

L'itinérance géographique modifie également les relations avec la famille. Des changements peuvent toucher la famille nucléaire, la famille élargie, mais aussi des personnes proches des jeunes, comme la séparation d'avec une nourrice. Nous aborderons successivement chacune de ces trois thématiques.

- La séparation avec un membre de la famille nucléaire

Par moment, l'itinérance géographique coïncide avec le départ *du nid* de l'un des enfants. Cette situation touche alors les parents mais aussi les enfants, redéfinissant la structure de la cellule familiale:

> Nesrine, 16 ans
>
> Et quand j'étais à Monaco, on était tous ensemble. Moi, avec toute ma famille. Il y avait ma sœur, il y avait moi, ma mère, mon père. Et là, il y a ma sœur qui est partie. Et genre, ça me manque Monaco parce qu'on était ensemble et vous voyez, si vous avez une sœur ou un frère, ça change beaucoup votre vie. Quand ma sœur elle n'est pas là, c'est moins amusant que d'habitude (...).

Pour Nesrine, le départ de la maison de sa sœur aînée correspond à une rupture supplémentaire au niveau des relations familiales. Le temps où toute sa famille (ses parents, sa sœur et elle) était réunie est révolu, le changement de la structure familiale s fait donc en même temps que le déménagement. Nesrine laisse ainsi à Monaco son groupe d'amis et l'image d'un temps familial révolu, ces ruptures viennent alors s'ajouter les unes aux autres. Il convient de souligner que cette rupture peut également être difficile à vivre pour le jeune qui quitte le nid et qui ne suit plus le reste de sa famille dans les itinérances géographiques. S'il ne s'agit pas ici du propos de cette étude, il convient de ne pas oublier, dans le cadre de recherches futures cette situation particulière et les enjeux développementaux qu'elle soulève pour le jeune.

- La séparation avec la famille élargie

Le départ d'un pays peut aussi correspondre à une séparation avec la famille élargie. C'est le cas lorsque le jeune résidait dans son pays d'origine, comme Babette (14 ans), Clotilde (15 ans), Emel (16 ans), Clotilde (15 ans) et Maxime (17 ans). Pour Babette et Emel, qui voyaient fréquemment leur famille élargie, la séparation avec les oncles, tantes et grands-parents prend la forme d'une rupture, d'un changement dans les relations:

> Emel, 16 ans
>
> Emel: (…) Mais c'est vrai que le premier mois ici [ndlr à New Delhi], la famille pfffffou, c'est dur… ça m'avait vraiment… mais manqué.
>
> Chercheuse: Parce qu'à Ankara tu les voyais tout le temps ?
>
> Emel: Ouais je les voyais tout le temps, on habitait juste à côté (…). J'étais très, très proche de ma tante et de ma petite cousine, donc ben, même j'ai choisi son

> prénom à sa naissance et tout (…) et donc j'étais très, très, très proche d'elle. Et quand je suis partie, elle me manquait énormément. (…) Donc dans ces cas-là… on se dit que c'était un peu pas des moments gâchés, mais c'est dommage, c'est… parce que… enfin mais ma tante ça va, on arrive à reprendre des discussions comme on en avait avant mais bon c'est logique qu'elle soit beaucoup plus proche de ma mère que de moi. Donc quand on l'a au téléphone, elle parle surtout à ma mère et je l'ai très rarement au téléphone, c'est ce qui nous a complètement… C'est dommage, mais bon on s'y fait.

Au-delà de la rupture avec la famille élargie, c'est l'éloignement permanent qui peut être difficile pour les familles en itinérance géographique. Ceci d'autant plus lorsque les liens développés sont étroits. La séparation d'avec les grands-parents est celle qui revient le plus souvent dans les discours recueillis, par exemple Babette (14 ans) regrette l'absence de ses grands-parents, Clotilde (15 ans) et Eloïse (14 ans) soulèvent que ce n'est pas toujours facile de vivre loin des siens. Ou encore Isabelle (17 ans), Louis (17 ans) et Maxime (17 ans) qui mentionnent l'importance de leurs grands-parents.

La thématique de l'éloignement avec la famille élargie se retrouve dans le discours de tous les parents. Si certains indiquent regretter de vivre aussi loin de leurs parents, frères ou sœurs, la séparation peut avoir des avantages. C'est notamment le cas de la mère de Babette (14 ans) qui apprécie vivre loin de ses beaux-parents mais qui, au final, les trouve un peu trop présents via Skype!

Si l'itinérance géographique implique de vivre loin de chez soi, nombreuses sont les familles qui sont amenées, à un moment où à un autre, de retourner dans leur pays d'origine, comme c'est le cas chez Rose. Ici la question qui se pose n'est plus la séparation avec la famille élargie mais bien de devoir à nouveau vivre au contact de celle-ci, comme le raconte la jeune fille:

> Rose, 14 ans
>
> Donc le week-end, on voit les oncles et tantes donc ça a été quelque chose de tout nouveau parce que d'habitude les oncles et tantes on les voyait quoi deux fois par an, un truc comme ça [rires]. Alors là, ça a été nouveau (…), c'est un énorme changement quoi (…). C'est tellement différent la famille, on n'apprécie pas la même chose. C'est vrai que c'est différent quoi. (…) Evidemment, quand on se voit plus longtemps, on fait plus de faux pas, plus de mots qui blessent et tout. Tandis que quand on se voit deux jours par an, de toute façon, on s'aime bien et

on a pas le temps vraiment de juger la personne donc (…) c'est différent, ce n'est plus pareil.

Le retour dans la région d'origine modifie l'équilibre précédemment construit au sein de la famille élargie. Chez Rose, cette dernière tient une place importante. La jeune fille passe de nombreux week-ends en compagnie de ses oncles et tantes, avec ses cousins et cousines. Ceci vient également modifier la relation que Rose avait développée avec l'une de ses cousines. Les deux jeunes filles appréciaient de se retrouver et appréciaient leurs différences. D'un côté, la cousine «fo-folle», de l'autre le «sérieux» de Rose. Mais avec le rapprochement, ce qui autrefois était perçu comme des qualités se transforment en défaut demandant à Rose de définir autrement la situation. L'itinérance géographique à venir (anticipation imaginaire) est là aussi vue comme la possibilité de se tirer de cette situation.

- Se séparer de sa nourrice

Trois des jeunes filles que nous avons interviewées à savoir Isabelle (17 ans), Rose (14 ans) et Zoé (17 ans) nous parlent de la séparation d'avec leur nourrice. Si pour Isabelle et Zoé, cette séparation date d'il y a quelques années, pour Rose elle est récente. Dans ces trois cas, la nourrice joue un rôle particulièrement important au niveau social et affectif:

Isabelle, 17 ans

En fait, c'est vraiment, c'est vraiment de l'amour je crois… Je ne sais pas, c'est… enfin c'est un peu comme une maman en fait… Je crois que c'est ça. Parce que quand on a six ans et que l'on reste avec une personne jusqu'à l'âge de dix ans, c'est… ça paraît long et… donc on s'attache beaucoup. (…) Ça a été un peu comme une seconde petite maman pour moi et, voilà, elle me tient beaucoup à cœur.

Rose, 14 ans

Alors ma nounou (…) j'étais très proche d'elle. Elle était comme ma mère, ma seconde mère tellement je m'entendais bien avec elle. Elle venait presque tous les jours à la maison. Enfin, je dis c'est ma nounou, mais en fait, c'était la femme de ménage. Pour elle, je préfère dire nounou parce que… Et puis, elle nous faisait toujours des won ton, elle m'a appris à faire des rouleaux de printemps, à parler anglais. (…) Elle est tellement gentille, c'était vraiment comme ma maman, comme ma sœur. Je ne sais pas, c'est un peu… Donc voilà, c'était… ouais, c'était très difficile [ndlr de la quitter]. On se téléphone encore souvent (…). Elle s'occupait de nous vraiment comme une mère.

Zoé, 17 ans

> Les filles au pair c'était vraiment, c'était génial d'avoir tout le temps quelqu'un qui est toujours là pour toi pour jouer, tu ne peux pas toujours le dire à ta mère: allez, on va jouer (…). J'avais cette étudiante [ndlr au Liban] qui venait avec moi, qui m'emmenait jouer au parc tous les jours. C'est bien quand même pour une petite fille. Mais elle, c'est vraiment une personne dont je me souviens, c'est pas… Elle n'est pas passée comme ça dans ma vie.

Les relations qu'Isabelle, Rose et Zoé entretenaient avec leur nourrice sont toutes fortement connotées au niveau émotionnel. Les trois jeunes filles mentionnent explicitement que ces personnes ont tenu une place particulière dans leur vie. Ces liens sont matérialisés à travers un apprentissage, une transmission: la contrebasse pour Isabelle, la cuisine pour Rose, le français pour Zoé (qu'elle a commencé à apprendre au contact de sa nourrice). Les trois maintiennent des relations malgré la distance. Si Isabelle et Zoé ont revu leur nourrice, Rose espère bientôt pouvoir le faire. Ces relations extra-familiales nous rendent ainsi attentifs aux liens qui se créent entre l'enfant et la personne qui prend soin de lui. Et comment, au moment de l'itinérance géographique, cette relation crée une rupture supplémentaire.

c) Les départs in situ

Dans l'itinérance géographique, les différents acteurs sont confrontés un jour ou l'autre au départ, qu'il s'agisse du leur ou de celui des autres. Nous aborderons maintenant ce deuxième cas de figure en tant que période de ruptures *in situ* et qui sont donc la conséquence du départ de tiers et non de l'individu. Deux situations particulières ressortent de nos entretiens: le départ d'un proche (un frère ou une sœur qui part poursuivre ses études dans un autre pays) et le départ d'amis.

○ Le départ d'amis

Les jeunes en itinérance géographique côtoient fréquemment d'autres jeunes en itinérance géographique, chacun avec des cycles d'itinérance spécifique. Le départ d'un ami, plutôt que son propre départ, constitue ainsi une rupture importante pour le jeune. Le départ d'un ami, lorsqu'il est évoqué, fait surgir l'utilisation d'un champ sémantique autour de la «perte», de la «douleur», du «manque», de la «tristesse»:

Manon, 14 ans

> Ben, j'étais triste parce que c'était la seule avec qui je m'entendais vraiment. Et après, il y a une autre fille. Je suis devenue amie avec elle, mais après, elle est

allée avec Eugénie. Mais Eugénie, je ne m'entendais pas bien avec elle… A la fin de l'année, je me suis fait amie avec une fille libanaise puis_ on était vraiment de très bonnes amies, mais elle est partie aussi. Donc à chaque fois que je me fais des amis, eh bien ils partent tous. Donc je me suis dit: à quoi bon? Enfin au début de cette année, je me suis dit pourquoi se faire des amis si de toute façon après je pars.

Avec le départ d'amis, le jeune devra non seulement recomposer son réseau social, mais continuera d'évoluer dans le même environnement géographique, culturel, institutionnel chargé en souvenirs partagés. Le fait de fréquenter un café dans lequel le jeune avait l'habitude de se rendre avec son ou ses amis partis pourra lui remémorer des souvenirs. Il devra continuer de composer avec des lieux qui sont chargés d'histoire et le renvoient à une époque, des sentiments passés et révolus:

Isabelle, 17 ans

Parce qu'en fait… Quand nous on part, on ne sait pas vraiment ce qui va nous attendre, nous arriver et où on va aller, ce que l'on va faire. Quand quelqu'un part et que nous on reste, il y a des choses que l'on faisait avec cette personne et qu'on ne peut plus faire. On est toujours dans le même endroit donc on peut très bien revoir un restaurant où on avait l'habitude d'aller, et on y va plus parce qu'on est plus avec cette personne. Ça va nous rappeler trop de choses sinon, énormément de souvenirs [très long silence]. Je pense que la facilité, c'est plutôt de partir que de rester.

Les lieux prennent un sens parce qu'ils sont chargés en relations, en émotions. Il s'agit de lieux partagés, dans lesquels le jeune avant l'habitude d'évoluer en groupe. C'est dans le cadre des interactions avec d'autres que les lieux vont prendre sens. L'itinérance, qui amène à s'installer dans de nouveaux lieux, permet aux personnes de se retrouver dans un environnement sans émotion, sans souvenir, où l'histoire reste à créer. Partir peut donc être plus simple que de rester. Il est alors intéressant de s'interroger sur la façon dont les lieux sont porteurs de souvenirs et de continuité. La façon dont se créent les souvenirs et la mémoire des lieux se fait à travers des récits, des anecdotes qui relient l'individu à d'autres individus. Ainsi, les lieux peuvent également avoir une fonction de médiation en ravivant des affects, des émotions et seraient, à l'instar des éléments culturels, des médiateurs psychiques (Tisseron, 1999). Les lieux sont aussi ce que nous conservons des autres, des expériences passées (Kaës, 2001).

- Le départ d'un membre de la famille

Dans d'autres cas, c'est le départ d'un membre de la famille qui va remettre en cause la dynamique familiale. Contrairement au cas de Nesrine (16 ans), dont le départ de la sœur coïncidait avec le mouvement de l'itinérance géographique, les ruptures *hic et nunc* de ce type surviendront en dehors d'une itinérance géographique. C'est alors l'équilibre de l'espace domestique qui se trouve modifié. C'est ce que s'apprête à vivre Clotilde (15 ans) qui anticipe le départ de son frère Maxime (17 ans):

> Clotilde, 15 ans
>
> Clotilde: (…) Et depuis pas longtemps, je pense que comme je suis devenue plus grande, je me suis rapprochée de Maxime et on parle souvent, pis on a plus de choses en commun (…). Pis quand il va partir, c'est clair que ça va me manquer de ne plus lui parler et tout ça.
>
> Chercheuse: Et ça tu appréhendes un peu son départ?
>
> Clotilde: Ouais, je pense que ça va être différent. Mais ouais, je pense que ça va être dur, au début.
>
> Chercheuse: Tu y penses ou tu n'y penses pas encore?
>
> Clotilde: J'essaie de ne pas y penser.

Ces départs touchent autant les enfants que les parents. La cellule familiale va alors devoir se trouver un nouvel équilibre.

11.3.2. L'espace domestique

L'espace domestique est le lieu dans lequel le jeune évolue dans la plus grande intimité. C'est à la fois son univers et celui de sa famille. Selon les cas, l'espace domestique peut-être élargi aux biens personnels, comme les meubles ou la voiture. Rappelez-vous, dans les analyses consacrées au départ, nous avions mis en évidence la difficulté pour les jeunes de voir leur maison vide. Ainsi, l'espace domestique doit être compris avec les meubles qui l'habitent et qui confèrent au lieu une signification particulière: sans ces éléments culturels l'espace est vide. Ces éléments nous ont amené à nous intéresser à la signification de l'espace domestique qu'il s'agisse de la maison ou plus généralement de la chambre de l'adolescent peuplé par des éléments socioculturels qui peuvent être des meubles, des bibelots, des photos, des livres, des instruments de musique, etc. Cet espace domestique est signifiant tant qu'il est un contenant de ces éléments culturels; une fois cet espace vidé, il renvoie une signification différente comme nous l'avons développé dans le chapitre consacré au départ. Il s'agit donc d'un espace

symbolique dans lequel la famille rassemble tant des éléments utilitaires que symboliques (Habermas, 1999). Ils permettent le maintien d'une continuité (Zittoun & Grossen, 2011) entre les différents éléments de la vie du jeune qu'il s'agisse d'éléments du passé ou du présent. Partir d'un lieu domestique est donc une rupture en ce que la personne met en cartons une partie de son histoire, et que dans le même temps elle doit apprivoiser le nouvel espace domestique dans lequel elle s'installera. Ce qui peut constituer une autre forme de rupture:

Clotilde, 15 ans

Clotilde: Et donc au début, je suis arrivée [ndlr dans sa nouvelle demeure]. J'ai trouvé que la maison elle était sale. Puis ça me donnait pas trop envie et je voyais le sol [elle me montre le sol en gros carrelage], moi je n'aime pas trop les sols comme ça et… il faisait super chaud, j'avais super chaud… et… je ne sais pas après quand j'y suis retournée la 2ème fois c'était plus du tout la même chose, la maison je la voyais complètement différemment!

Chercheuse: C'est dû à quoi ça?

Clotilde: Je ne sais pas du tout. C'est trop bizarre, la première fois je ne l'aimais pas du tout cette maison et quand je suis revenue une deuxième fois j'ai plus vu les choses de la même façon. L'entrée… la première fois j'avais vu que c'était du sable et des trucs tout nuls et tout. Là, j'ai vu qu'il y avait un truc bétonné qui faisait comme ça, qu'il y avait un jardin un peu avec des fleurs et des arbres et tout. Tandis que la première fois, je n'avais rien vu de tout ça, peut-être que je m'étais concentrée sur les défauts de la maison, je ne sais pas.

Manon, 14 ans

Manon: Ben, on sort de l'avion et puis on voit qu'il neige (…). Et puis après, on est allé dans une voiture qui n'était pas à nous, qui était à quelqu'un d'autre et après on est arrivé à la maison, ici, et ce n'était pas vraiment… ça ne me donnait pas vraiment envie de vivre ici.

Chercheuse: Pourquoi?

Manon: Ce n'était pas très accueillant.

La rupture se crée alors dans le besoin d'appropriation de ces nouveaux lieux. Il s'agit d'une appropriation physique, meubler le lieu pour le rendre confortable et accueillant, mais aussi personnelle, pouvoir se sentir à l'aise, en sécurité et surtout permettre non seulement la continuité mais aussi des développements à venir.

11.4. Synthèse

Dans ce chapitre, nous nous sommes plus particulièrement intéressé aux ruptures que vivaient les jeunes en itinérance géographique et la façon dont elles se manifestaient dans le discours des jeunes que nous avons interviewés. Ces ruptures sont rendues visibles par différents indicateurs qui mettent en évidence la nouveauté, l'inattendu, le changement, la différence par rapport à une situation passée. Ainsi, si le départ prépare la transition à venir ce n'est qu'une fois dans le nouveau pays de résidence que les jeunes sont véritablement confrontés à une série de ruptures. Il y a donc un temps, entre l'annonce du départ et l'arrivée dans le nouveau pays durant lequel nous assistons à un premier moratoire transitionnel, celui qui laisse place à l'anticipation, puis, lors de l'arrivée effective, à la transition à proprement dite qui amènera alors les processus développementaux mis en évidence notamment par Zittoun (2012) et Zittoun & Perret-Clermont (2002): à savoir des réagencements identitaires, l'apprentissage de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être et l'élaboration de sens.

Il nous a semblé intéressant, dans le cadre de ce travail de davantage détailler ce qu'englobait le concept de ruptures et comment il était vécu par les différents jeunes. Ainsi, dans le cadre de notre travail nous avons voulu analyser les formes que prenaient ces ruptures et les conséquences de celles-ci. Nous voyons également que, dans le cas de l'itinérance géographique, les ruptures peuvent survenir à différents niveaux et sont aussi tributaires des pays quittés et des nouveaux pays de résidence. La rupture ne peut ainsi être comprise que si l'on tient précisément compte de ce qui était possible avant et de ce qui ne l'est plus.

Si la rupture annonce un changement, elle et est loin d'avoir une connotation négative. Ainsi, dans le cas de Robin, le passage du Kirghizstan à Ankara apparaît comme une *libération* pour le jeune homme qui reprend un cursus scolaire normal et y voit l'occasion de pouvoir enfin fréquenter des jeunes de son âge. La Turquie représente alors un gain d'autonomie. Il en va tout autrement, par exemple, pour Manon, pour qui la Turquie représente une perte d'autonomie, la jeune fille ne pouvant plus sortir comme avant. Ces éléments mettent ainsi en évidence que les ruptures sont toujours particulières et contextualisées.

Rappelons que malgré ces nombreux changements vécus, nous restons dans une dynamique entre changements et continuités. C'est-à-dire que durant tout ce processus, l'individu, même soumis à de nombreux changements, va pouvoir s'appuyer sur des éléments (socioculturels) qui lui permettront de maintenir une continuité de lui-même tout en s'adaptant à la nouvelle situation.

Il y a deux formes de destin: un destin vertical et un destin horizontal.

Amin Maalouf, Les identités meurtrières.

Chapitre 12. L'itinérance géographique: entre continuités et changements

Dans le chapitre consacré à la période du départ, nous avons insisté sur le rôle et la fonction d'anticipation que pouvaient jouer tant le réseau social que les éléments culturels. En permettant d'anticiper le changement à venir, la fonction d'anticipation permet de rendre compte du besoin pour l'individu d'imaginer le futur. Il a ensuite été mis en évidence que cette anticipation, une fois confrontée à la réalité, provoquait une rupture à laquelle l'individu va aussi devoir s'adapter demandant de sa part une nouvelle construction de sens sur la situation vécue. Nous allons maintenant étudier les autres fonctions que peuvent jouer le réseau social et les éléments culturels. Il s'agira de rendre compte des aspects polymorphes de ces différentes fonctions et de leur rôle plus particulier:

1. Une fonction d'établissement.
2. Une fonction de pérennité.
3. Une fonction d'amarrage.

Les réseaux sociaux, les éléments culturels et les espaces physiques ne sont pas statistiques, au contraire, ils évoluent avec l'individu. De nouvelles expériences, de nouvelles rencontres, de nouveaux lieux, de nouveaux objets vont devenir significatifs pour l'individu, porteurs de sens en rendant compte d'une partie de son parcours. Ainsi, tout comme le récit offre un accès à la *psychologie populaire* (Bruner, 2006), nous partons du postulat que les éléments culturels et les espaces physiques symboliques nous informeront du sens que l'individu confère à son parcours particulier en lui permettant de s'inscrire dans une continuité personnelle dans laquelle les changements sont possibles. Dans la perspective qui est la nôtre, l'individu ne peut être compris que dans une triple temporalité qui articule passé, présent et futur. Ainsi, une partie du réseau social, des éléments culturels et des espaces physiques symboliques trouvent leur origine dans le passé des individus, alors que d'autres sont mis en place dans l'ici et maintenant. Rencontrer de nouvelles personnes, se voir offrir un objet culturel dans une situation précise sont autant d'éléments actuels qui à leur tour inscriront l'individu dans sa continuité tout en marquant son évolution. Mais certains éléments culturels sont également

utilisés dans une perspective future: ne pas oublier. Nous verrons un exemple avec le cas de Clotilde qui rédige un journal de bord dans l'optique de ne pas oublier, de pouvoir plus tard, se souvenir d'événements, de situations habituelles ou inhabituelles, qui font de son parcours, un parcours singulier. C'est n'est qu'en étudiant l'individu dans cette triple perspective que nous pourrons mieux circonscrire et analyser la façon dont les différents éléments significatifs pour lui, et donc porteur de sens, peuvent contribuer à une meilleure compréhension de son développement.

Pour plus de clarté dans nos propos, nous avons divisé ce chapitre en quatre parties. Les trois premières parties seront consacrées aux fonctions d'établissement, de pérennité et d'amarrage. La quatrième partie sera consacrée à la synthèse.

12.1. La fonction d'établissement

En fonction de leurs parcours et de leurs caractéristiques, nous avons pu identifier chez les jeunes un ensemble d'éléments dont la fonction première est l'établissement dans le nouveau lieu de résidence. Mais ceux-ci peuvent également valoir pour tout autre situation dans laquelle la personne a besoin de se mettre en place de nouvelles routines. Nous les avons répartis en cinq catégories:

1. **Le réseau social**. Il peut s'agir du réseau préexistant à l'itinérance mais aussi du réseau développé, et en développement, sur place. Notons qu'avec le temps, le réseau social préexistant, pour autant que les contacts soient maintenus sur la durée, prendra une fonction de continuité.
2. **Les activités scolaires et extra-scolaires**. Il s'agit de toutes les activités que le jeune pratique dans son nouveau lieu de résidence.
3. **L'espace domestique**. Il peut s'agir de la maison ou plus précisément de la chambre du jeune, un espace qu'il considère comme personnel.
4. **L'attribution d'un sens**. L'élaboration de sens est l'un des processus observés en période de transition (Zittoun, 2004a; Zittoun, 2006; Zittoun, 2012b; Zittoun et al., 2006; Zittoun et Perret-Clermont, 2002). Nous verrons plus précisément les différentes formes que peut prendre cette élaboration de sens en fonction des situations particulières.
5. **Habitudes et routines**. L'objectif des fonctions d'établissement des éléments socioculturels est la mise en place d'habitude et de routines. En effet si une transition survient quand l'individu se retrouve face à une situation inhabituelle, celle-ci se termine quand cet inhabituel se transforme en habituel. Nous avons relevé dans de

nombreux discours des références sémantiques à la mise en place de ce quotidien, à une maîtrise du nouvel environnement géographique et social, marquant la fin de la transition.

Les fonctions d'établissement des éléments socioculturelles permettent au jeune de s'adapter, dans son nouvel environnement (géographique, culturel et social). Elles auront ainsi des répercussions sur la définition identitaire de soi (s'inscrire dans de nouveaux groupes remet en question l'identité de la personne). Dans le même temps, elles solliciteront des apprentissages; par exemple apprendre à se déplacer dans son nouvel environnement, gagner en autonomie, et demanderont à l'individu de repenser sa situation en fonction des nouveaux éléments à sa disposition (élaboration de sens). Les fonctions d'établissement interviennent durant le moratoire transitionnel, durant lequel la personne peut tâtonner, commettre des erreurs, etc. Zittoun et Perret-Clermont, 2002). Les différents éléments pourront alors être utilisés de façons consciente ou inconsciente (Gillespie & Zittoun, 2010) en tant que ressources.

12.1.1. Le réseau social

La mise en place d'un réseau social est l'un des enjeux qui attend le jeune en arrivant dans son nouveau pays de résidence (Fukuda & Chu, 1994; Stroh & Brett, 1990a, 1990b; Harvey, 2009). Il va, au début, évoluer entre deux réseaux sociaux différents, celui de son/ses itinérances passée/s et celui à mettre en place. Chacun[65] va pouvoir agir pour favoriser l'établissement pouvant fonctionner plus ou moins en parallèle. Nous avons constaté qu'il y aura, dans un premier temps, une sur utilisation du réseau social préexistant, et ceci jusqu'à ce que le nouveau réseau social commence à se mettre en place. S'ensuit une période durant laquelle le jeune va commencer à moins s'appuyer sur son ancien réseau social et à donner plus de place à son nouveau réseau social. La mise en œuvre de ce passage dépendra de chaque jeune.

a) Le réseau social préexistant à la dernière itinérance géographique

Albane (14 ans), Clotilde (15 ans), Eloïse (14 ans), Emel (16 ans), Isabelle (17 ans), Maxime (17 ans), Louis (17 ans), Rose (14 ans), Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans) mentionnent avoir beaucoup contacté, dans les premiers temps de leur arrivée dans le nouveau lieu de résidence, leur réseau social préexistant. Celui-ci joue un rôle bien précis. Relevons qu'il concerne

[65] Ceci pour autant que celui-ci est bien été développé précédemment ce qui n'est pas le cas chez Babette (14 ans), Manon (14 ans) et Robin (17 ans).

uniquement les relations amicales que le jeune a développées précédemment et avec lesquelles il garde des contacts. Deuxièmement, il intervient plus fortement à l'arrivée dans le nouveau pays, d'où son rôle d'établissement. En effet, si les échanges sont fréquents au début ils diminuent une fois le réseau social sur place effectif:

> Isabelle, 17 ans
>
> C'est vraiment le moment où on arrive. Donc, c'est vraiment le moment où on est le plus déboussolée et c'est là où on a le plus besoin des amis.
>
> Rose, 14 ans
>
> Sinon, c'est vrai, c'est surtout juste après qu'on se soit quitté qu'on s'appelait beaucoup. Moi j'avais ma meilleure amie à Séoul, on s'appelait, je ne sais pas, toutes les deux semaines mais on passait 45 minutes au téléphone. Et après, petit à petit on a un peu fait le deuil. Ça se sépare un petit peu, mais on continue à s'écrire très régulièrement. Mais c'est vrai que l'on se téléphone moins quand même. C'est plus par écrit. Ou des fois il y en a qui utilisent, moi je n'utilise pas, mais il y en a qui utilisent Skype ou là où on peut faire par la voix aussi. Ou la webcam, ça c'est bien aussi la webcam. Moi, j'utilise souvent la webcam.
>
> Nesrine, 16 ans
>
> (…) Mes amis me manquent tellement, genre chaque jour j'essaie de les appeler, ils m'appellent eux (…). Je ne sais pas, peut-être ça ne fait pas longtemps, mais là on s'appelle tous les jours, on s'envoie des sms (…).

Au moment de l'établissement, l'ancien réseau social viendra pallier le manque de réseau social sur place. Rappelons que celui-ci joue un rôle particulièrement important au moment de l'adolescence, notamment pour permettre l'échange d'expériences mais aussi pour apporter un soutien émotionnel et affectif (Cannard, 2010; Claes, 2003). N'ayant pas encore un réseau social sur place, pouvant assumer cette fonction, le jeune se tournera alors vers ceux qui ont joué ce rôle précédemment. Ces contacts se font principalement à travers la téléphonie, mais aussi l'utilisation de réseaux sociaux, tels que *Facebook,* ou encore via l'échange d'emails concourant dans le même temps à entretenir les relations (Nedelcu, 2009).

Il est intéressant de constater que ces contacts à distance ne peuvent se substituer à des contacts physiques proches, mais qu'ils pourront les compléter. C'est ainsi que dans le même temps, le jeune va développer un réseau social dans le nouveau pays de résidence.

b) La mise en place d'un réseau social

Pour tous nos interlocuteurs, l'enjeu principal est de se constituer au plus vite un nouveau réseau social. Ceci se manifeste bien avant l'arrivée dans le nouveau pays, comme nous l'avons mis en évidence (cf. phase de départ). Si dans un premier temps, le réseau social émergent n'est pas en mesure de répondre parfaitement aux fonctions de supports affectif et émotionnel du jeune, cela se mettra progressivement en place.

> Eloïse, 14 ans
>
> Ben en fait ici [ndlr en Inde], j'ai retrouvé des amis, des très, très bons amis. Donc à force, ça m'a… je les ai pas oubliés [ndlr ceux de Singapour], mais je me suis dit: bon ben maintenant je suis ici, je ne suis plus là-bas, je dois me faire à l'idée.

En suivant Monette & Fournier (2000), nous avons observé les différents rôles que pouvait jouer ce nouveau réseau social:

1. Une fonction émotionnelle, en permettant des échanges plus réguliers, le partage d'expériences communes et pas seulement relatées.
2. Une fonction instrumentale: les nouveaux contacts permettant la découverte et l'appropriation du nouvel espace géographique (l'école, la ville) dans lequel le jeune évolue.
3. Une fonction sociale: appropriation des normes et valeurs du nouveau système culturel scolaire mais aussi de l'environnement géographique (par exemple, savoir dire bonjour, merci dans la langue autochtone).

La mise en place du réseau social dépend de deux facteurs: du jeune (caractéristique intrinsèque) et du contexte (caractéristique externe). Le jeune peut en effet être soit actif, et aller de lui-même vers les autres, soit passif, et ne pas oser aller vers les autres. Mais ce facteur n'est pas suffisant à lui seul pour comprendre la mise en place d'un réseau social, le contexte pourra être favorable ou défavorable à la mise en place du réseau social. Le premier exemple est celui d'école composée majoritairement d'élèves en itinérance géographique et dont l'effectif varie fortement d'une année à l'autre. Le contexte sera d'autant plus favorable que l'école dispose d'un vaste effectif d'élèves. Le jeune dispose alors davantage d'occasions de rencontrer d'autres jeunes. Plus le bassin est limité, plus le choix se limite. Soulignons également qu'une école disposant d'un nombre élevé d'expatriés et d'itinérants géographiques sera plus propice qu'un environnement composé majoritairement d'élèves sédentaires. Selon les cas, les relations vont se mettre en place plus ou moins rapidement, c'est notamment ce qui se passe pour Albane (14 ans) grâce à son séjour en internat. Dans

d'autres cas, par exemple pour les jeunes que nous avons interviewés en Turquie, la mise en place du réseau social prendra davantage de temps. Dans ces situations, le jeune déploie des stratégies, c'est notamment le cas de Robin (17 ans) qui après plus de deux ans d'enseignement via le CNED souhaite pouvoir à nouveau s'intégrer dans un réseau social. Il essaiera alors de développer des liens tant avec les expatriés qu'avec les locaux (les élèves turcs). Si des relations commencent à se tisser dès les premiers jours d'école, le réseau social se développera et s'étoffera sur le long terme. Relevons que dans tous nos cas, le réseau social prend naissance au sein de l'établissement scolaire.

c) L'élargissement du réseau social

Le réseau social évolue au cours du temps, dans un premier temps, le jeune semble développer davantage des alliances que des amitiés (Loisel Decque, 2004). En effet, nous avons pu constater que lorsque les nouveaux sont en nombre suffisant, ceux-ci ont tendance à se regrouper entre eux. Ce n'est que plus tard, lorsque le jeune connaîtra davantage les autres élèves, et que les premiers contacts se seront initiés, qu'il ira rejoindre ou formera un groupe avec des jeunes aux affinités proches:

> Clotilde, 15 ans
>
> Pendant la première semaine, j'étais avec elle et Paloma et Jade, et je ne me plaisais pas du tout avec elles. Donc après en sport, j'étais toute seule et une autre fille de l'autre groupe était toute seule. Donc on a dit: «Bon, ben on va jouer au badminton ensemble». De toute façon, il faut être deux et en fait, on n'a pas joué au Badminton. On a parlé tout ça et depuis, c'est ma meilleure amie.

> Louis, 17 ans
>
> Il y a deux personnes qui sont venues vers moi et c'est très vite devenus mes amis. Et puis, on est toujours resté un petit groupe de trois, quelquefois on allait voir d'autres personnes, mais euh… c'est les deux nouveaux qui sont venus. Dans la classe on était trois nouveaux, donc… on est beaucoup resté ensemble dans le début de l'année et après d'autres personnes sont venues et puis chaque nouveau est parti dans son groupe. Parce qu'il y en avait un qui était interne, donc il était avec les internes toujours, tout le temps avec les internes. Un autre qui fumait, donc il était avec les fumeurs et moi qui étais… euh… avec les autres personnes qui étaient… plus âgées.

Avec le temps, différentes opportunités vont se présenter au jeune pour élargir son cercle de connaissances. Ceci est d'autant plus important que la taille de l'établissement scolaire est petite. En Inde, par exemple, les jeunes de l'école française ont développé des contacts avec des élèves d'autres écoles, notamment l'école américaine:

> Babette, 14 ans
>
> (…) Il faut pas rester tout le temps dans l'école française. Après, ça commence à être saoulant, toujours les mêmes gens parce qu'en plus on est une toute petite école, toujours les mêmes trucs. Alors que là, ils ont plein d'expériences à raconter, ils ont des garçons très beaux dans les écoles américaines…

L'élargissement du réseau social se fait souvent par un effet *boule de neige*: les personnes rencontrées vont ouvrir leur réseau social aux nouveaux venus avec lesquels ils vont ensuite pouvoir tisser des liens. Ce qui se fait, par exemple, lors de fêtes ou de sorties:

> Babette, 14 ans
>
> Babette: Ben en fait, avant, j'allais à des fêtes mais c'était des fêtes que entre copains de notre classe. Maintenant, je vais à des fêtes de l'école, à l'école américaine, j'ai des amis suédois, portugais et tout ça donc voilà.
>
> Chercheuse: Tu as rencontré comment tellement de gens?
>
> Babette: Ben je suis allée à la fête de Vladimir [ndlr un copain de l'école française]. (…) Il y avait une fille brésilienne, elle m'a parlé, on s'est parlées, tout ça. Après, elle m'a invitée à une fête le week-end dernier, je suis allée et voilà depuis je vais tout le temps à des fêtes et je suis assez contente (…). Tandis que la première année, je connaissais que l'école française.

L'élargissement du réseau social prend du temps. Le temps que le jeune trouve ses premières marques et s'autorise, lui aussi, à élargir son réseau social. La pratique d'activités extra-scolaires peut également permettre au jeune de faire des rencontres. C'est le cas de Rose (14 ans) qui partage une passion commune avec une de ses camarades d'école: l'escrime. Les deux jeunes filles ont appris à se connaître sur le green. Les réseaux sociaux peuvent également permettre au jeune d'élargir son réseau social, c'est ce qu'a vécu Eloïse (14 ans). En réseau avec ses voisines qui fréquentent l'école américaine, elle s'est liée virtuellement d'amitié avec des connaissances de celles-ci. Ces contacts virtuels se sont ensuite transformés en contacts réels.

D'autres environnements, par contre, sont moins propices à l'élargissement du réseau social, c'est le cas, notamment à Ankara. Nous avons déjà mentionné que la structure de l'école, qui se divise entre groupes d'élèves locaux et étrangers, ne facilite pas l'intégration des nouveaux venus. Il y a deux groupes (Blanchet & Trognon, 1994; Doise, 1979, 1984; Tajfel, 1972; Tajfel & Turner, 1986): les locaux et les étrangers. Les écoles qui se composent majoritairement d'élèves dits sédentaires, comme les écoles publiques, sont moins propices à l'insertion dans un réseau social et à l'élargissement des connaissances. La mise en place d'un réseau social sera plus longue et parfois même prendra uniquement la forme d'un réseau de convenance permettant de ne pas passer ses journées scolaires isolé. Au contraire de New Delhi, les jeunes que nous avons interviewés à Ankara n'ont pas l'occasion de rencontrer des jeunes d'autres établissements scolaires pour expatriés (par exemple l'école américaine):

> Isabelle, 17 ans
>
> Mais aussi, il y a très peu de relations entre les autres écoles [ndlr en Turquie]. Alors que moi, dans les autres pays où j'étais, vraiment moi en Thaïlande, on avait beaucoup de relations avec les autres écoles: l'école allemande, l'école américaine, l'école anglaise. Et ici non. Je ne sais pas pourquoi, peut-être parce que les écoles sont à l'extérieur de la ville. Il n'y a pas vraiment de contact en fait.

Ici, la mise en place du réseau social et de son élargissement est plus délicate. La venue de nouveaux élèves peut néanmoins inverser la situation:

> Isabelle, 17 ans
>
> Cette année ça va très, très bien maintenant. Il y a eu des nouveaux qui sont arrivés, j'ai fait de nouvelles connaissances en dehors du lycée et tout ça et donc c'est beaucoup plus plaisant de vivre. Et surtout que… voilà maintenant on connaît d'autres endroits (…) c'est ça le truc aussi.
>
> Robin, 17 ans
>
> Mais bon maintenant ça va, il y a des nouveaux qui sont venus, j'ai pu me faire un petit groupe quand même et on sort ensemble.

Les jeunes en itinérance géographique déjà établis vont aller à la rencontre du nouveau venu qui devient alors un *ami potentiel*:

> Babette, 14 ans
>
> Ah oui, parce que quand on m'a pas trop accueillie, j'étais pas super contente. Donc maintenant, je fais pas pareil pour les autres et c'est plus facile d'être

> accueilli et de se dire: «ah ben, il y a quelqu'un avec qui je peux discuter, qui ressent pareil que moi et tout ça, et connaître des gens qui peuvent être meilleurs amis avec moi et tout ça». Donc il faut foncer. En plus il n'y a pas beaucoup de personnes, donc...

Emerge une posture novice-expert: l'expert est celui qui connaît l'environnement géographique et culturel et qui va pouvoir faciliter l'insertion du nouveau venu. De son côté, le novice pourra venir compléter le réseau social existant de l'expert tout en bénéficiant de son expertise (présentation à d'autres jeunes, transmission des normes et des valeurs, découverte de la ville, etc.). Dans le cadre de l'itinérance géographique, les départs et les arrivées étant monnaie courante la composition et constitution du réseau social est un processus dynamique. Les jeunes en itinérance géographique développent une expertise de *l'aller vers les autres.*

L'élargissement du réseau social va de pair avec l'assimilation du système culturel en vigueur dans l'établissement. Dans un premier temps, le jeune évolue dans un environnement dont il ne connaît rien: les normes, les règles, beaucoup est à apprendre. Il faudra qu'il s'adapte à son nouvel environnement de façon à pouvoir s'y intégrer. Cela pour autant que le système culturel (tenue vestimentaire, façon de penser) en vigueur dans son nouvel environnement scolaire ne soit pas en opposition trop forte avec son système culturel en vigueur au moment de l'arrivée dans quel cas nous pouvons observer, dans un premier temps, des situations d'isolement (Emel, 16 ans) ou de non-intégration (Rose, 14 ans; Louis, 17 ans; Nesrine, 16 ans) que nous avons développé dans la partie consacrée aux ruptures. Néanmoins, avec le temps nous avons pu observer que se mettaient en place des stratégies d'appropriation du système culturel en vigueur (Perregaux et. al, 2000; Verbunt, 1996).

Clotilde (14 ans), Eloïse (14 ans), Emel (16 ans), Louis (17 ans), Rose (14 ans), Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans) mentionnent que les habits sont un élément important. A l'exception de Nesrine (16 ans), qui joue de sa différence, les autres jeunes, au contraire, assimilent les codes vestimentaires de leur nouvel établissement scolaire.

D'autres jeunes vont faire connaissance avec des modes de pensées à l'opposée des leurs. C'est le cas d'Emel, confrontée entre sa version du monde et celle de ses camardes en Inde qui vont à l'encontre de ses croyances (qu'elle qualifie «d'impies»). Ce n'est qu'après sa première année, et la rencontre avec celle qui restera trois ans durant sa meilleure amie, que nous assistons à un changement profond. Si Emel se considère toujours comme musulmane et

croyante, elle préfère désormais une approche plus «laïque» de la religion. Emel a ainsi trouvé un compromis entre ses normes et valeurs et celles de son nouvel environnement.

L'élargissement du réseau social ne va pas sans une certaine découverte et l'appropriation de nouvelles règles, valeurs et normes, mais aussi de son rôle dans le groupe (processus d'apprentissage). Dans le même temps, chaque appartenance groupale interroge le jeune dans sa définition de lui-même (remaniements identitaires) en lui demandant de pouvoir maintenir une continuité cohérente de lui-même (élaboration de sens).

d) Les fonctions du réseau social

Le réseau social apparaît comme l'un des éléments essentiels à la réussite de l'établissement et l'intégration dans le nouveau pays de résidence:

> Babette, 14 ans
>
> Y'a un truc qui aide beaucoup, c'est les amis. Si on n'a pas beaucoup d'amis et qu'en plus on n'aime pas le pays, ça va être très dur.
>
> Maxime, 17 ans
>
> Chercheuse: Et qu'est-ce qui fait que tu te sentes bien dans un pays ou pas ?
>
> Maxime: C'est surtout les gens.
>
> Chercheuse: Les gens?
>
> Maxime: Les copains… et l'ambiance dans l'école parce que si l'ambiance est pourrie… Moi ça va, j'ai de la chance.

Nous souhaitons maintenant détailler les trois fonctions du réseau social telles que proposées par Monette & Fournier (2000) à savoir: la fonction émotionnelle, instrumentale et sociale.

○ La fonction affective du réseau social

Nous avons vu que les jeunes ont tendance au début à se regrouper en fonction de leur état de *nouveau* (endogroupe). Leur inscription dans cette catégorie les rapproche et leur permet de s'apporter un soutien social et affectif, tout en échangeant leurs premières impressions sur leur nouveau lieu de résidence. Par ailleurs, confrontés au groupe des anciens élèves (exogroupe), qui forment déjà plusieurs groupes, ils peuvent trouver dans cette union l'occasion de se soutenir et de se valoriser dans une période délicate.

o La fonction instrumentale du réseau social

Grâce à son réseau social, le jeune va pouvoir sortir de sa cellule familiale pour découvrir son nouvel environnement géographique et social. C'est ainsi qu'il va, peu à peu, s'approprier certains lieux de la ville dans laquelle il réside: un café ou un bar, une salle de spectacle, une boîte de nuit.

> Isabelle, 17 ans
>
> On a rencontré des personnes de l'extérieur qui ne parlent pas français, mais on parle en anglais ensemble, mais qui nous font découvrir des choses… beaucoup mieux en fait. On a connu des cafés dont on ignorait l'existence et même proche d'Istanbul, dans Istanbul et proche de chez nous et on sort aussi vers Bilkent [ndlr quartier universitaire en dehors d'Istanbul]. Alors que ça, on ne connaissait pas du tout. On n'avait pas du tout l'occasion d'y aller. En fait, il y a tout un quartier qui s'est formé et, par exemple, il y a des salles où il y a plein de billards, plein de jeux de fléchettes. Et nous, on ignorait que ça existait.

Les jeunes vont s'approprier leur nouvel espace de vie, sortir de la maison et mettre en place des routines. C'est par exemple ce qui se produit chez Nesrine (16 ans). En arrivant en Suisse (pays dans lequel elle avait déjà vécu) en provenance de Monaco, la jeune fille craignait de s'ennuyer. Mais grâce à ses nouvelles connaissances, Nesrine découvre de plus en plus d'endroits: des magasins à la mode, mais aussi des boîtes de nuit. Petit à petit, la jeune fille se met à apprécier son nouveau lieu de résidence. Ces endroits lui deviennent familiers parce qu'elle les découvre avec d'autres, mais aussi parce qu'ils s'imprègnent des relations interpersonnelles qui s'y développent. Peu à peu, les jeunes vont s'approprier différents endroits de la ville dans lesquels ils auront l'habitude de se retrouver et y partageront des activités, mais aussi échangeront. Les différentes activités du réseau social vont également permettre le renforcement des liens entre les jeunes et par là même la fonction affective du réseau social.

o La fonction de socialisation du réseau social

La fonction de socialisation joue deux rôles bien particuliers. Elle permet tout d'abord l'élargissement du réseau social du jeune, c'est ce que nous avons défini précédemment par le terme d'effet boule de neige: les jeunes en organisant et participant à des soirées, des activités ou en présentant le nouveau venu à d'autres camardes, vont voir leur cercle amical s'élargir. Par ailleurs, c'est au contact de ses pairs que le jeune peut accéder au système culturel en

vigueur dans son nouvel environnement (Kaës, 2004; Kano Podolsky, 2004, Mead, 1933). C'est ainsi qu'il pourra devenir membre d'un groupe, accéder à un statut particulier (Blanchet & Trognon, 1994), trouver sa place. Appartenir à un groupe auquel on peut s'identifier apparaît alors comme l'un des enjeux essentiels de l'établissement dans un nouveau pays de résidence: c'est à travers son inscription dans ce dernier que le jeune va pouvoir se définir et surtout maintenir une identité de lui-même qui soit positive (Tajfel & Turner, 1986). L'étude de jeunes en itinérance géographique vient confirmer cet enjeu majeur de l'adolescence.

Ensuite, en appartenant à un groupe, le jeune va également apprendre de son groupe et se conformer aux autres membres de celui-ci. La tenue vestimentaire peut être l'un des éléments par lequel nous pouvons appréhender ce phénomène de socialisation. Il montre également la volonté, chez les jeunes, de s'uniformiser et de se *fondre dans la masse*. Cet aspect revient ainsi dans le discours d'Eloïse (14 ans), Louis (17 ans), Rose (14 ans), Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans). Relevons tout de suite que, contrairement aux autres jeunes, Nesrine sera la seule à conserver son style vestimentaire. C'est pourquoi nous l'utiliserons, dans un second temps, comme contre-exemple:

> Zoé, 17 ans
>
> Parce que moi, j'étais aussi habillée assez mignonne et eux… il y avait cette mode des leggins, des trucs comme ça avec des couleurs et où l'on mélangeait un peu tout et moi j'arrivais avec ma chemise blanche, mes petites chaussures, des bottes de laines et tout, et j'ai justement refusé de mettre mes bottes à cause de ces gens. Et elles étaient vraiment belles, c'était de Bruxelles… c'était un autre style, un autre monde et ça fait peur aux autres.

La différence entre le *eux* et le *nous* ressort de façon importante dans le discours des jeunes. L'un des premiers éléments sur lesquels ils sont jugés est justement leur apparence et c'est aussi ce qu'ils remarquent chez les autres jeunes. Zoé, à douze ans, refuse de porter ses bottes, qui étaient pourtant jolies, pour se fondre dans la même mode vestimentaire que les autres. Cette évolution de la tenue vestimentaire pour se conformer aux normes de la nouvelle école se retrouve de façon plus marquée chez Louis (17 ans):

> Louis, 17 ans
>
> Quand je suis arrivé en Suisse, c'était encore autre chose. J'ai commencé à mettre des chemises [me montre la chemise qu'il porte], des chaussures un peu soignées [montre ses pieds] parce qu'en fait… j'avais, vous savez, les grosses chaussures

> de… toute détachées que mettent les skateurs (…) et puis après j'ai découvert les chaussures plus fines, les pantalons plus fins, les… parce qu'avant, je voulais être tout le temps habillé en noir. Je ne voulais que du noir, que des trucs avec des clous partout. (…) Et après, j'ai découvert que l'on pouvait s'habiller mieux [rires]. Enfin, en chemise et en pantalon. Et j'ai commencé à m'habiller comme ça [ndlr il fait un signe avec les mains du haut de son buste vers le bas pour désigner sa nouvelle tenue].

Eloïse (14 ans), qui quitte Singapour pour l'Inde soulèvera qu'elle accordait beaucoup trop d'importance aux apparences précédemment. Elle préfère aujourd'hui adopter une tenue plus *passe-partout:* jeans, T-shirt et Converses.

Au contraire des autres Nesrine (16 ans), insiste énormément sur son style vestimentaire qui la démarque de ses camarades. Si au début, elle s'interroge sur sa façon de se vêtir et se demande comment elle réussira à se faire accepter malgré sa différence, elle a fait de cette différence *sa marque de fabrique*. Ainsi, alors que la plupart des jeunes cherchent à se conformer, Nesrine joue au contraire sur la différenciation.

Arriver dans un nouvel établissement scolaire c'est aussi faire l'expérience de nouvelles règles et normes. Les changements vestimentaires relevés par Eloïse, Louis et Zoé, ne sont pas sans conséquence sur leur définition d'eux. Adopter un style vestimentaire pour se conformer à un système culturel, c'est aussi faire l'apprentissage de nouvelles normes et règles, mais c'est aussi se définir par rapport aux groupes auxquels on appartient. Ce processus est accompagné par une élaboration de sens permettant au jeune de justifier son changement de façon cohérente.

12.1.2. Les activités scolaires et extra-scolaires

Nous allons maintenant plus particulièrement nous intéresser à la façon dont les activités scolaires et extra-scolaires peuvent jouer une fonction d'établissement.

a) Le cadre scolaire

Si les relations se développement en priorité au sein de l'établissement scolaire, il convient d'interroger les éléments socioculturels, ayant une fonction d'établissement, que le jeune peut y trouver. L'école étant un élément important dans la vie du jeune, il convient donc de s'interroger sur le rôle qu'elle peut jouer en tant que dispositif d'accompagnement (Zittoun, 2012) notamment lors de l'arrivée d'un nouvel élève (Ebbeck & Reus, 2005).

Dans le cadre de notre analyse, nous avons dû nous rendre à l'évidence que si l'école était certes un terrain fertile pour la mise en place d'un réseau social, la fonction de l'établissement scolaire s'arrêtait là. Ainsi, aucun jeune n'a mentionné une structure d'accueil, mise en place par l'établissement, qui aurait facilité son intégration. Rose (14 ans) est la seule à faire allusion à une activité scolaire qui aura facilité son intégration. Rappelons que la jeune fille est partie d'une façon inattendue et précipitée de Séoul pour la France. Cette situation a entraîné de nombreuses difficultés pour la jeune fille qui n'a pas eu l'occasion de prendre congé de sa vie dans cette mégalopole. Un exposé en classe servira alors de substitut:

> Rose, 14 ans
>
> Je pense que c'est important quand on n'a justement pas pu faire un travail de **deuil,** entre guillemets, quand on part d'un pays… Moi, par exemple, quand je suis partie de la Corée du Sud et que je suis rentrée ici [ndlr en Suisse], la prof elle nous a demandé de faire des exposés. Alors moi, j'ai dit que j'allais faire sur Séoul et là… bon c'était la torture de me préparer parce que c'était… c'est à la fois, ça me faisait du mal parce que je devais tout parler de trucs que… mais que j'avais trop bien connu, que je n'avais pas eu envie de quitter, et tout ça, mais à la fin, quand j'ai fini, je me sentais tellement mieux! J'avais tout sorti, tout pu en parler à quelqu'un et… ça c'est important ça aide bien et là justement ça m'aide aussi à faire (…) une introspection.

Dans ce premier extrait, Rose insiste sur l'importance de pouvoir partager son expérience, mais aussi ses sentiments. Le fait de pouvoir partager son expérience, à travers un exposé, lui a permis de mieux faire comprendre sa situation aux autres élèves mais aussi de «tourner la page» de son séjour à Séoul:

> Rose, 14 ans
>
> Quand j'ai fait cet exposé sur la Corée du Sud, j'en ai eu pour trois heures alors que je pensais faire 10 minutes. Et bon la prof, elle m'a dit que je lui avais vraiment donné le goût de la Corée du Sud, tout ça, et bon alors moi j'étais fière qu'elle me dise ça mais… quand je l'ai préparé, c'était horrible. J'avais l'impression que je me… J'étais en train de m'enfoncer un couteau dans le dos. Mais après, quand je l'ai fini, je me sentais tellement mieux parce que j'avais l'impression que j'avais refermé un chapitre quoi. Je commençais quelque chose de nouveau et j'arrêtais de regarder toujours derrière moi, toujours comparer à avant, et tout ça, donc ça m'a fait du bien aussi. Et surtout, quand on n'a pas eu la

> chance de pouvoir se dire au revoir comme il faut, tranquillement, changer… parce que changer précipitamment c'est dur. Ça… ce n'est pas bien… C'est mieux de changer tranquillement, je trouve.

Rose a présenté à ses camarades un exposé autre que celui que l'on peut lire dans les guides touristiques et qui lui aura donné l'opportunité d'articuler son passé et son présent. Elle aura aussi éveillé beaucoup d'intérêt de la part de son enseignante et de ses camarades. C'est en effet suite à cet exposé qu'ils ont commencé à s'intéresser à elle, à son histoire, lui permettant ainsi de s'intégrer dans la classe. Ici le rôle de l'enseignant apparaît de façon indirecte. L'exercice étant destiné à toute la classe, c'est Rose qui a su saisir cette opportunité pour en faire une ressource, en s'appropriant ce travail d'une telle façon qu'il lui permette d'accepter sa dernière itinérance. Il nous semble néanmoins surprenant que les jeunes n'aient pas davantage mentionné le rôle du corps enseignant en tant que fonction d'établissement, qui plus est dans le cadre des écoles amenées à recevoir fréquemment des élèves en itinérance géographique. Nous rejoignons ainsi les résulats d' Ebbeck & Reus (2005) selon lesquels les enseignants, et l'institution scolaire dans son ensemble, devraient se préoccuper davantage, notamment durant les premières semaines, du bien-être et de l'insertion des nouveaux élèves.

b) Le cadre extra-scolaire

Les activités extrascolaires permettent au jeune d'élargir son réseau social et d'asseoir sa place dans son nouvel environnement géographique. Il est cependant essentiel de noter qu'elles peuvent, selon les cas, également avoir une fonction de pérennité, ceci lorsque l'activité sportive et/ou artistique est maintenue au fil des itinérances géographiques. Ici, nous nous intéresserons uniquement aux fonctions d'établissement. Celles-ci ont quatre fonctions: 1) permettre à un jeune de s'investir dans une activité extrascolaire; 2) élargir son réseau social à des personnes qui partagent cette même activité; 3) mettre en place des routines dans le nouveau lieu de vie; 4) donner du sens à l'itinérance en cours tout en permettant l'appropriation du nouvel environnement géographique, culturel et social.

Prenons l'exemple d'Eloïse qui une fois par semaine, en compagnie de sa mère, se rend dans l'ONG de Mère Theresa à New Delhi. La jeune fille y joue notamment avec les enfants. Elle peut alors partager avec certains des moments particuliers:

> Eloïse, 14 ans
>
> (…) Je joue avec eux [ndlr les enfants], je m'occupe d'eux (…). On communique en anglais, en hindi. J'essaie un peu en hindi aussi, parce que les enfants, ils

parlent pas l'anglais, enfin certains, ça dépend, mais on essaie de communiquer comme on peut.

Le contact avec la pauvreté amène Eloïse à porter un regard plus positif sur l'Inde et à nouer des contacts avec des personnes de la population locale. Ceux-ci en retour lui permettent de voir sous un autre angle la culture, mais aussi les conditions dans lesquelles ils vivent. Les loisirs occupent également une place importante dans la vie de Robin (17 ans) qui apprécie particulièrement l'athlétisme. Ainsi, dans les différents pays où il réside, il s'inscrit à différents cours: course, saut, lancer. Ce qui lui importe, c'est alors de pouvoir se dépenser dans une activité, mais aussi d'apprendre à connaître d'autres jeunes, souvent locaux. Ainsi, en Turquie, Robin s'est inscrit dans un club de saut en hauteur ce qui lui donne l'occasion de pratiquer un peu le turc et de fréquenter des jeunes en dehors de son école. A la différence près qu'il ne fait pas de sorties avec eux. Dans ce cas, les activités extrascolaires peuvent permettre au jeune d'élargir ses activités.

Mais pratiquer une activité extra-scolaire peut également avoir une conséquence inverse. C'est le cas de Louis (17 ans), qui en arrivant en Suisse, a souhaité s'inscrire dans un club de rugby pour s'y faire des connaissances, mais aussi pour y développer sa musculature. Dès le premier jour, il s'est fait catégoriser de «sale français». Dans ce cas, les activités extrascolaires peuvent confronter le jeune à sa différence avec les groupes majoritaires du pays dans lequel il se trouve (Blanchet & Trognon, 1994; Doise, 1979, 1984; Tajfel, 1972; Tajfel & Turner, 1986).

Les activités extrascolaires, lorsqu'elles sont récurrentes, participent à la constitution d'une routine. Il est essentiel, pour cela, que le jeune puisse s'approprier et donner un sens à ses activités extrascolaires. Ce n'est par exemple pas le cas de Manon (14 ans) qui pratique pourtant quelques activités en dehors de l'école. La jeune fille se remémore son temps en Irlande où elle se déplaçait librement en trottinette. Nous avons vu que les itinérances peuvent réduire l'autonomie des jeunes, c'est ici le cas. A Ankara, la pratique de la trottinette en ville est trop dangereuse pour la jeune fille et elle peine à s'investir dans d'autres activités. La thématique de l'ennui revient alors de façon récurrente dans son entretien:

Manon, 14 ans

Extrait 1

(…) Et puis je dois tout le temps travailler [ndlr pour le brevet] et… il n'y a rien à faire ici, il n'y a pas d'activités qui me plaisent.

Extrait 2

Les week-ends _les week-ends on fait pas, on ne fait pas beaucoup à la maison, parce qu'on ne trouve rien à faire. (…) Mais ici, on ne fait jamais rien. Enfin, des fois, par exemple quand on a un long week-end, on va voyager, mais là non plus on ne fait rien.

Ces éléments sont un frein à l'établissement de Manon à Ankara. Alors, même si elle exerce quelques activités, comme l'aquarelle ou des cours d'art plastique auprès de son établissement scolaire, elle semble manquer d'occupations dans lesquelles elle puisse s'investir et qu'elle puisse s'approprier:

Manon, 14 ans

Euh, je prenais des cours de trompette. J'ai ma trompette, mais j'ai arrêté et ça fait longtemps que je ne joue plus régulièrement (…). Sinon j'aimerais bien jouer du violon. Mon père, il a un violon, mais je n'arrive pas à apprendre et je n'ai pas envie de prendre des cours. (…) Par exemple, pour la trompette, j'ai arrêté parce que j'avais l'impression que je ne jouais pas pour moi, je jouais pour le prof et puis… Je n'avais pas de plaisir à jouer.

A travers cet exemple, nous constatons qu'avoir des activités extra-scolaires n'est pas une ressource d'établissement en soi. Le jeune doit pouvoir se l'approprier et lui donner un sens qui passe à travers la notion de plaisir. Pour qu'une activité extrascolaire puisse jouer un rôle de ressource d'établissement, et éventuellement prendre plus tard la place d'une ressource de continuité, le jeune doit l'investir émotionnellement et cognitivement. C'est seulement alors que celle-ci pourra jouer un rôle particulier dans le parcours du jeune.

12.1.3. L'espace domestique: un espace à soi

Sa chambre représente un lieu à part dans la vie d'un adolescent. Dans tous nos cas, les jeunes ne partageaient pas leur chambre avec un frère ou une sœur. Il s'agit d'un espace que le jeune peut s'approprier, investir. Un lieu sécurisant et intime:

Emel, 16 ans

Ben en fait là, ma maison c'est pas… enfin c'est ma maison, mais je me sens beaucoup plus chez moi dans ma chambre.

Louis, 17 ans

> Ma chambre, là, dans ma maison. Quand je suis chez moi, je crois que c'est l'endroit que j'apprécie le plus en ce moment. Ben, j'aime bien en fait. Je ne sais pas, j'aime bien être dans mon environnement. (…) Et puis, c'est un peu l'endroit interdit aux autres, parce que… c'est-à-dire que personne ne rentre dans ma chambre. C'est moi qui fais le ménage, qui fait tout (…). Ma chambre, c'est ma chambre, c'est un endroit un peu privé en fait.

Dans la chambre, nous retrouvons les éléments culturels qui ont un sens particulier pour les jeunes. Des photos, des affiches, sur les murs et des objets disposés ici et là. La chambre est l'endroit dans lequel le jeune peut se poser et poser ses affaires. C'est souvent dans ce lieu sacré (?) que se condensent les principaux objets significatifs assumant une fonction de pérennité. Il faut distinguer ici le contenant, qui est la chambre et qui joue une fonction d'établissement, du contenu qui englobe lui les éléments culturels assumant une fonction de pérennité. La chambre, parce qu'elle est un univers personnel, permet au jeune de revenir sur les éléments de sa journée, de sa semaine. En arrivant dans un nouveau lieu, c'est cet environnement qu'il s'appropriera en premier. Plus généralement, la maison réunit la famille qui tient une place particulière dans le cadre de l'itinérance géographique. Centre névralgique, l'espace domestique se conçoit comme un point à partir duquel le jeune peut rayonner, se rendre à la découverte de ce qui l'entoure, puis revenir pour y retrouver son environnement personnel. C'est aussi ce lien particulier avec un endroit qui se brise lorsqu'il est temps de plier une nouvelle fois ses bagages.

12.1.4. L'attribution de sens à son séjour

Dans le cadre de nos entretiens, nous avons pu constater que les jeunes, surtout dans les situations où ils ne parvenaient pas à s'intégrer comme ils le souhaitaient, réussissaient néanmoins à donner un sens à leur itinérance. Lorsque le sens du séjour n'est pas suffisant en lui même, les jeunes vont lui attribuer un sens particulier, nous avons pu en distinguer trois types: l'investissement scolaire; la dernière itinérance en famille; la durée limitée de l'itinérance. Nous nous attarderons sur le cas de Manon qui, au contraire de tous les autres, peine à donner un sens à ses itinérances. Nous souhaitons ici mettre en évidence l'importance, pour le jeune, de s'approprier son itinérance géographique en regard de son parcours singulier.

a) Réussir ses études

S'investir dans sa réussite scolaire peut être considéré comme une ressource d'établissement quand elle devient l'un des objectifs principaux des jeunes. Ceci est le cas, notamment, chez Robin (17 ans). En l'absence d'une structure scolaire française à Bichkek, Robin a suivi durant deux ans l'enseignement à distance. Le jeune homme a très peu d'amis. A travers des activités, il lie néanmoins quelques connaissances avec d'autres jeunes dans la même situation que lui, ainsi qu'avec quelques Kirghizes. Il ne tisse néanmoins aucune relation réelle. Dans ce sens, Robin va tout miser sur sa réussite scolaire, mais aussi sur sa prochaine itinérance.

> Robin, 17 ans
>
> En fait, j'étais vraiment très concentré sur ma réussite scolaire. Je voulais vraiment réussir le brevet et puis dès que j'étais arrivé j'avais des résultats vraiment catastrophiques, donc je me suis dit il faut vraiment que je me reprenne. J'ai envie de réussir ce brevet, j'ai envie de passer. (…) Je me suis dit: «je me concentre sur mes études et puis je réussis ce truc, je pars et je suis content».

Robin sait que son séjour au Kirghizistan n'est que d'une durée limitée et qu'il pourra un jour réintégrer une classe. Il décide alors de se concentrer sur ses études et ses examens du brevet en attendant la fin de l'itinérance. Dans un contexte différent, nous trouvons Zoé (17 ans). Proche du baccalauréat, la jeune fille passe énormément de temps à étudier:

> Zoé, 17 ans
>
> Alors moi, quand je suis arrivée cette année, j'ai plutôt vu ça comme une année calme où je vais me concentrer sur l'école… c'est l'année de mon bac. J'ai commencé la 1ère S ici et maintenant je commence la terminale S. (…) Je passe comme une fille très agréable, même si je n'ai pas de bonnes notes… Je ne suis pas trop la fille qui se met à travailler, donc il faut quand même que je me pousse moi-même: «Allez Zoé, fais un peu». Mais j'ai toujours réussi à passer. Ça m'a aidé. Je n'étais jamais la meilleure de ma classe mais…

Dès son arrivée en Turquie, la jeune fille souhaitait se concentrer sur ses études ce souhait semble d'autant plus accentué qu'elle soulève la difficulté à s'intégrer dans son nouvel établissement scolaire. Nous retrouvons également chez Nesrine (16 ans) un discours autour de la réussite scolaire. En arrivant en Suisse, la jeune fille s'est imaginée ne pas pouvoir s'intégrer facilement d'où son envie de se concentrer sur ses études pour quitter le plus rapidement la Suisse et retrouver ses amis dans une Université. Pourtant, lorsque nous la

rencontrons, la jeune fille s'est intégrée, la réussite scolaire n'est plus sa priorité. Emel (16 ans) a un discours similaire. A la fin de l'année, elle rentrera en Turquie pour y passer son année du baccalauréat. Elle insiste sur le fait qu'elle sortira peu et devra avant tout réviser. Le travail scolaire peut ainsi permettre de donner du sens à un séjour, lorsque le jeune n'est pas ou n'a pas pu s'intégrer socialement.

b) La dernière itinérance

L'approche des examens du baccalauréat cache une autre réalité: la fin de l'itinérance en famille. Ainsi, Isabelle (17 ans), Maxime (17 ans) et Zoé (17 ans) se préparaient à passer les examens du baccalauréat à la fin de l'année scolaire lorsque nous les avons rencontrés. Pour tous ces jeunes, le départ du pays de résidence est une évidence. Isabelle et Maxime ont prévu de poursuivre leurs études en France, dans leur pays d'origine, alors que Zoé s'interroge encore: ce sera la France ou la Suisse. Si, comme nous venons de le voir avec Zoé, ce sont les révisions scolaires qui donnent un sens à cette dernière année, pour les deux autres il en va autrement. Tant pour Isabelle que pour Maxime, le séjour prend un sens particulier parce qu'il s'agit de leur dernière itinérance. La première, en arrivant en Turquie, s'est retrouvée face à une situation inattendue: la difficulté de développer un réseau social. Ankara est également une ville dans laquelle la jeune fille peine à trouver ses marques et ses repères. A tel point qu'elle s'est vue proposer de rentrer plus tôt en France:

> Isabelle, 17 ans
>
> Isabelle: (…) Et même là, comme ça a été assez dur l'arrivée en Turquie on m'a proposé de retourner en France, mais j'ai refusé.
>
> Chercheuse: Tu as refusé, pourquoi ?
>
> Isabelle: Au départ, parce que je voulais rester avec mes parents, parce que comme c'est la dernière année, enfin une des dernières années (…) Si on sait que l'échéance approche, parce qu'eux après ils vont rester là et moi je vais rentrer en France, ça donne envie de rester quand même.

Dans le cas d'Isabelle, la dernière itinérance est synonyme de dernière année de vie en famille[66]. Une fois de retour en France, elle vivra seule et ne reverra ses parents que lors des vacances. Elle attribue ainsi à ces derniers moments passés avec eux un sens qui donne une

[66] Rappelons que petite, Isabelle a vécu trois ans (de trois à six ans) chez ses grands-parents en raison de contingences professionnelles des parents.

cohérence à son séjour en Turquie. Il est intéressant de constater que cette vision des choses évoluera la seconde année. La jeune fille développera alors, grâce à l'arrivée d'une nouvelle élève, son réseau social et se mettra à découvrir la ville dans laquelle elle réside. Mais dans les premiers temps, c'est l'idée de pouvoir rester avec ses parents qui lui sert à s'établir en Turquie et qui donne un sens à son séjour.

Maxime (17 ans), lui, ne souhaitait pas quitter la France. Le jeune homme a néanmoins pu trouver ses marques dans son nouvel environnement. Le fait que la durée de son séjour soit limitée à moins d'un an et demi, période bientôt achevée, va lui permettre de considérer son séjour comme étant temporaire:

> Maxime, 17 ans
>
> Chercheuse: D'accord, et tu aurais encore deux ans ici?
>
> Maxime: Oh, ça me gaverait!
>
> Chercheuse: Donc, là en fait de savoir que c'est pour une courte période…
>
> Maxime: Ouais, c'est sûr ça m'a aidé, je crois, de me dire: «de toute façon je rentre dans un an et demi». C'est bon, et c'est pour toujours (…).

La dernière itinérance, voilà ce que représente son séjour en Inde. Maxime a accompagné le reste de sa famille tout en gardant à l'esprit que d'ici peu il serait de retour en France, au sein de sa bande d'amis et dans son environnement. Sa présence à New Delhi s'apparente à un passage obligé, tout en étant circonscrit dans le temps. Est-ce que si la durée du séjour en Inde avait été plus longue, Maxime aurait accordé un autre sens à son séjour en Inde et l'aurait appréhendé différemment? La question reste ouverte. Tant Isabelle que Maxime mettent en évidence les enjeux particuliers de la dernière itinérance. Dans d'autres cas, les itinérances ne touchent pas à leurs fins, mais le cycle de celles-ci apparaît là aussi comme permettant de donner un sens au séjour.

c) L'attente de la prochaine itinérance

Dans l'analyse consacrée à *La période du départ*, il est apparu que, dans leur grande majorité, les jeunes étaient conscients du cycle de l'itinérance géographique: le départ est connu, anticipé et cela même avant son annonce. C'est notamment le cas de Babette (14 ans) pour qui l'idée que son séjour en Inde n'est pas définitif permet de donner un sens à sa situation en la voyant comme une parenthèse avant quelque chose de mieux. Chez la jeune fille, l'idée de quitter l'Inde et d'anticiper l'avenir lui permet de donner un sens à son séjour actuel. La vie de

Babette en Inde ressemble donc à un intermède entre sa vie passée et sa vie future. Elle peut s'appuyer sur différents types d'éléments qui lui permettent de donner un sens à son moment présent, mais uniquement parce que la situation est temporaire. Rose se trouve dans une situation identique:

> Rose, 14 ans
>
> (…) Je m'ennuie, j'ai rien à faire. Et là, quand je voyage aussi, j'ai l'impression que c'est tous les jours pareil parce que je n'ai rien à découvrir, je n'ai pas une nouvelle langue vraiment à apprendre, une nouvelle culture à voir.

La jeune fille, qui peine également à trouver ses marques dans son nouvel environnement et manque d'autonomie, rêve de la prochaine itinérance. Tout comme Babette (14 ans), le cycle de l'itinérance autorise la jeune fille à voir une fin à son séjour actuel. Dans ce sens, le prochain départ arrive comme une ressource dans le discours des jeunes filles. Nous voyons que certains contextes appellent la mobilisation des ressources d'une façon qui leur est propre. L'attente de l'itinérance prochaine comme ressource d'établissement apparaît lorsque la situation vécue comporte des imperfections et que l'avenir est envisagé comme un mieux.

12.1.5. Habitudes et routines

La finalité de la fonction d'établissement, tant du réseau social que des éléments culturels, est de permettre aux jeunes de mettre en place une série de routines, d'habitudes dans le nouveau lieu de résidence de façon à ce que l'inconnu devienne connu. Mais pour cela il y a un ensemble de connaissances, compétences, savoirs, savoir-être et savoir-faire qui doivent être maîtrisés, des relations mises en place (qui viennent d'être abordées). C'est alors seulement que le nouveau lieu de vie deviendra, peut-être, un *nouveau chez soi*.

a) Maîtriser son environnement

La maîtrise de l'environnement géographique et culturel peut prendre diverses formes. Il peut se traduire par le fait qu'Emel (16 ans) n'ait plus besoin de se cacher de la vision de la misère, que Robin (17 ans) se déplace avec les «dolmus[67]» dans Istanbul, qu'Isabelle (17 ans) sache enfin où sortir dans la ville d'Istanbul. Nous voyons ces différents éléments comme autant d'apprentissages réalisés par les jeunes pour maîtriser et évoluer dans leur nouvel environnement géographique. Ces apprentissages naissent de la rupture entre ce qui était

[67] Moyen de transport en Turquie

habituel dans un endroit et ce qui est nouveau dans un autre. Si le jeune peut apprendre par lui-même, il peut également compter sur son réseau social comme nous l'avons soulevé précédemment.

b) Une définition du chez-soi

A travers la fonction d'établissement qui concourent à la socialisation, les jeunes, chacun à son rythme, mettront en place des routines et prendront des habitudes. Est-ce à dire qu'ils se sentiront chez eux dans leur nouveau milieu? Cette interrogation revient souvent dans le cadre de l'itinérance géographique et plus généralement dans le cadre de l'expatriation (Walker, 2001; Goldschmidt-Clermont, 1970). Avant toute chose, il nous semble important de définir ce que nous entendons par *chez-soi.* Il peut s'agir d'un lieu délimité physiquement (comme, par exemple, une maison) ou d'un espace géographique dans lequel le jeune évolue. Dès lors, les questions concernant le chez-soi sont multiples. A partir de quand un jeune en itinérance géographique se sent-il chez lui dans son nouveau cadre de résidence? Se sent-il d'ailleurs chez lui dans ce pays ou alors le chez-soi fait-il référence à d'autres lieux? Quelles sont les caractéristiques d'un chez-soi? Les jeunes que nous avons interviewés ont tous une définition personnelle de ce qu'est un chez-soi. S'ils ont parfois du mal à identifier où se trouve cet endroit particulier, ils en ont pourtant une définition. Deux thèmes se dégagent dans leur définition. Premièrement, l'habitude que nous définirons par la mise en place de routines et la connaissance d'un milieu et deuxièmement l'environnement familial et domestique.

○ La mise en place de routines

L'utilisation d'un champ lexical autour de l'*habitude* ressort majoritairement dans les discours des jeunes lorsqu'il leur faut décrire leur *chez-soi*. Reviennent fréquemment des termes tels qu'*habitude*, *routine*, *repère* pour indiquer qu'ils se sentent chez eux ou qu'ils ont appris à apprivoiser, ou non, leur nouveau lieu de résidence[68]:

> Albane, 14 ans
>
> *Extrait 1*
>
> Ben c'est compliqué, je sais pas j'ai pas vraiment… je sais pas… oui en quelque sorte, mais je sais pas j'ai pas vraiment un endroit quoi. (…) Je me sens pas vraiment chez moi quelque part, je sais pas. (…) Par exemple au Cap, c'était un peu chez moi mais en même temps non parce que c'était pas vraiment mon pays

[68] Tous les éléments mis en évidence dans les extraits choisis l'ont été par nous.

ni mon origine et tout. **Mais comme je m'étais habituée** et tout et… mais… ici [ndlr en Suisse] non parce que je ne sais pas, je ne suis pas habituée, ni rien, mais en Pologne non, parce que j'y habite pas (…).

Extrait 2

(…) et sinon, d'un côté, je commence à **m'habituer** au pays [ndlr en Suisse] et tout.

Babette, 14 ans

Maintenant, c'est ici [ndlr à New Delhi] parce que je suis **habituée**, j'ai ma **routine** ici et tout ça.

Clotilde, 15 ans

Au début j'étais un peu malheureuse, mais là je commence à prendre mes **repères**. Parce qu'au début c'est un peu dur, on ne sait pas quoi faire le week-end on s'ennuie et tout (…).

Emel, 16 ans

Extrait 1

(…) et sinon doucement, doucement **j'ai commencé à m'habituer** aux gens… [ndlr en Inde].

Extrait 2

(…) Mais là je pense que_ me dire que partir sans retour ça fera très, très bizarre, hein. Parce que **je me suis complètement habituée**. Ça me dérangerait pas de rajouter un an [ndlr à son séjour en Inde].

Isabelle, 17 ans

En fait il faut juste, en fait je crois qu'il faut que j'aie mon lycée. Je crois que c'est ça en fait. Et… que j'ai la **routine** en fait. C'est-à-dire de se lever le matin, se laver, s'habiller et puis aller dans le lycée dans la ville, donc à côté de chez toi et puis après revenir le soir, faire ses devoirs, manger se coucher. (…) Oui, quand il y a quelque chose qu'on a **l'habitude** de faire **qui… ne sorte pas de l'ordinaire**. C'est la vie et donc c'est chez nous.

A travers ces extraits, nous souhaiterions mettre en évidence la multidimensionnalité du concept de chez-soi en mettant en évidence que celui-ci est souvent défini par la mise en place de routines, de repères, d'habitudes: tout ce qui permet justement de connaître un endroit.

Dans ce sens, *se sentir chez-soi* interviendrait une fois que les ruptures que le jeune a rencontrées lors de son arrivée dans le nouveau pays ont pu être résolues, partiellement ou en totalité, et a pu attribuer un sens à son séjour. Ainsi, le pays de résidence, à travers la mise en place de «routines», de «repères», «d'habitudes», devient un lieu dans lequel l'individu peur se sentir chez lui. Ces termes se réfèrent tous à un champ sémantique proche: la nécessité de maîtriser et de connaître l'environnement dans lequel on vit et de pouvoir y évoluer en connaissance de cause.

- L'environnement familial et domestique

L'environnement familial et domestique est le second élément qui permet de définir un *chez-soi* pour les jeunes en itinérance géographique:

> Babette, 14 ans
>
> Ben en fait, c'est [ndlr la définition d'un chez soi] quand je me sens bien, quand je vais me coucher et que j'ai pas besoin d'avoir mon frère et ma sœur qui viennent avec moi, quand j'ai... pas forcément mes copains mais quand je connais un petit peu tout, j'ai mes points d'appui, je sais pas c'est quand je me sens bien dans la maison.
>
> Clotilde, 15 ans
>
> Ben ma maison, c'est là où je me couche tous les soirs ou alors c'est là où il y a tous mes meubles, là où il y a aussi toute ma famille et c'est tout, ouais, c'est ça.
>
> Eloïse, 14 ans
>
> (…) C'est là qu'il y a tous mes meubles, c'est ma maison [ndlr à New Delhi].
>
> Rose, 14 ans
>
> Je me sens (…) à la maison ici parce que j'ai toutes mes affaires et tous les meubles, les lampes, n'importe quoi qu'on a toujours vécu avec depuis qu'on est tout petit. C'est des trucs qu'on a ramenés de voyage. (…) Donc tout ça, c'est quelque chose qui me rappelle tout plein de bons souvenirs et c'est important pour moi.
>
> Zoé, 17 ans
>
> C'est vrai qu'il y a cette notion de chez soi qui revient partout, où est-ce que je me sens à la maison? Où est-ce que tu es chez toi? Quand il y a mes parents, quand il

> y a une maison, dans l'endroit où on est. Après à peine une semaine, j'habite ici et ça, c'est ma maison.

Pour ces jeunes, l'environnement familial et domestique est alors celui qui prend le plus d'importance. Les meubles, porteurs d'histoire, font alors partie intégrante de cette définition. Il s'agit d'un milieu protégé dans lequel le jeune se sent en sécurité avec les êtres qu'il aime et avec lesquels il partage ses itinérances. La cellule familiale et l'espace domestique «transportable» sont en effet les éléments les plus stables de l'itinérance géographique. C'est également dans cet endroit que se stockent majoritairement éléments culturels assumant une fonction de pérennité que nous analyserons dans la partie suivante de ce travail. Rose évoque ainsi la notion de «souvenirs» pour insister sur les objets comme porteurs de l'héritage des itinérances passées.

La définition d'un *chez-soi* comme composé d'habitudes et de l'espace familial et domestique se retrouve chez Babette (14 ans), Clotilde (15 ans), Eloïse (14 ans), Isabelle (17 ans) et Rose (17 ans). Les deux éléments se superposent l'un à l'autre. Dans ce cas, le jeune accordera autant d'importance à la notion d'environnement extérieur qu'intérieur. Ceci peut sembler étonnant dans le cas de Babette, lorsqu'on se souvient que la jeune fille insiste également sur son envie de quitter l'Inde. Nous retrouvons le même cas de figure chez Rose. Dans ce sens, la notion de chez soi apparaît comme un concept très malléable et temporaire. Il peut aussi être double, comme c'est le cas chez Eloïse qui indique être chez soi en Belgique et en Inde. Ceci est assez fréquent chez les jeunes qui ont un pied-à-terre dans leur pays d'origine. Finalement, un *chez-soi* définirait un endroit dans lequel le jeune se sent à sa place, dans lequel il peut s'inscrire. Le *chez-soi* n'est pas un lieu définitif, il se modifie au gré des itinérances. Se sentir *chez-soi* n'évite pas non plus le besoin de partir, de s'évader, notamment durant les vacances scolaires, pour retourner dans son pays d'origine.

12.2. La fonction de pérennité

Dans le cadre théorique, nous avons tenu à souligner que le développement de l'individu se situait dans une dynamique entre changements et continuités. Ainsi, si certains aspects de la vie de l'individu sont remis en question par une période de transition, d'autres, au contraire, restent stables, identiques, permettant de donner un sens de continuité à la personne. Ils concilient le passé, le présent et le futur (Zittoun & Grossen, 2011) en autorisant l'individu à s'inscrire dans un prolongement cohérent. Elles pérennisent ce qui était sur la durée et trouvent leur origine dans le passé tout en continuant d'être investies dans le présent et

pourront être mobilisées dans le futur. Dans cette section, nous détaillerons de façon plus précise la façon dont se manifestent les fonctions de pérennité dans l'usage, conscient ou non, de ressources. Nous avons distingué quatre types d'éléments jouant une fonction de pérennité:

1. Le réseau social
2. Les activités artistiques et sportives
3. Les éléments culturels signifiants
4. Les sensations (à travers les sens: odorat, ouïe, toucher, la vue et le goût)

Dans le cadre de ce travail, nous avons distingué les activités physiques et sportives des objets culturels. Les premières peuvent assumer une fonction de pérennité lorsque le jeune poursuit une activité artistique (chant, musique, etc.) ou sportive (judo, tennis, etc.) d'un pays à l'autre. Le fait que l'activité ne soit pas interrompue permet au jeune de maintenir un sens de la continuité entre deux pays. Nous nous intéresserons ensuite à ce que nous avons désigné par le terme d'éléments culturels signifiants (Zittoun, 2008) et qui ont été explicitement choisis par les jeunes pour désigner des objets ou des signes (musique) qui occupent une place particulière dans leur parcours. Si les récits sont un medium pour analyser la réalité des individus (Bruner, 2002, 2006), nous pensons que les éléments culturels retenus par les individus comme porteurs d'un sens particulier peuvent également assumer cette fonction. Ils sont chargés d'une histoire tout en médiatisent la relation de l'individu avec des gens, des lieux, des moments particuliers qui entrent dans la composition biographique de l'individu. Dans une dernière section, nous mettrons en évidence comment les sensations ressenties peuvent également endosser une fonction de pérennité.

12.2.1. Le réseau social préexistant au déménagement

Nous admettons que lorsqu'il assume une fonction de pérennité, le réseau social se réfère uniquement aux contacts développés lors des itinérances passées et que le jeune maintient de façon active, il peut s'agir d'amis, mais aussi de la famille. Dans cette partie, seules seront prises en compte les relations amicales. Le rôle de la famille nucléaire et de la famille éloignée sera traité de façon.

A l'exception de Babette (14 ans), Louis (17 ans), Manon (14 ans) et Robin (17 ans), tous nos autres interlocuteurs ont maintenu des relations avec des amis d'itinérances géographiques passées. Notons que le réseau social assumant une fonction de pérennité peut se développer lors de l'itinérance en cours. C'est ce que nous observons chez Babette dont la meilleure amie est partie il y a une année, malgré la distance les deux amies se retrouvent régulièrement sur

l'internet (réseaux sociaux, Skype) et continuent de s'échanger leurs secrets et de partager leurs histoires.

En quoi le réseau social préexistant peut-il assumer une fonction de pérennité? Nous avons vu dans le chapitre précédent qu'il intervenait, et ceci de façon prédominante, durant les premiers mois de l'itinérance endossant une fonction d'établissement. Mais jouant une fonction de pérennité son rôle va au-delà de ce moment, il s'étale sur la durée. Les contacts ont été établis dans le passé et vont être entretenus dans le présent. A travers ces échanges, les jeunes vont pouvoir poursuivre leurs amitiés, les développer, les entretenir. Ils ont déjà partagé des expériences, des confidences et connaissent donc une part importante de la vie des uns des autres. En maintenant le contact, les jeunes entretiennent leurs relations dans le présent, les font évoluer, les complètent. Le réseau social préexistant se compose de personnes choisies: le jeune ne garde pas contact avec toutes les personnes connues précédemment, mais effectue des choix. Nous utilisons le terme d'écrémage des relations pour traduire ce fait car seules certaines se prolongent au-delà des déménagements. Elles viennent alors compléter le réseau social que le jeune a créé dans le nouveau pays de résidence. Ces liens apportent principalement un soutien affectif et émotionnel aux jeunes (Monette & Fournier, 2000).

Pour cela, les TIC (notamment le courrier électronique, les réseaux sociaux et Skype) sont devenus les outils indispensables puisqu'elles permettent le maintien des relations sociales (Nedelcu, 2009; Tisseron, 2008). En parallèle, chez certains jeunes, des moments de retrouvailles viendront renforcer les échanges à distance. Nous avons également pu constater l'utilisation d'échanges téléphoniques et de courriers manuscrits.

a) Le rôle des outils de communication à distance

D'utilisation facile et rapide, avec de multiples fonctionnalités allant de la communication synchrone à asynchrone, en passant par le partage de photos, de vidéos ou de tout autre document, les TIC sont devenues l'outil indispensable pour les échanges. Il s'agit d'une pratique courante pour les jeunes. Ils les utilisent non seulement pour communiquer avec les jeunes qu'ils côtoient quotidiennement, pour continuer une conversation par exemple, mais aussi pour garder le contact avec leurs anciennes connaissances:

> Eloïse, 14 ans
>
> (…) Par MSN, par Internet, on parle beaucoup donc… ouais c'est… (…) On se raconte nos vies donc à Singapour, ici comment c'est. Surtout ça… c'est surtout raconter, puis ben ouais, avoir des nouvelles quoi, savoir ce qui a changé à

> Singapour. Pis, c'est important même si j'y suis plus, même si je suis plus là-bas, c'est important pour moi de savoir un peu, d'avoir des nouvelles.

Les TIC tendent à amoindrir la notion de distance, elles permettent, à travers la lecture d'un texte ou la visualisation de photos, de donner vie à des émotions. Les signes médiatisent ainsi non seulement le rapport à la pensée mais aussi aux affects, aux émotions qui sont à la base de toute relation humaine. Les TIC permettent aussi de se tenir informé des événements qui ponctuent la vie de ceux qu'on a connus. Les jeunes insistent également sur l'importance de suivre ce qui se passe dans leurs anciens pays de résidence. La continuité est alors dans le fait d'être tenu informé des évolutions. Il y a une nécessité de ne pas rester sur des éléments passés, mais de pouvoir suivre les développements qui ont cours. Les jeunes gardent ainsi un sens de la continuité entre le passé et le présent à travers ces contacts médiatisés par les TIC. Il y a une participation passive à la vie de l'autre, on continue de se soucier de ce qu'il devient. La notion de réciprocité est importante pour appréhender ces échanges à distance. Il faut un investissement des deux côtés. Ces relations continuent d'influencer fortement le jeune:

> Clotilde, 15 ans
>
> Après je vais sur MSN, je parle à Augustine. Augustine, c'est ma meilleure amie du Portugal. On a trop hâte de se revoir cet été. Je vais voir son blog et là surprise je vois un article sur moi **BFFE: Best Friend For Ever**. Je suis trop émue, je me sens trop égoïste, car moi sur mon blog il n'y pas d'article sur elle. J'en ai créé un…

Malgré la distance, les relations doivent s'entretenir et les jeunes échangent des marques d'affection virtuelle comme des références particulières sur leur blog ou sur Facebook. Les relations à distance sont fortement investies par le jeune. Malgré la distance, la relation continue de s'entretenir et de s'enrichir.

Mais ceci n'est pas le cas chez tous les jeunes... Louis (17 ans) s'est bien essayé à Facebook, mais a très vite fermé son compte, voulant tourner la page avec son passé. C'est aussi le cas de Manon (14 ans) et Robin (17 ans). La première se rend de temps en temps sur les réseaux sociaux mais indique ne plus reconnaître les gens qu'elle avait connus, Robin, lui, indique ne pas se souvenir des noms de ses anciennes connaissances. Prolonger des relations, c'est continuer à faire évoluer des pans de sa vie passée, mais aussi vouloir et pouvoir partager

avec ces personnes des pans de sa vie actuelle, ce qui n'est pas toujours le cas. Si les TIC peuvent servir à maintenir des relations, elles ne sont qu'un moyen au service de l'individu.

b) Lettres manuscrites et téléphone cellulaire

Au côté des TIC, d'autres formes de communication sont utilisées comme les échanges téléphoniques ou les lettres manuscrites. Albane (14 ans), Isabelle (17 ans), Rose (14 ans), Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans) continuent d'avoir recours au téléphone cellulaire pour envoyer des SMS à leurs amis ou pour les appeler de temps à autre. Ces contacts sont d'autant plus importants lorsque le jeune vient d'arriver dans un pays et qu'il éprouve le besoin de parler. L'avantage du téléphone cellulaire est qu'il permet au jeune de s'isoler lorsque l'ordinateur se trouve dans un lieu accessible à toute la famille, que la vitesse de connexion est trop lente ou qu'il ressent un besoin pressent de partager une nouvelle avec un ami. Nesrine passe beaucoup de temps à envoyer des messages instantanés à ses amis restés à Monaco, même lorsqu'elle est à l'école.

Albane (14 ans) et Rose (14 ans) utilisent toutes les deux des lettres manuscrites en plus des TIC. Les lettres ont une *magie* qui ne se trouve pas dans l'utilisation des TIC: prendre le temps d'écrire à quelqu'un, s'assoir seul à son bureau, choisir une feuille de papier et un stylo particulier. L'utilisation de ce type de correspondance relève d'une relation particulière que le jeune tient à privilégier:

> Albane, 14 ans
>
> (…) Les lettres, c'est surtout avec celle [ndlr son amie] qui est en Côte d'Ivoire. On a l'habitude de s'envoyer des lettres, oui. (…) Je ne sais pas, les lettres… je ne sais pas, c'est plus: «Ah, j'ai reçu une lettre!!!» [rires]. Mais c'est des lettres, c'est pas des petites lettres, c'est des lettres de 12 pages [rires]. On pourrait faire un livre au bout d'un moment je crois. (…) Ce n'est pas des lettres que l'on écrit pendant un jour, c'est des lettres d'une semaine, des trucs comme ça (…).C'est vraiment sympa de recevoir des lettres. C'est pas comme le courriel, là. Non, c'est pas la même chose. Ça me fait toujours plaisir d'avoir une lettre, de recevoir une lettre quoi.
>
> Rose, 14 ans
>
> Recevoir un mail, c'est pas pareil que de recevoir une lettre. On envoie des photos, après on fait des jolies petites fleurs, des petites présentations et tout ça donc, on a plaisir à recevoir un mail, c'est sûr à se voir sur MSN, mais quand on

> reçoit une lettre, c'est justement parce que c'est rare que c'est encore plus un signe d'attention, je trouve. On est encore plus content de recevoir une lettre par quelqu'un: à Noël, aux anniversaires, tout ça. Donc je pense que c'est un gros effort. Moi quand j'écris une lettre ça peut vraiment m'embêter à écrire, sortir un papier, coller un timbre, aller l'acheter parce qu'on a jamais le bon, porter à la poste et puis… Alors bon, c'est vrai que ça prend du temps et faut avoir un peu d'énergie pour le faire, mais finalement je crois que ça vaut le coup parce que ça fait vraiment plaisir.

Les lettres manuscrites sont une forme de maintien de la relation plus personnalisée que l'utilisation des TIC. En demandant un investissement en temps plus long, elles sous-tendent que le jeune souhaite maintenir cette relation sous une perspective particulière. Tant Albane que Rose soulèvent d'ailleurs le plaisir différent que suscite le fait de recevoir une lettre. Le contact visuel puis tactile et surtout le fait de pouvoir entreposer ces papiers rédigés à la main a une symbolique particulière. Au contraire des messages électroniques stockés ou oubliés, ceux qui disparaissent sous le flot des autres, les lettres peuvent être conservées dans un endroit particulier. Davantage qu'un courrier électronique imprimé, elles sont une façon, presque romantique, de maintenir le contact avec la personne éloignée. Notons que ces formes de correspondance se font uniquement avec des amis qui occupent une place centrale dans le cœur des jeunes. Si un courrier électronique est vite écrit, vite envoyé, vite parcouru et vite oublié, les lettres, de par leur côté matériel, sont tout l'opposé.

c) Les retrouvailles

Si les TIC, les conversations téléphoniques et l'échange de lettres participent à nourrir les relations en les pérennisant, les retrouvailles semblent être un moment encore plus important. Albane (14 ans), Clotilde (15 ans), Emel (16 ans), Isabelle (17 ans), Maxime (17 ans), Rose (14 ans), Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans) indiquent revoir leurs amis. La question qui se pose est donc la suivante: l'utilisation des TIC est-elle suffisante au maintien d'un réseau social assumant une fonction de pérennité? Evidemment, pour répondre à cette question, il faudrait pouvoir suivre plusieurs relations sur la durée et voir comment elles évoluent en fonction des âges de la vie. Nous pouvons cependant ouvrir quelques pistes de réflexion. A l'exception d'Eloïse (14 ans), tous les autres jeunes qui maintiennent des contacts indiquent revoir leurs amis. Dans certains cas, les retrouvailles sont facilitées parce que le jeune revient dans l'endroit qu'il a précédemment quitté. C'est le cas de Maxime (17 ans) qui retourne aussi souvent que possible dans son ancienne ville de résidence. Dans d'autres cas, les rencontres

s'organisent: Albane (14 ans) partira lors des prochaines vacances en Afrique du Sud pour y passer des vacances chez sa meilleure amie et a dernièrement revue une amie qui était en transit à Bruxelles. Clotilde (15 ans) et Maxime (17 ans) vont revoir des amis du Portugal, leur famille y retournant de façon régulière durant les vacances d'été. Emel (16 ans) revoit chaque été les amis qu'elle avait lorsqu'elle était à Ankara; Rose (14 ans) s'est vite rendue à l'aéroport de Genève pour y trouver une amie qui passait par là, tandis qu'elle en reverra une autre lors des prochaines vacances d'été; Nesrine (16 ans) retournera à Monaco lors de ses prochaines vacances et Zoé revient d'une semaine balnéaire passée avec ses amis de Bâle. Bien évidemment, ces retrouvailles sont possibles grâce au soutien des parents. D'ailleurs, lorsque les parents gardent eux aussi contact avec les parents des enfants cela facilite également les retrouvailles et le maintien des contacts.

Dans tous ces cas, les rencontres sont l'occasion d'enrichir la relation et de lui apporter une dimension physique et réelle. Ces retrouvailles, sur le long terme, constituent, selon nous, une condition *sine qua non* pour que le réseau social puisse exercer une fonction de pérennité. Autrement, comme nous le verrons dans l'analyse thématique, il y aura progressivement un déclin d'un certain nombre de relations sociales. Les différentes fonctionnalités des TIC, de même que le téléphone et les lettres manuscrites permettent au jeune de maintenir le contact avec les personnes éloignées. Néanmoins, il s'avère qu'avec le temps ces technologies ne sont suffisantes. Le contact physique reste prioritaire pour pouvoir entretenir une relation qui permette d'articuler le passé, le présent et le futur. Le fait que les jeunes cherchent à se revoir indique que les TIC ne pourvoient pas à toutes les fonctions sociales comme un groupe *in situ*. Certains jeunes vont même jusqu'à planifier le choix de la ville dans laquelle ils iront poursuivre leurs études tertiaires en fonction de leurs amis rencontrés lors d'itinérances passées.

12.2.2. Les activités artistiques et sportives

Dans cette section, nous souhaitons mettre en évidence la façon dont une activité artistique ou sportive peut assumer une fonction de pérennité. Nous avons choisi de développer deux cas: celui d'Isabelle (17 ans) et celui de Rose (14 ans), la première dans le domaine musical, la seconde dans le cadre d'une activité sportive.

a) Isabelle, sa contrebasse et ses partitions pour voyager dans le temps

Isabelle a débuté la contrebasse en Suède en compagnie de sa nounou qui elle-même jouait de cet instrument. Depuis, c'est devenu une véritable passion pour Isabelle qui en possède deux:

l'une chez elle à en Turquie et l'autre en France chez ses grands-parents où elle passe ses étés. Elle n'est donc pas attachée à une contrebasse en particulier, mais bien au sens que revêt la pratique de celle-ci:

> Isabelle, 17 ans
>
> Je pense que c'est pour ne pas complètement se perdre, parce que le fait de bouger vraiment de pays, de tout quitter on peut très bien dire je vais vivre dans un autre pays, on peut très bien dire bon je vais changer de personnalité complètement et ça peut-être un risque. On peut être différent, enfin ce n'est pas vraiment un risque, en fonction de l'endroit où on se trouve et la contrebasse, en même temps, ça permet de se dire: «Voilà, je suis quand même cette personne-là».

Jouer de la contrebasse permet à Isabelle de se rappeler qui elle est, de rester la même malgré les changements. Elle rentre donc dans la définition de soi. Autre élément important: certaines partitions qu'elle interprète lui remémorent souvent un endroit et une personne en particulier:

> Isabelle, 17 ans
>
> (…) Ça me permet de sortir de l'ennui et puis d'un côté c'est, enfin, j'ai commencé la contrebasse en fait en Suède et donc ça me rappelle un peu la Suède et après j'ai continué en Thaïlande et tout me rappelle quelques éléments. Surtout quand on joue un morceau que l'on a appris dans un pays, avec un professeur, on se souvient un peu… c'est un peu comme vivre dans le passé.

Dans le tableau 10, nous avons schématisé les différents éléments significatifs pour la jeune fille qui nous renseignent sur la constitution de son soi et son développement dans le temps.

Elément culturel	Autrui, lieu, significatif	Dimension temporelle	Indices sur l'activité (cognitive, affective, sociale, identitaire)
La contrebasse	Sa nourrice, la Suède	6 à 10 ans	Relation avec sa nourrice, son temps en Suède
	Partition apprise en Suisse, avec son professeur de l'époque	10 à 13 ans	Inscription dans la durée: l'itinérance passée en France
	Partition apprise en Thaïlande, avec son professeur de l'époque	13 à 16 ans	Inscription dans la durée: l'itinérance passée en Thaïlande
	Partition apprise en Turquie, avec son professeur de l'époque	16 à 17 ans	Inscription dans la durée: l'itinérance passée en Turquie (en développement)
	La pratique en général	6 à 17 ans	Plaisirs: moment de détente, de bonheur

Tableau 10. Les fonctions de pérennité de la contrebasse chez Isabelle

La pratique de la contrebasse médiatise la relation d'Isabelle à des lieux mais aussi à des personnes. Ainsi à la suite des travaux de Bakthine (1978) permettant de rendre compte de l'internalisation du discours des autres, des travaux de Grossen & Salazar Orvig (2011) qui ont mis en évidence la manière dont les interactions passées viennent influencer les conversations que l'on tient avec d'autres ou avec soi-même, la pratique d'une activité musicale peut également s'analyser de cette façon. A l'instar du langage, la musique peut être vue comme un ensemble de signes, les partitions pourront être jouées de façon différente, marquées par les personnes qui l'ont enseignées à Isabelle. Dans le même temps, chaque partition nous renseigne sur des relations passées, ainsi que sur des lieux spécifiques.

b) Rose, l'escrime, son père et Max Heinzer

C'est à l'âge de 10 ans, en entendant sa cousine parler de Max Heinzer[69] que Rose a commencé à s'intéresser à l'escrime alors que son père y jouait depuis de nombreuses années. Depuis, elle consacre beaucoup de son temps libre autour de cette activité:

[69] Escrimeur Suisse

Rose, 14 ans

(…) C'est vrai que l'escrime ça me prend beaucoup de temps: je lis plein d'articles tout ça et puis Max (ndlr Heinzer) pour moi c'est très, très, important aussi dans ma vie.

Rose trouve en l'image de Max Heinzer non seulement des points de similitudes avec son propre parcours mais également un modèle à suivre. Tout d'abord Max Heinzer est suisse tout comme Rose. La jeune fille tisse également des parallèles entre son parcours de première de classe et celui de Max Heinzer qui a remporté de nombreuses victoires. La pratique de l'escrime est ensuite un terrain d'apprentissage pour Rose qui aime observer la façon dont les joueurs se comportent. Elle mettra également en évidence qu'il s'agit d'un élément stable et continu dans sa vie d'itinérante géographique dans lequel elle peut aller se réfugier lorsqu'autour d'elle les éléments sont plus difficiles:

Rose, 14 ans

Quand je pratique l'escrime, je me sens toujours, peu importe où que je sois, même si j'ai plein de problèmes, c'est un moment, ça va toujours bien. Même si je fais n'importe quoi (...) mais dès que je suis sur une piste d'escrime, je me sens bien (…).

L'escrime, ou toute autre activité culturelle et sportive, lorsqu'elle est une passion permet au jeune d'avoir un univers à lui. Les activités artistiques et sportives apparaissent ainsi comme des moratoires dans le quotidien qui restent présents peu importe le lieu de résidence du jeune. Si Max Heinzer est un moteur dans la vie de Rose, elle rattache également la pratique de l'escrime à une autre personne:

Rose, 14 ans

Ben l'escrime (…) ça m'a déjà rapproché de mon père énormément. Ce n'est pas que je m'entendais mal avec lui avant, mais c'est un truc maintenant on s'envoie des mails, des sms tout ça. Avant pour lui, je ne pense pas que c'était une passion. (…) Mais… moi quand j'ai commencé à aimer ça, ben… le fait c'était la seule personne dans la maison avec qui je pouvais vraiment parler. Donc lui, il s'est mis à aimer ça aussi et maintenant, il est aussi un peu pris dans le truc, donc il suit autant que moi et puis on regarde des tournois ensemble.

L'escrime représente une échappatoire dans la vie de Rose, un lieu et un sport dans lequel la jeune fille peut s'évader. Où qu'elle soit, les sentiments qu'elle éprouve sont les mêmes dès

qu'elle tient un fleuret entre les mains (fonction du plaisir). A travers l'escrime, Rose apprend aussi des autres: elle aime observer les joueurs, leurs comportements et s'en inspire pour elle-même (fonction de socialisation). Dans le cadre de ses itinérances, l'escrime reste un élément stable qui perdure (fonction identitaire). Mais nous l'avons vu, l'escrime lui a également permis de développer une relation particulière avec son père (fonction relationnelle*)*. Ils sont les deux seuls de la famille à partager cette passion et, bien que rarement, vont jouer ensemble. Finalement, une figure marquante de l'escrime helvétique, Max Heinzer, devient un modèle pour Rose d'autant plus qu'il est suisse comme la jeune fille. Dans le tableau 11 nous avons tenté de mettre en évidence la façon dont l'escrime joue une fonction de pérennité:

Elément culturel	Autrui, lieu significatifs	Dimension temporelle	Indices sur l'activité (cognitive, affective, sociale, identitaire)
L'escrime	La pratique concrète	10 à 14 ans	Sensations (moment de détente, de bonheur, échapper au quotidien)
	La pratique constante	10 à 14 ans	Identitaire, rester la même dans la durée
	Assister et suivre des tournois d'escrime	10 à 14 ans	Apprentissage, socialisation
	Max Heinzer / la Suisse	10 à 14 ans	Apprentissage (comportements), identitaire: référence au pays d'origine
	Son père	10 à 14 ans	Relationnel

Tableau 11. Les fonctions de pérennité de l'escrime pour Rose

Comme précédemment un élément culturel, ici une pratique sportive, renvoie à des personnes et des lieux significatifs dans le parcours de l'individu. Il nous renseigne sur une partie de la vie de l'individu (dimension temporelle) l'inscrivant dans une continuité. L'escrime est alors un outil de médiation permettant d'articuler et de comprendre différents niveaux du développement: cognitif, affectif, social, identitaire.

12.2.3. Les éléments culturels signifiants

Nous avons volontairement séparé ici les activités culturelles et sportives des outils (objets matériels) et des signes (musique) qui nous ont été présentés par les jeunes comme étant significatifs pour eux. Les éléments culturels signifiants, à l'opposé des activités artistiques et

sportives, sont très souvent confinés à l'espace domestique. Ils ont une relation particulière avec l'espace personnel et se déplacent au gré des itinérances. Derrière chaque objet se cache une histoire particulière faite de rencontres avec des personnes, dans des contextes définis, qui représentent un pan de la vie particulier des jeunes en itinérance géographique. Les éléments culturels signifiants sont investis parce qu'ils permettent de créer une histoire, mais aussi de susciter l'émergence de souvenirs et d'ancrer le jeune dans une temporalité. Nous avons relevé que les familles disposant d'un pied-à-terre vont souvent acheter ou ramener des meubles typiques des régions du monde dans lesquels ils ont vécu. Nous amenant à renforcer la supposition que ces éléments servent de marqueurs dans la biographie des personnes.

Nous avons pris le parti de les interroger sur le sens que revêtaient les éléments présentés. Nous nous sommes alors aperçu que tous ces éléments avaient une fonction de pérennité en inscrivant l'individu dans une continuité:

> Rose, 14 ans
>
> Donc il y a des choses, la famille ça aide, mais pas toujours. Tandis qu'il y a des trucs qui souvent… ou des objets. Il y a des gens qui ont des doudous ou des choses comme ça. Moi j'ai un doudou, bon maintenant je ne l'utilise plus trop mais, je l'avais fait moi-même (…). C'est un truc il était toujours posé sur mon lit et… des fois, je me sentais moins seule, même si c'est des objets. Il y a des gens, c'est leur chien, il y a des gens ça peut-être leur bible. Ça peut être n'importe quoi mais je trouve que c'est important quand même. Ça aide quoi. Parce que les humains, on se fâche. Un humain, c'est normal qu'il soit jaloux, qu'il soit tout ça. Tandis qu'un objet c'est… enfin il ne répond rien. Mais au moins, tu peux imaginer ce que tu veux, c'est ça, c'est aussi l'imagination, ça aide aussi. Parce que les amis, c'est hyper bien mais des fois on peut aussi se fâcher et faire un faux pas, je veux dire, c'est tout à fait normal.

Les éléments culturels signifiants peuvent prendre des formes diverses (meubles, peluches, photos, etc.), ils assument une fonction de pérennité lorsque l'objet va ancrer le jeune dans son histoire en lui servant de marqueur. Il va également permettre de relier entre elles différentes sphères d'expériences (Zittoun & Grossen, 2011), l'objet est porteur d'une symbolique particulière. A l'exception de Nesrine (16 ans), tous nos interlocuteurs en ont fait mention, nous avons référencé ces différents éléments dans l'annexe 8.

En interrogeant les jeunes sur la base de ces objets, nous avons mis en évidence que le sens pouvait s'articuler autour de trois composantes: les personnes (des membres de la famille, des amis); la dimension temporelle (la naissance, l'ancien pays de résidence) et les lieux (le pays de naissance, un ancien pays de résidence). Comme mis en évidence par Tisseron (1999), les objets sont alors des médiateurs psychiques qui renfermeraient une partie des individus, un prolongement de leur mémoire en quelque sorte. La fonction de continuité des éléments culturels signifiants peut alors prendre différentes formes:

1. Mnémonique: en ramenant à la conscience des personnes qui ont compté, des situations particulières qui constituent autant de marqueurs biographiques de l'individu.
2. Affectif: en apportant du plaisir, des émotions et donc des sensations similaires à chaque utilisation (consciente ou non consciente). La fonction émotionnelle correspond également à des aspects sécuritaires: avoir toujours les mêmes meubles autour de soi, dans sa chambre.
3. D'amarrage: lorsque l'objet se réfère aux origines de la personne, à son pays passeport, à des lieux qui sont empreints d'une histoire particulière dans la biographie de la personne ou à des personnes de la même lignée (aspects filiatif).
4. Social: quand les objets permettent la médiation de relations.
5. De socialisation: le jeune internalise des savoirs, normes, valeurs, médiatisés par un élément pour s'identifier à un groupe en particulier.

Nous allons maintenant illustrer ces différents cas de figure.

a) Ces objets qui nous rappellent: un rôle mnémonique

L'une des fonctions les plus importantes des éléments culturels signifiants assumant une fonction de souvenir est de médiatiser l'accès aux souvenirs. Le champ lexical autour du *souvenir,* de pouvoir se *remémorer,* revient de façon importante dans tous les discours autour des objets éléments culturels signifiants:

> Albane, 14 ans
>
> Chercheuse: Donc les souvenirs. En fait pour toi, c'est important d'avoir des choses qui te permettent de te souvenir?
>
> Albane: Mmh, ouais.
>
> Chercheuse: Pourquoi?

Albane: Ben, je ne sais pas. C'est te faire te rappeler d'autres choses que quand c'est que dans ta mémoire, tu vois t'oublies des détails. Je ne sais pas quand tu regardes vraiment tu te dis: «ah, celui-là il est vraiment», je sais pas. (…) Ça rapporte l'émotion qu'on a eue sur le moment, un peu.

Clotilde, 15 ans

Chercheuse: C'est important d'avoir des souvenirs?

Clotilde: Ouais.

Chercheuse: Ça sert à quoi?

Clotilde: Ben à ne pas oublier les choses qu'on a aimées dans la vie ou des choses qui nous ont plu, qui nous ont marqués à un moment ou un autre. Et je ne veux pas les oublier, donc il faut que je m'en rappelle toute ma vie.

Les photographies sont l'un des éléments culturels signifiants qui reviennent le plus fréquemment dans le discours. A travers l'image qu'elles véhiculent, elles permettent rapidement l'accès à des souvenirs en permettant à l'individu de se constituer une image mentale des personnes et des lieux qu'il a côtoyés, parfois même des émotions. Cette forme de continuité est d'autant plus importante quand le jeune, par exemple, ne se souvient plus de ces moments parce qu'il était trop petit. Manon (14 ans) regrette que ses parents n'aient presque pris aucune photo de leurs itinérances passées, elle s'attache au peu de photos qu'elle a pour se reconstituer des souvenirs, notamment de son village natal dans lequel elle a passé les sept premières années de sa vie et où vivait sa grand-mère. A travers les photos qu'elle retrouve, elle se crée un passé, son passé. Une histoire qui va rentrer dans la formation de son identité et constituer un pan de sa biographie.

La fonction mnémonique s'appuie sur des éléments visuels que l'on peut qualifier de concrets, mais comporte une grande part d'imagination de par l'histoire qui se tisse dans les images figées. Son rôle est d'inscrire le jeune dans une continuité de lui-même; les déménagements répétés peuvent alors s'articuler de façon cohérente.

Les objets sont ainsi porteurs d'une histoire particulière. L'objet en tant que tel perd de son usage courant pour s'inscrire dans l'histoire personnelle du jeune. C'est l'exemple des peluches, des coussins et autres. A eux seuls, ils permettent de se remémorer des moments passés (dans des lieux et avec des personnes définis) qui ont un sens propre à chacun. Ainsi, une photo de famille peut avoir pour chacun des membres de la famille une autre résonnance.

Clotilde (15 ans), nous offre un bon exemple de la façon dont certains éléments culturels sont conçus pour maintenir une trace du passé, pour son *soi futur*, à travers la rédaction d'un journal intime. En y annotant ses histoires de façon plus ou moins régulière, la jeune fille veut garder une trace manuscrite de ce qu'elle vit quotidiennement pour son avenir:

Clotilde, 15 ans

Clotilde: A un moment, j'ai commencé à le faire et j'écrivais tous les soirs dedans, tout ce qui m'était arrivée dans la journée et tout ça, toutes les fêtes et tout ça. Il y a tout dedans. Et je sais pas, j'y tiens vachement parce que je suis sûre que plus tard quand je le lirai, ça me fera trop rigoler ce que j'écrivais à 14 ans… c'est vachement drôle.

Chercheuse: Tu le lis déjà des fois maintenant?

Clotilde: Non je préfère attendre parce que là je le connais encore bien.

Les traces écrites permettent de figer les souvenirs et ainsi de ne pas oublier ce qui s'est passé. En rédigeant ce journal, Clotilde se prépare des médiateurs psychiques pour l'avenir. Elle insiste sur la valeur *post facto* de ces carnets dans lesquels elle consigne différentes anecdotes de sa vie.

C'est aussi le cas avec le T-Shirt que mentionne Maxime (17 ans) comme élément culturel signifiant. Il s'agit d'un objet que celui-ci a reçu récemment, néanmoins, son départ prochain et définitif pour la France confère à cet objet une valeur particulière. S'il n'est pas certain de maintenir un contact avec son groupe de pairs à New Delhi, le T-shirt a cependant une valeur affective et symbolique pour le jeune homme:

Maxime, 17 ans

Ça, c'est un T-shirt que m'a créé un pote pour mon anniversaire cette année et ils ont tous écrit dessus (…). Je le garderai pour que ça reste un souvenir. Ça reste… mouais… c'est à peu près tous les gens que j'aime ici (…).

Le T-shirt apparaît alors comme ayant une fonction de pérennité. Elle incarne le temps passé à New Delhi et les rencontres de Maxime. Les différentes personnes qui comptent pour lui ont apposé leur signature comme pour pallier leur prochaine absence. Maxime se crée déjà des éléments culturels signifiants, qui auront une fonction de pérennité, pour son futur qui est, ici, anticipé et imaginé. Ces deux exemples nous interrogent sur le besoin de se créer consciemment dans le présent des médiations de pérennité pour le futur.

b) Un rôle affectif et sécurisant

Les meubles, les peluches sur le lit sont autant d'éléments culturels qui habitent et constituent l'espace domestique. Dans le chapitre concernant le départ d'un pays, nous avons mis en évidence que dans une grande majorité des cas, le fait de voir leur ancienne maison sans meuble était difficile pour les jeunes en itinérances géographiques. A l'inverse, le fait de retrouver ses meubles dans le nouvel endroit va permettre de recréer un lieu connu:

> Clotilde, 15 ans
>
> (…) Parce que c'est des trucs [ndlr les meubles] que je vois tous les jours, tous les jours, tous les jours de la vie. Et puis, il y a des trucs qu'il y a ici [ndlr chez elle] qui sont là depuis super longtemps, donc je les connais par cœur et donc, ben si on les **enlève** [70], ça fait comme si on m'enlevait un truc. (…) Si par exemple, quand je pars pour un petit voyage, ça me fait rien de les retrouver parce que je les ai quittés une semaine ou trois jours, ça me fait rien du tout. Mais quand on part l'été, on part deux mois donc quand je reviens je suis toute contente de les retrouver et tout ça.
>
> Rose, 14 ans
>
> C'est important de voir qu'il y a aussi des choses [ndlr les meubles] qui viennent avec nous et même si il y a plein de choses qui changent, il y en a quand même qui restent pareilles et ça je trouve ça aide aussi. (…) On a toujours l'impression d'être chez nous quand même, pas comme si on était à l'hôtel ou c'est des meubles qu'on ne connaît pas, des choses que l'on ne connaît pas.

Les objets matériels représentent la stabilité dans les changements engendrés par l'itinérance géographique. A l'opposé des souvenirs, ils peuvent être touchés, visualisés: les peluches, les coussins, les couvertures sont souvent qualifiés de *doux*. Ils ont également une odeur particulière qui à elle seule peut permettre de réactiver les souvenirs.

L'aspect sécurisant ressort fortement de l'entretien que nous avons mené avec Manon (14 ans) qui mentionne son lit et sa peluche comme objets culturels de continuité. Pour Manon, le sommeil apparaît alors comme une activité qui revêt une importance particulière. C'est d'abord un moment durant lequel elle se retrouve dans sa chambre à elle. Mais elle met également en évidence que les autres membres de sa famille apprécient aussi de pouvoir y

[70] Mis en évidence par nous

faire la sieste. Manon partage donc son environnement personnel avec le reste de sa famille, il ne s'agit donc pas d'un endroit fermé. Au contraire, elle apprécie de pouvoir le partager. Le lit, qui appartient à son environnement personnel, joue ici une grande importance. Elle indique que c'est en endroit qui lui appartient. Manon accorde une place particulière à son environnement personnel ainsi qu'à la possession de choses qui lui appartiennent à elle seule. Elle dit ainsi que le lit «c'est comme sa maison à elle». En endroit dans lequel elle se sent bien, qui lui permet d'effectuer une activité qu'elle apprécie: dormir. Nous pouvons relier ces éléments avec le fait que Manon, pour se sentir bien, a besoin de créer un espace sécurisant autour d'elle. A travers le lit, elle se crée son univers à elle, loin des pressions de l'école et de sa vie en itinérance géographique. C'est dans cet environnement sécurisé que Manon peut trouver des éléments culturels assumant une fonction de pérennité. Pour Clotilde aussi, la présence de sa peluche «Bourbon», que lui a offerte son grand-père, a un côté sécurisant:

> Clotilde, 15 ans
>
> (…) Je ne m'en suis jamais séparée parce que ça me rappelle mon grand-père. (…) Ouais et je sais pas, j'aime bien parce que quand elle est pas là quand elle part à la machine, ça me fait comme s'il me manquait un truc. Mais en fait, je dors pas avec, c'est mon doudou comme ça, mais elle est à côté de moi et puis je sais pas… j'aime bien l'avoir.

D'un côté, la peluche représente un moment particulier que la jeune fille a passé avec son grand-père. Si au début, la jeune fille a été attirée par la douceur de la peluche, avec le temps, elle prend un nouveau sens et la présence de la peluche devient nécessaire dans l'environnement de la jeune fille. La permanence des objets culturels, malgré les déménagements successifs, réconforte et sécurise.

c) Le lien aux espaces physiques symboliques: un rôle d'amarrage

Les objets culturels signifiants peuvent également symboliser la relation, l'attachement d'un jeune à un espace physique symbolique (Giuliani, 2003; Giuliani & Feldman, 1993; Guérin-Pace & Filippova, 2008; Hildago & Hernandez, 2001; Ramos, 2006; Rioux, 1997) qui occupe une place particulière dans sa vie. C'est ainsi que beaucoup d'objets culturels signifiants renvoient à la période de la naissance et plus particulièrement à la ville de la naissance. Celle-ci symbolise le commencement de la vie mais aussi une inscription symbolique dans un lieu géographique auquel le jeune s'identifie. Des exemples nous sont donnés par Louis (17 ans) et Robin (17 ans). Pour le premier, qui a passé 10 ans de sa vie en Afrique, l'attachement à ce

continent est très fort. Il dira même se définir lui-même comme un «africain». Tous les objets culturels signifiants présentés par Louis sont d'ailleurs rattachés à ce continent: qu'il s'agisse de sa croix d'Agadez, qu'il a pourtant trouvé en Suisse récemment de son drapeau du Bénin ou de son balafon artisanal. Du côté de Robin, l'étoile de David qu'il évoque le rattache à sa famille qui vit en Israël. Robin ne la connaît que peu, mais il sait qu'une partie importante de sa famille est juive alors que lui-même a été baptisé protestant, tout comme son père, alors que sa mère est une catholique d'Israël. Pourtant, Robin se passionne pour le judaïsme. Il s'est toujours défini comme Français mais depuis peu aussi comme Israélien. Pour lui, ces deux facettes vont ensemble et il aimerait les approfondir. L'étoile de David représente ainsi les origines de la famille de sa mère, mais aussi une recherche identitaire du jeune homme. Certains objets culturels signifiants peuvent ainsi nous renseigner sur des facettes identitaires de l'individu.

d) Maintenir les relations

Les TIC, le téléphone ou encore le courrier postal, que nous avons tous mentionné précédemment, apparaissent comme des éléments culturels signifiants car ils permettent de maintenir les relations avec des autrui significatifs pour le jeune.

e) Un rôle socialisateur

Dans le cadre de notre étude, nous avons également relevé qu'un élément cultuel signifiant peut jouer un rôle de socialisation en permettant aux jeunes d'intégrer des savoirs, normes, valeurs en rapport avec un groupe de référence en particulier. Nous avons illustré cet exemple précédemment avec le cas de Rose (l'escrime est un terrain pour apprendre à se comporter en société). C'est aussi le cas du livre sur la plongée que nous présente Babette (14 ans) et qu'à force de lectures, elle connait «par cœur». Les connaissances ainsi acquises participent également à la définition de soi de la jeune fille.

f) L'absence d'élément culturel signifiant

Parmi tous les jeunes que nous avons interviewés, Nesrine (16 ans) est la seule à n'avoir pas mentionné d'éléments culturels signifiants. Comme aux autres jeunes, nous lui avons demandé, à la fin du premier entretien, si elle voulait bien réfléchir à deux ou trois objets qui avaient une valeur particulière à ses yeux. Lorsque nous la retrouvons, la jeune fille nous informe de suite qu'elle n'a pas eu le temps d'y penser. Nous lui proposons d'y réfléchir ensemble, mais là Nesrine (16 ans) ne mentionne que ses parents. Si nous n'avons pas insisté

nous pouvons néanmoins nous interroger sur cette situation. Est-ce parce que Nesrine ne s'est pas sentie libre de participer à l'interview? Parce qu'elle ne nous faisait pas assez confiance? Ou au contraire, l'absence d'éléments culturels signifiants assumant une fonction de pérennité peut-elle expliquer les difficultés rencontrées par la jeune fille dans le cadre de son dernier déménagement? Les éléments culturels signifiants jouant une fonction de pérennité participent à la mise en place d'une cohérence interne et temporelle qui permet aux jeunes de donner un sens à leurs itinérances géographiques, mais aussi et surtout à leur parcours singulier en les inscrivant dans une continuité. Dans ce sens, il convient selon nous de s'interroger sur les relations qui peuvent exister entre les éléments culturels signifiants avec une fonction de pérennité et les difficultés rencontrées chez les jeunes qui éprouvent des difficultés suite à des déménagements répétés.

12.2.4. Les sensations

Dans la partie de l'analyse consacrée aux ruptures, nous avions mentionné la place et le rôle de l'alimentation et plus particulièrement des saveurs et textures des aliments. Le fait de ne pas avoir facilement accès ou quotidiennement à certains produits alimentaires apparaît comme une rupture. A l'inverse, déguster certains mets peut, à travers les sensations qu'ils procurent, assumer une fonction de pérennité:

> Rose, 14 ans
>
> (…) La cuisine, par exemple, même quand on était en Corée du Sud, bon parfois on mangeait chinois, mais c'était… le petit déjeuner, on gardait les mêmes habitudes. Bon des fois, on ne trouvait pas des choses, tout ça, mais ça ce n'était pas grand-chose. Mais maman, elle cuisinait pareil… donc ça, c'est aussi important. Ou bien le matin je me lève, j'ai toujours les mêmes rituels, quel que soit le pays où je suis ou qu'on est, ben c'est toujours pareil.

Pour Isabelle (17 ans), c'est le plateau de fromages avec du pain; pour Louis (17 ans) une bouillabaisse, notamment lors des vacances; pour Maxime (17 ans), le saucisson et la viande. Les plaisirs gustatifs médiatisent alors l'accès à des souvenirs, des sensations, un état de plénitude et de contentement que seul, par exemple, un pain au chocolat, un morceau de fromage ou de la viande séchée peuvent apporter surtout lorsque l'on se trouve dans un pays lointain. Il peut s'agir d'un plat que le jeune a l'habitude de manger chez ses grands-parents et qu'il retrouvera lors de son retour, un morceau de viande dans un pays où celle-ci est rare, une

raclette au Sénégal avec en toile de fond le Pacifique. Les sensations participent alors à la continuité de la personne.

12.2.5. Utilisation consciente versus inconsciente des ressources

La question que nous nous posons désormais est de savoir à quel moment un élément culturel qui assume une fonction de pérennité est, consciemment ou non, utilisé par le jeune en tant que ressource (Gillespie & Zittoun, 2010) et avec quelle intention de médiation. Les éléments culturels qui nous ont été présentés occupent tous l'espace domestique des jeunes. Ainsi, une majorité de ces éléments culturels signifiants sont visibles en permanence. Le drapeau du Bénin de Maxime (17 ans) se trouve accroché à son mur, les peluches d'Eloïse (14 ans) sont disposées sur son lit, les photos de Clotilde (15 ans) ornent le mur de sa chambre. La maison, et plus particulièrement la chambre, constitue un antre dans lequel les éléments culturels signifiants assumant une fonction de pérennité prennent place. L'usage qui est fait de ces éléments culturels, en tant que ressource, nous apparait alors comme inconscient tant qu'ils sont là. Ainsi, Clotilde (15 ans) remarque tout de suite l'absence de sa peluche lorsque celle-ci est lavée.

A côté, d'autres éléments culturels signifiants vont être utilisés de façon consciente et réflexive par les jeunes se trouvant dans une situation particulière. C'est notamment le cas des albums photo ou de la musique:

> Maxime, 17 ans
>
> Maxime: Je le regardais souvent avant et de moins en moins souvent.
>
> Chercheuse: De moins en moins souvent?
>
> Maxime: Oui, j'aime bien le regarder de temps en temps quand même, c'est des souvenirs [doucement], c'est sympa.

Cette utilisation avait alors une fonction bien précise: se remémorer les lieux et les personnes significatives. Cette action a également une fonction émotionnelle en autorisant l'expression de sentiments (la tristesse, la joie) dans un moment particulier. Ainsi, Maxime regarde de moins en moins ses photos. Est-ce parce qu'il se rapproche de la fin de son séjour et du retour vers les amis quittés il y a plus d'un an ou parce qu'il a désormais intégré une routine en Inde? Difficile de répondre à cette question qui mérite néanmoins d'être posée. Cette utilisation consciente se retrouve chez Rose (14 ans) qui indique que lors de l'arrivée dans un nouveau pays, elle aime manger des gaufres recouvertes de chocolat chaud et de chantilly. Ici, ce sont les éléments sensoriels qui sont utilisés dans une situation particulière. Leur fonction

est alors d'apporter un soutien émotionnel qui passe à travers les sens. Dans le cas de Rose, il s'agit d'un rituel qui marque la continuité. Le goût et la saveur de la gaufre entraînant un effet réconfortant et permettant à la situation d'être vécue différemment. L'élément plaisant prenant le dessus sur une situation autrement vécue comme difficile. La musique peut représenter un tel élément.

> Emel, 16 ans
>
> (…) La musique, c'est… enfin, ça peut… déjà j'arrive à changer mon esprit. Enfin si je suis triste et j'écoute une chanson assez gaie et tout ça, ça va passer (…). Pis aussi des moments comme si je suis dans une période un peu sombre, j'écoute une chanson, après si je la réécoute, ça me rappelle ce moment-là et ça me fait pas très, très plaisir de l'écouter.

Parce qu'elle médiatise l'accès à des souvenirs tristes ou à des périodes que le jeune ne souhaite pas revivre, il arrive également que celui-ci préfère s'abstenir d'écouter tel ou tel morceau, comme nous l'indiquent Emel (16 ans) et Maxime (17 ans). En arrivant en Inde, ce dernier s'interdit d'écouter des musiques du groupe Louise Attaque:

> Maxime, 17 ans
>
> Chercheuse: D'accord, donc le groupe que tu aimes bien, c'est Louise Attaque?
>
> Maxime: Non, à écouter non_ parce que comme c'est plein de souvenirs de soirées, ça me gave de les écouter comme ça, après_
>
> Chercheuse: ça te rappelle?
>
> Maxime: Oui, ça me rappelle des soirées danse, les… enfin pas des danses précises non plus mais_ toutes ces soirées.
>
> Chercheuse: Donc du coup, tu écoutes des musiques qui ne te rappellent rien, c'est ça?
>
> Maxime: Non, mais_ pas celles-là! [rires]

Les chansons de Louise Attaque sont censurées par Maxime. Si nous ne savons pas quels souvenirs précis se cachent derrière les mélodies, il nous semble intéressant de relever que Maxime se prémunit contre ceux-ci en n'écoutant pas ce groupe chez lui. S'agit-il d'une façon de se protéger? Un refus de vouloir se connecter à des émotions passées? Quoi qu'il en soit, certains éléments culturels sont choisis pour accéder à des souvenirs alors que d'autres sont mis volontairement de côté.

12.3. La fonction d'amarrage

Comme l'ont montré les études de plusieurs auteurs (Guérin-Pace & Filippova, 2008, Ramos, 2006; Rioux, 1997) les lieux représentent un élément central dans la construction de Soi et Kaës (2001) insiste sur les liens qui se créent entre un individu et son environnement. Nous avons ainsi proposé de parler d'espaces physiques symboliques (pays: passeport et de résidence; villes: de naissance, dans lesquelles le jeune a grandi; espace domestique: maison, pied-à-terre) pour décrire les espaces symboliques auxquels se rattachent les individus et qui rentrent dans la définition d'eux-mêmes. Ces espaces physiques symboliques sont alors vus comme endossant une fonction d'amarrage. La question se posera de savoir comment ces lieux entrent dans la constitution de la personne et les processus de médiation qu'ils sous-tendent. La spécificité des fonctions d'amarrage est donc de médiatiser la relation entre un individu et des espaces physiques symboliques (considérés alors comme des signes et faisant donc partie du système sémiotique de l'individu). Ils peuvent ainsi être étudiés selon la distinction entre sens et signification.

Dans cette partie, nous analyserons les différentes formes que peuvent prendre les fonctions d'amarrage dans le discours de nos interlocuteurs. Nous étudierons plus particulièrement les vacances, comme un retour dans le pays d'origine, et la question du pied-à-terre comme deux aspects spécifiques des fonctions d'amarrage. Il convient néanmoins d'insister sur un fait important: les fonctions d'amarrage sont malléables et s'actualisent selon les lieux physiques réels où se situe l'individu. Ainsi, le pays d'origine, lors d'un séjour à l'étranger peut jouer une fonction d'amarrage alors qu'une fois l'individu dans ce pays cela ne sera plus nécessairement le cas. En devenant réel, l'espace physique perd de sa symbolique. Dans ce sens, les fonctions d'amarrage participent à la définition de soi de l'individu en permettant l'identification à des lieux multiples d'appartenance (Nette & Hayden, 2007; Perregaux, Akkari & Cattafi, 2000) actualisés en fonction du contexte.

12.3.1. Une référence aux origines

Les espaces physiques symboliques se présentent sous des formes très diverses dans les discours des jeunes en itinérance géographique: il peut s'agir d'un pays, d'une ville, d'un lieu de naissance. La référence à ces espaces physiques symboliques se manifeste, dans les discours que nous avons recueillis, sous la forme d'un lien aux origines de la personne. Celle-ci est caractérisée par la métaphore de la racine que nous retrouvons également dans les travaux de Guérin-Pace & Filipivoca (2008) ou encore de Ramos (2006). Dans le discours de

Babette (14 ans), Isabelle (17 ans), Louis (17 ans), Manon (14 ans), Maxime (17 ans), Robin (17 ans) et Rose (14 ans) ce terme fait référence à leurs pays passeport et plus généralement à leurs origines qu'il s'agisse du lieu de leur naissance ou de leurs origines familiales renvoyant ainsi à une filiation généalogique:

> Eloïse, 14 ans
>
> (…) C'est quand même là [ndlr la Belgique] où je suis née donc c'est vraiment… puis il y a ma famille, il y a vraiment toute ma famille, on a une maison en Belgique. Donc c'est quand même mes racines (…).
>
> Louis, 17 ans
>
> C'est_ la ville où je suis né c'est quand même là où_ ouais, c'est là où je suis né. Donc pour moi, c'est quand même important de savoir d'où on vient en fait, parce que bon… on ne peut pas. Parce que pour moi, c'est important de savoir… de savoir d'où on vient, quelles sont nos racines. Mes parents sont tous les deux français donc bon je serais né à Marseille de parents, je ne sais pas, par exemple belges, je ne sais pas si ça aurait la même importance donc bon. On est français, on est né à Marseille. C'est une ville de France donc_ c'est quand même peut-être plus important.

La fonction d'amarrage médiatise dans ce cas le rapport aux origines qu'elles soient territoriales, généalogiques, familiales. Cette référence est d'autant plus importante chez les jeunes qui sont nés dans leur pays d'origine. Durant la période de l'adolescence, où les questions autour de la vie et de la mort prennent une place d'autant plus importante (Cannard, 2010), la fonction d'amarrage, dans sa référence aux origines, correspond au lieu du commencement. Cependant, comme elle fait aussi référence à la filiation nous pouvons dire qu'il s'agit d'un processus de continuation: l'individu s'inscrit dans un lignage.

Les fonctions d'amarrage médiatisent la relation que l'individu entretient non seulement avec un territoire mais également avec sa famille qui y réside de façon permanente. Il en ressort que l'individu se construit en fonction de ces espaces physiques symboliques et de ces personnes à la suite desquels il s'inscrit. L'utilisation du terme de «racines» renvoie justement à cette idée de base, de fondation tant avec le lieu géographique qu'avec les autres membres de sa famille.

Le cas de Robin (17 ans) est intéressant pour étudier la constitution de ces espaces physiques symboliques et leur fonction d'amarrage en référence aux origines. Binational, Français et

Israélien il n'a durant son enfance que connu la France. Sa mère ne souhaitait en effet pas retourner dans son pays d'origine, elle avait également rompu les liens qu'elle entretenait avec les membres de sa famille. Il y a peu elle a commencé à renouer avec sa famille entraînant Robin avec elle. Il indique alors avoir besoin de nouer ces racines israéliennes pour mieux se comprendre, savoir d'où il vient. Ce second pays, jusqu'alors absent de sa définition identitaire, prend alors une importance plus grande, il y a un besoin de mieux se connaître et cette connaissance de soi passe par la volonté de mieux connaître ses origines. Il délaisse désormais la France pour passer ses vacances à Eilat où sa famille a acquis un pied-à-terre. Il fait également connaissance avec sa famille israélienne et aimerait apprendre l'hébreu. Nous voyons donc que cette fonction d'amarrage, en référence aux origines, peut se développer à divers moments et qu'elle nécessite un investissement conscient de la part de l'individu.

Malgré les itinérances géographiques qui invitent à des déplacements fréquents, il y a toujours un endroit où tout a commencé. Même lointains, ces espaces physiques symboliques restent présents, ils sont fortement idéalisés dans le discours des jeunes qui les mentionnent. A l'exception de Maxime (17 ans) qui a passé cinq ans de sa vie à Grenoble, sa ville d'origine et de naissance et qui y retourne fréquemment, nos autres interlocuteurs ne connaissent ces lieux qu'à travers les vacances scolaires. Celles-ci sont cependant soumises à un autre rythme: loin des routines il s'agit de moments de détente voire d'insouciance ce qui confère à ces lieux une aura particulière. Elles ne sont pas synonymes de quotidien, de routines.

12.3.2. La question du pied-à-terre

Le pied-à-terre peut prendre deux visages dans le parcours des jeunes en itinérance géographique. Dans les cas de Babette (14 ans), Clotilde (15 ans), Isabelle (17 ans) et Maxime (17 ans), c'est la maison des grands-parents qui fait office de pied-à-terre. Dans les cas d'Eloïse (14 ans), Emel (16 ans), Manon (14 ans), Robin (17 ans) et Rose (14 ans) le pied-à-terre est celui de la famille. Celui-ci se situe dans le pays d'origine de la famille ou dans les pays d'origine dans le cas de Robin qui a une maison en France et depuis peu en Israël. Ce lieu est alors considéré comme un point de chute pour les vacances mais aussi en prévision de l'éventuel retour, il permet d'avoir un endroit à soi. Bien souvent, ce lieu ne s'acquiert qu'après quelques années, en partie pour des raisons financières mais aussi parce que, pour les parents, dans les débuts de leurs itinérances géographiques le besoin d'un lieu à soi se fait moins sentir. Le souhait étant justement de partir vers l'inconnu.

a) La symbolique du pied-à-terre

Le pied-à-terre s'oppose aux maisons dans lesquelles le jeune vit à l'étranger, représente un lieu constant, dans lequel le jeune sera toujours chez lui:

> Isabelle, 17 ans
>
> Parce qu'on sait que c'est quelque chose qui est à nous, qui est acquis. Alors que, par exemple, cet appartement [ndlr en Turquie], on est juste locataire alors que la maison de mes grands-parents c'est quelque chose qu'on a. Et que dès que je suis née, je l'ai eu et après toute ma vie je l'ai eu en fait. Alors que_ par exemple la maison que j'ai eue en Suède, je l'ai eue pendant les quatre (…), pareil pour la Thaïlande et pareil pour ici. Donc c'est des maisons c'est à nous, mais en même temps on sait que ce n'est pas à nous.

Le pied-à-terre reste un lieu intemporel, constant. Les retours vers celui-ci, plus ou moins réguliers, lui confèrent un sens particulier. Peu importe le pays de résidence dans lequel la famille se trouve, elle retournera vers son pied-à-terre. Lorsque celui-ci appartient aux parents, à la famille, les objets qui s'y trouvent ont souvent été amassés dans le cadre des différentes itinérances géographiques: un masque africain, un tableau d'Inde ou encore des tapis de Turquie viendront rappeler aux occupants l'histoire de leurs itinérances. Souvenirs des pays à travers lesquels les itinérants ont séjourné: le pied-à-terre devient le lieu où le récit de l'individu s'inscrit dans sa continuité. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de Manon (14 ans) qui accorde une place particulière à son environnement personnel.

> Manon, 14 ans
>
> Mais là maintenant, ça m'est égal, comment, avec quoi on va vivre. Parce qu'on a notre maison [ndlr Manon parle de son pied-à-terre que ses parents viennent d'acquérir et qu'elle n'a vu qu'une fois], puis il y a ma chambre là-bas aussi, dans laquelle je dors bien. (…) le fait d'avoir ma chambre avec mes objets et puis que c'est notre maison. (…) J'ai mon lit, j'ai une lampe.

Il y a deux sortes de lits : celui qu'elle a à Ankara et celui qu'elle a maintenant dans son pied-à-terre en France. En Turquie ce n'est pas son lit contrairement à celui qui se trouve en France, celui-là demeurera à elle pendant le reste de sa vie. Ainsi, lors de ses prochaines vacances en France, Manon se réjouit de pouvoir y dormir. Cet endroit, bien qu'elle ne s'en souvienne qu'approximativement, est d'autant plus important qu'elle y est née. Il y a pour elle un endroit permanent et un autre temporaire. Mais c'est en France que se trouvent ses effets

personnels. Elle sépare ainsi les artefacts éphémères, qui ne sont pas vraiment à elle, à ce qui se trouve dans sa maison en France et qui restera à elle malgré les déménagements. La France devenant le lieu où se situent les éléments culturels signifiants.

Fonction d'amarrage car la localisation du pied-à-terre n'est jamais le fruit du hasard. Il est souvent choisi dans une ville ou un village qui a un sens pour la famille. Il peut s'agir du lieu dans lequel les parents ont passé une partie de leur enfance (où on grandit), du lieu dans lequel se trouve la famille élargie ou encore la ville dans laquelle la famille a vécue lorsqu'elle résidait dans le pays d'origine. C'est ainsi que Babette (14 ans) rentre dès que possible dans la région du lémanique où elle a vécu et où vivent ses grands-parents; Clotilde (15 ans) rentre chaque Noël et une partie des étés à Rennes alors que son frère Maxime (17 ans) s'y rend plus fréquemment; Eloïse (14 ans) retourne en Suisse dans un village proche de celui où ses parents ont grandi et proche de sa famille élargie ; les parents de Manon (14 ans) ont acquis une maison dans le village où la jeune fille est née et dans lequel se trouve également la famille élargie; Robin (17 ans) a un pied-à-terre en Bretagne qui a précédemment appartenu à son grand-père, proche de ses oncles, tantes et cousins. Il s'agit également de la ville dans laquelle il a grandi durant son séjour en France. Récemment, ses parents ont aussi fait l'acquisition d'un pied-à-terre en Israël, la seconde patrie de Robin; finalement Rose (14 ans), en Suisse, habite tout proche du pied-à-terre acquis par ses parents quelque temps avant le retour. Ces espaces physiques symboliques sont un point névralgique rapprochant les familles en itinérance géographique de leur famille et/ou d'un lieu qui renvoie aux origines. Un lieu qui appartient à la famille, par opposition à la maison dans le pays de résidence qui est éphémère.

b) Acquérir un pied-à-terre? La question se pose

La question de l'acquisition d'un pied-à-terre a souvent fait l'objet d'un questionnement important parmi les parents que nous avons interviewés. Pour la grande majorité, le pied-à-terre apparaît comme une nécessité, tous le relie au fait de pouvoir fournir des repères à leurs enfants.

> Mère d'Eloïse, 14 ans
>
> Je crois que c'est bien aussi d'avoir des points de repère. Comme ça de se dire… d'avoir un lieu à soi. Parce que j'ai aussi eu des copines qui disaient : «ben c'est vrai, moi, j'ai voyagé», maintenant ça fait quoi vingt ans qu'elles tournent. Elles disent qu'il arrive un moment donné où tu ne sais plus où tu es bien en fait. Tu te

réjouis après de partir d'un pays et d'aller dans un autre, mais après tu as de nouveau envie de partir, d'aller dans un autre… Pour finir, même quand tu rentres dans ton propre pays, tu te sens même plus chez toi. Pour finir, si tu voyages trop longtemps, si tu sais pas t'arrêter pour finir, parce qu'elle dit : «j'ai même perdu toutes mes copines dans mon pays».

Mère de Rose, 14 ans

A à un moment où on en avait assez de rentrer chez les autres. On n'en pouvait plus. Et il fallait que l'on ait quelque chose où poser nos valises et qu'on puisse ouvrir une armoire, mettre tout dans l'armoire et dire «c'est chez nous, c'est nos skis, nos affaires de marche» à part les skis chez un, le truc chez l'autre et ça nous a changé la vie. Et maintenant à notre tour on essaie d'encourager les gens qu'on entend voyager avec des enfants, on essaie de leur dire mais «vous ne vous rendez pas compte ça change la vie» parce qu'on rentre à la maison et les enfants je crois que... enfin nous c'est ce qu'on se dit, on a l'impression que où qu'on aille, on retournera toujours là-bas. (…) Et c'est le seul enracinement qu'ils [ndlr les enfants] ont j'ai l'impression.

Les parents qui font l'achat d'un pied-à-terre insistent sur deux éléments essentiels: un endroit à soi, dans lequel il sera toujours possible de retourner, d'un espace dans lequel la famille va pouvoir se retrouver. Plusieurs parents indiquent également qu'il est important pour eux que leurs enfants sachent d'où ils viennent. Nous retrouvons alors l'allusion aux origines ou aux racines. Les parents de Robin (17 ans), qui ont tous les deux grandi en itinérance géographique, l'illustrent:

Parents de Robin, 17 ans

Père: Je crois qu'on n'aurait pas fait tous ces voyages, si je n'avais pas eu un endroit où chaque été on se retrouvait en famille, tranquilles. Et puis là (…), pour les enfants, c'est vrai que c'est là qu'ils ont leurs racines. C'est l'endroit où tous les étés, ils se retrouvent avec les grands-parents.

Mère: Et moi, je pense que c'est très important que les enfants aient une racine quelque part dans la vie. Parce que moi, comme je suis israélienne,_ j'ai beaucoup voyagé quand j'étais petite. J'ai fait mes études ailleurs. A partir de 11 ans, j'ai quitté ma maison. Alors pour moi, il n'y a pas de racines en Israël et maintenant je

pense que_ maintenant qu'on a la maison à Eilat, je veux bien que mes enfants fassent connaissance avec mon pays.

Père: Mais si on avait fait le choix de ne pas leur donner_ on aurait pu, alors ils n'auraient pas eu de racines. Maintenant, les racines, ils en font ce qu'ils veulent. Ils peuvent décider de développer quelque chose ou de garder ces petites racines comme ça et puis peut-être qu'ils ne vont rien faire. (…) Je crois qu'ils [ndlr les enfants] sentent quelque chose parce qu'ils ont des racines là et (…) donc ça donne un sens de continuité.

Mère: Je pense que c'est très important comme tu dis on voyage tout le temps. Il faut donner quelque chose aux enfants [ndlr des racines].

Les pied-à-terre représentent un héritage culturel que les parents souhaitent transmettre à leurs enfants. Pour les parents qui font le choix d'un pied-à-terre, il est important de pouvoir offrir un endroit immuable à leurs enfants où se situent leurs origines. A l'opposé, d'autres parents hésitent:

Mère de Louis, 17 ans

Non on n'a pas de pied-à-terre. Donc ça, c'est une grande discussion avec mon mari. C'est un grand sujet de discussion chez nous, parce que moi j'aimerais beaucoup. Parce que pour les enfants, je trouve que c'est important qu'ils aient un lieu, toujours le même dans lequel_ c'est les racines, c'est un lieu de référence, c'est vraiment chez nous parce que c'est vrai qu'à l'étranger c'était toujours des maisons qui nous appartenaient pas, dans lesquelles on était locataires, donc on pouvait être obligé de partir du jour au lendemain d'ailleurs c'est arrivé. (…) Et puis_ je trouve que c'est important qu'ils aient un lieu, parce que la maison des grands-parents ce n'est pas pareil. Surtout_ bon il y a, chez nous on n'a pas ni dans la famille de mon mari, ni dans la mienne on n'a pas cette grande maison de famille qui est dans la famille depuis des générations. Je ne sais pas moi ça me paraissait important. Lui par contre, il a vécu comme ça depuis qu'il est tout petit. A quatre ans, il est parti en Tanzanie. Donc c'est un expatrié_ de longue date (…). Donc pour lui, c'est un truc qui n'est pas important du tout. Donc bon, on n'a toujours pas de pied à terre, pour l'instant.

De son côté, Louis (17 ans) nous indique qu'il souhaiterait passer plus de temps auprès de ses grands-parents à Marseille. Le fait que la famille n'ait pas de lieu à elle dans cette région

l'amène à camper chez les grands-parents et les séjours sont toujours de courte durée en raison de l'entente délicate entre parents et grands-parents. Nous voyons ici que l'absence de pied-à-terre n'empêche pas pour autant la mise en place d'un espace physique symbolique qui jouera une fonction d'amarrage. Pour Louis son origine est clairement marseillaise, il souhaite d'ailleurs s'y installer durant ses études tertiaires et peut-être de façon définitive.

12.3.3. La dynamique des fonctions d'amarrage

Les fonctions d'amarrage sont dynamiques (Fillipova & Guérin-Pace, 2008), ce qui signifie qu'elles évoluent et qu'elles sont dépendantes des contextes. Les lieux de résidence peuvent se muer en espace physique symbolique, dans le même temps des espaces physiques symboliques qui fonctionnaient comme fonction d'amarrage peuvent ne plus jouer ce rôle selon le contexte dans lequel se situe le jeune. Ainsi, lorsque le jeune vit loin de son pays d'origine et qu'il n'y a pas, ou peu, résidé celui-ci pourra devenir un espace physique symbolique. Il s'agit alors d'un élément constitutif de la définition identitaire du jeune (Nette & Hayden, 2007; Perregaux, Akkari & Cattafi, 2000) dans son pays de résidence. Le pays de résidence est ainsi symbolique lorsqu'il est lointain. Le jeune s'en constitue une représentation idéalisée. Une fois de retour dans son pays d'origine, la fonction d'amarrage perd de sa pertinence et ne peut plus jouer son rôle, le contexte étant différent. C'est par exemple, le cas chez Rose (14 ans) : résidant dans son pays d'origine, proche de sa famille éloignée, la Suisse devient son quotidien:

> Rose, 14 ans
>
> Je ne sais pas, maintenant que j'y vis, je suis plus autant _ je suis moins attachée à la Suisse... quand j'habitais en Corée du Sud je ne voyais que les bons côtés, que c'était le paradis et tout ça et puis maintenant que j'y suis bon [rires]. C'est un peu moins bien que ce que je pensais c'est un peu_ Je ne sais pas peut-être un rêve qui s'est un peu cassé. Tandis qu'avant c'était un idéal, la Suisse c'était là ou il y avait toute la famille, où on passait toutes nos vacances et on ne voyait que les bons côtés mais maintenant qu'on y habite on voit aussi des trucs qui sont moins bien (…). C'est vrai que je suis toujours contente de mon pays, et je le serai toujours, ça c'est sûr, mais c'est plus la même chose. Mais je pense que dès que je repartirai ça sera de nouveau quelque chose_ en même temps ça me fait aller de l'avant et ça me_ et c'est toujours quelque chose qui va me manque dans un petit coin de moi (…)..

La fonction d'amarrage est donc un processus dynamique qui est actualisé en fonction des contextes et des situations. Dans le cas de Rose, l'espace physique symbolique est la Suisse, celle-ci représente une amarre lorsqu'elle vivait ailleurs, à l'étranger mais depuis qu'elle y réside, le pays ne peut plus jouer cette fonction. Ainsi, dans le cadre de mobilités répétées, les espaces physiques symboliques peuvent constituer des points fixes; mais la façon dont ils évoluent et se manifestent mériterait d'être approfondie.

12.3.4. Un autre rapport aux espaces physiques symboliques: lorsque ceux-ci sont inexistants ou illimités

Dans les différents cas que nous venons de parcourir, l'espace physique symbolique était clairement délimité: un pied-à-terre, une ville, un pays. Cependant dans les cas d'Albane (14 ans), d'Emel (16 ans), de Nesrine (16 ans) et de Zoé (17 ans), l'espace physique symbolique prend une nouvelle dimension en se rattachant à un espace qui ne peut être clairement délimité. Ces jeunes filles mettent en évidence soit qu'elles sont «de nulle part», soit de «partout». Si elles utilisent aussi la métaphore des racines, c'est pour indiquer qu'elles n'en possèdent pas:

> Nesrine, 16 ans
>
> Les enfants Tunisiens, ils ont des racines là-bas. Ils vont toujours être là-bas. Ils ont grandi là-bas, ils ont leurs amis là-bas et tout et tout. J'adore être Tunisienne, je suis Tunisienne. Je suis tellement fière d'être Tunisienne quand il y a quelqu'un qui me dit quelque chose sur la Tunisie, je fais ma rébellion. Mais je n'ai pas de racines, vous voyez.

Ici les espaces physiques symboliques sont inexistants parce que le jeune a la capacité de s'amarrer partout où il veut ou nulle part parce qu'il n'a pas de chez lui. Et pourtant l'absence d'espace physique symbolique ne signifie en rien que le jeune ne s'identifie pas à son pays d'origine. Ainsi, si Nesrine indique ne pas avoir de «racines» en Tunisie, elle ne se sent pas moins «Tunisienne». Les individus peuvent donc se définir comme étant d'un pays sans pour autant y inclure une dimension affective. Dans ce sens, l'identité nationale est imposée, transmise à la naissance. Mais le fait de ne pas avoir d'espaces physiques symboliques peut aussi être vu comme une chance, il devient alors une ressource pour l'individu:

> Zoé, 17 ans
>
> Moi je suis moitié Suisse, moitié Portugaise. Je ne me décris pas comme suisse ou portugaise: je suis moitié-moitié [petits rires]. Je suis les deux, un mélange, c'est

> quelque chose de différent. En tout cas je ne suis pas dans un groupe parce qu'il y a les Suisses un peu stricts, les Portugais qui sont un peu [incompréhensible] moi je suis les deux. Les deux mondes (…). Mais moi j'ai jamais eu des problèmes d'identité... parce que moi je ne suis pas vraiment Portugaise, je ne suis pas vraiment Suisse, bon ça peut donner des complexes: «Alors je ne suis pas vraiment Suisse, pas vraiment Portugaise, Française pas du tout». Je vis dans un pays mais je n'ai aucun lien avec ce pays même pas de parenté lointaine. C'est... c'est oui... ça peut faire pour des gens ça peut leur faire vraiment des problèmes. Des problèmes d'identité. (…) Moi j'ai pas un endroit à moi, où je suis chez moi_ je m'adapte mais c'est pas chez moi, en Suisse_ au Portugal_ c'est compliqué et comme je parle français, mais je ne suis pas Française. Les gens comprennent pas_ mais c'est pas chez moi.

Nous retrouvons chez Albane (14 ans), Emel (16 ans), Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans) des éléments pour ouvrir des pistes de réflexion quant au *non-amarrage* comme ressource. Ces quatre jeunes filles évoluent dans un environnement davantage pluriculturel et multilingue. Albane parle polonais avec sa mère qui maîtrise plus ou moins le français, le polonais est d'ailleurs la langue la plus utilisée dans la famille. Emel est une jeune turque suivant le système scolaire français et parlant autant le turc que le français qu'elle a appris à l'école et maîtrise bien l'anglais. Nesrine elle parle arabe mais aussi français, elle a suivi sa scolarité dans des écoles françaises et internationales. De son côté Zoé effectue ses études dans une langue qui n'est pas celle de ses parents. Elle parle ainsi l'allemand, le portugais et le français et suit un système scolaire qui n'est pas celui de son pays d'origine. Dans ces quatre cas, les jeunes évoluent dans des environnements davantage marqués par les différences culturelles. Nous pouvons alors nous demander si l'absence d'espace physique symbolique, ou de non-amarrage, n'est pas le propre des enfants soumis à une plus grande diversité d'expériences culturelles entre leur environnement scolaire, familial et géographique. Dans ces conditions, les jeunes ne donneraient pas un sens particulier à un espace physique précis même si, concrètement, ils peuvent se définir comme Turc, Tunisien, suisse et portugais ou encore Polonais.

Un deuxième élément qui caractérise ces jeunes filles est l'absence d'un pied-à-terre. Nos données ne nous permettent néanmoins pas d'indiquer s'il y a une corrélation entre l'absence d'espace physique symbolique et cet élément. Dans le même temps, le fait de n'avoir pas d'espace physique symbolique peut être vu comme une ressource permettant au jeune de se

sentir partout chez lui. C'est alors le monde (ou le néant), dans ce qu'il a de plus symbolique, qui devient un espace physique symbolique autorisant le jeune à être, d'une certaine façon, hors-sol. Nous retrouvons les propos de Fillipova & Guérin-Pace (2008) lorsqu'elles indiquent que les personnes fortement mobiles peuvent ne pas développer de sentiment d'appartenance à un territoire.

12.4. Synthèse

Au fil de ce chapitre, nous avons mis en évidence que le développement des personnes en itinérance géographique doit être compris en tenant compte du pôle continuité et du pôle changement. La continuité apparaît alors comme un élément clé pour équilibrer, en quelque sorte, l'individu en changements. Les différentes fonctions que nous avons développées doivent être conçues comme dynamiques et évolutives, chacune avec un rôle bien spécifique. Ainsi les fonctions d'établissement permettent de mettre en place un nouveau quotidien, de *domestiquer*, le nouvel espace de vie. La fonction de pérennité, elle, permet à l'individu de penser son parcours sur la durée. Les différents éléments s'agencent de façon à ce que chaque parcours ait une cohérence interne propre à l'individu. Finalement, la fonction d'amarrage permet d'inscrire l'individu dans des espaces physiques symboliques et le rattache souvent à son histoire personnelle mais aussi à celle de sa lignée. Nous allons par la suite proposer une synthèse pour chacune de ces trois fonctions mais avant cela nous souhaiterions amener encore un élément.

Dans le chapitre 5, nous avons identifié quatre fonctions alors que seules trois fonctions apparaissent dans le cadre du chapitre 12. Il ne s'agit pas d'un oubli de notre part. L'une des fonctions permettant le changement, soit la fonction d'anticipation, a été traitée et développée dans le chapitre 10 consacré à la période post-déménagement. Il est ainsi intéressant de constater que ces fonctions apparaissent à différents moments du processus et jouent un rôle bien spécifique à un moment donné de l'itinérance géographique. Ainsi, lors de l'arrivée dans un nouveau pays, le jeune envisage déjà sa future itinérance ou, tout du moins, peut être conscient que le séjour dans le nouveau pays de résidence sera de courte durée. Si pour des raisons de cohérence nous avons séparé la fonction d'anticipation des autres fonctions, elles ne peuvent néanmoins être dissociées les unes des autres. Nous fermons maintenant cette parenthèse pour proposer une synthèse de ce que nous avons développé autour des trois fonctions suivantes: d'établissement, de pérennité et d'amarrage.

12.4.1. La fonction d'établissement: pour faire place au quotidien

Les fonctions d'établissement sont multiples mais ont toutes comme objectif de permettre de passer d'une situation inhabituelle à une situation habituelle. Elles vont intervenir au niveau des différentes ruptures identifiées précédemment: géographiques et culturelles, institutionnelles et interpersonnelles et dans l'espace domestique. Notons que l'utilisation des ressources peut être soit consciente, soit inconsciente (Gillespie & Zittoun, 2010). Le réseau social semble ici jouer un rôle prédominant, que ce soit au niveau affectif, de socialisation ou instrumental. La fonction d'établissement entraîne alors une dynamique de changements que ce soit au niveau des apprentissages, des remaniements identitaires que de l'élaboration de sens.

Nous avons pu mettre en évidence différents apprentissages: qu'il s'agisse d'assimiler les normes et les valeurs du nouvel établissement scolaire, d'apprendre à se déplacer dans la ville, de connaître les endroits où sortir. Au niveau identitaire: le jeune est amené à se repenser par rapport à ses nouveaux groupes d'appartenance que ce soit au sein de l'établissement scolaire ou plus largement dans l'environnement culturel. Au niveau de l'élaboration de sens, nous avons pu mettre en évidence différents types de constructions de sens selon les individus qui sont fonction des événements auxquels le jeune sera confronté. Au terme de ce parcours, les notions telles que l'habitude, les routines viennent marquer la fin de la période de transition due au changement de pays.

Nous tenons finalement à revenir sur l'importance du réseau social antérieur dans les premiers moments de l'arrivée dans le nouveau pays. Celui-ci joue un rôle de soutien, notamment affectif, important pour le jeune qui se retrouve dans un environnement inconnu. Ainsi, même si les contacts peuvent être maintenus grâce aux TIC, nous constatons qu'ils ne peuvent remplacer des contacts réels.

12.4.2. La fonction de pérennité: écrire son parcours sur la durée

La fonction de pérennité, tant du réseau social que des éléments culturels (ce terme englobant tant les activités artistiques et sportives que les éléments culturels signifiants) et des sensations, se réfère au pôle continuité de l'individu alors même que d'autres choses se modifient autour de lui. La fonction de pérennité concourt à offrir à l'individu en itinérance géographique la stabilité nécessaire et ceci malgré des déménagements répétés. Alors que le jeune se trouve confronté à une série de ruptures, il se trouve également avec des éléments qui restent inchangés et qui l'accompagnent au gré de ses itinérances. Si le réseau social et les

éléments culturels assumant une fonction de pérennité sont individuels, ils participent toujours d'un même processus: celui d'inscrire l'individu dans une cohérence interne. En maintenant un certain nombre d'éléments stables, le jeune va pouvoir s'investir dans la mise en place de fonctions d'établissement. Ces éléments ne sont pas sans rappeler les concepts de l'identité-idem (ou mêmeté) et l'identité-ipsé (ou ipséité) proposés par Ricœur (1985, 1988, 1990). L'individu est ici au cœur de ce processus en choisissant les éléments qui le constitueront sur la durée et qui le définissent. Les éléments culturels, de même que les réseaux sociaux, sont à la fois stables et en évolution: de nouvelles connaissances, de nouveaux éléments culturels vont pouvoir être investis d'une fonction de pérennité par l'individu. L'élément culturel (qu'il s'agisse d'un objet matériel, d'une activité sportive et culturelle ou encore d'une sensation) est attaché à une période, plus ou moins vaste (l'enfance, le dernier Noël en famille, etc.) dans laquelle la fonction de pérennité prend naissance. Au fur et à mesure, le jeune se constituera un ensemble de références de pérennité qui contribueront à le définir en fondant son parcours individuel.

Ce processus d'élaboration de pérennité de l'individu, à travers des relations avec d'autres et des éléments culturels, se crée d'une façon constante soit de façon consciente (comme prendre des photos pour se souvenir) soit inconsciente (comme ramasser un coquillage qui prendra par après sa fonction de pérennité). Dans une situation donnée, dans une période donnée, on prend des photos, on achète un souvenir, on garde des traces. Tous ces gestes participent à cette volonté de se créer un répertoire d'éléments culturels, de relations sociales qui marquent la pérennité de l'individu tout en rendant compte de son parcours individuel.

Nous pouvons ainsi dire de cette fonction qu'elle est polyphonique car elle se réfère à des personnes significatives mais aussi à des lieux et à des périodes de la vie particulière renvoyant à des expériences passées significatives et internalisées par l'individu (Grossen & Salazar Orvig, 2011). Dans ce sens, les fonctions de pérennité des réseaux sociaux et des éléments culturels sont marquées par l'itinérance géographique. Elles autorisent donc un *dialogue*, dans le sens de Bakthine (1978) et sont porteuses d'histoires, des histoires individualisées auxquelles les individus accordent un sens: celui de leur individualité.

Les éléments culturels, parce qu'ils sont des médiateurs psychiques (Tisseron, 1999), nous permettent d'analyser, à l'instar des récits (Bruner, 2002, 2006), la réalité des individus et de nous renseigner ainsi sur la constitution et le développement du soi. Tout comme Bruner (2006) insiste sur l'importance de la culture dans la mise en place de récits, nous constatons que les éléments culturels assumant une fonction de pérennité dépendent également des

contextes culturels dans lesquels ils s'enracinent: qu'il s'agisse du pays de résidence ou du pays d'origine. Le souvenir n'existe pas en lui-même, il est médiatisé.

Les trois réalités temporelles (passé-présent-futur) se retrouvent dans les fonctions de pérennité: elles trouvent leur élaboration dans le passé tout en jouant un rôle majeur dans le présent. Dans le même temps, elles médiatisent la relation au futur, porteur de souvenirs. Les éléments culturels apparaissent alors comme des extensions de la mémoire. Ceci apparaît fortement chez les jeunes en itinérance géographique conscients que leur séjour dans un contexte donné est limité. Ils se créent alors des souvenirs pour les itinérances géographiques futures de façon à ne pas oublier. On ne se crée pas des souvenirs pour maintenant mais pour demain, parce que la mémoire à elle seule ne peut être le garant des milliers de choses que nous expérimentons et vivons quotidiennement. Ceci est d'autant plus important que durant la période de l'adolescence le jeune accède à la pensée hypothético-déductive et à un ensemble de questionnements sur la vie, la mort et l'avenir (Cannard, 2010). A l'opposé, certains éléments culturels seront volontairement détruits ou inhibés lorsqu'ils ramènent à des périodes douloureuses: bruler les lettres d'amour échangées avec son partenaire quand la relation prend fin, jeter des souvenirs qui rappellent trop de souvenirs. En se séparant de ses éléments culturels le sujet semble se protéger des souvenirs.

De leurs côtés, les relations interpersonnelles qui assument une fonction de pérennité nous renvoient aux personnes significatives pour l'individu tout en nous renseignant sur des éléments identitaires de lui-même: quels sont les groupes auxquels ils se rattachent, avec quels groupes et/ou personnes s'identifient-ils, etc. En maintenant une partie de son réseau social, le jeune entretient et développe non seulement des relations passées mais aussi son affiliation aux groupes marquant sa continuité. Relations interpersonnelles et éléments culturels nous renseignent également sur la façon dont l'individu s'est développé et se développe (notamment au niveau identitaire) et sur les processus d'élaboration de sens. C'est ainsi qu'émerge une cohérence de l'individu en itinérance géographique à travers son parcours ponctué de déménagements répétés.

12.4.3. La fonction d'amarrage: s'inscrire dans des espaces physiques symboliques

La fonction d'amarrage traduit ce qui unit un individu à des espaces physiques symboliques: qu'il s'agisse de son lieu de naissance, d'une ville dans laquelle il a grandi, d'une région ou plus généralement de son pays d'origine. Dans ce sens, les fonctions d'amarrage ramènent

souvent à l'origine, au commencement de la vie. Elles amarrent le jeune dans un territoire mais aussi dans une lignée.

C'est aussi, dans le discours des parents, ce qui justifie l'achat d'un pied-à-terre. Pouvoir offrir, dans le cadre de l'itinérance, un lieu stable, proche de la famille éloignée qui raconte au jeune d'où il vient. Lorsque le jeune n'a pas de pied-à-terre à lui, la maison de ses grands-parents jouera ce rôle, Babette (14 ans) et Isabelle (17 ans) en sont des exemples. Dans ce sens, les espaces physiques symboliques sont investis d'un sens particulier souvent nourri de souvenirs de vacances. Retournant au moins une fois par année dans leur pays d'origine, les vacances sont l'occasion de goûter aux charmes de l'espace physique symbolique: des moments de détente, en marge de la routine, l'occasion de retrouver une certaine autonomie que l'on a perdue dans le pays de résidence ou encore de retrouver des goûts et des odeurs absentes du pays de résidence (cf. fonction de pérennité). Ces différentes expériences contribuent à faire des espaces physiques symboliques des endroits d'exception. D'autant plus qu'ils représentent des lieux constants, fixes: parce qu'on y retourne fréquemment, parce qu'on y laisse des éléments culturels à soi, porteurs d'histoires, parce qu'ils sont une place dans laquelle on peut retourner.

Dans le même temps, ces espaces physiques symboliques sont dynamiques et soumis à des contingences externes: le jeune qui retourne dans son pays d'origine, qui pouvait jouer une fonction d'amarrage, peut ne plus y trouver la symbolique qu'il avait investie avant, comme l'illustre le cas de Rose. Ainsi, ces espaces physiques symboliques deviennent des lieux réels et ne sont plus porteurs d'un sens particulier pour le jeune qui ne l'investit plus. A l'opposé, chez d'autres jeunes, ces espaces physiques symboliques sont inexistants, une absence qui peut être perçue comme une ressource puisqu'elle permet au jeune de se sentir partout chez lui. Le monde lui-même devient l'espace physique symbolique. Au contraire, pour d'autres, cette absence est caractérisée par une *non-appartenance* («je suis de nulle part», diront tant Albane que Nesrine). Nous avons constaté, avec nos données, que toutes ces personnes disposaient à la fois de plusieurs univers culturels de références marqués également par la maîtrise de plusieurs langues. L'absence d'espace physique symbolique, ou le monde comme espace physique symbolique, pourrait alors être une caractéristique propre à des personnes fortement mobiles mais aussi évoluant à l'intersection de plusieurs cadres culturels. Ainsi, comme le notent Fillipova & Guérin-Pace (2008) ces individus développeraient un autre rapport de relation à l'espace.

Chapitre 13. La dynamique familiale

La famille représente une entité sociale à part dans le développement du jeune. Si les parents, en général, tiennent une place particulièrement importante tout au long du développement de l'enfant et de l'adolescent (Cannard, 2010). Elle semble l'être encore plus dans le cas de familles soumises à des mobilités internationales répétées, représentant l'une des entités stables (Lam & Selmer, 2004 a, 2004b)[71]. L'attitude des parents lors de l'arrivée dans un nouveau pays, leur propre adaptation influence celle de leurs enfants (Cockburn, 2002; Hausman & Reed, 1991; McLachlan, 2007; Van der Zee et al., 2007; Warinowski, 2010). Il nous semble donc essentiel d'interroger plus précisément le rôle et la fonction de la famille (nucléaire et élargie) dans le cadre de l'itinérance géographique d'autant que l'importance des parents a été évoquée d'eux-mêmes par l'ensemble des jeunes que nous avons interviewés. Les parents peuvent revêtir les quatre fonctions des ressources que nous avons évoquées précédemment:

1. Fonction d'anticipation: en permettant au jeune d'anticiper la prochaine itinérance soit en l'intégrant précédemment dans les discussions, en tenant compte de son avis, soit lorsque le départ est formalisé en mettant à disposition des informations sur le nouveau pays de résidence, en discutant avec lui, etc.
2. Fonction de pérennité: en tant que structure stable, fixe mais aussi en offrant ou en mettant à disposition des éléments culturels qui pourront devenir signifiants pour le jeune, en permettant au jeune de maintenir des contacts avec son nouveau lieu de résidence, en lui permettant de maintenir une activité artistique ou sportive.
3. Fonction d'établissement: pour faciliter et favoriser l'installation de leur enfant dans la nouvelle ville et agir en cas de situations problématiques.
4. Fonction d'amarrage: en achetant un pied à terre, en revenant dans le pays d'origine durant les vacances, en transmettant la représentation d'un espace physique symbolique. Ici, le rôle des grands-parents semble d'autant plus important que le jeune s'identifie à une filiation et s'inscrit à la suite d'une génération.

Ce 13ème chapitre, se divisera en cinq parties. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la famille nucléaire, soit aux parents et à la fratrie. Dans le cadre de l'itinérance

[71] Bien entendu, comme dans toutes familles les séparations et les recompositions familiales sont possibles. Néanmoins, nous n'avons pas été confronté dans le cas de nos analyses à ce type de structure familiale. Il va s'en dire que des investigations allant dans ce sens nous sembleraient d'intérêt pour de futures recherches.

géographique, ses membres se déplacent ensemble du moins jusqu'à ce qu'il soit temps pour les enfants de quitter le nid familial. Nous nous pencherons ensuite plus particulièrement sur la famille élargie, notamment sur la place qu'occupent les grands-parents. Nous aborderons plus tard deux cas particuliers: d'abord celui des nourrices et ensuite celui des animaux de compagnie qui accompagnent certains jeunes sur les chemins de l'itinérance géographique. Une synthèse viendra clore ce chapitre.

13.1. La famille nucléaire

Arrêtons-nous maintenant sur le fonctionnement de la famille nucléaire dans le cadre de l'itinérance géographique. Dans un premier temps, nous mettrons en évidence le support affectif et émotionnel que représentent les parents pour leurs enfants. Nous verrons ensuite les différents rôles qu'endossent les parents: à la fois comme garant du cadre de l'itinérance géographique mais aussi dans en mettant à disposition des enfants des supports concrets. Pour compléter ce panorama, nous nous arrêterons, dans une dernière section, sur le rôle de la fratrie.

13.1.1. Une entité stable dans les changements

Interrogés sur les éléments qui ont le plus d'importance à leurs yeux tous les jeunes ont, sans exception, parlé de leur famille et plus particulièrement de leurs parents.

> Louis, 17 ans
>
> C'est la famille, c'est sûr (…). Je trouve que j'ai une famille qui est_ je pense que ma famille, enfin je me dis en moi que ma famille elle est quand même pas comme les autres quoi. (…) Alors moi, je trouve que j'ai une famille_ Je pense que j'ai une famille vraiment différente quoi.

> Nesrine, 16 ans
>
> Ben, vivre sans mes parents, ce n'est pas une vie quoi. C'est mes parents, sans eux, je ne serais pas là quoi.

La famille nucléaire tient une place prépondérante dans la vie des jeunes que nous avons interviewés. Ils endossent une fonction de continuité importante: les itinérances géographiques se font en famille. Les relations familiales nucléaires sont alors les seules relations sociales, en présentiel, constantes dans le cadre de l'itinérance géographique. La continuité de ces relations va de pair avec une forme de sécurité, les jeunes savent que si tout change autour d'eux, leurs parents et leurs frères et sœurs seront eux présents. Ils feront

ensemble la découverte et l'apprentissage de leur nouveau lieu de résidence. Ainsi, comme le soulèvent plusieurs auteurs (Cameron, 2003; Lam & Selmer, 2004a, 2004b; McLachlan, 2007; Sutherland, 2000) les différents membres de la cellule familiale sont très interdépendants les uns des autres, ce que confirment également nos résultats. L'itinérance géographique apparaît alors comme une histoire de famille.

13.1.2. Le rôle des parents

Nous utiliserons la métaphore de l'atome pour représenter la famille nucléaire. Notre atome se compose d'électrons qui sont autant d'individus qui composent la famille, chacun est soumis aux mêmes changements lors de l'itinérance géographique. Si chaque électron a une fonction propre ses réactions et ses actions auront des conséquences sur l'ensemble de l'atome. Il y a une double dynamique: d'un côté celle de l'individu (l'électron), de l'autre celle du groupe (l'atome). Considérées ainsi, la réaction et les actions d'un des membres de la cellule a des répercussions sur les autres membres. Dans les premiers temps de l'itinérance ceci peut prendre une importance particulière, tous les membres de la famille se trouvant dans une phase de ruptures.

Nous retrouvons dans les discours de Babette (14 ans), Clotilde (15 ans), Eloïse (14 ans), Emel (16 ans) et Rose (14 ans) des traces des conséquences des réactions des différents membres, notamment des parents, sur leur propre processus d'adaptation.

> Emel, 16 ans
>
> (…) C'est un peu comme une maladie qui vous contamine. Voir sa mère qui vous dit «mon dieu où est-ce qu'on vit? Je veux retourner chez moi» après bien on se dit «ouais bon elle a pas trop tort». Mais il y avait mon père un peu pour faire la balance et qui disait «ouais mais il y a sûrement pleins de trucs à faire, on va sortir» il nous a amenés au restaurant et tout donc là ça allait mieux.

Les jeunes sont influencés par les réactions que peuvent avoir leurs parents au contact du nouveau pays (Kroeger, 1980; Orthner, 1987 ; Van der Zee et al., 2007). C'est aussi ce qu'Eloïse met en évidence, sa mère a tout de suite trouvé son rythme en Inde et se consacre à diverses activités, dont certaines humanitaires, en associant sa fille à ses démarches. Le discours de la jeune fille est fortement teinté de celui de sa mère. Par exemple, la première indique que certaines femmes expatriées se plaignent fréquemment en Inde: de ne pas trouver le beurre ou encore certaines marques de vêtements. De son côté, la seconde, nous indique que l'attitude négative de ses camardes de classe vis-vis de l'Inde l'agace. Pour elle, il est

important de voir les bons côtés de l'Inde et elle ne comprend pas ses camarades de classe qui, lorsqu'un nouveau arrive, lui assène qu'ils verront que l'Inde c'est «horrible». Au contraire, pour la jeune fille il importe de voir les bons côtés. Dans ce cas de figure, les attitudes de la mère et de la fille sont très proches. Un autre exemple nous est proposé par le cas de Babette et de sa mère. Comme nous l'avions déjà soulevé la jeune fille peine à apprécier New Delhi et, dans le même temps, sa mère se demande bien ce que d'autres expatriés peuvent y trouver de bien. Ici aussi, les deux attitudes sont très similaires. Les attitudes et les remarques de la mère influencent la perception de la jeune fille. Mais d'autres cas nous indiquent que les réactions ne sont pas toujours aussi symétriques:

> Clotilde, 15 ans
>
> Clotilde: En fait je sais pas parce qu'en même temps ma maman, je crois qu'elle le cache un peu qu'elle est malheureuse et elle ne nous le montre pas forcément. Des fois mon papa fait des allusions ou alors quand il parle de partir ma maman elle fait «c'est moi qui choisis où on va» du genre ici c'est pas bien donc la prochaine c'est moi qui choisis pour que je sois bien. (…) Quand ils en parlent directement tu te sens mal, parce que toi t'aimes bien et t'as pas très envie de partir et tu sens qu'elle [ndlr la mère], elle a envie de partir et ça…
>
> Chercheuse: Et ça pour toi?
>
> Clotilde: Bien ouais quand on en parle c'est clair que j'ai envie d'être ailleurs, mais on n'en parle pas super souvent donc ça va bien. Puis là je crois qu'elle se plait de plus en plus parce qu'elle commence à connaître des gens à connaître les endroits où il faut aller, ça devient plus facile parce qu'au début c'était dur de faire les courses et tout ça, il faut avoir les bonnes adresses pour savoir où il faut aller et tout ça donc quand tu les as pas, t'es un petit peu perdu.

Ainsi, Clotilde apprécie son séjour en Inde, même si sa mère a mis plus de temps à s'habituer. Néanmoins, le fait que sa mère l'ait caché et que la famille aborde peu ce sujet apparaît comme un facteur de protection. Le mal-être des autres membres de la famille a des répercussions sur la jeune fille. Elle éprouve de la culpabilité à l'idée d'avoir trouvé ses marques alors que ce n'est pas le cas de tous. Ceci trouble Clotilde : d'un côté elle a envie de rester, de l'autre elle souhaite partir. Il y a une ambiguïté entre ce qu'elle ressent et ce que les autres membres de la famille ressentent. Ainsi, comme le soulève (Stroh & Brett, 1990b) l'attitude de la mère peut être dominante dans ces circonstances, cependant il ne faut pas non plus sous-estimer l'influence que peuvent avoir les autres membres de la famille. Ainsi,

l'attitude du père d'Emel (16 ans) vient contrebalancer celui de la mère, c'est aussi le cas chez Clotilde. Par ailleurs, l'attitude de la fratrie aura également des répercussions sur le jeune. Il convient donc d'étudier la famille en itinérance en tant que système: chaque individu ayant des rôles et des fonctions qui lui sont propres comme c'est le cas dans chaque groupe (Blanchet & Trognon, 1994). Ainsi, les mères que nous avons interviewées mettent en évidence qu'elles essaient de tout préparer au mieux pour que leur famille s'acclimate le plus vite possible et se sente à l'aise:

Mère de Manon, 14 ans

> Je trouve que c'est très important pour nous que Manon soit bien. Que… parce qu'elle prend beaucoup sur elle et donc et puis j'ai raconté ma visite en Turquie, je suis revenue avec ce que j'avais vu ici et puis… pas une ville très belle et tout mais en tant que maman tu n'as pas le droit de… un peu down comme ça donc il faut_ il faut prendre le positif donc c'est ce qu'on a fait.

Bien que la mère de Manon ait tout préparé, la jeune fille a eu besoin de beaucoup de temps pour s'acclimater à son arrivée en Turquie. Ainsi, les caractéristiques individuelles des personnes doivent également être prises en compte. Mais au vu des difficultés de Manon à constituer son réseau social et à le maintenir, l'attitude de sa mère a certainement contribué à faire de leur maison un lieu dans lequel la jeune fille a pu trouver du réconfort (d'autant plus que sa chambre a eu une fonction d'établissement importante). Si aujourd'hui la mère a mis en place une foule d'activités et apprécie son séjour en Turquie, la jeune fille est quant à elle plus mitigée: bien qu'elle ne souhaite pas partir (davantage par crainte de devoir se reconstituer un réseau social) elle dit également s'ennuyer. Ici, malgré l'attitude positive de ses deux parents la jeune fille hésite entre deux sentiments. D'un côté, la crainte de partir et de devoir se remettre en place un nouveau réseau social ; de l'autre un ennui latent et l'envie de partir.

L'attention des parents est un élément central pour offrir aux enfants un cadre sécurisé dans lequel ils pourront prendre leurs marques plus rapidement. Ils sont aux premières loges pour constater les difficultés éventuelles que rencontrent leurs enfants, d'autant plus lors des premiers temps de l'arrivée dans une nouvelle ville. Leur rôle est alors de préparer le terrain pour leurs enfants, comme l'a relevé la mère de Manon (fonction d'anticipation) mais aussi de veiller à ce que leurs enfants ne soient pas conscients de toutes les difficultés que peuvent entraîner l'aménagement dans un nouveau pays:

Mère de Rose, 14 ans

> Je crois que les enfants... enfin le comportement des parents, des adultes, je crois plus leurs parents (…) conditionnent énormément le départ dans un nouveau pays. Je crois que si on ne montre pas aux enfants qu'on est enthousiaste, énergique, positif, on leur casse la baraque. Si on laisse le moindre doute sur une possible difficulté... je crois que ça peut déstabiliser les enfants. Il faut fermer les yeux à toutes les difficultés, on y va et tout le monde va être content et ça va être super et vous allez voir on va faire ça... et souvent on fait un espèce de deal «ah vous avez pas envie de partir de l'Espagne et bien on aura une télé» parce qu'on n'a jamais eu de télé (…). Il y a des petites choses comme ça, des espèces de sucre qu'on leur donne puis ils en sont bien conscients je crois. (…) Et puis aussi de_ les adultes doivent aussi assumer certaines difficultés et je pense pas que les enfants sont sensés être au courant de toutes les difficultés qu'on a au moment où on s'intègre.

En tant que garant du cadre de l'itinérance, les parents ont la lourde tâche de veiller à ce que tous les ingrédients soient réunis pour permettre à leur enfant de faire face aux ruptures qui accompagnent l'itinérance géographique. Mais cela n'est pas toujours suffisant, la mère d'Albane (14 ans), par exemple, a dû faire face à la difficulté de sa fille cadette à s'adapter à la Suisse, qui se manifestait par des pleurs et des vomissements. Ces manifestations somatiques informent les parents du mal-être de leurs enfants et leurs permetttent d'ajuster au mieux le soutien qu'ils peuvent fournir à ceux-ci. Les parents peuvent mettre en place différentes stratégies pour soutenir leurs enfants, ainsi la mère de Babette (14 ans) a offert un voyage surprise en Suisse à ses enfants qui ne supportaient plus de rester en Inde; les parents d'Isabelle (17 ans) lui ont acheté dès leur arrivée en Turquie en téléphone portable pour que la jeune fille puisse contacter ses amis. Dans ce sens, les parents assument une fonction d'établissement. En effet, en ayant conscience des éléments qui sont importants pour leurs enfants, ils peuvent davantage accompagner ceux-ci dans le processus d'adaptation en leur proposant, par exemple, des activités qui permettront de répondre à ces besoins. Mais le cadre, s'il apparaît comme un élément essentiel, n'est pas pour autant toujours suffisant. Les jeunes, en fonction de leurs caractéristiques personnelles, pourront rencontrer des difficultés qui leur sont propres et qu'il leur faudra affronter personnellement.

13.1.3. Le rôle des jeunes

Conscientes de l'impact de leurs réactions sur les autres membres de leur famille Clotilde (15 ans) et Rose (14 ans) ont développé une stratégie qui se rapproche sous plusieurs aspects. Pour les protéger, elles préfèrent garder leurs peines et tristesses éventuelles pour elles:

Rose, 14 ans

(…) Par exemple quand on nous a dit qu'on allait partir de Séoul (...) Je n'ai rien dit, je n'ai rien fait parce que moi déjà je n'arrive pas à pleurer devant des gens. Moi quand je pleure c'est toute seule, sans personne (…). Mais devant quelqu'un que je connais [ndlr de la famille]… j'ai peur de montrer que je ne suis pas heureuse, que je ne suis pas bien tout ça.

Il y a ainsi un parallèle entre ce que Rose attend de ses parents (qu'ils ne se plaignent pas devant les enfants, qu'ils montrent l'exemple) et ce qu'elle s'impose comme façon d'être. Il y a d'un côté ce que l'individu ressent et de l'autre ce qu'il peut exprimer devant les autres. Les différents membres de la famille sont donc pour Rose tributaires du bien-être des autres membres et les enfants, tout comme les adultes, ont un rôle à jouer. La même stratégie se retrouve chez Clotilde (15 ans), certaines choses se disent aux parents, d'autres aux frères et sœurs et finalement, certains éléments sont gardés pour soi. Tout n'est pas bon à dire à tout le monde:

Clotilde, 15 ans

Chercheuse: Et est-ce que toi par exemple si t'étais triste au début tu en parlais à tes parents ou tu gardais ça pour toi?

Clotilde: J'en parlais un petit peu, mais sans tout dire.

Chercheuse: Pourquoi?

Clotilde: Bien je sais pas je crois que je voulais pas déjà que mon papa il se sente mal que… parce que tout le monde n'était pas content d'être ici au début donc je voulais…

Chercheuse: Tout le monde c'est qui?

Clotilde: Toute ma famille.

Chercheuse: Toute ta famille n'était pas contente ?

Clotilde: Ouais. Maxime depuis le début il disait qu'il ne voulait pas partir. (…) Moi je ne voulais pas venir ici. Et Berthe [ndlr sa petite sœur âgée de six ans] elle disait «mes copines, elles sont où? Elles sont où?» (…) Et donc voilà je voulais pas non plus que mon papa il se sente trop coupable que tout le monde dise «ah, ah j'en ai marre, j'en ai marre, j'en ai marre» donc bien c'est… je pense que chacun le dise mais en même temps ne dise pas tout, tout, tout.

Pour Clotilde et Rose, les membres de la famille doivent se serrer les coudes, notamment face à l'adversité. Il se dégage de leurs discours le besoin à la fois de soutenir la fratrie mais aussi de ne pas rendre les parents responsables de la tristesse que les jeunes peuvent éprouver. Chaque membre doit ainsi être, en fonction de sa place, un pilier pour les autres. Clotilde et Rose ont ainsi conscience de l'interdépendance des différents membres de la famille et de la façon dont le comportement de l'un peut avoir des répercussions sur l'autre. Des accords tacites sont alors mis en place pour permettre d'un côté à chaque membre de pouvoir s'exprimer mais de l'autre de veiller en priorité à une relative stabilité de l'atome familial qui apparaît alors comme l'un des enjeux importants dans le cadre de l'itinérance géographique. Il y a une tension dialectique entre d'un côté l'individu en tant qu'entité unique (ce que ressent et vit la personne avec ces processus psychologiques individuels) et l'individu dans une collectivité (la personne comme acteur social au sein de son groupe familial). La famille en transition est à la fois à penser comme composée d'individus indépendants mais complémentaires. Chaque membre a un rôle particulier à tenir dans le maintien de l'équilibre. Ces résultats nous amènent ainsi à être davantage attentif aux stratégies mises en place par les enfants en vue de protéger la dynamique familiale. Les parents ne sont donc pas les seuls garants du cadre, certains jeunes sont aussi conscients que leur comportement peut avoir des conséquences sur les autres membres de la famille. Ils vont alors généralement adopter un comportement qui visera à protéger les autres membres.

13.1.4. Le rôle de la fratrie

Les frères et sœurs jouent un rôle important dans le cadre de l'itinérance géographique. Ils se montrent solidaires, notamment au moment de l'arrivée dans un nouveau pays mais aussi au moment du départ. La mère de Rose (14 ans) constate que ses enfants se disputent moins lors de ces périodes, qu'ils échangent davantage, la dynamique familiale est différente:

> Mère de Rose, 14 ans
>
> Et il y a une chose qui est aussi au moment des déménagements on sent comme la famille qui fait comme ça 2 mois, 3 mois et après qui s'élargit de nouveau. Et la solidarité des enfants pendant les déménagements... ils ne se bagarrent plus, ils sont soudés, il sont ensemble et ça c'est à chaque fois. La famille est se serre les coudes mais sans qu'on n'ait besoin de rien dire. C'est une espèce d'instinct je crois où on est très lié et souvent les gens nous disent «ah mais je prends ton fils parce que vous déménagez alors je le prends trois mois ou je le prends demain chez moi,

> il sera plus rassuré» et ils ont pas envie. Ils veulent vivre ça entre eux et être proches. Et puis après bon une fois qu'on s'installe, ils on de nouveau chacun leur copain, ils vont à droite à gauche, ils vont dormir ici, dormir là mais le temps du transfert, toute la famille est très soudée.

Babette (14 ans) et Manon (14 ans) indiquent toutes les deux que dans les premiers mois qui suivent l'installation dans le nouveau pays elles ont partagé leur lit avec l'un des membres de leur fratrie. Les frères et sœurs s'apportent alors un réconfort tant au niveau affectif que social. Emel (16 ans) mentionne aussi davantage discuter avec son frère durant les périodes de l'emménagement. Clotilde (15 ans) et Rose (14 ans) indiquent toutes les deux vouloir protéger, à travers leurs comportements, leur fratrie. Pour Louis (17 ans), sa fratrie apparaît aussi comme un élément central. Notons que ces relations peuvent avoir un rôle d'autant plus important durant les premiers temps de l'arrivée dans un nouveau pays alors que le réseau social du jeune est encore mince. La fratrie va alors assumer une fonction d'établissement, en plus de sa fonction de pérennité, en venant se substituer, en partie, à l'absence du réseau social.

13.1.5. Les risques d'une interdépendance

Dans ses travaux, McLachlan (2007) soulève le risque d'une «bulle familiale» dans laquelle les membres des familles expatriées seraient trop dépendants les uns des autres. L'entretien mené avec Rose (14 ans) nous permet d'apporter quelques éléments pour éclairer cette thématique: que faire lorsque durant les premiers temps de l'emménagement un conflit survient entre le jeune et le parent?

> Rose, 14 ans
>
> (…) Mais des fois on se fâche avec les parents, au contraire ça empire. Quand on est fâché avec les parents et que ça ne va pas très fort (…) si on est fâché on se retrouve tout seul. Surtout les premiers jours, on n'a pas d'amis donc...

La cellule familiale étant l'un de seuls facteurs stables dans les premiers temps de l'arrivée dans un nouveau pays de résidence les situations conflictuelles vont être vécues encore plus durement par les jeunes. Elles les isolent d'autant plus fortement que ceux-ci n'ont pas encore développé un réseau social externe à la cellule familiale et qu'ils ne maîtrisent pas leur environnement géographique extérieur. Nous supposons que dans certains cas, le jeune pourra compter sur son réseau social préexistant. La situation d'interdépendance entre les membres de la cellule familiale peut être à double tranchant: soit servir de ressources lorsque les

relations sont bonnes, soit au contraire rendre la situation plus délicate quand des tensions surgissent.

13.2. La famille éloignée

Peu de travaux, à notre connaissance, font référence aux rôles de la famille éloignée dans le cadre de l'itinérance géographique. Celle-ci serait plus étudiée lorsque la famille retourne dans le pays d'origine (Warinowski, 2010). Dans le cadre de nos entretiens, nous avons néanmoins pu constater que de nombreux jeunes y font référence. Ainsi, seules Albane (14 ans), Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans) ne mentionnent que peu leur famille élargie. Nous nous intéresserons tout d'abord à la dynamique familiale qui se met en place entre la famille nucléaire et la famille éloignée avant d'aborder plus particulièrement le rôle et la place des grands-parents.

13.2.1. Les relations avec la famille éloignée

L'itinérance géographique redessine les liens qui se créent entre les différents membres de la famille élargie. Le fait d'être éloigné entraîne une inévitable distance et absence, notamment lors de moments importants comme des retrouvailles ou des anniversaires.

> Père de Clotilde, 15 ans et de Maxime, 17 ans
>
> Maintenant, c'est sûr qu'au quotidien, je sais que dimanche dernier, chez moi, ils se retrouvaient tous dimanche midi chez ma mère pour un déjeuner. Bon, je ne peux pas m'empêcher d'avoir un petit pincement au cœur et de me dire que j'aurais bien aimé être avec eux parce que je ne les ai pas vus depuis Noël, je sais que je ne les reverrais pas avant juillet de l'année prochaine, mais bon, c'est tout. Quand on choisit la vie à l'étranger, de toute façon, ça fait partie des contreparties. Mais bon il y a d'autres avantages (…).

Il faut aussi envisager de faire la connaissance des nouveaux venus dans la famille plus tardivement. Emel (16 ans) et Rose (14 ans) soulignent ainsi qu'il est parfois difficile de ne pas voir grandir une filleule ou de ne pas être présent lorsque née une cousine ou cousin. Mais, paradoxalement, l'éloignement peut contribuer au rapprochement:

> Eloïse, 14 ans
>
> Eloïse: (…), c'est ma famille [ndlr qui lui donne l'envie de rentrer en Suisse]. Je ne sais pas comment expliquer. Je veux dire, c'est ma famille, puis c'est où que…

En fait, si je rentre en Suisse, c'est surtout pour les voir, c'est surtout pour eux donc… c'est…

Chercheuse: Et est-ce que tu penses que, par exemple, si tu n'avais pas vécu à l'étranger, ils seraient aussi importants?

Eloïse: Non, je pense pas parce que… Je pense que ça nous rapprochés l'expatriation, je pense qu'on ne serait pas aussi proches si on n'était pas partis, je pense que ouais. C'est… et puis après on s'apprécie plus aussi. Quand on se voit on est… donc je pense que si on n'était pas partis on ne serait pas aussi proches.

Le fait que les moments partagés soient rares les rend d'autant plus précieux. Le fait de vivre loin de sa famille élargie peut donc être un facteur de rapprochement. La distance agissant comme un catalyseur: les membres profitent du temps qu'ils ont à passer ensemble. L'exemple de Rose (14 ans) va également dans ce sens. Au moment de l'entretien, elle vivait à proximité de sa famille élargie. La cadence des rencontres a augmenté: si lors de son séjour à Séoul elle ne les voyait que durant les vacances d'été, depuis son arrivée en Suisse elles les voit quasiment de façon hebdomadaire. Ses relations avec sa cousine se sont modifiées, Rose s'est mise à découvrir des aspects de sa personnalité autre, avec lesquels elle se sent moins en accord. Elle se lasse aussi de voir ses oncles et tantes.

C'est, en règle générale, durant les vacances que le jeune passe dans son pays d'origine qu'il va retrouver sa famille éloignée. Pour certains, ces retours sont attendus avec beaucoup d'impatience. C'est le cas notamment chez Babette (14 ans) et Manon (14 ans) qui comptent les jours jusqu'à leurs prochaines vacances dans leur pays d'origine. Les vacances dans le pays d'origine sont pour les parents et pour les enfants l'occasion de retrouver leur famille restée au pays, même si ces retrouvailles ne sont que de courte durée:

Louis, 17 ans

Mais il y a des moments quand on va se retrouver avec nos cousins, je les vois une fois par année, si ce n'est moins donc c'est vraiment important. (…) Et puis je retrouve aussi mes grands-parents (…). Mais ce qui me désole un peu c'est qu'on n'y va pas beaucoup en fait. On y va mais on reste pas beaucoup de temps [ndlr à Marseille, là où se trouve ses grands-parents maternels ainsi que ses cousins] après on va direct dans chez mes grands-parents paternels parce que bon_ parce que papa_ enfin bon c'est_ c'est toujours une contradiction. Papa chez la grand-mère du côté de maman, il s'emmerde et maman du côté de chez mes grands-

> parents du côté de papa, elle s'emmerde aussi et ça l'énerve parce que_ il est toujours là à dire: «Bon on débarque on fait ci, on fait ça», toujours à engueuler tout le monde parce que ce n'est pas bien fait et tout_ Donc voilà c'est toujours un peu compliqué.

Retrouver la famille élargie, pouvoir passer du temps avec eux, apparaît alors comme un enjeu important du retour au pays. Chez Robin (17 ans), les vacances devenues plus fréquentes en Israël depuis que ses parents ont acheté un pied-à-terre à Eilat, lui permettent de faire la connaissance d'un pan de sa famille qu'il ne connaissait alors pas. Les cousins et cousines se retrouvent et, profitant des vacances, partagent des moments de détente, de loisirs et de fous rires ensemble. Ces moments contribuent d'ailleurs à alimenter la symbolique des espaces physiques (fonction d'amarrage).

Les membres de la famille éloignée vont aussi à la rencontre des familles en itinérance géographique. Il s'agit alors de faire d'une pierre deux coups: retrouver les membres qui ont quitté le pays mais aussi découvrir leurs pays de résidence. Les jeunes qui mentionnent ses retrouvailles soulèvent toujours l'arrivée, dans le même temps, de victuailles nationales: viande séchée, salami, bouteilles de vin, chocolat. Entre ces moments de retrouvailles, les contacts sont maintenus par les TIC: email, échanges de photos, tenus de blog et l'utilisation de Skype vont permettre de maintenir les relations (fonction de pérennité).

13.2.2. La place particulière des grands-parents

Au fil des entretiens, il est apparu un élément récurrent dans le discours de nos interlocuteurs: l'importance qu'occupaient les grands-parents dans leurs vies. Voyant peu leurs petits enfants, les moments qu'ils partagent deviennent d'autant plus précieux et sont l'occasion d'effectuer de nombreuses activités et de les gâter. Pour les petits-enfants c'est également l'occasion de renouer avec leurs origines et d'en connaître davantage sur leurs affiliations généalogiques (fonction d'amarrage). Les grands-parents entretiennent les fonctions d'amarrage des espaces physiques symboliques en racontant leur histoire de vie ou celle de leurs parents. Tous les jeunes qui font état d'espaces physiques symboliques les lient à la présence de leur famille éloignée, notamment de leurs grands-parents. Retrouver les grands-parents c'est pour certains l'occasion de retrouver un pied-à-terre mais aussi une région et des souvenirs: leur espace physique symbolique.

Il n'est pas toujours possible pour les grands-parents de se déplacer dans les pays de résidence de leurs petits-enfants. L'âge, la crainte de l'avion, la peur de certains pays les amènent à

privilégier d'autres moyens de garder le contact comme les TIC. Nos interlocuteurs sont toujours fascinés en racontant comment leurs grands-parents se sont mis à l'utilisation de Skype et de webcam. Les coups de téléphone sont l'occasion de raconter aux grands-parents les évènements de la semaine mais aussi de prendre des nouvelles (fonction de pérennité).

Dans certains cas, par exemple chez Isabelle (17 ans), les grands-parents assument une fonction d'établissement. Au moment des déménagements, ses grands-parents ont toujours été présents pour aider à l'aménagement, donnant ainsi un coup de main à la famille. Ces moments sont importants pour Isabelle qui peut alors partager avec eux ces premières impressions.

13.3. Le rôle des nourrices

Dans la partie consacrée aux ruptures interpersonnelles, nous avons mentionné le rôle particulier des nourrices. Les jeunes qui ont été gardés par une nourrice ont tous gardé un lien particulier avec celle-ci, c'est le cas d'Isabelle (17 ans), de Rose (14 ans) et de Zoé (17 ans). Nous avons également soulignée, dans la partie consacrée aux fonctions de pérennité que certains éléments culturels significatifs permettaient de médiatiser le souvenir de la relation (par exemple les photos). Bien que ne disposant que peu de données sur cette relation particulière étant donné l'âge de notre population, nous pouvons constater que les nourrices peuvent assumer une fonction d'établissement mais aussi, lorsque les contacts sont maintenus, assument une fonction de continuité chez l'individu. Le deuxième point ayant été développé, arrêtons-nous sur le premier. Lors de l'arrivée dans un nouveau pays, certains parents avec des enfants en bas âge vont faire le choix d'engager une nourrice. Il se lie alors une relation particulière entre l'enfant et celle-ci. Tant Isabelle, Rose que Zoé compare leur nourrice à une seconde maman. Dans ce cas, nous pouvons supposer qu'une relation affective forte s'est mise en place concourant à rendre l'environnement du jeune, au contact de sa nourrice, sécurisant favorisant alors l'établissement du jeune. Les nourrices partagent également avec les enfants dont elles ont la garde un ensemble d'activités: la contrebasse pour Isabelle mais aussi l'aide aux devoirs pour Rose, notamment en anglais ou encore l'apprentissage du français pour Zoé.

13.4. Les animaux de compagnie

Eloïse (14 ans), Manon (14 ans), Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans) accordent toutes les quatre à leur animal de compagnie une place particulière dans leur vie.

Zoé, 17 ans

> Elle [ndlr la chatte siamoise] est importante elle aussi, elle a toujours été là_ J'avais_ quatre ans. (…) Elle a 13 ans maintenant. (…) Le meilleur souvenir que j'ai c'est elle dans le jardin à Beyrouth, dans les fleurs hautes, le chat qui sautait, tu voyais parfois la tête qui sortait des herbes, avec ses yeux bleus. (…) Avant que ma sœur naisse, elle c'était vraiment, la personne avec laquelle je passais le plus de temps. Quand je rentrais, on se serrait l'une contre l'autre, après il y a eu le petit et c'était le bébé. Et moi j'ai grandi quand même. Je crois que j'avais d'autres intérêts aussi.

Les animaux de compagnie sont des compagnons particuliers pour les jeunes. Manon se confie à son chien et Nesrine (16 ans) aime passer du temps à s'occuper de son lapin nain alors qu'Eloïse dispose d'une mini-ménagerie chez elle. Suivant la famille dans le cadre de leurs itinérances géographiques les animaux de compagnie peuvent également jouer une fonction de pérennité.

13.5. Synthèse

La famille se divise en plusieurs catégories, chacune ayant des fonctions spécifiques. Relevons, l'importance de la dynamique familiale nucléaire dans le cadre de l'itinérance géographique. Parents et enfants partagent leurs itinérances. Bien que chaque individu pris séparément vivra l'expérience de façon différence, ses attitudes et actions auront des incidences sur les autres membres de la cellule familiale. La métaphore de l'atome, composé d'électrons, illustre ce phénomène. La famille représente l'atome, alors que les individus sont autant d'électrons qui vont influencer le fonctionnement des autres électrons. Il s'avère que les jeunes sont sensibles aux réactions de leurs parents lors de l'arrivée dans un nouveau pays. Des réactions négatives ou positives auront un impact sur les représentations que se développe le jeune quant à son nouveau pays de résidence. Les parents sont également les garants du cadre: ils s'occupent de mettre en place les bases qui permettront ensuite au jeune de pouvoir s'établir dans son nouvel environnement. A lui seul, cependant, ce cadre n'est pas suffisant comme l'illustre le cas de Manon (14 ans). La mise en place d'un réseau social, par exemple, si elle peut être encouragée par les parents en organisant des goûters ou en autorisant son enfant à sortir ne signifie pas que le jeune va pouvoir tisser des liens sociaux avec d'autres jeunes. Si les parents sont garants du cadre, les jeunes peuvent l'être tout autant et leur rôle ne doit pas être sous-estimé. Ce processus a été mis en évidence chez Clotilde (15

ans) et Rose (14 ans), toutes les deux soulèvent que tout sentiment n'est pas toujours bon à partager et que leur rôle est aussi de veiller à une bonne dynamique familiale. Elles protègent ainsi leurs parents mais aussi leur fratrie. Les relations entre frères et sœurs sont également modifiées durant le temps de l'itinérance. Les membres de la fratrie sont solidaires les uns des autres, mais aussi, en l'absence d'un réseau social, ils trouveront dans leurs frères et sœurs des personnes avec qui partager leurs aventures. La fratrie vient alors, de par sa présence physique, compléter le support apporté par le réseau social préexistant à l'itinérance. Ce fonctionnement opèrera de façon plus importante jusqu'à ce que le nouveau réseau social se mette en place dans le nouveau pays de résidence. Cette interdépendance des différents membres de la famille est cependant à double tranchant: que se passe-t-il lorsqu'un conflit survient alors que le jeune n'a pas encore de repères dans son nouveau lieu de résidence? Le sentiment de solitude peut alors se faire plus présent. De telles situations mériteraient une attention particulière. Assumant une fonction d'établissement tout autant que de pérennité, la famille nucléaire apparaît comme une ressource à différentes fonctions.

Les relations avec la famille éloignée prennent une tournure particulière avec l'éloignement dû à l'itinérance géographique. Les échanges avec la famille élargie sont, dans la plupart des cas, plus soignés. Les retrouvailles sont l'occasion de rattraper le retard sur les évènements importants et plus généralement de passer du temps ensemble. Tant les jeunes que les parents en itinérance géographique apprécient ces moments particuliers dans l'année où la famille peut se réunir. Si la famille éloignée vient parfois rendre visite aux familles itinérantes, ces retrouvailles ont en général lieu dans le pays passeport. Ces périodes sont teintées d'une ambiance particulière: festive et chaleureuse car peu fréquentes. Associés au pays d'origine, ces éléments contribuent à nourrir l'image d'un lieu d'amarrage chez le jeune. Assumant une fonction d'amarrage et de pérennité, la famille élargie vient compléter la panoplie des ressources à disposition des familles en itinérance géographique. Les grands-parents, selon les cas, avoir une fonction d'établissement comme c'est le cas chez Isabelle (17 ans). Les relations intergénérationnelles sont largement citées par les jeunes comme ayant une valeur spécifique et peuvent contribuer au développement des fonctions d'amarrage.

Bien que nos jeunes n'aient plus de nourrice, le souvenir de celles-ci demeure chez Isabelle (17 ans), Rose (14 ans) et Zoé (17 ans), nous amenant à penser le rôle particulier que jouent ces femmes dans la vie des enfants en itinérance géographique. Dans les discours recueillis, elles prennent le visage d'une seconde mère. Les contacts, malgré les déménagements, perdurent et les nourrices transmettent aux jeunes des éléments culturels qui deviennent

significatifs et ceci encore des années après (fonction de pérennité). Pelages courts ou longs, soyeux ou hérissés les compagnons à quatre pattes ne sont pas oubliés parmi les ressources familiales. Les enfants qui en disposent les citent comme des personnes essentielles à leurs yeux ils peuvent ainsi endosser une fonction de continuité et d'établissement selon les circonstances.

Il n'y a pas d'homme plus complet
Que celui qui a beaucoup voyagé,
Qui a changé vingt fois
La forme de sa pensée, de sa vie.

Alphonse de Lamartine, Voyage en Orient.

Chapitre 14. Le développement socioculturel du jeune en itinérance géographique

Ce dernier chapitre, du volet consacré à l'étude de l'itinérance géographique apporte des éléments de réponse aux axes de recherche 5 à 7 identifiés à la fin du 5ème chapitre, à savoir:

- Axe de recherche 5. Les processus d'apprentissage inhérents à l'itinérance géographique.
- Axe de recherche 6. La dynamique des relations interpersonnelles dans le cadre de l'itinérance géographique.
- Axe de recherche 7. La construction de soi dans le cadre de l'itinérance géographique.

Ce chapitre fait donc écho au 3ème chapitre de nos orientations théoriques et conceptuelles où nous avons présenté le développement à l'adolescence sous une triple perspective: sociale, identitaire et cognitive. Il se compose de trois parties distinctes qui correspondent chacune à un axe de recherche précis permettant d'interroger le développement socioculturel du jeune en itinérance géographique.

Dans un premier temps, nous allons tout d'abord nous intéresser aux processus d'apprentissage en lien avec l'itinérance géographique (axe de recherche 5). Ceux-ci peuvent être abordés sous une double perspective: les apprentissages externes à l'itinérance géographique (apprendre la langue d'un pays de résidence, apprendre à évoluer et se comporter dans un nouvel environnement culturel qu'il s'agisse du pays ou de l'école), mais les apprentissages peuvent également porter sur l'itinérance géographique elle-même, nous parlerons alors de méta-apprentissages pour désigner les connaissances acquises sur les processus mêmes de l'itinérance géographique et les compétences qui s'y réfèrent, ce deuxième type d'apprentissages étant issu de l'expérience directe de l'itinérance géographique (comme anticiper le départ, se préparer aux séparations à venir, aller vers les autres élèves).

Dans tous les cas, il conviendra de se rappeler que les apprentissages doivent être étudiés en tenant compte du contexte culturel et social dans lequel ils émergent (Doise & Mugny, 1981/2004; Duveen, 1997; Grossen, 1988; Nicolet, 1995; Perret-Clermont, 1979/2000; Perret-Clermont & Nicolet, 1988) tout en tenant compte de l'articulation entre l'individuel et le social dans le développement de l'activité intellectuelle (Perret-Clermont, 2001, 2004b).

Nous nous intéresserons ensuite au développement des relations interpersonnelles chez les jeunes en itinérance géographique (axe de recherche 6). Le thème des relations sociales, de l'amitié, de l'attachement est sorti de façon massive lors de tous nos entretiens. Pour tous ces jeunes, l'amitié est l'un des enjeux importants, nous retrouvons ici l'importance du développement des relations adolescents-pairs (Cannard, 2010; Claes, 2003). Certains jeunes mettent ainsi en évidence que, maintenant qu'ils sont plus âgés, le réseau social tient une place de plus en plus importante. Celui-ci ne vient pas, comme nous l'avons soulevé dans le cadre théorique, remplacer les relations avec les parents, mais se développe de façon parallèle et complémentaire (Cannard, 2010; Scharf & Mayseless, 2007). Les travaux de Fukuda et Chu (1994) avaient déjà mis en évidence que l'un des plus grands défis, pour les jeunes soumis à des mobilités internationales répétées, est le fait de devoir non seulement quitter ses amis mais également se reconstruire un réseau social. Précédemment, nous avons pu mettre en évidence qu'effectivement le départ d'un environnement social de même que l'arrivée dans un nouvel environnement social représentaient des ruptures importantes dans la vie des jeunes en itinérance géographique. Ainsi, chez tous les jeunes, la question de savoir s'ils seront intégrés dans leur nouvel établissement scolaire, s'ils seront en mesure de se faire de nouveaux amis ressort d'une façon ou d'une autre des entretiens. Le réseau social peut également jouer un rôle en tant que ressource dans le cadre de l'itinérance géographique. Nous avons mis en évidence qu'il pouvait, selon les contextes, assumer une fonction d'établissement ou de pérennité. Il intervient ainsi dans le développement de l'individu à un double niveau: permettre le changement et maintenir la continuité. Dans cette section, nous nous intéresserons plus particulièrement à la mise en place et au développement du réseau social chez les jeunes en itinérance géographique.

Finalement, nous nous concentrerons sur les enjeux identitaires de l'itinérance géographique (axe de recherche 7). Durant l'adolescence, la question du développement de l'identité est centrale (Cannard, 2010; Erikson, 1972). Parce qu'elle se construit dans le regard des autres (Lipiansky, 1993), les déménagements, qui entraînent la rencontre avec de nouvelles personnes, de nouveaux groupes, ne peuvent être sans incidence sur les remaniements

identitaires (Malewska-Peyre, 2000). Chaque nouveau pays de résidence permettrait ainsi le développement d'une nouvelle facette de l'identité qui représente autant d'ancrages de l'individu dans ses groupes et nouveaux groupes d'appartenance et les systèmes culturels qu'ils sous-tendent (Verbunt, 1996). L'analyse que nous avons effectuée a permis de mettre en évidence la façon dont l'itinérance géographique interrogeait les jeunes dans leur définition d'eux-mêmes. Mais nous avons également pu mettre en évidence l'émergence d'un endogroupe bien particulier: celui des «expatriés» qui n'est pas sans rappeler celui des *Third culture kids* (Pollock & Van Reken, 1999/2009). L'endogroupe des «expatriés» ou celui des «internationaux» apparaît dans les entretiens pour marquer son appartenance à un groupe bien précis, aux caractéristiques communes. Mais l'endogroupe émerge également dans la comparaison à d'autres groupes, les exogroupes (Blanchet & Trognon, 1994; Doise, 1979, 1984; Tajfel, 1972; Tajfel & Turner, 1986): les habitants du pays de résidence, mais aussi les membres du pays passeport.

14.1. Les processus d'apprentissages inhérents à l'itinérance géographique

Dans cette section, nous allons distinguer deux formes d'apprentissages: ceux qui portent sur les processus même de l'itinérance géographique, et qui sont issus de l'expérience répétée de celle-ci: les méta-apprentissages; et ceux qui découlent de l'expérience de la vie dans un pays étranger (apprentissages extrinsèques) notamment l'apprentissage d'une nouvelle langue, des connaissances sur le pays de résidence, etc.

14.1.1. Réflexion, et régulations, autour de l'itinérance géographique

A travers ses connaissances, et les compétences développées, sur l'itinérance géographique le jeune porte une réflexion sur les incidences de celle-ci et met en place des stratégies pour y faire face. Ces méta-apprentissages n'ont pas été mis en évidence chez tous les jeunes, certains ne sont pas en mesure de porter un regard réflexif sur leurs itinérances, c'est notamment le cas de Maxime qui fait toujours référence à l'expérience des autres mais jamais à la sienne. Nous avons défini trois grandes catégories:

- Donner un sens à l'itinérance géographique: le jeune est alors en mesure de s'approprier ses itinérances géographiques et de leur conférer un sens.
- Connaître le cycle de l'itinérance géographique et envisager les séjours comme étant limités dans le temps.
- Savoir prévenir les départs: réfléchir sur l'inévitable séparation.

Dans une dernière section, nous verrons que ces méta-apprentissages semblent se mettre en place durant la période de l'adolescence et seraient donc à mettre en lien avec le développement cognitif qui prévaut durant cette période du développement.

a) S'approprier l'itinérance géographique comme mode de vie

Dans la première partie de nos analyses, nous avons pu mettre en évidence que lorsque l'itinérance géographique était considérée comme un projet familial le jeune avait davantage la possibilité de lui donner un sens qui lui soit propre, c'est le cas de Eloïse (14 ans), Isabelle (17 ans), Robin (17 ans) et Zoé (17 ans). Parmi les autres jeunes, Clotilde (15 ans) et Rose (14 ans) donnent aussi un sens à l'itinérance géographique qui devient un mode de vie, leur mode de vie. A tel point qu'ils souhaitent tous, plus tard, embrasser une carrière qui leur permette de poursuivre leurs itinérances géographiques, à l'exception d'Eloïse[72]. Le métier en lui-même apparaît comme un élément secondaire dans le projet personnel ou professionnel des jeunes, c'est l'itinérance géographique qui devient un choix de vie.

Au contraire pour Albane (14 ans), Babette (15 ans), Louis (17 ans), Manon (14 ans) Maxime (17 ans) et Nesrine (16 ans) l'itinérance géographique ne semble pas avoir fait l'objet d'une élaboration de sens: elle est la conséquence du travail des parents. Cette position se reflète dans l'élaboration du choix professionnel qui est encore floue: Albane souhaite s'installer en Australie; Louis et Maxime envisagent tous deux de s'installer de façon définitive dans leur pays d'origine; Manon, qui a rédigé il y a quelque temps un travail sur ce sujet, hésite; Nesrine se voit s'installer aux Etats-Unis; Babette se voit s'établir à l'étranger. Ici l'avenir s'envisage à l'étranger, ou dans le pays d'origine, mais sans faire allusion à l'envie de poursuivre dans l'itinérance géographique. Il n'apparaît pas ici de façon claire que le jeune souhaite continuer à vivre de nouvelles itinérances dans sa vie d'adulte, contrairement au premier groupe.

La façon dont les parents sont informés de leurs itinérances peut-elle avoir une influence sur la façon dont le jeune donne un sens à l'itinérance géographique? Nos données ne nous permettent pas de répondre par l'affirmative à cette question. Elle mériterait cependant d'être approfondie par des travaux ultérieurs. L'exemple de Manon (14 ans) nous amène à penser

[72] Rappelons que ses parents ont décidé d'interrompre leurs itinérances pour permettre à leurs enfants de terminer leur scolarité dans leur pays d'origine, ce qui peut avoir des conséquences sur la façon dont Eloïse se positionne face à l'itinérance géographique.

dans ce sens. L'organisation pour laquelle ses parents travaillent ne leur permet pas de choisir ni de participer aux décisions concernant le prochain lieu de résidence.

Mère de Manon, 14 ans

> Mais en fait… on était resté plus de cinq ans, on pensait rester quatre ans. Et puis la dernière année, c'était difficile parce qu'on savait qu'on allait partir mais on ne savait pas où. Donc quand tu restes dans l'incertitude, (…) donc on savait… des choses bêtes comme commencer à vider les placards, tu ne rachètes plus certaines choses car tu sais que tu vas partir.

Les parents de Manon étant dans l'expectative, comment informer leurs enfants des changements à venir? Ils doivent se rendre là où leur employeur a besoin d'eux: en fonction des compétences du père et des besoins de sa société. Par ailleurs, les itinérances sont plus irrégulières, ce qui est aussi le cas chez Albane, entraînant une maîtrise difficile de l'itinérance. Ce qui peut avoir des répercussions sur les réactions des jeunes lors de l'annonce de départ. Dans certains cas, il arrive même que les déménagements se fassent dans un laps de temps très court (parfois moins de trois mois). Même attendue, l'annonce du déménagement est alors source de ruptures d'autant plus importantes qu'elles seront rapides et laisseront moins de temps à la mise en place d'un processus anticipatoire.

Il nous apparaît alors que la façon dont le jeune parvient à donner sens à l'itinérance géographique, soutenue ou non par le discours des parents, joue un rôle moteur dans son appropriation. Il conviendrait ainsi que les services des ressources humaines des entreprises employant des itinérants géographiques puissent mettre en place des mesures qui autorisent une certaine maîtrise de l'itinérance géographique. Ainsi, dans le cas de Zoé (17 ans), l'entreprise permet à l'ensemble de la famille d'effectuer un voyage de reconnaissance dans le nouveau pays de résidence. Si ce service à un coût, il peut néanmoins servir à préparer la transition à venir en permettant au jeune de connaître de façon concrète son prochain lieu de résidence. Le processus d'anticipation s'appuie alors sur des éléments concrets ce qui permet de limiter le nombre de ruptures à venir, si toutes ne pouvant être évitées, il convient néanmoins de pouvoir en restreindre la quantité.

b) La connaissance des cycles de l'itinérance géographique

L'un des savoirs majeurs dans l'itinérance géographique est la maîtrise des cycles de celle-ci. Tous[73] les jeunes que nous avons interviewés, à l'exception de Nesrine (16 ans), mettent en évidence avoir conscience de la durée limitée des séjours dans les pays de résidence:

> Zoé, 17 ans
>
> Chercheuse: Et Bruxelles alors, tu savais que ça n'allait durer que deux ans?
>
> Zoé: Oui… oui parce que mon père avait fait un échange, on savait que c'était pour deux ans. Mais là aussi, je n'ai pas compté deux ans, c'est… OK c'est vers la fin tu te dis: «Oh je vais partir». Et bien sûr qu'on est triste mais… c'est je sais que c'est comme ça.

Cette prise de conscience est à la source de l'anticipation imaginaire du départ, mais les itinérances n'étant jamais régulières, le cycle de l'itinérance géographique reste incertain. Lorsque la fin de l'itinérance est censée s'approcher la famille entre dans une phase d'attente laissant la place à une certaine incertitude. La mise d'une anticipation imaginaire du départ sert alors de catalyseur en autorisant l'individu à avoir un certain pouvoir sur des événements vaporeux. Il importe pour le jeune d'avoir connaissance du caractère éphémère des séjours afin de pouvoir mettre en place des stratégies qui interviendront comme facteur de protection au moment de l'annonce de départ. Les exemples de Maxime (17 ans) et de Nesrine (16 ans) qui ont tenté de négocier leur non-départ mettent en évidence les difficultés qui peuvent surgir lorsque ce processus n'est pas effectif.

Cette connaissance de l'itinérance géographique implique également la mise en place de stratégies aux différents moments de l'itinérance. C'est par exemple le cas de Rose qui indique avoir des «rituels» lors de certains moments bien précis:

> Rose, 14 ans
>
> Moi, quand j'arrive dans un nouvel endroit, j'aime bien, je ne sais pas, faire des choses comme quand on va pas bien, comme quand on a envie de se remonter le moral quoi. Je ne sais pas, moi quand ça va pas je prends un bain, je vais jouer au golf des choses que, qui me font plaisir même si ce n'est pas pendant longtemps quelque chose qui nous rattache à la vie d'avant, des choses qui en même temps changent un petit peu parce que, c'est normal, il faut aller de l'avant mais qui nous

[73] A l'exception de Clotilde (15 ans) et de Maxime (17 ans) qui ne devaient plus déménager.

rappelle des bons souvenirs aussi, ça c'est pas mal aussi. (…) Je pense qu'il faut… quand on est dans un pays (…) il faut aussi… se faire plaisir quoi, profiter d'être dans un nouveau pays et un peu, pendant un petit moment même si ça peut-être un peu moins travailler pour l'école, mais sur une courte durée, un peu se relâcher, puis faire ce qu'on aime bien. Ben nous quand on est arrivé à Séoul, on a fait du shopping. Ça aide de faire des choses que l'on aime bien faire et avoir une constante quand on change de pays. Ben moi, j'ai toujours l'escrime et ça m'aide. C'est quelque chose qui revient toujours et quelque chose qui aide à se faire plaisir.

La maîtrise du cycle de l'itinérance géographique, et de ses conséquences, permet aux jeunes de mettre en place des stratégies pour faire face à des situations qui sont anticipées. Celle-ci se développe en s'appuyant sur l'expérience. Le jeune qui a conscience du cycle de l'itinérance géographique est ainsi en mesure de prévenir certains moments particulièrement difficiles en prenant une distance par rapport aux éléments et en la comparant à des expériences précédentes similaires. Se constitue alors un répertoire d'actions ou de pensées spécifiques à ces moments particuliers qui joueront alors un facteur de protection important.

c) Prévenir le départ: la question de l'attachement

L'une des questions au centre des entretiens que nous avons menés est celle de l'attachement. Peut-on s'attacher aux gens lorsqu'on sait qu'on les quittera au bout de trois, quatre ans? Peut-on éviter de s'attacher et se prémunir ainsi de la peine liée au départ? Plus que tout autre, la question de l'attachement nous semble être l'un des enjeux majeurs chez les jeunes en itinérance géographique. Elle apparaît en filigrane de tous les entretiens. La séparation d'avec les gens aimés représentant toujours un moment particulièrement délicat.

Dans l'analyse consacrée au départ, il est apparu que le plus difficile dans l'itinérance, c'est le moment de faire ses adieux, de quitter un lieu qui rassemble des personnes avec lesquelles l'itinérant géographique a passé des moments particuliers. La séparation physique est ainsi toujours un moment délicat, à tel point que Clotilde (15 ans), Eloïse (14 ans), Emel (16 ans), Isabelle (17 ans), Louis (17 ans), Robin (17 ans), Rose (14 ans) indiquent que s'attacher est toujours un risque:

Clotilde, 15 ans

(…) Il faut pas trop s'attacher aux gens même si c'est dur de ne pas s'attacher. Cette année surtout on est une classe super, super soudée et donc ça c'est super.

Ben, mais à la fin de l'année, il y en a qui vont partir je pense que ça va être super dur pour un peu tout le monde.

Emel, 16 ans

Emel: (…) Bon maintenant, à 16 ans, j'arrive à peu près à m'adapter et tout, mais j'essaie de ne pas m'attacher aux gens et à directement prendre une certaine distance. Je me dis que mes meilleurs amis, je vais les quitter au bout de quelques années. Parce que même eux, ils sont là pour quelques années. (…)

Chercheuse: Et comment on fait quand on s'attache pas à une personne?

Emel: Ben, déjà on essaie de passer pas beaucoup de temps avec la personne. J'ai deux amies très proches et j'essaie vraiment de…

Chercheuse: Sérieux, tu…

Emel: Ouais, ouais, ouais, je le fais exprès, ouais. Mais cette année, c'est fait exprès parce que je sais très bien que je pars dans un an. (…) Mais là je fais exprès de limiter les relations. Mais on ne peut pas vraiment lutter contre (…) l'attachement. On ne peut pas_ Enfin vous vous attachez à une personne, après il faut la quitter directement (…).

Isabelle, 17 ans

(…) Le risque en fait, c'est d'essayer de s'attacher le moins possible aux choses sachant qu'on va les perdre mais de l'autre côté je pense que ça se fait mais de l'autre côté on est quand même des êtres humains avec des sentiments donc.

Ces différents entretiens font tous état d'une réflexion autour du concept de l'attachement mais aussi autour de la souffrance qui peut résulter d'une séparation. Nous pouvons alors observer des stratégies pour tenter de limiter les impacts de la séparation à venir. C'est parce que le jeune a déjà eu à vivre une situation similaire de par son passé, qu'il est en mesure de mettre en place non seulement une réflexion, mais aussi des stratégies, pour diminuer autant que faire se peut les effets des séparations. Nous voyons donc ici que les méta-apprentissages prennent bien appui sur des expériences passées sur lequel le jeune met en place une réflexion spécifique. Parce que le jeune connaît la douleur de quitter des êtres aimés, il anticipe celles qui pourraient survenir en raison des déménagements à venir (qu'il s'agisse des siens ou du départ de l'un de ses camarades). Notons que cet attachement n'est pas spécifique aux gens mais peut être valable pour les lieux et les activités:

Rose, 14 ans

Extrait 1: attachement aux loisirs et aux personnes

> Si après, par exemple, le golf, je ne pouvais jouer au golf que dans **un** pays, je le ferais peut-être différemment que en sachant que je peux toujours le garder, je peux toujours en profiter donc… ça dépend quoi. (…) J'en profiterais mais sans constituer quelque chose d'aussi important que ça l'est maintenant, parce que je sais que sinon, quand je vais quitter, ça sera trop difficile. C'est comme les amitiés. C'est bien de lier les amitiés, mais si on sait que c'est des amitiés qui vont peut-être pas durer ou qu'elles ne vont pas supporter la distance, ben il faut_ Il faut peut-être profiter, bien sûr pare qu'on ne va pas faire exprès de ne pas devenir ami avec quelqu'un, c'est ridicule. Mais peut-être que aussi… savoir garder une certaine distance pour ne pas que ça devienne, c'est la même chose avec un petit ami ou comme ça. Quand on est amoureux, on sait que c'est juste pendant deux semaines, on sait qu'après ça ne va pas durer. Donc il ne faut pas, il faut savoir aussi mettre une barre, si on sait que ça ne va pas aller plus loin.

Extrait 2: attachement aux lieux

> La maison en Suisse [ndlr le pied-à-terre], c'est bien, mais moi je me rends compte que quand on va partir pour moi non, parce que cette maison j'aime bien y aller mais… c'est moins important par exemple que pour maman, parce que pour elle, c'est vraiment très, très important cette maison. Elle adore y aller, elle veut toujours y aller, (…) mais je pense que quand on partira, surtout pour elle, c'est quelque chose qui va beaucoup lui manquer, parce qu'on ne pourra plus y retourner le week-end, on ne pourra plus… Donc en même temps il faut s'attacher aux choses, mais pas trop quand on sait que ça va beaucoup changer après. Donc, ça dépend.

Le jeune en itinérance géographique est confronté aux départs et aux séparations, ce qui n'est pas sans répercussions sur les relations créées, que ce soit avec des gens, par rapport à des lieux ou des activités. L'éloignement peut alors être vécu comme un événement entraînant des *pertes*. A travers une réflexion sur ce qu'ils ont connu, et qu'ils sont amenés à connaître à nouveau, les jeunes en itinérance géographique tentent d'établir des stratégies pour se protéger, tout en mettant en évidence une certaine impossibilité à le faire. Ici, les ressources qui assument une fonction de pérennité vont prendre une importance d'autant plus grande qu'elles apparaissent comme des éléments qui vont pouvoir perdurer alors que d'autres sont amenés à disparaître.

d) Une mise en place de la régulation durant l'adolescence?

La question de l'âge, dans la perception de l'itinérance géographique, ressort clairement des différents entretiens menés. Un exemple qui illustre ce phénomène est celui de la séparation avec le groupe de pairs:

> Eloïse, 14 ans
>
> Cette expatriation [ndlr la prochaine vers la Suisse qui aura lieu dans un an et demi], c'est la plus difficile pour moi parce que je suis plus grande. Donc, je m'attache plus aux amis, au pays, donc j'ai plus de mal. Donc là, je sais que je reste encore une année et qu'après je rentre en Suisse.
>
> Louis, 17 ans
>
> (…) Maintenant, j'accorde plus d'importance à mes amis de maintenant parce que c'est vraiment, c'est encore plus important. Parce que quand j'étais en France déjà, j'avais… j'avais le sentiment d'avoir de vrais amis et tout et là c'est encore plus… plus… c'est… ça me tient encore plus à cœur en fait. Ça je pense que ça sera encore plus difficile si on partait maintenant de Suisse, ça serait encore plus difficile que mon départ de la France.

Avec l'âge, le groupe de pairs prend une place de plus en plus importante dans l'univers du jeune (Cannard, 2010; Claes, 2003). Il passe plus de temps avec ses pairs, se confie davantage à eux et partage des expériences particulières. Les parents, s'ils continuent de jouer un rôle primordial, ne sont plus les seuls individus de référence. Plus le jeune développe son réseau social, plus les séparations pourront être difficiles. Dans le même temps, il faut prendre en compte le développement de nouvelles compétences cognitives qui ouvrent le jeune à de nouvelles façons de penser et de raisonner (Cannard, 2010). Notons également que le jeune a désormais accumulé une certaine expérience de l'itinérance géographique et peut porter un regard réflexif sur celle-ci et ses conséquences. Les jeunes indiquent que leurs réactions sont différentes:

> Isabelle, 17 ans
>
> Je crois vraiment que quand on vieillit, on a développé une certaine habitude et donc on est touché, mais à notre façon et à la manière de notre âge. Ce n'est pas… et c'est très visible quand on est petit, on pleure et tout ça et puis quand on est plus grand, on pleure beaucoup moins en fait. Ou c'est peut-être que quand on est plus jeune, on le montre beaucoup plus que quand on est plus âgé.

Robin, 17 ans

Robin: (…) c'était amitiés-ruptures-amitiés-ruptures et un peu comme ça. Mais bon, d'un côté, comme ça tu te forges un caractère, tu deviens un peu plus fort.

Chercheuse: Fort?

Robin: Accepter… enfin je ne sais pas pour moi. Donc par exemple en Irak, quand j'ai quitté l'Irak… j'ai pleuré, normal quoi. Quand j'ai quitté pour Bichkek, j'ai pleuré. (…) Et puis les autres aussi étaient tristes. A la fin, tu pleures moins, c'est comme ça.

Ainsi avec l'âge, la perception qu'a le jeune des ruptures prend un nouveau sens. Plus le jeune avance dans l'âge, plus il acquiert de nouveaux outils de pensée, une expérience plus grande de l'itinérance géographique plus il met en place des méta-apprentissages lui permettant de faire face, mais aussi de réfléchir, aux situations qu'il rencontre inhérentes à l'itinérance géographique. C'est vers l'âge de 11-12 ans que le jeune est en mesure d'accéder à une pensée abstraite lui permettant de penser son parcours de vie d'une façon de plus en plus globale et cohérente en y intégrant aussi bien des éléments du passé qu'en anticipant les possibles (Cannard, 2010; Golse, 1992; Habermas & Bluck, 2000; Habermas & Paha 2001; Montangero & Pons, 1995; Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987). Ainsi, avant un certain âge, il est possible que le jeune ne soit pas en mesure de développer une réflexion sur l'itinérance géographique ne pouvant ainsi pas donner lieu à des méta-apprentissages sur celle-ci.

En partant de ce constat, nous pouvons interpréter la manière dont Babette (14 ans), Eloïse (14 ans) et Manon (14 ans), alors âgées d'environ 12 ans, n'ont pas anticipé la séparation d'avec leur groupe d'amis et ne l'ont réalisé que le moment venu. Nous en arrivons ainsi au constat que l'étude de l'itinérance géographique, et de ses impacts, doit être abordée différemment selon les âges des enfants.

14.1.2. Les apprentissages

En amenant le jeune à vivre dans différents lieux, l'itinérance géographique permet le développement d'apprentissages spécifiques. Il peut s'agir de compétences (par exemple linguistiques) mais aussi de savoirs (géographiques, politiques, culturels) directement liés aux pays de résidence. Ces apprentissages ne portent pas sur l'itinérance géographique, raison pour laquelle nous les considérons comme extrinsèques, bien qu'ils en soient une conséquence. Ainsi, les apprentissages effectués prennent naissance dans un contexte socio-historique et culturel particulier initié par les pays de résidence. Ce thème, apparu lors de

l'analyse de nos entretiens, n'était pas au centre de la présente étude, raison pour laquelle nous n'avons que peu de données sur le sujet. Nous avons alors décidé de porter notre attention sur l'acquisition de compétences langagières. En effet, pour de nombreux auteurs (Gerner, Perry, Moselle & Archbold, 1992; Gerner & Perry, 2000, Lam & Selmer, 2004a, 2004b; Pollock & Van Reken, 1999/2009), il s'agit là de l'une des caractéristiques propres aux enfants soumis à des mobilités géographiques internationales. Dans une seconde partie, nous ferons une synthèse d'autres types d'apprentissages en lien avec l'environnement social et culturel dans lequel grandissent les jeunes en itinérance géographique.

a) L'apprentissage des langues

L'état de la littérature autour des populations expatriées met en évidence que ces jeunes sont souvent plurilingues (Gerner, Perry, Moselle & Archbold, 1992; Gerner & Perry, 2000, Lam & Selmer, 1994 a, 1994 b; Pollock & Van Reken, 1999/2009). Le tableau 12 recense les différentes langues parlées et/ou apprises par les jeunes en itinérance géographique que nous avons interviewés. Nous y distinguons les langues premières (c'est-à-dire celles qu'ils emploient dans leur famille) et les langues autres (c'est-à-dire celles que le jeune a apprises soit dans un contexte scolaire soit de façon informelle); la dernière colonne indique quant à elle l'utilisation qui est faite des langues autres.

Prénom	Langue première	Langue(s) Autre(s)	Niveau de maîtrise	Apprentissage de la langue autre	Utilisation de la langue autre
Albane, 14 ans	Français Polonais	Anglais	Intermédiaire	Apprentissage scolaire et informel	Dans le cadre scolaire (cours de langue); Utilisation plus fréquente en Afrique du Sud.
Babette, 14 ans	Français	Anglais	Scolaire	Apprentissage scolaire et informel	Pour se débrouiller en Inde et communiquer avec les jeunes de l'école

Prénom	Langue première	Langue(s) Autre(s)	Niveau de maîtrise	Apprentissage de la langue autre	Utilisation de la langue autre
					américaine.
Clotilde, 15 ans	Français	Anglais	Scolaire	Apprentissage scolaire et informel	Pour se débrouiller en Inde et communiquer avec les jeunes de l'école américaine.
Eloïse, 14 ans	Français	Anglais	Scolaire	Apprentissage scolaire et informel	Pour se débrouiller en Inde et communiquer avec les jeunes de l'école américaine.
		Hindî	Rudimentaire	Apprentissage informel	Pour avoir quelques échanges avec les enfants indiens dont elles s'occupent.
Emel, 16 ans	Turc	Français	Courant	Apprentissage scolaire et informel	Pour suivre sa scolarité, interagir avec ses amies mais aussi comme langue seconde avec ses parents.
		Anglais	Scolaire	Apprentissage scolaire	Pour se débrouiller en

Prénom	Langue première	Langue(s) Autre(s)	Niveau de maîtrise	Apprentissage de la langue autre	Utilisation de la langue autre
					Inde.
Isabelle, 17 ans	Français	Anglais	Scolaire	Apprentissage scolaire	Pour échanger avec ses connaissances universitaires Turcs
		Allemand	Scolaire	Apprentissage scolaire	Dans le cadre scolaire (cours de langue)
		Turc	Rudimentaire	Apprentissage informel	Pour pouvoir communiquer avec les Turcs
Louis, 17 ans	Français	Anglais	Scolaire	Apprentissage scolaire	Dans le cadre scolaire (cours de langue)
		Espagnol	Scolaire	Apprentissage scolaire et informel (lors de son séjour en Amérique du Sud)	Dans le cadre scolaire (cours de langue)
Manon, 14 ans	Français Finlandais	Anglais	Scolaire	Apprentissage scolaire et informel lors de son séjour en Irlande	Dans le cadre scolaire (cours de langue)
		Turc	Rudimentaire	Apprentissage scolaire (a suivi	Pour échanger avec ses

Prénom	Langue première	Langue(s) Autre(s)	Niveau de maîtrise	Apprentissage de la langue autre	Utilisation de la langue autre
				des cours obligatoires dans sa classe) et informel	camarades de classe Turc
Maxime, 17 ans	Français	Anglais	Scolaire	Pour se débrouiller en Inde.	Pour se débrouiller en Inde.
		Portugais	Courant	Apprentissage scolaire et informel	Lors de ses séjours estivaux au Portugal, préparer la langue en option pour le baccalauréat
		Russe	Scolaire débutant	Apprentissage scolaire	Aucune, en train d'oublier
Nesrine, 16 ans	Arabe	Anglais	Courant	Apprentissage scolaire et informel	Suit une école en anglais.
		Français	Courant	Apprentissage scolaire et informel	Pour interagir avec ses amies et dans son pays de résidence (Suisse) mais aussi comme langue seconde avec ses parents.
Robin, 17 ans	Français	Anglais	Scolaire	Apprentissage scolaire	Dans le cadre scolaire (cours de langue).

Prénom	Langue première	Langue(s) Autre(s)	Niveau de maîtrise	Apprentissage de la langue autre	Utilisation de la langue autre
		Turc	Rudimentaire	Apprentissage informel	Pour échanger avec les Turcs de sa classe et ceux qu'ils fréquentent durant ses activités extra-scolaires.
Rose, 14 ans	Français	Allemand	Scolaire	Apprentissage scolaire	Dans le cadre scolaire (cours de langue).
		Anglais	Scolaire	Apprentissage scolaire	Dans le cadre scolaire (cours de langue)
		Coréen	Scolaire	Apprentissage scolaire	Dans le cadre scolaire (cours de langue)
		Espagnol	Avancé	Apprentissage scolaire et informel	Dans le cadre scolaire (cours de langue)
Zoé, 17 ans	Allemand Portugais	Anglais	Scolaire	Apprentissage scolaire	Dans le cadre scolaire (cours de langue).
		Français	Courant	Apprentissage scolaire et informel	Pour suivre sa scolarité, interagir avec ses amies mais aussi comme langue seconde avec ses parents.

Tableau 12. Les aptitudes linguistiques de nos interviewés

En dehors des langues premières, notre tableau met en évidence que l'anglais est la langue qui est apprise par tous les jeunes. Mais attention, ceci n'est pas dû à l'itinérance géographique elle-même, mais au programme scolaire des écoles françaises où l'anglais est enseigné dès le primaire. Le fait de vivre à l'étranger, notamment dans des pays où l'anglais est une langue parlée, va favoriser l'apprentissage de cette langue. C'est notamment le cas chez les jeunes qui résident en Inde. L'anglais est utile pour se faire comprendre dans la rue (même si difficilement), de communiquer pour acheter quelque chose ou prendre rickshaws et taxis. Pour Babette (14 ans), Clotilde (15 ans) et Eloïse (14 ans) l'anglais leur est nécessaire pour communiquer avec les jeunes de l'école américaine avec lesquels les contacts sont fréquents, la langue est ainsi approfondie.

Isabelle (17 ans) communique également en anglais avec les jeunes universitaires turcs qu'elle a rencontrés récemment. De son côté Albane (14 ans), si elle a appris l'anglais à l'école, a également amélioré sa pratique de celle-ci lors de son séjour en Afrique du Sud.

De son côté, Nesrine (16 ans) est la seule de notre échantillon à fréquenter une école internationale dans laquelle l'anglais est la langue d'enseignement de même que celle employée par les jeunes pour communiquer entre eux. Précédemment, la jeune fille avait débuté ses études dans une école française où elle a appris à parler français couramment. Ainsi, ce n'est pas tant l'itinérance géographique qui va favoriser l'acquisition et l'apprentissage de langues secondes, mais bel et bien l'institution scolaire. L'itinérance géographique peut alors venir renforcer cet apprentissage notamment lorsque le jeune réside dans un endroit où la langue apprise à l'école (anglais, allemand, espagnol par exemple) est l'une des langues utilisées dans le pays de résidence.

Notre tableau met également en évidence chez Eloïse (14 ans), Isabelle (17 ans), Manon (14 ans), Maxime (17 ans), Robin (17 ans) et Rose (14 ans) l'acquisition de quelques rudiments de la langue parlée par les locaux dans leurs pays de résidence respectifs. Pour Eloïse, c'est à travers ses contacts avec des jeunes Indiens que l'usage de l'hindî se développe. Dans le cadre de son programme scolaire, Manon a suivi lors de sa première année en Turquie des cours de turc. Elle a ainsi acquis quelques bases et essaie de discuter avec ses camarades Turcs et de les comprendre. De leur côté, Isabelle et Robin apprennent quelques rudiments de turc au contact de leurs camarades de classe. Cet apprentissage est plus poussé chez Robin dont les activités extra-scolaires se font dans des structures locales. Par ailleurs, le jeune homme sort fréquemment avec les Turcs de sa classe et tente de mettre ses rudiments de turcs en pratique.

Rose, quant à elle, a appris l'espagnol lors de son séjour en Espagne. L'apprentissage a débuté dans le cadre scolaire mais elle l'utilisait, notamment, pour parler avec ses camarades de classe Espagnols. Rose poursuit son apprentissage de l'espagnol dans le cadre scolaire. Par ailleurs, lors de son séjour en Corée du Sud, la jeune fille s'est également inscrite au cours de coréen proposé par son établissement scolaire, bien que facultatif. Elle espère un jour pouvoir continuer son apprentissage. En plus de ces langues, Rose apprend également l'allemand et l'anglais dans le cadre de son cursus scolaire. Elle met en évidence, durant l'entretien, son amour des langues. De son côté, Maxime a appris le portugais, qu'il parle couramment, durant son séjour au Portugal. En Russie, il a également suivi des cours de russe optionnel, mais n'a plus beaucoup de souvenirs aujourd'hui. Ces différents cas nous indiquent que c'est principalement à travers l'école que se fait l'apprentissage d'une langue locale, ou de plusieurs autres langues. L'itinérance pourra servir à approfondir la pratique quand le jeune se trouve dans un environnement approprié au niveau linguistique (par exemple apprendre l'espagnol dans un pays espagnol). Par contre, nous constatons que seules les langues à valeur ajoutée (c'est-à-dire qui font partie des langues les plus couramment utilisées) font l'objet d'un apprentissage poussé.

En proposant des cours de langue, même de façon optionnelle, l'environnement scolaire va favoriser l'apprentissage des langues du pays. C'est par exemple le cas de Manon (14 ans), Maxime (17 ans) et Rose (14 ans). Tous trois se sont mis à l'apprentissage de la langue du pays de résidence. Maxime et Rose sont les seuls à avoir une bonne connaissance d'une langue de l'un de leur pays de résidence, le portugais et l'espagnol. Il s'agit néanmoins de langues dont ils peuvent poursuivre l'apprentissage dans le cadre du système scolaire. L'apprentissage du russe et du coréen n'ayant pas survécu aux itinérances géographiques. Seuls Eloïse (14 ans) et Robin (17 ans) essaient d'apprendre de façon informelle la langue parlée majoritairement par les locaux. Dans les deux cas, l'apprentissage est motivé par des activités extra-scolaires.

Un dernier élément ressort de notre tableau: les situations de plurilinguisme; c'est le cas d'Albane (14 ans), Emel (16 ans), Manon (14 ans), Nesrine (16 ans) et Zoé (17 ans). Nous pouvons répartir ces jeunes en deux catégories. Dans la première, nous retrouvons Albane et Manon qui sont toutes les deux issues d'un environnement bi-culturel. Ces sont ainsi les parents qui ont transmis leur langue première à leur fille. Dans ces deux cas, les jeunes filles suivent leur scolarité en français qui est l'une de leurs langues premières.

De leur côté, Emel, Nesrine et Zoé suivent leur scolarité dans une langue autre que leur langue première, elles maîtrisent ainsi couramment le français en plus de leurs langues premières. Dans ces trois cas, les parents parlent également le français avec beaucoup d'aisance. Emel et Zoé envisagent d'ailleurs toutes deux de poursuivre leurs études tertiaires dans cette langue. Nesrine, qui suit une école internationale, envisage d'aller poursuivre ses études tertiaires dans un pays anglophone.

Nos résultats montrent que l'itinérance géographique en elle-même ne va pas stimuler l'apprentissage linguistique de façon prépondérante. Ce sont avant tout la structure de la famille et l'environnement scolaire qui vont permettre aux jeunes d'apprendre des langues secondes. Lorsque le jeune se trouve dans un pays où les langues apprises à l'école sont utilisées dans l'environnement quotidien extra-scolaire alors l'apprentissage sera renforcé.

b) Les apprentissages informels

Les recherches qui ont été menées précédemment mettent en évidence que les jeunes expatriés développent des compétences multiculturelles diverses (Gerner, Perry, Moselle & Archbold, 1992; Gerner & Perry, 2000, Lam & Selmer, 2004a, 2004b; Pollock & Van Reken, 1999/2009). Dans le cadre de cette étude, nous n'avons pas cherché à approfondir ces travaux bien que nous pensons qu'il serait intéressant de le faire sur des populations d'élèves non anglophones. Nous posons ici l'hypothèse que c'est la structure même des écoles qui favorise le développement de ce type de compétences, impliquant que l'itinérance géographique y joue un rôle de façon indirecte. Ce n'est pas celle-ci *a priori* qui favoriserait de telles compétences, elle serait plutôt l'une de ses conséquences.

Néanmoins, au fil de nos entretiens nous avons pu constater que les jeunes apprenaient de leur environnement géographique et culturel: des mots de la langue vernaculaire sont utilisés. Ainsi, Louis (17 ans) utilise, durant l'entretien, le fongbe[74]. Il se désigne ainsi comme «yovo[75]», «Eeen[76]» ou encore «Eho[77]». Les jeunes sont également en mesure de se déplacer dans la ville et de prendre, lorsque cela est possible et permis par les parents, les transports en commun, etc. Nous considérons ainsi comme apprentissages informels toutes les connaissances et savoirs-faire que le jeune a acquis pour s'adapter à son nouvel environnement. Notons que ces apprentissages sont situés et spécifiques au lieu (Perret-

[74] Langue majoritaire du Bénin.
[75] Littéralement les Blancs.
[76] Littéralement oui.
[77] Littéralement non.

Clermont, 2001, 2004b). Les apprentissages que nous avons repérés sont également d'ordre géographique: ainsi Albane (14 ans) indique que certains de ses nouveaux camarades de classe ne savent pas que le calendrier scolaire, dans l'hémisphère Sud, n'est pas le même que dans l'hémisphère Nord, que les saisons y sont inversées. D'autres apprentissages sont en lien avec le système culturel, politique et religieux du pays. Isabelle indique par exemple que beaucoup de gens assimilent la Turquie à un pays fortement islamisé alors qu'il s'agit d'un état laïc. Lors de leur séjour dans divers pays, les jeunes ne restent pas imperméables à la culture et à l'environnement dans lequel ils évoluent, différents apprentissages, de types informels, se mettront en place et c'est à travers ceux-ci que le jeune, en retour, ne verra plus son nouveau lieu de vie comme énigmatique et inconnu mais sera à même de le comprendre et d'y développer une série de routines.

14.2. La dynamique des relations interpersonnelles dans le cadre de l'itinérance géographique

Le développement d'un réseau social est l'un des enjeux du temps de l'adolescence (Cannard, 2010; Claes, 2003) et l'un des défis majeurs pour les jeunes en itinérance géographique (Ebbeck & Reux, 2005; Fukuda & Chu, 1994; Loisel Descque, 2004; Stroh & Brett, 1990a, 1990b; Harvey, 2009). C'est ainsi que, comme nous l'avons développé précédemment, lors de l'annonce du départ, le jeune se met à anticiper son nouvel environnement social: comment seront ses nouveaux camardes, va-t-il trouver des amis, etc. En arrivant dans un nouveau pays, c'est l'environnement scolaire qui est l'endroit le plus propice à la mise en place et au développement d'un réseau social. Néanmoins, les activités extra-scolaires, de même que les connaissances des parents et leurs enfants, peuvent également jouer cette fonction. Il s'agira donc, dans un premier temps, d'interroger la façon dont les relations interpersonnelles se tissent.

Ensuite, nous avons vu que les relations interpersonnelles, de même que le réseau social, développés précédemment assumaient, selon le contexte, une double fonction: à la fois d'établissement et de pérennité, ceci pour autant que le jeune ait maintenu des contacts. Deux questions se posent: comment, dans le nouveau lieu de résidence le réseau social se développe-t-il, et ensuite, comment est-il maintenu ou non par le jeune? Il s'agit ainsi de savoir dans quelles conditions un réseau social peut être considéré comme une ressource assurant une fonction de pérennité à l'individu. Dans une dernière partie, nous nous intéresserons aux relations amoureuses qui naissent durant l'adolescence et qui permettent

l'exploration de nouveaux rôles tout en entraînant un nouveau type de relation à autrui, plus proche (Cannard, 2010). Nous interrogerons aussi la dynamique des réseaux sociaux sous l'influence de l'itinérance géographique.

14.2.1. Les enjeux relationnels de l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire

Dans la partie consacrée aux fonctions d'établissement des ressources, nous avons déjà largement développé la thématique de la mise en place d'un réseau social. Il ne s'agit donc pas de revenir sur ce thème mais d'adopter une perspective complémentaire en regardant la façon dont la mise en place d'un réseau social interroge les appartenances groupales et les relations interindividuelles. Rappelons peut-être que la mise en place du réseau social se fait en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous assistons à la constitution d'un réseau social *dans l'urgence* et sur le tas. Les nouveaux ont alors tendance à se regrouper (Ebbeck & Reux, 2005; Loisel Descque, 2004) surtout s'ils ne sont pas bien accueillis par les autres élèves (Vanek Dreyfus, 2007). Dans le cadre de notre étude, ceci est d'autant plus vrai pour les jeunes qui arrivent dans un établissement scolaire où la population d'élèves est majoritairement sédentaire (par exemple en Turquie ou encore dans le cas de Rose, 14 ans). Ce n'est que dans un second temps qu'il rejoindra ou formera son propre groupe en fonction d'affinités plus poussées.

En arrivant dans un nouvel établissement scolaire, tous les jeunes, à l'exception d'Emel (16 ans), ont recherché le contact avec les autres et ont souhaité s'intégrer. C'est par ailleurs ce nouveau réseau social qui jouera une fonction d'établissement importante comme cela a déjà été mentionné. Les enjeux sont donc particulièrement importants pour le jeune. Les données récoltées mettent en évidence que selon le type d'école que les jeunes vont fréquenter l'intégration dans l'environnement scolaire sera différente. Il convient alors de distinguer:

1. L'arrivée dans une école à forte majorité d'enfants expatriés.
2. L'arrivée dans une école à forte majorité d'enfants sédentaires.

Dans les écoles à forte majorité d'expatriés, il arrive souvent que les départs des élèves et l'arrivée de nouveaux venus coïncident. Ainsi, les *anciens* qui doivent se refaire leur réseau social pourront trouver dans les *nouveaux* de potentiels camarades. Ici, tant les anciens élèves que les nouveaux auront dans l'optique de se constituer un nouveau réseau social. C'est par exemple, le cas chez Babette (14 ans) pour qui il est important d'aller vite à la rencontre des nouveaux avant que d'autres ne le fassent. Elle ne veut pas prendre le risque de passer à côté d'une personne avec laquelle elle pourrait bien s'entendre. Mais c'est aussi le cas d'Isabelle

(17 ans), dont l'arrivée d'une nouvelle lui permettra enfin, lors de sa deuxième année en Turquie, de développer son réseau social. L'arrivée de nouveaux élèves représente ainsi l'occasion d'élargir son réseau social ou de le développer.

Dans le deuxième cas, les nouveaux venus feront l'objet de nombreux regards et appréhensions car ils sont généralement peu nombreux. Le jeune en itinérance géographique devra donc intégrer un groupe déjà formé où alors se regrouper avec des élèves qui étaient eux-mêmes isolés. C'est par exemple le cas de Rose (14 ans) qui est l'une des rares nouvelles dans son établissement scolaire et la seule de sa classe. Ce n'est qu'après la première année, après avoir mis en place des stratégies d'adaptation importantes, que la jeune fille est parvenue à trouver sa place. Elle a d'abord dû se faire accepter avant de pouvoir rejoindre un groupe particulier. Ce n'est qu'au terme de cette étape que le jeune intégrera un groupe qui sera lui aussi d'accord d'intégrer un nouveau membre.

14.2.2. Lorsque la mise en place du réseau social est prétéritée

Dans le cadre de nos entretiens, nous avons pu constater plusieurs situations lors desquelles la mise en place d'un réseau social était un processus délicat. A chaque fois, il s'agissait d'écoles à majorité d'élèves sédentaires. C'est notamment le cas en Turquie où tous les jeunes que nous avons interviewés ont fait état de difficulté à s'intégrer. Ainsi, même Isabelle (17 ans) et Zoé (17 ans), qui étaient dans une anticipation de type sécure (cf. point 2.2.2.2.) ont dû faire face à cette difficulté d'autant plus difficile à gérer qu'inattendue:

Zoé, 17 ans

> C'est… c'était difficile surtout de s'intégrer. Je crois qu'ici [ndlr en Turquie] c'était le plus difficile pour s'intégrer. D'un côté on grandit alors c'est toujours plus difficile de s'intégrer c'est normal mais, y'a quand même j'ai vu avec les autres qui sont de ma classe, il y avait Patrick et Soraya, c'était… nous on est arrivé et on s'est senti exclu de la classe (…). Mais on est quand même coupé, parce la majorité [ndlr les élèves autochtones] ils sont ensemble depuis le CP, ils se connaissent, ils font tout dans une autre langue, ils sont tout le temps ensemble. Alors c'est difficile je crois, quand on est en groupe fermé, chacun avec chacun ce n'est pas de petits groupes qui se parlent c'est vraiment **un** groupe est c'est vraiment difficile de s'intégrer (…). Non au début c'était un peu… Mais maintenant, j'ai mes amis, j'ai mon groupe et… voilà. Je suis une élève de la classe pas vraiment dans le groupe, mais j'ai des amis (…).

L'école française d'Ankara, où il existe deux groupes distincts: les *sédentaires turcs* et les *itinérants francophones*, représente un exemple intéressant pour étudier les relations intergroupes (Blanchet & Trognon, 1994; Doise, 1979, 1984; Tajfel, 1972; Tajfel & Turner, 1986). Comme le souligne Kaës (2004), il existe des alliances inconscientes entre les membres d'un même groupe. Dans ce cas, le groupe des élèves sédentaires turcs est un groupe homogène, qui existe vraisemblablement depuis plusieurs années. Les membres partagent une langue commune: le turc, qu'ils emploient à l'intérieur de leur groupe et qui véhicule des signes et des représentations (Vygotsky 1934/1985). Non seulement les *itinérants francophones* ne parlent pas, ou très peu turc, mais en plus les codes culturels dans ces deux groupes sont fortement éloignés. Le groupe des sédentaires turcs est ainsi un groupe homogène avec sa propre langue et son propre code culturel qui s'oppose aux groupes des itinérants francophones.

Dans ce cas de figure, l'intégration pour les jeunes est difficile, les expatriés représentant le groupe minoritaire. Le groupe des autochtones turcs, effectuant la majeure partie de leur scolarité ensemble, voit partir et arriver les expatriés francophones alors qu'eux restent d'une année à l'autre. En dehors de la salle de classe, les membres du groupe s'expriment tout naturellement dans leur langue maternelle. Dans ce cas, les enfants expatriés francophones, d'ailleurs peu nombreux, n'ont d'autre choix que de rester entre eux, sans pour autant, former un vrai groupe. Ainsi, l'alliance se fait principalement au sein de l'école, le groupe ayant peu d'activités communes en dehors de celui-ci. Nous avons également pu mettre en évidence que lorsque le réseau social ne permettait pas de donner du sens au séjour en cours alors d'autres domaines étaient investis, notamment au niveau scolaire (cf. point 4.1.4.1). Mais il arrive également que le jeune ait des difficultés à se créer un réseau social parce qu'il est timide et éprouve des difficultés à aller vers les autres, c'est par exemple le cas de Manon:

> Manon, 14 ans
>
> Chercheuse: Et comment on se fait des amis?
>
> Manon: Je ne sais pas. Pis surtout, moi, je n'arrive pas à aller vers des gens et puis me faire des amis comme ça.

Le fait d'arriver dans un nouvel établissement scolaire est une période délicate pour Manon. Cela a été le cas tant en Irlande qu'en Turquie où elle a appréhendé la rentrée jusqu'à s'en rendre malade. Cela peut également être mis en relation avec sa crainte de ne pas pouvoir se faire des amis ainsi que son manque d'estime dû à sa petite taille. Dans ce cas, une estime de soi basse peut venir ajouter une difficulté supplémentaire au processus d'intégration.

14.2.3. L'évolution du réseau social

Lorsque nous avons abordé les fonctions d'établissement et de pérennité des ressources, nous avons mis en exergue l'importance du réseau social préexistant à l'itinérance géographique qui lui-même évolue au fil des itinérances. Si l'utilisation des réseaux sociaux et des courriers électroniques permettent de maintenir des contacts synchrones et asynchrones (fonction de pérennité), certaines relations ne tiennent pas la distance. Avec la distance et le temps, les relations peuvent s'effriter ou ne pas être maintenues. Trois processus peuvent être mis en évidence:

- L'écrémage des relations: le jeune va perdre certains contacts et en garder d'autres. Il opère un choix dans les amitiés qu'il souhaite garder.
- Le remaniement des relations: des relations peuvent se modifier. Ainsi, une personne que l'on connaissait de par le passé peut devenir un confident avec la distance.
- La disparition des relations: lorsque le jeune interrompt tout contact ou que ceux-ci sont épisodiques.

A l'exception d'Albane (14 ans), de Babette (14 ans), de Maxime (14 ans) et de Nesrine (16 ans), nos interlocuteurs mentionnent tous que leur réseau social et les liens qui les unissent actuellement à leurs amis seront influencés par les déménagements à venir:

> Eloïse, 14 ans
>
> Je sais ce que c'est de quitter les amis, en faire d'autres, de repartir. Donc je pense que je suis un peu habituée, c'est un peu… je pense que je me suis faite à l'idée que voilà les amis que j'ai maintenant, ben je vais pas tout le temps les garder. Donc ça, c'est difficile moralement. Mais s'en faire d'autres, c'est aussi bien.

Dans ce sens, savoir que les amitiés que l'on a un à moment donné évolueront est une composante des méta-apprentissages de l'itinérance géographique. Pour nous intéresser à l'évolution des relations sociales dans le temps nous avons retenu cinq axes qui sont apparus au cours de nos analyses et qui se présentés dans le tableau 13.

	Relations avec des amis de la dernière itinérance	Relations avec des amis d'itinérances passées	Relations avec des personnes parties en cours de route	Relations avec des enfants de parents d'amis	Aucune relation maintenue
Albane, 14 ans	X		X		
Babette, 14 ans			X		
Clotilde, 15 ans		X		X	
Eloïse, 14 ans	X				
Emel, 16 ans	X		X		
Isabelle, 17 ans	X	X			
Louis, 17 ans					X
Manon, 14 ans					X
Maxime, 17 ans		X		X	
Robin, 17 ans				X	X
Rose, 14 ans	X				
Nesrine, 16 ans	X				
Zoé, 17 ans	X				
Total	7	3	3	3	3

Tableau 13. Les relations qui sont maintenues ou non par les jeunes en itinérance géographique

Dans les prochaines sections, nous allons détailler et décrire chacune de ces catégories.

a) Relations avec des connaissances de la dernière itinérance

Nous constatons que, dans leur grande majorité, les jeunes maintiennent principalement des contacts avec les connaissances développées lors de la dernière itinérance. C'est le cas d'Albane (14 ans), Eloïse (14 ans), Emel (16 ans), Maxime (17 ans), Rose (14 ans), Nesrine

(16 ans) et Zoé (17 ans). Ceci peut s'expliquer par l'âge des jeunes que nous avons interviewés. Ce n'est en effet que vers l'adolescence que les relations avec les pairs prennent une importance majeure dans la vie des jeunes (Cannard, 2010; Claes, 2003). Même si le jeune ne garde pas contact avec tout le monde et que les relations évoluent:

> Emel, 16 ans
>
> Je sais pas, c'est vraiment on se dit pas tout [ndlr avec sa meilleure amie à Ankara] mais il y a toujours ce lien où c'est vraiment… c'est fort parce qu'en fait, il y a des trucs qu'on n'est pas vraiment obligé de dire à sa meilleure amie parce que ça servira à rien mais on se raconte vraiment tout, tout ce qui est copains, famille. J'ai des problèmes avec ma famille, je vais lui en parler, elle m'en parle aussi. On a encore le même type de problème. (…) Mais pas la même façon de parler. C'est juste qu'on essaie d'éviter… enfin moi pour ma part j'essaie d'éviter de parler religion et politique avec elle. (…) Parce que dès que ça rentre dans tout ce qui est politique, religion mais on pense complètement différemment et là je me dis: «mais pourquoi c'est ta meilleure amie?»

Maintenir les contacts ne signifie donc pas garder une relation à l'identique. Les jeunes vivent des expériences différentes et ne partagent plus les mêmes situations. Il arrive également que de nouvelles relations voient le jour dans la distance. C'est le cas de Rose (14 ans) qui se trouve tout à coup des affinités avec une de ses camarades de classe de Séoul qui ne faisait pas partie de son groupe d'amis ou encore d'Emel qui cherche de nouvelles alliances en vue de son prochain retour en Turquie. Les relations répondent ainsi à des besoins du moment. De leur côté, Albane (14 ans) et Nesrine (16 ans), fraîchement débarquées, accordent toutes deux une grande place à leur réseau social passé. Elles vont d'ailleurs prochainement rentrer dans la ville quittée pour le retrouver. L'évolution du réseau social se fait en parallèle à l'adaptation dans le nouveau pays de résidence. Durant les premiers temps du séjour, le réseau social préexistant joue un rôle d'autant plus important qu'il va permettre au jeune de pallier l'absence d'amitiés sur place ou qui sont en train de s'établir (c'est aussi en ce sens qu'il a une double fonction d'établissement et de pérennité).

b) Relations avec des connaissances d'itinérances passées

Clotilde (15 ans) et Isabelle (17 ans) sont les seules à maintenir des relations avec des connaissances développées lors d'itinérances géographiques passées. Comment l'expliquer? Clotilde maintient des contacts avec des amis connus lors de son séjour au Portugal, pays dans

lequel elle retourne tous les étés ses parents aimant y passer une partie de leurs vacances estivales. Les parents d'Isabelle, fille unique, travaillent dans la même entreprise. Ils sont souvent occupés par leurs obligations professionnelles et laissent une grande autonomie à leur fille qui passe une partie de ses vacances sans ses parents (ceux-ci n'ayant pas autant de semaines de vacances à disposition qu'il y a de semaines de vacances scolaires). De tous nos cas, Isabelle est celle qui accorde le plus d'importance à son réseau social. Est-ce dû à cette situation particulière? C'est en effet la seule à maintenir des contacts avec ses connaissances de France, de Suède, de Suisse et de Thaïlande. Elle est d'ailleurs retournée dans ces différents pays sans ses parents pour y retrouver des amis, mais aussi en Suède pour revoir sa nourrice. Tous les étés, elle retrouve ainsi des amis d'itinérances passées.

c) Relations avec des connaissances parties en cours de route

Les ruptures *in situ* voient le départ de connaissances, d'amis, qui poursuivent leurs itinérances. Le jeune en itinérance géographique, resté au pays, jouera alors, comme nous l'avons vu, une fonction de pérennité mais aussi d'établissement. Dans notre échantillon, Albane (14 ans), Babette (14 ans) et Emel (16 ans) indiquent que leurs meilleurs amis sont partis durant leur séjour. Chez Babette et Emel, ce départ remonte à quelques mois. Les trois jeunes filles indiquent être toujours en contact étroit avec la personne partie.

d) Relations avec des enfants d'amis des parents

Lorsque les amis des parents ont des enfants et que les premiers maintiennent des contacts, les enfants vont maintenir des relations par procuration. Chez Clotilde (15 ans) et Maxime (17 ans), ces contacts vont venir s'ajouter aux relations que les jeunes maintiennent d'eux-mêmes. Robin (17 ans), comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, n'a pas maintenu de relations sociales de ses itinérances passées. Il retrouve néanmoins chaque année en France les enfants des meilleurs amis de ses parents qui sont également ses amis d'enfance. Les exemples de Clotilde, Maxime et Robin démontrent que les parents peuvent jouer un rôle de catalyseur dans le maintien des relations amicales.

e) Lorsque les relations ne sont pas maintenues

Dans les cas de Louis (17 ans), Manon (14 ans) et Robin (17 ans), les relations n'ont pas été maintenues. Tant Louis que Manon ont gardé des contacts dans les premiers temps, mais ils se sont amenuisés jusqu'à disparaître. Lors de son arrivée en Suisse, Louis pensait revoir ses amis en France:

Louis, 17 ans

> Je devais aller les voir [ndlr ses amis en France], mais mon père il m'a dit: «ouais, ça ne sert pas trop à grand-chose. Ils se sont ressoudés entre eux et puis maintenant ça ne sera pas le même type de… de communication que tu auras avec eux que tu avais quand tu étais là-bas». Donc je suis jamais… je suis jamais vraiment retourné pour les voir.

L'attitude du père de Louis peut expliquer celle du jeune homme, mais ce n'est pas tout. Louis a vécu d'importants changements en passant d'une culture jeune à une autre culture jeune. Rappelons qu'en France, Louis était toujours vêtu de noir, il se présente désormais en pantalon à pinces, chemise repassée et des derbies cirés. Son environnement social et culturel s'est fortement modifié, à tel point que le jeune homme ne souhaite plus entrer en contact avec ses anciennes connaissances. Il s'est créé une page *Facebook* qu'il a rapidement fermée. A l'opposé, le jeune homme espère bien garder le contact avec ses amis actuels lorsqu'il retournera en Suisse pour y poursuivre sa formation.

Ne mentionnant jamais de meilleure amie, Manon ne maintient pas non plus le contact avec son amie partie l'année passée de Turquie, ni ses connaissances d'Irlande et encore moins celles de France, où elle rentre pourtant fréquemment. L'absence d'amitiés fortes peut ainsi expliquer l'absence du maintien des relations. Dans le même temps, cette absence de réseau social peut expliquer l'isolement ressenti par la jeune fille.

Lorsque Robin s'est rendu au Kirghizistan, en provenance d'Irak, il a perdu les contacts qu'il avait là-bas. Pendant deux ans, le jeune homme n'a pu ni entretenir ses relations passées, ni en développer de nouvelles. Il bien fait quelques connaissances, mais pas développé de véritables amitiés. Depuis qu'il est à Ankara, il ne cherche pas non plus à retrouver des amis d'Irak via les réseaux sociaux.

Dans ces trois cas, les jeunes ne cherchent pas à retrouver des amis du passé. Si Robin n'a pas souhaité s'étendre sur le sujet, nous pouvons néanmoins trouver des indices dans les entretiens de Louis et Manon pour expliquer ce processus. Parce qu'il ne se reconnaît plus dans les groupes de référence passés, ni dans ce que sont devenus les autres, le jeune ne trouve plus dans ses amitiés une fonction de pérennité, puisqu'en rupture avec ce qu'il était lui-même. Par ailleurs, le maintien de relations peut demander un investissement relationnel et social qui n'est pas toujours aisé pour un jeune, notamment timide ou avec une faible estime

de lui-même. Le regard des autres étant alors davantage un élément entraînant une sous-valorisation de soi-même et ramenant à une image négative.

14.2.4. Les histoires d'amour

Les relations amoureuses émergeant au moment de l'adolescence (Ainsworth, 1989; Atger, 2002; Atger & Lamas, 2009; Cannard, 2010; Claes, 2003; Palmonari, 1987; Scharf & Meyseless, 2007), nous nous sommes interrogé sur la façon dont elles sont vécues chez les jeunes en itinérance géographique. Peu de nos interlocuteurs disent avoir vécu une grande histoire d'amour. Seules Babette (14 ans), Emel (16 ans), Rose (14 ans) et Nesrine (16 ans) indiquent clairement avoir été en couple. Cependant, certains de nos interlocuteurs indiquent que les déménagements répétés ne sont pas sans conséquence sur les histoires d'amour:

> Isabelle, 17 ans
>
> Quand on est ensemble, on sait que l'on va se quitter, mais on ne se dit pas que l'on va se quitter dans tant de temps, mais bon on vit notre vie comme si on allait la passer là toujours. Et le problème, c'est que des fois on peut très bien s'entendre, mais à la fin il y en a un des deux qui va partir et l'histoire s'arrête là ou sinon, ça peut continuer, mais la distance, c'est quasi impossible donc heu... donc en fait c'est plus notre manière de vivre qui détermine nos histoires d'amour que nous. Parce que si nos parents doivent partir, si nos parents doivent quitter un pays l'histoire s'arrête là, sans qu'on l'ait voulu. On n'est pas complètement maître de ça.

Les relations amicales et amoureuses sont ici à distinguer. Si les premières peuvent se maintenir dans la distance, ce n'est pas le cas des secondes. Chacune revêtant un enjeu bien spécifique. Par ailleurs, au contraire de l'amitié, l'amour à un caractère exclusif. D'un côté, l'envie de vivre une histoire d'amour est présente, de l'autre la difficulté à imaginer devoir quitter l'être aimé. C'est la situation que vit Emel (16 ans), en couple depuis six mois, son petit ami vient jusqu'à lui apporter une rose rouge durant l'entretien et lui dire qu'il l'aime. Proche du départ, comment Emel, vit-elle cette situation?

> Emel, 16 ans
>
> Emel: Alors, on sait très bien tous les deux qu'on va partir.
>
> Chercheuse: Lui aussi il va repartir?
>
> Emel: Ouais, lui ben, il part cette année, il a son bac et ça y est, il part. (…) Et donc bon là on va essayer de gérer. Donc avec la distance mais sincèrement je…

> lui il est complètement… il est sûr qu'on va continuer mais moi je pense pas, me connaissant et on va essayer, mais sinon ben on va prendre des pauses et quand on se revoit ben, on se remettra ensemble, mais c'est vrai que c'est dur hein (…).

Il y a d'un côté l'inévitable séparation. Lui ira poursuivre ses études dans son pays d'origine et Emel retournera en Turquie. Une grande distance les séparera. L'histoire ne peut pas être pensée dans un continuum même si Emel espère, peut-être, un jour retrouver son prince charmant. Ambivalence de la séparation involontaire de deux être qui s'aiment. Tous les jeunes interviewés, même ceux sans histoire d'amour, soulignent le côté douloureux que pourrait représenter une séparation avec le partenaire:

> Albane, 14 ans
>
> Je sais pas… ben… sincèrement j'ai jamais eu un grand amour ni rien donc je sais pas. Sincèrement ça doit être dur de quitter un copain ou un truc comme ça mais j'ai jamais vraiment eu le… ça a jamais vraiment été mon cas (…).

Pour éviter cette situation, certains jeunes semblent mettre en place des stratégies pour vivre de courtes histoires d'amour qui permettent d'éviter un investissement émotionnel et affectif trop fort, tout en faisant l'expérience du sentiment amoureux:

> Rose, 14 ans
>
> Alors, c'est sûr que quand j'ai un petit ami je suis contente, mais c'est plutôt l'été, dans les camps d'été parce que justement je sais que je ne dois pas trop m'attacher, ça c'est quelque chose encore plus difficile que les amis, parce que c'est une question de fidélité, tout ça quand on part l'autre il peut faire n'importe quoi et toi aussi. Tandis que les amis, ils peuvent être amis avec deux meilleurs amis, ça il n'y a pas de problème. Mais avoir deux petits amis ce n'est pas l'idéal! Alors plutôt l'été, quand on sait qu'on se voit juste pendant deux semaines et que après c'est fini, on ne se reverra plus jamais à la limite. Tandis que je pense que pour moi ça sera trop difficile de sortir avec quelqu'un et puis de le revoir deux ans après en sachant qu'il est sorti avec plein d'autres filles et moi aussi. C'est quelque chose que je n'arriverai pas je pense donc pour moi c'est plutôt l'été. (…) Si on sait que l'on va déménager on essaye de ne pas trop_ puis ce n'est pas un manque. On est encore jeune, on a tout le temps!

La relation amoureuse suppose donc un investissement émotionnel bien différent de l'histoire amicale. Dans le cadre de l'itinérance géographique, la séparation est toujours suspendue, telle une épée de Damoclès, au cycle de l'itinérance géographique. Le concept d'attachement

est à nouveau au centre du débat, posant la délicate question de l'inévitable séparation que l'on n'aura pas choisie de façon délibérée.

14.3. La construction de soi dans le cadre de l'itinérance géographique

Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à la construction de l'individu dans le cadre de l'itinérance géographique. Interroger le développement identitaire permet d'interroger la personne dans ce qu'elle a à la fois d'unique, mais aussi de social. Nous tenterons ici d'interroger la façon dont les différents contextes mais aussi les différentes personnes rencontrées, dans le cadre de l'itinérance géographique, vont amener l'individu à se redéfinir.

Arrivant dans de nouveaux espaces, face à de nouveaux groupes, de nouvelles cultures, le jeune est interrogé dans son identité (Zittoun, 2004b, 2012b; Zittoun & Perret-Clermont, 2002), il se construit de nouvelles appartenances (Mucchielli, 1986/2009; Verbunt, 1996). Dans le cadre de cette section, nous aborderons la construction identitaire des jeunes en itinérance géographique. Pour cela nous pencherons plus particulièrement sur l'identité sociale de ces jeunes et leurs groupes d'appartenance. A travers nos entretiens, un endogroupe émerge: celui des *expatriés*. Nous replongeons ici au début de notre travail, comme pour boucler une boucle, dans la définition de notre population d'étude. En effet, cette catégorie n'est pas sans rappeler le phénomène des *third culture kids* (Pollock & Van Reken, 1999/2009; Useem, 1973) ou encore celui de la culture internationale (Pierre, 2004; Wagner 1997, 1998) qui se transmet au sein de la famille. Il conviendra alors de mieux comprendre les caractéristiques de ce groupe en particulier, mais aussi des groupes auxquels il s'oppose. Nous verrons ensuite comment chaque déménagement est l'occasion de remaniements identitaires. En fonction des personnes qu'il rencontre, des lieux dans lesquels il vit, le jeune sera amené à se définir et à se présenter différemment. L'identité est ainsi comprise dans ce qu'elle de plus dynamique et de plus adaptative. Les fonctions de pérennité et d'amarrage sont alors d'autant plus essentielles qu'elles permettent à l'individu de s'inscrire dans une continuité. Nous mettrons aussi en évidence comment la personne se *met en scène* (Goffman, 1973/2006) en fonction des situations en pointant la multitude des rôles endossés par l'individu lui permettant d'éclairer la dialectique dynamique de l'identité (Tap, 1986) dans laquelle l'individu peut se sentir à la fois unique mais aussi semblable aux autres. C'est aussi, pensons-nous, ce besoin de ressemblance qui pousse les populations soumises à des déménagements répétés à s'identifier les unes aux autres.

14.3.1. Un endogroupe: les expatriés

A travers nos entretiens, la définition d'un endogroupe propre aux populations expatriées[78] ressort fortement. Le fait d'être confronté à des groupes sédentaires amène les jeunes à mettre en évidence leurs caractéristiques de nomades internationaux que nous retrouvons également dans le discours des parents. Parce qu'ils séjournent dans de nombreux pays de façon temporaire, qu'ils vivent en dehors de leur pays d'origine, éloignés de leur famille les expatriés forment un groupe atypique, aux limites floues, et trouve sa ressemblance dans le fait de vivre des expériences communes en raison d'une activité professionnelle, c'est la culture internationale (Pierre, 2004; Wagner 1998). Celle-ci se construit en opposition à des exogroupes (Blanchet & Trognon, 1994) qui se situent à la fois dans les pays de résidence et dans le pays d'origine. Nous verrons ici quelles sont les caractéristiques de ce groupe particulier.

a) En opposition à des exogroupes...

Nous pouvons étudier l'émergence d'un endogroupe expatrié, dont nous dresserons les caractéristiques ultérieurement, en regard de deux situations bien distinctes: dans le pays de résidence et dans le pays d'origine.

- ... dans le pays de résidence

L'identification à un groupe expatrié permet à ses membres de normaliser des expériences propres à l'itinérance géographique et de favoriser la ressemblance (Tap, 1979), invitant l'individu à être à la fois semblable à d'autres mais aussi à s'en différencier. En se constituant en groupe, les expatriés se donnent une identité qui leur est à la fois propre et singulière. Sans exception, tous les jeunes que nous avons interviewés font référence et s'identifient aux membres de ce groupe. Un groupe qui se construit sur la mise en évidence des ressemblances:

> Albane, 14 ans
>
> (…) On sait que ces personnes [ndlr les expatriés] elles sont dans le même cas que nous, et… qu'elles vont comprendre certaines choses que les autres ne comprendraient pas. (…) Ça me ferait vraiment bizarre moi d'arriver dans une école où personne… où tout le monde aurait vécu dans le même pays toute leur vie.
>
> Rose, 14 ans

[78] Nous insistons sur l'utilisation du terme d'expatrié qui est celui qui ressort des entretiens.

> A Séoul on est arrivé, c'est allé tout seul. On s'est d'abord dit on va aller à l'autre bout du monde et tout ça, ça va être vachement dur et pas du tout! Ça a été vraiment hyper… bon aussi parce qu'on était dans un monde avec des étrangers. On ne côtoyait presque pas les coréens mais… Mais là c'est vrai que ça a été beaucoup plus facile quoi. (…) Et puis nous quand on est arrivé à Séoul aussi, on était dans une ambiance francophone et on a tout de suite essayé de rencontrer des gens et de se mettre en contact avec des gens étrangers qui étaient là depuis longtemps. Qui nous ont aussi appris certaines choses, des petits trucs, même au début si on va visiter des choses avec d'autres familles qui connaissent bien (…).

Les individus vont pouvoir trouver à l'intérieur de leur endogroupe des personnes qui vivent la même situation qu'eux. En nous basant sur nos observations, il apparaît que les groupes d'expatriés ne sont pourtant pas un groupe homogène mais s'organisent en sous-groupe, notamment en fonction de la culture d'origine. Il y a ainsi des groupes d'expatriés *anglophones*, *francophones*, *asiatiques*, etc. Le concept de la troisième différence proposé par Kaës (2004) permettrait d'expliquer cette division en sous-groupe, chacun se regroupant en fonction de ses codes culturels premiers et partageant un ensemble de mythes similaires permettant une meilleure compréhension. Nous trouvons les mêmes résultats que Willis (1992) a mis en évidence dans les écoles internationales où il a démontré que les élèves se regroupaient en fonction de leur langue première créant ainsi des micro-mondes. Mais cette distinction peut aller plus loin:

> Eloïse, 14 ans
>
> Et je maintiens toujours, quand on est… quand on va se promener, quand on va faire les magasins et les gens disent: «vous êtes française?». Je dis : «non, moi je suis suisse!». C'est vrai que j'ai pas envie qu'on dise que je suis française (…).

Ainsi, à l'intérieur de ces sous-groupes, nous pouvons observer le besoin des membres francophones autres que français de se distancier et de mettre en évidence leurs différences, qu'ils soient suisses ou belges. Si des caractéristiques communes fondent le groupe, les différents membres aiment à se différencier les uns des autres en jouant, notamment, sur leur origine. Ceci semble d'autant plus le cas lorsque les individus font partie d'un groupe minoritaire. Comme l'ont mis en évidence les travaux de Pierre (2003, 2004, 2005) et de Wagner (1998), il n'est pas possible d'étudier cette population en éludant la question du national étant donné que les sous-groupes se développent en fonction de cette catégorie. Il

s'agit de deux termes qui ne trouvent leur existence que dans leur opposition, comme le note Beck (2006).

Dans le pays de résidence, le groupe des expatriés va également se définir en fonction des *locaux* auxquels ils ne peuvent s'identifier ne partageant pas les mêmes codes culturels et n'étant jamais inclus dans le groupe des locaux. Ceci est d'autant plus visible dans des environnements à fortes différences culturelles. L'exemple de l'école d'Ankara est, à ce titre, intéressant:

Robin, 17 ans

> Alors, il y a quelques étrangers dans la classe [ndlr en Turquie] et donc on reste soudés entre étrangers. Donc ça, c'est toujours un peu le truc: séparation entre les Turcs et les étrangers. C'est ce que je n'aime pas trop, j'essaie de mélanger un peu. Mais c'est difficile, parce que les turcs, ils parlent en turc entre eux. (…). Très peu de personnes parlent anglais à Ankara, je ne sais pas si tu as remarqué, les taxis et tout… c'est impossible de leur expliquer en anglais. Et les gens, enfin ils veulent faire des efforts, mais ils ne peuvent pas, parce qu'ils doivent parler en turc, c'est leur nature et donc je reste soudé aux personnes, ben oui, de l'étranger quoi.

Pour faire partie d'un groupe, il faut en partager les codes culturels, mais aussi être accepté par ses membres. Nous voyons ici que les expatriés ne peuvent jamais être intégrés dans le groupe des *locaux* car ceux-ci aiment aussi mettre en avant les différences et c'est justement dans celles-ci que se constitue, dans les pays de résidence, la catégorie des expatriés. Ainsi, la constitution de cet endogroupe se base sur des différenciations intercatégorielles. Chacun des groupes permettant justement aux autres d'exister dans leurs particularités.

- ... dans le pays passeport

La constitution de l'endogroupe expatrié ne se construit pas uniquement dans la différence avec les groupes dominants dans le pays de résidence mais aussi dans la différence avec les groupes du pays d'origine. Cette différence, notamment dans le style de vie nomadique et les expériences internationales qui lui sont reliées, sépare les populations en itinérance géographique et les sédentaires dans le pays passeport. Certains jeunes éprouvent d'ailleurs une certaine gêne face aux questions de leurs concitoyens lorsqu'ils commencent à raconter leur parcours:

Isabelle, 17 ans

> Parce qu'en fait quand on dit «je suis en train de déménager» déjà les gens l'interprètent comme si on allait changer de rue. En fait en France, c'est vraiment ça. J'avais des amis qui m'ont dit qu'ils déménageaient et je croyais qu'ils allaient partir à l'étranger parce que pour moi c'était ça, mais pas du tout, juste elle changeait de maison, donc trois maisons plus loin. Et quand je dis: «je déménage» en France, les gens ils se disent ben oui, elle déménage mais elle reste dans la même ville donc je ne vois pas le problème [rires]. Et si jamais je dis que je déménage dans un autre pays, ou quoi que ce soit, ça entraîne_ enfin il y a énormément de questions que les gens vont poser et des fois ça ne me tente pas du tout de répondre. Parce que si on dit, je déménage en Turquie : «Ah bon, mais tu vas faire quoi là-bas» et après on est obligé d'enchaîner sur mes parents vont travailler là-bas et tout ça et puis après : «Mais avant tu habitais où?» et puis on va dire quel pays : «Mais c'était comment?» et donc c'est vraiment_ enfin les gens vont dans notre vie et je suis un peu timide par rapport à la vie que je mène du coup, les personnes que je ne connais pas trop._ Et puis, il y a aussi une vision négative des personnes qui bougent tout le temps, qui habitent dans des villes, travaillant dans des pays dont les gens qu'ils ont vus à la télé où quoi que ce soit et ils croient tout de suite qu'on a énormément d'argent.

Dans le pays d'origine, il s'agit alors d'expliquer sa différence par rapport à la norme. Parler de ses itinérances géographiques conduit souvent le jeune à détailler des pans importants de sa vie: la profession de ses parents, les endroits où il a vécu, la façon dont il vit dans son pays d'accueil. Il doit aussi faire face à une méconnaissance du pays dans lequel il réside, ainsi qu'aux stéréotypes qui sont associés à son style de vie. Un style de vie des expatriés qui suscite de nombreux préjugés et stéréotypes, ce qui montre une nouvelle fois au jeune à sa différence. Par ailleurs, il convient parfois également faire face au regard et aux critiques des membres de sa famille.

> <u>Mère de Rose, 14 ans</u>
>
> *Extrait 1*
>
> J'ai envie qu'on reste positif pour mes enfants parce que c'est pas facile ce qu'ils vivent. Je pense que c'est pas toujours facile, c'est plus facile pour nous et c'est à nous de les aider et je veux pas qu'on leur saque le truc. (…) Je veux pas qu'on leur dise comme parfois leurs cousins ils disent: «ouais mais ça t'embête pas de

changer tout le temps de copine? Ça t'embête pas de changer toujours de...?» «oui ça m'embête, oui c'est dur, mais il y a d'autres choses».

Extrait 2

J'ai un beau-frère qui parfois m'énerve en me disant toujours: «ouais, mais tes enfants, ils ont envie de rester. Pourquoi vous partez? Allez, vous avez qu'à rester là!» Il le martèle parce qu'il aime bien voir les enfants, il n'en n'a pas donc, il aime beaucoup nos enfants et je lui dis: «écoute, c'est la vie qu'on a choisie, tu n'as pas le droit de leur dire ça. C'est pas gentil, c'est pas fairplay.»

Dans son pays passeport, l'expatrié devient *l'Autre*. Les choix des parents sont questionnés, interrogés. C'est ainsi que se crée une nouvelle facette de l'endogroupe des expatriés. Ceux qui étaient autrefois des groupes de références ne peuvent plus jouer ce rôle. Ici aussi, nous voyons que si la catégorie des expatriés n'est plus en mesure de s'identifier aux membres de sa culture d'origine primaire, c'est aussi parce que ceux-ci mettent en évidence leurs différences. Ceci peut par exemple être un accent, lorsqu'Albane (14 ans) rentre en Pologne, on lui demande si elle est étrangère et où elle a appris le polonais. C'est aussi le cas d'Emel (16 ans) qui en arrivant en Turquie doit expliquer au douanier qu'elle n'est pas au courant des derniers résultats de l'équipe de football *galatasaray* parce qu'elle habite en Inde. L'exacerbation des différences conforte le jeune dans l'idée qu'il n'est pas membre de la même communauté. Il y a donc un double regard: celui des sédentaires sur les nomades et celui des nomades sur les sédentaires. Ainsi, les jeunes en itinérance géographique se distinguent fortement des autres membres de leur culture d'origine (notons ici que ceux-ci apparaissent comme une entité mettant en évidence que l'individu se construit également face à des représentations qu'il se fait de ses autres groupes). Albane (14 ans), Babette (14 ans), Clotilde (15 ans), Emel (14 ans), Isabelle (17 ans) et Nesrine (16 ans) appréhendent l'uniformisation: elles ne veulent pas être assimilées à leur communauté d'origine, ne pas être comparées aux Français de France, par exemple. Le jeune se construit des appartenances groupales qui sont en accord avec sa définition de lui. Cette construction de soi s'élabore dans la différence des codes culturels et des représentations sociales par rapport aux groupes dominants. L'identité expatriée se développe donc dans cette double différence. Celle-ci est d'autant plus importante lorsqu'il y a un écart important entre la culture expatriée internationale ainsi développée et la culture du pays d'origine:

Nesrine, 16 ans

> Je suis beaucoup plus internationale, je sais deux langues et je les parle bien: le français et l'anglais… c'est mieux que mon arabe. Je pense que l'apparence aussi, pour une personne, c'est très important. Et à Monaco, c'était comme ça aussi, (…) alors c'est différent pour eux, je pense. (…)
>
> Mère de Nesrine
>
> On devient citoyen du monde. On n'est pas comme… comme des… exactement comme des gens qui ont vécu en Tunisie pendant toute leur vie. Nous ne sommes pas comme ça. On est un peu différent. Donc quand vous parlez de culture, oui bien sûr c'est de la culture, mais mélangée dans ce cas-là, de la culture internationale. (…) Quand on compare alors ce n'est pas la même chose. On est un peu plus élaboré dans notre culture.

Nous posons donc l'hypothèse que la différence est d'autant plus forte, et la référence à l'endogroupe plus importante, lorsque le jeune et sa famille, grandissent au contact de cultures fortement différentes de la culture d'origine. La mise en place d'un endogroupe expatrié se comprend dans une opposition à la fois avec les groupes du pays de résidence mais aussi du pays passeport.

b) Les caractéristiques de l'endogroupe expatrié

L'émergence de l'endogroupe expatrié apparaît lorsque l'on s'intéresse aux caractéristiques que partagent les membres de ce groupe. Interrogés de façon séparée, il est intéressant de constater que nous retrouvons chez la majorité de nos interlocuteurs quatre dimensions qui définissent l'endogroupe expatrié:

- Être capable de s'adapter partout.
- Savoir aller vers les nouveaux.
- Aimer la nouveauté.
- Être Ouvert d'esprit.

Nous verrons que les deux derniers éléments ressortent également dans le discours parental. Il y aurait donc transmission et élaboration d'un système culturel, fait de normes et de valeurs, qui se transmettrait à travers la socialisation primaire.

○ Une capacité d'adaptation

Parmi les caractéristiques soulevées par les jeunes en itinérance géographique comme inhérente à leur parcours les capacités d'adaptation sont mentionnées par Albane (14 ans),

Clotilde (15 ans), Eloïse (14 ans), Emel (16 ans), Isabelle (17 ans), Louis (17 ans), Robin (17 ans), Rose (16 ans) et Zoé (17 ans). Les déménagements fréquents, l'arrivée dans une nouvelle ville et dans une nouvelle école amènent ces jeunes à souligner fréquemment un certain entraînement à l'adaptation et aux changements que résume la phrase «on est habitué à s'adapter». Si nous n'avons pas mesuré cette capacité d'adaptation, elle apparaît néanmoins dans les études menées sur les Third Culture Kids dans lesquelles ces derniers sont définis comme des caméléons pouvant s'adapter à de multiples situations (Gerner, Perry, Moselle & Archbold, 1992; Gerner & Perry, 2000, Lam & Selmer, 1994 a, 1994 b; Pollock & Van Reken, 1999/2009 ; McCaig 1996; Smith, 1996).

- Savoir aller vers les nouveaux élèves

«*Nous on accueille les nouveaux venus*» est un leitmotiv dans le discours des jeunes en itinérance géographique. Etre nouveau, ils connaissent. Ils ont alors tendance à s'identifier aux nouveaux venus et font preuve d'empathie en s'appuyant sur leurs expériences passées pour mettre en évidence qu'ils ne souhaitent pas faire vivre à d'autres ce qu'ils ont vécu:

> Babette, 14 ans
>
> (…) Quand on m'a pas trop accueillie, j'étais pas super contente. Donc maintenant, je fais pas pareil pour les autres et c'est plus facile d'être accueilli et de se dire «ah ben il y a quelqu'un avec qui je peux discuter, qui ressent pareil que moi» et tout ça, et connaître des gens qui peuvent être meilleurs amis avec moi et tout ça, donc il faut foncer. En plus il n'y a pas beaucoup de personnes donc «drrrrrrrrn».
>
> Eloïse, 14 ans
>
> Oui alors par contre l'accueil [ndlr en Inde] j'étais vraiment… comme on vit un peu tous la même chose alors on sait super bien accueillir, il y a tout le monde qui vient vers toi et qui te pose des questions et tout donc ça j'étais super contente donc… aussi tout le monde a vécu un peu ça donc on n'a pas envie de délaisser quelqu'un et… mais ouais. Donc c'est aussi ça en Belgique je sais pas si j'aurais cet accueil-là parce que les gens ils n'ont pas voyagé, ils ne savent pas ce que c'est de débarquer comme ça dans un pays…

Il convient ici de ne pas confondre aller vers les nouveaux, les accueillir, leur donner un premier contact qui ne signifie pas les intégrer dans son groupe. L'intégration dans un groupe est un processus plus long et plus complexe que le simple fait d'aller vers quelqu'un pour lui

demander son prénom et d'où il vient. Mais dans les faits, nous pouvons nous demander si cela est toujours le cas. Clotilde (15 ans) met en effet en évidence qu'elle n'a pas été accueillie les premiers temps de son arrivée en Inde. Il faut donc bien distinguer ce qui est de l'ordre du prescrit et de l'effectif.

Plus le groupe est vieux, plus ses membres partageront des histoires, des expériences, des valeurs mais aussi un langage qui leur sera propre. Les membres seront plus soudés et plus méfiants, ou moins enclin, à intégrer un nouveau venu qui pourrait remettre la dynamique du groupe en jeu. Comme dans tout groupe, il y a d'abord un processus d'affiliation qui doit se mettre en place avant une intégration en bonne est due forme. En résumé: n'entre pas dans un groupe qui veut.

- Aimer la nouveauté

A l'exception de Nesrine (16 ans), tous les autres jeunes interviewés mentionnent qu'à travers l'itinérance géographique ils ont l'occasion de découvrir des contrées, des pans de cultures, des paysages, des atmosphères qui ne se trouvent pas dans leur pays d'origine:

> Manon, 14 ans
>
> Mais en même temps, ça ne me gêne pas d'aller dans un autre pays de nouveau. J'aime bien connaître de nouvelles choses. (…) En fait, je ne sais pas comment dire parce qu'en fait… d'abord il y a aussi avec les amis, les personnes et aussi découvrir de nouveaux endroits. Par exemple, découvrir de nouveaux endroits, ça j'aime bien, j'aimerais bien le faire de nouveau et voir comment les gens habitent (…).

La question qui se pose est alors la suivante: à travers quel processus les jeunes en viennent-ils à mettre en évidence que la découverte d'autres cultures est une opportunité? Nous constatons qu'il se met en œuvre à travers un processus de socialisation primaire.

> Maxime, 17 ans
>
> Maxime: (…) Ça fait quand même partie de mon héritage culturel… d'avoir pu découvrir d'autres cultures.
>
> Chercheuse: Donc pour toi, c'est important d'avoir vécu dans tous ces pays?
>
> Maxime: Ben oui, c'est enrichissant. C'est… des expériences, de nouvelles personnes à rencontrer, des
>
> Chercheuse: Mais comment tu as pris conscience que c'était une chance?

> Maxime: Ben, déjà à force que les parents le rabâchent, déjà: «vous ne savez pas la chance que vous avez d'avoir autant voyagé à votre âge. Nous à votre âge, on n'avait pas bougé de la France».

Tous les parents interviewés veulent transmettre à leurs enfants l'envie et l'amour de la découverte de l'*autre* et de l'*ailleurs* qui les ont poussés à embrasser une carrière en itinérance géographique. Il y a donc, au sein des familles, la transmission de certaines valeurs liées à l'itinérance géographique. Ceci est également le cas pour le point suivant.

- Être ouvert d'esprit

Le corolaire de l'intérêt pour la nouveauté et de la découverte est «l'ouverture d'esprit». A l'exception de Manon (14 ans), tous les autres jeunes indiquent qu'il s'agit de l'un des éléments qui permet de les définir. Cette caractéristique est apparue d'elle-même tout au long des entretiens sans que nous ne l'ayons mentionnée. Notons qu'elle s'applique toujours en opposition à leur premier groupe de référence: c'est-à-dire aux sédentaires de leur pays passeport uniquement. C'est par rapport à ce groupe qu'il faut comprendre «l'ouverture d'esprit». Elle n'est donc jamais employée pour indiquer que l'individu est davantage *ouvert d'esprit* que les résidants du pays de résidence. L'émergence de l'endogroupe naît dans la distanciation par rapport à son premier groupe d'appartenance et dans l'envie de se marquer comme différent. Le groupe de référence national est alors conçu comme une seule entité unique. Les particularités qui pourraient apparaître au sein de l'endogroupe d'origine n'entrent pas en ligne de compte. C'est dans cette opposition généralisée que se construit l'endogroupe de l'expatriation et que prend naissance l'allégorie de «l'ouverture d'esprit».

Mais en quoi consiste cette «l'ouverture d'esprit»? Si tous les jeunes y font référence d'une façon ou d'une autre, leur définition de ce qui apparaît comme une valeur propre à leur groupe prend des définitions bien diverses. Ainsi, pour Albane (14 ans), l'ouverture d'esprit est comparable à une plus grande culture générale, notamment par rapport à l'hémisphère Sud dans lequel elle a vécu. Pour Babette (14 ans), il s'agit d'avoir pu vivre des expériences particulières qui la différencie des autres et qui lui permettent dans le même temps de se survaloriser. Pour Clotilde (15 ans), il s'agit de s'intéresser aux autres, d'aller vers les autres. Dans ce sens, «l'ouverture d'esprit» est opposée à la *fermeture* ou *étroitesse d'esprit* des membres de son endogroupe d'origine. La notion de l'autre et de l'ailleurs passe alors au second plan. Pour Eloïse (14 ans), Isabelle (17 ans), Louis (17 ans), Maxime (17 ans), Robin (17 ans), Rose (14 ans) et Zoé (17 ans), il s'agit d'avoir été au contact de plusieurs façons de vivre, de penser ce qui permet de se décentraliser par rapport à sa propre culture et de se

détacher d'un certain ethnocentrisme. Cette définition de «l'ouverture d'esprit» est la plus partagée:

Isabelle, 17 ans

(…) Mais là, j'essaie de comprendre, j'essaie de… c'est… ça ouvre vraiment l'esprit puis c'est bien parce que je sais que ma façon de penser a énormément changé. (…) J'arrive à respecter encore la façon de penser des autres puis j'ai ma propre façon de penser donc ça va. (…) C'est… là moi aussi enfin mes fréquentations, ça m'a changée, je pense que c'est surtout les fréquentations hein. (…) Si j'étais restée dans mon petit milieu ç'aurait été pas possible.

Pour Emel (16 ans), il s'agit principalement de ses rencontres avec les différents codes culturels ainsi qu'avec les représentations sociales. Il est intéressant ici de constater que les ces codes culturels ne se limitent pas à ceux des pays de résidence mais s'étendent à ceux rencontrés dans le cadre de l'environnement scolaire. Scolarisée dans le système français, au contact d'élèves de différents horizons culturels, Emel a également une différence culturelle beaucoup plus grande avec ses camarades de classe. Notons qu'il s'agit de la seule de notre échantillon à mettre en évidence l'apport de l'autre au sein de l'environnement scolaire:

Emel, 16 ans

(…) Parce que la première année il y avait aucun problème, j'étais restée dans ma mentalité, mais après j'ai commencé à m'ouvrir plus aux autres, à tolérer d'autres idées et là… c'est sûr qu'on commence à penser différemment, on commence à… c'est ça, c'est… mais je pense c'est plutôt un atout parce que comme ça, j'arrive à m'adapter dans tous les pays.

Finalement, pour Nesrine (16 ans), «l'ouverture d'esprit» fait référence à «une culture plus évoluée» que celle de ses compatriotes syriens sédentaires. Cette culture n'est pas rattachée à l'expérience même de l'itinérance géographique, mais au statut socioéconomiques de la jeune fille.

Le discours autour de «l'ouverture d'esprit» se retrouve également chez les parents que nous avons interviewés. De fortes similitudes entre le discours des parents et celui des jeunes existent. Il y a là aussi une transmission des valeurs et ensuite des discours des parents aux enfants. Cette immersion dans différentes cultures, et les contacts avec des personnes d'horizons culturels différents viendraient expliquer la capacité d'adaptation des jeunes en itinérance géographique (McCaig 1996; Smith, 1996), de leur faculté à être des *caméléons*. Dans le même temps, cette dispersion de l'identité peut les amener à avoir des difficultés à se

définir par rapport à un groupe précis. Les changements soulevés par l'itinérance géographique (nouvel environnement géographique, social et culturel) confrontent dès leur plus jeune âge les jeunes à un certain relativisme culturel. La confrontation à d'autres modes de vie, de pensées permet l'opposition à l'endogroupe national, marquant ainsi la différence avec celui-ci alors qu'elle devient une norme à l'endogroupe des expatriés.

14.3.2. Répercussions identitaires

L'itinérance géographique interroge l'individu dans la définition qu'il se fait de lui-même mais aussi dans sa façon de se présenter et d'être perçu. Parce qu'on est dans le regard des autres (Lipiansky, 1993; Malewska-Peyre, 2000), chaque déménagement entraîne de nouveaux «autruis» qui vont venir interroger l'individu dans son identité. Dans le même temps, l'identité personnelle amène l'individu à maintenir une continuité de lui-même (Camilleri, 1979; Mucchielli, 1986/2009; Palmonari, 1987; Vinsonneau, 2002; Tap, 1986; Zavalloni & Louis-Guérin, 1984). Nous interrogerons ici les répercussions de l'itinérance géographique sur le développement identitaire dans une triple perspective. Tout d'abord, la continuité de la personne, sa permanence dans le temps pour reprendre les termes de Ricœur (1985, 1988, 1990), en mettant l'accent sur l'identité personnelle de l'individu. Nous nous pencherons ensuite sur le versant dynamique de l'identité pour mettre en évidence les changements identitaires qui se sont produits chez les jeunes que nous avons interviewés. Finalement, nous montrerons la malléabilité de l'identité et la façon dont les différentes appartenances sont actualisées par le jeune en fonction des situations.

a) La permanence de l'identité

Le fait de rester soi-même apparaît comme l'un des enjeux de l'itinérance géographique. En effet, malgré les changements fréquents, nous avons pu mettre en évidence que le réseau social, des éléments culturels significatifs ou encore des espaces physiques symboliques jouaient une fonction de pérennité et d'amarrage qui permettent la continuité de la personne:

> Zoé, 17 ans
>
> (…) En laissant des traces (…) parce que si c'est juste: «Oh quand tu pars, je ne suis plus là». C'est comme si j'avais été transparente pendant trois ans «Ah je ne suis plus là?», c'est comme… il n'y a pas de trous, il n'y a pas de traces c'est… de toute façon on laisse des traces, on laisse des amitiés qu'on a, qu'on valait quelque chose pour ces gens.

Le jeune en itinérance géographique doit se construire dans la durée alors même qu'un certain nombre de cadres sont modifiés lors de chaque déménagement. L'individu se conçoit alors dans une perspective temporelle dans laquelle le passé permet d'avancer et de se définir dans le présent. Ici, nous souhaitons faire un parallèle entre *l'identité-idem* (Ricœur, 1985, 1988, 1990) et les fonctions de pérennité et d'amarrage; ces secondes participant au maintien de la cohérence et de la continuité de la personne. Ainsi, les relations interpersonnelles, les éléments culturels et les espaces physiques signifiants sont ceux qui contribuent également au maintien de l'identité personnelle sur la durée.

b) Remaniements identitaires

Penchons-nous maintenant sur le second versant de l'identité-ipsé (Ricœur, 1985, 1988, 1990). L'arrivée dans un nouveau pays, dans une nouvelle école amène la rencontre avec d'autres. Ce sont celles-ci qui vont engendrer des changements au niveau de la définition de soi en amenant l'individu à se repositionner face à de nouveaux autres. Nesrine (16 ans) nous en offre un exemple. Elle porte un regard critique sur celle qu'elle était lorsqu'elle a quitté la France à l'âge de douze ans. Aujourd'hui, de retour dans cette même ville Nesrine indique qu'elle n'est plus tout à fait la même personne:

> Nesrine, 16 ans
>
> Les gens là-bas [ndlr à Monaco], ils m'ont changé en moi-même, vous voyez? Ils étaient… ils m'ont appris tellement de choses. (…) Quand je suis allée au début, j'étais en mode punk et maintenant je suis comme ça [elle fait un geste de la main mettant en évidence le soin porté à sa toilette]… J'ai beaucoup changé depuis le début… J'ai grandi, je m'occupe de moi-même et tout ça m'a donné beaucoup de confiance en moi.

En côtoyant de nouvelles personnes, en vivant de nouvelles interactions, en se voyant attribuer de nouvelles caractéristiques, le jeune est amené à se repositionner. Il doit alors composer avec cette nouvelle donne qui le remet en question, l'interroge sur lui-même. Cela peut se faire, comme nous l'avons déjà montré, à travers l'adoption d'un nouveau style vestimentaire, mais aussi par le développement d'une nouvelle façon d'être et de penser le monde en accord avec les nouveaux groupes rencontrés. Le jeune doit alors trouver un équilibre:

> Zoé, 17 ans

Il faut s'adapter et pas totalement. Il faut savoir à quel point s'adapter (…). Lentement on s'adapte. Je n'avais pas toujours porté des leggins mais j'en avais aussi. Après c'est vrai que mes petites jupes, je ne les mettais jamais. C'est juste que oui, je me suis adaptée mais oui, il faut savoir aussi jusqu'à quel point il faut s'adapter sans se perdre aussi. Parce que moi, il y a des enfants qui veulent tellement s'adapter qu'ils deviennent comme les autres et ça il ne faut pas le faire. Moi, je suis **moi**.

Cet extrait met bien en évidence la nécessité pour ces jeunes de trouver un équilibre entre ce qu'ils étaient (maintien de la cohérence) et ce qu'ils deviennent dans le regard des autres. Les nouveaux groupes de référence amènent le jeune à se penser différemment, il peut alors porter, comme nous l'avons vu avec Nesrine (16 ans), un regard critique sur qu'il était précédemment:

Eloïse, 14 ans

Eloïse: Ah oui, oui parce qu'à Singapour, ben c'est sûr, c'est superficiel. Alors, j'étais devenue vraiment quelqu'un qui n'était pas moi.

Chercheuse: Ah tu as senti ce changement?

Eloïse: Oui, ben aussi parce que les amis, ça fait beaucoup. Et à Singapour, j'avais beaucoup de copines du Moyen-Orient donc j'étais devenue un peu pétasse, un peu comme elles. Mais ici, de voir la misère et tout ça, m'a fait beaucoup changer. J'ai beaucoup changé et je le sens aussi. Les autres et aussi moi. (…) Si j'avais fait que Singapour et qu'après je serais rentrée au Belgique, je pense que j'aurais eu des problèmes aussi en Belgique avec mon attitude et tout ça, parce que on prend à Singapour… tu prends des airs supérieurs… je suis contente d'avoir fait Singapour-Delhi.

Emel, 16 ans

Emel: Et il y a quatre ans, j'étais mais vraiment pas tolérante… c'était une catastrophe, je pense haïr la personne que j'étais il y a quatre ans parce que (…) j'étais assez… j'avais déjà une voie à suivre et tout ce qui était côté religion, côté… enfin j'étais très religieuse mais là mais pas du tout. (…) Je l'étais mais là c'est pas que… j'ai appris trop de choses, j'ai vu d'autres points de vue, je suis pas restée fermée dans mon cercle de… il faut croire en Dieu. Il a fait ci, Il a fait ça. Non, non, j'accepte tout ce qui est bouddhisme et tout il y a aucun problème, même je m'intéresse aux autres religions (…).

Chercheuse: Tu penses que si tu étais restée en Turquie, tu n'aurais pas la façon de penser que tu as maintenant?

Emel: Non. Absolument pas. Non, non, je serais restée dans… parce que toutes mes amies pensaient comme moi, ma famille pensait comme moi et c'est vraiment c'est un cercle… on n'a pas d'autres idées, c'est assez bizarre. (…) Mais là quand je suis arrivée les gens qui me disaient: «oui dieu est pédé», mais là je voulais mais me… j'étais oh mon dieu mais ils vont aller en enfer. Mais là pas du tout, je le prends normalement c'est bon, c'est ce que tu penses.

Nous voyons que cette définition de soi s'explique toujours en regard *d'autres* et de *lieux*. Eloïse à Singapour, connue pour sa richesse, fréquentant un cercle du Moyen-Orient où la mode *bling-bling* prévalait. Emel en Turquie dans un milieu fortement marqué par la religion et un mode de pensée unique tant chez ses amis que dans sa famille. Au contact de l'*ailleurs*, le jeune est interrogé, confronté à d'autres réalités. Les chemins de l'itinérance vont ainsi façonner le jeune qui en a conscience et qui du coup s'interroge sur qui il sera lors de la prochaine itinérance. Le jeune peut alors également se penser dans le futur et remettre en cohérence sa continuité en s'interrogeant sur la personne qu'il deviendra:

Emel, 16 ans

Emel: (…) puis en Turquie je sais qu'il faudra que je retourne à cette mentalité même sans le vouloir.

Chercheuse: Ah tu penses?

Emel: Non, mais je vais toujours garder celle-là, cette façon de penser, cette tolérance. Mais il faut que je m'attende aux gens qui pensent tout à fait différemment de moi. Alors que c'est mon propre pays, ma religion, ma langue. Quand on vous dit pas mal de choses genre le port du voile, en Turquie. J'ai ma meilleure amie, j'ai vraiment gardé contact avec elle, alors elle s'est mise au voile puis elle est complètement rentrée dans la religion et ça me dégoûte vraiment mais j'essaie de la comprendre. Mais… nos rapports ont changé parce que quand je lui dis: «excuse-moi mais la femme est inférieure à l'homme dans la religion», mais elle le prend très mal. Mais j'ai une famille assez ouverte donc le port du voile on est contre déjà dans la famille, c'est déjà à la base, on est assez… on pense différemment déjà à la base. (…). Mais pas… déjà toute ma famille ma grand-mère qui gueule tout le temps à cause du port du voile. Là grâce à ma famille,

> j'aurais pas été comme elle, mais j'aurais pas été comme je suis là [ndlr si elle n'avait pas vécu en Inde].

Parce qu'ils sont confrontés à de multiples groupes de référence les jeunes en itinérance géographique semblent, plus que d'autres, soumis à de nombreux remaniements identitaires. Cette multiplicité de rôles qu'ils endossent est peut-être tout autant d'apprentissages qui leur permettent, par la suite, de s'adapter à de nombreuses situations. La façon dont les itinérances sont agencées, les expériences vécues, les lieux traversés et les personnes rencontrées ne sont pas sans conséquence sur leur façon de se définir. C'est un peu comme si chaque lieu offrait au jeune une rencontre avec lui-même différente. Partir vivre à Singapour, Monaco, Delhi ou encore le Cap donne l'accès à des définitions de soi différentes avec lesquelles il faudra ensuite composer, entraînant un tri identitaire.

c) Une identité malléable

Plusieurs auteurs mettent en évidence la perméabilité de l'identité, de même que l'appartenance de l'individu à plusieurs groupes de références (Malewska-Peyre, 2000; Mucchielli, 1986/2009). Nos entretiens mettent en évidence la façon dont ses différentes appartenances et facettes de l'identité sont actualisées en fonction des lieux, des situations et des groupes en présence. Il est alors intéressant de constater que tous les jeunes font davantage référence à leur nationalité pour se définir lorsqu'ils sont à l'étranger que dans leur pays d'origine:

> Isabelle, 17 ans
>
> En fait, il y a quelque chose de bizarre parce que quand on habite en France, en fait moi je ne me sens pas Française quand je suis en France. Mais quand je suis à l'étranger je me sens Française… Donc voilà, je crois que c'est juste parce que je ne me reconnais pas dans la mentalité de la plupart des Français. (…) En Turquie, je me sens Française, mais même dans n'importe quel autre pays, mais quand je suis en France, je me sens totalement étrangère parce qu'il y a des choses… enfin dans la manière d'être des Français, enfin de la majorité pas de tous, elle ne me correspond pas du tout en fait.

Le fait d'être au contact de groupes culturels différents et de devoir se positionner face à eux en terme identitaire amène les jeunes à surinvestir, lorsqu'ils sont à l'étranger, leur sentiment d'appartenance nationale. Le regard des autres, mais aussi le contexte (soit l'environnement géographique) y est pour beaucoup. Premièrement, le jeune ne peut se définir comme membre

du pays dans lequel il réside. Dans le même temps, ce n'est pas parce qu'il vit en Inde ou en Turquie qu'il est Indien ou Turc; la question de la langue, de la maîtrise du système culturel, mais aussi des fois de l'apparence physique sont autant de différences auxquelles le jeune ne peut se soustraire. Au sein de l'environnement scolaire, comme nous l'avons déjà montré, la question de l'identification nationale reste importante. Isabelle (17 ans) met ainsi en avant qu'elle est l'une des rares Françaises de sa classe alors que nous avons vu qu'Eloïse (14 ans) insistait sur le fait qu'elle était Belge et non Française. L'utilisation de la référence au pays d'origine marque ainsi un particularisme dans la définition de soi.

Ainsi, de retour dans le pays d'origine, la situation s'inverse. Si le jeune peut s'identifier en apparence au pays, il constate une différence entre la culture, les règles et les normes de son pays. Cette différence entre ce que l'on est et le pays d'originaire ressort de nombreuses façons dans le discours des jeunes. Dans la plupart des cas[79], le retour dans le pays d'origine, de façon temporaire ou plus longue, amène le jeune à se repositionner face à son identité nationale. Ne s'identifiant plus au groupe en présence, une nouvelle partie de lui-même sera actualisée pour marquer la différence. Ce besoin d'être différent semble être l'une des caractéristiques des membres de l'itinérance géographique.

14.4. Synthèse

Ce chapitre fait principalement écho au chapitre théorique et conceptuel consacré au développement à l'adolescence (chapitre 3). Il s'agissait d'interroger de façon plus spécifique les caractéristiques du développement socioculturel chez des adolescents en itinérance géographique. Nous voulions ainsi fournir une vision du développement qui tienne compte à la fois des enjeux identitaires, interpersonnels et cognitifs du développement à l'adolescence. Nous souhaitons ainsi dégager des pistes pour interroger l'impact de l'itinérance géographique sur le développement qui tienne compte de ces différents aspects qui sont, selon nous, interdépendants. C'est ainsi que, volontairement, nous n'avons pas privilégié tel ou tel aspect. Si chacun aurait bien pu faire l'objet d'un travail détaillé, il nous semblait important de montrer que l'itinérance géographique influence le développement du jeune à différents niveaux: les processus d'apprentissage; les relations interpersonnelles et la construction de soi. Nous souhaitons ainsi dégager des pistes pour interroger l'impact de l'itinérance géographique sur le développement qui tiennent compte de ces différents aspects qui sont, selon nous,

[79] Les données à notre disposition concernant Louis (17 ans), Manon (14 ans), Maxime (17 ans) et Robin (17 ans) ne nous permettent pas de nous avancer pour ces quatre cas.

interdépendants et complémentaires.

Les processus d'apprentissage ont été répartis en deux catégories. Premièrement les apprentissages et connaissances développés sur l'itinérance géographique elle-même: connaître son principe, ses cycles. Deuxièmement, les apprentissages et connaissances développés dans les divers pays de résidence et qui sont donc une conséquence de l'itinérance.

Dans le premier volet, nous avons pu montrer que plus les jeunes maîtrisaient, et par voie de conséquence, s'appropriaient l'itinérance géographique, plus ils avaient une certaine *emprise* sur elle. Cette dernière fait écho aux processus d'anticipation que nous avons mis en évidence précédemment dans ce travail: connaître le cycle de l'itinérance géographique, mais aussi ses enjeux. Ceci permet aux jeunes de mettre en place des stratégies d'anticipation des itinérances à venir. Dans le même temps, pour que ceci soit possible, l'itinérance doit avoir un cycle plus ou moins régulier. Ainsi, les déménagements soudains peuvent venir rompre ce processus et créer une rupture d'autant plus lourde de conséquences qu'elle surviendra de façon inattendue. Avoir une routine de l'itinérance géographique peut alors apparaître comme un facteur de protection. Il en va de même lorsque le jeune est tenu informé du déménagement à venir et qu'il participe ainsi à l'itinérance géographique (comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 10). C'est d'ailleurs à travers des échanges, avec les parents notamment, que le jeune peut acquérir ce savoir et cette connaissance.

Nous avons choisi d'intégrer la question de l'attachement dans la catégorie des savoirs sur l'itinérance géographique. S'attacher ou ne pas s'attacher, telle est la question qui est parue à maintes reprises dans les entretiens que nous avons menés. Il est intéressant de noter les différentes stratégies mises en place par les jeunes pour se prémunir de la souffrance liée à la séparation. Notons que cet attachement ne se limite pas uniquement aux personnes mais aussi aux éléments culturels ou activités physiques et sportives. Autant d'éléments qui, au moment du déménagement, pourront alors endosser la forme d'une rupture entre ce qui était et ce qui est. La question de l'attachement soulève donc la question de la réflexivité de ces jeunes et de la régulation des émotions en fonction de celle-ci. Nos données mettent en évidence que plus le jeune avance dans l'âge plus la question de l'attachement devient centrale. Ceci pourrait-il être expliqué par le fait qu'avec l'âge les relations interpersonnelles prennent une place grandissante? La question mériterait d'être approfondie dans le cas spécifique de la mobilité internationale répétée.

Notre deuxième volet s'est plus particulièrement attaché à vouloir identifier les apprentissages

de types formel et informel en lien avec les pays de résidence. Dans le cadre de notre travail, nous avons mis l'accent sur l'acquisition de compétences langagières étant donné que les recherches menées auprès des TCK faisaient état d'une plus grande connaissance linguistique chez ceux-ci (Gerner, Perry, Moselle & Archbold, 1992; Gerner & Perry, 2000, Lam & Selmer, 1994 a, 1994 b; Pollock & Van Reken, 1999/2009). D'après nos résultats, nous voyons que cette affirmation n'est pas aussi simple: ce n'est pas l'itinérance géographique qui permet le développement de compétences langagières multiples mais davantage l'environnement socioculturel du jeune qu'il s'agisse de la structure de sa famille ou de l'environnement scolaire. Concernant les connaissances informelles, celles que nous avons pu esquisser concernent principalement des compétences en lien avec l'environnement (par exemple des connaissances géographiques, économiques, politiques, culturelles, religieuses) et permettraient de rendre compte du développement des compétences multiculturelles relevées chez les TCK (Gerner, Perry, Moselle & Archbold, 1992; Gerner & Perry, 2000, Lam & Selmer, 2004a, 2004b; Pollock & Van Reken, 1999/2009).

Nous nous sommes ensuite intéressé au développement des relations interpersonnelles chez les jeunes en itinérance géographique. Cette question fait écho à la question de l'attachement. La place des relations interpersonnelles est, comme nous l'avons déjà abondamment souligné, prépondérante durant la période de l'adolescence. L'itinérance géographique, parce qu'elle amène les individus à vivre dans différents pays n'est pas sans interroger le développement des relations interpersonnelles. L'arrivée dans un nouvel établissement scolaire est ainsi un moment central dans le cadre de l'itinérance géographique des jeunes. L'institution scolaire est le lieu primaire dans lequel des relations vont pouvoir, ou non, se mettre en place. Il est intéressant de constater que le développement des relations se passe de façon plus aisée dans des milieux familiers à l'itinérance géographique et qui accueillent de nombreux jeunes soumis à des mobilités internationales (répétées ou non). Ceci n'est pas sans interroger la question identitaire ni celle de l'acquisition de nouveaux savoirs propres au nouvel environnement.

Il est intéressant de constater que, selon les jeunes, des contacts sont, où non, maintenus. Certaines relations évoluent soit en se renforçant soit en s'amenuisant, voire en disparaissant. Dans le même temps, si les TIC permettent le maintien des relations, elles ne semblent pas être une condition *sine qua non.* Ainsi les retrouvailles réelles sont celles qui semblent le plus garantes du maintien d'une relation sur la durée. Là aussi, il s'agit d'un domaine qui mériterait d'être approfondi pour mieux appréhender le développement des relations interpersonnelles.

Notons finalement que la question des premiers flirts adolescents semble se poser différemment chez les jeunes en itinérance géographique étant donné qu'elles peuvent être d'autant plus précaires que l'un des tourtereaux peut voir, à chaque instant, sonner le moment de la prochaine itinérance.

Dernier volet de notre trilogie: la question identitaire. L'itinérance géographique met en évidence de façon prépondérante l'influence de l'environnement socioculturel sur la définition identitaire. Ici, plus qu'ailleurs nous semble-t-il, l'identité ressort comme un processus dynamique qui s'adapte aux différentes situations et contextes. Selon qu'il soit dans son pays d'origine, dans un pays d'accueil, en face de personnes sédentaires ou expatriées l'individu en itinérance géographique fera distinctement ressortir tel ou tel aspect identitaire. Ici, les niveaux 3 (positions et statuts sociaux des groupes) et 4 (celui des idéologies) de Doise (1982) nous semblent fortement sollicités. Nous voyons comment se construisent et s'élaborent les endogroupes et les exogroupes de l'individu et les valeurs, normes, etc. qui sont rattachées à chacun. Emerge ainsi la catégorie des *expatriés* qui forme un groupe particulier étant donné qu'il rassemble des gens d'horizons divers mais qui sont en mesure de s'identifier sous des valeurs communes alors même, qu'au sein de celui-ci, émerge une série de sous-groupes, notamment fonction du lieu d'origine. Par ailleurs, chaque déménagement entraîne une série de nouvelles rencontres avec d'autres groupes qui va questionner l'identité du jeune mais aussi ses endogroupes et exogroupes et les éléments qui le constituent dans son identité. Il est intéressant de constater que, déjà durant l'adolescence, les jeunes (par exemple Eloïse ou Nesrine) font état de ces changements identitaires: avant j'étais comme ci, maintenant je suis comme ça et c'est à travers mes rencontres avec tel et tel groupe que ces changements se sont réalisés. Dans le même temps, on voit apparaître différents types d'identités et de définitions de soi de l'individu dans le cadre de l'itinérance géographique. Il y a ainsi ceux qui restent très liés à leur pays d'origine (comme Maxime par exemple) et ceux qui vont s'identifier de façon plus globale au monde. Nous voyons alors apparaître un lien important entre les fonctions d'amarrage des ressources et le développement identitaire.

5ÈME PARTIE

CONCLUSION

Voici maintenant le temps de conclure ce travail de recherche. Il s'agira de mettre en évidence les apports de ce travail mais aussi les pistes de réflexion qu'il ouvre dans le domaine de la psychologie socioculturelle du développement à l'adolescence, plus particulièrement dans le cadre de l'itinérance géographique. Rappelons que, comme l'indique le titre de ce travail, il s'agit d'une recherche qui s'est voulue à la fois exploratoire et descriptive. Exploratoire car il s'agissait d'étudier, sous un nouveau regard, les jeunes qui grandissent dans différents pays en raison de l'activité professionnelle de leurs parents. Descriptive car nous avons voulu décrire, aussi fidèlement qu'il était possible de le faire, les différents enjeux et impacts de l'itinérance géographique. Cette conclusion se divisera en trois chapitres.

Le chapitre 15 mettra en évidence les contributions théoriques et méthodologiques de notre travail. Il s'agira alors de montrer plusieurs facettes que nous pensons originales de notre travail. Tout d'abord la façon dont nous avons appréhendé le développement, sous la forme de la trilogie (dynamique identitaire, relations interpersonnelles, cognition), nous apparaît comme novatrice dans l'étude de l'adolescence. Nous mettrons ensuite en évidence la façon dont ce travail peut contribuer, bien que de façon modeste, à la compréhension des phénomènes de transition dans une approche socioculturelle du développement. Nous reviendrons finalement sur l'originalité méthodologique de ce travail.

Le chapitre 16 sera consacré aux contributions que nous apportons dans le domaine de l'itinérance géographique. Notre travail invite ainsi à repenser le concept des TCK mais aussi des populations confrontées à une mobilité internationale. Dans un monde ou la globalisation semble omniprésente il devient de plus en plus important pour les chercheurs de mettre en évidence les différents types de mobilités et leurs conséquences. Il convient selon nous de tenir compte de ces spécificités pour mieux en saisir les impacts sur le développement des individus. Nous reviendrons ensuite sur les sept axes de recherche que nous avons proposé pour étudier l'impact de l'itinérance géographique sur le développement à l'adolescence. Au terme de ce travail, chacun nous apparaît comme autant de pistes possibles pour de futures recherches.

Dès le début de ce travail, notre objectif était de nous inscrire dans une perspective qui soit à la fois théorique et ouvre sur des aspects pratiques. C'est ainsi que nous proposons dans le chapitre 17 une série de recommandations à l'intention des établissements scolaires, des employeurs et des parents pour accompagner le jeune au fil de ses itinérances géographiques. Il s'agit d'offrir à la fois un cadre et des repères pour l'action. Dans ce sens, nous souhaitons que l'itinérance géographique puisse être une occasion d’épanouissement pour toute la famille

tout en donnant davantage de place aux jeunes. En effet, les enfants sont trop souvent perçus, notamment dans le domaine de l'expatriation, comme des objets malléables, pourvus de la capacité de s'adapter à tous les nouveaux lieux. Il convient de changer de manière de voir et d'éclairer plus précisément les impacts de la mobilité géographique répétée sur le développement des jeunes pour pouvoir proposer des mesures qui permettent de les soutenir. C'est ici que se clôturera notre réflexion.

Chapitre 15. Contributions théoriques et méthodologiques

Théorique, nous l'avons été en nous inscrivant à la suite des recherches menées dans les domaines de la psychologie socioculturelle du développement et de la psychologie du développement. Si c'est ce premier cadre qui a permis d'éclairer les processus en jeu dans le développement des jeunes en itinérance géographique, ceux-ci permettent à leur tour de contribuer à la réflexion dans ces deux domaines d'étude. Nous tenterons ici de rendre compte de ces éléments en proposant cinq pistes que nous développerons: tenir compte du développement à l'adolescence dans une perspective globale; tenir compte de la notion de projet et d'anticipation pour appréhender le développement de l'individu; mieux définir la nature des ruptures lors de périodes de transition; tenir compte de la fonction des ressources dans le développement de l'individu et les processus qu'elle médiatise et, finalement, l'originalité de la méthodologie que nous avons employée.

1. **Une perspective trilogique du développement.** Notre approche du développement s'inscrit à la suite des travaux menés, notamment à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel, sur le développement. Depuis le début de nos études, nous avons toujours pensé le développement en tenant compte de l'environnement socio-culturel et du développement humain en prenant en compte, autant que ce peu, l'individu dans sa globalité. C'est donc presque tout naturellement que nous avons opté pour une analyse du développement qui tienne compte des aspects identitaires, relationnelles et cognitifs. Dans le même temps, il s'avère que cette façon de faire est originale car souvent, lorsque l'on étudie le développement à l'adolescence, on a tendance à cibler l'un ou l'autre de ces aspects. Dans le cadre de l'étude descriptive et exploratoire que nous avons menée, comprendre, appréhender le développement dans cette perspective trilogique nous a permis de mettre en évidence, du moins nous l'espérons, la façon dont les changements qui surviennent dans la vie des individus ont des répercussions à différents niveaux du développement. Ainsi, chez les jeunes en itinérance géographique, ces trois niveaux sont constamment interpelés, notamment lors des déménagements. Il y a remaniements identitaires car le jeune se trouve en présence de nouveaux groupes, qu'il s'agisse des élèves de son école (qu'il soit sédentaire ou non) ou des populations nouvelles auxquelles il est confronté et qui vont faire intervenir de nouveaux positionnements et statuts sociaux. Nous retrouvons ici le 3ème niveau d'analyse mis en évidence par Doise (1982) concernant les relations intergroupes. Dans le même temps, chacun de ces nouveaux groupes dispose de ses propres normes, valeurs que le jeune devra s'approprier pour trouver sa place. Les

apprentissages se font aussi au niveau du nouvel environnement géographique et physique qu'il faudra domestiquer. Notons également que chaque institution scolaire a un fonctionnement qui lui est propre que le jeune doit s'approprier. Les apprentissages dépendent donc du nouveau contexte et permettent la socialisation du jeune dans son nouvel environnement. Ici, le jeune accédera dans le même temps à un nouveau système de croyance, faisant référence au 4ème niveau d'analyse mis en évidence par Doise (1982). Nous voyons que celui-ci n'est pas inné mais se développe au fil des interactions dont il s'agit également de tenir compte, comme le met en évidence le 2ème niveau de Doise (1982), qui nous invite à se pencher sur les interactions entre les individus dans des situations données. Dans un même temps, le réseau social du jeune se modifie: des relations se développent, d'autres vont devoir être entretenues alors que finalement certaines n'auront plus de raison d'être. Là aussi cette construction du réseau social n'est pas sans conséquence sur les deux précédents niveaux. Ainsi, développements identitaires, cognitifs et relationnels sont fortement imbriqués et interdépendants. Ces différents éléments contribuent au processus intra-individuel du développement, qui est le 1er niveau d'analyse de Doise (1982). Ainsi, peut-être plus que jamais, ces différents niveaux nous invitent à concevoir le développement de l'individu dans sa complexité.

2. **La notion de projet et d'anticipation de la transition**. La notion de projet (Boutinet 1999/2010) est apparue tardivement dans notre réflexion. Ce n'est que lors de l'analyse des entretiens que nous nous sommes peu à peu rendu compte du lien qui pouvait exister entre l'élaboration d'un projet, qui peut déjà être vu comme un pas vers un changement à venir, et le concept de transition. En effet, Almudever (1998) met en évidence que les changements inattendus seront davantage susceptibles d'entraver le bien-être de l'individu que les transitions attendues, le pourquoi reste encore à être précisé. La notion de projet, parce qu'elle permet une projection dans l'avenir, mais aussi la mise en place de ressources qui auront la fonction d'anticiper les changements, offre une perspective d'approfondissement intéressante. La transition à venir s'inscrit, dans cette perspective, dans le parcours de l'individu lui permettant de lui donner un sens qui articule à la fois le passé, le présent et le futur.

   S'il est difficile de savoir quand débute réellement une transition (Hviid & Zittoun, 2008), nous pensons que de mieux prendre en compte les différentes étapes de la transition permettrait de mieux en saisir les différents impacts sur le développement de l'individu. Parce que le changement attendu peut être pensé, il peut être préparé. Cette étape est

importante car le changement, quand il survient, ne prend que rarement dans les faits la forme qui a été imaginée, ce qui entraîne une forme de rupture. Cette thématique nous semble intéressante pour approfondir d'autres types de transitions que ce soit dans le domaine de la migration ou du passage entre l'école et le monde professionnel pour ensuite mieux saisir les dynamiques développementales. Dans ce sens, cette période d'anticipation peut-être vue comme une étape pré-transitionnelle fournissant déjà un moratoire dans lequel la personne peut anticiper le changement à venir.

Ainsi, dans une perspective développementale, le couple projet-anticipation mériterait selon nous davantage d'attention. En effet, les exemples des jeunes en itinérance géographique montrent que ces deux éléments sont étroitement imbriqués et ont des conséquences sur la façon dont le processus de transition (ici un changement de lieu de résidence) est vécu. Dans le cadre plus particulier de l'itinérance géographique, nous avons pu mettre en évidence deux types d'anticipation: l'anticipation imaginaire de type rationnel et l'anticipation opératoire. La première se met en place lorsque le jeune imagine le prochain pays de résidence alors même que le départ n'est pas clairement annoncé. Le prochain pays de résidence est alors espéré, imaginé. La seconde intervient lorsque le jeune participe aux discussions concernant le prochain pays de résidence ou lorsque cette destination est connue et définitive. Notons encore que dans certains cas (Clotilde, Manon, Maxime et Nesrine) le changement à venir n'est pas, ou ne peut pas être, anticipé. Dans ces cas, la transition que représente la prochaine itinérance est plus complexe à tel point que Maxime et Nesrine demande à ne pas suivre leurs parents au moment de l'annonce et les semaines suivantes.

Dans ce sens, l'anticipation peut être vue comme un facteur qui va pouvoir favoriser le processus transitionnel en préparant le jeune aux changements à venir. Nous nous retrouvons ici dans les propos d'Almudever (1991) tout en interrogeant davantage la fonction du processus d'anticipation: en quoi permet-il justement de moins entraver le bien-être des individus en période de transition?

Dans le cadre de l'itinérance géographique, nous voyons clairement comment le processus d'anticipation se transforme et est alimenté par des éléments de l'environnement socioculturel du jeune. Ainsi, les informations qui sont récoltées sur le nouveau pays ou la nouvelle école viennent souvent conforter ce qui est attendu même si la réalité est bien différente. Le processus d'anticipation pourrait-il entrainer un tri sélectif de l'information? Ces éléments nous semblent particulièrement intéressants lorsque l'on s'intéresse à la mise

en place de mesures et de dispositifs pour accompagner les personnes en transition et pour permettre à l'individu de s'approprier sa transition tout en lui donnant du sens. Néanmoins, ce processus d'anticipation crée une série d'attentes qui seront autant de ruptures le moment venu.

La dyade projet-anticipation, selon nous, permet ainsi de mieux articuler notre compréhension du développement de l'individu en tenant compte du passé-présent-futur. Si, en soi, le futur est un concept abstrait (on connaît ce qui a été, ce qui est, mais pas ce qui sera) il n'en reste pas moins qu'il semble fortement présent à travers la mise en place de projets ou d'un imaginaire qui a des attentes par rapport à un temps à venir et qui peut venir influencer l'individu à travers le processus d'anticipation que celui-ci met en place.

3. **Mieux définir la nature des ruptures**. Dans le processus de transition, il conviendrait de prêter davantage d'attention à la nature même des ruptures et à la façon dont elles sont perçues par l'individu. C'est en effet à l'endroit des ruptures que la dynamique développementale va se mettre en place: plus les ruptures seront nombreuses, plus les processus développementaux seront nombreux. Pour cette raison, nous avons avancé l'idée de mieux distinguer, en période de transition, les ruptures simples et complexes (c'est-à-dire touchant à un grand nombre d'éléments). Il convient également de s'interroger sur la nature et la forme que prennent ces ruptures dans la vie de l'individu et la façon dont elles se manifestent.

   Comprendre la dynamique développementale, c'est donc aussi se pencher sur la façon dont l'individu va être amené à faire face à ces différentes ruptures. Il ne s'agit ainsi plus de se pencher uniquement sur les causes des ruptures en partant de l'environnement socioculturel, mais bien d'adopter un regard plus micro et de s'interroger sur les conséquences de ces ruptures au niveau de l'individu. Ainsi, le concept de rupture peut englober différents niveaux de signification qu'il s'agirait de mieux préciser. Dans le cadre de l'itinérance géographique nous avons ainsi pu mettre en évidence quatre types de ruptures vécues par l'individu:

   a) **Les ruptures dans l'environnement géographique et culturel**. Elles désignent le passage d'un environnement géographique et culturel à un autre. Elles englobent différents éléments tels que la langue, les normes et les valeurs, le climat, mais aussi les infrastructures, comme les transports, et le niveau de développement économique du pays.

b) **Les ruptures au niveau institutionnel**. Il s'agit des changements qui touchent les domaines scolaires et extrascolaires de la vie du jeune, le plus important étant le changement d'école.

c) **Les ruptures interpersonnelles et dans l'espace domestique**. Ce troisième type de ruptures concerne l'environnement interpersonnel et domestique du jeune: quitter son groupe d'amis, sa chambre, sa maison.

d) **Les ruptures entre ce qui a été anticipé et la réalité**. Le décalage entre ces deux moments induit une rupture entre ce qui a été imaginé et ce qui est au final.

La dynamique développementale ne peut être comprise qu'en tenant compte des multiples points de ruptures qui se produisent dans le parcours de l'individu, et qui deviendront centraux dans le processus transitionnel. C'est en effet en fonction de ceux-ci que l'individu devra se trouver un nouvel équilibre et plus les ruptures seront nombreuses plus le processus transitionnelle pourra s'avérer délicat. Dans le même temps, toutes les ruptures peuvent ne pas se résoudre en même temps. Il conviendrait donc de mieux identifier, dans les périodes de transition, les différents types de ruptures vécues par les individus mais aussi la façon dont il y fait face. Dans ce sens, nous pouvons imaginer que plus il y aura de ruptures plus le processus développementale sera complexe car il demandera des ajustements à différents niveaux. Il s'agit néanmoins d'une assertion qui demande à être vérifiée.

4. **La fonction des ressources.** Si l'environnement socioculturel peut-être considéré comme un réservoir de soutiens et de moyens qui pourront, lorsqu'ils sont utilisés par l'individu, devenir des ressources, il convient encore de s'interroger sur la fonction qu'elles peuvent jouer. Dans le cadre de ce travail, nous avons proposé de les diviser en deux catégories: les fonctions qui permettent le changement et celles qui permettent la continuité. Pour chacune de ces fonctions, nous avons mis en évidence des sous-catégories. Les fonctions d'anticipation (qui interviennent dans la période pré-transitionnelle) et les fonctions d'établissement (qui interviennent lorsque les ruptures ont été effectives) vont venir appuyer le changement en permettant à l'individu de faire face à la nouvelle situation. Dans le même temps, les fonctions de pérennité et d'amarrage permettent de maintenir un sens de la continuité chez l'individu. Ici, le rôle des éléments culturels mais aussi des espaces physiques symboliques a été approfondi, notamment grâce aux concepts de dialogisme et de polyphonie du moi (Bakthine, 1978; Grossen & Salazar Orvig, 2011). Nous pouvons ainsi interroger la façon dont s'exprime le sentiment de continuité chez les individus: les

éléments culturels qui nous ont été présentés comme significatifs sont tous porteurs d'une histoire qui renvoie à des personnes, mais aussi à des lieux et à une temporalité bien spécifiques, et ramènent à des situations passées qui constituent l'individu dans son originalité et dans son unicité. Dans le cadre de l'itinérance géographique, le concept d'espace physique symbolique tient pour nous une place particulière. En effet, le fait que nos différents interviewés nous parlent pratiquement tous de «racines» nous a amené à investiguer cette thématique. Ce lien entre un ou des lieux qui unit un individu (ou non) à son histoire mériterait selon nous d'être approfondi pas uniquement dans sa fonction d'amarrage.

Les propos de Tisseron (1999) selon lesquels les objets culturels peuvent être considérés comme des prolongements de l'esprit humain nous semblent, désormais, encore plus parlant qu'au début de ce travail. Dans le cadre de notre travail, nous avons pu mettre en évidence l'usage qui était fait de ces éléments culturels comme porteurs de mémoire (voir notamment la remarque précédente autour du dialogisme et de la polyphonie du moi) et d'histoire. Ainsi, le cas de Clotilde (15 ans) rédigeant son journal intime par peur de l'oubli nous a semblé particulièrement intéressant. Certains éléments culturels permettraient de maintenir l'histoire de l'individu et viendraient soutenir sa mémoire et son histoire. Dans le même sens, certains éléments culturels sont cachés ou détruits lors de situations douloureuses. C'est le cas de Maxime, par exemple, qui ne souhaite plus écouter le groupe Louise Attaque car il ne souhaite pas se souvenir de certaines émotions ou périodes. C'est peut-être aussi le cas lors de séparations ou de deuils, dans lesquels la personne peut décider de se séparer de certains objets investis de souvenirs. A ce point, il semblerait également intéressant d'approfondir le postulat que nous avions posé qu'à l'instar des récits qui permettent d'accéder à la culture des individus (Bruner, 2002, 2006), les éléments culturels peuvent nous permettre d'accéder à la façon dont l'individu s'inscrit dans son histoire personnelle et les personnes, lieux, interactions qui sont signifiants. Ainsi, la façon dont l'individu se conçoit dans la continuité et écrit son histoire nous semble une voie intéressante pour interroger son développement dans une perspective sociale et culturelle du développement.

Dans ce sens, nos travaux permettent d'avancer dans la compréhension de l'utilisation qui est faite, par les individus, des éléments socioculturels en termes de ressources. Nous constatons que cette utilisation, si elle n'est pas forcément consciente (Gillespie & Zittoun, 2010), joue néanmoins une fonction bien spécifique. Dans le cadre de notre travail, nous en

avons proposé quatre mais il ne s'agit que d'une première ébauche. Chacune de ces fonctions mériterait encore d'être mieux étudiée pour comprendre les processus qu'elles médiatisent et leur rôle dans le développement de l'individu. Il conviendrait également d'étudier si ces différentes fonctions se retrouvent dans d'autres situations transitionnelles.

5. **Contributions méthodologiques.** Après ces quelques considérations théoriques, nous souhaiterions revenir sur l'approche épistémologique, d'ordre compréhensive, et la méthodologie que nous avons employées dans le cadre de cette recherche. Nous retenons trois éléments, à savoir: la mise en place de doubles entretiens et d'entretiens croisés; les études multi-sites et l'utilisation d'éléments culturels significatifs.

   Entretiens doubles et entretiens croisés. Le double entretien a certes un inconvénient, il demande davantage de temps aussi bien à l'interviewé qu'à l'interviewer. Il a cependant l'avantage de pouvoir approfondir les thématiques et de revenir sur certains sujets abordés lors du premier entretien. Ceci est peut-être d'autant plus vrai lorsque les parents, comme c'était le cas dans notre étude, sont eux aussi interviewés. Ainsi, dans le cas de Maxime, nous nous sommes rendus compte que le jeune homme avait volontairement omis de nous parler de son refus de partir en Inde. Que faire avec une information lorsqu'elle nous est communiquée par des personnes tierces? Et surtout quelle attitude adopter lors du second entretien, en tant que chercheuse, lorsque nous sommes en possession de telles informations? Ici, lors du second entretien, le jeune homme est de lui-même venu sur cet événement, bien que brièvement, mais pourquoi? Nos relances l'avaient-elles poussé dans cette direction? Est-ce après avoir discuté avec ses parents suite au premier entretien qu'il s'est dit que nous étions au courant de cette situation? Il va s'en dire que nos analyses auraient été différentes si nous n'avions pas eu cette information. Dans ce sens, les entretiens croisés permettent d'apporter le regard, la compréhension de deux personnes sur une même situation (ici les adolescents et les parents). Cette façon de faire nous a semblé particulièrement convaincante pour mieux comprendre les dynamiques familiales. Comme déjà indiqué, pour de futures utilisations, nous recommanderions de réaliser en premier lieu l'entretien avec le jeune puis celui avec ses parents, et enfin un nouvel entretien avec le jeune. Ici, c'est bien évidemment le jeune qui est au centre de l'étude. Néanmoins, le regard d'autres significatifs (en l'occurrence les parents) permet d'amener des éléments de compréhension essentiels. Notons que le double entretien, permet de tisser une autre relation entre le chercheur et l'interviewé notamment lorsqu'il s'agit de sujets jeunes (enfants ou adolescence). Hviid (2008) en interviewant des jeunes a mis en évidence que

certains enfants auraient été plus enclins à parler s'ils avaient mieux connus l'interviewer. Nous avons en effet pu constater, notamment avec les plus jeunes de nos interviewés, que ceux-ci étaient plus bavards lors du second entretien.

Les entretiens multi-sites. Dans le cadre de l'itinérance géographique, le fait d'interviewer des jeunes résidant dans différents pays nous semble d'une grande importance. En effet, chaque environnement culturel représente des défis particuliers. Par ailleurs, il était également important de tenir compte des pays dans lesquels les jeunes avaient précédemment vécu. En effet, nos résultats ont montré que ceux-ci avaient des répercussions importantes sur le développement de l'individu. L'expérience passée influence la façon dont l'expérience présente est vécue. Le cas de Robin illustre très bien ceci. Après avoir vécu deux aux au Kirghizistan et suivi des cours par correspondance son besoin de se développer un réseau social est d'autant plus important. Plus que les autres jeunes interviewés en Turquie, Robin met en évidence son besoin de s'intégrer à un groupe et de développer des relations sociales. Nous avons également noté, dans de nombreux cas, que les pays dans lesquels les jeunes avaient précédemment vécu influencent leur perception de leur nouvel environnement. C'est ainsi que Rose utilise l'allégorie de la vie et de la mort pour comparer son ancienne ville de résidence, Séoul (la vie) avec le village suisse dans lequel elle réside au moment de l'entretien (un endroit mort). Certes, ces différentes expériences auraient été accessibles même si nous avions effectué les entretiens sur un seul et même site. Cependant, de nombreux autres éléments nous auraient échappés: comme les enjeux liés aux institutions scolaires (qui sont différents selon le pays) mais aussi à la situation géographique, économique, climatique, politique, etc. des pays de résidence. Cette étude multi-sites fait ainsi ressortir, de l'intérieur, les enjeux de l'itinérance géographique qui revêtent alors un caractère particulier et singulier qui ne peut être détaché des caractéristiques du lieu de résidence. Cette façon de procéder est également en cohérence avec nos orientations théoriques qui accordent une place prépondérante à l'influence de l'environnement socioculturel sur le développement de l'individu. L'étude multi-site permet de dégager des impacts généraux de l'itinérance géographique (par exemple l'acquisition de nouvelles compétences chez tous les jeunes) mais aussi de ce qui est particulier selon les pays.

L'utilisation d'éléments culturels significatifs. Les éléments culturels ont occupé une place importante dans le cadre de cette recherche tant sous des aspects théoriques que méthodologiques. Nous avons ainsi mis en évidence que les objets culturels avaient à la

fois une signification (socialement partagée) et un sens (propre à l'individu). Dans ce sens, l'utilisation d'éléments culturels qui sont significatifs pour l'individu devrait nous permettre d'accéder au sens que les jeunes en itinérance géographique attribuent à leur parcours. Notre méthodologie permet de confirmer cette première *intuition*. Les éléments culturels qui nous ont été présentés ont eu une double fonction. Tout d'abord, ils ont permis d'étayer le langage du jeune en lui fournissant un support. Nous avons pu constater que ceci était d'autant plus vrai que nos interviewés étaient jeunes. A travers l'élément choisi, une histoire pouvait ainsi être construite. Le support matériel vient alors médiatiser les interactions entre l'individu et son environnement mais aussi entre l'individu et lui-même. L'élément culturel avait alors bien une fonction de médiation et venait soutenir le discours du jeune. C'est ainsi, qu'ensuite, les éléments culturels nous ont offert un chemin d'accès pour étudier la façon dont l'individu s'inscrit dans une continuité.

Chapitre 16. Contributions au phénomène de l'itinérance géographique

Nos contributions au phénomène de l'itinérance géographique se divisent en deux parties. Nous soulignerons en premier les apports de notre recherche dans l'étude des populations mobiles. Ainsi, le concept d'itinérance géographique répond, selon nous, à un véritable besoin pour mieux appréhender les enjeux de la mobilité internationale sur le développement. Il convient toutefois de mieux définir les objets d'études qui portent sur des populations mobiles et de savoir prendre une distance scientifique nécessaire par rapport à certains concepts comme celui des TCK. Nous reviendrons sur les sept axes de recherche que nous avons proposés pour étudier l'itinérance géographique.

16.1. Le concept d'itinérance géographique

Dès le début de ce travail, nous avons voulu mieux délimiter notre objet d'étude. Il s'agissait déjà de le positionner par rapport à d'autres termes utilisés pour désigner des populations fortement mobiles, et plus particulièrement le concept de la culture tierce. Nous avons donc convenu de le présenter et de le décortiquer.

Le concept de la culture tierce a également le mérite d'être l'un des rares concepts dans le domaine des sciences sociales à n'avoir pas évolué, ou peu, ces 60 dernières années. Il tourne en rond et semble peu fécond. Comment autrement expliquer la multitude de termes qui

servent à désigner les enfants vivant à l'étranger en raison de l'activité professionnelle de leurs parents (voir tableau 1)?

Dans notre tentative de décloisonner le concept, nous nous inscrivons à la suite d'autres auteurs (Burleigh, 1993; Hylmö, 2002; Warinowski, 2010; Willis, 1992) qui mettent en évidence le caractère obsolète et ethnocentrique de la dénomination «culture tierce». Les recherches menées dans ce domaine devraient à l'avenir selon nous davantage tenir compte de la diversité de ces populations mais aussi de l'influence de l'environnement scolaire sur le processus de socialisation des jeunes. Ainsi, suivre sa scolarité dans une école internationale ou française aura des répercussions différentes sur les jeunes résidants à l'étranger. Il convient, tout comme nous l'avons fait, de mieux échantillonner les populations et d'ouvrir la recherche à des populations non-anglophones. Ainsi, le concept de culture internationale telle que proposée par Wagner (1997, 1998) répond à ce besoin d'évolution et rend mieux compte des spécifiés des populations soumises à une mobilité internationale qu'elle soit fréquente ou non. Cette population apparaît alors comme un groupe social avec ses caractéristiques propres (valeurs, normes) auxquels les différents membres s'identifient. Ainsi, à notre tour, nous souhaitons montrer le besoin et la nécessité actuels de mieux identifier le phénomène des populations soumises à des mobilités géographiques répétées, de ne pas rester focalisé sur des populations majoritairement anglophones mais d'ouvrir la réflexion à d'autres populations, comme nous l'avons fait ici, afin de mieux comprendre les enjeux spécifiques pour chacune. Plutôt que de nier ce qui est national, il conviendrait d'intégrer cette variable dans les recherches et de davantage tenir compte des imbrications existantes entre le national et l'international, l'un ne pouvant être compris sans l'autre (Beck, 2006; Pierre 2003, 2004, 2005; Wagner, 1998).

Il nous est également apparu nécessaire d'effectuer un travail de catégorisation. Nous avons mis en évidence que les causes de la mobilité internationale pouvaient être diverses (voir figure 2). Il convenait donc de les préciser car elles ne sont pas sans répercussion sur le sens que l'individu confèrera à sa mobilité: quitter un pays parce qu'on l'a décidé ou dans le cadre de son activité professionnelle aura d'autres répercussions sur le sens conféré à la mobilité, que quitter ce même pays en raison de nécessités économiques. Par ailleurs, le type de mobilité (fréquente ou peu fréquente), ainsi que les lieux de résidence (dans des bases militaires, en dehors des grandes agglomérations ou dans des villes) ont aussi leur importance. C'est dans ce contexte qu'a émergé la nécessité d'avoir recours à un nouveau concept: celui de l'itinérance géographique. Il permet de se concentrer exclusivement sur un type particulier de

population: celle qui est amenée à déménager fréquemment en raison de l'activité professionnelle. Nous espérons que ce travail pourra contribuer à l'avancement de la réflexion menée sur les populations mobiles.

16.2. Sept axes de recherche pour appréhender le développement en itinérance géographique

Au terme de la présentation de nos orientations théoriques et conceptuelles, nous avons proposé sept axes pour l'étude de l'itinérance géographique dans une perspective socioculturelle du développement. Ils permettent à la fois de fournir une description des différents temps et enjeux de l'itinérance géographique et d'ouvrir de multiples possibilités pour de futures recherches. Ces différents axes de recherche apparaissent comme autant de regards que l'on peut porter sur les impacts de l'itinérance géographique sur le développement à l'adolescence. Si le lecteur a déjà pu trouver une synthèse à la fin de chaque chapitre, nous avons rassemblé ici quelques propositions d'élargissement pour chacun de ces axes.

1. **L'anticipation du prochain pays de résidence et le départ vers celui-ci**. La période pré-transitionnelle, soit celle avant le départ effectif, apparaît comme l'un des moments clés de l'itinérance géographique. Nous avons pu mettre en évidence que lorsque l'itinérance apparaissait comme un projet familial les départs étaient davantage anticipés par les jeunes. Il semble se produire un investissement personnel: l'itinérance géographique est aussi pour le jeune un projet personnel dans lequel il a sa place. Il devient alors actif et prend une place particulière. Néanmoins, tous les corps de métiers ne permettent pas aux parents de participer au choix de leur prochain poste. Il convient alors d'interroger les impacts de cette participation ou de cette non-participation sur les processus d'anticipation et les effets sur les individus. Le laps de temps entre l'annonce du départ effectif et le départ réel est un élément important. Plus celui-ci est court plus la période pré-transitionnelle sera courte et moins le jeune sera préparé au départ.

   Les processus d'anticipation tiennent ici une place essentielle. Nous avons d'abord constaté que ceux-ci apparaissent à deux moments distincts. Avant même l'annonce du départ, certains jeunes se mettent à imaginer le prochain déménagement. Il s'agit de ce que nous avons nommé l'anticipation imaginaire, le lieu de destination étant encore inconnu. Cette anticipation imaginaire concernant le nouveau lieu de résidence peut intervenir à différents moments. Ainsi certains jeunes, à l'instant où ils arrivent dans le nouveau pays de résidence, peuvent déjà envisager le futur déménagement (même si celui-ci n'interviendra

que dans trois ou quatre ans). Dans certains cas, celui de Rose par exemple, cette stratégie est utilisée par le jeune qui peine à trouver un sens à son séjour actuel et qui rêve de nouveaux horizons. Elle peut aussi intervenir au bout de plusieurs années, lorsque le jeune imagine que le moment du départ se rapproche. Dès que le moment du départ est formalisé, nous avons pu voir se mettre en place une anticipation de type opératoire, qui prend appui sur des données concrètes. Le lieu de la prochaine itinérance étant connu, le jeune se concentre sur les éléments en sa possession pour anticiper le changement à venir. Nous avons pu observer deux types d'anticipation opératoire: l'anticipation angoissée (lorsque le jeune s'inquiète de ce qui l'attend) et l'anticipation sécurisée (lorsque le jeune se montre confiant, est positif face à l'itinérance à venir).

Cependant, dans tous nos cas, il s'est avéré que l'anticipation mise en place ne correspondait pas à la réalité et créait, une fois en place dans le nouveau pays de résidence, une forme de rupture supplémentaire. La fonction d'anticipation des ressources (par exemple, feuilleter un livre sur le nouveau pays, faire des recherches sur internet, discuter avec d'autres personnes) et leurs effets sur la transition à proprement dite devrait être davantage étudiés. Il convient également de distinguer les anticipations faites sur le nouvel environnement géographique et culturel et sur le nouvel environnement social (établissement scolaire), raison pour laquelle il s'agit de bien distinguer les différents types de ruptures soulevés par la transition que représente un déménagement. Se pose ainsi la question: la période pré-transitionnelle est-elle toujours source de désillusion? Comment optimiser au mieux cette période afin qu'elle favorise le changement à venir?

2. **L'arrivée dans le nouveau pays comme période de ruptures**. Comme indiqué dans le chapitre précédent, nous avons délimité quatre types de ruptures dans le cadre de l'itinérance géographique: les ruptures dans l'environnement géographique et culturel; les ruptures au niveau institutionnel; les ruptures interpersonnelles et dans l'espace domestique; les ruptures entre ce qui a été anticipé et la réalité. Chacune de ses ruptures mérite une attention particulière dans le cadre de l'itinérance géographique et peut être source d'un processus développemental particulier. Ainsi, s'il convient d'accompagner le jeune durant la période qui précède le déménagement, il est aussi important que des mesures soient prises au moment de l'arrivée dans le nouveau pays de résidence. Les différentes ruptures sont autant d'enjeux auxquels devront faire face les jeunes en itinérance géographique lors de leur arrivée dans le nouveau pays de résidence. Néanmoins, pour pouvoir mieux appréhender ces ruptures, il convient de tenir compte de

la situation antérieure du jeune. Ainsi, dans le cas de Robin, le passage du Kirghizstan à Ankara apparaît comme une libération puisqu'il peut reprendre un cursus scolaire normal et y voit l'occasion d'enfin pouvoir fréquenter des jeunes de son âge. La Turquie représente alors un gain d'autonomie. Il en va tout autrement, par exemple, pour Manon, pour qui la Turquie représente une perte d'autonomie, la jeune fille ne pouvant plus sortir comme avant. Ces éléments mettent ainsi en évidence que les ruptures sont toujours particulières et contextualisées. La nature des ruptures et leur intensité ne sont pas sans répercussion sur le processus transitoire. C'est ainsi que les mesures de soutien et l'accompagnement qui sont proposés aux jeunes lors de l'arrivée dans le nouveau pays nous semble essentiels.

3. **L'itinérance géographique: entre continuités et changements.** Le développement de l'individu en itinérance géographique doit se concevoir entre un pôle changement et un pôle continuité. La continuité apparaît alors comme un élément clé pour, en quelque sorte, équilibrer, l'individu en changement. Les différentes fonctions que nous avons développées doivent être conçues comme dynamiques et évolutives chacune avec un rôle bien spécifique. Les fonctions d'anticipation ayant été abordées précédemment (voir le point 1, *L'anticipation du prochain pays de résidence et le départ vers celui-ci*), nous allons maintenant nous concentrer sur les trois autres. Avec la fonction d'anticipation, *la fonction d'établissement* est celle qui permet le changement et l'adaptation à la nouvelle situation. Elle permet la mise en route des routines, de faire place au quotidien, de domestiquer le nouvel espace de vie. Plusieurs éléments peuvent avoir un rôle d'établissement. Cela peut être le réseau social de l'individu: celui qui préexistait à l'itinérance (et qui perdra de sa valeur en même temps que le réseau social sur place gagnera en ampleur) de même que celui qui se met en place dans le nouveau pays de résidence. Si le premier endosse principalement une fonction affective, le second peut avoir une fonction affective, instrumentale et de socialisation. C'est surtout cette dernière qui permettra au jeune de découvrir son nouvel environnement et d'y trouver ses marques alors que de son côté. Le réseau social préexistant garantit lui une certaine stabilité affective au jeune nécessaire à son établissement dans le nouvel environnement. Mais les fonctions d'établissement ne se limitent pas uniquement au réseau social. Ainsi, des activités scolaires ou extra-scolaires peuvent également jouer ce rôle, tout comme l'espace domestique. Et ce bien que nos résultats montre le faible rôle de l'environnement scolaire comme fonction d'établissement. Ce résultat peut sembler surprenant, mais il se comprend lorsque l'on constate la rareté des établissements scolaires qui organisent un soutien pour

les jeunes arrivants. Sans vouloir faire de généralisation hâtive, c'est ce qui ressort des différents entretiens que nous avons effectués. Au final, les fonctions d'établissement permettent aux jeunes de développer des habitudes et des routines dans leur nouveau lieu de résidence.

De son côté, *la fonction de pérennité* permet à l'individu de penser son parcours sur la durée. Les différents éléments s'agencent de façon à ce qu'ils aient une cohérence interne, propre à l'individu. Cette fonction englobe là aussi tant des relations sociales, qui perdurent à travers les itinérances, que des éléments culturels ou des activités (artistiques ou sportives). Ici, les TIC jouent un rôle central notamment en permettant le maintien des relations sociales à distance (cependant, nos résultats nous amènent à penser que des retrouvailles *réelles* sont nécessaires pour permettre le maintien de relations sociales sur la durée.

Il est intéressant de constater que différents éléments, selon la situation, peuvent endosser soit une fonction d'établissement (permettre le développement de routines et d'habitudes), soit une fonction de pérennité (inscrire l'individu dans une continuité). Il convient donc à chaque fois de tenir minutieusement compte du contexte particulier de chaque situation. Notons ici la façon dont les éléments culturels retenus par les jeunes sont présentés sous la forme d'une histoire incluant des autrui et des lieux, une dimension temporelle et permettant de maintenir la pérennité de l'individu sur différents niveaux (cognitif, affectif, social, identitaire) (cf. annexe 8). La fonction de pérennité se développe de façon constante tout au long du développement en intégrant de nouveaux pans de l'histoire de l'individu. Elle peut soit être conscientisée (par exemple Clotilde qui rédige son journal intime pour ne pas oublier ce qu'elle a vécu) ou alors être inconsciente (un objet deviendra significatif après coup, comme par exemple une photo prise avec des êtres chers qui prendra d'autant plus d'importance que l'on est amené à vivre loin d'eux). Les trois réalités temporelles (passé-présent-futur) se retrouvent dans les fonctions de pérennité: elles trouvent leur élaboration dans le passé tout en jouant un rôle majeur dans le présent. Dans le même temps, elles médiatisent la relation au futur, porteur de souvenirs. Les éléments culturels apparaissent alors comme des extensions de la mémoire qu'il conviendrait d'investiguer davantage.

Finalement, *la fonction d'amarrage* permet d'inscrire l'individu dans des espaces physiques symboliques et le rattache souvent à son histoire personnelle mais aussi à celle de sa lignée. Ainsi, le lieu de naissance, l'endroit où se situe le pied-à-terre, la maison des

grands-parents, ramène le jeune à ses origines. La fonction d'amarrage *amarre* ainsi le jeune non seulement à des espaces physiques symboliques mais aussi dans sa lignée. Cette fonction amène ainsi à davantage penser le lien qui se crée entre un individu et des lieux qu'il considère comme étant significatifs. Notons cependant que nous n'avons pas retrouvé ces espaces physiques symboliques chez tous les jeunes (par exemple chez Albane, Nesrine et Zoé). Un autre rapport à l'espace se crée chez ces trois jeunes, peut-être en raison de leurs parcours qui comportent des similarités, notamment la pluralité des cadres culturels au sein de leur environnement familial, en plus des itinérances géographiques.

Notons que toutes ces fonctions ont un caractère dynamique et évolutif. Rien n'est jamais donné. Les différentes fonctions des ressources nous ont permis de mettre en évidence la dynamique entre changements et continuités, le rôle du réseau social, des éléments culturels significatifs (qu'il s'agisse d'objets matériels, d'activités physiques et/ou artistiques, de musique) ainsi que des espaces physiques symboliques. Il convient donc, lorsqu'on s'intéresse à l'itinérance géographique, d'identifier ces soutiens mais également leur fonction et les processus sous-jacents qu'ils médiatisent (relations, rapport à des tiers, à des lieux). Il convient aussi de souligner que ces soutiens sont dynamiques et évolutifs et dépendent des situations particulières de chaque jeune. Leur mise en lien avec les ruptures vécues est également importante.

4. **La place et le rôle de la famille dans le cadre de l'itinérance géographique**. Notre étude a mis en évidence la place particulière qu'occupait la famille dans le cadre de l'itinérance géographique. Cependant, jusqu'à présent les études (par exemple Cockburn, 2002; Hausman & Reed, 1991; Kroeger, 1980; McLachlan, 2007; Stroh, 1990; Stroh & Brett, 1990b; Zetzel Nathanson & Marcenko, 1995; Van der Zee et al., 2007; Warinowski, 2010) se sont principalement concentrées sur le rôle des parents, et plus particulièrement de la mère, de même que les impacts de leurs processus d'adaptation sur celui de leurs enfants.

   Il nous a donc semblé intéressant d'élargir le débat à l'ensemble de la dynamique familiale. Ainsi, lorsque nous avons demandé à la majorité des jeunes de nous présenter des éléments significatifs la famille est ressortie dans la majorité des cas. Ainsi, Isabelle qui peinait à développer un réseau social en Turquie lors de sa première année n'a pas souhaité rentrer en France pour pouvoir profiter du dernier poste qui lui restait à vivre avec ses parents. Chaque membre de la famille va pouvoir influencer les autres: il est intéressant de soulever que nous observons (notamment chez Clotilde et chez Rose) des stratégies pour protéger les autres membres de la famille. Ainsi il convient, selon nous, de mieux examiner la

dynamique familiale et de davantage tenir compte des interactions et des relations entre les différents membres, notamment lors de l'arrivée dans le nouveau pays de résidence. Certains jeunes semblent avoir conscience que leurs réactions pourront avoir des conséquences sur les autres membres de la famille. Si les parents sont souvent montrés du doigt comme étant les garants du cadre, les jeunes semblent aussi y jouer un rôle, il serait intéressant de l'investiguer.

Nous avons également pu mettre en évidence le rôle de la fratrie qui joue un rôle d'établissement et de pérennité. Cette interdépendance des membres de la famille peut être à double tranchant. Ainsi, en cas de conflit lors de l'emménagement dans le nouveau pays de résidence avec l'un ou l'autre membre le jeune pourra se sentir particulièrement isolé.

Finalement, le rôle que peuvent jouer les grands-parents auprès de leurs petits enfants en itinérance géographique mériteraient, selon nous, davantage d'investigations.

5. **Les processus d'apprentissages inhérents à l'itinérance géographique**. Nous avons pu identifier que les jeunes en itinérance géographique développaient une expertise de celle-ci sur la base de laquelle il mettra en place des stratégies. Celles-ci sont particulièrement visibles lorsqu'il s'agit de se prémunir des séparations à venir, en *évitant de s'attacher*, par exemple ou en prenant de la distance avant l'heure avec son réseau social. La connaissance du cycle de l'itinérance géographique et de la durée des séjours appartiennent aussi à cette catégorie. Ces méta-apprentissages semblent se mettre en place lors de la période de l'adolescence et se développer davantage lorsque le jeune est soumis à des mobilités fréquentes: plus il y a de déménagements, plus il y a de méta-apprentissages.

   Les apprentissages de types informels semblent être liés au processus de la transition lui-même. Ainsi, apprendre à se débrouiller dans une nouvelle ville, apprendre quelques mots de la langue du pays d'accueil pour pouvoir par exemple prendre un taxi ou encore s'acheter quelque chose à manger font partie de ces apprentissages. Le jeune développe également une meilleure connaissance des environnements géographique, politiques et religieux des pays dans lesquels il réside.

   Si des auteurs (par exemple Gerner, Perry, Moselle & Archbold, 1992; Gerner & Perry, 2000, Lam & Selmer, 2004a, 2004b; Pollock & Van Reken, 1999/2009) mettent en évidence que le plurilinguisme est l'une des caractéristiques des populations fortement mobiles, nous tenons à apporter quelques clarifications. Le plurilinguisme n'est pas une conséquence directe de l'itinérance géographique, et donc de la mobilité géographique

répétée, mais davantage de la composition des familles et du système scolaire. C'est par exemple le cas dans les familles multiculturelles où les parents parlent une langue première différente de celle qu'ils transmettent à leurs enfants. Notons également qu'un jeune qui suit sa scolarité dans une langue qui n'est pas sa langue première (ou dans l'une de ses langues premières) maîtrisera également davantage de langues que lorsque, par exemple, il parle français dans sa famille et suit sa scolarité dans une école française de l'étranger. A l'inverse, un jeune chinois ou japonais qui effectue sa scolarité dans une école américaine ou internationale maîtrisera l'anglais en plus de sa langue première.

6. **La dynamique des relations interpersonnelles dans le cadre de l'itinérance géographique.** Le réseau social apparaît comme l'un des enjeux de l'itinérance géographique. Quitter ses amis, maintenir le contact (ou décider de ne pas le maintenir), s'intégrer dans un nouvel établissement scolaire apparaissent comme autant de défis pour les jeunes en itinérance géographique. Ainsi, à l'inverse des propos tenus par Lam & Selmer (2004a, 2004b) qui indiquent que le groupe de pairs apparaît comme moins important chez les TCK que chez les jeunes sédentaires, nous pensons que le groupe de pairs tient une place tout aussi importante pour ces deux groupes de jeunes. Le rôle et l'importance du réseau social ne doivent pas être sous-estimés, au contraire. Ils assument, selon les circonstances, aussi bien une fonction d'établissement que de pérennité. Il est ici intéressant de tirer un parallèle avec les résultats que nous avons trouvés concernant l'anticipation quant au futur environnement social et scolaire du jeune. Ainsi, à l'exception d'Albane chez qui cette thématique n'est pas ressortie, tous nos autres sujets ont indiqué imaginer leur nouvelle école, leurs nouveaux camarades une fois le déménagement confirmé. Ici l'anticipation pouvait prendre deux formes: 1) sécurisée, lorsque le jeune était sûr de pouvoir développer rapidement un nouveau réseau social dans le prochain pays de résidence ; 2) angoissée, dans le cas contraire. Quoi qu'il en soit, la mise en place d'un réseau social demande du temps. Les premières personnes rencontrées ne sont pas forcément celles avec qui le jeune va passer ensuite le plus de temps. Par ailleurs, l'arrivée de nouveaux élèves peut changer les choses. Rien n'est jamais donné à l'avance. Le développement du réseau social est donc dynamique et tributaire des circonstances. Il faut cependant noter que chez certains jeunes (par exemple chez Babette ou Manon) la difficulté de fonder un réseau social peut avoir des conséquences tant sur l'adaptation au nouveau lieu de résidence qu'au niveau socio-affectif. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse suivante: plus le jeune a de la peine à mettre en place un réseau social plus il

sera, le moment du départ venu, angoissé à l'idée de devoir se construire un nouveau social. Il conviendrait, selon nous, de prendre davantage de mesures pour permettre, notamment à ces jeunes, de développer un réseau dans le nouveau pays de résidence avant même le départ (par exemple à travers l'utilisation de réseaux sociaux).

Les TIC permettent le maintien des relations sociales à travers les différentes itinérances. Nos résultats indiquent cependant que ce seul usage n'est pas suffisant. Seuls les jeunes qui continuent à se retrouver *réellement* semblent prolonger leurs amitiés. Ainsi, le fait que des familles se voient durant les vacances (lorsque les parents ont aussi développé une relation sur la durée) garantit d'autant plus le maintien des relations entre les enfants. Notons également que toutes les relations ne sont pas maintenues: certains choix sont opérés par les jeunes certainement en fonction du niveau d'attachement et de connivence.

La question de l'attachement nous est apparue comme centrale dans de nombreux entretiens: faut-il s'attacher ou non? Est-il possible de ne pas s'attacher? Sont des questions que se pose l'ensemble des jeunes que nous avons rencontrée. Ces questions émergent même lorsque des contacts sont maintenus. Elles mériteraient d'être davantage développées pour pouvoir mieux définir tout d'abord, le terme d'attachement dans le discours des jeunes, mais aussi, par exemple, les répercussions de cette réflexion sur le développement des relations à l'âge adulte.

Finalement, la question des relations amoureuses est un autre point qui pourrait faire l'objet de recherches. En effet, les jeunes en itinérance géographique ont, en matière d'amour, une épée de Damoclès au-dessus de la tête. Il y a toujours l'un ou l'autre des jeunes qui peut partir, rien n'est jamais évident. Certains jeunes en itinérance géographique semblent ainsi développer des stratégies. C'est par exemple le cas de Rose qui ne se met *en couple* que durant la période estivale lors de ses stages de golf. Elle sait ainsi par avance que la relation sera limitée dans le temps et reprend à sa manière le contrôle de la situation. D'autres au contraire mettent en place des stratégies de *détachement* comme Emel qui était en couple au moment de l'entretien alors qu'elle s'apprête à rentrer en Turquie. Des recherches qui approfondiraient les enjeux et impacts des relations amoureuses, à l'âge adulte, chez des jeunes ayant grandi en itinérance géographique, nous sembleraient intéressantes. Cette thématique pourrait s'appliquer de façon plus large à la façon dont les jeunes en itinérance géographique, une fois à l'âge adulte, gèrent leurs relations et si les stratégies élaborées durant l'adolescence évoluent.

7. La construction de soi dans le cadre de l'itinérance géographique. La question de l'appartenance et du développement identitaire a fait l'objet de précédentes études (Bennett, 1993; Fail & al., 2004; Gerner & al, 1992; Kano Podolsky, 2004; Straffon, 2003; Useem & Downie, 1976). Elles semblent cependant mélanger plusieurs concepts différents comme celui de culture (compris dans sa définition large), d'identité sociale et d'identité personnelle. Dans le cadre de ce travail, nous avons essayé de nous concentrer sur la construction de soi à proprement parler, en mettant l'accent sur le développement de l'individu mais aussi sur le développement d'une identité sociale bien particulière: celle des expatriés. Nous avons ainsi pu constater que de nombreux jeunes se définissaient par rapport à leur pays d'origine, une référence d'autant plus forte qu'ils résident à l'étranger. Ils se construisent un idéal autour de leur pays d'origine ce qui peut expliquer les difficultés rencontrées au moment du retour *chez soi*: une thématique mise en évidence dans les études menées autour des ATCK. C'est notamment les rôles et les positions différentes (niveau 3 de Doise, 1982) que les jeunes occupent dans l'espace social qui jouent un rôle majeur dans le développement identitaire. Ainsi, chaque nouveau lieu met le jeune en présence d'autres groupes, culturel et social (que ce soit dans l'environnement géographique ou au sein de l'établissement scolaire), qui l'interroge dans sa définition de lui-même. Dans le même temps, certains jeunes insistent bien sur l'importance de savoir *que l'on reste la même personne*. Nous retrouvons donc les deux composantes importantes dans la construction identitaire: la continuité de la personne (*mêmeté*) et son adaptation aux différentes situations (*ipsé)*.

La référence à un groupe *international* ou *expatrié* (4ème niveau de l'analyse de Doise, 1982) ressort majoritairement de nos entretiens. Il se développe en opposition à deux groupes principaux: les locaux dans le pays de résidence et les sédentaires dans le pays d'origine. Les expatriés partagent alors des caractéristiques communes telles que des facilités d'adaptation, un intérêt pour la découverte et la nouveauté et l'ouverture d'esprit. Une partie de ces valeurs est transmise par les parents qui insistent sur *la chance qu'ont leurs enfants* de vivre au contact d'autres cultures; une autre partie semble se développer au sein même des écoles. Les jeunes en itinérance géographique indiquent, par exemple, qu'ils savent mieux accueillir les nouveaux, qu'ils sont plus enclins à aller vers les autres. Autant de caractéristiques sur lesquelles ils se définissent en tant que groupe par opposition aux élèves sédentaires qui n'ont pas ces facultés. On voit ainsi apparaître une tendance à l'*in-groupe centrisme* (par opposition à un ethnocentrisme) propre à ces populations expatriées

qui s'identifient non pas à une origine (ethnique) commune mais à un mode de vie partagé. Il est toutefois intéressant de constater que ce groupe est loin d'être unifié et qu'il se compose de différents micro-mondes, comme l'a soulevé Willis (1992) en se référant aux groupes qui composent les écoles internationales. Il convient donc de tenir davantage compte de la diversité et de la structure de ce groupe. Nous rejoignons ainsi les chercheurs (Burleigh (1993), Hylmö (2002), Warinowski (2010), Willis (1992) qui mettent en évidence que la culture internationale n'est pas aussi unifiée qu'il y apparaît.

Chapitre 17. Recommandations

A la suite de ce travail, et pour le conclure, nous souhaiterions formuler une série de recommandations à l'intention des établissements scolaires accueillant des jeunes en itinérance géographique, des employeurs et des familles en itinérance géographique.

17.1. Pour les établissements scolaires

Si, en période de transition, les dispositifs d'accompagnement peuvent jouer un rôle de soutien, force est de constater que les écoles, qui pourraient mettre en place de tels dispositifs, sont les grandes absentes de notre étude. A aucun moment, ni les jeunes, ni les parents n'ont indiqué avoir reçu un soutien de la part de l'institution scolaire. Les jeunes ne sont pas accompagnés, ni soutenus par un dispositif particulier lors de leur arrivée ou de leur départ d'une école. Nous pensons néanmoins qu'il s'agit de deux moments essentiels. Nous proposons donc une série de mesures qui pourraient venir soutenir les jeunes:

1. **Lors de l'arrivée de nouveaux élèves**, l'institution scolaire devrait veiller à l'intégration de chacun et mettre en place des activités pour faire découvrir l'école et le nouvel environnement géographique. Comme par exemple:
    a) Un groupe pour l'accueil et le départ des élèves. Mettre en place un groupe d'élèves qui serait responsable de l'accueil des nouveaux venus. Ce groupe serait chargé de créer des événements pour faciliter l'arrivée du nouveau venu: par exemple des visites de l'école, mais aussi de la ville, etc. Le comité pourrait également mettre en place des groupes de discussions. Le groupe devrait comporter des élèves de longue date, mais aussi des personnes en itinérance géographique. Il s'agirait donc d'un groupe mixte qui devrait être soutenu par la direction de l'établissement scolaire. Le but étant de développer une communauté d'échanges et de pratiques avec laquelle il peut s'identifier et se sentir compris.

b) Lors de l'arrivée d'un nouvel élève, un tuteur serait en charge du nouvel étudiant, si possible dans la même classe que lui. Le tuteur aurait alors pour fonction d'ouvrir son réseau social et d'intégrer le jeune dans le groupe classe rapidement. Le tuteur serait responsable d'introduire le nouveau venu dans l'établissement scolaire, de l'intégrer dans la classe, de lui donner des indications concernant le fonctionnement de l'école, etc., cela en fonction des intérêts et des besoins spécifiques du jeune. Le premier contact pourrait avoir lieu quelque temps avant la rentrée scolaire afin que les jeunes aient le temps de faire connaissance, de créer un espace d'échanges plus personnel.

2. **Du côté des enseignants**, des activités devraient permettre aux nouveaux arrivants de renforcer l'expression, de valoriser les expériences personnelles et permettre de vivre le changement:
   a) Pour cela, les enseignants pourraient s'informer sur le parcours scolaire du jeune: vient-il d'un autre système de formation: suisse, allemand, belge dans lequel le programme est différent? Dans ce cas, il devrait tenir compte des décalages qui existent entre les différents programmes scolaires, par exemple l'enseignement de l'anglais et de l'allemand ou encore des branches comme l'histoire et la géographie sont différents. Il est donc important, dans les premières semaines, de laisser le temps au jeune de se familiariser avec le nouveau programme scolaire.
   b) Dans différents cours (que ce soit les langues, les arts ou encore l'histoire, la géographie), les enseignants pourraient proposer aux élèves de préparer un exposé sur son dernier pays de résidence pour qu'il puisse partager, avec ses nouveaux camarades, ses expériences en lien avec d'autres pays. Ceci lui permettrait également de se présenter de façon informelle aux autres élèves et de valoriser son expérience. Notons que cette activité peut également être utilisée au moment du départ pour permettre aux jeunes de trouver des renseignements sur le nouveau pays où il va.
   c) L'institution devrait développer un esprit d'équipe éducative: chaque enseignant serait responsable de l'accueil de l'élève dans sa classe. Il serait indispensable pour de mettre en place une stratégie au niveau de l'institution.
3. **Le moment du départ** étant également un moment difficile pour le jeune, des activités pourraient être mises en place (notamment par le groupe chargé de l'accueil des nouveaux venus, mentionné plus haut, ou alors par des enseignants) pour l'aider à prendre congé. Par exemple en lui organisant un petit apéro de départ et/ou, selon les

âges, en demandant aux autres élèves de préparer un petit «livre souvenir» ou un DVD où chacun laisserait un petit mot au jeune qui déménage.

4. **Lorsque le jeune quitte l'école pour entamer des études de niveau tertiaire**, il conviendrait également de l'informer des différents défis qui l'attendent à son retour et des ruptures qu'il pourrait rencontrer, par exemple au niveau de l'environnement social ou face à la difficulté de rentrer dans son pays d'accueil (alors qu'il pense rentrer *chez lui*, le jeune se sent tout à coup comme un inconnu).

Il est important que les enseignants et les directions des établissements scolaires accueillant des enfants en itinérance géographique prennent conscience des défis auxquels doivent faire face ces jeunes et des difficultés qu'ils peuvent/pourraient rencontrer au vu de leur parcours nomadique. Il reste encore beaucoup de travail à effectuer dans cette voie. Le premier enjeu, est déjà de prendre conscience qu'il y a un réel besoin et une nécessité à mettre en place des mesures pour soutenir le jeune durant ses périodes de transition en lui offrant un espace sécurisant, dans lequel il se sent intégré et accueilli. Il est donc du devoir et de la responsabilité de l'école, en collaboration avec les familles, de prendre les mesures nécessaires pour offrir aux jeunes les conditions d'une intégration réussie et ainsi éviter des souffrances.

17.2. Pour les employeurs

L'un des premiers éléments à mettre en évidence est que l'itinérance géographique soulève des défis pour tous les membres de la famille. Il vaut donc la peine de s'investir davantage dans l'accompagnement et la mise œuvre de mesures facilitant la transition chez les membres de la famille. Nous pensons en particulier à deux moments: la période pré-transitionnelle et le retour dans le pays d'origine:

1. Les organisations et institutions devraient réfléchir à leur politique de mutation pour s'assurer que celle-ci laisse assez de temps aux différents membres de la famille pour se préparer au départ. Il conviendrait également de tenir compte des enfants dans les procédures de mutation. Ainsi, quelle n'a pas été notre surprise lorsque nous avons rencontré un responsable d'une multinationale pour lui présenter notre recherche et qui, après l'exposé de notre recherche, nous a répondu: «Mais vous savez, je n'avais jamais pensé que les déménagements pouvaient avoir un impact sur les enfants.» Il conviendrait que les responsables des ressources humaines prennent davantage conscience que les déménagements internationaux répétés ont des conséquences sur

l'ensemble de la famille. Rappelons d'ailleurs qu'une grande majorité des expatriations échouent en raison de difficultés rencontrées par la famille dans son nouveau pays de résidence.

2. Une fois le nouveau pays de résidence connu, une préparation à la vie dans cette région pourrait être développée à l'intention des parents et de leurs enfants. Si nous concevons qu'il n'est pas possible pour les employeurs de permettre aux familles d'effectuer une visite préliminaire dans le nouveau pays de résidence, il pourrait s'agir d'une vidéo montrant le nouveau pays de résidence (les bons et les moins bons aspects) ou des échanges avec des expatriés sur place (par exemple via des visio-conférences), qui soient ou non des collaborateurs de l'entreprise. Il s'agirait ainsi, autant que possible, de limiter les ruptures notamment au niveau de l'environnement géographique et culturel.
3. Notons également la nécessité de mieux accompagner les jeunes, mais peut-être aussi les familles, au moment du retour dans le pays d'origine. Il s'agirait d'offrir la possibilité aux jeunes, rentrant dans leur pays d'origine pour y poursuivre leurs études, de rencontrer et échanger avec d'autres jeunes ayant le même vécu. Bien que n'ayant pas été traité dans le cadre de ce travail, ce moment est crucial dans la vie de nombreux jeunes qui sont soumis à des ruptures souvent nouvelles ou inattendues: vivre loin de leur famille, se retrouver dans un environnement social composé d'une majorité de personnes sédentaires qui connaissent mal le milieu de l'itinérance géographique, etc.

17.3. Pour les parents

Les ruptures et les ressources identifiées sont autant de leviers sur lesquels les parents peuvent agir et auxquels ils doivent être attentifs pour accompagner au mieux leurs jeunes en itinérance géographique. Voici quelques pistes de réflexion qui vont dans ce sens:

1. Instaurer des rituels au moment du départ et de l'arrivée dans un pays pour permettre de lier les itinérances avec des moments attendus et particuliers. Un moment que la famille prend pour soi pour quitter un endroit et se préparer à vivre dans un nouveau contexte.
2. Etre vigilant, et ce d'autant plus au moment de l'arrivée dans un nouveau pays, à ce que l'enfant puisse maintenir, s'il le souhaite, le contact avec son ancien réseau social. Les technologies de l'information et de la communication facilitent grandement ce

processus (via MSN, Facebook). Ce processus permet aux jeunes de garder des contacts avec des pairs en lesquels il a confiance, tout en lui laissant le temps de se créer progressivement son réseau social dans le nouveau pays. Une nouvelle dynamique se mettra alors en place d'elle-même.

3. Si l'enfant peine à se faire des amis, essayer d'élargir son réseau social en l'inscrivant à des activités extrascolaires qu'il aura choisies (dans la mesure du possible et du raisonnable) et qui pourront également être pratiquées dans d'autres pays afin de ne pas créer de ruptures lors d'un futur déménagement.
4. Penser aux albums photo, aux vidéos: ces éléments permettront plus tard aux enfants de se construire leur passé et de se remémorer des lieux et des personnes. Ces éléments culturels peuvent alors, au gré des itinérances, jouer une fonction de pérennité.
5. Dans la mesure du possible, impliquer les jeunes dans le processus de mutation. Par exemple en leur présentant les postes envisagés pour la prochaine itinérance tout en leur précisant bien les règles du jeu (confidentialité des informations, possibilité d'un changement à la dernière minute, contingences liées à la fonction, etc.). Il s'agit de permettre au jeune de jouer un rôle actif dans le processus de l'itinérance afin qu'il ne fasse pas que la subir.
6. Une fois le prochain lieu de l'itinérance connu, informer le jeune des différentes étapes et délais afin qu'il ait le temps d'élaborer son projet d'avenir. Lui laisser le temps et l'occasion de quitter ses amis. Dans le même temps, il faut pouvoir les préparer au prochain poste en suscitant leur intérêt.
7. Favoriser et encourager l'indépendance et l'autonomisation des adolescents. Ceci leur permettra de trouver plus vite leur marque et de pouvoir rejoindre un réseau social. Prendre conscience que certains pays rendent cette autonomisation plus difficile. Voir alors quelles solutions peuvent être élaborées (collaboration entre plusieurs familles pour "faire le chauffeur", par exemple).
8. Laisser aux jeunes un espace d'expression pour qu'ils puissent partager leurs émotions et leurs visions des choses; Il faut pouvoir les écouter et cela même lorsqu'ils sont jeunes. Il est normal qu'il leur soit difficile de quitter un endroit. Il s'avère aussi que les enfants «cachent» parfois leurs sentiments pour ne pas causer davantage de souffrances au restant de la famille. Ils réalisent qu'il s'agit souvent de périodes stressantes pour toute la famille.
9. Tenir compte de l'importance des espaces physiques symboliques durant

l’adolescence pour permettre au jeune de savoir d’où il vient. La question du pied-à-terre pourrait être discutée avec eux.

10. Réaliser que l'itinérance géographique représente des défis certains pour les enfants et qu'il est nécessaire que des mesures d'accompagnement soient mises en place pour leur venir en soutien. Il s'agit alors de jouer un rôle de lobbyiste auprès des écoles, et éventuellement des employeurs, pour qu'ils mettent en place des dispositifs d'accompagnements adéquats.

Il y a de ces moments qui jamais ne semblent vouloir se terminer
Et puis soudain tout s'enchaîne, prend forme
Sans que l'on sache vraiment ni pourquoi, ni comment
Et alors qu'un horizon se ferme, un nouveau voit le jour
Nous entraînant dans son sillage
Et avec toi
Tant qu'il nous restera ce souffle de vie
Se laisser emporter
Jusqu'au dernier soupir
Pour créer notre vie

Bibliographie

Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist, 44*, 709-716.

Ali, A., Van der Zee, K., & Sanders, G. (2003). Determinants of expatriate spouses intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations, 27*, 563-580.

Almudever, B. (1998). Relations interpersonnelles et soutien social en situations de transition psychosociale. In A. Bauboin-Broye (Ed.), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 111-132). Saint-Agne: Erès.

Altman, I., & Low, S. (1992). *Place attachment*. New York, London: Plenum Press.

Appadurai, A. (2005). *Après le colonialisme: les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris: Payot.

Aprile, S., & Dufoix, S. (2009). *Les mots de l'immigration*. Paris: Belin.

Atger, F. (2002). Attachement et adolescence. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *L'attachement. Concepts et applications* (pp. 127-136). Paris: Masson.

Atger, F., & Lamas, C. (2009). Attachement et adolescence. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds), *L'attachement: approche théorique. Du bébé à la personne âgée* (pp. 113-123). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman.* Paris: Gallimard.

Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. In Ph. Poutignat & J. Streiff-Fenart (Eds.), *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-249). Paris: PUF.

Bauboin-Broye, A., Hajjar. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In A. Bauboin-Broye (Ed.), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 17-43). Saint-Agne: Erès.

Bauboin-Broye, A. (Ed). (1998). *Evènements de vie, transitions et construction de la personne.* Saint-Agne: Erès.

Beck, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme?* Paris: Aubier.

Benedetto, P. (2008). *Psychologie du développement: concepts fondamentaux*. Levallois-Perret: Studyrama.

Bennet, J. (1993). Cultural marginality: identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Eds.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 109-136). Yarmouth: Intercultural Press.

Beday-Hauser, P., & Bolzman, C. (Eds.). (1997). *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs. Familles, migration, cultures et travail social*. Genève: Les Editions IES.

Bernié, J.-P. (Ed.).(2001). *Apprentissage, développement et significations*: *hommage à Michel Brossard*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Blais, M., & Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens aux données brutes. *Recherches qualitatives, 26* (2), 1-18.

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Dunod.

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses methodes: l'entretien*. Paris: Nathan.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Trognon, A. (1987/2008). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod

Blanchet, A., & Trognon, A. (1994). *La psychologie des groupes*. Paris: Nathan.

Boeije, H. (2010). *Analyses in qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.

Bonnes, M., Lee, T., & Bonaiuto, M. (Eds.). (2003). *Psychological theories for environmental issues*. London: Ashgate.

Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitative*. Québec: PUQ.

Boutinet, J.-P. (1990/2010). *Anthropologie du projet.* Paris: PUF.

Bril. B., Dasen, P., Sabatier, C., & Krewer, B. (Eds.). (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants, pour quelles cultures?* Paris: l'Harmattan.

Bruner, J. (1991). *... car la culture donne forme à l'esprit de la revolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.

Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Retz.

Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, *2*, 118-125.

Burleigh, J. (1993). What works: a study of multicultural education in an international school setting. *International schools journal*, *27*, 31-40.

Caligiuri, P., Hyland, A., & Joshi, A. (1998). Families on global assignments: applying work/family theories abroad. *Current topics in management, 3*, 313-328.

Cameron, R. (2003). *The ecology of third culture kids: the experiences of Australians adults*. Thèse de doctorat non publiée, Murdoch University, Perth, Australia.

Camilleri, C. (1979). Identité et changements sociaux. In P. Tap (Ed.), *Identités collectives et changements sociaux* (pp. 331-342). Toulouse: Privat.

Camilleri, C. (1989/2006). La culture et l'identité culturelle: champ notionnel en devenir. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Eds.), *Chocs des cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 21-73). Paris: L'Harmattan.

Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (Eds). (1989/2006). *Choc de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.

Cannard, C. (2010). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. Bruxelles: De Boeck.

Cerdin, J.-L. (1999). *La mobilité internationale: réussir l'expatriation*. Paris: Editions d'Organisation.

Cerdin, J.-L. (2000). Mobilité internationale des cadres, les déterminants de l'adaptation des cadres français expatriés. *Revue française de gestion, 129*, 58-66.

Cerdin, J.-L. (2001). *L'expatriation*. Paris: Editions organisation.

Cerdin, J.-L. (2002). *L'expatriation: une histoire de couple!* En ligne http://www.rhinfo.com/actualites/article/details-articles/cat/31/70/15030/79/lexpatriation-une-histoire-de-couple-?printPDF=1, consulté le 27 mars 2009.

Cesari, V. (2000). L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. *Cahiers de psychologie*, Université de Neuchâtel, 36, 13-26.

Cesari, V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. Berne: Peter Lang.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, 3*, 126-139.

Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives: la place du terrain dans la construction de l'objet. In F. Leutenegger, & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-204). Bruxelles: De Boeck.

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Clanet, C. (1990/1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Cockburn, L. (2002). Children and young people living in changing worlds: the process of assessing and understanding the "Third Culture Kids". *School Psychology International*, *23* (4), 475-485.

Codol, J.-P. (1979). *Semblables et différents. Recherches sur la quête de similitude et de la différence sociale*. Thèse d'État, Université de Provence.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Costa-Lascoux, J., Hily, M.-A., & Vermès, G. (Eds.). (2000). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri.* Paris: L'Harmattan.

Cottrell, A. (2007). TCKs and Other Cross-Cultural Kids. *Japanese Journal of Family Sociology, 18* (2), 54-65.

Cuche, D. (1996/2004). *La notion de culture dans les sciences sociales.* Paris: La Découverte.

Cummings, J., Lee, J., & Kraut, R. (2006). Communication technology and Friendship during the transition from High School to college. In R. Kraut, M. Brynin, M. & S. Kiesler (Eds.), *Computers, phones and the internet: Domesticating information technology* (pp. 265-278). Oxford: Oxford University Press.

Cranach, M., Doise, W., & Mugny, G. (Eds.). (1992). *Social representations and the social bases of knowledge*, Swiss Psychological Society, vol. 1. Berne: Hogrefe & Huber Publishers, Lewiston.

Curchod, P., Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2012) (Eds.), *Accompagner les transitions du préscolaire à l'université*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Dasen, P. (1993). L'ethnocentrisme de la psychologie. In M. Rey-Von Allmen (Ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155-174). Paris: l'Harmattan.

Dasen, P. (1999). Représentations sociales de l'adolescence. Une perspective interculturelle. In B. Bril, P. Dasen, C. Sabatier & B. Krewer (Eds.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants, pour quelles cultures?* (pp. 319-338). Paris: L'Harmattan.

Dasen, P. & Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des strategies identitaires. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily & G. Vermès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 55-80). Paris: L'Harmattan.

De Cieri, H., Dowling, P., & Taylir, K. (1991). Families on global assignments: applying work/families theories abroad. *Current topics in management*, *3*, 313-328.

De Gaulejac, V. (2001). Sociologues en quête d'identité. *Cahiers internationaux de sociologie*, *111*, 2, 355-362.

De Leon, C., & McPartlin, D. (1995). Adjustment of Expatriate Children. In J. Selmer (Ed.), *Expatriate management: new ideas for international business* (pp. 197-214). Westport, CT: Quorum Books.

Delange, N. & Pierre, P. (2009). Développement des compétences et formation des cadres mobiles en contexte multiculturel. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de formation* (pp. 99-108). Paris: PUF.

Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.

Deschamps, J.-C., Morales, F., Paez, D., & Worchel, S. (1999). *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Deschamps, J.-C., & Devos, T. (1999). Les relations entre identité individuelle et collective ou comment la similitude et la différence peuvent covarier. In J.-C. Deschamps, F. Morales, M. Paez & S. Worchel (Eds.), *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes* (pp. 149-167). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Dimitrova, N. (2010). Culture in Infancy: an account of a way the object "sculpts" early Development. *Psychology & society*, *3* (1), 77-91.

Dobson, M. (2009). Unpacking Children in Migration research. *Children's geographies: advancing interdisciplinary understanding of younger people's lives*, *7* (3), 355-360.

Doise, W. (1979). *Expériences entre groupes.* Paris: Mouton.

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.

Doise, W. (1984). Les relations entre groupes. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 253-274). Paris: PUF.

Doise, W., & Mugy, G. (1981/2004). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.

Dubé, M., Julien, D., Bouthillier, D., Lebeau, N., Bélanger, I., & Hamelin, M. (2004). Climat familial et réseau d'amis chez les adolescents. *Enfance*, *56* (2), 187-203.

Durkin, K. (1997). *Developmental Social Psychology*. Cambridge: Blackwell Publishers.

Duveen, G. (1997). Psychological development as a social process. In L. Smith, J. Dockrell & P. Tominson (Eds), *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education* (pp. 67-90). London: Routledge.

Ebbeck, M., & Reus, V. (2005). Transitions: Third Culture Children. *Early Childhood, 30* (3), 10-16.

Ender, M. (2002). *Military Brats and other Global Nomads. Growing up in organizational Families*. Westport, Connecticut, London: Praeger.

Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flamarion.

Fail, H., Thompson, J., & Walker, G. (2004). Belonging, identity and Third Culture Kids: Life histories of former international school students. *Journal of Researcher in International Education*, *3* (3), 319-338.

Filippova, E., Guérin-Pace, F. (2008). Les territoires qui nous appartiennent, les territoires auxquels nous appartenons. In F. Guérin-Pace & E. Filippova (Eds.), *Ces lieux qui nous habitent. Identités des territoires, territoires des identités* (pp. 13-36). Paris - La Tour d'Aigues: L'Aube.

Finn Jordan, A. (2002). Identity Formation and the ATCK. In G. Ender (Ed.), *Military Brats and Other Global Nomads. Growing Up in Organizational Families* (pp. 211-228). Westport, Connecticut, London: Praeger.

Fischer, G.-N. (1997/2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Paris: Dunod.

Fize, M. (1994*). Le peuple adolescent*. Paris: Julliard.

Fize, M. (2006). *L'adolescent est une personne*. Paris: Seuil.

Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.

Freidberg, S. (2001). On the trail of the global green bean: methodological considerations in multi-site ethnography. *Global Networks*, *1* (4), 353-368.

Frølich, J. (1997). *Des hommes, des femmes et des choses.* Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.

Fukuda, K., & Chu, P. (1994). Wrestling with expatriate family problems. Japanese experiences in East Asia. *International Studies of Management and Organizations*, *24*, 36-47.

Gerner, M., Perry, F., Moselle, M., & Archbold, M. (1992). Characteristics of internationally mobile adolescents. *Journal of School Psychology*, *32* (2), 197-214

Gerner, M., & Perry, F. (2000). Gender differences in cultural acceptance and career orientation among internationals mobile and non-international mobile adolescents. *Schools Psychology Review*, *30* (2), 267-283.

Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, *16* (1), 37-62.

Giuliani, M.V. (2003). Theory of attachment and place attachment. In M. Bonnes, T. Lee & M. Bonaiuto (Eds.), *Psychological theories for environmental issues* (pp. 137-170). London: Ashgate.

Giuliani, M.V., & Feldman, R. (1993). Place attachment in developmental and cultural context. *Journal of Environmental Psychology, 13*, 267-274.

Goffman, E. (1973/2006). *La présentation de soi*. La mise en scène de la vie quotidienne I. Paris: Les Editions de Minuit.

Goldschmidt-Clermont, L. (1970). *Contribution à l'étude des problèmes posés par l'intégration Européenne: la scolarisation des enfants de fonctionnaires du CERN*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bruxelles, Bruxelles.

Goldschmidt-Clermont, L. (1972). *Intégration européenne et scolarisation*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.

Golse, B. (Eds) (1992). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris, Milan, Barcelone: Masson.

Grabner, M. (1992). *A phenomenological analysis of children's description of coping with relocation*. Travail de MA non publié, Saybrook Institute for Humanistic Psychology, San Fransisco.

Grossen, M. (1988). L'intersubjectivité en situation de test Cousset: Delval.

Grossen, M. (2001). La notion de contexte: quelle definition pour quelle psychologie? Un essai de mise au point. In J.-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations*: *hommage à Michel Brossard* (pp. 59-76). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.). (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & psychology*, *17* (4), 491-509.

Guedeney N., & Guedeney, A. (Eds.). (2002). *L'attachement. Concepts et applications*. Paris: Masson.

Guedeney N., & Guedeney, A. (Eds.). (2009). *L'attachement: approche théorique. Du bébé à la personne âgée.* Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

Guérin-Pace, F., & Filippova, E. (Eds.). (2008). *Ces lieux qui nous habitent. Identité des territoires, territoires des identités.* Paris - La Tour d'Aigues: L'Aube.

Guillemette, F., & Berthiaume, M.-J. (2008). Bibliographie sur l'entrevue de recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, *7*, 1-18.

Gyger Gaspoz, D. (2012). Accompagner l'adolescent qui change d'établissement scolaire: quelques pistes de réflexion. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Accompagner les transitions du préscolaire à l'université* (pp. 283-301*)*. Québec: PUQ.

Habermas, T. (1999). *Geliebte Objekte: Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*. Frankfurt am Main: Shurkamp.

Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748-769.

Habermas, T., & Paha, C. (2001). The development of coherence in adolescent life narratives. *Narrative Inquiry*, *11*, 35-54.

Hannerz, U. (2003). Being there… and there… and there. Reflections on Multi-Site Ethnography. *Ethnography*, *4* (2), 201-216.

Haour-Knipe, M. (1997). Continuités et changements chez les familles de cadres internationaux. In P. Beday-Hauser & C. Bolzman (Eds.), *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs. Familles, migration, cultures et travail social* (pp. 56-70). Genève: Les Editions IES.

Hatfield, M. (2010a). *Moving Home? Exploring the domestic geographies of British migrants returning to the UK from Singapore*. Thèse de doctorat non publiée, Royal Holloway, University of London.

Hatfield, M. (2010b). Children moving 'home'?: Everyday experiences of return migration in highly skilled households. *Childhood: A Global Journal of Child Research,* 17 (2), 155-162.

Hatfield, M. (2011). British Families Moving Home: Translocal Geographies of Return Migration from Singapore. In Brickell, K. & Datta, A. (Eds), *Translocal geographies: Spaces, Places Connections* (pp. 55-70). Ashgate: Aldershot.

Hausman, M., & Reed, J. (1991). Psychological issues in relocation: response to change. *Journal of career cevelopment*, *17* (4), 247-258.

Hayden, M., & Thompson, J. (1995). Perceptions of International Education: a preliminary Study. *International Review of Education, 41* (5), 389-404.

Hayden, M., & Thompson, J. (Eds.). (1998). *International Education. Principles and Practice.* London: Kogan Page Limited.

Hayden, M., Rancic, B., & Thompson, J. (2000). Being international: student and teacher perceptions from international schools. *Oxford Review of Education*, *26* (1), 107-123.

Hervey, E. (2009). Cultural transitions during childhood and adjustment to college. *Journal of Psychology and Christianity*, *28* (1), 3-12.

Hermans, H. (2001). Mixing and moving cultures require a dialogical self. *Human development, 44*, 24-28.

Hildago, M.-C., & Hernandez, B. (2001). Place attachment: conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, *21*, 273-281.

Hofer, M. (2004). The role of discourse in the transformation of parent-adolescent relationship. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 241-251). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Huberman, M., & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles: De Boeck.

Hundeide, K. (2004). A new identity, a new lifesyle. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 86-108). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Hviid, P. (2008). Next year we are small, right? Different times in children's developement. *European journal of psychology of education*, *23* (2), 183-198.

Hviid, P., & Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: transitions in the process of education. *European journal of psychology of education*, *23* (2), 121-130.

Hylmö, A. (2002). "Other" expatriate adolescents: a postmodern approach to understanding expatriate adolescent among non-US children. In G. Ender (Ed.), *Military Brats and Other Global Nomads. Growing Up in Organizational Families* (pp. 193-210). Westport, Connecticut, London: Praeger.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1955/1970). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent: essai sur la construction des structures opératoires formelles*. Paris: PUF.

Isaacs, S. (1936). Contribution to symposium on property and possessiveness. *British journal of medical psychology*, *15*, 69-78.

Kaës, R. (1987). La troisième différence, sexe, génération, culture. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *9/10*, 15-30.

Kaës, R. (Ed.). (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris: Dunod.

Kaës, R. (1998). Une différence de troisième type. In R. Kaës (Ed.), *Différence culturelle et souffrances de l'identité* (pp. 1-18). Paris: Dunod.

Kaës, R. (2004). Introduction à l'analyse transitionnelle . In R. Kaës, A. Missenard, R. Kaspi & D. Anzieu (Eds.), *Crise, rupture et dépassement* (pp. 1-81). Paris: Dunod.

Kaës, R., Missenard, A., Kaspi, R., & Anzieu, D. (Eds.). (2004). *Crise, rupture et dépassement*. Paris: Dunod.

Kanno, Y. (2000). Kikokushijo as bicultural. *International Journal of Intercultural Relations*. *24* (5), 361-382.

Kano Podolsky, M. (1994). Kaigai-Shijo Socialization in Toronto. *International Journal of Japanese Sociology*, *3*, 11-28.

Kano Podolsky, M. (2004). Cross-cultural upbringing: a comparison of the "third culture kids" framework and "kaigai/kikoku-shijo" studies. *Contemporary Society (Kyoto Women's University Bulletin)*, *6*, 67-78.

Kano Podolsky, M. (2009). Comparing third culture kid and kaigai/kikoku-Shijos. In D. Pollock & R. van Reken, *Third culture kids. Growing up among worlds* (pp. 279-286). Boston, London: Nicolas Brealey Publishing.

Kaufmann, V. (2004). La mobilité au quotidien : nécessité, proposition et test d'une nouvelle approche. In L. Vodoz, B. Pfister Giauque & C. Jemelin (Eds.), *Les territoires de la mobilité: l'air du temps* (pp. 57-69). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

Kerzli, J., & G. Vinsonneau (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois: Sides.

Kraut, R., Brynin M., & Kiesler, S. (Eds.). (2006). *Computers, phones and the internet: Domesticating information technology*. Oxford: Oxford University Press.

Kreppner, K. (1992). Development in a developing context: rethinking the family's role for children's development. In L. Winegar & J. Vaalsiner (Eds.), *Children's development within social context*. *Metatheory and Theory*, *vol. 1* (pp. 161-182). Hillsdale, New Jersey, Hove, London : LEA.

Kroeber, A., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture*. New York: Meridian Books.

Kroger, J. (1980). Residential mobility and self-concept in adolescence. *Adolescence*, *15*, 967-976.

Kroger, J. (2007). *Identity development. Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.

Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.

L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse.* Montréal: Presse de l'Université de Montréal.

Laible, D., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, *29* (1), 45-59.

Lam, H., & Selmer, J. (2004a). Are former “third-culture kids” the ideal business expatriates? *Career Development International*, *9*, 109−122.

Lam, H., & Selmer, J. (2004b). Perceptions of being international: differences between British adolescents living abroad and those at home. *International Education Journal*, *5* (3), 360-373.

Langford, M. (1999). Observations on the mobile population of international school. *International Schools Journal*, *18* (2),28-37.

Leontiev, A. (1976), *Le développement du psychisme*. Paris: Editions sociales.

Leontiev, A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès.

Lipiansky, E.-M., (1993). L’identité dans la communication. *Communication et langage*, *97* (3), p. 31-37.

Loisel Decque, M. (2004). Sociabilité et échec en seconde. *Agora, Sociabilités juvéniles et construction de soi*, *35*, 10-20.

Lu, L., & Cooper, C. (1995). The impact of job relocation: Future research. *Trends in Organizational Behavior, 2*, 51-63.

Malewska-Peyre, H. (2000). Dynamique de l’identité, stratégies identitaires. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily & G. Vermès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 19-54). Paris: L’Harmattan.

Mallet, P. (2007). *Psychologie du développement: enfance et adolescence*. Paris: Belin.

Marc, E., & Picard, D. (2008). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris: Dunod.

Marcus, M. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology, 24*, 95-117.

Mayring, P (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

McAdams, D. (1985). *Power and intimacy*. New York : Guilford.

McCaig, N. (1992). Birth of a notion. *Global Nomad Quarterly, 1* (1), 1.

McCaig, N. (1996). Understandings global nomads. In C. Smith (Eds.), *Strangers at home* (pp. 99-120). New York: Aletheia.

McLachlan, D. (2007). Global nomads in an international school: families in transition. *Journal of Research in International Education, 6*, 233-249.

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extension of man*. New York: McGrew Hill.

Mead, G. (1963). L'esprit, le soi et la société. Paris: PUF.

Mérignac, O., & Roger, A. (2005). L'impact du conjoint et de la famille sur l'adaptation des cadres expatriés. *Revue de gestion des ressources humaines, 58*, 2-13.

Monette, M., & Fournier, G. (2000). Soutien social et adaptation à la transition entre les études et le marché du travail. In G. Fournier & M. Monette (Eds.), *L'insertion socioprofessionnelle: un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?* (pp. 57-76). Sainte-Foy: les presses de l'université Laval.

Montangero, J., & Pons, F. (1995). L'introduction du passé et du futur dans la description d'une situation présente: étude du développement de la tendance diachronique. *L'année psychologique, 95* (4), 621-644.

Moro, C., & Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne: Peter Lang.

Moro, M.-R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris: Dunod.

Moro, M.-R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles: Yapaka.be.

Moscovici, S. (Ed.). (1972). *Introduction à la psychologie sociale,* 2 vol. Paris: Larousse.

Mucchielli, A. (1986/2009). *L'identité*. Paris: PUF, coll. Que sais-je?

Nathan, T. (1988). Migration et rupture de la filiation. In A. Yahyaoui (Ed.), *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération* (pp. 7-11). Grenoble: la pensée sauvage.

Nathan, T. (1991). De la fabrication culturelle des enfants, réflexions ethnopsychanalytiques sur la filiation et l'affiliation. *Nouvelles revue d'ethnopsychiatrie*, *17*, p. 13-22.

Nathan, T. (1993). *... fier de n'avoir ni pays, ni amis, quelle sottise c'était*. Grenoble: La pensée sauvage.

Nathan T. (2001). *Nous ne sommes pas seuls au monde*. Paris: Le Seuil-Les Empêcheurs de penser en rond.

Nedelcu, M. (2009). *Le migrant online. Nouveaux modèles migratoires à l'ère du numérique*. Paris: l'Harmattan.

Nette, J., & Hayden, M. (2007). Globally mobile children: the sense of belonging. *Educational Studies*, *33* (4), 435-444.

Nicolet, M. (1995). *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs: étude du marquage social chez des enfants de 5 à 7 ans*. Lausanne, Paris: Delachaux & Niestlé.

Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P., & Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école. Les apports de la psychologie interculturelle. *VEI enjeux*, *129*, 36-64.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris: Armand Colin.

Palmonari, A. (1987). *Notes sur l'adolescence*. Cousset: DelVal.

Pearce, R. (2002). Children's International relocation and the developmental process. In M. Ender (Ed.), *Military Brats and other Global Nomads. Growing up in organizational families* (pp. 145-164). Westport, Connecticut, London: Praeger.

Perregaux, C., Akkari, D., Cattafi, F. (2000). L'ici et l'ailleurs dans la construction identitaire de pré-adolescent. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hilly & G. Vermès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires* (pp. 253-277). Paris: l'Harmattan.

Perret-Clermont, A.-N. (1979/2000). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne: Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J.-J. Ducret (Ed.), *Constructivismes: Usages et perspectives en éducation* (pp. 65-82). Genève: SRED.

Perret-Clermont, A.-N. (2004a). Articuler l'individuel et le collectif. *Nouvelle Revue de Psychologie sociale*, *3*, 94-102.

Perret-Clermont, A.-N. (2004b). Thinking spaces of the youth. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 3-10). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Perret-Clermont, A.-N., Carugati, F., & Oates, J. (2004). A Socio-Cognitive Perspective on Learning and Cognitive Development. In J. Oates & A. Grayson (Eds.), *Cognitive and Language Development in Children* (pp. 303-332). Oxford: The Open University & Blackwell Publishing.

Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (Eds.). (1988). *Interagir et connaître*. Cousset (Fribourg): Editions Delval.

Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T., & Burge, B. (Eds.). (2004). *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Pierre, P. (2003). *Mobilité internationale et identité des cadres: des usages de l'ethnicité dans l'entreprise mondialisée.* Fontenay-sous-Bois: Sides.

Pierre, P. (2004). Mondialisation et constructions identitaires de cadres de l'industrie pétrolière. *Revue française de gestion*, *1* (158), 87-118.

Pierre, P. (2005). L'ethnicité, ressource identitaire dans l'entreprise mondialisée. L'exemple de cadres de l'industrie pétrolière. In G. Vinsonneau (Ed.), *Contextes pluriculturels et identités: recherches actuelles en psychologie sociale* (pp. 151-181). Fontenay-sous-Bois: Sides.

Pierre, P. (2006). Mobilité internationale des cadres et compétences en contextes multiculturels de travail. In Z. Lihua (Ed.), *Migration des pensées et des technologies* (pp. 321-332). Paris: L'Harmattan.

Pollock, D., & Van Reken, R. (1999/2009). *Third Culture Kids. The experience of Growing Up among Worlds*. Boston, London: Nicolas Brealey Publishing.

Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, *XXV*(2), 93-108.

Proshansky, H., Fabian, A., & Kaminoff, R. (1983). Place identity: physical world socialization of the self. *Journal of environmental psychology, 3*, 57-83.

Ramos, E. (2006). *L'invention des origines. Sociologie de l'ancrage identitaire*. Paris: Armand Colin.

Reeves, C. (2006). Developing a comprehensive support program for families in transition: a working model in practice. *International Schools Journal*, *26* (1), p. 30-36.

Ricœur, P. (1985). Temps et récits, t.3. Le temps raconté. Paris: Seuil.

Ricœur, P. (1988). L'identité narrative, *Esprit*, juillet, 295-305.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Rioux, L. (1997). Espace et identité. La territorialité chez les gens du voyage. *Bulletin de psychologie, 428*, 136-143.

Rochez, J.-Y. (1995/1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.

Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent.* Neuchâtel: Delachaux et Nietlé.

Sabatier, C. (1999). Adolescence et immigration: clichés et faits. In B. Bril, P. Dasen, C. Sabatier & B. Krewer (Eds.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants, pour quelles cultures?* (pp. 357-381). Paris: L'Harmattan.

Sartre, J.-P. (1943/1971). L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique. Paris: Gallimard.

Scaif, M., & Bruner, J. (1975). The capacity for joint attention in the Infant, *Nature*, *253*, 265-266.

Schmid, C. (2002). *Un enfant, deux cultures…* St-Légier: Editions Emmaüs.

Shaetti, B. (1998). What is a global Nomad ? *International Schools Journal*, *1* (1), 13.

Scharf, M., & Mayseless, O. (2007). Putting eggs in more than one basket: a new look at development process of attachment in adolescence. *New directions for child and adolescent development*, *117*, 1-22.

Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (Eds.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris: Delacheaux & Niestlé.

Schubauer-Leoni, M.-L., Perret-Clermont, A.-N., & Grossen, M. (1992). The construction of adult child intersubjectivity in psychological research and in school. In M. V. Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds.), *Social representations and the social bases of knowledge*, Swiss Psychological Society, vol. 1 (pp. 69-77). Berne: Hogrefe & Huber Publishers, Lewiston.

Seidman, E., Lambert, L., Larue, A., & Aber, L. (2003). Urban adolescents transition to junior high school and protective family transactions. *Journal of early adolescence*, *23* (2), 166-193.

Smith, C. (Ed.). (1996). *Strangers at home*. New York: Aletheia.

Smith, L., Dockrell, J., & P. Tominson (Eds.). (1997). *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education.* London: Routledge.

Schmid, C. (2002). *Un enfant, deux cultures*. Saint-Légier sur Vevey: Editions Emmaüs : Institut évangélique de missiologie.

Spence, D. (1984). *Narrative truth and historical truth: meaning and interpretation in Psychoanalysis*. New York: Norton.

Straffon, D. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International journal of intercultural relations*, *27*, 487-501.

Stroh, L. (1990). Corporate mobility: factors distinguishing better adjusted from less well adjusted from less-well adjusted children and adolescents.

Stroh, L., & Brett, J. (1990a). Corporate mobility: parents' perspective on adjustment. *Children's Environments Quarterly*, *7* (2), 26-34.

Stroh, L., & Brett, J. (1990b). Corporate mobility: After the move, what do the children think? *Children's Environments Quarterly*, *7* (3), 7-14.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale,* vol. 1 (pp. 272-302). Paris: Larousse.

Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, MI: Nelson- Hall.

Tap, P. (Ed.). (1986). *Identités collectives et changements sociaux: colloque international*. Toulouse: Privat.

Tisseron, S. (1999). *Comment l'esprit vient aux objets*. Paris: Editions Aubier.

Tisseron, S. (2008). *Virtuel mon amour. Penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*. Paris: Albin Michel.

Turkle, S., (1996). Life *on the screen. Identity in the age of the internet*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Turner, V. (1969/1990). *Le phénomène rituel: structure et contre-structure*. Paris: PUF.

Useem, R. (1973). Third culture factors in educational change. In C. Brembeck & W. Hill (Eds.), *Cultural challenges to education: the influence of cultural factors in school learning* (pp. 121-161). Lexington Mass, Toronto: Lexington Books.

Useem, R., & Downie, R. (1976). Third culture Kids. *The Journal of the National Education Association Today's Education*, *65* (3), 103-105.

Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action: a cultural-historical theory of developmental psychology*. Chichester: Wiley.

Valsiner, J. (1998). *The guided mind: a sociegenetic approach to personality.* Cambridge Mass.: Harvard University Press.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development: an introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Valsiner, J., Molenaar, P., Lyra, M., & Chaudhary, N. (Eds.). (2009). *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences*. New York: Springer.

Valsiner, J., & Rosa A. (Eds.). (2007). *Cambridge handbook of socio-cultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press,

Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2000). *The social mind: construction of the idea.* Cambridge: Cambridge University Press.

Valsiner, J. (Ed.). (2012). *Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Van der Zee, K., Ali, A., & Haaksma, I. (2007). Determinants of effective coping with cultural transition among expatriate children and adolescents. *Anxiety, Stress, and Coping*, *20* (1), 25-45

Van Gennep, A. (1909/1994). *Les rites de passage: étude systématique des rites*. Paris: A. et J. Picard.

Van Reken, R., & Bethel, P. (2006). Third culture kids: prototype for understanding other cross-cultural kids. *Intercultural Management Quarterly*, *6* (3), 3.

Vanek Dreyfus, A. (2007). *La crise d'ado*. Levallois-Perret: Studyparents.

Verbunt, G. (1996). Identités et communitarismes, vrais débats et fausses questions. *Hommes & migrations*, *1195*, 22-27.

Vercruysse, N., & Chandler, L. (1992). Coping strategies used by adolescents in dealing with family relocation overseas. *Journal of Adolescence*, *15* (1), 67-82.

Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité: un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation*, *14* (2), 2-20.

Vygotsky, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.

Vygotsky, L. (1935/1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Wagner A.-C. (1997). Les stratégies transnationales en France. *Skeptronhäften/Skeptron, Occasional Papers*, N° 13, Stockholm. En ligne http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/ske-13.htm, consulté le 10 novembre 2010.

Wagner, A.-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France.* Paris: PUF.

Walker, J. (2001). Home Sweet Home: A Study, through Fictional Literature of Disoriented Children and the significance of Home. In M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International education. Principles and practice* (pp. 11-27). London: Kogan Page Limited.

Warinowski, A. (2010). *Children of expatriate families in the transitions of expatriation and repatriation.* Thèse en cours, Departement of Education, University of Turku, Finland.

Wentzel, B., & Zittoun, T. (2011). Parcours de transition professionnelle: regards croisées. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti (Eds.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspectives internationales* (pp.169-189). Bienne: Collection Recherches des Editions HEP-BEJUNE

Wertsch, J. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale; L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Wertsch, W. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Willis, D. (1992). A search for transnational culture: an ethnography of students in an international school in Japan. *International Schools Journal*, *12*, 9-25.

Willis, D., Enloe, W., & Minoura, Y. (1994). Transculturals, transnationals: the new diaspora. *International Schools Journal*, *14* (1), 29-42.

Winegar, L., & Valsiner, J. (eds.). (1992). *Children's Development within social context, Metatheory and theory (vol. 1)*. Hillsdale, New Jersey, Hove, London: Lawrence Erlbaum.

Winnicott, D. (1969/2010). *Les objets transitionnels*. Paris: Payot & Rivage.

Youniss, J., & Smolar, J. (1985). *Adolescent relations with mother, father and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Zazzo, R. (1966). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Paris: PUF.

Zetzel Nathanson, J., & Marcenko, M. (1995). Young adolescents' adjustment to the experience of relocating overseas. *International journal of intercultural relations*, *19* (3), 413-424.

Zittoun, T. (2001). *Engendrements symboliques. Devenir parent: le choix du prénom.* Thèse de Doctorat. Neuchâtel: Faculté des lettres et des sciences humaines

Zittoun, T. (2004a). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*. Paris: L'Harmattan.

Zittoun, T. (2004b). Transitions développementales et ressources symboliques. *Cahiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, 40*, 17-26.

Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich (CT): InfoAge.

Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.

Zittoun, T. (2008). La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance. *Education et sociétés*, *22* (2), 43-55.

Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions – a methodological reflection. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. C. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-430). New York: Springer.

Zittoun, T. (2012a). Lifecourse. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513–535). Oxford: Oxford University Press.

Zittoun, T. (2012b). Psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Accompagner les transitions du préscolaire à l'université* (pp. 263-279). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Zittoun, T., Grossen, M. (2011). Cultural elements as mean of constructing the continuity of the self across various sphere of experience. In M. César & B. Ligorio (Eds.), *The interplays between learning and dialogical self* (pp. 1-29). Charlotte: InfoAge.

Zittoun, T., Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance*, *2*, 126-134.

Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, *1*, 12-15.

Zittoun, T., Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European journal for psychology of education*, *24* (2), 387-403.

ANNEXES

Annexe 1. Guides d'entretien pour le recueil des données auprès des adolescents

1er Entretien avec les adolescents: faire connaissance, approfondir le parcours de l'adolescent.

1. *Contrat de communication et faire connaissance*
   - Se présenter et remercier pour le temps accordé. Je souhaite comprendre mieux ce que ça représente pour toi de vivre dans différents pays. Mais si tu n'as pas envie de parler de quelque chose et bien il ne faut pas te forcer on peut également arrêter l'entretien quand tu veux. Est-ce que ça te va?
   - Si tu es d'accord, je vais enregistrer les entretiens afin de pouvoir ensuite les transcrire. Mais ce que tu me diras restera entre nous. Je serai la seule à disposer des entretiens.
   - Sais-tu pourquoi je veux te rencontrer? *Il s'agit d'une recherche sur les familles qui ont l'occasion de vivre dans différents pays. Ce qui m'intéresse c'est ton expérience et ton point de vue.*
2. *Ouverture de l'entretien*
   - Demander à la personne de se présenter pour débuter l'entretien, ainsi que son parcours.
3. *Questions sur le poste actuel*
   - Depuis combien de temps es-tu à *ville de résidence*?
   - Tu connaissais déjà le *pays de résidence* / *ville de résidence* avant? Comment tu te l'imaginais?
   - Est-ce que tu aimes? Qu'est-ce que tu aimes ici? Qu'est-ce qui est bien? Eventuellement un ou une petite amie? Voir si je peux aborder les relations amoureuses.
   - Qu'est-ce qui est difficile?
   - Qu'est-ce que tu fais en dehors de l'école? [Activités artistiques, sportives / sorties / scouts / religion, communautés expatriées, etc.]
   - Vous restez encore longtemps ici, tu sais?
4. *Questions sur le futur poste*
   - Est-ce qu'il y a un pays dans lequel tu aimerais bien aller après? Pourquoi? Quel est le prochain poste qui te fait envie? Pourquoi?
   - Est-ce que tu sais déjà dans quel pays tu aimerais poursuivre tes études quand tu seras plus grand? Pourquoi?
   - Et tu te réjouis du prochain poste?

- Quel est le poste qui te ferait envie? Pourquoi?

5. *Questions sur le poste précédent*

- Et avant tu étais où?
- C'était comment là-bas? Plus facile ou plus difficile que dans la *ville de résidence*? [Amis, activités, personnes importantes].
- Comment tes parents t'ont annoncé que vous partiez? Tu le savais déjà avant ? Comment tu le savais?
- Tu te souviens de ce que tu as ressenti à ce moment?
- Comment on se prépare à partir ? Qu'est-ce qui se passe quand on part? (Valises, au revoir, projets…)
- Comment as-tu annoncé ton départ à tes amis, tu as fait quelque chose de spécial pour ton départ?
- Est-ce que tu étais content(e) de changer de pays? Qu'est-ce qui t'a plu? Qu'est-ce qui a été difficile? Et comment on réagit quand c'est difficile? A quoi on pense quand c'est facile?
- As-tu fait toi-même ta valise / les cartons? Qu'est-ce que tu as mis dedans? Qu'est-ce que ça fait de quitter une maison / appartement pour une autre?
- Est-ce que c'est différent entre les deux pays?
- Gardes-tu toujours des contacts avec des gens de là-bas (qui?)? Comment?
- Penses-tu y retourner une fois? Et ici [ndlr à *ville de résidence*], penses-tu que tu reviendras plus tard?
- Par rapport à avant: qu'est-ce qui est mieux ici à *ville de résidence*, qu'est-ce qui est moins bien?

6. *Questions sur ce que la personne a appris*

- Imagine maintenant qu'un de tes copains t'annonce qu'il va partir et qu'il n'a jamais déménagé avant, tu lui dirais quoi? Est-ce que tu aurais des conseils à lui donner s'il se sent triste? Qu'est-ce qui, selon toi, sera le plus dur pour lui.

7. *Divers*

- As-tu des choses à rajouter?

Merci pour ce premier entretien, nous allons nous revoir dans quelques jours, peut-être que d'ici là tu peux encore réfléchir à notre conversation et voir si tu aimerais rajouter d'autres éléments. J'aimerais aussi que tu choisisses pour la prochaine fois 4 à 5 choses qui sont importantes pour toi comme des photos, des livres, des images, des vêtements, un jouet, et que tu m'expliques en quoi c'est important.

2ème entretien: autour des relations (amis, pays passeport, objet)[80]

Je te remercie de me recevoir une 2ème fois. Est-ce que tu as pensé un peu à la conversation que nous avons eue? Est-ce qu'il y avait certains éléments sur lesquels tu aimerais revenir? Ou des choses que tu aimerais rajouter?

Tu te souviens, je t'avais demandé de choisir 4 à 5 choses: photos, objets, vêtements, disques, etc. qui représentent quelque chose de particulier pour toi. Est-ce que tu peux me les présenter? Pour chaque «objet»: voir en quoi il est important, ce qu'il lui rappelle, depuis quand il là, etc.

Ensuite (j'espère que les éléments présentés vont permettre d'arriver à cette thématique), je compte m'intéresser aux liens avec le(s) pays et la famille

1. *Relations aux objets*
   - A travers les 4-5 éléments retenus.
2. *Relations à la famille proche, aux amis et animal domestique*
   - Quelles sont les personnes les plus importantes pour toi? Pourquoi?
   - Si animal domestique: J'ai vu que tu avais un chien/chat (…) comment il s'appelle? Il est avec vous depuis longtemps?
   - As-tu encore des copains/des amis ailleurs → si oui, de quoi parlent-ils ensemble, comment gardent-ils contact, est-ce qu'ils se rencontrent pendant les vacances, congés, etc.
   - Où sont localisées les personnes avec qui le jeune garde contact (pays passeport, ancien pays d'accueil, autre)?
3. *Relation au pays passeport / la famille éloignée*
   - Rentres-tu en vacances dans ton pays passeport ? Y avez-vous une maison de vacances (un pied-à-terre)?
   - Est-ce que c'est un lieu important pour toi ou tu aimerais passer tes vacances ailleurs?
   - Qu'est-ce que tu aimes le plus quand tu rentres là-bas? Qu'est-ce que tu aimes le moins?
   - Et tu as de la famille là-bas? Qui?
   - Vous les voyez souvent? Est-ce qu'ils viennent vous voir?
   - Tu aimerais vivre là-bas plus tard? Pourquoi?

[80] Les questions de cette seconde partie seront adaptées en fonction des résultats obtenus dans la première partie de l'entretien ainsi que des 5 objets/photos/etc. choisis par l'adolescent comme étant important pour lui.

4. *Les vacances / fêtes de famille*

   - Comment se passent les vacances? Retour dans le pays passeport, tourisme ailleurs, tourisme dans le pays d'accueil, séjour linguistique? etc.
   - Comment se passent les fêtes de famille? Les fêtes nationales (importance de la communauté expatriée)?

5. *Relations diverses*

   - Gardes-tu des contacts avec d'autres personnes rencontrées dans un poste précédent : enseignant, nounou, etc.

6. *Divers*

   - Veux-tu rajouter quelque chose?

Remerciements: Je te remercie pour tout ce temps que tu m'as consacré et d'avoir partagé avec moi ton expérience.

Annexe 2. Guide d'entretien pour le recueil des données auprès des parents

1. *Contrat de communication et faire connaissance*
   - Se présenter et remercier pour le temps accordé. Je souhaite comprendre mieux ce que ça représente pour les familles de vivre dans différents pays en raison de l'activité professionnelle de l'un des conjoints. Je souhaiterais pouvoir bénéficier de votre expérience pour mieux comprendre comment ça se passe, mais si vous n'avez pas envie d'aborder certains points, où si je vous pose des questions auxquelles vous ne souhaitez pas répondre je respecterai votre décision. Vous pouvez par ailleurs arrêter l'entretien à n'importe quel moment. Est-ce que cela vous convient?
   - Si vous êtes d'accord, je vais enregistrer l'entretien afin de pouvoir ensuite le transcrire. Mais ce que vous me direz restera entre nous. Je serai la seule à disposer des entretiens.
   - Savez-vous pourquoi je veux vous rencontrer? Il s'agit d'une recherche sur les familles qui ont l'occasion de vivre dans différents pays. Ce qui m'intéresse c'est votre expérience et votre point de vue. Est-ce que vous aimeriez commencer la discussion par un élément en particulier.
   - Commencer l'entretien en demandant à la personne son parcours.

2. *Période du transfert*
   - Peuvent-ils choisir le lieu de la mutation? Comment se passe le choix des pays? En famille, seulement les parents?
   - Comment vous est communiqué le prochain poste? En général combien de temps avez-vous avant le changement de transfert?
   - Comment s'organise le transfert dans le nouveau pays : choix de la maison, choix de l'école?
   - Comment/Quand l'annoncent-ils aux enfants? Comment est-ce que ça se passe?
   - Préparent-ils le transfert avec les enfants (en leur parlant du nouveau pays, etc.)?
   - Et pour vous qu'est-ce qui est le plus difficile durant cette période?
   - Mise en place de «rituels», d'habitudes : par ex. dire au revoir à la maison?
   - Retournent-ils avec leurs enfants dans des pays d'accueil dans lesquels ils ont vécu précédemment?

3. *Les déménagements*
   - Comment se déroulent les déménagements ?
   - Le choix de la nouvelle maison ? Quid avec les meubles ?
   - La décoration

4. *Questions autour de la famille*

- En général comment vos enfants vivent-ils ces transferts?
- Quelles sont les différences entre vos enfants? Le vivent-ils tous de la même manière? Avez-vous des exemples concrets?
- Si il y a des différences à quoi sont-elles dues selon vous?

5. *Lien avec la famille*
   - Quels liens entretenez-vous avec la famille restée dans le pays passeport?
   - Rentrez-vous pour les vacances? Lieu de séjour durant les vacances?
   - Est-ce important pour vous?

6. *Transmission culturelle*
   - Qu'essayez-vous de transmettre, de votre pays, à votre enfant ? Nourriture, contes, etc.
   - Moments importants: Noël, etc. Comment ça se passe?
   - Lien avec la communauté étrangère?

7. *Attentes par rapport à l'étude*
   - Quelles sont vos attentes par rapport à cette recherche?

8. *Divers*
   - Avez-vous des choses à rajouter?

Remerciements. Je vous remercie pour votre participation et le temps que vous m'avez consacré.

Annexe 3. Questionnaire biographique (adolescents)

Questionnaire biographique

Jeunes

Questionnaire à renvoyer à l'adresse email : deniz.gyger@unine.ch

Les données resteront confidentielles à l'Université de Neuchâtel

Afin de pouvoir mieux vous connaître, je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux différentes questions

I. INFORMATIONS PERSONNELLES

Question 1. Données personnelles

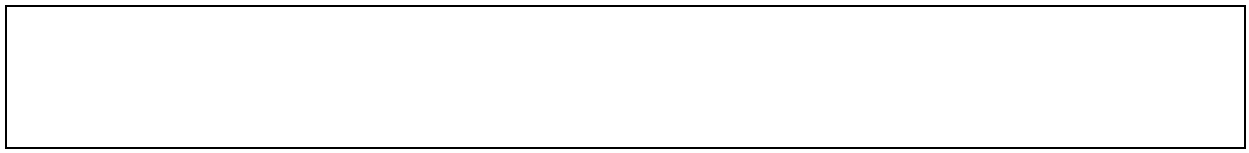
- Prénom, Nom :
- Date de Naissance :
- Lieu de naissance :
- Adresse email (facultatif) :
- Site, blog (facultatif) :
- Nationalité(s) :

Question 2. Langues

- Quelle est votre langue maternelle ?
- Quelle(s) est/sont la/les langue(s) que vous utilisez à la maison ?

Question 3. Famille

- Avec qui vivez-vous ? Quel est leur âge



II. REMARQUES, COMMENTAIRES

Questions 4.

- Si vous des remarques et/ou commentaires concernant la présente étude et/ou le questionnaire vous pouvez les indiquer ici.

Je vous remercie pour votre collaboration et votre confiance.

Annexe 4. Questionnaire biographique (parents)

Questionnaire biographique

Parents

Questionnaire à renvoyer à l'adresse email : deniz.gyger@unine.ch

Les données resteront confidentielles à l'Université de Neuchâtel.

Afin de pouvoir mieux connaître votre famille, je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux différentes questions

I. COMPOSITION DE LA FAMILLE

Question 1. Adultes

- Quels sont les adultes qui vivent avec l'enfant et quels sont les liens de parenté ?

Question 2. Données personnelles

- Adresse email (facultatif) :
- Adresse postale :
- Nationalité(s) :
- Site, blog (facultatif) :

Question 3. Enfant(s)

- Veuillez indiquer le nombre d'enfant(s) dans la famille :

☐ 1 enfant ☐ 2 enfants ☐ 3 enfants ☐ 4 enfants ☐ Plus de 4 enfants

- Veuillez préciser pour chaque enfant le sexe, l'année et le lieu de naissance

Enfant	Sexe	Année de naissance	Lieu de naissance (ville, pays)
Enfant 1	☐ féminin ☐masculin		
Enfant 2	☐ féminin ☐masculin		
Enfant 3	☐ féminin		

	☐masculin		
Enfant 4	☐ féminin ☐masculin		

II. TRAJECTOIRE PERSONNELLE

Question 4. Votre parcours

- Veuillez indiquer, par ordre chronologique, les villes dans lesquelles vous avez vécu avec vos/votre enfant(s), la durée du séjour, les établissements scolaires fréquentés par vos/votre enfant(s) et le système d'enseignement qu'il(s) a/ont suivi (suisse, français, américain, etc.).

Durée du séjour				**Ville (pays)**	**Etablissement(s) scolaire(s) fréquenté(s)**	**Système suivi (suisse, français, américain…)**
Arrivée		**Départ**				
Mois	**Année**	**Mois**	**Année**			

III. REMARQUES, COMMENTAIRES

Question 5.

- Si vous avez des remarques et/ou commentaires concernant la présente étude et/ou le questionnaire, veuillez les indiquer ici.

Je vous remercie pour votre collaboration et votre confiance

Annexe 5. Grilles d'analyse adolescent

Prénom fictif:

Année de naissance:

âge:

Pays dans lequel le jeune a vécu :

Lieu de résidence au moment de l'entretien :

Domaine 1. Le jeune en itinérance géographique

Indicateurs	Discours	Remarques
101. Parcours de l'adolescent jusqu'au moment de l'entretien		
102 L'attachement, les aspects de continuités		
1021. Attachement aux parents, à la fratrie		
1022. Attachement à la famille élargie		
1023. Attachement aux amis, réseau social		
1024. Attachement à la nounou, personnel de maison		
1025. Attachement au pays passeport		
1026. Attachement aux pays d'accueil		
103 Le départ		
1031. Le choix du nouveau pays et/ou l'annonce du départ		
1032. La réaction du jeune (sentiments euphoriques, tristesse, moment du départ, etc.)		

1033. Imaginaire autour du nouveau pays, se préparer		
1034. La réaction de tiers		
1035. Les rituels de départs		
1036. Le déménagement		
104 L'arrivée dans le (nouveau) pays		
1041. Les premières impressions (sur le pays en général)		
1042. Autour de la maison, la décoration de la chambre		
1043. Autour de l'école		
1044. Autour des loisirs		
1045. Difficultés rencontrées		
105 Les vacances chez le jeune en itinérance		
1051. Retour dans le pays passeport VS ailleurs		
1052. Buts des vacances		
106 Le futur: comment le jeune envisage son avenir		
1061. Une vie en itinérance *versus* sédentaire		
1062. Les études envisagées, le lieu d'études		
1063. Autres		

Domaine 2: Les stratégies face aux changements

Indicateurs	Discours	Remarques
201 Les stratégies mises en place par les jeunes		
2011. Se créer un réseau social		

2012. Maintenir son réseau social		
2013. Relations amoureuses		
2014. Identification aux autres itinérants géographiques		
2015. Contact avec les non-initiés		
2016. Les rituels au moment du départ/de l'arrivée		
202 Les apprentissages des jeunes		
2021. Maîtrise linguistique		
2022. Habillement		
2023. Nouvelles règles (implicites et/ou explicite)		
2024. Autres		
203 Liens à l'itinérance par les jeunes		
2031. Une itinérance attendue *versus* subie		
2032. La maîtrise de l'itinérance (savoir qu'elle a une fin, lui trouver des avantages…)		
2033. Identification au métier des parents		
204 Les stratégies parentales		
2041. Discuter du prochain poste		
2042. Préparation au changement (départ, parler du nouveau poste)		
2043. Rituels familiaux		
2044. Autres		

Domaine 3: Les ruptures (tout ce qui change de l'ordinaire donc pendant le départ mais aussi en cours de route).

Indicateurs	Discours	Remarques
301 Ruptures au niveau inter intra personnelles		
3011. Discours général sur les ruptures		
3012. Amis, copains, etc.		
3013. Famille		
3014. Nounou, personnel de maison		
3015. Enseignant		
3016. Animal domestique		
3017. La maison		
302 Ruptures au niveau institutionnel		
3021. Ecole		
3022. Système scolaire		
3023. Loisirs		
303 Ruptures dans l'environnement géographique et culturel		
3031. Nouveau paysage		
3032. Nouveauté odorat, goût, ouïe		
3033. Constatation de la nouveauté (étrangeté, inhabituel)		
3034. Comparaison de la nouveauté (étrangeté, inhabituel)		
304. Les ruptures *in situ*		
3041. Départs d'amis		

3042. Evacuation, guerre		
3043. Autre		

Domaine 4. Réseau social et artefacts culturels que le jeune à a disposition (ou n'a pas) et leurs processus

Indicateurs	Discours	Remarques
401. La famille		
4011. Famille nucléaire (parents, frères et sœurs)		
4012. Famille éloignée (grands-parents, cousins, oncle et tante)		
4013. Les animaux de compagnie		
4014. Nounou et personnel de maison		
402. Le réseau social		
4021. Les amis / L'amour		
4022. Le manque d'amis		
4023. La communauté expatriée		
4024. Autre (enseignants…)		
403 Les artefacts culturels et activités physique et artistiquequi se déplacent avec le jeune, celles qui restent stables		
4031. Les activités sportives et/ou artistiques		
4032. Des objets «matériels», mettre en évidence la relation à autrui si existe		
4033 Des objets «sémiotiques», mettre en évidence la relation à autrui si existe		
4034 Les moyens de communication (ICT, avion…)		

4035. Autre		
404. Les « racines», qui constituent le jeune, l'amarrage		
4041. Lien au(x) pays d'origine		
4042. Le lieu de naissance		
4043. La religion		
4044. Les fêtes «récurrentes»		
4045. Le pied-à-terre, la maison		
4046. La routine (comme évènement rassurant)		
4047. Autres		
405. Les éléments ponctuels (qui s'actualisent, se développent selon les besoins)		
4051. Autour de l'école		
4052. Autour des loisirs		
4053. Les excursions, visites du pays…		
4054. Des visites extérieures		
4055. Autres		

Domaine 5. Les aspects thématiques

Indicateurs	Discours	Remarques
501. Remaniements identitaires (définition de soi, notamment à travers l'âge, selon les pays, regard que le jeune porte sur soi)		
502. Discours autour de l'itinérance (relativiser, surpositiver, sous-positiver…)		
503. la réflexivité, la façon dont les jeunes se voient à travers le regard des autres		

504. La relation au temps/à l'avenir		
505. Discours sur l'attachement / le détachement		
506. Changement de locution dans la position (je/on/les/autres)		
507. La place des souvenirs		
508. La solitude		
509. Les difficultés rencontrées par d'autres		
510. Toujours recommencer		
511. Fatalité, impuissance		
512. Autre		

Domaine 6. Varia

Indicateurs	**Discours**	**Remarques**
601. Difficultés rencontrées par d'autres		
602. En vrac		

Annexe 6. Grille d'analyse parents

Domaine 1. Discours du/des parent(s) autour de son/ses enfant(s)

Indicateurs	Discours	Remarques
101. Prochain poste		
1011. Prise en compte des enfants dans la décision		
1012. Participation des enfants à la décision		
1013. Annonce aux enfants		
1014. Réaction des enfants (constatées ou supposées)		
1015. Préparation au prochain poste (photos, livres…)		
1016. Stratégies pour faciliter le départ		
102. Dans le nouveau pays		
1021. Réactions/attitudes des enfants		
1022. difficultés rencontrées par le jeune (dans le pays, à l'école)		
1023. Mise en place de nouvelles activités		
1024. Stratégies mises en place pour faciliter l'adaptation		
1025. Loisirs, activités		
1026. Divers		

Domaine 2. Les parents en tant qu'itinérants géographiques

Indicateurs	Discours	Remarques
201. Choix du prochain poste		
2011. Pays choisi ou imposé, timing de mutation		

2012. Réactions/attitudes personnelles lors de l'annonce		
2013. Intérêt personnel, familial		
2014. Intérêt professionnel		
2015. Attentes/imaginaire autour du prochain poste		
2016. Propos autour du déménagement		
202. Dans le pays de résidence: sur place		
2021. Logement		
2022. Scolarité des enfants		
2023. Loisirs, activités, penser à soi		
2024. Autour de la famille nucléaire et du couple, répartition des tâches		
2025. Difficultés rencontrées		
2026 Divers		
203. Lien(s) au(x) pays d'origine		
2031. Discours autour du pays d'origine (attachement ou envie d'en être loin)		
2032 Y avoir un pied-à-terre *versus* ne pas en avoir		
2033. Eléments culturels (religion, nourriture, fête nationale)		
204. Les vacances		
2041. Dans le pays d'origine ou ailleurs		
2042. Retrouver la famille élargie		
2043. Divers		
205. Le réseau social		
2051. La famille		
2052. Les amis		

2053. le réseau expatrié		
2054. Personnel (nounou…)		
2055. Autre		
206. Autour de l'itinérance géographique		
2061. Culture internationale		
2062. Avantage		
2063. Inconvénients		

Domaine 3. Divers

Indicateurs	Discours	Remarques
301		
302		

Annexe 7. Grille d'analyse comparative discours parents-adolescents

Domaine 1. Discours des parents

Indicateurs	Discours	Remarques
101. Prochain poste		
1011. Participation des enfants à la décision		
1012. Annonce aux enfants		
1013. Réaction des enfants		
1014. Préparation concrète au prochain poste		
1015. Stratégies pour faciliter le départ		
1016. Propos autour du déménagement		
1017. Les ruptures		
102. Lors de l'arrivée dans le nouveau pays		
1021. Réactions à l'arrivée		
1022. Les difficultés rencontrées par le jeune		
1023. Stratégie pour faciliter l'arrivée		
1024. Autour des loisirs (activités culturelles, sportives)		
1025. La découverte du pays		
1026 Socialisation des enfants		
1027. Autre		
103. Le(s) pays d'origine		
1031. Contact avec la famille élargie		
1032. Transmission d'éléments culturels		

1033. Contact avec le pays d'origine		
1034. Pied-à-terre		
104. Par rapport à l'itinérance		
1041. Transmettre une culture internationale		
1042. Avantages		
1043. Inconvénients		
1044. Autres		

Objets inanimés, avez-vous donc une âme
Qui s'attache à notre âme et la force d'aimer?
Alphonse de Lamartine
Harmonies poétiques et religieuses

Annexe 8. La fonction de pérennité des éléments culturels signifiants

Prénom	Eléments culturels	Autrui, lieu	Dimension temporelle	Indices sur l'activité (cognitive, affective, sociale, identitaire)
Albane, 14 ans	Photographies.	Personnes et lieux représentés sur les photographies.	Périodes sur les photographies.	Cognitif: se remémorer des lieux et des périodes de sa vie; garder des traces.
	Peluche.	Offerte par sa tante A.	Sa naissance.	Affectif: présence constante et longue.
	Broche.	Appartenait à sa tante B.	Sa jeune enfance.	Affectif: présence constante et longue.
	Poupée.	Offert par son parrain.	Sa jeune enfance.	Affectif: présence constante et longue.
	Chat en laiton.	Appartenait à sa grand-mère décédée.	La Pologne; Chez sa grand-mère.	Social, identitaire.
	Coupe de surf.	Ses parents et amis venus l'encourager.	Un moment particulier dans sa vie: un championnat de surf junior national où elle a fini parmi les trois premiers.	Affectif: une grande victoire, de la fierté.
Babette, 14 ans	Balle de tennis.	Son amie partie de l'Inde récemment.	Lorsque son amie était encore là.	Affectif: dès qu'elle est triste: la fait rebondir;

Prénom	Eléments culturels	Autrui, lieu	Dimension temporelle	Indices sur l'activité (cognitive, affective, sociale, identitaire)
				Cognitive: lui rappelle son amie.
	Poster des Eagle-Eye Cherry.	Un de ses premiers amours: Vladimir.	Première mélodie apprise à la guitare.	Affectif: sa passion pour la guitare.
	Livre de planche à voile.	Sa marraine, qui est sa tante, et son père qui pratiquent de la planche à voile.	Sa période en Suisse et en Malaisie.	Identitaire, social; Cognitif: elle connaît le livre par cœur.
	L'ordinateur.	Sa famille en Suisse.	Maintenir les relations dans le temps.	Social: permet d'échanger.
Clotilde 15 ans	Un collier.	Ses amies qui lui ont offert avant son départ pour l'Inde.	Sa dernière virée shopping en France.	Social, identitaire: l'amitié, les moments passés avec ses amies, appartenance à un groupe.
	Une coupe de tennis.	Une amie qu'elle a remplacée lors d'un match et sa victoire.	Un moment particulier dans sa vie: la participation à un tournoi de tennis important.	Affectif: une grande victoire, de la fierté.
	Une peluche.	Son grand-père.	La promenade avec son grand-père.	Social: la relation avec son grand-père; Affectif: la douceur, côté rassurant
	Les photographies.	Personnes et lieux représentés sur les photographies.	Périodes sur les photographies.	Cognitif: garder une trace des périodes et des événements de sa vie.
	Un journal intime.	Personnes et lieux mentionnés.	Périodes mentionnées.	Cognitif: garder une trace des périodes et des

Prénom	Eléments culturels	Autrui, lieu	Dimension temporelle	Indices sur l'activité (cognitive, affective, sociale, identitaire)
				évènements de sa vie.
	Les meubles.	Ses parents qui les ont achetés.	Les pays dans lesquels les meubles ont été achetés.	Affectif: son intérieur qui reste stable, aspects sécuritaires.
Eloïse, 14 ans	Peluche et couverture.	Personnes qui les lui ont offertes.	De sa naissance à maintenant.	Affectif: présence constante et longue. Ils se trouvent sur son lit, douceur et chaleur, sécurité.
Emel, 16 ans	La musique (écouter de).	Selon la musique des personnes et des lieux.	Selon la musique des périodes et évènements particuliers.	Cognitif: se replonger dans certains souvenirs et atmosphère. Fonction émotionnelle: se changer les idées.
	L'ordinateur.	Sa famille en Turquie.	Maintenir les relations dans le temps.	Social: il permet d'échanger.
Isabelle, 17 ans	Les moyens de communication.	Ses amis, sa famille éloignée.	Maintenir la continuité.	Social: il permet d'échanger.
	Sa contrebasse.	Les professeurs, les pays.	Selon les partitions jouées des périodes en particulier.	Affectif: s'échapper du quotidien, se détendre; Cognitif: se plonger dans l'atmosphère des pays dans lesquels elle a vécu; Social: ses enseignants de contrebasse.
Louis, 17 ans	Croix d'Agadez.	Le peuple africain, les enfants, mais aussi son grand-	Sa période en Afrique.	Identitaire: son enfance en Afrique, son

Prénom	Eléments culturels	Autrui, lieu	Dimension temporelle	Indices sur l'activité (cognitive, affective, sociale, identitaire)
		père qui a vécu en Afrique.		grand-père.
	Drapeau du Bénin.	L'Afrique, les circonstances de l'achat.	Sa période en Afrique.	Identitaire: son enfance en Afrique.
	Son balafon.	Son professeur de balafon.	Sa période en Afrique.	Identitaire: son enfance en Afrique.
Manon, 14 ans	Son lapin Pinpin.	Sa grand-mère qui le lui a fait.	De sa naissance à ces 14 ans.	Affectif: la jeune fille ne peut pas dormir longtemps sans, aspect sécuritaire et douceur.
	Son lit.	Sa famille qui vient dormir dans son lit.	Des moments de calme.	Affectif: sa maison à elle, un lieu sûr.
	Des photographies.	Personnes et lieux représentés sur les photographies.	Période sur les photographies.	Cognitif: se remémorer des lieux et des périodes de sa vie, garder des traces.
Maxime, 17 ans	Des photographies.	Ses amis en France.	Sa période en France.	Cognitive: se souvenir.
	Un T-shirt.	Ses amis d'Inde.	Sa période en Inde.	Cognitif: un souvenir pour son retour en France.
	L'ordinateur.	Ses amis en France.	Maintenir les relations dans le temps.	Social: permet d'échanger.
Robin, 17 ans	Photographies.	Personnes et lieux représentés sur les photographies.	Périodes sur les photographies.	Cognitif: garder une trace des périodes et des évènements de sa vie.
	Poster du Mont St-Michel.	Son grand-père et son père qui pêchaient là-bas	Enfance; Bretagne.	Cognitif: les vacances; Identitaire: sa région d'origine;

Prénom	Eléments culturels	Autrui, lieu	Dimension temporelle	Indices sur l'activité (cognitive, affective, sociale, identitaire)
				Social: son père, son grand-père
	Une étoile de David.	Sa famille israélienne, sa mère.	Israël.	Identitaire: se rattacher à ses origines juives.
	Photographies.	Personnes et lieux représentés sur les photographies.	Périodes sur les photographies.	Cognitif: garder une trace des périodes et des évènements de sa vie.
Rose, 14 ans	Des Bracelets de différentes couleurs.	Ses amis de Séoul.	Sa période à Séoul.	Cognitif: lorsqu'elle veut se souvenir de ses amis elles les enfilent.
	Photographies.	Personnes et lieux représentés sur les photographies.	Périodes sur les photographies.	Cognitif: se remémorer des lieux et des périodes de sa vie; garder des traces.
	Des meubles.	Ses parents qui les ont achetés.	Les pays dans lesquels les meubles ont été achetés.	Affectif: son intérieur qui reste stable, aspects sécuritaires.
Nesrine, 16 ans	Elle n'a pas fait référence à d'éléments culturels significatifs.			
Zoé, 17 ans	Photographies.	Personnes et lieux représentés sur les photographies.	Périodes sur les photographies.	Cognitif: se remémorer des lieux et des périodes de sa vie; garder des traces.
	Un pendentif.	Son groupe d'amis à Bâle qui le lui a offert.	Sa fête de départ de Bâle.	Identitaire: toutes les personnes du groupe ont un pendentif similaire.
	Couverture en patchwork	Ses amis lorsqu'elle était à Berne.	Sa période à Berne.	Affectif: la douceur. Identitaire: ses amis, ses relations.