

LES NOMADES GLOBAUX : LANGUE D'INSTRUCTION ET SOCIÉTÉ

Étude sur certains Nomades globaux scolarisés dans des établissements francophones lorsqu'ils
vivaient à l'étranger

par

Clive Alexander Carruthers

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre
du programme de Maîtrise ès arts en anthropologie en vue de l'obtention de la
Maîtrise ès arts en anthropologie

Résumé

Depuis les années 1950, des chercheurs comme Useem, Pollock, Van Reken et d'autres se sont interrogés sur le sujet des enfants qui ont grandi dans plusieurs pays. Cependant, la grande majorité de ce corpus vise les enfants ayant été scolarisés dans des établissements anglophones même s'il existe de nombreux établissements francophones hors la France. Ce projet vise cette population.

Nous nous sommes demandés s'ils faisaient partie d'une double minorité, premièrement la minorité de Nomades Globaux (NG) mais dans cette population s'ils faisant partie d'une minorité francophone de NG. Pour ce faire, nous avons conduit des entrevues semi-structurées avec 12 participants en utilisant un cadre théorique construit autour de l'habitus de Pierre Bourdieu.

Bien que nous ne puissions tirer de conclusions générales, il semble que ces NG ne se sentent pas comme faisant partie d'une double minorité.

Table des Matières

Introduction.....	1
Useem et le « <i>Third Culture Kid</i> ».....	2
Histoire.....	3
<i>Third Culture Kid</i> et développement du terme	4
Les autres termes.....	6
L'expérience japonaise	9
Les différentes réactions	16
Problématique	18
Approche théorique.....	20
Hybridité culturelle et cercles d'appartenance.....	24
Habitus	25
Capital culturel.....	28
<i>Enskilment</i> et Ingold	29
Conclusions théoriques	33
Méthodologie	38
Réflexivité.....	38
Guides d'entrevues.....	47
Collecte des données.....	49
Méthode d'analyse des données.....	49
Analyse	52
Enseignants	53
Enseignant 01	53
Enseignant 02.....	56
Enseignant 03.....	60
Enseignant 04.....	63
Notes sur les enseignants	64
Parents.....	68
Parent 01	68
Parent 02	71
Parent 03	75
Parent 04	77

Notes sur les parents	79
Nomades globaux.....	80
Nomade global 01	80
Nomade global 02	82
Nomade global 03	85
Nomade global 04	87
Notes sur les Nomades globaux	90
Conclusions.....	91
Bibliographie.....	97
Annexes	99
Tableau 1.....	99
Guide d’entrevues	99
Enseignants	99
Parents.....	100
Nomades globaux.....	101

Introduction

Depuis la fin de la Guerre froide, nous entendons parler de plus en plus de la globalisation. Le terme « globalisation » fait penser, dans la majorité des cas à un échange statique de technologie, de biens, et de produits, entre pays. L'essor de l'interconnectivité crée des changements à plusieurs niveaux : commercial, technologique, informatique, parmi d'autres. Cependant, bien que ces échanges soient importants, il existe un autre effet qui pourrait avoir un aussi grand impact que les autres : les flux migratoires. Nous pouvons même dire qu'il s'agit d'une globalisation de l'homme. Les individus voyagent de plus en plus entre les pays: des touristes, des immigrants, des réfugiés. En effet, il existe un corpus littéraire important sur les flux migratoires. Cependant, cette littérature se satisfait d'étudier les populations immigrantes immobiles, c'est-à-dire figées dans l'espace et dans le temps (Daguerre, 2010; Bernard, 2002; Vincent, 1994). Par contre, il existe un autre groupe de voyageurs internationaux qui n'est pas souvent le sujet de projets de recherche : les expatriés. Cette lacune persiste peut-être parce qu'ils ne restent pas dans un même endroit pour une très longue période de temps. Les expatriés sont séparés des autres catégories de voyageurs internationaux puisqu'ils vivent pendant une période importante à l'étranger (contrairement aux touristes qui n'y vont que pour quelques jours ou semaines). De plus, ils ont le projet de retourner à leur pays d'origine (contrairement aux immigrants ou aux réfugiés). Or, les expatriés sont souvent accompagnés par leurs familles.

Les flux migratoires, en général, sont le sujet d'un corpus littéraire de plus en plus vaste. En effet, la littérature qui existe sur le seul point de l'immigration, sans même toucher les réfugiés est énorme (Aronowitz, 1984; Carrington, 2013). Or, nous voulons nous concentrer sur un sous-groupe des expatriés : les enfants expatriés. Ils constituent un groupe qui a été étudié (Bell-Villada *et al*, 2011), mais qui reste cependant assez peu connu. En effet, le terme *Third Culture Kid (TCK)*,

qui est le terme le plus commun, reste presque inconnu dans la société générale. Bien que TCK soit le terme le plus commun, il n'est pas le seul. Il existe d'autres termes qui essaient de se présenter comme des alternatives.

Nous allons faire ci-dessous, une revue de la littérature avec pour sujet les enfants expatriés, les TCK, ainsi que les termes qui ont été proposés.

Ceci se fera en trois parties : la première traitera de la définition de *Third Culture Kid* et de l'environnement dans lequel il a été créé. Dans la deuxième partie, nous verrons l'évolution du terme *TCK* à travers le temps, ainsi que l'apparition et l'évolution des autres termes. Enfin dans la dernière partie nous allons voir la réaction de la population étudiée envers ces termes, ces catégorisations.

Useem et le « *Third Culture Kid* »

Nous allons maintenant faire un survol de l'environnement dans lequel la recherche sur les enfants expatriés a commencé, et où le terme « *Third Culture Kid* » a été créé.

Dans un premier temps, nous allons définir « *Third Culture Kid* ». Les expatriés se différencient des autres personnes en mouvement par deux points importants : ils vivent, et travaillent, dans un pays étranger pour une longue période de temps ; et ils ont le projet de retourner dans leur pays d'origine après leur séjour. Or, un « *Third Culture Kid* » est un enfant qui, comme le nom l'implique, jouit d'une troisième culture. Or qu'est la troisième culture? La troisième culture est simplement l'hybridation de deux cultures. Par exemple, ceci peut se produire lorsqu'une personne d'une culture A vit dans une culture B, et, à force de vivre avec les deux cultures, crée une culture C qui est une culture hybride comportant des éléments des deux cultures d'origines (Useem, 1976 : 103). Un « *Third Culture Kid* » (Useem, 1976 : 103) est un enfant qui

a vécu dans ces conditions, la différence avec un adulte qui crée sa troisième culture est que l'enfant a passé moins de temps dans le lieu de la culture A. L'expérience sera donc différente pour l'enfant, il sera peut-être plus marqué par la culture B. Par exemple, l'expérience de l'enfant par rapport à la culture A provient principalement de ses parents, c'est alors la culture familiale. En effet, Useem dit que: « *Although they have grown up **in** foreign countries they are not integral parts **of** those countries. When they come to their country of citizenship (some for the first time), they do not feel at home because they do not know the lingo or expectations of others—especially those of their own age.* » (Useem, 1976 : 103.) Nous pouvons donc voir que le concept souligne un détachement, une distance de la part des TCK envers la culture d'origine (la culture A dans notre exemple). Nous pouvons également remarquer une crise d'identité présente dans ces individus. En effet, lorsqu'ils étaient à l'étranger il est possible de dire que leur identité se construisait autour du fait qu'ils étaient des étrangers. Lorsqu'ils rentrent chez « eux », cependant, ils ne s'identifient pas avec les individus de « leur » culture, et, de plus, ils ne sont plus considérés par les autres comme des étrangers. Ils sont alors une minorité invisible. Dès le début alors, le concept de « *Third Culture Kid* » est un concept qui se base sur l'individu, et qui vise à étudier l'effet d'un séjour important dans d'autres cultures, environnements, ou bien pays sur les jeunes individus.

Histoire

Le terme « *Third Culture Kid* » est apparu durant les années 1950 (« *'TCK'* as a concept only dates from the late 1950s, and has scarcely started to gain anything like broad cultural diffusion, the experience (the *vivencia* as they say in Spanish) had long been out there, in great measure as a result of colonialism. » Bell-Villada *et al*, 2011 : 4). C'est-à-dire que, même si le terme n'apparaît qu'après 1950, l'expérience en tant que tel du TCK est plus ancienne. Bell-

Villada (2011 :4) souligne que l'expérience expatriée des jeunes a longtemps été présente, même si ce n'est qu'un effet de la colonisation.

Cependant à la fin de la Deuxième Guerre mondiale les États-Unis sont désormais une superpuissance mondiale, cette puissance n'est pas seulement militaire, mais également économique. C'est donc dans l'environnement d'une vaste croissance économique (« *Produce consistently high rates of growth – averaging over 4 per cent annually in the 1950s and near 5 per cent in the 1960s* » Marglin et Schor, 2000 : 1) que le terme « *Third Culture Kids* » apparaît. C'est-à-dire que le terme, et par conséquent toute la recherche qui s'est faite sur cette population, est apparu dans un contexte de grande croissance économique mondiale. Dans ce contexte, le monde devient de plus en plus globalisé, les pays s'appuient de plus en plus entre eux, et donc le développement de ce concept peut être compris comme une réponse de l'anthropologie et de la sociologie occidentale envers la mondialisation et l'impact de celle-ci sur le jeune expatrié.

Dans cette deuxième partie nous allons faire un aperçu historique, premièrement du concept TCK et l'évolution de la pensée occidentale envers cette population.

***Third Culture Kid* et développement du terme**

Dans un premier temps, nous allons voir le débat qui s'est développé autour du terme de « *Third Culture Kid* ». Nous avons déjà vu la définition de ce qu'est un TCK selon Useem (1976 : 103), le terme connaît cependant certains raffinements : élaborés notamment dans *Third Culture Kids : Growing Up Among Worlds* écrit par David Pollock et Ruth Van Reken, premièrement en 1999 et ensuite une deuxième édition en 2009. Pollock et Van Reken ont une définition claire: « *A Third Culture Kid (TCK) is a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents » culture. The TCK frequently builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture may be assimilated*

into the TCK's life experience, the sense of belonging is in relationship to others of similar background » (Pollock et Van Reken, 2009 : 13). Le TCK de Pollock et d'Usem est alors un individu qui voyage avec sa famille, puisqu'ils présupposent la présence des parents. Il serait alors presque possible de dire que ce sont des unités familiales entières qui possèdent la « troisième culture ». De plus, en ce qui concerne les enfants, l'hybridation entre cultures est individuelle et elle se forme lors de la jeunesse. Tout ceci veut dire que le jeune est d'autant plus susceptible aux influences de diverses cultures, puisqu'il n'est pas concrètement ancré dans une culture lorsqu'il entre à l'encontre d'autres. Nous pouvons alors conclure que, même si l'unité familiale est douée de la « troisième culture », elle se manifeste plus profondément chez les jeunes que chez les adultes.

Enfin, la troisième culture semble être, d'après Pollock et Van Reken, une culture toute comme une autre. C'est-à-dire que c'est un groupement de traits communs, partagés par un grand nombre d'individus dans la société, même si les individus qui font partie de ce groupe culturel n'occupent pas un espace géographique défini (*« culture, or civilization, taken in its broad, ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, beliefs, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society »* Tylor, 1871 :1). Donc, les individus qui ont vécu dans un pays, dans une culture qui n'est pas celle de leurs parents ou la « leur », ont désormais créé une troisième culture et ils font partie de cette culture avec d'autres individus qui ont vécu dans des environnements différents. Les spécificités peuvent être différentes, mais l'histoire de fond reste la même et c'est ceci qui permet alors la création d'une culture commune entre ces individus. L'essor de la technologie nous permet désormais de communiquer rapidement (dans le cas de l'après-guerre), voir instantanément, ceci réduit la nécessité d'une culture d'occuper un espace géographique défini.

Les autres termes

Il existe par la suite d'autres termes et concepts qui peuvent être facilement confondus avec « *Third Culture Kid* », « *Global Nomad* » (les nomades globaux) ou bien « *Cross-Cultural Kid* » (enfants interculturels). Bien qu'ils puissent être confondus avec le terme TCK, il serait plus précis de dire qu'ils représentent deux fils de l'évolution académique de la recherche d'Useem.

Dans un premier temps, nous allons voir le terme « *Global Nomad* ». Le terme fut conçu par Norma McCaig (McCaig, 1992 :1) dans le but d'offrir une précision par rapport au terme TCK. En effet, elle s'oppose à l'usage du mot « *kid* » dans le concept original, puisqu'il est utilisé pour des personnes qui ne sont plus des enfants (« *Norma McCaig was one reasercher who took great exception to the failure to keep the definition clear. An ATCK herself, Norma didn't like having the word "kid" describe her when she was obviously an adult. In response, Norma coined the term Global Nomads to replace the TCK term and defined them clearly as those who "go overseas with a parent because of an international career"* » Bell-Villada et al 2011 : 30). Pour Norma McCaig, un problème fondamental est l'inclusion du mot « enfant » dans le terme même pour désigner ces individus. L'inclusion du mot « *kid* » dans le terme lui-même, est, pour McCaig, un aspect presque dérogatoire, qui empêche que les enjeux de cette population soient pris au sérieux. De plus, les termes TCK et ATCK ne valorisent que les expériences qui ont été vécus lorsque les individus soient enfants : *Adult Third Culture Kid*. Par la suite, la définition de TCK n'est pas assez Claire. En effet : « *Some researchers believed even Dave's (Pollock) and Dr. Ruth Hill Useem's definition that TCKs are simply "children who accompany their parents into another culture", weren't complete enough. Neither one said specifically why the parents had gone to another culture [...] Since then, many who grew up cross-culturally for all sorts of reasons than a parent's had heard or read the TCK Profile (Pollock and Van Reken 2009: 77-184). They identified so strongly with the characteristics described that they claimed membership in this*

group as well » (Bell-Villada *et al*, 2011 : 29-30). Ce manque de précision dans la définition des TCK est ce que McCaig veut changer avec le terme « *Global Nomad* ». Cette nouvelle définition est très brève. En effet, elle convoie en une phrase l'idée que nous parlons d'enfants (chose qui nous est communiquée sans même dire le mot) qui n'ont pas vécu dans un endroit fixe (ils sont allés à l'étranger) et donc qui ont des expériences dans divers environnements.

C'est-à-dire que lors de la conceptualisation de ce terme, McCaig vise à apporter un plus haut degré de précision au terme. En effet, ce nouveau terme nous permet de viser une population encore plus précise, d'autant plus que le concept de TCK avait commencé à être approprié par des individus et des populations qui sans avoir nécessairement vécu dans des pays étrangers, avaient néanmoins grandi dans des environnements interculturels (Bell-Villada *et al*, 2011 : 29-30). Dans ce contexte, il est possible de voir la création du terme *Global Nomad*, comme une réponse de la part des jeunes expatriés à la diffusion et à l'appropriation du terme TCK par d'autres groupes. C'est donc une manière à la fois de préciser et de maintenir des barrières entre ceux qui ont vécu dans des pays étrangers et ceux qui n'en ont pas.

Or, par la suite, nous avons le concept des enfants interculturels de Ruth Van Reken, qui est, lui aussi, une réponse à l'appropriation du terme TCK par d'autres groupes. Cependant, où *Global Nomad* se redouble sur cette précision en érigeant des barrières plus strictes à l'entrée, le *Cross-Cultural Kid* de Van Reken élargit cette population. « *Cross-Cultural Kid* » est un terme utilisé par Van Reken dans un chapitre du livre *Writing Out of Limbo* publié en 2011. Dans ce chapitre, l'auteur envisage le terme « *Cross-Cultural Kid* » comme l'évolution de sa pensée après son travail avec Pollock sur les TCK. Pour Van Reken « *Cross-Cultural Kid is a person who is living in—or meaningfully interacting with—two or more cultural environments for a significant period of time during the developmental years of childhood (up to age 18). An Adult Cross-*

Cultural Kid (ACCK) is a person who grew up as a CCK. » (Bell-Villada *et al*, 2011 : 33). Cette définition ajoute plusieurs précisions qui ne sont pas évidentes dans la définition des TCK de Pollock. Notamment Van Reken nous donne ici une période précise après laquelle un individu ne peut pas être un CCK, en effet il faut que l'individu ait vécu dans un environnement en contact avec plusieurs cultures avant l'âge de 18 ans. Cependant, contrairement au concept de *Global Nomad*, Van Reken n'ajoute pas d'aspect géographique au CCK. C'est-à-dire que le CCK ne doit pas avoir voyagé lors de son enfance. Par exemple, un enfant ayant vécu toute sa vie dans un même espace géographique. S'il grandit en contact avec plusieurs cultures, il est un CCK. Cette définition rassemble alors des immigrants, des réfugiés, ainsi que des expatriés.

Le choix de 18 ans s'est fait puisque le terme a été conçu lors d'une présentation à des professeurs d'école. Ceci nous indique que Van Reken le conçoit comme un terme qui s'applique aux enfants qui se trouvent à l'école, au lycée, enfin avant l'âge de majorité et d'université (Bell-Villada *et al*, 2011 : 31). Nous devons cependant nous rappeler que selon la définition écrite par Van Reken des CCK, *Cross-Cultural Kid* n'est pas un terme conçu pour remplacer « *Third Culture Kid* » ou même « *Global Nomad* ». En effet, le terme « *Cross-Cultural Kid* » rassemble beaucoup plus d'individus que ces deux autres termes. Par exemple selon la table qui se trouve à la page 34 de *Writing Out of Limbo* (2011) ce terme rassemble les enfants d'immigrés, les TCK, les Nomades globaux et les enfants de minorités ethniques.

Nous pouvons donc conclure que la conversation qui s'est développée autour du terme TCK qu'Useem (1976 :103-105) a conçu lors de l'après-guerre a évolué selon deux chemins différents, mais complémentaires. En effet, un chemin se redouble sur l'esprit du terme original, tandis que l'autre rassemble de plus de personnes qui ont connu des histoires similaires, sans pour autant remplir exactement l'esprit du terme d'Useem (1976 :103-105). En effet, McCaig y apporte

encore plus de précision avec le terme « *Global Nomad* » (1992 :1-2), qui exclue certains groupes qui s'étaient approprié du terme « *Third Culture Kid* » en vertu d'avoir grandi en contact avec des environnements différents. Cependant, Van Reken est allée de l'autre côté. Elle conçoit un terme plus général qui pourrait éventuellement englober à la fois les « *Third Culture Kids* » traditionnels, les « *Global Nomads* », ainsi que les nouveaux venus qui utilisaient le terme *TCK* sans pour autant faire partie de la démographie traditionnelle.

L'expérience japonaise

Le Japon a connu sa propre conversation autour des expatriés, surtout autour des jeunes expatriés avec leur famille pour des causes surtout économiques (le travail à l'étranger) ou bien diplomatiques. Les enfants de ces familles sont nommés *Kikokushijo* et *Kaigaishijo*. *Kikokushijo* désigne les enfants rapatriés, tandis que *Kaigaishijo* désigne les enfants à l'étranger, c'est-à-dire les expatriés (Kano Podolsky, 2004 : 67). Il est intéressant de noter que tandis que les chercheurs occidentaux n'ont qu'un terme pour désigner les jeunes expatriés et rapatriés, que ce terme soit « *Third Culture Kid* », « *Global Nomad* » ou bien « *Cross-Cultural Kid* », le terme est le même, n'importe la situation de l'individu à laquelle il se réfère. Par contre, au Japon, il existe une différence claire entre les enfants qui se trouvent à l'étranger et ceux qui sont de retour au Japon. Existe-il d'autres différences entre l'étude des *Kikokushijo* et des *Kaigaishijo*, et de celle des chercheurs occidentaux? D'autre part, comment la conception des *Kikoku/Kaigai shijo* s'est-elle développée?

Tout d'abord, il existe une différence au niveau de l'environnement dans lequel les deux termes (le terme occidental et les deux termes japonais) ont été conçus. En effet, le phénomène occidental des TCK est apparu lors du développement de quatre grands types d'organisations : les organisations militaires (avec le déploiement de troupes américaines en Europe ou au Japon par

exemple), religieuses (les missionnaires), gouvernementales (les enfants de diplomates), et les entreprises multinationales. Kano Podolsky nous dit tout ceci clairement : « *We have seen that the American TCK phenomenon was brought about by four main types of sponsoring agencies—religious, military, corporate and governmental—which sent American families to live all over the world. In contrast, the appearances of a large number of Kaigai/Kikoku-shijos was first and foremost the result of Japan’s economic expansion which started in earnest in the latter part of the twentieth century* » (Kano Podolsky, 2004 : 71). L’apparition des *Kaigai/Kikoku shijo*, par contre, est due surtout à la croissance économique du pays, ainsi qu’à la mondialisation de l’économie et des entreprises japonaises au cours de la dernière partie du XXe siècle. Donc, comme le « *Third Culture Kid* » d’Useem, les termes *Kaigai/Kikoku shijo* sont apparus pendant cette période de forte croissance économique qui a caractérisé les économies de l’OCDE d’après-guerre (Marglin et Schor, 2000 : 1).

Dans un premier temps, les *Kaigai/Kikoku shijo* sont perçus comme des orphelins, plus précisément des orphelins scolaires. En effet : « *As early as 1966, the Japanese Ministry of Education was aware that Japanese children who returned from an overseas sojourn presented a challenge to the highly centralized national school system. According to the first large-scale “Study on Children of Overseas Workers”, close to half of the returnees of middle-school and high-school age were entering a grade below that which they would normally attend, in order to make up for the (Japanese) school years that they had missed.* » (Kano Podolsky, 2004 : 72.) Depuis le début, la recherche sur les *Kaigai/Kikoku shijo* se base sur la société, tandis que du point de vue occidental, la plus grande partie de la recherche d’Useem, de Pollock, de Van Reken et de McCaig prend pour base l’individu. C’est donc d’un point de vue entièrement différent qu’ils abordent la question des expatriés. En effet, nous venons juste de voir que dès le début, ce sont

les problèmes de réintégration dans le système éducatif japonais qui sont mis en évidence. Nous avons donc une approche différente qui regarde ces enjeux du point de vue de leurs impacts sur la culture d'origine. Puisque ces enfants avaient des problèmes de réintégration dans les écoles japonaises, le Ministère de l'Éducation a mis en place des politiques pour régler le problème présenté par ces individus (« *The Ministry of Education, in consultation with the Ministry of Foreign Affairs, set out to address these concerns based on two separate strategies :establishing a system of re-entry for the Kikoku-shijos, while assisting the Kaigai-shijos by building full-time and part-time Japanese schools in areas where parents requested them.* » Kano Podolsky, 2004 : 72). C'est-à-dire que le gouvernement japonais vise à corriger le problème présenté par les expatriés pour la société japonaise, mais aussi pour leur réintégration dans la société japonaise. C'est donc avec ce but (de sauvegarder ce qui est « japonais » chez les expatriés) que le gouvernement ouvre des écoles à l'étranger et au Japon pour aider les *Kaigai/Kikoku shijo*. Il est cependant intéressant de noter que les parents (au moins quelques-uns) de ces jeunes ont demandé au gouvernement d'ouvrir des écoles à l'étranger. Nous pourrions dire qu'ils voulaient que leurs enfants restent le plus japonais que possible. D'autre part, le public voyait les *Kaigai/Kikoku shijo* comme des individus qui devaient être sauvés (« *Kitashiro's rhetoric set the tone for a public perception of Kikoku-shijos as 'poor children in need of rescuing'* » Kano Podolsky, 2004 : 73). C'est donc une population qui doit être défendue de l'autrui, une population envers laquelle les Japonais doivent avoir pitié puisque, même s'ils sont japonais, ils n'ont pas grandi au Japon. La pensée semble être qu'il faut alors faire en sorte qu'ils gardent un lien au pays d'origine même s'il existe aussi des buts pragmatiques quant au niveau scolaire.

Lors des années 1980, cette perception publique change brusquement. En effet, le nombre d'articles sur ces individus augmente considérablement et l'image devint désormais positive:

« *Sato's analysis further shows that media reports on Kikoku-shijos abruptly changed in the mid-1980s : not only the number of articles had increased dramatically but they were painting a much more positive picture of these children* » (Kano Podolsky, 2004 : 73). C'est-à-dire que, commençant dans les années 1980, il existe un changement de ton envers les *Kikoku/Kaigai shijo* au Japon.

Or, pourquoi est-ce que ceci s'est-il produit, et quelles en seront les conséquences de ce nouveau chapitre dans l'étude de *Kikoku/Kaigai shijo*? Encore une fois, ce changement brusque peut, comme l'apparition des termes *Kaigai/Kikoku shijo* pour encadrer un groupe précis d'individus, être expliqué par la situation économique au Japon. En effet: « *'Internationalization' having become the national slogan of the 1980s, Kikoku-shijos, with their overseas upbringing and language skill, were seen as the perfect symbol of a future Japan was aspiring to.* » (Kano Podolsky, 2004 : 73.) C'est-à-dire que cette population a connu un changement de statut important. En effet, ils sont passés du statut d'orphelins éducatifs, des individus envers lesquels la société générale japonaise devait avoir pitié, à celui d'êtres représentatifs du Japon vis-à-vis du monde. Avec l'essor de l'économie japonaise dans les années 1970 et 1980, le Japon devint de plus en plus mondialisé, et s'est donc ouvert sur le monde. Or, qui mieux pour représenter ce Japon moderne, ouvert, international, que des individus qui, en vertu de leur jeunesse à l'étranger, ont été des ambassadeurs de la société japonaise dès leur plus jeune âge. En effet, avec la compréhension du monde externe, ainsi que la connaissance de diverses langues de commerce (l'anglais dans beaucoup de cas), ils devinrent un capital humain très important pour les entreprises japonaises, et donc pour l'économie du pays.

Pourtant, ce changement de perception n'est pas juste dû à la croissance économique. En effet, il peut également être expliqué par le succès des politiques du gouvernement japonais

concernant la réintégration des *Kikoku shijo* dans la société japonaise, et, de plus, par le fait que ce sont désormais les *Kikoku shijo* qui entrent eux-mêmes dans cette conversation (« *Another characteristic in media coverage during this period was that Kikoku-shijos themselves, instead of their parents, were making appearances and talking about their experiences . [...] The turnaround in public perception can also be attributed to a much-improved system of reintegration for Kikoku-shijos,* » Kano Podolsky, 2004 : 73). C'est-à-dire que les *Kikoku shijo* ont trouvé leur propre voix. Ce ne sont plus seulement leurs parents, professeurs, académiques ou bien des fonctionnaires gouvernementaux, qui ont une voix à ce sujet. En effet, les *Kikoku shijo* qui étaient des jeunes lors du rapport du gouvernement que Kano Podolsky cite (Kano Podolsky, 2004 : 72) sont de jeunes adultes vers la fin des années 1970 et 1980, ce qui leur donne une voix. Ils seront désormais pris au sérieux.

Nous avons donc eu un effet de pendule où, au début, les *Kikoku/Kaigai shijo* sont vus comme des jeunes qui doivent être sauvés, et qu'il faut faire en sorte qu'ils ne perturbent pas trop la société japonaise. Par la suite, le pendule s'est oscillé de l'autre côté : lors des années 1970 et 1980, cette même population est vue comme représentative d'un Japon moderne et ouvert, prête à accueillir le monde. Depuis ce temps, par contre, le pendule s'est stabilisé. En effet les *Kaigai/Kikoku shijo* sont désormais reconnus comme une partie normale de la population japonaise : « *Just as the number of Kaigai-shijos seems to have reached a plateau, the annual number of returnees also remains steady at about 10 000 per year. This steady stream and resulting pool of Kikoku-shijos has made their presence a fact of life in Japan* » (Kano Podolsky, 2004 : 73-74).

Il est intéressant de voir les différences qui existent entre l'étude occidentale des jeunes expatriés et l'étude japonaise de cette même population. Kano Podolsky identifie trois points

majeurs de différence : l'implication gouvernementale, la perception publique, et, enfin, l'encadrement théorique. En premier lieu Kano Podolsky nous dit que : « *The most obvious difference between the TCK situation and that of Kaigai/Kikoku-shijos pertains to the degree of governmental involvement* » (Kano-Podolsky, 2004 : 74). C'est-à-dire que le gouvernement japonais fut fondamental dans l'étude des *Kikoku/Kaigai shijos*. En effet, il a étudié ce phénomène bien avant qu'il ne devienne un sujet d'intérêt académique. De plus, il met en place des politiques de réintégration pour aider les *Kikoku shijo* lorsqu'ils reviennent dans la société japonaise (Kano Podolsky, 2004 : 74). Pour les « *Third Culture Kids* », par contre, le gouvernement n'est présent que comme organisation qui envoie les familles à l'étranger (pour les fils de militaires ou de diplomates par exemple). C'est-à-dire qu'il est la cause de leur séjour à l'étranger. Les gouvernements occidentaux ne sont pas présents, ni lors de l'intégration, ni de la réintégration de ces jeunes lorsqu'ils se trouvent, soit à l'étranger, soit lorsqu'ils retournent dans leur pays d'origine. (Kano Podolsky, 2004 : 74-75.)

Ensuite, il existe des différences au niveau de la perception publique. En effet, Kano Podolsky nous dit : « *There does not yet seem to be a widespread and quasi-uniform perception among the American public about who a TCK is, and what his/her characteristics are. In comparison, catering to the needs of Kaigai-shijos and Kikoku-shijos having been a major priority in the government's agenda for the past thirty years, this could not but become a matter of national concern for the Japanese public at large* » (Kano Podolsky, 2004: 75). C'est-à-dire que c'est en vertu de l'importance accordée aux jeunes expatriés pendant l'après-guerre que la population générale japonaise reconnaît la présence de ces individus, et reconnaît aussi qu'ils ont connu un parcours différent. Ceci veut tout simplement dire que les enjeux auxquels les *Kaigai shijo* font face, au Japon, font partie de la connaissance générale de la population. Cependant, aux États-Unis

le terme « *Third Culture Kids* » n'est pas connu. Or, puisque TCK est le terme le plus connu et le plus ancien, encore moins en auront connaissance des « *Global Nomad* » et « *Cross-Cultural Kid* ». Tout ceci indique simplement que ce phénomène est présent et reconnu dans la société générale au Japon, par contre, aux États-Unis elle ne l'est pas. Le rôle du gouvernement japonais semble avoir eu un effet à ce niveau.

Enfin, il existe une différence importante en ce qui concerne l'approche théorique. En effet, les études sur les *Kaigai/Kikoku shijo* ont été faites par des académiques, dans le but de connaître leurs caractéristiques et d'expliquer leur performance académique dans les écoles japonaises lorsqu'ils reviennent. Kano Podolsky nous informe que ceci est directement dû au fait que ces premiers projets de recherche ont été instigués par le Ministère d'Éducation du Japon (Kano Podolsky, 2004 : 76). Si nous devons mettre un thème central sur la recherche menée sur les *Kaigai/Kikoku shijo*, ce serait l'adaptation et la réintégration dans la société d'origine et nous pouvons même ajouter l'adaptation de la société d'origine d'accommoder cette nouvelle population (Kano Podolsky, 2004 : 76). En effet, selon Kano Podolsky, les théories ont passé d'une première étape qui visait à savoir comment les *Kaigai shijo* pouvaient changer pour se réintégrer dans la société japonaise, à une deuxième étape qui se demandait si la société japonaise ne devait-elle pas changer pour accepter et réintégrer ces jeunes (« *The challenges raised by the presence of Kikoku-shijos soon drew attention from fields other than education. While ``adaptation`` remained a central theme, the onus to change was shifted from Kikoku-shijos themselves to Japanese society in general, and its education system in particular* » Kano Podolsky, 2004 : 76). De plus, ce n'est qu'à partir des années 1980 que des sociologues et des anthropologues ont commencé à étudier les *Kikoku/Kaigai shijo*, principalement pour élargir les concepts théoriques autour de ce débat. Cependant, la littérature qui concerne les TCK est différente. Dans un premier

point, l'anthropologie et la sociologie ont une place d'importance dans l'étude des TCK puisque c'est une anthropologue elle-même (Useem) qui a lancé le débat autour des jeunes expatriés en Occident. Par la suite, la majorité de la littérature a été écrite par des individus qui s'identifient eux-mêmes comme des TCK, CCK, ou « *Global Nomad* », et de plus, la littérature vise l'individu. Cependant, au Japon elle vise la société. En effet, le thème central pour les chercheurs occidentaux semble être l'identité individuelle de ces jeunes expatriés, les enjeux sont les enjeux individuels, ainsi que les manières pour faire face à ceux-ci (Kano Podolsky, 2004 : 76). Les chercheurs occidentaux ciblent les aspects individuels (les expériences à l'étranger et leur impact sur l'individu par exemple), tandis que les chercheurs japonais ont mis l'accent sur l'adaptation (premièrement des expatriés retournés et ensuite de la société) lors du retour de ces expatriés.

Les différentes réactions

Dans cette troisième partie, nous voulons savoir comment les individus qui sont mis dans ces diverses catégories (TCK, CCK, « *Global Nomad* », *Kikoku/Kaigai-shijo*) réagissent à cette catégorisation. Ont-ils tous la même réaction? Y a-t-il des critiques importantes envers ce système de catégorisation? Tous les termes que nous avons vus ont leurs origines dans l'anthropologie classique qui voulait catégoriser l'homme comme les sciences dures catégorisent la faune et la flore. En effet, nous avons vu cette manière de penser lorsque nous avons parlé des termes « *Global Nomad* » et « *Cross-Cultural Kid* ». Ces deux concepts sont apparus lorsque le concept de « *Third Culture Kid* » a rencontré des limites ou des problèmes. Kano Podolsky nous dit quelque chose d'intéressant quand elle écrit : « *One interesting consequence of this common public perception (or lack thereof), is that while the "Kikoku-shijo" label is often shunned by returnees as well as their parents and scholars for conjuring up too stereotypical an image, the "TCK" label is said to have a liberating effect on the people who appropriate it.* » (Kano Podolsky, 2004 : 75) C'est-à-dire que les *Kikoku shijo* rejettent la catégorisation, probablement dû à la perception stéréotypée,

les connotations négatives (de quand ces individus étaient vus comme des orphelins éducatifs qui devaient être aidés par la société), et l'utilisation générale du terme. Ceci veut dire que tout le monde connaît ce qu'est un *Kikoku shijo*, ainsi que les connotations, soit positives, soit négatives. Par contre, la catégorisation de TCK libère les personnes qui l'utilisent, peut-être, comme le dit Kano Podolsky, parce que le terme ne fait pas encore partie de la conscience collective de la population générale, et donc il n'existe pas de connotations (Kano Podolsky, 2004 : 75). Il est cependant intéressant de noter que le concept japonais de *Kaigai/Kikoku shijo*, qui regarde de plus près les effets de ces expatriés sur la société est également la catégorisation dont les individus rejettent. L'approche occidentale, par contre, elle regarde plutôt l'individu est vu comme ayant un effet de libération sur ceux qui la découvrent.

Nous avons donc vu que le terme original d'Useem (« *Third Culture Kid* ») a changé, a évolué et a même été confondu avec d'autres individus (enfants d'immigrés par exemple) que ceux qu'il visait originellement. Face à ce phénomène, deux concepts sont apparus : celui des « *Global Nomads* » est apparu pour désigner les individus qui vivent à l'étranger à cause du travail de leurs parents. Ensuite, le terme « *Cross-Cultural Kid* » a été créé par Van Reken comme un terme qui regroupe tous ceux qui ont grandi entre cultures (enfants d'immigrants, de réfugiés, « *Global Nomads* ») et pas juste ceux qui ont vécu dans plusieurs pays. Par la suite, nous avons vu la recherche menée au Japon sur les *Kaigai/Kikoku shijo*, les enfants à l'étranger et les enfants rapatriés. Beaucoup de ces individus japonais rejettent cette catégorisation, tandis que chez les occidentaux, surtout les Américains, trouvent une liberté quand ils découvrent le terme TCK, ou bien alors les autres termes tel que CCK et GN.

Nous venons de voir un bref survol de la littérature qui existe autour des enfants expatriés. Les TCK, les CCK, les NG, ainsi que les *Kaigai/Kikoku shijo* ont été les conséquences de la globalisation économique, mais aussi démographique. Certes, les expatriés ont toujours été présents, mais peut-être pas autant qu'après la Seconde guerre mondiale. En effet, leur nombre ne cesse de croître. Or, si cette population augmente, il est également vrai qu'il existe de grosses lacunes en ce qui concerne nos connaissances sur cette population.

Problématique

Le terme expatrié, provenant du latin *ex* (en dehors) et *patria* (patrie, pays) s'applique aux individus qui vivent en dehors de leurs pays d'origine. À première vue, ce mot semble être alors un synonyme d'immigrant. Par contre dans l'usage courant de la société occidentale un expatrié signifie une personne qui ne vit pas dans son pays d'origine pour des raisons professionnelles et c'est sur cette population que nous voulons mettre l'accent dans cette thèse. Plus précisément, nous allons nous concentrer sur les enfants qui accompagnent ces expatriés. Nous cherchons à regarder la relation entre la langue d'instruction de ces enfants et leurs expériences de transition et de migration entre environnements, ainsi que leur relation avec la société hôte.

Comme nous venons de voir, l'étude de cette population d'individus commence lors de l'essor de la puissance économique et politique des États-Unis après la Deuxième Guerre mondiale. En effet, depuis que Ruth Hill Usem utilise pour la première fois le terme *Third Culture Kid* pour désigner cette population dans les années 1950, des chercheurs comme Pollock, Van Reken, et McCaig ont écrit à ce sujet.

Les études d'Usem, 1964; de Pollock and Van Reken, 2009; de Bell-Villada *et al*, 2011; et d'Ender, 2002, et ceux au Japon (Kano Podolsky, 2004) en sont des exemples. Or, un trait important de la recherche menée jusqu'à présent, sauf au Japon, sur cette population intéressante

est que ce corpus littéraire fut mené par des chercheurs anglophones, et prend pour acquis que ces élèves vont fréquenter des écoles anglophones (soit américaines, britanniques ou bien le « *International Baccalaureate* ») lorsqu'ils sont à l'étranger.

Cependant, il existe 480 écoles du Ministère de l'Éducation Nationale dans 130 pays (AEFE, 2013). C'est-à-dire qu'il y a plus de deux écoles françaises par pays. Nous avons donc une population importante d'enfants qui n'ont pas été inclus dans la recherche menée jusqu'à présent. Or, puisque la langue d'instruction est différente, il est possible que les étudiants dans ces écoles françaises aient connu des expériences contraires à celles des étudiants fréquentant des écoles anglophones. C'est-à-dire qu'il existe bien un groupe d'individus expatriés qui n'a pas encore été étudié. Or, ces deux groupes (les Nomades globaux traditionnels, c'est-à-dire ceux qui font partie de l'établissement éducatif anglo-américain, et ceux qui ont fréquenté des établissements francophones) font désormais partie du même groupe en général. En effet, ils sont tous des Nomades globaux. Il existe cependant une différence assez importante : l'environnement scolaire (surtout la langue d'instruction). D'une part elle est anglo-américaine, et d'autre part francophone. Est-il possible alors de dire que les Nomades globaux qui fréquentent, ou bien qui ont fréquenté, un établissement francophone font partie d'une double minorité? C'est-à-dire qu'ils font premièrement partie d'un groupe minoritaire vis-à-vis de la société hôte, mais aussi qu'ils sont une minorité au sein d'une autre minorité. Ne sont-ils pas une minorité par rapport à la société hôte, mais aussi par rapport aux autres expatriés, qui se regroupent autour de l'anglais? Quelle est l'expérience d'adaptation de cette population de Nomades globaux francophones? Sont-ils doublement minoritaires? Existe-t-il des stratégies qui facilitent l'intégration de la part des écoles? Comment, pourquoi et de quelle manière interagissent-ils avec la société hôte, et avec les autres expatriés?

C'est-à-dire que nous voulons faire une première étude sur les NG qui ont été scolarisés dans des établissements français lorsqu'ils vivaient à l'étranger. Particulièrement, nous nous intéressons à cette idée de la double minorité : que les NG feraient partie d'une minorité incluse dans une autre minorité.

Approche théorique

Nous venons de voir qu'il n'existe pas de recherche sur les expatriés qui ont été scolarisés dans des écoles francophones. C'est donc dans le but de savoir si les leçons qui ont été apprises lors de la recherche sur les TCK, CCK et les Nomades globaux peuvent s'appliquer à ce sous-groupe. Or, comment pouvons-nous construire une structure théorique avec laquelle nous allons pouvoir comprendre les nuances que cette variation d'environnement produit sur l'individu, ainsi que les données que nous allons recueillir?

Nous proposons de tisser ensemble plusieurs concepts dans le but de bâtir une structure théorique qui nous permettra d'étudier la population cible. Nous devons cependant toujours garder en tête que la population concernée est en mouvement perpétuel. Or, dans cette première partie, nous allons faire un compte-rendu, une explication des divers concepts et fils théoriques que nous allons utiliser pour tisser notre cadre théorique. Nous allons commencer par regarder les frontières ethniques de Barth (Barth dans Poutignat et Streiff-Fenart, 1995), et l'hybridité culturelle de Burke (2009). Ensuite, nous allons faire un compte-rendu de l'habitus de Bourdieu (1990 et 2002), de la reproduction sociale selon Bourdieu et Passeron (1964), et enfin le concept d' « *enskilment* » d'Ingold (2000). Enfin, nous allons tisser ces divers concepts ensemble dans une structure théorique qui nous permettra d'analyser de manière critique les données.

Il est impossible d'aborder le thème de la multiplicité des cultures et des sociétés sans parler des frontières ethniques tel que conçues par Frederik Barth. Lorsque nous parlons de groupe ethnique nous voulons dire : un groupe, d'une population assez importante, qui s'identifient et qui sont identifiés par les autres comme faisant partie d'une même unité culturelle, et qui, dans la majorité des cas, se reproduisent biologiquement. En effet : « l'apport majeur de sa [Barth] théorisation [...] est de mettre l'accent sur les aspects génératifs et processuels des groupes ethniques » (Poutignat et Streiff-Fenart, 2008 : 123). Ceci veut dire qu'au lieu de regarder les groupes ethniques comme des entités stables où le changement n'est qu'une forme d'emprunt ou d'acculturation, Barth met l'accent sur « l'émergence et la persistance des groupes ethniques comme unités identifiables par le maintien de leurs frontières » (Poutignat et Streiff-Fenart, 2008 : 123).

Jusqu'à la publication en 1969 de *Groupes ethniques et leurs frontières*, les grandes frontières entre groupes ethniques n'avaient pas été abordées par les anthropologues. En effet, comme le dit Barth: « Les différences entre les cultures, de même que leurs limites et leurs liens historiques, ont reçu beaucoup d'attention; les questions relatives à la construction des groupes ethniques, et à la nature des frontières qui les séparent, n'ont pas été soumises à l'examen de façon aussi systématique. Les anthropologues ont de façon générale évité ces problèmes en utilisant un concept de "société" hautement abstrait pour représenter le système social englobant à l'intérieur duquel on peut analyser des groupes et des ensembles concrets, plus réduits. Mais ceci laisse le problème des caractéristiques empiriques et des frontières des groupes ethniques, ainsi que les questions théoriques importantes que soulève une telle investigation » (Barth, dans Poutignat et Streiff-Fenart, 2008 : 204). Une question se pose alors (Poutignat et Streiff-Fenart 2008 : 123) : comment les frontières entre le « nous » et le « eux » se créent et se reproduisent-elles.

En effet, Barth explique qu'un groupe ethnique maintient son identité, lorsqu'il existe des critères qui servent à déterminer qui appartient et qui n'appartient pas au groupe (« Si un groupe maintient son identité quand ses membres entrent en contact avec d'autres, ceci implique qu'il y ait des critères pour déterminer l'appartenance et des façons de rendre manifestes l'appartenance et l'exclusion » Barth dans Poutignat et Streiff-Fenart 2008 : 213). Par la suite, Barth dit qu'« Identifier quelqu'un d'autre comme appartenant au même groupe ethnique que soi implique que l'on partage avec lui des critères d'évaluation et de jugement » (Barth dans Poutignat et Streiff-Fenart 2008 : 213). Cependant, plusieurs groupes ethniques vivent en contact intime n'engendrerait-il pas la disparition de ces groupes ethniques? Or, ceci n'est pas le cas: « la persistance des groupes ethniques en situation de contact implique non seulement des critères et des marques ostensibles d'identification, mais aussi une structuration de l'interaction qui permet la persistance des différences culturelles. » (Barth dans Poutignat et Streiff-Fenart, 2008 : 214.) C'est-à-dire que les individus, les groupes, qui sont en contact continue avec d'autres groupes forment des critères d'identification pour pouvoir identifier ceux qui appartiennent et ceux qui n'appartiennent pas au groupe. Également, ils forment une structuration, une manière d'interagir qui permet de renouveler les frontières, ce qui permet aux groupes ethniques et culturels de persister même lorsqu'ils se trouvent en contact intime avec d'autres groupes. Ceci est d'autant plus important pour nous puisque les Nomades globaux se trouvent souvent dans des situations où ils font partie d'une minorité assez visible.

Or, sur le thème du mouvement des individus, Barth note que : « Tout d'abord, il est clair que des frontières persistent, en dépit des flux de personnes qui les franchissent. En d'autres termes, les distinctions de catégories ethniques ne dépendent pas d'une absence de mobilité, de contact ou d'information, mais impliquent des processus sociaux d'exclusion d'incorporation par lesquels des

catégories discrètes se maintiennent, *malgré* des changements dans la participation et l'appartenance au cours des histoires individuelles » (Barth dans Poutignat et Streiff-Fenart, 2008 : 204). C'est-à-dire que ces frontières entre divers groupes ethniques se maintiennent d'une génération à l'autre, et donc d'une personne à l'autre, même s'il existe du mouvement d'individus entre les groupes. De plus, Barth trouve que les relations sociales stables existent et perdurent entre ces frontières ethniques. Or, ces relations sociales sont souvent fondées sur les dichotomies ethniques des individus qui font part de ces relations (Barth dans Poutignat et Streiff-Fenart, 2008 : 214). Ceci nous montre que les distinctions entre groupes ethniques n'existent, non pas grâce à l'absence d'interaction, mais par l'interaction elle-même entre les membres de ces groupes. En effet, la plupart des groupes se définissent non pas par ce qu'ils sont, mais par rapport à ce qu'ils ne sont pas. Barth conclut que « les différences culturelles peuvent persister malgré le contact interethnique et l'interdépendance entre les groupes » (Barth dans Poutignat et Streiff-Fenart, 2008 : 214). Cependant, il est même possible de dire que, puisque les groupes ethniques se définissent nécessairement par rapport à ce qu'ils ne sont pas, les différences culturelles persistent grâce au contact et à l'interdépendance entre groupes ethniques.

Pour conclure, les frontières ethniques se maintiennent et se reproduisent grâce à des critères d'évaluation de la part des individus, et par la structuration de l'interaction entre divers groupes ethniques. C'est-à-dire que Barth nous apporte l'idée que les groupes ethniques peuvent se maintenir lorsqu'ils se trouvent en contact intime avec d'autres groupes ethniques, même lorsqu'ils sont interdépendants. De plus, ces frontières ethniques se maintiennent même lorsque les individus sont en mouvement à travers ces frontières, ceci est d'autant plus important pour nous puisque les Nomades globaux sont toujours dans un état de mouvement. Enfin, nous avons vu que

les frontières ethniques se construisent souvent en opposition à d'autres groupes ethniques. C'est-à-dire que ces caractéristiques d'inclusion n'existeraient pas sans le contact avec l'autre.

Hybridité culturelle et cercles d'appartenance

Dans *Cultural Hybridity*, Peter Burke parle de l'hybridité culturelle. D'après Burke les cultures sont toujours en contact les unes avec les autres et que donc toute culture est hybride (« *It is surely true [...] that every culture is hybrid and that the process of hybridisation takes place all the time. All the same, some cultures are surely more hybrid than others. There are also moments of particularly intense hybridisation* » Burke, 2009 : 66). Bien que toute culture soit hybride, il existe des cultures plus hybrides que d'autres ainsi que des périodes plus intenses d'hybridation. De plus, même si toute culture est hybride, ceci ne signifie pas que les cultures n'érigent pas des frontières. En effet, après un temps d'hybridation intense, la nouvelle culture hybride se protège par rapport à de nouvelles hybridations (Burke, 2009 : 66). L'auteur soulève également que dans tout contact entre cultures (et donc entre groupes ethniques ou sociaux) il existe un rapport de force. Par exemple entre des groupes culturels plus ou moins égaux (il prend l'exemple des missionnaires chrétiens en Chine) et entre des groupes très inégaux (l'exemple des missionnaires chrétiens en Amérique lors de la colonisation) (Burke, 2009 : 67-70). L'hybridation est donc un aspect central de chaque culture. De plus, chaque mélange culturel se produit dans un rapport de force entre les différents acteurs.

Même si l'hybridation des cultures est un fait intégrant de chaque culture, et donc de chaque individu, cette hybridation ne pourrait-elle pas être le résultat d'appartenir à plusieurs aires culturelles ou bien ethniques? C'est exactement ce dont René Gallissot parle lorsqu'il articule son concept des cercles d'appartenance : « l'identité se détermine par les cercles d'appartenance. Les manuels d'ethnologie dressent les schémas de cette identification concentrique : je suis fils de mes

parents, d'une parenté nucléaire, focale ou combinée qui s'inscrit dans une parentèle englobante; je suis issu de tel village ou de tel groupement communautaire de base, de telle région, de tel ensemble que l'on n'ose appeler peuple; je suis de la montagne, je suis berbère, je suis de tel pays suivant un système de référence lui-même concentrique » (Gallissot, 1987 : 15). C'est-à-dire que chaque personne appartient à plusieurs groupes concentriques, qui se concentrent sur l'individu. Gallissot l'explique assez bien dans ce que nous venions de citer : en effet, ces cercles d'appartenance commencent avec la famille, les environs, la ville, la région, le pays, le continent, etc. Or, nous pouvons également dire que ces cercles d'appartenance, de même que les groupes ethniques de Barth, doivent avoir des critères d'évaluation et de jugement pour déterminer qui n'appartient pas au cercle. Les cercles d'appartenance ne sont alors que les divers niveaux de groupes auxquelles les individus appartiennent.

Burke renforce l'idée de Barth que les frontières ethniques se maintiennent et se reproduisent grâce à des critères d'évaluation qui permettent de savoir qui fait partie et qui ne fait pas partie d'un groupe ethnique explicite. Cependant, nous venons de voir également que, bien qu'il existe des critères d'appartenance, toute culture est hybride et donc, toute culture est dans un processus continu d'évolution et de changement. Il suit logiquement alors que les frontières, ou bien les cercles si nous suivons Gallissot, même si elles se maintiennent entre générations, sont également dans un processus de changement continu. Or comment pouvons-nous expliquer que ces frontières à la fois se maintiennent et évoluent?

Habitus

C'est avec le concept de l'habitus, notamment élaboré par Pierre Bourdieu, que nous proposons de répondre à cette question. Bourdieu ne fut pas le premier à utiliser ce terme, en effet Marcel Mauss l'utilise lorsqu'il parle des techniques du corps : « Je vous prie de remarquer que je

dis en bon latin, compris en France, ‘habitus’. Le mot traduit, infiniment mieux qu’ ‘habitude’, l’ ‘exis’, l’ ‘acquis et la ‘faculté’ d’Aristote » (Mauss, 1934 : 7). Cependant c’est grâce à la conceptualisation de Bourdieu que ce terme occupe maintenant une place prééminente dans les discussions anthropologiques. L’habitus de Bourdieu est, selon Maton, une « structure structurante structurée » (Maton dans Grenfell, 2008 : 51). C’est-à-dire une structure structurée par le passé, à la fois individuel et collectif. Ceci signifie que l’habitus de Bourdieu se forme sur la base des expériences de chaque individu de même que l’habitus collectif se forme par les expériences de la collectivité (nous pouvons parler ici du capital culturel de l’individu). Bien qu’il n’existe pas deux habitus identiques, puisque chaque individu vit ses propres expériences, il existe cependant des classes d’expériences : « L’action n’est pas une réponse dont le clé serait tout entière dans le stimulus déclencheur et elle a pour principe un système de dispositions, ce que j’appelle l’habitus, qui est le produit de toute l’expérience biographique (ce qui fait que, comme il n’y a pas deux histoires individuelles identiques, il n’y a pas deux habitus identiques, bien qu’il y ait des classes d’expériences, donc des classes d’habitus – les habitus de classe) » (Bourdieu, 1984 : 75). C’est-à-dire que les individus qui font partie d’un même groupe social, qui ont vécu dans le même environnement pendant la même époque, et qui ont fréquenté les mêmes établissements scolaires, auront les mêmes classes d’habitus.

L’habitus (individuel ou collectif) est donc structuré par le passé, par le capital culturel (individuel et collectif pour l’individu et collectif pour la collectivité). C’est-à-dire que les expériences personnelles des individus font partie de l’habitus. De même, toutes les expériences dont l’individu connaît de sa famille, de sa culture ou même de son groupe ethnique font partie de l’habitus individuel de l’individu. Il est cependant possible que les mêmes expériences se manifestent de manière différente d’individu à individu, ou bien de famille en famille.

De plus, l'habitus est une structure structurante qui aide à définir et à former les pratiques présentes et futures de chacun (« *Formally, Bourdieu defines habitus as a property of actors (whether individuals, groups or institutions) that comprises a 'structured and structuring structure' (1994 :170). It is 'structured' by one's past and present circumstances, such as family upbringing and educational experiences. It is 'structuring' in that one's habitus helps to shape one's present and future practises* » Maton dans Grenfell 2008: 51). L'habitus est une force structurante à travers laquelle toute action présente ou future doit passer et doit être compris. Il détermine, d'une certaine manière, ce dont l'individu choisira de faire dans une situation donnée. L'habitus forme alors l'ensemble des expériences de l'individu, et, de plus, ces expériences forment la structure (unique à chaque individu) à travers laquelle il est possible de comprendre les actions des individus. Avec ce que nous venons de voir, il est possible de conclure que, si l'on porte cette logique à la limite, la libre volonté de l'individu n'existe pas, que tout est déterminé par l'habitus. Or, ceci n'est pas le cas. L'habitus ne dicte pas la vie aux individus, sinon elle permet aux individus de comprendre leur environnement grâce à leur capital culturel et à leur environnement. En effet, comme le dit Bourdieu : « *As the product of history, habitus produces individual and collective practices, and thus, in accordance with the schemata engendered by history. It ensures the active presence of past experiences which, deposited in each organism in the form of schemata of thought and action, tend, more than all formal rules and all explicit norms, to guarantee the conformity of practices and their constancy across time.* » (Bourdieu, 1990 : 91.)

L'habitus permet donc de répondre à la question de pourquoi des individus provenant des milieux différents comprennent et réagissent de manière différente lorsqu'ils sont confrontés à la même situation. En effet, chaque individu comprend la situation à sa propre manière, à travers son propre habitus. De plus, il permet d'expliquer les manières d'agir et de réagir, de régler la

conformité des pratiques dans un environnement à travers le temps. Ceci veut dire que ce n'est donc pas la même situation pour tout le monde. En effet, si une situation donnée est présentée à deux individus avec deux habitus différents, les expériences et l'environnement par lequel les données de la situation seront comprises seront, à leurs tours différents. C'est-à-dire que la même situation sera comprise de manière différente par chaque personne.

Capital culturel

Nous passons maintenant à un autre concept lié à Bourdieu, dont nous avons brièvement parlé auparavant. Cependant cette fois-ci c'est un concept développé ensemble avec Passeron. Nous parlons de la reproduction des classes sociales et le développement du concept du capital culturel. Dans *Les Héritiers* (1964), Bourdieu et Passeron examinent le système d'éducation français qui se veut égalitaire. Or, malgré ce discours public d'égalité ils remarquent que « les catégories sociales les plus représentées dans l'enseignement supérieur étant en même temps les moins représentées dans la population active » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 11). De plus, les « chances d'accéder à l'Université selon la profession du père fait apparaître que celles-ci vont de moins d'une chance sur cent pour les fils de salariés agricoles à près de soixante-dix pour les fils de membres d'industriels et à plus de quatre-vingts pour les fils de membres des professions libérales » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 11). Comment, dans un système qui se veut égale pour tous, pouvons-nous expliquer une telle inégalité? Or « les succès ou les échecs présents que les étudiants et les professeurs (enclins à penser à l'échelle de l'année scolaire) ont tendance à imputer au passé immédiat, quand ce n'est pas au don et à la personne, dépendent en réalité d'orientation précoce qui est, par définition, le fait du milieu familial » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 25-26). Ceci indique que les succès scolaires ont peu à voir avec les qualités individuelles, mais par contre sont une conséquence des apprentissages dans le milieu familial. Par exemple, une personne douée en musique ne sera jamais un grand musicien si la musique est absente du milieu familial dans

lequel il a grandi. De plus : « la part des étudiants qui disent avoir suivi le conseil de leur famille pour le choix d'une section à la première ou à la seconde partie de leur baccalauréat croît en même temps que s'élève l'origine sociale, cependant que le rôle du professeur décroît parallèlement » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 27). Nous pouvons voir donc que les classes favorisées ont plus tendance à suivre les conseils, et donc les pas, des membres de leur propre famille par rapport aux personnes provenant des milieux moins favorisés. Ceci permet aux classes favorisées de continuer à se reproduire et de maintenir leur place protégée dans la société. Tout ceci est grâce à l'héritage culturel que les enfants acquièrent dans le milieu familial. C'est donc un capital culturel que leur transmettent leurs parents et autres membres de la famille. Nous avons donc vu que ce capital culturel permet de transmettre des manières de concevoir, de comprendre le monde et donc des critères de jugement et d'évaluation. Il existe alors un lien avec les frontières ethniques de Barth (Barth dans Poutignat et Streiff-Fenart, 1995 : 214).

***Enskilment* et Ingold**

Nous passons maintenant au concept d'*enskilment* de Tim Ingold. Nous pouvons commencer par dire que, selon Ingold, les différences entre diverses cultures ne sont que des différences de compétences (« *skills* » selon l'auteur), en effet : « *Much if not all of what we are accustomed to call cultural variation in fact consists of variations of skills* » (Ingold, 2000 : 5). C'est-à-dire qu'il est désormais possible, dans la conceptualisation d'Ingold, de ne plus parler de « cultures », mais de parler par contre de « compétences ». Or, il existe une différence de connotation entre ces deux termes : en effet, des personnes appartiennent à des cultures, mais acquièrent des compétences. Ceci nous mène à nous demander exactement ce qu'Ingold veut dire lorsqu'il parle de « compétences », et qu'est ce qui est le processus par lequel on les acquiert.

Dans son livre *The Perception of the Environment* (2000), il utilise le terme « *enskilment* » pour désigner le processus par lequel les individus acquièrent des compétences et du savoir-faire.

Or, comment est-ce que ceci se fait? Pour pouvoir répondre à cette question, il faut que nous comprenions exactement ce qu'Ingold veut dire lorsqu'il parle de « *skills* » ou bien de « compétences ». Il faut donc examiner les cinq dimensions des compétences qu'Ingold souligne.

Premièrement, Ingold dit que : « *Intentionality and functionality [...] are not pre-existing properties of the user and the used, but rather immanent in the activity itself, in the gestural synergy of human being, tool and raw material* » (Ingold, 2000 : 352). C'est-à-dire qu'une personne ne pense pas à ce qu'elle va faire avant d'agir, la pensée fait partie de l'action même. Autrement dit, il n'y a pas de différence entre le cerveau (la pensée), et le corps (l'action). Cette première dimension signifie alors que la pensée fait partie de l'action et vice versa. Par la suite, la deuxième dimension des compétences selon Ingold est qu'une compétence n'est pas juste une technique du corps, mais sinon une propriété de l'individu (corps et cerveau) dans un environnement structuré (Ingold, 2000 : 352-353). Les compétences d'Ingold sont alors ancrées dans l'environnement de l'individu, et non seulement dans l'individu. En troisième lieu : « *skilled practice is not just the application of mechanical force to exterior objects, but entails qualities of care, judgment and dexterity* » (Ingold, 2000 : 353). Ceci signifie que, quand une personne est en train d'appliquer une certaine compétence (quelle qu'elle soit), l'individu est conscient de l'environnement dans lequel il se trouve, et il corrige ses actions physiques et sa pensée (nous venons de voir cependant qu'il n'existe pas de distinction entre ces deux) pour refléter l'environnement dans lequel il se trouve.

Ensuite, Ingold dit que le novice apprend une nouvelle compétence, non pas juste en étudiant ou en acquérant la connaissance théorique de comment faire ceci ou bien cela, mais également en la pratiquant, en étant mis dans un environnement où l'individu peut à la fois observer et faire ce qu'il essaie d'apprendre (Ingold, 2000 : 353). C'est-à-dire que l'on n'apprend qu'en faisant au sein

de l'environnement. Pour apprendre, il faut faire et il faut pratiquer. Enfin, nous arrivons à la cinquième dimension des compétences selon Ingold : le processus de faire, d'utiliser une certaine compétence qui crée un objet (Ingold, 2000 : 354). L'auteur veut dire que ce n'est que par le processus d'utiliser une compétence que l'un peut « fabriquer » ou bien « faire » quelque chose.

Ces cinq dimensions des compétences dont parle Ingold sont assez importantes puisqu'elles nous informent que les compétences (qui, il faut se rappeler, sont utilisées au lieu de « culture ») sont acquises, et donc ne sont pas innées. Ensuite, toutes ces compétences s'acquièrent dans un environnement qui influence la manière dont elles seront apprises et comprises. Donc, si l'environnement change, les compétences d'origine vont évoluer grâce à ce changement d'environnement. De plus, il n'existe pas de différence entre la pensée et l'action, c'est-à-dire que la pensée est l'action et inversement.

Selon Ingold, les individus apprennent les compétences et le savoir-faire au sein, et en interaction continue avec l'environnement structuré qui les entoure (Ingold, 2000 : 352-353). Ceci implique que l'individu apprend en observant l'autre, et ensuite en essayant de reproduire ce qu'il a observé dans son propre environnement, et donc en adaptant ce qu'il observe à son propre environnement (Ingold, 2000 : 353). Pour illustrer ce que nous voulons dire, prenons l'exemple du skieur : lorsqu'un individu est en train d'apprendre à skier, ce n'est pas dans une salle de classe. En effet, c'est sur la montagne, sur les pistes, en essayant de reproduire, de sa propre manière, ce qu'il observe de la part de son instructeur. De plus, l'environnement de deux individus n'est que très rarement identique. Prenons encore une fois l'exemple du skieur : il regarde, observe et écoute ce que l'instructeur a à lui dire, et il essaiera de le suivre pour descendre la montagne. Cependant, le skieur ne va pas pouvoir suivre exactement la route de l'instructeur. C'est-à-dire qu'il se trouve dans un environnement similaire, mais différent de celui de l'instructeur. Le skieur doit alors

essayer de reproduire ce qu'il a observé de la part de l'instructeur en l'adaptant quand même à son environnement (similaire, mais différent).

C'est-à-dire que pour Ingold les aspects théoriques ne valent absolument rien en soi, la théorie est la pratique et inversement (Ingold, 2000 : 353). Nous pouvons voir là l'idée qu'il n'existe pas de différence entre le cerveau (qui est équivalente à la théorie) et le corps (la pratique des compétences). L'importance mise sur l'environnement dans le processus des apprentissages des compétences implique également que chaque individu apprend une même compétence de manière différente. En effet, chaque individu se trouve dans un environnement spécifique (nous venons tous juste de voir avec l'exemple du skieur que même si les environnements sont similaires, ils ne sont pas exactement les mêmes). Tout ceci pour dire que ce qu'Ingold nous apporte c'est, à la fois l'idée que l'homme apprend au sein de son environnement, et donc que l'environnement a une influence sur la manière dont les compétences seront comprises et utilisées; et qu'il n'y a pas de dichotomie entre le cerveau et le corps. En effet le cerveau est le corps et inversement.

Nous voulons maintenant faire une petite, mais importante précision. Nous utilisons le terme « culture » plusieurs fois lors de ce texte. Nous utilisons ce terme lorsque le contexte nous l'oblige. Lorsque nous devons utiliser ce terme, nous comprenons par « culture » un ensemble de compétences qui ont été apprises. C'est-à-dire l'*enskilment* d'Ingold (2000).

Pour conclure, toute culture est hybride et il existe des critères d'évaluation et de jugement qui permettent de savoir qui est et qui n'est pas partie du groupe. Par la suite, nous avons également vu que ces groupes se maintiennent, même lorsqu'ils se trouvent en contact intime, avec beaucoup de mouvement, ou bien en interdépendance, avec d'autres groupes à travers le temps. De plus, l'habitus forme une « structure structurée structurante » (Maton dans Grenfell, 2008 : 51). L'habitus comprend donc l'ensemble du passé de l'individu (à la fois de sa famille et de son groupe

ethnique) ainsi que l'environnement courant par lequel l'individu comprendra toutes les situations auxquels il fera face. Le capital culturel fait donc partie de l'habitus et il comprend l'ensemble du capital des connaissances transmises aux individus dans leur milieu familial (l'histoire familiale, les anecdotes, ainsi que l'histoire préliminaire du groupe ethnique). Enfin, avec Ingold (2000) nous avons vu qu'il n'y a pas de dichotomie entre le cerveau et le corps. En effet, le cerveau est le corps et inversement. De plus, Ingold (2000) nous dit que nous apprenons en observant, mais surtout en faisant, et c'est cette action d'apprentissage, faisant au sein d'un environnement, qui est différent pour tout individu.

Conclusions théoriques

Nous venons de voir un ensemble de concepts et de théories provenant de différentes traditions anthropologiques. Or, la grande question, le grand défi, auquel nous allons maintenant nous embarquer est de tisser tout ceci dans un tableau théorique qui nous permettra de comprendre les données que nous avons recueillies à partir de ce que nous avons lu et de nos entrevues.

Nous envisageons de redéfinir, ou bien alors d'apporter des précisions spécifiques au concept d'habitus dont Bourdieu nous a parlé. En effet, les diverses notions de capital culturel (Bourdieu et Passeron), frontières ethniques (Barth), l'hybridité culturelle de Burke, les cercles d'appartenance (Gallissot), ainsi que l'idée d'*enskilment* d'Ingold peuvent tous faire partie de notre définition d'habitus.

Or, comment pouvons-nous les tisser ensemble de manière cohérente? Nous proposons un plan en trois parties. En premier lieu, nous allons voir comment l'histoire, à la foi de l'individu,

mais aussi de la collectivité structure l'habitus. Ensuite, nous proposons de voir comment l'identité individuelle se forme, pour en finir sur l'importance de l'environnement dans ce processus.

Pour commencer, comment est-ce que nous pouvons intégrer le capital culturel et les frontières ethniques ensemble? Le capital culturel se compose, comme nous avons dit auparavant, de l'ensemble de l'histoire de la famille, de la culture et du groupe ethnique. C'est d'ailleurs quelque chose qui se transmet à chaque individu à travers des générations antérieures. Or, Barth postule que les groupes ethniques sont capables de maintenir les frontières en transmettant, les critères d'inclusion et d'exclusion. C'est-à-dire que les critères d'inclusion et d'exclusion d'un groupe sont un héritage culturel que l'individu acquiert de la part des générations qui l'ont précédé. Il est donc possible de dire que ces critères font partie du capital culturel qui est transmis entre les générations telles que comprises par Bourdieu et Passeron (1964). C'est donc grâce à cette transmission de capital culturel que les frontières ethniques se maintiennent à travers, à la fois le temps, et l'espace. Dorénavant alors, lorsque nous allons parler de la transmission du capital culturel, il est sous-entendu que nous nous référons également à la transmission des critères d'inclusion et d'exclusion des groupes ethniques (ou des cercles d'appartenance) qui maintiennent les frontières ethniques.

De plus, nous avons également dit que le capital culturel (et donc également les frontières ethniques) fait partie de l'habitus. En effet, le capital culturel dont jouit chaque individu fait partie du passé de l'individu, et donc c'est ce qui aide à structurer la pensée, et la perception présente et future des individus.

Dans un deuxième temps, est-il possible de lier l'hybridité culturelle de Burke avec les frontières ethniques de Barth, ainsi que les cercles d'appartenance de Gallissot et le capital culturel? Pour commencer, rappelons-nous de ce que Burke voulait dire lorsqu'il parle d'hybridité

culturelle : pour Burke toute culture est hybride. En effet, toute culture est hybride puisqu'aucune culture ne s'est développée seule. Les cultures, les groupes ethniques se trouvent toujours en contact continu avec d'autres groupes ethniques. Cependant, nous devons nous rappeler que selon Burke il existe des cultures, ainsi que des groupes ethniques, qui sont plus hybrides que d'autres. Ceci se ressemble fortement avec les cercles d'appartenance de Gallissot. En effet, plus le cercle d'appartenance est large, plus hybride il serait. Par exemple, si nous parlions de la culture (ou bien du cercle) européenne, ceci contiendra alors des identifiants à la fois français, espagnols, italiens, britanniques, allemands, etc. C'est-à-dire qu'il serait une culture hybride composée de toutes les cultures des divers pays européens. Nous pouvons donc dire que tout cercle d'appartenance, et donc tout groupe ethnique est hybride. Or, nous venons de voir que c'est grâce au capital culturel qui est hérité de la part des générations antérieures que les frontières ethniques, et les cercles d'appartenance, se maintiennent et se reproduisent. C'est donc également ce capital culturel qui permet l'hybridation de génération en génération.

Enfin, quelle relation existe-t-il entre le processus d'*enskilment* d'Ingold et le concept de l'habitus de Bourdieu? Pour commencer, rappelons-nous que le processus d'*enskilment*, tel que défini par Ingold, n'est que le processus par lequel nous apprenons diverses compétences. De plus, il n'existe pas, pour Ingold, de dichotomie entre le cerveau et le corps. En effet, le cerveau est le corps et inversement. Or, pour Ingold nous apprenons que les compétences s'acquièrent non pas en étudiant la théorie, mais en faisant. Or, l'environnement dans lequel nous apprenons (et dans lequel nous les pratiquons) informe d'une manière essentielle la manière dont nous allons acquérir, et donc faire et comprendre ces compétences. Il est alors possible, là, de tisser un premier lien entre le processus d'*enskilment* d'Ingold et l'habitus de Bourdieu : l'habitus est l'ensemble du capital culturel et des expériences de l'individu; or les compétences, et la manière dont nous les apprenons

font partie de nos expériences. Si nous prenons par exemple un individu qui apprend comment laver du linge à la main, il l'apprendra en le faisant et en pratiquant dans un environnement donné. Or s'il achète alors une machine à laver, il sera content, car il fera la comparaison entre l'effort de faire le linge à la main et la facilité de la faire à la machine. C'est-à-dire que le lavage à la main est à la fois une compétence apprise (dans un environnement spécifique), mais qui fait également partie de son habitus puisque dorénavant il comprendra le linge et les machines à laver par rapport au lavage de linge. C'est-à-dire que les compétences qu'il acquiert structurent sa compréhension du monde.

Par la suite, si nous acceptons que la dichotomie entre le cerveau et la culture n'existe pas, et que les compétences soient apprises dans un environnement spécifique, la question autour des Nomades globaux change. En effet, nous passons de nous demander si ces Nomades globaux forment eux-mêmes une culture à part, à nous demander si les compétences qu'ils apprennent par le processus d'*enskilment* sont les mêmes, ou comparables entre-eux. Ceci semble être possible à une première vue puisque les Nomades globaux se trouvent tous dans un environnement de mouvement. Alors la question devient : est-ce que les Nomades globaux qui ont été scolarisés dans des institutions Françaises à l'étranger jouissent des mêmes compétences? Si oui, est-ce que les Nomades globaux en général jouissent de ces mêmes compétences?

Or, puisque l'apprentissage de ces compétences fait partie de l'habitus, comme nous venons tout juste de constater, nous pouvons alors élargir la question pour savoir si l'habitus des Nomades globaux est un type d'habitus commun aux NG, l'habitus de classe (Bourdieu, 1984 :75). Lorsque Bourdieu parle de l'habitus de classe, c'est pour expliquer la manière dont les différentes classes sociales se reproduisent. Il existe ici un problème : comment peut-on appliquer une théorisation conçue pour expliquer la reproduction sociale des différentes classes à un groupe qui

se trouve en mouvement perpétuel dès l'enfance? La réponse est simple, nous proposons que les NG font partie d'une classe sociale à part.

Dans le but d'amener cette partie à une conclusion, nous pouvons dire que l'habitus de Bourdieu (avec les précisions que nous avons amenées) est le cadre le plus prometteur par lequel nous pouvons étudier et analyser les Nomades globaux. En effet, il prend en compte le passé (individuel et collectif de l'individu), le présent et le futur, et surtout l'environnement dans lequel se situe l'individu. Par la suite, nous avons amené plusieurs précisions à l'habitus de Bourdieu pour nous permettre de mieux comprendre les Nomades globaux. En effet, nous venons de voir que l'habitus comprend tout le capital culturel (et donc également les critères qui sont passés de génération en génération pour maintenir les frontières ethniques). De plus, ce sont ces critères qui permettent à chaque personne de pouvoir dire à quel groupe il appartient (nous avons là une allusion aux cercles d'appartenance de Gallissot). Or, c'est également le capital culturel qui donne une première hybridité à la culture de chaque personne en lui transmettant les divers groupes ethniques et culturels auxquels il appartient. Enfin, nous avons le concept d'*enskilment* d'Ingold qui entre parfaitement dans le concept de l'habitus de Bourdieu. En effet, Ingold ne dit que le processus par lequel nous apprenons comment faire quelque chose se fait à la fois en le pratiquant, mais l'environnement a aussi une grande importance sur ce processus et donc sur l'apprentissage. C'est à travers ce que nous avons appris (et alors le lieu, l'environnement dans lequel nous l'avons apprise) que nous allons comprendre le monde qui nous entoure. Ceci entre parfaitement dans la phrase classique qui explique l'habitus : une « structure structurée structurante » (Maton dans Grenfell, 2008 :51).

Méthodologie

Nous espérons alors faire deux choses: nous allons utiliser notre approche théorique, que nous venons juste d'esquisser, pour étudier notre propre habitus. Ceci nous permettra de connaître notre capital culturel, et les critères de jugement qui nous permettent de nous lier à une culture, ou bien à un groupe ethnique, quelle qu'elle soit. Nous pourrons aussi voir les limites de notre propre hybridité culturelle, ainsi que les compétences (selon Ingold) que nous avons amassées. En effet, tout chercheur est connecté, d'une manière ou d'une autre, au sujet de leur recherche (Aull Davies, 1999 : 3). A travers notre histoire, nous allons expliquer la manière dont nous sommes connectés aux NG.

Réflexivité

Nous allons premièrement expliquer un peu notre situation actuelle. Nous sommes étudiant à la maîtrise en anthropologie à l'Université d'Ottawa, et nous sommes en train de conduire ce projet de recherche qui s'intéresse aux Nomades globaux qui ont été scolarisés dans des institutions françaises lorsqu'ils vivaient à l'étranger. Nous sommes aussi en train de travailler à temps plein pour la Chambre des communes du Canada.

Nous allons maintenant entrer dans notre histoire personnelle, toujours dans le but de connaître notre habitus. Nous sommes né en juin 1990 à Ottawa, Ontario, Canada. Notre père est canadien anglophone d'origine, lui-même né à Sault Ste. Marie, Ontario. Cependant, il fut fonctionnaire au Ministère des Affaires étrangères du Canada, et pour sa vie professionnelle il a dû apprendre plusieurs langues (le français pour sa position de fonctionnaire dans le service public fédéral du Canada, l'espagnol, dû à ses postes en Amérique latine, et le serbo-croate, par son temps en Yougoslavie). De plus, il a été envoyé en poste en Océanie (Nouvelle-Zélande), en Amérique du Nord (Boston et Détroit), en Europe (Yougoslavie), en Amérique latine (Guatemala, Pérou,

Trinidad et Tobago), et en Asie (Indonésie). Notre père prit cependant sa retraite quelques mois après notre naissance.

Notre mère, cependant, fut née à Rosario, en Argentine. Elle a également connu une vie pleine de mouvement. Son père fut employé d'une large multinationale américaine comme gérant d'usine. Dans cette capacité, l'entreprise l'a envoyé vivre en Amérique latine (Argentine, Uruguay, Brésil, Pérou et Guatemala), en Asie (le Japon), et en Europe (la France). La famille de notre mère s'est enfin installée au Guatemala, pays de résidence de son frère et de sa sœur. Le père et la mère se sont épousés au Guatemala et y vivent toujours. De même pour nos grands-parents. Notre mère, par contre, a travaillé pendant dix ans au Guatemala avant de prendre un emploi avec une compagnie guatémaltèque à Houston, aux États-Unis. C'est en ce temps-là que notre mère et notre père se sont épousés. Après ceci, notre mère suivra notre père au Canada. De plus, grâce à la scolarité diverse qu'a connue notre mère, elle a appris à parler trois langues : le français (durant son temps en France), l'espagnol (en Argentine, en Uruguay et au Pérou) et l'anglais (elle a suivi des écoles anglophones en Amérique latine et au Japon).

Nous pouvons donc voir déjà que notre capital culturel est un capital qui tire beaucoup des expériences de mouvement tout autant de notre père, que notre mère. En effet, nous venons de voir qu'entre les deux, les seuls continents dans lesquels ils n'ont pas vécu sont l'Afrique et l'Antarctique. De plus, nos deux parents ont appris plusieurs langues durant leurs vies, et cette appréciation du multilinguisme, fait également partie du capital culturel qui nous a été transmis.

Par la suite, dans le but d'être précis, nous sommes NG. En effet, nous avons vécu dans plusieurs pays avec nos parents avant que nous eussions atteint l'âge de 18 ans. Comme nous avons dit antérieurement, nous sommes né en juin 1990 à Ottawa, Ontario au Canada. Cependant, nous

avons quitté le Canada presque immédiatement après notre naissance pour le Guatemala. Au contraire de beaucoup de Nomades globaux, notre temps au Guatemala ne fut pas ininterrompu. En effet, pendant les huit années qui suivirent notre naissance, nous avons vécu au Guatemala de janvier à juin, et au Canada pendant le reste de l'année (juillet à décembre).

Ceci s'arrêtera en 2000, bien que nous retournions au Guatemala tous les étés pour les vacances. Par la suite, après avoir vécu pour une période de six années à Ottawa, nous sommes partis à Cuba. Notre mère comme employée du Ministère des Affaires étrangères du Canada fut envoyée en poste à Cuba, et, notre père et nous, nous l'avons accompagnée. Nous sommes restés à Cuba pour une période de deux ans (de 2006 à 2008). Bien que nos parents sont restés à La Havane jusqu'en 2009, nous avons quitté Cuba en 2008 pour retourner à Ottawa dans le but de poursuivre notre éducation universitaire.

Par la suite, il faut être clair sur les familles respectives de nos parents. D'un côté nous avons la famille de notre père, une famille canadienne d'origine écossaise qui est venue au Canada au XVIII^e siècle. Nous avons un oncle à Sault Ste. Marie, et un autre à Calgary. Cependant, Sault Ste. Marie resta le point central de cette famille. En effet, presque tous les étés, nous nous y retrouvons tous.

La majorité de la famille de notre mère se trouve au Guatemala, bien que la famille soit d'origine anglo-argentine. En effet, nous avons mentionné antérieurement qu'après avoir voyagé un peu partout dans le monde (Argentine, Uruguay, Brésil, Pérou, Japon, France, Guatemala) sa famille a décidé de s'installer au Guatemala. Au Guatemala, notre tante épousa un avocat et étudia l'anthropologie. De l'autre côté, notre oncle, épousa lui aussi, une avocate, et étudia à son tour le génie civil. Au Guatemala, nous avons cinq cousins qui ont tous à peu près

notre âge. Ceci est important, puisque les cousins du côté de notre père ont tous une trentaine d'années de plus que nous.

Or, nous pouvons dire que nos cousins du côté de notre mère ont agi comme des frères et des sœurs. Lorsque nous étions au Guatemala, nous étions toujours, soit chez nos cousins, soit ces mêmes cousins étaient chez nous. Nous avons joué, nous nous sommes battus avec eux et nous avons aussi dormi chez eux. Nous étions avec eux presque tous les jours. C'est-à-dire que nous considérons nos cousins maternels comme des frères et des sœurs. En effet, nous nous parlons presque toutes les semaines, même si nous n'avions pas vécu au Guatemala depuis 2000. Le terme en espagnol pour désigner la relation entre cousins du premier degré est *primo-hermano*, ce qui signifie littéralement cousin-frère. Bien que ceci ne veuille pas dire que nous étions cousins du premier degré, nous croyons que ce terme explique un peu plus complètement la relation que nous avons avec nos cousins, du moins du côté de notre mère.

Ces relations si étroites que nous avions, et que nous avons toujours, avec nos cousins ont ouverts la porte sur quelque chose d'autre : leurs parents avaient l'autorité de nous punir. Par exemple, si nous étions chez un cousin et que nous faisions une bêtise, nos oncles et nos tantes pouvaient nous punir, même si a) nous n'étions pas chez eux, et b) même si nous n'étions pas leur fils. Bien sûr, il en va de même en ce qui concerne nos parents et mes cousins. Toute la famille était donc présente dans l'éducation et l'élevage des enfants. Ces expériences diverses, de l'élevage des enfants en famille, avec toute la famille, la famille élargie faisant partie de la discipline des enfants, font alors également partie de notre capital culturel, et en conséquence, de notre habitus.

Nous sommes donc de nationalité canadienne, né au Canada, cependant nous avons passé la première décennie de notre vie entre deux mondes. Comme nous venons d'expliquer, nous avons

vécu pendant six mois au Guatemala, et pendant six mois au Canada durant cette période de notre vie. Nous faisons ceci puisque notre père fut, durant cette période, archéologue et il travaillait sur des ruines mayas et coloniales au Guatemala, et nous retournons à Ottawa pour qu'il puisse interpréter les données. Ce va-et-vient entre le Guatemala et le Canada s'est accentué puisque la famille immédiate de notre mère s'y trouvait, et s'y trouve encore. C'est-à-dire que lorsque nous étions là-bas, nous nous trouvons dans une situation familiale (dont nous venons tout juste d'expliquer la dynamique) qui n'existait pas à Ottawa (la famille de notre père est à Calgary et Sault Ste. Marie, c'est-à-dire que ce n'est pas possible de passer dire le « bonjour », activité que nous faisons très souvent au Guatemala avec la famille de notre mère).

De plus, il faut bien que nous mentionnions le fait que, lorsque nous étions au Canada, en vertu du manque de pratique d'espagnol, nous l'oublions. Or, lorsque nous retournions au Guatemala, nous pouvions comprendre ce que les personnes nous disaient en espagnol, mais nous avons nécessité pris d'une semaine à dix jours pour que nous commencions à parler l'espagnol à notre tour de nouveau. De même, au Guatemala nous perdions notre anglais un peu, et nous avons dû faire le même exercice lors de notre retour au Canada que nous faisions au Guatemala pour l'espagnol. Cependant, puisque nous avons été inscrits dans des écoles francophones au Canada et au Guatemala, le français fut la langue constante de notre jeunesse, peu importe le milieu dans lequel nous nous trouvions.

Notre enfance fut donc marquée par ce tiraillement entre le Canada et le Guatemala, qui s'illustre par trois langues : l'anglais au Canada, l'espagnol au Guatemala, et le Français dans les deux environnements. Il est donc possible de dire que la langue française forme, pour nous, une base linguistique, indépendamment du milieu dans lequel nous nous trouvions.

Par la suite, après cette première décennie de notre vie, et dans le but d'une continuité scolaire et sociale, nous sommes restés au Canada pour une période de six ans. Nous parlons de continuité scolaire puisque même si l'école à Ottawa et celle au Guatemala suivaient le même système, et les mêmes cours, les sujets abordés, ainsi que la manière dont les professeurs les abordent varient. Une petite illustration : lorsque nous apprenions à lire à Ottawa, nous utilisons la bande dessinée Astérix et Obélix, cependant au Guatemala ce fut Boule et Bill. Enfin, un aspect plus important, au moins pour nos parents, fut la continuité sociale. Par exemple, le fait d'être avec une cohorte toute l'année, de faire partie du groupe, et non pas juste quelqu'un qui observe et qui part en décembre fut important dans leur décision de rester toute l'année scolaire dans un même endroit.

Par la suite, Cuba fut une expérience très marquante pour nous. En effet, comme fils de diplomate, nous étions à part par rapport à la société cubaine. Par exemple, l'école française dans laquelle nous étions à La Havane n'avait que trois élèves en Première, et en total, il n'y avait que 134 élèves allant de la maternelle à la Première (il n'y avait personne en Terminale). La raison pour laquelle cette école était tellement petite est que les enfants cubains étaient interdits de s'y inscrire. Nous étions alors tous des étrangers, soit des fils de diplomates, ou bien d'industriels. Nous étions donc, bien sûr, dans un environnement très international, avec des compagnons du Bénin, du Mexique, du Burkina Faso, de la France, du Mali, du Panama, entre autres. Cependant, nous n'étions pas très intégrés avec les Cubains. En effet, il était clair que même si nous vivions à Cuba, nous ne faisons pas partie de la société cubaine. Ceci fut notre première expérience d'être un individu à part.

Ensuite, une deuxième grande différence par rapport au Lycée Claudel à Ottawa, fut que, puisque l'ensemble du second cycle ne consista que d'une quarantaine d'élèves, nous avons dû

suivre les leçons du Centre national d'éducation à distance (CNED) même si nous avions quand même des tuteurs qui fonctionnaient comme des professeurs. En effet, nous avions un emploi du temps, comme dans les lycées normaux, avec des heures pour le français, l'anglais, l'espagnol, les mathématiques, la philosophie, etc., et des individus qui nous enseignaient ces sujets. Cependant nous devions également faire les examens du CNED. Ces examens furent par la suite envoyés en France par la valise diplomatique de l'Ambassade de France, corrigés en France, et renvoyés à La Havane. Cette petite classe, dans cette petite école, qui était cependant complètement à côté la société cubaine, forme alors partie de notre capital culturel, de notre habitus.

Nous avons vécu à Cuba pour deux années, d'août 2006 jusqu'en août 2008, et c'est peut-être à cause de l'isolement social dont nous vivions (nous parlons là de l'ensemble de la communauté scolaire de l'École Française de La Havane) que nous nous sentions différents. C'est aussi dans ce temps que nous avons croisé le terme *Third Culture Kid*, ainsi que la définition du terme de Pollock et de Van Reken, même si nous ne savions pas que cela venait de ces auteurs. Lorsque nous avons trouvé ce terme, nous étions très intéressés, car là, enfin, nous avions un groupe à qui nous faisons partie, auquel nous pouvions nous attacher. En effet, nous ne nous sentions ni Canadien, ni Guatémaltèque, ni Cubain, alors qu'étions-nous? Ce terme nous disait : nous étions un *Third Culture Kid*.

Donc, pour conclure, nous pouvons dire que nous avons un capital culturel très chargé par le voyage et la maîtrise de plusieurs langues. En effet, nos deux parents ont beaucoup voyagé lors de leur jeunesse (dans le cas de notre mère) ou bien de leur carrière (dans le cas de notre père). De plus, nos parents parlent tous les deux au moins trois langues chacun, pour notre part, nous avons vécu dans trois pays et nous avons maîtrisé trois langues avant l'âge de 18. De plus, lors de notre

enfance, nous avons connu la vie en famille, où toute la famille élargie se charge de l'élevage des enfants.

Il est donc possible de dire que notre habitus se caractérise par les séjours vivants en plusieurs pays, par l'élevage en famille et par la continuité de la langue française dans notre vie. En effet elle fut pour longtemps notre seule constante linguistique. Notre habitus se structure aussi autour de l'isolement de la société cubaine dont nous avons connu, bien qu'en général les Cubains nous ont bien accueillis, il était cependant clair que nous n'étions pas parties de la société cubaine. Il est donc possible de dire que tout ce dont nous avons fait jusqu'à maintenant doit être compris à travers les expériences que nous avons vécues au Canada, au Guatemala, et à Cuba. Cet habitus pourrait bien expliquer pourquoi nous nous sommes retrouvés étudiant l'anthropologie, avec un accent mis sur l'aspect de mouvement et l'adaptation.

Pour revenir à notre approche théorique, il est possible de dire que notre capital culturel se forme par les expériences de notre père et de notre mère (surtout leurs expériences à l'étranger). Pour ce qui est des frontières ethniques, il est possible de dire que nous sommes un NG de deuxième génération (notre mère formant la première génération), et que c'est à travers elle, ainsi que nos expériences à l'étranger que nous sommes NG. Nous avons reçu des critères qui nous permettent de dire si quelqu'un d'autre fait partie du groupe ou non à travers nos expériences et notre mère. En effet, la plupart de nos amis, même lorsque nous étions très petit au Guatemala ou au Canada, étaient soit des étrangers par rapport à la société hôte, ou bien des enfants de diplomates. Par la suite, nous appartenions à différents cercles d'appartenance selon le milieu dans lequel nous nous trouvions et les individus avec qui nous étions. Par exemple, au Canada, nous sommes Canadien, et de plus soit Franco-canadien, anglo-canadien ou bien Canadien bilingue en

fonction des individus avec qui nous nous trouvons. Par la suite au Guatemala, nous étions plutôt considéré comme étant juste un autre latino, bien que d'origine européenne.

C'est-à-dire que notre habitus se structure, à travers, par tout ce dont nous venons de dire, les différents cercles d'appartenance auxquels nous appartenons, les critères d'évaluation et de jugement qui nous ont marqués comme un Nomade global dès le début, ainsi que le capital culturel que nous avons reçu de la part de nos parents, de nos oncles, de nos tantes et de nos cousins. Or c'est à travers la structure qui fut érigée par tout ceci que nous interprétons notre situation présente, c'est cette structure qui colore notre vision du monde et des situations. En effet, c'est à travers nos expériences avec notre propre intégration (où dans le cas de Cuba, notre non-intégration) dans une société hôte que nous allions comprendre les théories de Barth sur les frontières ethniques, ou bien de Gallissot sur les cercles d'appartenance. Il faut ajouter que c'est à travers l'habitus que nous pouvons comprendre notre position sociale.

Nous pouvons également former quelques hypothèses à partir de notre habitus. Dans un premier temps, il est possible que les NG ayant étudiés dans des établissements français se sentent doublement minoritaires. C'est-à-dire que ces NG font partie, dans un premier temps d'un groupe minoritaire (les Nomades globaux), mais aussi qu'à l'intérieure de cette minorité ils font partie d'une autre minorité (les étudiants des établissements francophones). Nous pouvons faire le lien avec les cercles d'appartenance selon Gallissot. En effet, l'idée de la double minorité n'est autre chose que le fait d'appartenir à deux cercles, avec l'un des cercles incluant l'autre.

Il est aussi possible que les amis des NG soient d'autres NG, ou bien que le cercle social se limite aux lycées, sans s'élargir sur la société générale. Une dernière hypothèse que nous pouvons formuler maintenant est que, si le cercle social des NG dans les établissements se limite

aux lycées français, alors ces NG sont un groupe social à côté des autres NG dans d'autres établissements. Ceci implique alors que l'habitus des NG qui ont fréquenté des lycées français est à la fois similaire entre eux-mêmes, et différent de l'habitus des autres NG.

Guides d'entrevues

Pour mener ce projet de recherche, nous avons conduit une douzaine d'entrevues avec trois groupes de participants : des Nomades globaux; des parents de Nomades globaux; et des enseignants de Nomades globaux. Nous avons choisi ces trois types d'entrevues dans le but d'obtenir une vision plus complète du phénomène. C'est dans le but de pouvoir présenter des données, et donc par la suite une analyse plus complète, que nous avons visé trois groupes démographiques différents. Cependant, il est possible qu'un participant puisse faire partie d'un ou de plusieurs de ces groupes. Dans ce cas, nous avons mis l'accent sur une des facettes de l'expérience de l'individu. C'est-à-dire que si, par exemple, un individu a été Nomade global et est maintenant parent de Nomade global, nous mettrons donc l'accent de l'entrevue sur la partie parentale. Nous resterons cependant conscient que ce participant fut Nomade global. Comment est-ce que nous nous sommes préparés pour ces entrevues?

Nous avons créé des feuilles d'information ainsi que des formulaires de consentement uniques pour chaque groupe. De plus, nous avons formulé trois guides d'entrevues : un pour chaque groupe démographique avec lequel nous avons conduit des entrevues (voir Annexe II). C'est-à-dire que nous avons désormais un guide pour les nomades globaux. Ce premier guide d'entrevues se base sur les expériences personnelles de ces individus. En effet, avec ces entrevues, nous cherchons

avoir une vue des expériences de la première personne sur les expériences de mouvement, de transition, ainsi que leurs expériences dans les écoles françaises à l'étranger (et même dans leur pays d'origine, dans le but d'avoir une comparaison).

Ensuite, nous avons un second guide d'entrevues, pour des parents de Nomades globaux. Ce guide d'entrevue cherche à avoir la perspective des parents envers les enjeux dont leurs fils ont dû faire face lors des divers déménagements qu'ils ont connus. En outre, nous voulons comprendre les circonstances dans lesquelles ces déménagements ont eu lieu, combien de déménagements les enfants ont connus, et à quel âge les jeunes ont connu ces déménagements. Nous voulons également connaître l'importance, selon les parents, dans le processus de l'adaptation et d'intégration de leurs enfants au sein d'une nouvelle école, d'un nouvel environnement.

Enfin, nous avons créé un dernier guide d'entrevue pour les entrevues réalisées avec les enseignants. Maintenant, comme nous avons indiqué auparavant, nous parlons d'enseignants qui ont été des enseignants dans des écoles françaises à l'étranger. Or le guide d'entrevue que nous avons développé pour cette population vise à savoir les enjeux auxquels les Nomades globaux font face que les enseignants ont pu observer. C'est-à-dire principalement dans l'environnement scolaire. De plus, nous voulons également savoir s'il existe des procédures pour faciliter l'intégration, à la fois académique et sociale, des nouveaux élèves aux établissements dans lesquels ces enseignants ont enseigné. Enfin, bien que nous ayons mis cette question dans les deux autres guides d'entrevue, nous voulons également savoir, selon les enseignants, ce qui est le plus important quant à l'intégration dans l'environnement scolaire.

Cette division nous permettra d'obtenir à la fois un point de vue personnel de la part des participants qui sont des NG, et deux points de vue d'autres parties qui sont quand même

importantes dans l'enfance et la scolarité des Nomades globaux. Nous avons désormais un premier point de vue qui nous vient de la première personne, c'est-à-dire de la part des Nomades globaux. Ensuite nous avons deux autres points de vue : les parents de Nomades globaux et des enseignants. Ces deux points de vue nous montrent deux environnements différents : dans le cas des parents nous aurons désormais un point de vue familial, tandis que dans le cas des enseignants, nous aurons un point de vue qui a l'air, être plutôt sur le plan scolaire, et académique.

Collecte des données

Nous allons maintenant parler brièvement de comment la collecte des données s'est passé. Nous avons commencé à conduire des entrevues en décembre 2013, après avoir reçu l'approbation éthique. Nous avons conduit douze entrevues entre décembre 2013 et avril 2014. Ces douze entrevues ont été divisées en trois groupes de quatre : quatre entrevues avec des Nomades globaux, quatre entrevues avec des parents de Nomades globaux, et quatre entrevues avec des enseignants qui ont travaillé dans des écoles françaises à l'étranger. Ces entrevues, nous ont permis d'avoir une vue plus complète des enjeux auxquels les Nomades globaux qui ont été scolarisés dans des écoles françaises font face que si nous avions limité nos entrevues aux Nomades globaux eux-mêmes. En effet, comme nous venons de dire antérieurement, puisque nous avons ouvert nos entrevues aux parents, et aux instructeurs, nous avons pu obtenir divers points de vue.

Méthode d'analyse des données

Nous avons transcrites les entrevues à la main pour pouvoir les analyser. Ensuite, nous avons utilisé une stratégie de la théorie ancrée de Charmaz (1996) pour faire le codage de nos données. Dans les mots de Charmaz (1996 : 27-28), la théorie ancrée n'est autre chose que des stratégies inductives quant à l'analyse des données. C'est-à-dire que le chercheur commence avec des

exemples, des données, et à partir de là, il crée des catégories conceptuelles plus abstraites (Charmaz, 1996 : 27-28). En d'autres mots, ce sont les données qui mènent à la théorie et aux conclusions. Il faut alors suivre les données. Ceci ne veut pas dire que nous embarquons sans avoir d'hypothèses, cependant il faut toujours suivre les données, même si la conclusion ne correspond pas aux hypothèses.

De plus, ce système de codage nous permet de créer une certaine distance entre nous et l'interprétation de nos entrevues : « *Unlike quantitative coding that means applying preconceived codes (all planned before the researcher even collects data) to the data, qualitative grounded theory coding means creating the codes as you study your data* » (Charmaz, 1996 : 37). C'est-à-dire que nous allons créer nos codes lorsque nous étudions nos données. Nous avons choisi d'utiliser ce système de codage puisqu'il nous permet de voir les thèmes et les catégories théoriques apparaître ligne par ligne, et paragraphe par paragraphe, lors du codage. Les catégories théoriques, la théorisation, ressort des données, au lieu d'avoir des données qui conforment avant même la collecte à certaines catégorisations, ces catégorisations ressortent après la collecte et sont le résultat de l'analyse des données. En effet, Charmaz explique ce point parfaitement lorsqu'elle dit : « *The codes emerge as you study the data. By studying your data, you again interact with them and ask questions of them. [...] As a result, the coding process may take you into unforeseen areas and research questions.* » (Charmaz, 1996 : 37.) Charmaz explique que l'action du codage est une deuxième manière d'interagir avec les données. Or puisque c'est à travers les données que surgissent les codes, il se peut que l'analyse des données mène à des questions jusque-là inattendues. Comment est-ce que nous allons étudier nos données? Charmaz suggère un travail de codage ligne par ligne pour pouvoir établir les thèmes (Charmaz, 1996 : 37).

Or, puisque nous avons utilisé les données pour créer nos codes, comment avons-nous développé les questionnaires? Ceci est une question importante, puisque si nous utilisons les données pour en sortir les conclusions, comment avons-nous pu mener les entrevues. En effet il semble que nous n'aurions pas pu avoir une vision claire de l'information que nous voulions. Cependant nous avons déjà certaines données que nous pouvions utiliser pour formuler les questions d'entrevues : notre propre expérience comme NG. C'est alors à travers nos propres expériences que nous avons pu développer les questionnaires. Ceci permet toujours l'utilisation des idées de Charmaz (1990) puisque nous nous fions aux données des entrevues pour formuler les codes, et donc par la suite nos conclusions.

Nous avons, dans une première phase de codage, étudié les entrevues ligne par ligne dans le but de créer des codes pour pouvoir synthétiser ce dont les entrevues parlent. Ce premier travail de codage s'est fait en étudiant les entrevues ligne par ligne, et en les donnant des codes du type : #acculturation, #stabilité, ou bien #mouvement. Nous avons fait ceci pour avoir une première idée des thèmes qui surgissent lors des entrevues. Or, nous avons utilisé le # puisqu'il nous a permis de plus facilement nous repérer au sein de nos entrevues. En effet, si par exemple nous voulons trouver tous les endroits où un participant parle de l'acculturation, il est plus facile de chercher « #acculturation » puisqu'il limite les résultats aux endroits où nous avons explicitement vu qu'il en parle, et non aux endroits où le participant utilise le mot « acculturation ».

Par la suite, dans une deuxième étape, nous avons regroupé les divers codes de la première étape par thèmes (par exemple, nous avons regroupé « adaptation », « intégration » et « acculturation » puisqu'ils visent tous le processus de s'établir dans un environnement nouveau). Nous avons ensuite fait un travail de citation, ou nous avons regroupé les citations des divers codes regroupés par thèmes dans le but de pouvoir les analyser plus en détail et ainsi noter les nuances

du participant. Enfin, lors de la dernière étape, nous avons pu comparer les résultats de chaque entrevue avec les résultats des autres entrevues du même sous-groupe. Enfin, nous avons fini avec la comparaison entre les groupes. Il faut bien noter quand même qu'il existe des nuances à l'intérieur de chaque entrevue et donc à l'intérieur de chaque sous-groupe (enseignants, parents et nomades globaux).

Nous voulons préciser que l'utilisation de cette théorie se limite à l'analyse de nos données. En effet, ceci nous permet d'approcher l'analyse d'une façon plus objective que si nous avions un système de codage développé avant l'analyse des données. Cette précision est importante puisque nous avons déjà développé notre approche théorique ainsi que notre revue de la littérature, deux aspects qui se font après l'analyse des données dans la théorie ancrée (« *At some stage of a research project, the researcher(s) must choose between: (a) initially adopting or generating a theoretical framework with which to analyse and interpret a specific phenomenon; and (b) allowing an understanding of the phenomenon to emerge through data analysis and a literature search that is performed mainly after data have been collected* » Pettigrew, 2000: p. 257).

Analyse

Nous allons enfin commencer l'analyse de nos données. Nous venons d'expliquer comment nous avons conduit la collecte des données, ainsi que l'analyse de ces données. Or il est désormais temps de voir ce que nous avons sorti de tout ce travail. Nous devons noter que nous avons réussi à obtenir un équilibre des sexes, dans tous les groupes de participants (voir Tableau 1). Ceci est important puisqu'il nous permet d'éviter un biais dû au genre.

Nous allons commencer par regarder les données des adultes : nous parlons bien sûr des enseignants et des parents. Nous allons ensuite terminer avec les NG eux-mêmes.

Enseignants

Dans un premier temps, nous allons faire le résumé de notre analyse des entrevues avec les enseignants qui ont participé à ce projet de recherche. Nous devons noter qu'au lieu d'utiliser des noms, ou des pseudonymes, nous allons identifier les participants par leur position par rapport aux Nomades globaux (Enseignant, Parent et NG) suivit d'un numéro, dans le but de protéger l'anonymat.

Enseignant 01

En premier lieu, nous allons commencer avec l'entrevue de l'enseignant 01. L'enseignant 01 est un enseignant de cinquième année de primaire (7^e ou bien CM2). C'est-à-dire qu'il est un enseignant du premier cycle. Il nous a donné un point de vue sur les enfants et les nomades globaux âgés de 9 à 11 ans. Pour commencer, il faut noter que cet enseignant est d'origine française, et, de plus, il a dû faire un concours pour être envoyé à l'étranger (au Canada dans son cas). Ceci est important puisque ça fait partie de son habitus personnel, et donc il faut tenir ceci en compte lorsque nous allons voir maintenant ce qu'il nous a dit.

Dans un premier temps, lorsque nous avons fait la liste des thèmes dont l'enseignant 01 a parlé, nous avons remarqué qu'il a beaucoup insisté sur l'aspect social de la classe. Or nous avons vu que selon ce participant ce sont les amis et l'interaction entre le nouveau et les autres ce qui facilite le plus l'intégration de ces nouveaux venus. De plus, nous avons vu qu'il n'existe pas de procédures formelles de la part des établissements pour faciliter l'intégration sociale des nouveaux élèves, qu'ils soient Nomades globaux ou non. Nous allons voir maintenant en détail le point de vue de l'enseignant 01 sur le rôle de l'établissement, sur l'adaptation et l'intégration sociale de la classe.

Premièrement, lorsque nous lui avons demandé s'il existe des procédures pour accueillir le Nomade global dans une nouvelle école il nous a répondu que : « du côté social, ça dépend plus de la personnalité de l'enfant et du professeur qui accueille l'enfant. C'est certain qu'à l'intérieur du cercle enseignant, tout le monde n'a pas tout à fait la même philosophie par rapport à ça. Il y a des gens qui disent que "moi je suis là pour transmettre des connaissances, pas pour avoir une version sociale à mon travail" et puis il y a d'autres enseignants qui sont plus sensibles à l'enfant dans sa globalité comme étudiant. » (Entrevue-enseignant 01.) Il existe déjà une différence de philosophie entre certains professeurs, avec certains disant qu'ils ne sont là que pour répartir des connaissances académiques, tandis que d'autres prennent en compte l'aspect social. Cependant, il faut noter qu'il n'a pas mentionné quoi que ce soit d'officiel de la part de l'établissement, il ne parle là que de la présence ou de l'absence d'initiatives de la part des enseignants.

Par la suite cependant, l'enseignant 01 nous indique sur quel côté il se trouve : « Je sais que moi, dans ma pratique professionnelle, j'insiste beaucoup là-dessus, pour créer des opportunités pour les nouveaux élèves. Pour qu'il y ait du tutorat à l'intérieur de la classe, pour qu'il y ait des enfants qui soient des références quand on va au gymnase, quand on va dans les cours d'anglais, etc. Pour éviter que l'enfant vive le traumatisme de se perdre dans l'école, de ne pas savoir quoi faire, de ne pas savoir où aller, de pas savoir comment se repérer. Et puis j'insiste aussi beaucoup pour qu'on ait du temps de jeu où on puisse se faire des amis, et pas juste se débrouiller tous seuls à la récréation. » (Entrevue-enseignant 01.) C'est-à-dire que cet enseignant essaye d'établir la cohésion sociale dans la classe, pour aider les nouveaux à se faire des amis, mais aussi à rappeler aux anciens que ce n'est pas toujours facile d'être nouveau.

Si nous continuons sur l'aspect social, l'enseignant 01 possède un point de vue assez particulier sur le rôle de la technologie (tels les réseaux sociaux par exemple), à la fois dans le

domaine éducatif, que le mouvement des individus, que pour l'intégration des Nomades globaux. En effet, il nous a dit que l'enjeu du professeur n'est plus d'être celui qui distribue l'information, mais d'être celui qui montre comment digérer l'information que tout le monde peut trouver sur internet maintenant. En effet, « Ce n'est pas parce qu'on la trouve qu'elle est bonne. » (Entrevue-enseignant 01) dit-il, en parlant de l'information qui réside sur l'internet. Or, dans la classe de l'enseignant 01, tous les élèves ont un iPad. Il observe que dans le cadre de ce projet, juste la possibilité d'avoir tellement d'information au bout des doigts favorise énormément l'esprit de coopération et de partage de la part des élèves (Entrevue-enseignant 01). C'est-à-dire que ce participant trouve que les nouvelles technologies d'information et de communication changent à la fois la salle de classe (au moins au niveau primaire où il enseigne), et facilitent la coopération entre paires.

Parlant un peu de la communication entre Nomades globaux et leurs amis, l'enseignant a pris l'exemple d'une jeune fille qui a dû partir précipitamment dû au travail de ses parents. Cependant, les élèves se sont rendu compte très vite qu'ils pourront continuer à être en contact avec elle. En effet : « J'ai entendu des conversations entre celle qui s'en va et ses amis qui disaient que oui, mais regarde, avec l'environnement du travail, on va pouvoir rester en contact. C'est très facile de communiquer quand on a envie, encore faut-il trouver des raisons de le faire parce que si c'est juste pour dire "salut, comment ça va" ou "ça va" c'est moins intéressant. » (Entrevue-enseignant 01.) Nous pouvons voir cependant qu'il qualifie la communication en disant qu'il faut bien avoir une raison pour se maintenir en contact.

Nous avons désormais vu ce dont l'enseignant 01 a à dire sur la technologie, l'adaptation et l'intégration des Nomades globaux dans un nouvel environnement de classe et les procédures d'entrée qui existent (ou pas); or il a abordé quelques autres thèmes lors de son discours avec nous.

Dans un premier temps il a parlé un peu de la différence entre ce que recherchent les Nomades globaux et les parents. En effet il nous a dit clairement que les parents recherchent souvent une stabilité et une continuité du point de vue scolaire et académique (« un enfant quand il arrive, la première chose qu'il veut faire c'est se faire des amis, ce n'est pas faire des dictées sans fautes quoi. C'est ça qui compte, c'est faire des amis, être bien à l'école, avoir du plaisir à s'y rendre chaque jour. L'enjeu des parents c'est d'avoir une continuité scolaire, mais l'enjeu de l'enfant c'est d'avoir des amis parce que sans amis, l'école c'est beaucoup moins intéressant. » Entrevue-enseignant 01). C'est-à-dire que les enjeux de ces deux groupes sont différents, même s'ils ne sont pas nécessairement opposés. De plus, c'est bien la stabilité et la continuité qui attire les parents à mettre leurs enfants dans le système français en premier lieu. En effet, par rapport à cet enseignant : « l'on scolarise beaucoup d'enfants d'autres nationalités que français pour permettre à ces personnes-là d'avoir une scolarité suivie tout au long de la scolarité de leurs enfants puisque ces établissements sont présents dans quasiment toutes les capitales du monde. Donc c'est très pratique pour les diplomates quels que soient leurs pays ou bien les personnes qui travaillent d'avoir au moins une continuité scolaire pour leurs enfants, plutôt que de passer du système américain, au système français, au système anglais, ou au système local. Ça donne une continuité, et de ce côté si ça rassure les familles d'avoir au moins quelque chose de stable. » (Entrevue-enseignant 01.)

Par la suite, il faut bien que nous notions que ce participant utilise le terme `traumatisme` lorsqu'il parle du déménagement des jeunes enfants, qu'ils soient Nomades globaux ou non. C'est un terme intéressant, principalement à cause des connotations négatives qu'il révèle.

Enseignant 02

Nous allons maintenant passer à la seconde entrevue avec un enseignant que nous avons conduit. Premièrement, il faut noter que l'enseignant 02 est enseignant au niveau du collège et du

lycée dans le système français. Le collège comprend les années de 6^e à la 3^e (c'est-à-dire que les enfants sont âgés d'environ 11 à 15) et le lycée comprend la 2^{de}, la 1^{re} et la Terminale. Donc, les observations de l'enseignant 02 se sont produites lors de ses expériences avec des élèves un peu plus âgés que les observations de l'enseignant 01. L'enseignant 02 fut professeur de français et de langues anciennes (principalement le latin).

Dans un premier temps, il faut bien noter que l'enseignante 02 a travaillé dans plusieurs établissements français à travers le monde. En effet, elle a été enseignante au Lycée Claudel à Ottawa, au Canada, elle fut professeure de Français à l'Alliance française au Japon, et, de plus, elle fut tutrice dans un petit établissement français en Russie au début des années 1980 (Entrevue-enseignant 02). C'est peut-être grâce à ces expériences dans divers pays et dans diverses institutions que cette participante a parlé pour la grande majorité du temps sur l'aspect social et interculturel (21 fois tandis que les autres sujets ne sont que mentionnés que 13 fois).

En premier lieu, elle nous a parlé de ses propres expériences interculturelles, surtout avec les Soviétiques. En effet elle nous a dit que, bien que le contact s'est bien passé, « ça c'est toujours bien passé, ben c'était un peu spéciale parce que c'était en 1980 donc il n'y avait pas encore eu l'ouverture comme ce que l'on a appelé la Perestroïka, c'était à l'époque de Leonid Brezhnev, c'était encore très fermé, mais il venait d'avoir les Jeux olympiques et donc ils avaient eu momentanément une ouverture à l'Occident et donc l'arrivée des Français qui étaient venus faire le chantier dans lequel il y avait que deux professeurs, il y avait une institutrice et puis moi-même, et nous nous étions là pour aider les enfants à être scolarisés alors que leurs parents travaillaient. Ceci a été très bien vécu par les Soviétiques qui eux pouvaient pratiquer leur français, pouvaient recevoir de nous des biens de consommation parce qu'ils n'avaient pas grand-chose. Mais moi aussi ça m'a permis d'apprendre un peu le russe, de rencontrer des personnes très

intéressantes, qui étaient très cultivées, et j'en garde un très bon souvenir. Bon je ne suis resté qu'une année, le poste ne durait qu'une année, c'était très dur. » (Entrevue-enseignant 02.) Nous pouvons voire alors, que, bien qu'elle qualifie le contact comme étant positif, il reste que ce fut une année dure, pour plusieurs raisons qu'elle énonça plus tard dans l'entrevue (surtout les aspects matériaux, la difficulté de trouver de la nourriture, et les conditions du logement et de l'infrastructure, par exemple les routes qui devenaient de la boue lors de l'hiver [Entrevue-enseignant 02]).

Par la suite cependant, elle nous a parlé essentiellement du social, des difficultés vis-à-vis les langues dans les endroits où elle a enseigné (le russe dans l'Union soviétique, le japonais au Japon, et puis l'anglais au Canada). Cependant nous avons également eu des informations par rapport à la vie sociale des élèves. En effet, elle nous a indiqué que : « Je pense que peut-être ils avaient des amis pour la récréation, mais je ne pourrais pas le dire à 100 pour 100. Parce que, à vrai dire les professeurs, n'avait pas vraiment de récréation. On prenait notre verre de lait, mais on revenait organisé, alors on travaillait la journée complète. Et alors on était bien fatigué, c'était formidable, on travaillait, ça nous occupait l'esprit, et je me souviens d'avoir eu un bon temps avec une collègue avec qui je parlai souvent, mais on ne socialisait pas vraiment beaucoup avec les Soviétiques. Mais probablement pour des raisons de langue et aussi à cause du manque de temps. Quoique les enfants se débrouillent très vite. » (Entrevue-enseignant 02.) C'est-à-dire que l'interaction entre les Français et les Soviétiques se faisaient surtout au niveau de la récréation, s'il y en avait (elle indiqua qu'elle n'était pas sûre).

Ce qui est intéressant pour nous lors de cette entrevue est que, bien que la participante soit enseignante, et c'est dans ce rôle que nous avons commencé l'entrevue, puisqu'elle a vécu dans tellement de pays, elle a commencé à parler d'elle-même comme si elle était nomade globale. En

effet, nous remarquons ceci surtout lorsqu'elle parle des temps de transition (notamment la transition qu'elle a vécue entre l'Union soviétique et le Canada) : « Alors bizarrement, quand je suis arrivée au Canada, pays de liberté extrême, je me suis sentie assez seule, parce que personne ne s'inquiétait de moi, vu que tout le monde se débrouille tout seul. Et donc moi je me suis trouvée toute seule, venue d'un pays où tout le monde c'était occupé de moi, hop, deuxième poste là complètement incognito. Alors évidemment à Claudel on s'est un peu occupé de moi, mais pas tant que ça, et j'ai dû me débrouiller toute seule, c'était excellent après je me suis très bien débrouillée, mais je ne parlais pas l'anglais, j'ai appris l'anglais en venant ici. Ça, ça a été dur. » (Entrevue-enseignant 02.) Nous pouvons donc voir qu'elle a eu des difficultés lors de la transition au Canada, puisque comme elle l'a dit personne ne l'a aidée. Il faut noter par contre que même si elle montre des signes d'être Nomade globale, elle n'a commencé à vivre à l'étranger que lorsqu'elle était déjà adulte, ce qui la compromet pour ce projet.

Par la suite nous lui avons demandé son point de vue sur les procédures d'entrée dans les établissements et elle note, comme le premier enseignant, que les procédures furent principalement académiques (Entrevue-enseignant 02). De plus, sur le plan social, il existe selon elle un tuteur qui montre aux nouveaux comment les choses se font à Claudel, cependant ceci n'est présent que dans les petites classes du collège, et se fait à la discrétion du professeur principal, et lorsqu'il se fait, est universel. C'est-à-dire que c'est pour tous les nouveaux, non pas seulement pour les Nomades globaux (« Mais les élèves eux-mêmes assez souvent on s'arrange, le professeur principal s'arrange [surtout dans les petites classes : 6e, 5e] dire ou bien donner à l'élève qui arrive un mentor qui est un autre camarade de classe. Alors ça c'est que l'élève soit français, francophone, de n'importe quelle nationalité, du moment qu'il vient d'ailleurs, il y a un élève de Claudel déjà qui va l'aider à s'insérer. » Entrevue-enseignant 02). À ce point nous devons

expliquer que dans les Lycées français, lors du collège les élèves sont divisés en plusieurs cohortes qui ont toutes les classes ensemble. De plus, chaque cohorte a un professeur principal qui normalement doit s'occuper d'eux. Ce professeur peut être un professeur de français, de latin, de mathématique, entres autres.

Nous avons donc vu que, même au niveau du collège et du lycée, les procédures d'entrées officielles ne consistent que d'examens pour ceux qui viennent d'un autre système scolaire. Ceci dit, il existe des procédures non officielles pour l'intégration sociale des élèves. Cependant ceci se fait selon la discrétion du professeur principal.

Enseignant 03

Maintenant que nous avons vu tout ceci, passons maintenant à notre troisième enseignant. Ce participant est, de même que le participant précédent, un enseignant au niveau du collège et du lycée. Or, de plus, l'enseignant 03 est aussi enseignant de latin (de langues anciennes, c'est-à-dire), et de français au niveau du collège et du lycée, de même que l'enseignant 02. Cependant, il faut bien noter que l'enseignant 03 est masculin tandis que l'enseignant 02 est féminin.

Par la suite, nous devons noter que l'entrevue avec ce participant fut la plus difficile à conduire dans le cadre de ce projet. La raison pour cette difficulté fut que le participant n'a presque jamais développé ces réponses. C'est-à-dire que, par exemple, le participant nous répondait avec des réponses d'un mot, ou bien d'une phrase et nous étions alors dans la position de ne pas avoir beaucoup de données. Nous avons quand même pu faire face à cet enjeu en changeant le sujet pour quelques questions avant de revenir encore une fois à la même question. Cependant, lorsque nous arrivons à la fin de l'entrevue, nous avons fait un compte-rendu des grands thèmes dont le participant a souligné dans le but de voir s'il voulait ajouter quoi que ce soit. Malheureusement il n'a presque rien ajouté. De toute façon, des données intéressantes ont quand même été fournies par ce participant.

Tout d'abord, nous allons commencer par dire que ce participant fut le seul enseignant qui nous a indiqué combien de temps ça prend pour qu'un nouvel élève s'intègre dans la dynamique de la classe. En effet, après qu'il ait remarqué que l'intégration prend quelques semaines, nous avons abordé de nouveau ce point : « Oui, je dirais un trimestre peut-être. C'est-à-dire quelques semaines à deux, trois mois peut-être. » (Entrevue-enseignant 03.) Donc, du point de vue de cet enseignant, l'intégration prend environ un trimestre, ou bien un tiers de l'année scolaire. De plus, ce participant est également d'accord que l'intégration est d'abord sociale. Elle se fait entre les élèves eux-mêmes, bien qu'il peut exister un rôle pour les professeurs (« l'intégration, elle est sociale, elle se fait avec leurs paires. Les professeurs peuvent s'impliquer parfois, poser des questions, demander “comment ça va, est-ce que tu as besoin d'aide?” », mais c'est les amis, c'est les jeunes de leur âge qui facilitent le plus à l'intégration et à l'adaptation. » Entrevue-enseignant 03).

Sur le point social, et plus spécifiquement sur le sujet des amis que font les Nomades globaux, cet enseignant trouve que même si chaque situation individuelle est différente, principalement dû à la personnalité de chaque élève concerné, les NG, ou bien alors n'importe quel nouvel élève, ont une tendance à se faire des amis avec d'autres NG ou bien d'autres nouveaux, puisqu'ils se trouvent dans la même situation (« Je pense cependant qu'ils ont une tendance à aller avec les autres Nomades globaux, comme tu les appelles, d'abord parce qu'ils sont dans la même situation qu'eux, mais une fois qu'ils sont intégrés, ils peuvent aussi devenir amis avec les gens d'ici, les Canadiens. » Entrevue-enseignant 03). Or, puisque, comme nous venons de voir, le participant semble indiquer que les Nomades globaux, après avoir été intégrés, au moins un peu, peuvent devenir amis avec les élèves locaux, nous lui avons demandé si l'on pourrait dire que l'intégration se fait en deux temps, la première entre Nomades, et ensuite avec les locaux. Il nous

a répondu de la manière suivante : « Ça varie selon les cas. Certains peuvent être rapides, directement avec les Canadiens, sans étapes intermédiaires, ou bien ça peut-être par étape. Ça dépend de la personnalité de chacun, je crois. » (Entrevue-enseignant 03.) C'est-à-dire que pour ce participant, tout revient à la personnalité de chaque NG.

Par la suite, ce participant a énoncé quelque chose d'intéressant lorsque nous lui avons posé la question sur le rôle de la technologie et des réseaux sociaux quant à l'intégration des Nomades globaux. En effet : « je dirais que les élèves sont de plus en plus en contact, par la technologie, que ce soit par Skype, par le texte messaging, par iPad, par email, Facebook bien sûr, les réseaux sociaux, et donc oui, ça permet de les rapprocher aussi. Souvent les élèves qui arrivent ici, les nomades globaux dont tu parles, ils vont se mettre rapidement sur Facebook et ils construisent alors leur réseau comme ça aussi. Mais, ça leur permet aussi de rester en contact avec leurs anciens amis. C'est la double vertu de garder contact avec d'anciens amis, et puis d'en nouer de nouveaux. » (Entrevue-enseignant 03.) C'est-à-dire que les réseaux sociaux font désormais partie du processus de socialisation des nouveaux élèves, qu'ils soient Nomades globaux ou non. Ceci est intéressant puisqu'il donne une place spécifique à la technologie quant à l'intégration des nouveaux élèves, incluant les NG.

Un dernier aspect intéressant que ce participant soulève est l'importance des devoirs dans la socialisation des élèves. En effet, lorsque nous lui avons demandé sur l'importance des activités extrascolaires, il nous a répondu : « C'est difficile à dire parce que moi je ne connais pas évidemment ce que font les élèves en dehors. Oui, je sais qu'ils font des activités, mais je pense que c'est vraiment surtout à l'école que ça se fait, parce qu'ils passent en effet la plupart de leurs temps ici. Et puis, leur vie les fins de semaine, aussi, est rythmée par les devoirs. Donc ils se contactent, ils se parlent sur les devoirs. » (Entrevue-enseignant 03.) C'est-à-dire que les devoirs

(qui peuvent parfois occuper la majorité des fins de semaine), aident les élèves (non pas seulement les nouveaux) à se parler, à s'aider entre eux, à socialiser.

Enseignant 04

Nous allons maintenant passer au dernier enseignant qui a participé à ce projet de recherche. Dans un premier temps nous devons rappeler qu'il s'agit d'une femme, et, de plus, qu'elle fut enseignante de CP (Cours préparatoire, ou bien 11^e). C'est-à-dire que ses élèves furent assez petits (environs 6 ans), et donc il faut tenir tout ceci en compte au fur et à mesure que nous avançons.

Pour commencer, il faut dire que, là encore, elle souligne le manque de processus d'intégration officiel de la part de l'établissement. En effet, elle nous a dit que : « Non, il n'existe pas vraiment de processus officiel quant à l'intégration... eu juste un examen d'entrée pour ceux qui ne viennent pas du système français, mais en CP on ne voit ça pas très souvent. » (Entrevue-enseignant 04.) Encore une fois, c'est à l'enseignant lui-même de décider s'il veut aider ou non l'intégration des nouveaux élèves dans un nouvel environnement. Or : « Bon vous savez en 11^e, ils sont tous très petits, 6 ans, et puis c'est la première année vraiment d'école, donc j'essaie de les aider à faire la transition, pas juste les nouveaux, mais tous. Je les mets en groupes, je leur fais faire des projets, des devoirs ensemble. » (Entrevue-enseignant 04.) C'est donc parce que les élèves sont tellement jeunes, qu'elle essaye de les aider dans la transition, dans l'intégration dans un nouvel environnement d'apprentissage. Cependant, elle note que c'est une transition pour tous les élèves, non pas seulement les NG. En effet, c'est le temps où les enfants sortent de la maternelle et commencent l'école.

Par la suite, l'enseignante 04 dit que c'est surtout l'aspect social, c'est-à-dire les amis, qui aident le plus dans l'intégration pour les nouveaux élèves, non pas seulement les Nomades globaux (Entrevue-enseignant 04). En effet, c'est grâce aux amis que les élèves se sentent confortables

dans un environnement scolaire. Ceci est d'autant plus vrai lorsque les enfants sont si jeunes, ils n'ont pas eu la chance de voir l'importance de leur famille sur cet aspect. Cependant elle note que l'école, et le professeur peuvent aussi avoir une influence. Principalement, par contre, c'est les amis qui ont le plus d'importance (Entrevue-enseignant 04).

Ensuite, nous arrivons maintenant au sujet des amis des Nomades globaux. Là encore l'enseignant 04 nous donne une perspective différente par rapport aux autres enseignants puisqu'elle dit qu'elle n'a pas remarqué de préférence soit pour d'autres Nomades, soit pour les locaux. En effet : « Vraiment à ce petit âge, ils sont tous des amis. Bon pas nécessairement tous, mais ils ne sont pas tirés vers un groupe ou l'autre. C'est-à-dire que non, les Nomades comme tu les appelles ont des amis à la fois locaux qu'expatriés » (Entrevue-enseignant 04). C'est-à-dire que, là encore, les cercles d'amitiés sont mélangés avec des représentants de chaque groupe. Or, elle ajoute que le facteur le plus important là c'est l'âge des élèves.

Notes sur les enseignants

Nous avons fini de faire nos comptes rendus des entrevues que nous avons conduites avec les enseignants qui ont participé à ce projet de recherche. Or, pour conclure, nous pouvons noter que, du point de vue des enseignants, c'est plutôt l'académique qui ressort le plus chez les établissements français qui accueillent les Nomades globaux. En effet, comme le dit le premier enseignant : « c'est certain que l'on scolarise beaucoup d'enfants d'autres nationalités que français pour permettre à ces personnes-là d'avoir une scolarité suivie tout au long des études de leurs enfants, puisque ces établissements sont présents dans quasiment toutes les capitales du monde. » (Entrevue-enseignant 01.) Le participant souligne là le fait que les établissements français permettent aux Nomades globaux de poursuivre une scolarité suivie, et donc stable. Or, de plus lorsque nous avons demandé s'il existe des procédures d'entrées pour les nouveaux élèves, ce participant ajoute que : « Il y a des examens d'entrée la plupart du temps, ils permettent de voir le

niveau des élèves, et, toujours pour le Canada, en particulier pour Ottawa, quand un élève entre au Lycée, quand il y a des difficultés d'ordre linguistique ou quel que soit le domaine, on a des personnes ressources qui donnent un soutien spécifique à l'élève. » (Entrevue — Enseignant 01.)

C'est-à-dire que les procédures d'entrée, au moins au niveau du primaire (puisque l'enseignant 01 est enseignant du primaire) sont surtout d'ordre académique, mais, est-ce de même pour les nouveaux des cycles supérieurs? Nos autres entrevues nous le disent clairement : « il y a des examens d'entrée systématiquement à moins que l'élève ne vienne du système français » (Entrevue-enseignant 02), de plus l'enseignant 02 suit ceci en disant que pour les « élèves qui viennent du système canadien, ou d'un système africain, ou d'un autre système, on leur fait passer des examens, l'un écrit et l'autre oral. » (Entrevue-enseignant 02.) C'est-à-dire que les formes, les processus d'intégration dans les établissements français sont toujours plutôt académiques que sociaux. Cependant, un autre enseignant nous a dit que son établissement organise des goûters pour les nouveaux. En effet, lorsque nous avons demandé s'il existe des procédures d'entrée pour les nouveaux élèves l'enseignant 03 a répondu qu'il n'y a que « des petites initiatives, comme, par exemple, un petit goûter pour les nouveaux élèves le jour de la rentrée, ici à Ottawa je sais qu'il y a ça. Les nouveaux élèves qui viennent de l'étranger, ou bien d'un autre pays, on les fait faire un petit goûter, une petite visite de l'école, mais à part ça il n'y a rien. Rien de formel, pas de processus officiel. » (Entrevue-enseignant 03.)

Nous pouvons donc voir que, du point de vue des enseignants, les processus d'intégration des nouveaux élèves se limitent surtout aux examens d'entrée, c'est-à-dire l'académique. Si les examens trouvent qu'un élève a des difficultés dans un sujet, cette lacune peut être soutenue par des tuteurs, ou bien des personnes ressources (dans le cas du primaire). Il faut bien noter que ces

aides à l'intégration dans un nouvel environnement sont assez limitées, et, de plus, ne sont pas formelles, comme le dit explicitement l'enseignant 03.

Par la suite, lorsque nous parlons de l'intégration propre du nouveau venu dans la classe, ou bien dans un nouvel environnement académique, tous les enseignants avec qui nous avons parlé disent le même : les amis sont l'aspect le plus important pour l'intégration d'un élève dans une salle de classe. En effet, comme l'enseignant 01 nous a répondu lorsque nous lui avons demandé quel groupe est le plus important selon lui pour l'intégration : « Je dirais les amis. Les amis parce que quand un enfant arrive dans une école, c'est extrêmement déstabilisant d'être celui que tout le monde regarde. C'est difficile d'intégrer un groupe de personnes qui sont déjà organisées, parce qu'ils sont ensemble à l'école depuis 2, 3 ou 4 ans, et nous, on est le nouveau et on gravite un peu entre tout ça avec des gens qui ne sont pas très ouverts à accueillir le nouveau parfois, qui ont oublié depuis bien longtemps qu'eux aussi étaient nouveaux, et puis qui ne se forcent pas à l'accueillir. Et donc je trouve que les amis c'est très important. » (Entrevue-enseignant 01.)

De plus, les autres enseignants à qui nous avons posé cette même question ont dit la même chose. En effet, l'enseignant 02 nous a dit : « l'intégration elle est sociale, elle se fait avec leurs pairs. Les professeurs, bons, peuvent s'impliquer parfois, poser des questions, demander comment ça va, est-ce que tu as besoin d'aide? Mais c'est les amis, c'est les jeunes de leur âge qui facilitent le plus à l'intégration et à l'adaptation. » (Entrevue-enseignant 03.) C'est-à-dire que nous commençons à voir une image un peu plus claire sur l'intégration des Nomades globaux, au moins du point de vue des enseignants qui les observent.

Par la suite, il faut remarquer que les enseignants nous ont tous dit que les Nomades globaux deviennent amis avec tout le monde. En effet, ils ont tous dit que les Nomades globaux

peuvent se faire des amis, autant avec d'autres Nomades, qu'avec des enfants locaux. Cependant il faut noter que deux de nos participants ont dit que les Nomades globaux s'attirent entre eux, au moins au début de leur séjour dans un nouvel environnement (Enseignant 01 et 03).

En conclusion, nous venons de voir que, selon les enseignants, il n'existe pas de vraies procédures officielles de la part des établissements lorsqu'un NG arrive dans l'école. Il existe des examens d'entrée, mais ceux-ci sont réservés aux élèves qui ne viennent pas du système français. En effet : « il y a des examens d'entrée systématiquement à moins que l'élève ne vienne du système français, même d'un autre pays, alors si vous veniez du lycée français de Cuba, si vous avez été admis en 1^{re}, le Lycée Claudel à l'obligation de vous prendre en première, même si on peut se demander si vous avez le même niveau, on ne peut pas vous refuser. » (Entrevue-enseignant 02.) Or, ceci n'est pas toujours le cas pour les NG qui, eux, souvent restent dans le système français de pays en pays. De plus, pour les enseignants, le facteur le plus important pour l'intégration des Nomades globaux dans un nouvel environnement scolaire est l'aspect social à l'école, c'est-à-dire les amis. Dépendamment de l'enseignant, il peut, ou pas, essayer d'aider les nouveaux à s'intégrer, soit en leur posant des questions (Enseignant 03), soit en organisant les cours autour de travaux de groupes, ou bien en assignant un autre élève comme personne ressource pour le nouveau (Enseignant 01). Ou bien le professeur principal (pour les classes de 6^{ème}-5^{ème}, selon l'enseignant 03) s'arrange pour qu'un autre élève aide le nouveau quant au fonctionnement de la classe.

Maintenant que nous avons vu tout ceci, nous allons passer au deuxième groupe de participants que nous avons interviewé : les parents des NG.

Parents

Nous allons maintenant faire un compte-rendu des entrevues que nous avons menées avec les participants qui furent (ou sont toujours) des parents de NG. C'est-à-dire que, dans la grande majorité des cas, c'est à cause des professions de ces individus que leurs enfants sont devenus des Nomades globaux. Un autre aspect intéressant est que, même si ces parents ont scolarisé leurs enfants dans le système français, ceci ne veut pas automatiquement dire qu'ils sont Français, francophone, ou bien qu'ils parlent le français. En effet, nous avons dû conduire certaines entrevues dans des langues autres que le français (l'anglais et l'espagnol). Nous avons essayé d'interviewer les deux parents ensemble, mais ceci fut impossible à organiser. Nous avons donc conduit deux entrevues avec des pères, et deux entrevues avec des mères, dans le but d'avoir des points de vue masculins et féminins.

Parent 01

Dans un premier temps, nous allons commencer par la première entrevue que nous avons conduite avec un parent. Il faut bien noter ici que ce participant est père.

Cette première entrevue de parents de Nomade global commence avec le participant confirmant sa double nationalité (Canadien et Français), et celle de ses enfants (Entrevue-parent 01). C'est-à-dire que, dès le début, ce parent implique ses enfants dans plusieurs traditions. La double nationalité, qui fait partie de l'habitus du père, devient désormais partie de l'habitus de ses enfants. Par la suite, il continue en nous indiquant les divers pays dans lesquels il a vécu (le Canada, l'Angleterre, le Costa Rica, le Guatemala et Cuba avant de préciser qu'il a seulement vécu au Guatemala, à Cuba et au Canada avec ses enfants.

Ensuite, il est intéressant de noter que, du point de vue de ce participant, les enfants sont une porte ouverte sur la société hôte, en effet il dit que : « Je dirais que le fait d'avoir des enfants, surtout dans un pays latin comme le Cuba, ouvre beaucoup de portes. On a pu avoir des relations

plus ouvertes, plus intimes avec beaucoup de Cubains, que l'on n'aurait peut-être pas pu avoir sans les enfants. Ils aident à attirer l'intérêt, ils aident à construire des relations, des liens de confiance, etc. C'est plus de travail, mais, comme tout, ça ouvre quand même des portes très intéressantes. » (Entrevue-parent 01.) C'est-à-dire que, selon lui, ils ont pu être inculqués, et acceptés plus facilement dans la société cubaine que si leurs enfants n'avaient pas été là.

De plus, à part la facilité pour la famille de s'intégrer dans la société cubaine, grâce à leurs enfants, ce parent soulève l'importance du séjour à l'étranger pour les langues de ses enfants. En effet, il nous dit : « c'est clair que pour eux, cela a été une expérience très enrichissante, pourquoi? D'abord pour pouvoir vivre en espagnol, ils le parlaient déjà puisque leur mère est Chilienne, mais ils ne parlaient pas bien l'espagnol, et ils n'avaient pas vraiment d'identité latino-américaine, ils n'avaient pas intériorisé la facilité de s'exprimer en espagnol. À Cuba, ils ont franchi cette barrière sans perdre, ni leur français ni leur anglais. Cette dimension a été très enrichissante pour eux, de notre séjour là-bas en famille. » (Entrevue-parent 01.) Nous pouvons donc voir là que, même si les enfants, les Nomades globaux de cette famille parlaient déjà l'espagnol avant de partir à l'étranger, c'est vraiment grâce à leur séjour à Cuba qu'ils ont entièrement acquis cette langue. C'est-à-dire que même si l'on apprend une langue (dans ce cas grâce à un parent), il est très difficile de l'intérioriser sans avoir vécu le quotidien entouré par cette langue.

Par la suite, en restant sur le thème des langues, il est intéressant de noter que le parent avec qui nous avons parlé insiste sur le fait que ses enfants parlent les trois langues (l'anglais, le français et l'espagnol). En effet, il nous dit qu'il insiste sur les langues, et que ses enfants ont toujours été scolarisés dans un établissement francophone même s'ils ont juste été dans le système français à Cuba. C'est-à-dire qu'ils ont été dans le système français entre l'âge de 5 et 7 ans pour le plus vieux, et en maternelle trois et quatre ans pour le plus petit. Or, le participant dit que le

système français leur a donné « de bonnes bases » (Entrevue-parent 01). Nous pouvons donc conclure que les bases académiques du système français ont été une partie de ce qui a attiré ces parents au système. Or, il nous a expliqué la raison qu'il a choisi l'école française au lieu de l'école internationale, en effet : « C'est très simple, la langue courante à l'école internationale c'était l'anglais, avec beaucoup d'Américains et puis franchement on voulait qu'ils soient avec d'autres nationalités, avec un groupe plus international. Et puis franchement cette école était très petite, mais pas mal diverse, il y avait des Latino-américains, des Français, des Canadiens, des Québécois, etc. Très peu d'Américains. Je n'ai rien contre les Américains, mais nous sommes des citoyens d'un monde plus divers. » (Entrevue-parent 01.) Nous pouvons donc voir que c'est la diversité de cette école française à l'étranger, langue française, et la petite taille de l'école qui furent les raisons les plus importantes dans la décision de choisir cet établissement.

Or, par la suite, sur le point de l'intégration des enfants dans ce nouvel environnement (à Cuba), ce participant souligne l'importance de la famille dans l'intégration et l'adaptation (contrairement à ce que nous venons de voir antérieurement avec les enseignants). En effet, lorsque nous lui avons posé cette question, il nous a répondu de la manière suivante : « Je dirais la famille d'abord, ensuite ce n'est pas clair, soit les réseaux d'amitiés ou bien l'école, pour moi ce n'est pas évident. La famille en premier lieu parce qu'ils ont passé plus de temps à la maison avec nous, et parce que, vraiment, je pense qu'on a fait un effort conscient de faciliter au moins leur interaction, à s'intégrer dans la société cubaine, les différences sont simplement trop vastes. Je pense que nos efforts les ont beaucoup aidés à interagir avec des Cubains de beaucoup de milieux, et d'apprécier les défis auxquels ils font face, et aussi la richesse sociale, culturelle de cette société-là. » (Entrevue-parent 01.) Ce qui est intéressant de voir là, est que la famille est importante quant à l'intégration dans la société hôte, mais pas nécessairement quant à l'intégration dans

l'environnement de l'école. Or, il répond par l'affirmatif lorsque nous lui demandons si la famille est une source de cohésion sociale (Entrevue-parent 01).

Enfin, sur le point des amitiés, il paraît que la plupart des amitiés ont été avec des francophones de l'école, même s'il y avait quelques amis du voisinage hispanophones (« surtout des francophones de l'école [c'est-à-dire des NG], mais ceci étant dit, nous avons très peu d'amis purement anglophones, nous avons quand même tissé de belles amitiés avec quelques familles cubaines du voisinage qui avaient des enfants du même âge, qui n'avaient pas de relations avec ni l'ambassade ni l'école française, durables qui perdurent encore. Notre cercle d'amitiés avait plutôt penché du côté hispanophone et francophone. » Entrevue-parent 01). Il faut noter que les amis de l'école (c'est-à-dire les francophones) sont, dans la majorité des Nomades globaux, tandis que les hispanophones seraient par contre des Cubains, des membres de la société hôte.

Pour conclure cette première entrevue des parents, il est important de noter que les enfants ont été très jeunes lors de leurs voyages et leurs séjours à l'étranger. Or, ils ont passé la plupart de leur temps à Cuba, qui est en soit un environnement unique. Il faut donc prendre tout ceci en compte lorsque nous réfléchissons sur ce que ce participant vient de dire.

Parent 02

Nous allons maintenant passer à la seconde entrevue que nous avons faite avec des parents de Nomades globaux, encore une fois avec un père de Nomades globaux. Cette entrevue nous a donné une perspective différente par rapport à celle du premier. En effet, pour commencer, dans ce cas, les enfants ont grandi. C'est-à-dire qu'ils sont déjà adultes et à l'université, il est alors probable que le parent aura un peu plus de distance par rapport au sujet que le participant antérieur.

En effet, pour commencer il faut noter que nous allons principalement nous contenter de ce qu'il a à dire sur les enfants de son deuxième mariage, puisque ceux du premier ont vécu seulement en Belgique et au Canada (un peu en Haïti, mais pas pour très longtemps, et lorsqu'ils venaient juste de naître selon ce qu'il nous a dit). Néanmoins, les enfants du deuxième mariage ont vécu, ont grandi, au Kenya, au Rwanda, au Mozambique, au Burkina Faso, en Arabie Saoudite et enfin au Canada (Entrevue-parent 02). C'est-à-dire qu'ils ont été exposés à de diverses sociétés qui font partie de leur habitus. En effet, ils ne sont restés au Canada pour une longue période qu'entre 2000-2004, après ceci, ils sont partis et ne sont revenus qu'à l'occasion de l'université, ou bien pour la Terminale, selon l'enfant. En outre, lorsqu'ils étaient presque majeurs. Un autre aspect intéressant est que cette famille ne revenait pas au Canada à l'occasion des vacances. En effet, au lieu de revenir, ils allaient visiter d'autres pays, d'autres milieux, d'autres environnements, ceci fait donc aussi partie de leur habitus (le fait de visiter toujours des endroits différents, au lieu de retourner toujours au même milieu).

De plus, puisque les enfants de ce participant ont commencé à vivre à l'étranger dès un très jeune âge, ces déménagements continus étaient normaux pour eux (« Comme ils ont commencé très jeunes à vivre cette vie à l'étranger, pour eux c'était plutôt la norme, pour eux tout le monde faisait cela, c'était leur style de vie. En plus, il faut se rappeler que c'est des enfants adoptés, c'est un facteur, nous on était peut être Canadien, mais eux étaient d'origine asiatique, alors pour eux ça venait presque de soi. » Entrevue-parent 02). C'est-à-dire que les déménagements entre pays chaque 2-3 ans étaient normaux pour les enfants, en effet, ils croyaient que tout le monde le faisait. Il faut quand même noter qu'il indique que, lorsque ses filles (du premier mariage) étaient petites, elles étaient beaucoup plus susceptibles à l'environnement (« mes filles [premier mariage] en Belgique, elles ont été au primaire dans l'école belge, et, c'est assez intéressant, elles ont pris

l'accent belge assez rapidement, et après, elles se sont transférées à l'école française, et, elles ont, tout d'un coup, perdu leur accent belge pour l'accent français. Elles étaient très petites à l'époque quand même [6-7], alors elles étaient beaucoup plus perméables à l'environnement. » Entrevue-parent 02).

Les autres enfants, par contre, note le participant, ont toujours pu se faire des amis assez facilement, dans tous les endroits où ils se trouvaient. En effet, il dit que : « Les garçons, partout où ils sont passés, ils se sont fait des amis très rapidement. Ils s'intégraient très rapidement, ils étaient très actifs, faisait du sport, des activités. C'est vrai que les écoles internationales facilitent un peu les choses, et puis comme ils rencontrent des enfants dans les mêmes conditions qu'eux, dans la plupart des cas. » (Entrevue-parent 02.) Or, il faut bien qualifier ceci, car il note aussi que la plupart des amis étaient d'autres Nomades globaux : « des Nomades globaux comme tu les appelles, dans la grande majorité des cas. Ils ont toujours vécu avec des globaux, entourés de déracinés. » (Entrevue-parent 02.) C'est-à-dire que, même s'ils se sont toujours intégrés facilement, cette intégration fut cependant principalement avec d'autres NG. Nous pouvons alors nous demander quel fut leur contact avec la société hôte si la grande majorité de leurs amis ont été d'autres étrangers.

Par la suite, le participant note que la technologie (Facebook, twitter, etc.) est un autre appui, un soutien dont les adolescents ont besoin. En effet, il dit que : « Pour les enfants, c'est une seconde nature. Un ado maintenant sans portable, c'est comme si tu lui enlèves les deux mains » (Entrevue-parent 02). C'est-à-dire que c'est vraiment un besoin essentiel, presque un droit humain d'être connecté en tout temps à l'internet, aux réseaux sociaux.

Enfin nous arrivons sur le sujet des procédures d'entrée. Là aussi, nous avons un autre participant qui n'a jamais vu des procédures officielles de la part des établissements pour intégrer les nouveaux élèves dans l'environnement de la classe ou bien de l'école. En effet, le participant nous a dit : « très honnêtement je ne crois pas. Je n'ai pas le souvenir qu'il y avait des trucs d'intégration quoi que se soit. J'ai pas le souvenir qu'il y ait eu des programmes spécifiques pour l'intégration des nouveaux... eux ils débarquaient, et puis comme c'est devenu pour eux une seconde nature, ils ne se sont jamais beaucoup plaints quand ils étaient petits. Mais, quant à Riyad, c'est sûr que ce n'était pas à leur goût, situation extrême, mais l'intégration comme telle, non, comme il y avait de la stabilité à la maison, de la continuité à la maison, ce n'était pas la fin du monde. Mais ils s'intégraient facilement, ils faisaient des activités facilement, ils se faisaient des amis facilement, il n'y a jamais eu de grands problèmes de ce côté-là. » (Entrevue-parent 02.)

C'est-à-dire que, nous pouvons noter que, même dans des endroits de situation difficile (Arabie Saoudite), il n'y avait pas de procédures d'intégration. Néanmoins, il faut noter que le participant trouve que la stabilité familiale et l'environnement familial ont aidé les transitions, et donc aussi les diverses intégrations. Nous devons aussi noter qu'il existe une différence entre le style des écoles françaises et des écoles américaines et internationales : « Ces écoles sont souvent des campus, où on peut tout faire, des activités sportives, sociales, etc., ils ont des équipements, les lycées français c'est seulement que pour l'éducation classique. Ce n'est pas la mentalité nord-américaine, par exemple, à Nairobi, la maternelle de l'école américaine était littéralement un campus à l'américaine, il y avait des classes, des trucs de sports, c'était hyper organisé, il y avait tout. Les élèves auraient pu passer leur weekend là, il y avait tout, que tu n'as pas dans un lycée français, lycée français c'est l'éducation et l'éducation point. » (Entrevue — parent 02.) C'est-à-

dire que le style est différent, et également c'est peut-être à cause de ceci que les lycées français n'ont pas de procédures d'intégration.

Parent 03

Nous allons maintenant passer au prochain parent (03). Tout d'abord il faut noter que cette entrevue a été faite en espagnol, puisque la participante ne parle pas le français et qu'elle est plus confortable en espagnol qu'en anglais. Nous avons quand même fait notre traduction de l'espagnol au français.

Premièrement, cette participante d'origine mexicaine, a vécu respectivement en Arabie Saoudite, en Colombie, à Cuba et en Australie avec ses enfants. Or, pourquoi est-ce qu'une famille d'origine mexicaine choisira le système français pour scolariser leurs enfants? La participante nous a répondu à cette question en nous disant que : « Nous les avons mis dans l'école française à Riyad parce que nous voulions faire certains qu'ils auraient une bonne éducation, et comme on savait qu'on allait voyager dû au travail de mon mari, on voulait aussi faire certain qu'ils auraient une continuité académique. D'autre part, bien que l'anglais soit important, ils allaient apprendre l'anglais juste par l'environnement, la culture générale, et on voulait leur donner un avantage donc on a choisi le français. » (Entrevue-parent 03.) C'est-à-dire qu'ils ont choisi le système français pour la continuité scolaire qu'elle donne aux étudiants qui doivent déménager fréquemment.

Par la suite, elle note que dans les établissements français que ses enfants ont fréquentés, il n'y avait pas de procédures officielles quant à l'intégration, ni sociale ni académique. En effet : « Non, il n'y avait pas de procédures d'entrée d'intégration. Ils arrivaient le premier jour à l'école et puis ils trouvaient leur classe, et voilà, c'est tout. Bon, certains professeurs peuvent aider, mais là ce n'est pas officiel. Ceci dit, il n'y avait pas de problèmes pour l'intégration dans les écoles parce qu'il y avait toujours d'autres élèves expatriés, alors c'était à la foi normale pour les élèves

d'accueillir un nouveau, mais aussi normal pour mes enfants d'arriver dans un nouvel établissement. » (Entrevue-parent 03.) Nous pouvons donc voir qu'encore une fois, il n'y a pas de procédures officielles quant à l'intégration. Or, ses enfants venaient toujours d'autres lycées français, donc ceci explique le manque d'examens d'entrée dont plusieurs professeurs ont parlé.

Maintenant ce qui est intéressant est que, lorsque nous lui avons demandé ce qui était le plus important pour l'intégration entre l'unité familiale, les amis, ou bien l'établissement de l'école, elle a répondu en deux temps : « En premier lieu je pense que ça a été la cohésion de notre famille. On a toujours été ensemble, et on a toujours pris nos effets personnels lorsque nous étions à l'étranger. Donc il y avait toujours du familier à la maison. Mais après un certain temps, ça commence à être les amis qu'ils se font à l'école. Donc je pense que les trois ont une importance, mais en premier temps c'est la famille, suivie un certain temps après par les amis. » (Entrevue-parent 03.) C'est-à-dire que c'est à la fois la famille et les amis qui facilitent le plus l'intégration. En effet, elle dit qu'au début c'est la famille, mais après un certain temps c'est les amis qui prennent le plus d'importance. Nous pouvons donc dire que pour elle, la famille facilite l'intégration en donnant un espace sûr et stable pour les enfants, pour leur permettre ensuite de faire des amis. C'est la première fois qu'un participant ait répondu à cette question de cette manière.

Or, puisque nous sommes sur les thèmes des amis, nous allons continuer sur le type d'amis que ses enfants ont fait. Étaient-ils d'autres Nomades globaux ou bien des locaux? Un mélange peut-être? Elle nous a dit clairement que cela dépendait des institutions. En effet, à Riyad et à La Havane les amis étaient presque totalement d'autres Nomades globaux, puisqu'il n'y avait presque pas de locaux dans ces établissements (« Ça dépend. À Riyad c'était plus des Nomades globaux ou d'autres étrangers. Il n'y avait pas beaucoup de Saoudis dans cette école. À La Havane la

question ne se pose pas puisqu'il n'y avait que des Nomades globaux dans l'établissement. Donc ils étaient tous des Nomades » Entrevue-parent 03.) Par la suite par contre, lorsque les populations dans les lycées étaient plus mélangées, le groupe d'amis des enfants était aussi un mélange entre des locaux et des Nomades. En effet, elle nous dit : « Mais en Colombie et en Australie ils avaient des amis des deux groupes : des locaux et des Nomades. Les écoles avaient un plus grand mélange. Même, peut-être un peu plus d'amis locaux que de Nomades. » (Entrevue-parent 03.)

Finalement, sur l'importance des technologies de communications, cette participante n'a pas vraiment beaucoup à dire. En effet, elle parle des amis de ses enfants qui sont éparpillés à travers le monde, mais ajoute que cela s'est vraiment développé juste durant les dernières 2-3 années et qu'il lui faudrait plus de temps avant de pouvoir conclure sur l'importance de cela (Entrevue-parent 03).

Maintenant que nous avons vu les grands points de cette mère, nous pouvons passer au dernier parent que nous avons recruté pour ce projet de recherche.

Parent 04

Cette dernière participante est une autre mère qui a vécu dans plusieurs pays avec ses enfants. C'est-à-dire que nous avons un bon équilibre des sexes quant aux parents puisque nous avons deux pères et deux mères. Cette participante, canadienne, mais d'origine ethnique indienne orientale, a vécu à l'étranger à Cuba, au Guatemala, et en Arabie Saoudite respectivement, avec du temps au Canada entre ces postes. De plus, nous avons conduit cette entrevue en anglais à la demande de la participante.

Là encore, elle nous a dit que des procédures d'intégration sociale officielles de la part de l'école n'existaient pas. C'était plutôt la cohésion de la classe, et à la discrétion des professeurs

respectifs d'avoir des politiques d'intégration pour les nouveaux ou non. En effet : « *There really wasn't anything like that. I mean in Cuba both of our children were very young, it was their first school so they adapted very well to the French school and that environment...but the class was very small...only 8 or 9 I think. Later on in Guatemala, Canada, and Saudi Arabia, there wasn't any sort of official integration policy that I'm aware of. I think they rely on the class staying together for all subjects for that a bit...also some professors helped more than others.* » (Entrevue-parent 04.) Nous pouvons voir là que c'est le fait d'avoir une classe entière qui reste ensemble pour toutes les matières, toute l'année scolaire qui aide à intégrer les élèves au lieu d'avoir des individus différents dans la classe pour chaque sujet.

Or, en passant au sujet des amis, par contre, cette quatrième participante est très claire : c'est avec d'autres Nomades globaux que ses enfants se font des amis, même lorsqu'ils ont été à l'école au Canada, leur pays de citoyenneté. En effet, elle nous l'a dit clairement : « *Other nomads. Definitely. Even my youngest, who was in kindergarten in Cuba, when we came back to Canada for a couple years, his friends were other foreigners. He seemed to know that he wasn't going to stay long back here in Canada.* » (Entrevue-parent 04.) C'est-à-dire que, dès qu'ils ont été petits, ils ont été attirés vers les autres étrangers dans la classe. Or, peut-être que l'importance des enfants internationaux de leur première école à Cuba a été importante (Entrevue-parent 04). En effet, ils ont pris l'habitude de se faire des amis expatriés, et ils l'ont transmis au Canada.

Cependant, il faut noter que l'ambiance scolaire peut avoir un impact négatif ainsi que positif dans l'intégration des enfants : « *Guatemala was tough for our children, and consequently for us as well. Even though there were foreigners in the school, they were the only students to reach out to our kids, not like in Cuba where the children were welcoming. Our children were the only ones of East Indian descent, and some other native Guatemalan children made it difficult...calling them*

'indios' and 'shucos' ...it wasn't very nice for them, or for us as parents. » (Entrevue-parent 04.)

C'est-à-dire que les enfants locaux ont créé un environnement hostile envers ces expatriés, basé principalement sur la couleur de leur peau. Or, ceci dit, elle continue en disant que bien que l'ambiance scolaire puisse nuire à l'intégration des enfants dans l'environnement, les parents ont également un travail à faire sur ce côté (*« Well I think that the school absolutely plays a part in it. I mean the experience they had in Guatemala was really due to the animosity they faced in school, and that whole environment. Having said that, though, I think that really it's the support that a stable home can offer that is really most important. Without that kind of support it would be even more difficult to successfully adapt »* Entrevue-parent 04). Nous pouvons donc voir un système d'intégration où les parents sont responsables pour fomentier les conditions stables à la maison, des conditions qui permettent ensuite l'intégration dans le milieu social.

Or, sur le point de la technologie, elle ajoute qu'elle peut constater que les réseaux sociaux commencent à avoir une importance pour tous les enfants. En effet, elle ajoute que ses enfants ont des amis qu'ils ont faits au Canada avec qui ils sont toujours en contact maintenant lorsqu'ils sont à Riyad. Or, elle remarque que c'est vraiment important de maintenir une différenciation entre les amis de Facebook (avec qui l'on parle que rarement, et que l'on ne voit pas régulièrement) et les amis, les connaissances quotidiennes (Entrevue-parent 04).

Notes sur les parents

Nous pouvons donc désormais voir que les parents mettent l'accent sur l'importance de la stabilité de la famille et de la maison que les enseignants (quant à l'intégration des enfants dans un nouvel environnement), qui, eux mettent l'accent sur les amis (c'est-à-dire la socialisation à l'école). Par la suite, nous avons vu que les parents ont réitéré le fait que les établissements français

n'ont aucune procédure officielle d'intégration pour les nouveaux, que ce soit académique ou bien social. Enfin, il paraît que la majorité des amis des Nomades globaux sont d'autres NG, mais ceci ne veut pas dire qu'ils n'ont pas également des amis locaux. Il paraît que cela dépend un peu plus sur le mélange des étudiants dans l'établissement.

Nomades globaux

Maintenant que nous avons vu ce que les participants qui se trouvent dans des situations où ils peuvent observer et même influencer les Nomades globaux, nous pouvons alors tourner notre regard sur ce dont les Nomades globaux, eux-mêmes, nous ont dit. Nous allons procéder dans cette dernière partie de la même façon que nous avons faite pour les deux parties précédentes, c'est-à-dire que nous allons faire un résumé de chaque entrevue que nous avons faite, et puis nous allons faire un compte-rendu des grands thèmes qui sont ressortis.

Nomade global 01

Nous allons maintenant commencer à faire le résumé de notre première entrevue avec un Nomade global. Ce participant est un enfant adopté canadien-français (il a la double nationalité) d'origine vietnamienne. C'est assez unique alors, non seulement la double nationalité, mais aussi le fait qu'il soit adopté.

Ce NG a déménagé pour la première fois en partant de l'Afrique pour revenir au Canada. Malheureusement nous ne pouvons pas être plus précis puisque le participant lui-même n'est pas sûr d'où il se trouvait, soit le Sénégal, ou bien le Rwanda (Entrevue-NG 01). Au tout début, il se rappelle qu'il a été dans une école belge en Afrique, mais à part cela, il a fait toutes ses études dans un lycée français (« j'ai fait mon parcours que dans les lycées français! Sauf quand j'étais très très jeune [je me rappelle pas très bien], j'étais dans une école belge en Afrique quelque part » Entrevue-NG 01).

Par la suite, il est resté en Afrique (au Mozambique et au Burkina Faso) avant de retourner au Canada pour sa Troisième, son Brevet, et la Seconde. Après ceci, il est parti encore une fois avec sa famille vers l'Arabie Saoudite pour un an et demi avant de retourner faire son Baccalauréat à Ottawa. Nous pouvons donc voir qu'il a connu plusieurs déménagements intercontinentaux, et qu'il s'est trouvé dans des environnements où il faisait partie de la minorité.

Par la suite, il nous a indiqué que pour lui, ce qui l'a aidé le plus à chaque fois quant à son intégration dans un nouvel environnement, ce sont les amis, les amitiés : en outre l'aspect social. En effet, lorsque nous lui avons demandé de classifier quel groupe était le plus important pour l'adaptation, il a répondu que : « Ce qui a eu le plus d'impact c'était les amis au début. Enfin, c'était dur parce que pour les enfants de diplomates faire des amis pendant un ou deux ans et après devoir se séparer ce n'est pas facile. Surtout avant quand il n'y avait pas Facebook, ni rien. Non, mais c'est ça, surtout les amis, enfin, la famille pas tellement vue qu'on se déplaçait tout le temps ensemble. » (Entrevue-NG 01.)

Ensuite nous arrivons désormais aux types de personnes avec qui ce Nomade global a fait des amitiés. En effet : « Q : Bon, parlant d'amis, est-ce que vos amis étaient plutôt d'autres Nomades globaux ou bien des locaux ?

R : euh c'était un peu de tous, il y avait des locaux, des fils de diplomates, et même d'autres, c'est-à-dire que les parents étaient pas forcément diplomates, ils venaient travailler pour une période de temps. Mais par contre en Arabie Saoudite, là je n'avais pas tellement d'amis qui étaient locaux parce que les locaux là sont plus dans leurs écoles. » (Entrevue-NG 01.) Nous pouvons donc voir que par sa propre admission, il a fait des amitiés avec tout le monde. En effet, il paraît que si un groupe (Nomades globaux, locaux, expatriés, etc.) se trouvait en quelque nombre dans l'école, le participant avait au moins un ami dans ce groupe donné. Nous disons ceci parce que le seul endroit

où il remarque qu'il n'a pas vraiment eux d'amis avec des locaux c'est en Arabie Saoudite, et puis il dit que c'est parce que les Saoudis étaient dans leurs propres écoles. En continuant avec le thème des amitiés, il a avoué plus tard dans l'entrevue que presque tous ces amis venaient de l'école.

Pour finir ce résumé, nous allons parler un peu de la technologie, le participant utilise Facebook, twitter, WhatsApp, enfin il se trouve sur plusieurs réseaux sociaux. Par la suite il les utilise pour rester en contact avec ses amis. En effet il nous a dit qu'il continue à avoir des amis partout dans le monde. Cependant il note que les réseaux sociaux peuvent changer très vite, en effet, il prend l'exemple de MSN Messenger qui a disparu lorsque Facebook est arrivé sur la scène (Entrevue-NG 01).

Nomade global 02

Nous allons maintenant faire un résumé du même type pour la deuxième entrevue dont nous avons mené avec un Nomade global. Nous allons noter maintenant, avant de commencer que nous avons mené cette entrevue en anglais puisque la participante l'a demandé. Cependant, la participante fut scolarisée au complet dans des établissements francophones.

Cette participante a vécu au Canada (en effet, elle est Canadienne), en Israël, en Argentine et au Kuwait respectivement (Entrevue-NG 02). Or, elle nous a dit qu'elle n'a pas trouvé le premier déménagement international très particulier, peut-être en vertu de sa jeunesse (« *when we went abroad for the first time to live, for some reason it wasn't that different. We just ended up being in a new house, in a new country...really too young to really notice any great difference between Canada and Israel for some strange reason, but the move itself wasn't that remarkable.* » Entrevue-NG 02). Cependant, NG-02 note que ce qui l'a le plus marqué d'Israël fut la différence linguistique entre le français canadien et le français métropolitain. En effet, lorsqu'elle est entrée dans l'école française en Israël, la première chose qu'on lui a dit c'est qu'elle ne parlait pas le bon

français. Elle a donc dû réapprendre à parler le français. Or, une conséquence de ceci est qu'elle s'est désormais identifiée comme Canadienne et non pas Québécoise (principalement dû aux connotations négatives de l'accent québécois chez les Français). En effet : « *the one thing that did mark me was that I went from a Quebecois school to a French lycée and the first thing that I was told was that I didn't speak proper French and I remember having to relearn having to speak one of my languages, essentially, to assimilate to the French lycée. And this went on to every single school that we went to following Israel, the French lycée French became my language of choice, it stopped being Quebecker, it stopped being that kind of patois, it really became the French Parisian accent. And strangely enough, despite being born in Quebec and having lived in Quebec for that first period of my life, being abroad I could never identify as Quebecker, actually because of the French lycée, it became embarrassing to be known as a Quebecker.* » (Entrevue-NG 02.)

Par contre, le déménagement d'Israël en Argentine fut plus dur, en effet, elle s'est rendu compte qu'elle devra désormais se faire de nouveau des amis, tout ceci exacerbé par les hormones qui commencent lors de la préadolescence et l'adolescence (« *moving from Israel to Argentina, that was the second posting, was actually harder because that was when I first started noticing that I had to leave friends behind, that we had to restart in a new school, that we would get used to a certain way of life and then completely change, you would have to pack up all your things and head off to a new place. So yeah, Argentina was definitely more of a shock than the first move. And despite the obvious differences in countries, the school was very very different. And that was the beginning of your tween age, prepubescent to very early teenage stage so a lot of it sticks with you. The school was bigger* » Entrevue-NG 02).

Or, elle note que, au moins pour elle et pour sa famille, c'est vraiment la famille qui facilite l'adaptation et l'intégration dans un nouvel environnement. En effet, lorsque les déménagements

se font en été, c'est-à-dire entre les années scolaires, il faut vivre pour quelques mois dans un endroit seul avant de commencer l'école, et ce temps se passe avec la famille (Entrevue-NG 02). Cependant, c'est intéressant de noter que pour elle, la famille fut importante lorsqu'ils étaient à l'étranger, mais lorsqu'ils sont revenus au Canada, après leurs séjours en Israël, en Argentine, et au Kuwait, c'est plutôt les amis qui ont pris plus d'importance par rapport à la famille. Elle note de plus que ceci est peut-être dû au fait qu'elle, son frère et sa sœur étaient plus âgés, ils voulaient s'émanciper de leurs parents (Entrevue-NG 02).

Maintenant que nous avons abordé un peu le thème des amis, il est intéressant de noter que le mélange d'amis a changé entre pays. En effet, en Israël c'était tous des expatriés, tandis qu'en Argentine et au Kuwait, c'était un mélange entre d'autres NG et des enfants locaux (Entrevue-NG 02). En effet, il paraît que c'était plutôt le mélange des élèves présent dans l'école qui dictait le mélange des amis de cette participante.

Ensuite, il existait des différences entre les divers lycées à l'étranger. En effet, elle dit que le lycée en Israël était le plus, soi-disant, français de tous, presque comme une transposition de la France au Proche-Orient. En Argentine, par contre, c'était différent puisque la moitié des cours était en espagnol. Au Kuwait l'école est en pleine compétition avec les autres écoles, et donc elle essaye de maintenir son identité, son capital culturel français, cependant les locaux, les Arabes, riches, ont une voix importante quand même due à cette richesse (Entrevue-NG 02).

Pour conclure ce petit résumé, la participante a dit que c'est vraiment le dernier déménagement qui a déterminé la voie qu'elle a prise après avoir obtenu son Bac (Entrevue-NG 02).

Nomade global 03

Nous allons maintenant passer à la troisième entrevue avec un Nomade global. Ce troisième participant est un homme d'origine britannique qui a cependant vécu avec ses parents en France, à Paris, et au Canada, à Ottawa.

Tout d'abord, ce participant a noté que le système français est beaucoup plus insistant sur la connaissance de la langue que le système britannique (dans lequel il a aussi été scolarisé), ce qui a pour conséquence, selon lui, que les étudiants connaissent très bien leur langue (Entrevue-NG 03). Enfin, il ajoute que le système français est plus didactique que le système britannique. Par contre, il a remarqué une autre différence entre ces deux systèmes fut la différence entre les systèmes d'apprentissage : très structurés dans les lycées, et beaucoup plus libres, plus à la demande de l'étudiant (Entrevue-NG 04).

Par la suite, sur l'intégration, il note qu'il a eu la chance d'avoir un jumeau, c'est-à-dire qu'il ne s'est jamais senti seul lorsqu'il arrivait dans un nouvel environnement, puisque son frère vivait la même chose (« *I think I was quite lucky in that I had someone who was doing exactly the same thing at exactly the same time as me. I mean 3 I don't remember. At 8 I was too young now to remember well but I think it was quite tough but having both of us doing it was helpful. And then the one I remember being the most tough was 12-13, I mean I guess that's a tough period anyway but trying to find your identity again someplace you basically pretend you're from and it was good to have Tom, my brother, there.* » Entrevue-NG 03). C'est-à-dire que le fait d'avoir quelqu'un qui est en train d'avoir les mêmes expériences que soi-même, en même temps, et qui a le même âge fut très avantageux pour ce participant, surtout lorsqu'ils sont retournés au Royaume-Uni. De plus, il note que c'était plus difficile pour lui de retourner à son pays d'origine que de

faire la transition entre la France et le Canada, bien que ceci aura pu être à cause de l'âge lors de cette transition (Entrevue-NG 03).

En passant au sujet des amis, il note que c'est le mélange des élèves présents dans l'école qui influence les amis qu'il se faisait. En effet, au Canada il a eu des amis étrangers et un grand nombre d'amis canadiens : « *I don't think I made an effort to steer towards one group or another, I think that the mix of Lycée Claudel was very international, I ended up with quite a few international friends but at that time, it wasn't special. It was just the way things were... from Egypt, from Lebanon, but then of course there was quite a big Canadian crew as well...so I think it was more the make-up of the school and I'm still in touch with many of them.* » (Entrevue-NG 03.) Or, il note qu'il n'a pas fait d'effort conscient de viser un groupe ou l'autre, c'était plutôt l'ambiance de l'école.

Il a mentionné également qu'il est toujours en contact avec beaucoup de ses amis du Canada. Il a réussi à maintenir, ou bien plus précisément à rétablir le contact avec tout ce groupe grâce à Facebook (« *I don't think many people remember this but I remember the day I got Facebook because (maybe 14-15), I remember thinking this'll be another Myspace and give it a go for 2 weeks, and I found all these guys from Canada essentially, because once I found one, I found them all. That was really cool. Since then it's been easy to stay in touch. I remember trying to do some Hotmail stuff but that never really took off* ». Entrevue-NG 03). C'est-à-dire que nous pouvons voir que c'est vraiment grâce aux réseaux sociaux comme Facebook qu'il a pu rétablir le contact. En effet, il dit qu'il est toujours en contact avec eux. Or, il est intéressant de noter que le courriel ne semble pas être propice au maintien des contacts internationaux pour les Nomades globaux.

Enfin, nous lui avons demandé s'il existe des différences au niveau des activités extrascolaires entre le Royaume-Uni et les Lycées, et il nous a répondu qu'il ne pouvait pas faire cette comparaison puisqu'il a été dans un internat britannique qui incluait des sports tous les jours, des cours de musique, de théâtre (Entrevue-NG 03). C'est-à-dire que la différence là c'est entre une école de jour et un internat britannique, et non entre le système français et le système britannique.

Nomade global 04

Maintenant que nous avons fini ce dernier petit résumé, nous pouvons passer au dernier Nomade global qui a participé à ce projet de recherche. Cette dernière participante, d'origine française, a grandi en France, à Cuba et au Canada avant d'obtenir son baccalauréat (Entrevue-NG 04).

Dans un premier temps, nous avons commencé l'entrevue sur le thème de l'intégration dans les nouveaux environnements, soit scolaires, soit sociaux. À travers nos entrevues antérieures, nous nous sommes concentrés surtout sur les procédures d'entrée qui existent (ou non) dans les établissements scolaires français, or sur ce point, elle confirme ce que tous les autres participants nous ont dit : qu'il n'existe pas de procédures officielles quant à l'intégration sociale dans les établissements qu'elle a fréquentés (« ben non. Il n'y en avait pas. J'arrivais dans un nouveau pays, si j'étais chanceuse je connaissais déjà quelqu'un, un ancien ami peut-être, mais non, on entrait tous le jour de la rentrée juste comme ça. » Entrevue-NG 04). C'est-à-dire que, là encore, les procédures n'étaient pas officielles, comme les professeurs ont dit, certains d'entre eux facilitaient plus ou moins l'intégration des nouveaux.

Or, ce qui est intéressant est qu'elle a commencé ses séjours à l'étranger à un âge plus avancé que les autres participants. En effet, elle est allée à Cuba lorsqu'elle avait 15 ans, et elle est allée au Canada deux ans après pour sa terminale. C'est-à-dire qu'elle a été plus consciente

des changements : « j'avais quand même 15 ans, et j'étais dans un nouveau pays, vivant dans une maison étrange, avec des étrangers. Bon, après j'ai commencé à mieux comprendre l'espagnol, et puis ça allait mieux, mais au début c'était dur. Je suis allé d'une école de 1500 élèves, à une école de 130-140 élèves. Complètement différent. Bon c'était quand même bien, mais bon. » (Entrevue-NG 04.) Or, c'est cette petite taille de l'école à Cuba qui a facilité le plus l'intégration de cette participante. En effet, puisque c'était tellement petit, et que les propres Cubains ne pouvaient pas s'inscrire, tous les élèves étaient étrangers, et en plus nomades globaux (« Tout le monde était Nomade global, sauf un, mais il était à moitié français. C'est ça qui m'a le plus aidé, je crois. Parce que tout le monde savait les difficultés de déménager de pays en pays, et surtout d'arriver à Cuba comme étranger. » Entrevue-NG 04).

Nous avons brièvement mentionné que la population étudiante de l'école à Cuba était composée presque entièrement de Nomades globaux, or est-ce que ceci correspond avec ses amis? La réponse est, tout simplement, oui. Tous les amis qu'elle s'est faite à Cuba et au Canada étaient des Nomades globaux. Elle fait quand même une distinction entre ses amis et ses connaissances : « Tous mes amis étaient d'autres Nomades globaux comme tu dis. Sans faute. Et puis tous des amis d'école. Mais j'avais quand même des connaissances cubaines et canadiennes. J'avais une certaine amitié avec eux, mais mes vrais amis dans les deux endroits étaient d'autres étrangers, d'autres Nomades. » (Entrevue-NG 04.) C'est-à-dire qu'elle avait presque un système d'amitiés à deux rangs : en premier lieu les amis les plus proches, qui furent tous des Nomades globaux, et en deuxième lieu les connaissances un peu plus générales qui étaient plutôt des individus locaux. En effet, elle a trouvé qu'elle se sentait plus attirée vers les Nomades globaux puisqu'ils avaient plus en commun, ils étaient tous dans un nouvel environnement scolaire et social. Or, elle est encore plus précise puisqu'elle affirme que c'est surtout les Nomades globaux, qui étaient eux-

mêmes des nouveaux, avec qui elle a eu les meilleures amitiés (« j'ai été attirée vers les autres expatriés, mais pas tous, c'était surtout les expatriés qui étaient à leur tour nouveaux aussi, ou bien ceux qui n'avait pas été dans le pays très longtemps. Les autres pas vraiment, peut-être parce qu'ils se préparaient à partir donc ils n'étaient pas très intéressés » Entrevue-NG 04). C'est la première fois que nous voyons ce décalage parmi les Nomades globaux, ce qui est très intéressant.

Par la suite, pour l'importance de diverses institutions quant à l'intégration et l'adaptation, cette participante nous a donné une réponse un peu plus nuancée que la majorité des autres participants, en effet : « bon les trois... je crois que la famille est importante, au moins dans un premier temps. Après ça, quand on fait des amis, c'est ça qui compte le plus. Mais l'ambiance scolaire compte aussi : je suis arrivée à Cuba sans vraiment de stratégies pour m'adapter, mais l'ambiance de l'école, l'internationalité, tout le monde se connaissait, tout le monde était plus ou moins amis. Ça, ça m'a aidé énormément à pouvoir faire des amis. Donc je crois que la famille aide au début à ce centrer dans un nouvel environnement, ensuite l'ambiance scolaire aide à se faire des amis (surtout que les classes françaises restent ensemble pour tous les cours) et enfin quand on se fait des amis, on y est. » (Entrevue-NG 04.) Nous avons désormais une vision plus nuancée des rôles de chaque groupe dans l'intégration de cette NG. En effet, elle nous a dit que les trois groupes ont une grande importance, cependant leur importance varie à travers le temps. Par exemple, juste après l'arrivée dans un nouvel environnement, c'est la famille qui se trouve au premier plan. Par la suite, lorsque l'école commence, c'est l'ambiance scolaire qui devient de plus en plus importante, mais l'ambiance scolaire n'est importante que puisqu'elle mène à la formation d'amitiés à l'école. Or il paraît que, même si les trois institutions ont pour elle la même importance (bien que des rôles différents), nous pouvons noter que le but, le point final de l'intégration, est toujours la formation d'amitiés au sein du nouvel environnement.

Notes sur les Nomades globaux

Maintenant que nous avons fini de faire ces résumés des entrevues que nous avons conduits avec les Nomades globaux qui ont participé à ce projet de recherche, nous pouvons conclure que les NG eux-mêmes ont une vision un peu plus nuancée que la plupart de leurs parents et de leurs enseignants. En effet, il suffit de voir qu'ils n'ont jamais dit qu'ils ont fait un effort conscient de choisir un ami étranger au lieu d'un ami local, ils disent qu'ils ont eu des amis des deux groupes. De plus, ils nous ont énoncé l'idée que l'intégration se passe en deux temps. Au début il faut avoir la stabilité et la familiarité à la maison (ou dans le cas du NG 03, un jumeau). En deuxième temps ils commencent à former des amitiés à l'école. C'est vraiment avec les Nomades globaux que cette idée se développe de manière précise, bien que les enseignants et les parents l'aient abordé.

Par la suite, les Nomades ont réaffirmé encore une fois que les écoles françaises n'ont pas de procédures officielles d'intégration, point qui nous a été énoncé clairement par les enseignants et les parents. Or, les Nomades globaux n'ajoutent rien à ce que les autres participants nous ont dit. Enfin, nous avons vu que la technologie joue un rôle assez important pour les NG, surtout au niveau des amitiés. En effet, ils ont tous dit qu'ils maintiennent le contact avec leurs amis qui se trouvent éparpillés un peu partout au monde grâce aux technologies de la communication et les réseaux sociaux, notamment Facebook et Skype. Il est également important de noter cependant que Facebook semble être le moyen préféré de maintenir ce contact et que twitter n'a pas de place dans cet aspect de la vie des NG. Ceci peut-être parce que twitter n'est pas très propice aux messages plus intimes.

Conclusions

Dans un premier temps, nous devons nous rappeler de ce que nous voulions étudier lorsque nous avons commencé ce projet de recherche : nous voulions savoir si les NG qui ont fréquenté les écoles francophones sont doublement minoritaires. Sont-ils doublement minoritaires ? Par rapport à la société hôte, mais aussi par rapport aux expatriés? C'est-à-dire que nous nous demandons si leur habitus comprend ces deux cercles d'appartenance, s'ils se sentent doublement minoritaires. Pour répondre à ceci, nous devons nous demander quelle est l'expérience d'adaptation et de migration de cette population de Nomades globaux francophones? Existe-t-il des stratégies qui facilitent l'intégration de la part des écoles? De quelle manière interagissent-ils avec la société hôte, avec les autres expatriés?

Or, nous avons développé certaines hypothèses à travers notre réflexivité. En effet, nous avons proposé que les NG ayant étudié dans des établissements français se sentent doublement minoritaires; que les amis des NG soient d'autres NG; et que leur cercle social se limite aux lycées, sans s'élargir sur la société générale. Enfin, si le cercle social des NG dans les établissements francophones se limite à ces mêmes établissements, alors ces NG forment un cercle d'appartenance encore plus étroit que le cercle avec les autres NG. Ceci implique alors que les NG qui ont fréquenté des lycées français forment un sous-groupe parmi les NG.

Nous devons maintenant nous rappeler de notre approche théorique. Nous avons dit antérieurement que l'habitus est, pour nous, une superstructure qui comprend plusieurs théories. Nous avons, dans un premier temps, l'aspect historique de l'habitus qui comprend le capital culturel (Bourdieu et Passeron, 1964), les cercles d'appartenance (Gallissot, 1987), ainsi que les critères d'évaluation et de jugement qui permettent aux individus de voir si quelqu'un fait partie du groupe ou non (Barth dans Pöutigniet et Streiff-Fenart, 1995). Ensuite, la deuxième partie de notre concept d'habitus permet à l'individu de comprendre son environnement à travers ses

expériences. Or, les expériences individuelles se forment du capital culturel, des cercles d'appartenance, et des critères d'évaluation et de jugement de chaque individu. C'est-à-dire de l'aspect historique de l'habitus. Nous avons donc utilisé les concepts de ces divers auteurs pour nous aider à comprendre le concept de l'habitus d'une manière plus complète. Dorénavant, lorsque nous parlons d'habitus, c'est à cette dernière définition que nous nous référons.

Par la suite, nous pouvons lier cette nouvelle définition de l'habitus avec la méthodologie que nous avons employée. En effet, les entrevues semi-structurées et les guides d'entrevues que nous avons élaborés nous ont permis d'examiner l'habitus des NG de plusieurs points de vue : du point de vue de leurs enseignants, de leurs parents, et enfin d'eux-mêmes.

Or, nous avons remarqué trois similarités autour des Nomades globaux qui ont été remarqués par les trois groupes de participants que nous avons eus. Premièrement, le manque de procédures d'intégration officielles de la part des établissements français; ensuite, la socialisation dépend pour la majorité sur le mélange social de chaque école individuellement. Enfin, l'importance à la fois de la famille et de la socialisation à l'école pour l'intégration de ces Nomades globaux.

Tout d'abord, nous allons parler du manque de procédures d'intégration : en effet, tous les participants ont déclaré qu'il n'y en avait pas dans les établissements où ils ont soit enseigné, soit envoyé leurs enfants, soit étudié. Or, ceci couvre des établissements aux Amériques, en Afrique, en Europe, au Moyen-Orient, et en Océanie. Il est donc fort probable que ceci soit la règle, et non l'exception. Il n'y a donc pas de soutien officiel de la part des établissements pour les nouveaux arrivés; or les enseignants ont quand même dit que le professeur principal peut aider les nouveaux, mais ceci est à la discrétion de l'enseignant. Par la suite, il est important de noter, et quelques participants ont également fait cette remarque, que les élèves sont tout le temps avec le même

groupe, c'est-à-dire que les classes ne changent pas dépendamment de la matière, et que cette stabilité peut également aider l'intégration.

Ce qui est intéressant, par contre, est qu'un enseignant ait qualifié la transition entre pays comme un traumatisme (Entrevue-enseignant 01) tandis que les autres participants n'ont pas utilisé ce terme. Certains ont cependant parlé de déménagements difficiles, c'était plutôt un déménagement spécifique et non chaque déménagement.

Enfin, bien que des procédures d'intégration n'existent pas, les parents et les Nomades globaux n'ont pas dit qu'ils ont eu des difficultés quant à l'intégration dans tous les environnements (c'était surtout un endroit spécifique). Peut-être puisqu'ils ont déjà dans leur habitus l'idée qu'ils vont être avec les mêmes paires toute l'année. Ils auront donc le temps de les connaître et de socialiser dans cet environnement. C'est-à-dire qu'ils savent qu'ils seront avec les mêmes élèves dès le premier jour, ceci peut bien ajouter un aspect de stabilité, même au milieu d'une transition entre environnement.

Par la suite, nous avons abordé les amitiés. Nous avons mis ce champ de questions dans le but de voir si ces Nomades globaux sont un groupe social à part. En effet, nous avons antérieurement vu, surtout avec Barth, que les groupes forment des critères d'évaluation pour voir si quelqu'un fait partie d'un groupe social ou non. Or, si les Nomades globaux font partie d'un groupe social à part, il serait probable qu'ils restent entre eux lors de leur socialisation. Cependant, il paraît que c'est plutôt le mélange social des écoles elles-mêmes qui dicte les amitiés des Nomades globaux.

C'est-à-dire qu'il paraît qu'au lieu d'avoir un groupe social composé de Nomades globaux, nous avons un groupe qui se compose des élèves (à la fois les nomades globaux, les expatriés, et

les locaux) qui fréquentent les lycées français à l'étranger. Pour confirmer cette hypothèse cependant, il faudrait faire un projet avec à la fois des étudiants locaux, et des Nomades globaux.

Enfin, nous avons brièvement parlé de l'émergence des technologies de communication. Ces technologies, surtout les réseaux sociaux comme Facebook, Google+ et Twitter semblent être faits spécifiquement pour que les Nomades globaux puissent se maintenir en contact entre eux. En effet, nous avons vu que les NG utilisent ces réseaux sociaux à la fois pour s'intégrer dans un nouvel environnement (en se liant dans le réseau local), mais également pour maintenir le contact avec leurs anciens amis (n'importe où qu'ils se trouvent). Cependant, il faut également prendre en compte que cette technologie peut nuire à l'intégration puisqu'elle permet aux NG de rester en contact avec leurs anciens amis. Ils ne seront donc pas forcés à faire des amis tout de suite (nous avons nous-mêmes eu cette expérience).

Pour revenir maintenant à nos questions du début et aux hypothèses que nous avons développées à partir de nos propres expériences, nous pouvons dire que les NG dans les écoles francophones à l'étranger ne se sentent pas doublement minoritaires. En effet, bien qu'ils appartiennent à la fois au cercle des NG et au cercle des élèves de l'école française, ils s'identifient plus avec l'école francophone qu'avec les autres NG. C'est-à-dire que les critères d'appartenance qu'ils utilisent la plupart du temps sont liés à la langue et à l'école. C'est donc par rapport à la société générale que les NG dans les écoles françaises sont minoritaires. En effet, puisque leur cercle social se limite aux étudiants de l'école, ils font partie d'une minorité francophone (au moins dans les pays non francophones). Le cercle d'appartenance des NG semble ne pas exister pour les NG francophones qui ont participé à ce projet de recherche. Or, même si ces NG ne se sentent pas doublement minoritaires, nous pouvons cependant dire que le cercle social des NG dans les écoles

françaises se limite à l'école. C'est-à-dire qu'il existe une certaine distance entre les écoles françaises et la société générale. En outre, les critères d'appartenance et d'exclusion semblent être assez forts entre les écoles et la société générale.

Par la suite, nous avons vu que les professeurs peuvent mettre en place des stratégies dans la classe pour faciliter la transition (bien que nos participants aient dit que c'est plutôt pour les jeunes du primaire ou bien des premières années du collège), mais qu'il n'existe pas de procédures ou bien de stratégies officielles de la part des établissements. Enfin, nous avons vu que les NG dans ces écoles semblent s'identifier plus par le français que d'être NG, au moins lorsqu'ils sont à l'étranger.

Ceci pose des questions auxquelles nous n'avons pas pu répondre. En effet, nous n'avons pas pu voir en détail lors de ce projet la relation entre les NG et la société hôte, nous avons plutôt mis l'accent sur la relation entre les NG et l'établissement scolaire. D'autre part, nous pouvons nous demander si les compétences d'intégration de ces NG francophones sont différents des compétences d'intégration des NG anglophones puisqu'il n'existe pas de stratégies explicites pour faciliter l'intégration dans les écoles francophones. Ensuite, nous avons vu que les NG s'identifient plus avec le cercle de l'établissement qu'avec le cercle des NG (surtout dans des pays non francophones), mais, est-ce que ce serait de même dans un pays francophone (la France par exemple)?

Ce projet nous a montré que, bien que le phénomène des NG ait été extensivement étudié, surtout par des chercheurs anglo-américains et japonais, il existe une partie de cette population qui se trouve dans un espace unique, surtout au niveau scolaire et linguistique, et sur lequel il faudrait faire encore plus de recherche, dans le but d'approfondir ce que nous avons pu voir au cours de ce projet de recherche. Un aspect particulièrement intéressant pour nous fut la découverte que les

NG dans les lycées français semblent s'identifier plus avec le cercle de l'école qu'avec le cercle des expatriés. Ceci peut être un symptôme d'être minoritaire au sein des expatriés, ou bien d'être minoritaire d'un point de vue linguistique, cependant il faudrait avoir plus de données pour pouvoir affirmer définitivement d'une manière ou d'une autre.

Il faut ajouter que ce que nous venons de dire s'applique que pour les participants qui ont participé à ce projet de recherche. En effet, ce groupe n'est pas représentatif de la population générale des NG, et nous n'avons que les points de vue de douze individus.

Bibliographie

1. AEFÉ, Excellence, Partage, Rayonnement (site de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger : <http://www.aefe.fr/tous-publics/le-reseau-scolaire-mondial/excellence-partage-rayonnement> accès le 28/01/2013)
2. Aronowitz, Michael. 1984. « The Social and Emotional Adjustment of Immigrant Children : A Review of the Literature ». *International Migration Review*, vol. 18, no. 2, pp. 237-257.
3. Aull Davies, Charlotte. 1999. *Reflexive Ethnography: a guide to researching selves and others*. London: Routledge.
4. Barth, Frederick, 1995. « Les groupes ethniques et leurs frontières », dans Poutignat, Philippe et Streiff-Fenart, Jocelyne. *Théories de l'ethnicité*. Paris : Presses universitaires de France.
5. Bell-Villada, Gene; Sichel, Nina; Eidse, Faith and Neil Orr, Elaine. 2011. *Writing Out of Limbo*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
6. Bernard, Phillippe. 2002. *Immigration : le défi mondial*. Paris : Gallimard.
7. Bourdieu, Pierre. [1980] 1990. *The logic of practice*. Cambridge : Polity Press.
8. Bourdieu, Pierre. [1984] 2002. *Questions de Sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
9. Bourdieu Pierre; Passeron Jean-Claude. 1964. *Les Héritiers : Les Étudiants et la Culture*. Paris : Éditions de Minuit.
10. Burke, Peter. 2009. *Cultural Hybridity*. London : Polity.
11. Carrington, William J. 2013. « Brain Drain Revisited: The Economic Impact of Immigration ». *Harvard International Review*, vol. 35, no. 1.
12. Charmaz, Kathy. 1996. « The search for Meanings-Grounded Theory » dans J.A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds). *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London : Sage Publications.
13. Daguerre, Violette. 2010. *L'immigration : problématiques et défis*. Paris : Cygne.
14. Ender, Morten G. 2002. *Military Brats and other global nomads: growing up in organization families*. Westport: Praeger.
15. Gallissot, René. 1987. « Sous l'identité, le procès d'identification ». *L'Homme et la Société*, vol. 83, pp. 12-27.
16. Grenfell, Michael. 2008. *Pierre Bourdieu : key concepts*. Stocksfield : Acumen.

17. Herzfeld, Michael. 2007. *L'intimité culturelle : Poétique Sociale dans l'État-Nation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
18. Ingold, Tim. 2000. *The Perception of the Environment*. New York : Routledge.
19. Kano Podolsky, Momo. 2004. Crosscultural upbringing: A comparison of the "Third Culture Kids" framework and "Kaigai/Kikokushijo" studies(PDF). *Gendai Shakai Kenkyū* 6: 67–78.
20. Marglin, Stephen A.; Schor, Juliet B. 2000. *The Golden Age of Capitalism: Reinterpreting the Postwar Experience*. Oxford: Oxford University Press
21. Mauss, Marcel. 1934. « Les Techniques du corps ». *Journal de Psychologie*, vol. 32, no. 3-4.
22. McCaig, Norma. 1992. « Birth of a Notion ». *The Global Nomad Quarterly*, vol. 1, no. 1, pp 1-2.
23. Pettigrew, Simone F. 2000. « Ethnography and Grounded Theory: a Happy Marriage? ». *Advances in Consumer Research*, vol 27, pp 256-260.
24. Pollock, David and Van Reken, Ruth. 2009. *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds*. Boston : Nicholas Brealey Publishing.
25. Poutignat, Philippe et Streiff-Fenart, Jocelyne. 1995. *Théories de l'ethnicité*. Paris : Presses universitaires de France.
26. Stones, Rob. 2006. *Key Contemporary Thinkers*. London and New York: Macmillan.
27. Tylor, Edward. 1871. *Primitive Culture: Research Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom, Volume I*. London: John Murray.
28. Useem, Ruth Hill. 1976. « Third Culture Kids ». *Today's Éducation*, vol. 65, no. 3, pp. 103-105.
29. Vincent, Pierre. 1994. *Immigration : phénomène souhaitable et inévitable*. Montréal : Québec/Amérique.

Annexes

Tableau 1
Le genre des participants

	Masculin	Féminin	Total
Enseignants	2	2	4
Parents	2	2	4
Nomades globaux	2	2	4
Total	6	6	12

Guide d'entrevues

Enseignants

- Quelle est votre nationalité?
- Dans combien de pays avez-vous vécu?
- Êtes-vous enseignant dans une école francophone?
 - Avez-vous été?
- Les établissements dans lesquels vous étiez, avaient-ils des procédures pour des élèves nouveaux?
 - Spécifiquement pour des élèves venant d'autres pays?
- Selon vous qu'est-ce qui a aidé/nuit les élèves nouveaux dans leur adaptation?
 - L'ambiance scolaire?
 - Leurs familles?
 - Les amis?
- Parlant d'amis, qui étaient les amis des NG?
 - Est-ce qu'ils restaient entre eux?

- Selon vous, combien de temps est ce que l'adaptation dans un nouvel environnement, pour ces élèves, prend?
- Comment décririez-vous vos expériences en étant un enseignant de Nomades globaux?

Parents

- Quelle est votre nationalité?
- Dans combien de pays avez-vous vécu?
 - Avec vos enfants?
 - L'âge des enfants lors des déménagements?
- Qu'est-ce qui ressort pour vous de vos déménagements?
 - Pour la famille?
 - Chez vos enfants?
 - Des différences par rapport au sexe des enfants?
- Selon vous, qui a eu le plus grand rôle pour l'intégration et l'adaptation de vos enfants dans de nouveaux environnements?
 - La famille?
 - Les amis?
 - L'école?
- Pourriez-vous décrire l'ambiance scolaire, et/ou académique dans lesquels vos enfants étaient?
 - Existe-t-il, selon vous, une grande différence dans cette ambiance d'un endroit à l'autre?
- Qu'est-ce qui a aidé/nuit vos enfants?
 - École?
 - Vie scolaire à part, parallèle à la société?
 - Avez-vous eu des amis hors de l'école? Par exemple provenant d'autres écoles locales?
 - Famille?
 - Source de cohésion et de stabilité?
 - Amis?

- Locaux?
- Ou d'autres Nomades globaux?
- Technologie sociale (Facebook, Skype, twitter, etc.)?
- Si vous pouvez, en un mot, comment décririez-vous l'enfance de vos enfants?

Nomades globaux

- Quelle est votre nationalité?
- Quel âge aviez-vous lors de votre premier déménagement?
 - Est-ce qu'il y a quelque chose qui ressort pour vous de ce premier déménagement?
- Combien de fois avez-vous déménagé?
 - Dans combien de pays avez-vous vécu?
- Selon vous, qui a eu un plus grand rôle lors de vos déménagements?
 - Votre famille?
 - Vos amis?
 - L'établissement scolaire?
- Pourriez-vous décrire l'ambiance scolaire, et/ou académique dans lesquels vous étiez?
 - Existe-t-il une grande différence dans cette ambiance d'un endroit à l'autre?
 - Si oui, selon vous pourquoi? Et quelles étaient les différentes ambiances?
- À cours de votre jeunesse, diriez-vous que vous ayez gardé des amitiés d'enfance? D'un pays à l'autre?
 - Vos amis, est-ce qu'ils étaient plutôt d'autres Nomades globaux, ou bien des membres de la société hôte?
- Lorsque vous arrivez dans un environnement nouveau, qui, selon vous, vous a aidé à vous adapter le plus?
 - L'école?
 - Votre famille?
 - Les amis?
 - La société hôte?
- Qu'avez-vous remarqué lors des déménagements?

- Qu'est-ce qui vous a aidé/nuit?
 - École?
 - Vie scolaire à part, parallèle à la société?
 - Avez-vous eu des amis hors de l'école? Par exemple provenant d'autres écoles locales?
- Famille?
 - Source de cohésion et de stabilité?
- Amis?
 - Locaux?
 - Ou d'autres Nomades globaux?
- Technologie sociale (Facebook, Skype, twitter, etc.)?
- Si vous pouvez, en un mot, comment décririez-vous votre enfance?