

Université de Paris VIII

UFR de Psychologie, Master 2 Professionnel de Psychologie de l'Enfance et de
l'Adolescence

***De l'adolescence vers l'âge adulte.
Quelle transition pour les étudiants étrangers ?***

Présentée et soutenue par Eugenia MOVILA

Numéro Etudiant : 11296770

Sous la direction de : Annamarie LAMMEL

Année universitaire 2011- 2012

Remerciements

Merci en priorité à Annamarie Lammel, qui m'a guidée, qui a partagé ses connaissances et m'a transmis son enthousiasme et sa passion pour la recherche.

Un grand merci à toute l'équipe du Centre Diversité et Réussite (INSA de Lyon), pour tous les moments que nous avons passés ensemble.

J'adresse mes vifs remerciements à mon psychologue référent qui m'a chaleureusement accueillie et a fait partager son expérience avec passion.

Ma profonde reconnaissance va encore au Centre d'Accompagnement Psychologique de l'INSA, pour leur confiance et leur disponibilité qui me furent précieuses.

Je tiens aussi à exprimer toute ma gratitude aux équipes du Premier Cycle de l' INSA, qui m'ont apporté des échanges extrêmement précieux au cours de ce stage.

Je voudrais particulièrement remercier tous les étudiants que j'ai pu rencontrer au cours de mon travail de recherche en tant que stagiaire psychologue sans lesquels cette recherche n'aurait pas pu aboutir.

Je n'oublie pas non plus, bien sûr, tout le soutien qu'ont su m'apporter, pendant ces longues années, ma famille et mes amis : Claire Duquenne, Marine Cornu, Renata Vaschevici. Parvan Antov.

Enfin, à tous ceux qui m'ont entourée de leur affection ainsi qu'à ceux que j'oublie mais qui, j'espère, ne m'en tiendront pas rigueur.

Résumé

La transition du « secondaire » au « supérieur » est connue pour être une étape de la vie éprouvante pour les étudiants, tant à un niveau développemental que contextuel. Autant les étudiants arrivant dans l'enseignement supérieur vivent une double transition : entre l'adolescence et l'âge adulte, entre deux systèmes d'enseignement différents, autant il devient possible de parler de triple-transition dans le cas des étudiants étrangers. Nous nous sommes alors intéressés de voir dans quelle mesure l'événement migratoire vient influencer au niveau individuel et familial le processus d'*adultisation* des étudiants étrangers.

De ce fait, nous avons réalisé dix entretiens semi-directifs à visée de recherche auprès des jeunes étudiants étrangers scolarisés à l'Institut National des Sciences Appliquées de Lyon (INSA). Ces entretiens ont été complétés par l'élaboration d'un génogramme.

L'analyse de leurs productions a effectivement mis en évidence l'importance de la rupture qu'induit la migration sur l'économie psychique du sujet. Nos résultats montrent que la migration vient réactiver un second processus de séparation/individuation, manifeste de l'adolescence chez les étudiants étrangers. En outre, nos résultats confirment également qu'à travers le projet migratoire, le jeune est amené à porter les projections et les aspirations familiales. De ce fait, la migration présente une charge psychologique supplémentaire pour ces jeunes qui se situent dans une période transitoire, d'émergence de l'âge adulte.

Mots Clés : post adolescence, immigration, famille, étudiants étrangers

Summary

The transition from secondary education to higher education is known to be an unpleasant step in the life of students, both at a developmental and a contextual level. As the students entering higher education experience a double transition, from adolescence to adulthood and between two different education systems, it becomes relevant to include a third transition barrier in the case of foreign students. We were interested in seeing to what extent the “migratory” process influenced the foreign students’ progression to adulthood, both at the individual and familial level.

With this in mind, we performed ten semi-directive interviews targeted at young students of foreign background studying at the National Institute of Applied Sciences (INSA) in Lyon. In order to complement these interviews we created a genogram.

The analysis of the interview outcome emphasized the importance of the disjunction that migration imposes on the psychological state of the subject. Our results show that migration reactivates a second process of separation/individuation, a mechanism already used in adolescence by foreign students. Moreover, our results confirm that the young man or woman is more likely to be influenced to carry their family aspirations and projection processes throughout their migratory process. Thereby, immigration poses an additional psychological burden on these young people that are found in a transition period to the emerging adulthood.

Key Words: Emerging adulthood, migration, family, foreign students

1	INTRODUCTION.....	7
2	PARTIE THEORIQUE.....	8
2.1	DE L'ADOLESCENCE VERS L'AGE ADULTE. QUELLE TRANSITION ?.....	8
2.1.1	<i>Une approche développementale : La transition à la vie adulte</i>	8
2.1.2	<i>Une approche psychanalytique : L'adulthood</i>	10
2.1.3	<i>L'élaboration psychique de la séparation</i>	12
2.1.4	<i>Identification et identité</i>	15
2.2	LE PROJET PERSONNEL/PROFESSIONNEL ET LES CONTRIBUTIONS DES AÎEUX	16
2.2.1	<i>Le projet au sein de la dynamique familiale</i>	17
2.2.2	<i>Le surmoi du sujet</i>	20
2.2.3	<i>Le surmoi familial</i>	21
2.2.4	<i>La construction d'une anticipation de soi</i>	22
2.3	L'ÉVÉNEMENT MIGRATOIRE	23
2.3.1	<i>Définir la migration</i>	23
2.3.2	<i>Une approche développementale : L'acculturation et l'adaptation des étudiants</i> 23	
2.3.3	<i>Une approche psychanalytique : Les remaniements migratoires</i>	27
3	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	31
4	METHODOLOGIE	33
4.1	CADRE D'INTERVENTION.....	33
4.2	POPULATION ETUDIÉE	33
4.2.1	<i>L'échantillonnage</i>	33
4.2.2	<i>Le recueil des données</i>	34
4.3	OUTILS ET PROCEDURE.....	34
4.3.1	<i>Le déroulement des entretiens</i>	34
4.3.2	<i>Premier entretien</i>	34
4.3.3	<i>Deuxième entretien : génogramme</i>	35
4.3.4	<i>Restitution</i>	36
4.4	L'ANALYSE DU DISCOURS.....	37
5	PRESENTATION THEMATIQUE DES RESULTATS.....	37
5.1	LE PROJET MIGRATOIRE.....	37
5.2	LE CHOC CULTUREL ET L'ADAPTATION LOCALE	38
5.2.1	<i>Le sentiment de déception</i>	38
5.2.2	<i>La perte du pays et l'adaptation à un nouvel pays</i>	39
5.2.3	<i>Vivre sans famille</i>	41
5.2.4	<i>Changement du système scolaire</i>	43
5.2.5	<i>Le quotidien sur le campus</i>	44
5.2.6	<i>Les premiers retours</i>	45
5.3	LE CONTEXTE FAMILIAL	46
5.4	DEVENIR ADULTE	49

6	ANALYSE DES RESULTATS	50
6.1	ANALYSE DES ENTRETIENS	50
6.2	ANALYSE DES GENOGRAMMES	54
7	DISCUSSION	56
7.1.1	<i>Biais de la recherche et critiques</i>	<i>60</i>
8	CONCLUSION.....	61
8.1.1	<i>Perspectives d'ouverture de la recherche</i>	<i>62</i>
8.1.2	<i>Propositions thérapeutiques.....</i>	<i>63</i>
9	BIBLIOGRAPHIE	65
10	ANNEXES.....	71
	<i>Annexe 1 : Stratégies d'acculturation selon J.W. Berry</i>	<i>72</i>
	<i>Annexe 2 : Le récapitulatif de l'échantillonnage</i>	<i>73</i>
	<i>Annexe 3 : Grille de l'entretien.....</i>	<i>74</i>
	<i>Annexe 4 : Deuxième entretien : Elaboration du génogramme</i>	<i>77</i>
	<i>Annexe 5 : Convention graphique pour tracer le génogramme.....</i>	<i>78</i>
	<i>Annexe 6 : Analyse des génogrammes</i>	<i>79</i>
	<i>Annexe 7 : Les entretiens avec L.</i>	<i>86</i>
	<i>Annexe 8 : Le génogramme de L.</i>	<i>99</i>
	<i>Annexe 9 : Le programme du colloque organiser par l'INSA de Lyon.....</i>	<i>100</i>

1 INTRODUCTION

Ce travail prend naissance au cours du stage de Master 2 réalisé au sein d'une grande école d'ingénieurs et notamment à l'Institut National des Sciences Appliquées de Lyon (INSA). Notre intérêt s'est porté sur le croisement des psychologies clinique et interculturelle dans cette institution. En effet, l'INSA accueille environ 30 % d'étudiants étrangers¹, représentant plus de 100 nationalités différentes depuis la création de l'école. Elle les accueille dans les quarts filières spécifiques parmi lesquelles se côtoient les étudiants français: EURINSA (filière européenne), ASINSA (filière asiatique), AMERINSA (filière latino-américaine), SCAN (filière anglophone).

A partir de ces constats notre questionnement se porte sur les enjeux psychologiques à l'origine de cette mobilité chez les étudiants étrangers. Dès leur arrivée, les étudiants doivent faire face à un double défi, à la fois développemental et culturel. Il est important de souligner qu'à ce moment les étudiants ont entre 17 ou 18 ans ce qui rend la dimension développementale et interculturelle encore plus fondamentale. Ils doivent d'une part gérer les enjeux liés à l'émergence de l'âge adulte, une étape de la vie entre adolescence et âge adulte, entre dépendance morale et financière vis-à-vis des parents et acquisition de leur autonomie. D'autre part, ils sont confrontés aux changements environnementaux associés à une transition. En prenant en compte les caractéristiques de cette population étudiante, nous avons cherché à cerner les processus psychologiques pouvant prédire les vicissitudes de la post adolescence lors du déplacement.

« Transition(s) à l'âge adulte » l'expression se réfère à la première partie du parcours de vie quand on laisse derrière soi l'adolescence et que l'on adopte progressivement une série de rôles d'adultes. C'est une période de la vie qui a attiré une attention considérable comme le montre la littérature de la dernière décennie, en raison principalement de sa complexité croissante et de sa diversification. Il devient alors pertinent de se questionner à propos des événements ou des processus par lesquels les jeunes passent aujourd'hui pour devenir des adultes au sein de l'immigration.

La partie théorique présentera tout d'abord les enjeux de la problématique adolescente sous l'angle du passage entre le monde de l'enfance et celui des adultes, où nous chercherons

¹ Nous entendons par étudiants étrangers, les étudiants de nationalité étrangère qui domiciliés à l'étranger avant le début de leur étude à l'INSA. Le terme étudiant ne différencie pas les étudiants de sexe masculin et féminin. Lorsque la différenciation est nécessaire, elle sera spécifiée.

à décrire les processus en jeu permettant l'accès à un statut autonome. Nous rappellerons ensuite les enjeux de la construction du projet migratoire, qui s'élabore dans l'articulation de l'histoire personnelle d'un sujet et de son rapport à l'environnement, et nous verrons ainsi comment il peut revêtir un sens particulier. Nous décrirons enfin les conséquences psychiques de l'évènement migratoire, qui peut, dans certaines situations, venir affecter le sujet au plus profond de son identité, mais aussi être source d'enrichissement et d'épanouissement.

A la lumière d'une présentation thématique des résultats que nous analyserons, nos hypothèses théoriques seront discutées et précisées, avec l'objectif de mieux comprendre le processus d'*adultisation* à travers le mouvement migratoire.

2 PARTIE THÉORIQUE

Nous nous sommes inspirés des courants de la psychologie du développement, de la psychanalyse et de la psychologie interculturelle, pour présenter notre travail de manière plus riche et plus raffinée, tout en essayant de garder la singularité de chaque courant.

2.1 De l'adolescence vers l'âge adulte. Quelle transition ?

2.1.1 Une approche développementale : La transition à la vie adulte

Pendant longtemps, l'étude de l'âge adulte a été laissée au second plan, car l'adulte était considéré comme l'âge de l'évidence, celui de la norme, du modèle de référence ; il constituait l'aune à laquelle les autres âges de la vie étaient ramenés et appréciés. L'âge adulte était considéré comme un état, un statut, celui d'une maturité acquise. Pourtant, en ce début du 21^{ème} siècle, ce concept traditionnel n'a plus le même sens. La vision de la vie adulte évolue avec la société sous l'effet des changements psychologiques, socio-économiques, politiques et culturels.

C'est pourquoi l'adulte gagne à être intégré dans une perspective évolutive, dans un ensemble, c'est-à-dire dans le life-span (Baltes, 1987). La conception « vie entière » (life-span) considère le développement comme un enchaînement continu de changements qui ne sont ni synchrones, ni monotones, ni unidirectionnels (Baltes et coll., 1999). Ce processus n'est pas une simple évolution vers une efficacité supérieure. Il est au contraire constitué de croissances et de déclin, ce qui entraîne gains et pertes. En outre, le développement « vie entière » fait de l'enfance la période exclusive de la plasticité et de la capacité de changement. Etant défini par Lerner, comme le « processus phylogénétique et ontogénétique

par lequel on développe sa capacité de modifier son comportement pour s'adapter aux demandes d'un contexte particulier » (1984).

D'après la perspective « vie entière » (Baltes, 1987), il apparaît important de préciser la période de vie dans laquelle se situent les étudiants en ce qui concerne leur développement et les contextes culturels dans lesquels s'inscrivent les demandes de l'environnement. Souligner les changements développementaux permettons de mieux appréhender les processus d'*adultisation*.

2.1.1.1 La théorie de l' « *emerging adulthood* »

Arnett (1998 ; 2000 ; 2005 ; 2007) a utilisé le terme “vie adulte émergente” pour décrire les années entre la fin du secondaire et la mi- vingtaine. Soutenant que cette période reflète un temps distinct de l'adolescence et de la vie adulte, plusieurs auteurs défendent l'idée que la vie adulte émergente est une période de possibilités, d'exploration identitaire et de centration sur soi (Arnett, 2007). Également, l'instabilité et le sentiment subjectif “d'être entre deux âges” constituent des caractéristiques de la vie adulte émergente (Arnett, 2007).

La théorie d'Arnett (2007) met surtout l'accent sur le fait que cet âge est devenu la période la plus hétérogène du parcours de vie du fait du recul des principales étapes de l'entrée dans l'âge adulte et parce qu'elle est exceptionnellement peu structurée par les institutions. Arnett (2007) critique la notion de transition qui ne permet pas selon lui de reconnaître l'âge adulte émergent comme une nouvelle période de développement distincte et prolongée qui dure environ sept ans (Arnett, 2007). Pourtant, au-delà de cette critique, l'auteur reconnaît tout de même que l'âge adulte émergent prend différentes formes dans différents pays en raison de facteurs structurels.

À cet effet, la transition à la vie adulte est une étape critique, car elle ouvre la voie à une diversité de parcours de vie possibles dont la variabilité interindividuelle est infinie, ce qui n'était pas toujours le cas à l'adolescence (Shanahan, 2000). Même s'il apparaît clairement dans les recherches que la continuité prévaut dans le fonctionnement et l'ajustement de l'individu avant, pendant et après la transition adulte (Moffitt & Caspi, 2001), certaines études montrent également la discontinuité des parcours, surtout chez les jeunes ayant présenté des difficultés pendant l'adolescence (Roisman, Aguilar, & Egeland, 2004 ; Schulenberg, Bryant, et al., 2004). L'émergence de la vie adulte signifie pour les jeunes l'arrivée de nouveaux rôles et de nouvelles opportunités de s'épanouir à l'extérieur des contextes de l'enfance et de

l'adolescence qui ont souvent été synonymes d'échecs (par ex. le milieu scolaire secondaire) (Bryant, et al., 2004).

Plusieurs mythes issus de la culture populaire et même, des cercles académiques, dépeignent cette période transitionnelle comme étant une ère de crise identitaire intense, marquée par l'anxiété et des affects dépressifs importants ; certains auteurs parlent même de la « crise du quart de siècle » (Quarterlife Crisis; Robbins et Wilner, 2001). Or, les données scientifiques rassemblées sur le sujet révèlent, au contraire, que la majorité des adultes émergents sont satisfaits de leur vie et sont plutôt optimistes face à l'avenir (Arnett, 2007). En effet, une étude de Schulenberg et Zarrett (2006) montre qu'entre 18 et 25 ans, le niveau de bien-être augmente de façon constante chez ces jeunes. Une étude canadienne dévoile, qu'en plus de l'augmentation du bien-être, ces années sont caractérisées par un déclin dans les affects dépressifs (Galambos, Barker, et Krahn, 2006). Un autre mythe véhiculé au sujet de cette période développementale est celui des jeunes refusant de vieillir afin de repousser la prise de responsabilités incombant au monde adulte. Or, la prolongation de la période transitionnelle de l'adolescence à la vie adulte repose sur des mécanismes sociaux plus complexes que les sentiments subjectifs de bien-être et le simple refus de vieillir (Arnett, 2007).

Bien que pour la plupart des jeunes, la période de la vie adulte émergente soit enrichissante et satisfaisante, il demeure que certains jeunes ne sont pas équipés pour faire face aux exigences de cette période particulièrement non-structurée (Arnett, 2007). L'auteur met en évidence les situations de jeunes ayant présenté diverses difficultés au cours de leur adolescence et, plus particulièrement, de ceux adoptant des conduites antisociales.

2.1.2 Une approche psychanalytique : L'adultisation

Alléon et coll. (1990), explique que c'est un processus qui concerne chaque individu qui doit, en fonction des nécessités internes et externes, vivre une période ouverte qui va se terminer afin de ne pas demeurer dans l'adolescence interminable. En latin *adolescens* est un participe présent et désigne celui qui est en train de grandir tandis que l'*adultus* est un participe passé et désigne celui qui a grandi. Un double sens de «ce qui a été réussi » et de « ce qui est terminé » est présent.

La notion même de post adolescence est couramment employée par des auteurs comme Lebovici (1985), Bergeret (1975) et attentivement explorée par Alléon et Morvan dans leur contribution au « Nouveau Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent » de Lebovici, Diatkine et Soulé (1995). On la retrouve aussi dans les travaux cités (1990, 1992, 1993) de

Green. Cette notion de post adolescence est, d'après Lebovici (1995), un processus qu'il nomme *adultisaton*².

Cette question de devenir adulte s'accompagne inévitablement de la question de ce qui demeure chez l'adulte de son adolescence: Ses capacités à vivre les mouvements régressifs sans y perdre le sentiment de continuité, le plaisir du fonctionnement, le mariage harmonieux Idéal du Moi et Surmoi (Vallet, 1995), les capacités de ce qui a pu se consolider sans se figer à la post adolescence.

Devenir adulte pour Lebovici (1985) c'est la « dernière étape d'une série de réorganisation identitaire en fonction des relations et des indentifications aux objets investis, intériorisation définitive d'un Surmoi cohérent gardien des investissements narcissiques et objectaux de la victoire d'Eros et non instance restée primitive de la désintrinsication pulsionnelle du désinvestissement ». La carence d'étayage de la symbolisation de l'absence et de la représentante psychique des pulsions oblige le Je à choisir entre la méconnaissance de lui-même pour conserver ses liens aux objets parentaux, et une identité qui le réduit à la détresse de la solitude : « Tu dois choisir entre moi et ton Moi » selon la formule de Racamier (1992). Pour soutenir la complexité de ce processus l'étude de Henny (1966) montre à quel point certains jeunes adultes ressentent les difficultés de rester soi dans le changement.

Pour Bergeret (1985) la post adolescence comporte la nécessité pour l'individu de s'accepter tel qu'il est. Il ne peut plus selon l'auteur, sauf déni de cette transformation pubertaire, remettre à plus tard le deuil de la réalisation de ses désirs infantiles et de l'adéquation à une image idéale de lui-même. En plus, Blos (1962) souligne que la fin de l'adolescence ne peut être définie que par ses caractéristiques psychologiques, tandis que la puberté et le début de l'adolescence sont marqués par de rapides changements morphologiques et physiologiques. Toutefois les caractéristiques psychologiques de la fin de l'adolescence indiquent que l'individu biologiquement mature a atteint l'âge où il doit décider qui il est et quelle est sa place dans la société.

Malgré tout, Guillaumin (2001) interroge tout au long de son livre « Adolescence et Désenchantement » s'il y a dans le devenir de l'homme une phase proprement « post adolescente » de l'existence, clairement différenciable de l'adolescence elle-même et de ce

² Lebovici (1985) parle d'*adultisaton* pour évoquer la question de l'adulte en devenir. Il considère le *processus d'adultisation* comme étant une période particulière sensible aux crises psychiques et somatiques. Dans notre travail nous avons aussi choisi d'utiliser cette notion pour décrire la période qui suit l'adolescence.

que nous avons l'habitude d'envisager pour l'essentiel comme l'état « adulte ». Il conduit avec exclamation : « la post adolescence existe ! ». L'auteur explique que son commencement est d'ordre interne : « elle débute avec le désenchantement, la déception secrètement définitive de l'adolescence par les parents idéalisés de l'enfant ». Ce processus s'organise et s'entretient de moyens qui permettent au post adolescent de tenir en suspens, en état de survie transitoire immobile, à la limite du Moi, tout en le contrôlant, le corps psychique des objets perdus (Diatkine, 1983).

Il est important de considérer que la fin de l'adolescence est un stade du développement. En effet, c'est la période où se produisent spontanément les derniers phénomènes majeurs d'intégration et de structuration de la personnalité, alors que l'adolescent se trouve confronté aux exigences psychologiques et aux réalités de la vie adulte. Selon les auteurs, l'adulte est un adolescent achevé.

Compte tenu l'âge des nos participants nous nous intéresserons par la suite au nécessaire travail de deuil que doit accomplir l'adolescent au cours de ce processus afin de parvenir à un statut d'adulte, avant d'aborder la question de la construction identitaire et des remaniements identificatoires.

2.1.3 L'élaboration psychique de la séparation

La pensée psychanalytique a largement influencé les théories modernes sur l'autonomie à l'adolescence (Beyers et Goossens, 2003). Selon cette conception, l'autonomie est définie comme une séparation avec les parents (Blos, 1967). Du fait de la puberté, le besoin de séparation et d'indépendance émerge au début de l'adolescence. La prise de distance interpersonnelle entre l'adolescent et ses parents peut ainsi aller jusqu'à un détachement radical et conflictuel ou un désengagement des figures primaires infantiles des parents (Freud, 1958). Autonomie ou séparation sont envisagées comme opposées ou en contradiction avec la communication ou les relations avec les parents. Les travaux les plus contemporains sur l'indépendance émotionnelle remettent en cause la vision psychanalytique du conflit structurant entre parents et adolescents et l'idée de la rupture nécessaire (Blos, 1979). Ces approches insistent sur le rôle de la sécurité de l'attachement dans la facilitation de l'autorégulation des adolescents, de l'individualisation et des comportements exploratoires (Baumrind, 1991).

2.1.3.1 Le deuil

Selon Eiguer (1997), l'adolescent est amené à réaliser trois deuils. Les deux premiers concernent le corps et le mode de pensée infantile. Le troisième se réfère à l'idéalisation attribuée aux parents, quand l'adolescent découvre leurs failles et leurs faiblesses, pouvant amener des réactions de fureur. « La chute de l'image des parents est à la mesure de l'omnipotence qu'il leur avait précédemment attribuée » (1997). Avec le deuil de l'enfance éternelle et de la fonction des parents, l'adolescent parvient au statut d'adulte.

L'adolescent a la nécessité de se séparer de ses parents, de se défaire de ce lien, avec comme corollaire la menace de se perdre. Braconnier et Marcelli (1998) précisent : « Ainsi, le remaniement du lien aux parents est-il lui aussi dominé par un double enjeu : d'un côté la nécessité de se séparer, mais de l'autre la menace de se perdre, d'un côté la conquête possible de l'autonomie, de l'autre la menace potentielle de la dépression ». Selon Bowlby (1978), « toute angoisse de séparation est liée aux liens précoces à la mère » et elle va s'exprimer par la colère, l'agressivité, car la personne aimée n'est pas ou plus présente. La colère permet alors de maintenir un lien avec la personne perdue.

2.1.3.2 Le processus de « séparation / individuation »

Pour devenir adulte, le jeune doit revivre une seconde fois le processus de séparation/individuation déjà connu entre 0 et 3 ans et revivre l'angoisse de séparation (angoisse existentielle originelle) qui l'accompagne. Blos, en 1962, conceptualise le processus d'adolescence comme un second processus de séparation/individuation, dans la lignée de la pensée de Klein (1959). Selon lui, pour que l'individuation du bébé se produise, il est nécessaire qu'il internalise sa mère externe comme représentation psychique interne. Selon Blos (1962), à l'adolescence, le sujet devra se séparer de cette représentation interne et lui substituer de nouveaux objets d'investissements. Si tel n'est pas le cas et si les adolescents n'ont pas de ressources personnelles suffisantes, ils peuvent rester englués dans le deuil et on notera dès lors l'apparition de signes de dépression. Cependant, de manière générale, le processus d'individuation va mettre fin de façon irrévocable à certains rêves chers à l'enfance notamment par la mise en évidence des contraintes extérieures telles que les interdits et les règles inculqués par les adultes (Richard, 2001). Malgré une certaine frustration, tout cela va entraîner la création d'une nouvelle identité et va inscrire l'adolescent dans un projet de vie. L'adolescent accepte dorénavant tous les changements qui se sont produits (physiques, personnels...) pour acquérir sa véritable indépendance. Donc, l'adolescence apparaît comme

un processus de perturbation nécessaire, normatif et structurant, qui s'amorce avec la puberté et se conclut par la capacité de penser pour soi en incluant les autres (Michel, 2006).

Cependant la seconde phase de séparation/individuation pose problème chez certains adolescents. En pareil cas, le renoncement à un investissement objectal n'est pas compensé par la qualité du lien aux premiers objets. On se retrouve devant une angoisse de perte. Selon Jeammet (1994), le travail d'aménagement de l'angoisse peut s'orienter dans deux directions : le déni ou le surinvestissement de la réalité externe (la dépendance). Ainsi on retrouve les organisations défensives kleiniennees mises en place pour lutter contre l'affect dépressif : déni, clivage, idéalisation. Par le déni, l'adolescent méconnaît la dépendance à autrui, ce qu'autrui peut donner pour enrichir le Moi. Par le surinvestissement de l'objet, le sujet établit une relation de dépendance de type anaclitique. Nous pouvons remarquer que les deux types de défenses sont condamnables au sens d'une amélioration, la dépendance restreignant le champ des investissements, le déni conduisant à des perceptions grandioses de soi.

En outre, certains adolescents vont essayer de maîtriser dans l'espace ce qu'il ne maîtrise pas intérieurement, car les assises narcissiques ne sont pas assez solides pour supporter ce sentiment de vide et de perte. Comme par exemple, l'intellectualisation, un mécanisme défensif que peut adopter l'adolescent lorsque l'activité fantasmatique devient source d'angoisse. L'adolescent va sur investir ses processus mentaux et son activité intellectuelle. Selon Freud, en 1936, l'intelligence vise à maîtriser les pulsions.

Une autre manière de maîtriser ses pulsions « est de ne pas penser, (mais) de se dépenser » (Birraux, 1994). Utiliser son corps, son énergie, serait un moyen de faire barrage à l'excitation sexuelle. Freud, en 1905, disait déjà que le sport pouvait être considéré comme un substitut à la satisfaction pulsionnelle. L'adolescent va agir pour éviter de ressentir (Jeammet, 1985). Il fuit les affects qui peuvent devenir pour lui source d'angoisse.

Nous avons pu voir jusqu'à alors les enjeux dans lesquels est pris l'adolescent pour pouvoir se séparer de ses parents et devenir autonome. Il est clair qu'en dehors des remaniements du lien aux parents, il s'agit pour l'adolescent dans sa construction comme sujet-adulte et de se confronter à la problématique identitaire. Nous allons maintenant aborder les enjeux de la problématique identificatoire de l'adolescent dans son travail d'*adultisation*.

2.1.4 Identification et identité

L'identité correspond à ce qui confère à chacun de nous l'assurance et la garantie d'un droit d'existence, la possibilité de se reconnaître semblable et différent à divers moments de son existence, malgré des changements qui peuvent parfois être considérables. La notion d'identité renvoie à une unité, une singularité.

L'identité nécessite la base d'un narcissisme suffisamment solide, correspondant en fin de période adolescente, à la capacité à rester soi-même parmi les autres, à trouver un équilibre entre le collectif et l'individuel. Dans son ouvrage *Les éternels adolescents* (2003), Ladame a voulu montrer en quoi la construction de l'identité était un préalable nécessaire permettant d'accéder au statut d'adulte, avec comme corollaire un allongement de la période adolescente quand la construction identitaire est fragilisée. Pour cet auteur, l'acquisition du sentiment d'identité va permettre le passage de l'autoérotisme à l'amour d'un autre différencié de soi dans son altérité, de s'engager dans une relation à un autre sans se sentir menacé de s'y perdre. L'identité ou sentiment d'identité repose ainsi sur un ensemble d'identifications renvoyant au narcissisme et à l'investissement de soi. Pour Ladame « L'identification est un processus psychologique inconscient grâce auquel le sujet se constitue puis évolue au fil du temps. Elle est le fruit de la transformation d'une relation avec un objet, un objet qui a été investi de l'amour et de l'agressivité du sujet. » (2003). Laplanche et Pontalis préciseront de même que « [...] La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications.» (1994). La construction identitaire du jeune repose donc sur un ensemble d'identifications, sur fond d'ambivalence. La volonté farouche d'autonomie vis-à-vis des parents peut être couplée à la dépendance et la peur de perdre leur amour. La recherche d'un statut différent nécessite la recherche d'autres modèles identificatoires.

Il est important de rappeler que l'identité du sujet, et notamment à l'adolescence se construit à travers le groupe. Schiavinato (2002) explique que l'adolescent a besoin des groupes auxquels il appartient, ceux-ci constituant des structures d'appui de son narcissisme mis à mal par tous ces changements, à la fois physiques et psychiques. Ces groupes fournissent à l'adolescent un espace transitionnel où se mêlent le psychisme individuel et le social, espace de l'illusion, de la créativité, un lieu pour se confirmer. La fonction de ces groupes est à la fois de narcissiser, d'identifier et de différencier. L'investissement libidinal que l'adolescent va faire de ces groupes d'appartenance lui permettra de traverser cette période de changement sans trop de turbulence. L'appartenance à un groupe est, pour

l'adolescent, une étape transitoire mais nécessaire jusqu'à ce qu'il ait pu se construire une identité stable.

Nous avons décrit dans cette partie, au regard de notre thématique, les processus psychologiques en jeu dans ce temps que constitue le passage de l'adolescence à l'adulte. A l'origine de la « vie adulte émergente » avec une période de possibilités, de centration sur soi, de perte et du deuil, de l'abandon des objets et de la dépendance infantile, nous avons abordé les processus identificatoires. A l'œuvre depuis la petite enfance, ils seront réorganisés et remaniés afin que le sujet puisse tout d'abord se situer dans la différence des sexes et des générations, pour accéder ensuite à un statut autonomisé de la référence aux parents intériorisés.

Le projet personnel et professionnel s'inscrit dans cette perspective de recherche d'indépendance et d'autonomie. Il est une confrontation au réel, où le sujet doit effectuer un choix quant à son avenir. Cependant, nous verrons comment les processus psychologiques à l'œuvre dans l'élaboration de projet, entre passé et futur, portent la marque des images parentales. Ainsi, nous envisagerons tout d'abord le projet sous l'angle de la dynamique familiale, en insistant sur l'importance de l'idéal du moi et des identifications, avant de le resituer dans la réparation.

2.2 Le projet personnel/professionnel et les contributions des aïeux

Avant de pouvoir comprendre quelles sont les enjeux de l'événement migratoire sur l'économie psychique du sujet il est important d'orienter la réflexion sur la construction du projet migratoire des jeunes étudiants en lien avec la dynamique familiale dans lequel il s'est construit. En outre, il est important de souligner que ce chapitre est élaboré à partir de l'approche psychanalytique, puisque nous allons nous intéresser aux expériences relatives au passé du sujet, et nous allons tenter d'élaborer les effets et l'influence de ce passé sur le présent de ce sujet. Nous considérons que cette approche nous aiderait au mieux à relater les questions qui nous intéressent et à répondre au mieux à notre problématique.

2.2.1 Le projet au sein de la dynamique familiale

2.2.1.1 La construction du projet

Les jeunes, même s'ils expliquent leur choix de formation professionnelle et d'avenir comme résultant d'un choix autonome, de goût personnel, sont inscrits dans une lignée et histoire familiale qui influencent leurs décisions. Dans la notion de projet les auteurs distinguent plusieurs types : le projet personnel, professionnel, d'avenir, le projet de vie qui les englobe.

Le projet professionnel se construit, se développe et mûrit progressivement depuis l'enfance au contact de nouvelles opportunités qui se présentent, mais aussi en raison de son inscription dans un projet familial. Il y a une influence parentale dans le projet professionnel des enfants qui n'est pas toujours vécue de manière consciente par l'individu. Castellan, dans son ouvrage intitulé *L'enfant entre mythe et réalité* (1988), montre l'existence d'une dynamique familiale qui débute au moment de la constitution du couple, et du projet de devenir une famille. Donc, le projet des parents est l'expression du désir des parents pour l'enfant : « Si l'on considère l'attitude des parents avec leurs enfants, on est obligé d'y reconnaître la renaissance et la reproduction de leur propre narcissisme » (Freud, 1969). Pour Cramer (1984), le roman familial a un envers qui se manifeste dans l'existence de cet autre, qui le précède, et qui le prend dans le rets de son roman familial hérité de sa propre histoire familiale. Nous en trouvons une confirmation dans cette citation : « Le sujet ne trouvant pas son identité tout seul, mais par le biais de l'Autre. C'est d'ailleurs à ça que sert le stade miroir : avant de s'appréhender comme totalité l'infans n'a pas de représentation de lui, il est désorganisé, morcelé. Il faut l'autre qui parle de lui, qui va donner une signification à ce qu'il est, cette opération signifiante n'allant pas sans une perte, sans un reste » (Lacadée, 1991). Le roman familial vient alors comme une tentative de l'enfant d'articuler ce qu'il est pour l'autre et il ne peut le faire qu'en interagissant avec les fantasmes de ses parents.

L'enfant est ainsi investi de l'amour que les parents portent à l'enfant imaginaire qu'ils ont au plus profond d'eux-mêmes. Ils identifient cet enfant idéal à l'enfant de chair qu'ils ont produit, en projetant sur lui toutes les qualités qu'ils souhaitent à leur propre moi. Ils l'investissent de la mission de réaliser les rêves, idéaux, qu'ils n'ont pu eux-mêmes satisfaire. De Mijolla (1979, 1981) a développé un concept généalogique qu'il a appelé « fantasme d'identification inconscient ». Il existe d'après lui, au sein de l'univers familial, un « fond fantasmatique commun », à mettre en rapport avec l'origine infantile inconsciente de chacun

des deux parents. Ces derniers se sont rencontrés et unis, guidés en cela par des motivations psychiques inconscientes puissantes, issues des identifications primaires qui les ont structurés. Ce réservoir de fantasme dans lequel baignent leurs enfants agit sur eux à leur insu et les guide dans leur propre activité fantasmatique, principalement dans la construction de leur roman familial.

De Gaujelac (1987) définit le projet parental comme étant l'ensemble des représentations des parents concernant l'avenir de leur enfant. Le projet parental est à la fois l'expression des désirs conscients et inconscients des parents pour leur descendance, mais également un projet social qui porte les aspirations du milieu familial et culturel. L'enfant va être le dépositaire des projections parentales qui peuvent se révéler conflictuelles.

Les rapports parents-enfants sont donc structurés par un double processus d'identification. D'une part, l'identification des parents à l'enfant imaginaire qu'ils portent en eux et qu'ils présentent comme le modèle auquel il convient de ressembler. D'autre part, l'identification de l'enfant à ses parents comme modèle d'adulte qu'il cherche à imiter (Granjon, 2005). Se réactualise dans le projet parental le rapport des parents aux désirs de leurs propres parents pour eux-mêmes.

Le projet peut être le lieu d'expression de craintes et désirs contradictoires, dans la mesure où deux logiques peuvent entrer en conflit du côté des parents : la reproduction et la différenciation. D'un côté, les parents souhaitent que leur enfant soit un prolongement d'eux-mêmes, la continuation de leur propre existence afin qu'ils puissent se retrouver en eux. De l'autre côté, les parents désirent que leur enfant puisse réaliser et accomplir tout ce que eux-mêmes n'ont pu accomplir ou satisfaire, c'est-à-dire qu'il puisse devenir « un autre » dans la possibilité d'accès à la singularité et à l'autonomie. Cette contradiction se retrouve chez l'enfant, partagé entre le désir de réaliser les vœux d'idéal du moi de ses parents mais aussi le désir d'échapper à l'illusion de l'enfant imaginaire. Les parents, à travers le projet, cherchent à négocier cette dialectique en s'assurant que les enfants, à la fois, perpétuent leur histoire tout en affirmant leur individualité. Le projet parental est donc à considérer comme un ensemble contradictoire teinté de désirs et de craintes, qui propose à la fois des buts à atteindre, ainsi que des identifications possibles ou non. Les contradictions peuvent apparaître à trois niveaux différents :

- Les contradictions émanant des conflits rencontrés par chacun des parents et/ou entre eux, dans leur propre projet professionnel et qu'ils n'ont pu résoudre. Les enfants sont alors chargés de réussir à leur place, de réparer leurs erreurs.

- Les contradictions comme expression des relations entre les parents et les enfants concernant particulièrement les conflits œdipiens. Le père et la mère sont à la fois objet d'amour et de rivalité, et réaliser le projet de l'un en répondant à son désir, revient à prendre le risque de se débarrasser de l'autre.

- Les contradictions dans la réalisation du projet comme expression du décalage entre l'idéal proposé et les moyens donnés à l'enfant pour y répondre.

2.2.1.2 La notion de dette

Pour développer les enjeux de la dynamique familiale sur la construction du projet d'avenir du sujet il nous semble important de poursuivre notre réflexion. Dans ce contexte nous pensons à Böszörményi-Nagy (1973, 1986) qui propose la notion de dette envers les parents pour la vie donnée, dette éprouvée et qui s'inscrirait en parallèle aussi bien de sa culpabilité œdipienne, du désir de réparation (M Klein, 1934) ou de la disposition à la sollicitude (Eiguer, 2005).

Selon Böszörményi-Nagy (1986), un enfant vient au monde parce qu'il a reçu la vie, il ne peut grandir que parce que lui sont transmis un certain nombre de choses. Et ces dons génèrent des dettes. « *Tout sujet humain est en dette envers les parents, les générations précédentes, le reconnaître nous situe comme sujet historique, dans l'appartenance d'une histoire* ». Il semble que c'est un devoir que de reconnaître tout ce que nous devons aux générations précédentes. Grandir selon l'auteur c'est le moment où l'on arrive à se demander « De quoi suis-je redevable ? » « Que faire de ces dettes ? » « Que transmettre à mon tour ? ». Donc, devenir adulte c'est pouvoir quitter la position adolescente qui consiste à considérer que tout nous est dû.

Dans les populations des migrants, le vécu de dette se fait d'autant plus sentir que les personnes ont le sentiment d'avoir délaissé leurs proches et amis restés dans leurs pays d'origine (Yahyaoui, 2000). La culpabilité qui s'en dégage s'associe à la culpabilité préexistante ou l'augmente. Les individus qui se sentent en dette tolèrent mal les frustrations ce qui impacte leur économie psychique.

Certaines études ont montré une présence de dette symbolique au sein même de la culture du sujet. Par exemple, les asiatiques et latino-américaines mettent souvent l'accent sur le devoir des enfants de soutenir et d'aider la famille, ainsi que sur l'importance de prendre en compte les besoins et les souhaits de la famille lorsque les enfants prennent les décisions majeures de la vie (Uba, 1994). Ils ont des responsabilités envers leurs parents, frères et sœurs en tant que jeunes adultes.

2.2.2 Le surmoi du sujet

Notre but est d'étudier de quelle façon une approche centrée sur la question des idéaux et des identifications peut aider à comprendre le choix et le sens que revêt le projet professionnel du jeune. Nous reviendrons en premier lieu sur l'évolution du concept d'idéal du moi dans la théorie freudienne avant de l'articuler par rapport à l'élaboration et au sens du projet professionnel.

2.2.2.1 Définition

L'idéal du moi est issu de la convergence entre le narcissisme et l'identification parentale, différencié par certains auteurs du moi idéal, le définissant comme un idéal de la toute puissance narcissique. C'est en 1914 qu'apparaît la notion d'idéal du moi chez Freud, comme une formation intra psychique autonome, servant de référence au moi. Freud écrit « ce qu'il projette devant lui comme son idéal est le substitut du narcissisme perdu de son enfance, en ce temps-là, il était lui-même son propre idéal ». Cet état serait abandonné face à la réalité et à la relation d'objets notamment vis-à-vis des critiques parentales. Laplanche et Pontalis (1994) définissent l'idéal du moi « comme l'instance de personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. En tant qu'instance différenciée, l'idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer » (Laplanche et Pontalis, 1994). Identifications et idéal du moi sont intimement liés, et l'actualisation de ce dernier ne peut se dissocier d'un remaniement des identifications de l'enfance. C'est ce réaménagement identitaire qui va permettre le passage du monde de l'enfance à celui de l'adulte.

2.2.2.2 L'élaboration du projet professionnel

A l'adolescence, la problématique de l'idéal du moi est présente. Les adolescents sont à cette période de leur développement confrontés à la question de l'idéal du moi, à la recherche d'une image satisfaisante d'eux-mêmes qui soit de nature à leur apporter une

réassurance narcissique. Une des caractéristiques de l'adolescence est, en effet, de remettre en cause les gratifications et les ressources narcissiques de l'enfance, en particulier toutes celles qui proviennent des parents et/ou des images parentales. L'ensemble des éléments relatifs à l'élaboration du projet professionnel des adolescents va donc être soumis à des influences diverses, celles de la famille mais aussi de différents groupes d'appartenance. » (Bonneaud et Soares-Lucchiari, 1998). Tout comme l'idéal du moi, le projet doit s'étayer sur les identifications aux parents et idéaux collectifs pour pouvoir bénéficier de l'élan du narcissisme et « un projet ne peut exister sans les modèles identificatoires qui organisent son devenir. » (Bonneaud et Soares-Lucchiari, 1998). L'idéal du moi serait l'élément moteur et dynamique du projet. Une image de soi idéalisée est de même essentielle à la possibilité d'élaboration d'un projet. Même si ce dernier dépend étroitement des influences familiales, scolaires, amicales, elles ne doivent pas occulter l'émergence du désir propre du sujet. « Le projet contient des représentations de soi, des images, des désirs et des repères identificatoires (...) En ce sens, il nous apparaît comme une marque d'affirmation personnelle et de création de soi. » (Bonneaud et Soares-Lucchiari, 1998). La profession peut être l'objet d'identification, permettant au sujet de définir son identité en tant que professionnel, et le projet rend possible l'affirmation et la définition de sa propre identité par un travail de différenciation, de désidentification, ou d'identification à d'autres personnes. Le métier va permettre de prendre place en tant qu'adulte et personne autonome dans la société. Cependant, selon Soares-Lucchiari (1998), le projet peut représenter une scène où se jouerait en réalité autre chose, comme la face manifeste et objet de déplacement de quelque chose qui se situerait ailleurs.

2.2.3 Le surmoi familial

Eiguer (2012) explique qu'à côté du Surmoi individuel, il existe un « surmoi culturel » : l'évolution de l'individu et celle de la civilisation passent par les mêmes étapes, et notamment par l'acquisition d'un « surmoi ». Kaes (1994) prend tout à fait en considération la dimension surmoïque dans la groupalité notamment lorsqu'il souligne le rôle des contrats, des pactes et des alliances. Il fait régulièrement référence à Aulagnier (1975) et à son idée du contrat narcissique établi inconsciemment entre l'enfant et la mère, que celle-ci inscrit dans son propre narcissisme en l'assujettissant au destin de la famille.

Le surmoi est aussi l'héritier du complexe d'Œdipe. Comme l'indique Eiguer (2012), le propre surmoi des parents entre en ligne de compte, leurs principes éthiques, les traditions à la

fois familiales et sociales, la valeur qu'ils donnent au respect du prochain, le sens de la responsabilité. La formation du surmoi est sans conteste rattachée à celle de l'introjection des objets parentaux ; respecter leurs préceptes s'inscrit dans le sillon de l'identification à eux, notamment à celui des parents qui apparaît en famille comme le porte-parole de la loi : le père.

2.2.4 La construction d'une anticipation de soi

La théorie de Savickas (2010) sur la construction de la carrière, trouve son origine dans les postulats avancés par Super (1996), notamment celui selon lequel le choix d'une profession est déterminé par l'idée que l'individu se fait du genre de personne qu'il est. L'orientation vers une profession est donc une tension vers la réalisation du concept de soi. De ce fait, l'expérience d'une profession doit permettre à l'individu de préserver une certaine estime de soi grâce à la mise en œuvre de ce concept de soi. Dans le modèle de la construction de soi, Guichard (2008) définit cette symbolisation comme la mise en œuvre de processus dialogues de redéfinition et de réinterprétation continue de soi.

Il n'est pas non plus facile de saisir et de distinguer dans ses attentes anticipatrices ce qui s'adresse à l'adolescent et ce qui relève de ce que le parent aurait dû ou voulu être. Que la transmission opère par des voies détournée, à l'insu même de plus clairvoyants, c'est ce que Jeammet (1994) réaffirme en disant : « Ce qui est transmis par les parents sert toujours, plus ou moins, de support conscient ou inconscient au projet de vie dont les véritables lignes de force ne se dessinent souvent qu'après coup, quand la vie est déjà bien avancée. C'est pour chacun d'entre nous ce qui éclaire rétrospectivement, d'une cohérence nouvelle, un cheminement qui pouvait jusque-là paraître incertain ou chaotique ».

Dans ce contexte nous poursuivrons nos réflexions sur les enjeux de l'événement migratoire dans le chapitre suivant.

2.3 L'événement migratoire

La transition du « secondaire » au « supérieur » est connue pour être une étape de la vie éprouvante pour les étudiants, tant à un niveau développemental que contextuel. Le profil de la population étudiant dressé dans le précédent chapitre met en avant un certain nombre de difficultés associées à cette période de transition. Il s'avère alors nécessaire d'étudier la dimension culturelle vécue par les étudiants étrangers lors de leur déplacement.

Pour bien cerner le sujet, commençons par définir le concept « migration » afin de comprendre chaque notion qui accompagne ce processus comme l'acculturation, l'intégration et l'adaptation.

2.3.1 Définir la migration

Grinberg et Grinberg dans *Psychanalyse du migrant et de l'exilé* (1986) en détaillent le contenu : « la migration est celle par laquelle le déménagement se réalise d'un pays à un autre, ou d'une région à une autre suffisamment lointaine et différente pour un temps suffisamment prolongé et que cela implique le fait de «vivre» dans un autre pays, et d'y développer des activités de la vie quotidienne ». Ainsi, « émigrer [c'est] quitter, perdre l'*enveloppe* de lieux, de sons, empreintes sur lesquelles s'est établi le codage du fonctionnement psychique » (Kaes, 2005).

Compte tenu du fait que la mobilité internationale des étudiants étrangers implique un déménagement d'un pays à un autre, pour une durée indéterminée (souvent c'est la réussite scolaire qui est décisive à l'INSA), nous conserverons la notion de migration et non de mobilité dans cette étude.

2.3.2 Une approche développementale : L'acculturation et l'adaptation des étudiants

2.3.2.1 L'acculturation

Partir vivre dans un pays différent du sien suppose des individus et des groupes qu'ils évoluent dans un nouvel environnement (socio-)culturel et qu'ils soient, de fait, vecteurs de contacts interculturels. Ces rencontres engendrent le processus d'acculturation. Ce concept a été initialement introduit par l'anthropologie américaine pour rendre compte des transformations culturelles qui interviennent lorsque deux groupes culturels entrent en contact. Selon Redfield, Linton et Herskovits (1936), à qui l'on doit la définition de référence,

l'acculturation se définit comme « *l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec les changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou l'autre des deux groupes* » (Traduction de Camilleri, 1989). Inscrit dans le temps, ce processus dynamique implique des changements suite aux contacts et interactions entre des groupes de différentes cultures et débouche sur un état relativement stable d'adaptation dans le nouvel environnement culturel. Selon Bastide (1996) l'acculturation débute par une période d'opposition entre la culture d'origine du migrant (qu'il appelle « culture native ») et la culture de la société d'accueil (« culture conquérante »). Après un certain temps, l'individu migrant sélectionne certains traits de la culture du pays d'accueil en utilisant sa culture et intègre ceux qu'il accepte. Ainsi, nous pouvons constater qu'il remanie son identité culturelle du fait du contact permanent, et sur une durée considérable, avec une population de culture autre que la sienne.

Dans ce remaniement, deux phénomènes peuvent apparaître :

- Le phénomène d'assimilation qui correspond à la perte de sa culture du fait de l'acceptation absolue des valeurs de l'autre.
- Le phénomène de contre-acculturation qui apparaît lorsque l'individu se rend compte que sa culture risque de disparaître au bénéfice de celle du lieu d'accueil et qui, ne le souhaitant pas, vise à maintenir son mode de vie antérieur à la migration.

Berry (1989) parle également de ce remaniement en distinguant deux pôles sur le même principe que Bastide, c'est-à-dire que, d'une part, l'individu risque d'abandonner sa culture d'origine en se retrouvant au contact d'une autre, et que, d'autre part, il peut très bien maintenir son identité culturelle. Dans le premier cas Berry (1989) (Cf. Annexe 1) parle d'assimilations et de marginalisation, processus dans lequel le sujet n'est ni dans le rejet ni dans l'adaptation de la culture d'accueil. Dans le second cas, il parle de séparation (ou isolation) quand le sujet n'adopte pas la culture conquérante et dans le cas contraire d'intégration. L'acculturation apparaît comme une adaptation qui porte principalement sur des éléments culturels. Les attitudes, les valeurs et les comportements doivent se transformer car ils ne correspondent plus au nouvel environnement.

Parallèlement, il importe de souligner les nombreux stress d'acculturation vécus par les migrants et leurs familles. En effet, tout en laissant derrière eux la majorité des contextes social, culturel et familial qui leur sont familiers, les migrants doivent dorénavant réorganiser leur vie et s'adapter à un nouveau contexte (Katz & Lowenstein, 1999, dans Lacroix, 2003). Au cours de ce processus, ils peuvent être confrontés à des valeurs, des manières de penser et

de vivre qui leur sont complètement étrangères, ce qui peut précipiter des sentiments d'anxiété, de peur et d'aliénation (Lacroix, 2003), alors que le système de support traditionnel leur est maintenant inaccessible (Uma & Mayadas, 2005). C'est ce que Cohen et coll. (2008) définit comme des chocs culturels, soit une « réaction de dépaysement, plus encore de frustration et de rejet, de révolte et d'anxiété, en un mot une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger » (Cohen et coll., 2008).

Le déroulement du processus d'acculturation psychologique (changements et ajustement émotionnel), ainsi que les caractéristiques des états adaptatifs qui en résultent, reposent sur un élément central : les *stratégies d'acculturation* (Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989 ; Berry *et al.*, 2002). Cette expérience d'acculturation est vécue différemment selon les individus (ou groupe d'individus) et chacun va l'évaluer à sa manière et développer des stratégies de contacts, de participations ou des attitudes d'acculturation pour y faire face.

Coulon (1997), en s'intéressant particulièrement au cas des étudiants, parle d'abord d'affiliation en citant les étudiants provinciaux venus s'installer à Paris. Il explique que ce processus va plus loin que l'intégration car il englobe également l'apprentissage de l'autonomie par la participation à une tâche collective et transforme le monde universitaire, au premier abord étrange, en monde familier. « S'affilier, c'est donc naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires afin de devenir un membre compétent de la communauté : c'est se forger un habitus étudiant, dont on peut penser qu'il est constitué lorsque les routines et les « allant de soi » ont pris le pas sur le sentiment d'étrangeté et de dépaysement qu'éprouvent tout d'abord les étudiants débutants ».

Coulon(1997) analyse également les étudiants venant pour la première fois en métropole et appuie sur la nécessité d'un double apprentissage : le métier d'étudiant et l'intégration de la culture française.

Pour notre part, nous aborderont également en deuxième partie les conséquences psychologiques de ce double apprentissage pour les étudiants étrangers.

2.3.2.2 L'adaptation des étudiants, l'adaptation locale et internationale

A leur arrivée à l'université, les jeunes deviennent relativement autonomes vis-à-vis de leur famille. La majorité quitte leur cocon familial, et certains, devant partir dans un autre pays, laissent leurs familles et amis. La rupture affective et le sentiment d'isolement qui en

résultent peuvent être douloureux (Coulon, 2000), d'autant plus qu'un nouveau réseau relationnel est à construire. Les étudiants se retrouvent aussi confrontés à la réalité du quotidien (tâches ménagères) et de ce fait, à une nouvelle gestion du temps d'études (Coulon, 2000). Des difficultés financières peuvent être observées au sein de la population étudiante. De plus, la transition du « secondaire » au « supérieur » peut rimer avec problèmes psychologiques et échec académique.

Généralement consécutive à un changement local, interrégional, l'adaptation locale renvoie à l'ajustement à une nouvelle institution (De Ricqlès, 2007). En dehors de la sphère du travail, elle implique peu de modifications dans l'environnement des individus. Des différences peuvent s'observer mais la langue, la législation du travail, les contextes culturels, économiques, sociaux et politiques demeurent plus ou moins familiers. Ceci n'est pas le cas lors d'une adaptation internationale. Elle fait suite à un changement de pays et implique une adaptation à une nouvelle culture au sens large du terme. Tout est différent, les façons de travailler et de vivre au quotidien, les systèmes médical et politique, les coutumes et traditions, la nourriture, le climat, etc.

Dès le début de la mondialisation, les chercheurs dans le domaine du management se sont intéressés à la question de l'adaptation internationale. Le nombre de publications dans les années 1980 en témoigne. Cependant, selon Black et ses collègues (1991), la majorité de ces recherches, essentiellement anecdotiques, manquaient de fondements théoriques. Les travaux sur l'adaptation locale se sont également développés durant cette période. Mais à l'inverse de la littérature sur l'adaptation internationale, celle sur l'adaptation locale est devenue rapidement très riche d'un point de vue théorique. Il était alors nécessaire de comprendre la manière dont un individu s'adaptait à un nouvel environnement de travail, qui dans le cas de notre étude est liée à l'adaptation à un nouveau système académique.

Notre recherche met ainsi en avant l'idée que l'ajustement des étudiants étrangers n'est pas seulement le fait d'une adaptation internationale mais aussi d'une adaptation locale. Il est nécessaire qu'ils s'adaptent à une nouvelle institution universitaire et à une nouvelle culture. L'objectif de leur séjour à l'étranger étant lié au projet d'étude, le cœur de leur adaptation serait avant tout un ajustement à un nouvel établissement auquel vont venir s'ajouter ou se combiner des enjeux interculturels. Il s'avère nécessaire de distinguer les aspects locaux, communs à tous les jeunes arrivant dans un nouveau milieu universitaire, des aspects internationaux, propres aux étudiants internationaux.

Nous poursuivrons plus loin à interroger les enjeux psychologiques propres à l'événement migratoire.

2.3.3 Une approche psychanalytique : Les remaniements migratoires

Il apparaît alors intéressant de voir comment les étudiants réagissent lors de telles transition et tentent de vivre dans un nouvel environnement. En effet, les conditions humaines dépendent rarement des caractéristiques individuelles seuls mais elles varient également en fonction du contexte environnemental (Bronfenbrenner, 1979). Nous allons présenter dans un premier temps en quoi l'événement migratoire peut être vécu comme une expérience de crise, puis nous nous centrerons d'avantage sur les réactions émotionnelles et la construction d'un *Moi migrant*, pour enfin conclure avec les capacités nécessaire du jeune pour rendre ce nouvel espace *habitable*.

2.3.3.1 Une expérience de crise

Migrer ce n'est pas donc simplement se déplacer mais perdre le connu, le familier pour aller vers l'inconnu, l'étrangeté. Aussi Grinberg et Grinberg caractérisent la migration comme « *une expérience traumatique et de crise* ». Kaës dans *Crise, rupture et dépassement* définit classiquement la crise comme un changement brusque et décisif dans le cours d'un processus, une manifestation violente qui fait craindre une évolution désintégrant. « A l'idée de crise est associée celle d'une menace mortifère, d'une attaque vitale » (2004).

Outre les situations inévitables de la vie, comme la naissance, le sevrage, l'Œdipe, l'adolescence, la crise du milieu de vie, l'entrée dans la vieillesse, Kaës parle de situation de crise douloureusement exemplaire concernant la situation des migrants. Il précise que pour les immigrés, ce qui va provoquer la crise c'est la rupture du cadre que constitue le code culturel. Il se réfère aux travaux de Winnicott qui considère que la continuité est assurée par l'héritage culturel. En plein accord avec ce dernier, Kaës écrit : « C'est par la culture que s'articulent le code psychique personnel (structure des identifications, des fantasmes personnels et des relations d'objets, des systèmes défensifs) et le code social (systèmes des pensées, valeurs, rapports de sociabilité, mentalités) » (2004)

Cette expérience de rupture va mettre en cause pour le jeune migrant la continuité du soi, l'organisation de ses identifications et de ses idéaux, l'usage de ses mécanismes de défenses, la cohérence de son monde personnel (le sentir, l'agir, le penser), la fiabilité de ses liens d'appartenance, son code lié à sa société et sa culture d'origine. En outre, Kaës conçoit la crise comme une période de transition représentant pour l'individu à la fois une occasion de

croissance pour la personnalité et le danger d'une augmentation de sa vulnérabilité psychologique : « les liens nouveaux que détient le sujet ne sont pas encore établis comme étant insuffisamment sûrs et stables avec un « environnement » différent : alors même que l'espace psychique et social requis pour articuler l'ancien et le nouveau n'est pas encore constitué et que le temps est comme suspendu, figé, neutralisé » (2004).

Grinberg et Grinberg (1986) s'appuie sur Bion pour dire que la crise pourra avoir comme dénouement une véritable catastrophe ou une évolution réussie, une renaissance enrichissante.

2.3.3.2 Réactions émotionnelles consécutives à une migration

Un certain nombre d'auteurs se sont attachés à décrire les différents comportements, les différents symptômes qui font jour chez le migrant. Les sources en sont soit les écrits propres des personnes migrantes - ainsi Tourn dans *Chemin de l'exil* s'appuie-t-elle notamment sur les lettres que Freud, fuyant le régime nazi, écrit à sa famille ou à ses amis une fois arrivé à bon port à Londres - soit les récits de patients en souffrance.

Angoisses, solitude, culpabilité, troubles psychosomatiques, euphorie s'expriment. Grinberg et Grinberg (1986) en propose une chronologie en trois étapes :

« 1) Dans la première étape priment les sentiments d'intense douleur pour tout ce qui est abandonné ou perdu, la crainte de l'inconnu, et les sentiments très profonds de solitude, de carence et de détresse. Cette première étape peut-être suivie ou remplacée par un état maniaque, dans lequel l'immigrant minimise l'importance du changement qui s'opère dans sa vie, ou au contraire, magnifie les avantages du changement.

2) Après un temps variable, apparaissent la tristesse et la nostalgie du monde perdu; l'immigrant commence à reconnaître les sentiments niés ou dissociés auparavant parce qu'ils étaient trop insupportables, et commence à pouvoir « souffrir » sa douleur (douleur de croissance), en même temps qu'il se fait plus accessible à l'incorporation lente et progressive des éléments de la nouvelle culture. L'interaction entre son monde interne et son monde externe se fait plus fluide.

3) Récupération du plaisir de penser, de désirer, et de la capacité de faire des projets pour le futur, en relation avec lequel le passé est vécu comme « passé » et non comme un « paradis perdu » auquel on aspire continuellement à revenir sans que cela n'interfère avec la possibilité de vivre pleinement le présent.

Dans cette étape on pourrait considérer qu'il a réalisé l'élaboration du deuil du pays d'origine, autant qu'il est possible de le faire, puisque c'est peut-être un processus qui ne se

termine jamais totalement. Cette élaboration facilite l'intégration de la culture d'origine avec la culture nouvelle, sans que l'émigrant ait à renoncer à aucune d'elle. Par conséquent, cela crée un enrichissement du moi avec la consolidation, pourrions-nous dire, d'un « sentiment d'identité remodelé » (1986).

Nous avons choisi de citer intégralement ce court passage car il nous semble intéressant à double titre : d'une part il donne des points de repère, une grille d'analyse pour le praticien face au sujet en souffrance et d'autre part il met le doigt sur ce qui se joue en profondeur : travail de deuil et remodelage de l'identité.

2.3.3.3 Le Moi migrant

Selon les auteurs l'expérience de crise est effectivement normale, puisqu'elle est inhérente à tout processus de changement radical, contenu dans l'expérience migratoire. Nous pouvons supposer que le « changement radical » signifie que les univers culturel, linguistique, affectif, social, alimentaire, vestimentaire etc. sont souvent complètement différents. Selon Ciprut (2007), le problème ne réside pas dans cette différence mais dans l'énorme enjeu que soulève l'altérité : « comment l'étranger est-il perçu d'une part par la société dite d'accueil, - qui par ailleurs est dominante – et quelle est la place que celle-ci lui accorde ». D'autre part, le migrant procède à une « décodification » de ce même regard et il déploie une certaine énergie pour trouver sa place dans le pays d'accueil. Ciprut explique que « tout au long de l'existence d'un individu, quel que soit l'endroit où il se trouve, l'identité et la reconnaissance de soi se nourrissent du regard de l'autre. Ainsi, une partie de la stabilité de l'identité propre dépend, dans une large mesure, de la reconnaissance perçue dans ce regard qui, en condition de migration, tarde à être décodée par le migrant » (2007).

Un autre aspect lié à la migration sur un registre plus subjectif sont les représentations et les idéalizations du migrant avant son départ, l'adaptation de ces mêmes représentations à une altérité autre, celle du pays d'accueil, ainsi que leur évolution dans le temps. Au-delà du pays d'accueil idéalisé, il y a la représentation du Moi, sorte de « moi – migrant » qui demande à ne pas être déçu mais aussi d'un moi en évolution comme pour tout en chacun. Par ailleurs, les attentes, construites individuellement et collectivement, comme une manière de se projeter, évoquent non seulement la loyauté aux autres mais également la loyauté envers soi-même.

2.3.3.4 Construire un nouveau « chez soi » habitable

Quitter son pays, sa maison, sa famille et ses amis pour affronter l'inconnu est ainsi, nécessairement, une mise à l'épreuve de la capacité d'un migrant à se projeter dans le pays d'accueil, parmi ses gens, dans ses maisons, ses rues, ses places et ses lieux de travail, comme dans un autre et possible « chez soi ». (Serfaty-Garzon, 2006)

Les jeunes étudiants à l'arrivée se retrouvent à cohabiter leur chambre avec un autre étudiant, ce qui interroge non seulement le besoin d'intimité mais aussi toute la dimension psychologique. À l'habitat externe et physique, Eiguier (2004) propose d'adjoindre un *habitat interne et psychique*, considéré comme le fruit d'un étayage sur l'habitat familial. L'habitat intérieur est ce qui va être aménagé par le jeune au cours de son expérience migratoire, comme s'il se disait : « Je suis ici, je ne suis pas/plus « chez moi », je dois composer avec les contraintes d'ici pour continuer à vivre, je dois construire mon nouvel *habitat interne*. » (Derivois, 2009). L'auteur explique que penser le déménagement, c'est « penser les processus en jeu dans l'expérience de la migration dans les efforts et les remaniements psychiques pour continuer à se sentir sujet ». Donc, le déplacement géographique s'accompagne indubitablement de mouvements psychiques qui poussent à l'expérience interculturelle. Il explore d'autres lieux, étrangers à lui-même, à la rencontre de l'autre en soi (Derivois, 2006). En lui s'élaborent les conditions de construction d'un Moi interculturel, c'est-à-dire un Moi non ancré dans une seule culture et qui ne se laisse saisir que dans l'écart entre soi et soi (Derivois, Kim, Issartel, 2009). Déplacements géographiques et déplacements psychiques se délient et se relient au lieu de l'écart qu'il y a entre tout sujet en déplacement et lui-même. Ceci crée un espace d'incertitude qui mobilise la force intérieure du migrant et sa confiance quant à sa capacité de rendre cet ailleurs habitable, de le transformer en chez soi, de s'y construire une place.

Cela nous amène à penser que les jeunes migrants ni connus, ni reconnus mettent toute leur énergie pour se faire une place dans la nouvelle société, via la réalisation de leur but migratoire. Il nous a donc semblé intéressant de décrire dans ce chapitre les enjeux développementaux, familiaux et environnementaux qui participent à la construction du jeune en tant qu'adulte dans un contexte migratoire.

3 PROBLÈMATIQUE ET HYPOTHESES

Les migrations internationales sont sans aucun doute l'une des expressions majeures de l'ensemble des phénomènes que l'on désigne aujourd'hui sous le terme de « mondialisation ». C'est pour cette raison qu'elles sont devenues l'objet de recherche en sciences sociales. Pourtant, la mobilité des étudiants étrangers et les connaissances à leur propos restent encore trop superficielles.

C'est pour cela que nous nous sommes intéressés à l'Institut National des Sciences Appliquées de Lyon qui accueille de nombreux étudiants étrangers chaque année. En effet, les sujets retenus pour ce travail sont étudiants, inscrits dans un moment de passage entre la dépendance et l'autonomie et on peut supposer que leur réussite au diplôme leur permettra l'accès au monde de travail et donc à l'indépendance financière qui marque, selon certains auteurs, l'entrée dans l'univers des adultes. L'adoption de ce point de vue a justifié notre exposé théorique sur les processus psychiques en jeu en fin de période adolescente.

Rappelons que notre objet de recherche est d'examiner les vicissitudes du processus de maturation des jeunes adultes dans un cadre migratoire. Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure l'événement migratoire influence le processus développemental qui prépare les jeunes à devenir adultes. Dans ce contexte nous formulons la problématique suivante :

Quels sont les enjeux psychologiques au niveau individuel et familial pour les jeunes étudiants en situation de migration ? Ces enjeux, inhiberaient³-ils ces jeunes étudiants étrangers dans leur cheminement vers l'adultisation ?

« Pour donner une idée de ce qu'il peut y avoir de tourmenté et d'agité dans l'adolescence, ce long passage de l'enfance à l'âge adulte, on l'a comparée à celle d'un émigrant qui, dans un bateau secoué par la tempête, fait doucement route vers le Nouveau Monde » (Girnberg et Grimberg, 1986). Ces auteurs nous conduisent d'emblée au cœur de notre problématique, où, à l'issue de notre exposé théorique, nous pouvons mettre en évidence l'existence de processus et manifestations psychiques similaires chez l'adolescent et l'émigrant.

Que ce soit à l'adolescence ou lors de l'évènement migratoire, il s'agit pour le sujet de rétablir la continuité psychique, de retisser des liens entre réalité interne et externe, dedans et dehors,

³ Nous utilisons le concept d'imbiber comme étant un processus mental qui va à l'encontre d'un autre processus.

ici et ailleurs. Le célèbre vers d'Harancourt, devenu un adage, « Partir, c'est mourir un peu », en atteste bien la pertinence. La plupart du temps, s'imprégner d'une nouvelle culture, franchir une frontière pour s'établir dans un nouveau pays sont des actes qui ont des répercussions psychologiques auxquelles nous ne sommes pas toujours nécessairement préparés.

L'adolescent doit construire son identité sur la base de remaniements identificatoires importants s'inscrivant sur un fond d'ambivalence entre la crainte de perdre l'amour de ses parents et la recherche de modèles dans l'environnement extérieur. De par la perte des codes et repères en ce nouveau lieu, le sujet migrant devra réorganiser et remodeler son identité pour maintenir son sentiment d'identité et continuer d'être le même (ou non) malgré les changements.

Nous avons ainsi vu l'importance de l'influence familiale dans la partie clinique de la filiation, ainsi que les processus identificatoires en jeu. Par conséquent, le projet migratoire s'enracine dans l'articulation de l'histoire personnelle d'un sujet et de son rapport à l'environnement. Il s'inscrit dans une lignée familiale qui peut avoir une influence sur leur décision de partir qui rejoint l'envie d'autonomie et le goût personnel.

L'intérêt de notre étude est donc d'établir le profil des enjeux psychologiques des jeunes étudiants étrangers qui viennent faire leurs études à l'INSA. Cela permettrait, par la suite, de mettre en place des moyens d'informations, d'accompagnement et de prévention efficaces auprès des jeunes, des enseignants, et des professionnels de la santé.

Au terme de cette réflexion, nous formulons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : L'événement migratoire présente une charge psychique supplémentaire au sujet, venant ainsi réactiver un second processus de séparation/individuation, manifeste de la problématique adolescente.

Hypothèse 2 : Le projet migratoire peut être utilisé sur un plan plus profond par le groupe familial d'une manière consciente ou inconsciente, amenant le jeune à porter leurs projections et aspirations, créant ainsi une source de tension supplémentaire dans cette période transitoire (adultisation).

Afin de vérifier ces hypothèses, nous allons, dans la partie clinique, analyser les observations recueillies lors des deux études de cas pour ensuite les rediscuter au cœur de l'ensemble des données du terrain.

4 METHODOLOGIE

4.1 Cadre d'intervention

La recherche s'est déroulée sur le lieu de stage au sein de l'Institution National des Sciences Appliquées (INSA) de Lyon. Les étudiants admis à l'INSA peuvent s'inscrire en première année dans une filière classique (uniquement pour les francophones), mais également choisir d'intégrer une filière spécifique internationale (ASINSA, EURINSA, AMERINSA et SCAN) qui accueille de nombreux étudiants étrangers. En effet, les filières internationales les associent à des étudiants français.

Les filières internationales correspondent aux zones géographiques particulières des étudiants étrangers (Asie, Europe, Amérique) sauf SCAN qui accueille, d'une part, des étudiants étrangers anglophones ou qui maîtrisent l'anglais et, d'autre part, des étudiants français ayant acquis un excellent niveau dans cette langue. Il est important de souligner que l'intégration en deuxième cycle (3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} année) réunit tous les étudiants qui auparavant ont intégré les différents filières.

Durant la première année tous les étudiants habitent sur le campus et sont logés dans une des résidences de l'INSA qui leur est réservée.

4.2 Population étudiée

4.2.1 L'échantillonnage

La population de cette étude se compose de dix étudiants étrangers (Cf. Annexe 2) inscrits à l'Institut de Sciences Appliquées de Lyon (INSA). Il s'agit d'étudiants qui ont intégrés l'INSA pour effectuer l'ensemble du cycle de la formation, qui s'étale sur une durée de cinq ans.

L'effectif est composé de huit garçons et deux filles, âgés entre 19 et 23 ans. Cinq d'entre eux sont inscrits dans le premier cycle (1^{ère} et 2^{ème} année) et les autres cinq dans le deuxième (3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} année). Nous avons choisi cette population par sa diversité qu'elle représente (âge, sexe, formation, nationalité, origine sociale).

4.2.2 Le recueil des données

La méthode de l'échantillonnage a été construite dans deux temps. Premièrement les étudiants étrangers ont été invités à participer à cette recherche via un e-mail qui présentait et résumait les objectifs de cette étude. Comme cette approche de diffusion massive n'a pas donné de suite, nous avons décidé de contacter les étudiants par des messages mails personnalisés. Ce que nous a amené à utiliser une méthode non probabiliste en nous appuyant sur un échantillonnage « boule de neige » (Blanchet et coll., 2005). Dans ce type d'échantillon, appelé aussi échantillon par réseau d'affinité, les individus sont sélectionnés en fonction de leurs liens avec un « noyau » d'individus.

Le message que reçurent les participants commençait de la manière suivante : « *Bonjour, Je me permets de vous contacter de la part de ... qui m'a transmis vos coordonnées ...* »

Il est clair que les données ont été soumises au secret professionnel, toutes les précautions nécessaires ont été prises afin de préserver l'anonymat et la confidentialité des étudiants.

4.3 Outils et procédure

4.3.1 Le déroulement des entretiens

Nous avons opté pour l'entretien clinique à visée de recherche semi directif qui semblait le plus approprié car il nous permettait de ne pas enfermer le participant dans un questionnement et à la fois de recentrer son discours sur le thème de recherche.

Les entretiens ont été réalisés dans le cadre du Centre Diversité et Réussite (lieu de stage) ou à la Bibliothèque dans les salles d'étude, en prenant en compte les disponibilités des étudiants. Il faut également noter que les entretiens ont été effectués sur la base d'une participation volontaire de chacun des sujets.

La durée de chaque entretien était comprise entre une et deux heures, durant laquelle nous avons abordé leurs parcours de vie avant et après l'arrivée en France. Dans le cadre de cette recherche deux rencontres pour chaque participant étaient prévues.

4.3.2 Premier entretien

L'entretien clinique nous a permis d'appréhender la disposition de notre population à évoquer les différentes expériences vécues avant et après sa mobilité à l'étranger. La dynamique de l'entretien était constituée enfin que le sujet puisse faire des allers retours entre

avant et après, dehors et dedans, enfant et adulte, ici et ailleurs, tout en évoquant différents moments de sa vie. La grille de l'entretien (Cf. Annexe 3) se base sur le cadre théorique de l'étude qui nous a permis de dégager les différents axes de lecture afin de donner une certaine consistance aux hypothèses posées. Néanmoins, il est important de souligner que la conduite des entretiens nous a amené à adapter notre attitude et la formulation de nos questions en fonction de chaque sujet.

Les entretiens ont été enregistrés avec l'autorisation des participants, ce qui a permis une meilleure écoute et attention de notre part. En outre, avant de commencer chaque entretien, nous avons souligné la confidentialité de leurs propos et insisté sur leur libre choix d'entrer ou pas dans les détails, de répondre ou non à certaines questions. En outre, nos observations et impressions concernant les manifestations non verbales ont été notées plutôt dans « l'après-entretien ».

4.3.3 Deuxième entretien : génogramme⁴

Le deuxième entretien permettait dans un premier temps de reprendre ou approfondir certains éléments exposés durant le premier entretien ou apparus dans le délai de ces deux rencontres. Dans un deuxième temps nous proposons aux participants de réaliser par eux même le génogramme dans une relation d'étayage avec le chercheur. Cette position permet au sujet de se sentir acteur de son histoire et de vivre de l'intérieur cette sensation de rassemblement et de déploiement.

Cet outil est complémentaire à l'entretien clinique qui fournit des informations graphiques (Cf. Annexe 4) de la famille qui peuvent permettre de relier un événement clinique à son contexte familial sur trois générations. En outre, le génogramme permet d'obtenir une image de modèles familiaux et souligne la structure familiale du jeune, ainsi que les déplacements géographique, les métiers exercés par les membres de la famille, la place de chacun en fonction de la génération à laquelle il appartient, de son sexe, de sa place dans la fratrie (Cf. Annexe 5). Il crée une forme contenant, qui rassemble les souvenirs épars, les histoires partielles, les liens de toute nature. Il faut noter que cet outil donne également des éclaircissements sur la représentation qu'a le jeune de sa famille.

⁴ Selon Schutenberger (1998) le génogramme est une représentation graphique d'un arbre généalogique qui affiche des données détaillées sur les relations entre les individus. Il dépasse les arbres généalogiques traditionnels en permettant à l'utilisateur d'analyser les tendances familiales et les facteurs psychologiques qui ponctuent les relations.

Nous rappelons que la valeur de cette production n'a de sens que dans le présent de la rencontre et des échanges qui en résultent.

4.3.3.1 Utilisation de la couleur

En nous inspirant des travaux faits concernant l'utilisation de couleurs dans la réalisation des génogrammes nous nous sommes servis de cette méthode dans un deuxième temps de la construction de la génogramme.

Les travaux de Lewis (1989) présentent l'utilisation de la couleur dans le génogramme de façon codée et arbitraire tandis que Valérie Cubilier-Le Goff (2003) poursuit ses recherches en utilisant la même technique dans le sens où il est pensé en tant qu'objet flottant donc en tant qu'instrument thérapeutique actif ayant pour objectif principal d'offrir au patient le moyen d'accéder à une représentation des relations interpersonnelles avec les différents membres de sa famille. Cette utilisation constitue en outre un moyen d'entrer en contact avec son propre monde émotionnel.

Dans ce travail, l'utilisation qui est faite du génogramme est relativement différente. Nous demandons au participant au terme de la construction graphique d'attribuer une couleur à sa fratrie, à ses parents et grands-parents qui leur correspond le mieux ou qui peut définir leur relation. Nous partons du principe qu'une personne qui ne peut décrire ce qu'elle ressent par des mots peut néanmoins souvent décrire ce qu'elle ressent par des couleurs. Cette technique permet ainsi de faire rebondir le sujet sur son ressenti de faire des associations libres, d'interpréter.

Ensuite, en pratiquant des séries de recoupement on peut retrouver la même couleur ou des couleurs très proches dans toutes les séries de contextes cohérents, c'est-à-dire pouvant susciter des émotions situées dans le même registre. Le sujet peut plus facilement dire ce que représentent pour lui les couleurs, plutôt que de décrire ce qui se passe directement à l'intérieur de lui. La couleur devient alors le vecteur de l'émotion, plus facile à décrire, plus facile à définir, plus facile aussi à mettre en lien avec la définition d'une émotion, ce avec l'aide du psychologue chercheur.

4.3.4 Restitution

Vivement intéressé par les travaux de Bertrand Bergier (2000), nous nous sommes engagés, après le deuxième entretien de prendre un autre moment pour restituer auprès de

chaque interviewé (individuellement puis collectivement lors de la conférence) les éléments que nous pensons retenir pour cette recherche. Cette troisième rencontre permet aussi à recueillir leurs réactions ainsi que travailler la séparation qui se construit dès le début et tout au long de la recherche.

4.4 L'analyse du discours

Nous tenterons donc de procéder à une analyse qualitative des entretiens utilisant les différents thèmes en rapport avec nos hypothèses. L'étude de ces thèmes (Blanchet et Ionescu, 2009) nous permettra dans un premier temps d'appréhender le contenu des propos des étudiants interrogés et dans un deuxième temps d'appuyer l'analyse des résultats et de vérifier nos hypothèses.

5 PRESENTATION THEMATIQUE DES RESULTATS

La recherche des contenus des entretiens nous a permis de relever de nombreux sentiments et phénomènes évoqués par les étudiants étrangers interrogés. Ainsi, nous avons pu les regrouper en plusieurs thèmes dominants :

- le projet migratoire,
- le choc culturel et l'adaptation locale,
- le contexte familial,
- devenir adulte.

Cependant, nous avons relevé une prédominance des notions de changement et de crise dans les propos des sujets quant à leur situation géographique, familiale, scolaire et développementale. Nous nous appuyerons sur les citations les plus parlantes à notre point de vue pour clarifier nos propos.

5.1 Le projet migratoire

Le projet migratoire des étudiants est souvent nourri par l'envie de découvrir, par la curiosité. Les étudiants vivent cette expérience comme un défi, ce qu'ils désirent avant tout c'est prouver de quoi ils sont capables. Pour certains, le projet migratoire est une possibilité

d'affirmation de Soi et de séparation avec les parents. Pour d'autres, cette envie est aussi nourrie par le désir d'améliorer la situation familiale. Nous pouvons voir que le choix de l'institution est en lien avec l'incertitude au niveau de l'orientation professionnel, ce qui permet à l'étudiant de prendre le temps nécessaire pour s'identifier dans un des profils d'ingénieur.

« Ce qui est bien à l'INSA, c'est que ce n'est pas une prépa, mais en même temps ça en est une. Ça nous permet de réfléchir. On nous demande souvent trop tôt qu'est-ce qu'on a envie de faire, alors à l'INSA, on a le temps de se décider et en plus l'enseignement est gratuit. »

« Bah, venir en France c'était un moyen de réaliser mon rêve, pouvoir enfin être libre, m'exprimer et surtout ne plus cacher le fait que je suis homosexuel. Au Maroc, je ne me montrais pas »

« J'avais envie de découvrir autre chose, d'aller loin de mes parents. Mon père a très peu de confiance en moi, il me disait à chaque fois ce qu'il fallait faire et ça m'énervait »

« Le niveau de ma famille est moyen-bas. J'ai commencé très tôt à m'investir dans différentes activités pour gagner de l'argent. Alors venir en France c'était un moyen d'améliorer le niveau de vie de ma famille dans le futur. »

5.2 Le choc culturel et l'adaptation locale

Lors de la migration, les jeunes sont face à plusieurs dimensions de l'expérience interculturelle au sein de leur nouvel environnement social et d'enseignement supérieur. À ce propos, la distance culturelle entre la société d'origine et celle d'accueil apparaissent comme un facteur important dans la submergence du « choc culturel » et dans l'adaptation au niveau local du sujet. De ce fait, la rencontre interculturelle peut constituer une épreuve fortement déstabilisante. Nous allons alors présenter l'ensemble des éléments à l'origine de cette problématique : le sentiment de déception, l'intégration ; les divers changements : du pays, de la situation familiale, du système scolaire et aussi les enjeux du premier retour dans le pays natale.

5.2.1 Le sentiment de déception

Tous les étudiants interrogés témoignent leur admiration pour la France et leur enthousiasme lorsque nous les questionnons sur leur désir d'étudier dans ce pays. Le sentiment de déception apparaît parfois dès l'arrivée lorsqu'ils ont pu rencontrer des difficultés d'ordre relationnel. L'accueil que leur fait la France ne correspond pas à leurs attentes, c'est une première confrontation avec la réalité, ou les sentiments de pertes de

contrôle et d'étrangeté sont présents. Par ailleurs, les attentes des certains étudiants, construites individuellement, évoquent l'idéalisation de la France, qui lui permettra d'investir ailleurs et autrement par exemple leur identité sexuelle ou de retrouver une place dans leur famille.

« Un de mes amis m'a conseillé de ne pas trop réfléchir car ça ne correspond pas à la réalité. Bah c'est vraiment ça. On ne peut pas prévoir de se sentir à ce point « étranger ».

« Je croyais qu'en France les gens sont plus ouverts, qu'ils jugent moins les homosexuels. Là je me dis que peut-être il faut que je parte aux Etats Unis. »

« Mon grand frère a été toujours le fils à maman. Un modèle à suivre selon elle. Alors, j'ai décidé de venir en France pour leur montrer que je peux faire des choses bien aussi. Mais ça n'a rien changé, pour elle il n'y a que mon frère qui compte. »

« Ici, il faut aller vers les autres, s'intéresser à eux, moi j'attendais qu'ils s'intéressent à moi et en plus j'étais très timide ».

« Avant j'étais très sûre de moi, j'étais assez actif chez moi, je participais à beaucoup d'activités, je faisais du foot, j'étais membre d'une association de soutien scolaire, mais là j'ai l'impression d'être personne. Il faut reprendre les choses à nouveau, s'affirmer. »

« Ici, on n'a pas vraiment le contrôle des choses. On est impuissante au début, on dépend trop des autres, on connaît pas comment ça marche ici tout ça. On se laisse même porter parfois par les autres, on sait pas qu'est ce qu'on signe : CAF, SMERRA, etc., ça existe pas chez nous. »

5.2.2 La perte du pays et l'adaptation à un nouvel pays

Nous avons choisi de nous intéresser à ce thème en priorité étant donné qu'il est la première chose qui se soit imposée aux étudiants étrangers. Aussi, le changement de pays correspond à la source de tous les autres thèmes évoqués. Nous aurions pu nommer ce thème « découverte d'un pays » car il s'agit des aspects du pays qui leur étaient inconnus lors de leur arrivée en France et qui ont eu un impact particulier sur leur mode de vie et sur leurs réactions. Ce thème est divisé en trois sous-thèmes : le climat, la culture et les conséquences dues au changement.

« Cette arrivée dans un pays énorme que je ne connaissais pas, sans parler forcément la langue, c'était un changement radical quoi ! ».

5.2.2.1 Le climat

Le climat apparaît comme étant un facteur très important quant à l'adaptation, voire comme étant le premier choc affectant surtout les étudiants venant des pays chauds. Ils ressentent ce climat comme agressif qui entraîne aussi une humeur dépressive, des difficultés de santé et des changements vestimentaires.

« J'ai eu des difficultés avec le froid, il y a trop de froid. Je portais beaucoup d'habits, je ressemblais à un monstre ».

« J'étais pas habitué à porter des chaussures, que des tongs, je me souviens de mon prof de chimie qui me faisait la remarque quand j'arrivais en TP ».

« J'ai attrapé froid aux oreilles et après j'ai eu des douleurs, [...], je vous explique même pas. Enfin, c'était bizarre car j'étais jamais malade chez moi ».

5.2.2.2 La culture

Nous constatons que les différences culturelles ressenties par les sujets se répercutent sur la communication verbale. Or, elles leur permettent également d'avoir une vision directe de la société plus ou moins critique. En effet, il s'avère que les marques culturelles évoquées par les étudiants ont provoqué chez eux un certain choc, une déstabilisation face à certaines traditions (cuisine, faire la fête...) de la société française. En outre, les difficultés de compréhension et d'expression entraînent des difficultés d'échange avec la population d'accueil. Pour certains, les attentes de la société d'accueil au niveau de la communication deviennent vite angoissantes.

« Mon colloque il ferme toujours les volets, c'est impossible de se réveiller après. J'arrivais toujours en retard en cours. »

« Les chinois n'aiment pas la façon de faire la fête des français... boire, boire et boire. Personne ici n'accepte complètement les fêtes françaises. [...] J'ai remarqué que les français sont très forts en bavardage. Ils peuvent rien faire et que parler autour d'une bière. Mais en Chine, on n'a pas beaucoup de choses à se dire, on est obligé de faire des choses, s'occuper : karaoké, jeux vidéos. Mais là tout le monde attend qu'on parle, alors c'est stressant. Même notre président ne pas parle pas ! »

« J'ai pas trop confiance dans les médecins ici, du coup j'étais très inquiète quand j'étais malade. J'ai même eu la varicelle »

« Je ne pouvais pas discuter avec eux, peut-être à cause du décalage de culture qui fait que je n'avais pas intégré l'humour français. Les bavardages ça va trop vite. »

« Ici, tout est fermé le dimanche alors il faut s'organiser, c'est chiant »

5.2.2.3 Les conséquences dues au changement

Nous pouvons supposer que la pression due au changement, tant sur le plan culturel que sur le plan académique, se répercute sur l'équilibre psychologique du sujet.

« En arrivant à l'INSA, je mangeais une tablette de chocolat par jour, j'ai pris dix kilos. J'avais faim tout le temps. C'est beaucoup, peut-être c'est psychologique car j'ai pas trop changé mes habitudes alimentaires. »

5.2.3 Vivre sans famille

Ce thème a une importance particulière chez les étudiants étrangers. La solitude et l'autonomie apparaissent dans les propos des étudiants comme étant les conséquences de la séparation familiale. À travers ces témoignages, nous pouvons observer que la maturation correspond ainsi à une réactivation du processus séparation-individuation. Il s'agit pour les jeunes de faire le deuil de leur enfance, du « paradis perdu ».

5.2.3.1 La solitude

En effet, l'inquiétude due à la séparation familiale se manifeste par la peur d'être oublié et de perdre des liens affectifs importants. Ce sentiment de solitude est amené par un manque de protection et une nostalgie des moments passés dans le foyer familial. Il est plus prégnant lors des périodes ultérieures à la séparation, les périodes de fêtes et dans les moments difficiles (maladie, difficultés financières...). Nous constatons que ce manque de l'entourage familial, cette carence affective est souvent à la source d'humeurs dépressives que nous pouvons observer à la fois par les attitudes que les sujets nous décrivent (pleurs...) et du fait qu'ils expriment eux-mêmes un sentiment de « déprime », d'« éteignement » et d'abandon.

« Le soir, je regardais les photos, j'avais les larmes. C'est les deux premiers mois qui ont été difficiles. Je pensais trop à mes parents, avant on me faisait tout, à manger, me laver le linge... »

« Je me disais que les enfants de mon frère ne vont même pas se rappeler de moi... »

« Je me sentais abandonnée quand j'étais malade, ici on n'appartient à personne... et dans ces moments, j'ai me rappelais de ma mère qui était à mes côtés avant ».

« En fait, au départ ça allait. Là où c'est difficile, c'est lors des premières vacances, quand tout le monde rentre chez lui et moi je ne pouvais pas rentrer chez moi. Je déprimais. »

« En Chine, les enfants sont séparés de ses parents après le mariage, pas comme en France, même après le mariage ils habitent avec. C'est une torture d'être séparé d'eux... »

« Vous savez ici certaines étudiants s'« éteignent » en première année. Ils s'isolent dans leur monde. Ils s'enferment en eux-mêmes »

5.2.3.2 Autonomie

Tous les étudiants se rejoignent pour constater que les difficultés rencontrées lors de l'immigration leur ont permis de forger leur personnalité et de devenir adulte. Le travail de

construction-reconstruction permanente d'un vécu passé est nécessaire enfin d'orienter et d'investir ce moment temporel insaisissable du présent. Pourtant, pour certains étudiants, ce temps d'indépendance et d'autonomie présente une charge psychologique supplémentaire. Des états de stress et d'inquiétude ont d'ailleurs été formulés par les étudiants. Le nouveau statut les confronte au degré de responsabilité et à l'attention qu'ils doivent porter à leur quotidien.

« Dès le début c'était chiant. Tu comprends toute la signification des deux mots responsabilité et stress. Quand il t'arrive quelque chose, tout ce qui t'arrive est de ta faute, on ne peut plus appeler papa et maman. C'est dur d'avoir tout à assumer »

« Au début j'étais coller aux autres, je comprenais rien de la sécurité sociale, tous les documents que j'avais à faire, un cauchemar. »

« Je me souviens de mes premiers repas à l'INSA, c'était sans goût. Au Mexique, j'avais l'habitude de manger les plats de ma mère. Alors, en France j'ai appris à faire tout, tout seul : la lessive, des pâtes, rangement, tout ça quoi. C'était super difficile. Sincèrement, j'étais plus stressé pour faire mon linge que pour les maths. »

« Avant, tout ce qui m'était demandé, c'était de bien travailler. Alors qu'ici, il fallait faire tout, s'adapter vite et être responsable. »

5.2.3.3 Difficultés personnelles :

Nous pouvons observer que la rupture amoureuse peut être l'origine d'une fragilisation psychologique importante qui peut avoir des répercussions sur la réussite scolaire. Il arrive que cette situation devienne vite inquiétante quand il s'agit d'une régression envers les produits addictifs (l'alcool par exemple).

« En deuxième année je suis tombé amoureux d'une fille de ma classe, on est resté un an ensemble avant qu'elle me quitte. J'ai mis tout une année à l'oublier et j'étais ailleurs. Du coup, j'ai redoublé ma troisième année. »

« Moi, je me suis toujours amusé à Lyon ! Mais avant que j'atteigne ma limite et que je ne pouvais plus rien faire ! Je restais assis quoi ! Alors là, j'ai commencé à faire des black-out, je ne me rappelais pas de ce qui s'était passé. Mais bon, bref ! Ça me fait un peu peur ! Parfois, je peux me casser d'un coup et me retrouver tout seul dans la rue et faire je ne sais pas quoi... et en général, à ce genre de soirées, je ne sais pas qu'est ce qui se passe. Tout ça a commencé cet été, j'ai commencé à boire pour me vider, car rupture amoureuse, bla, bla, une relation de trois ans, ce n'était pas du tout facile ! Donc, je buvais vraiment tout seul chez moi. [...] En premier année j'étais encore croyant, après j'ai cessé de faire le ramadan. Peut-être il fallait pas, ça me donnait quand même des limites. Cela peut être aurai pu m'aider pour contrôler ma consommation. »

5.2.4 Changement du système scolaire

Le changement scolaire a été exprimé par les étudiants étrangers à plusieurs niveaux. En effet, la majorité des étudiants rencontrent des difficultés au niveau de l'adaptation locale et académique. Ce thème recouvre à la fois la découverte d'un nouveau système scolaire et les répercussions de ce passage sur les résultats scolaires et sur le moral des étudiants. Ainsi, dans les propos de nos sujets, dont le contenu est en rapport avec la scolarité, se dégagent deux sous-thèmes : le niveau scolaire et l'échec.

5.2.4.1 Le niveau d'une grande école d'ingénieurs

Certains étudiants découvrent avec stupeur et inquiétude le nouveau système scolaire : un niveau supérieur de leur pays. De ce fait, ils ressentent un certain décalage et ont le sentiment d'avoir des lacunes. En revanche, d'autres étudiants découvrent pour la première fois les travaux pratiques et des nouvelles méthodes de résolution de problèmes, ce qui leur nécessite d'être plus attentifs et de réadapter leurs méthodes de travail.

« Ici, c'est tout plus sérieux, chez moi on n'a pas des travaux pratiques à cause du manque de matériel »

« Après ici on nous demande d'être concentrés tout le temps, ici si on regarde une mouche pour une seconde on a raté la moitié du tableau quoi ! »

« J'étais obligé de prendre des notes ici, je ne comprends rien, au Mexique je ne prenais jamais »

« Ici, les enseignants posent une question et attendent que les étudiants parlent, en Chine on laisse le maître parler. Souvent, s'il pose des questions... si le prof demande : « Qui veut faire cet exercice au tableau » je vais jamais prendre l'initiative. Je ne suis pas prête encore à faire des choses comme ça. C'est beaucoup de pression, parler devant tout le monde, les français sont plus à l'aise. »

5.2.4.2 Échec

La majorité des sujets interrogés ont connu des périodes d'échec scolaire. Ces échecs entraînent l'angoisse de retours dans le foyer familial. Dans ce contexte, l'étudiant doit réaménager non seulement ses conduites pour s'adapter au niveau d'enseignement mais également ses objectifs et les exigences de son Idéal du Moi. L'épreuve de l'échec vient aussi remettre en question le projet professionnel qui évoque la transition entre avant et maintenant.

« J'ai toujours eu des bonnes notes, là c'était la première fois quand j'ai reçu un vrai coup. J'ai perdu confiance en moi, je me suis dit : « Là, t'es plus la meilleure de la classe ! ». Je crois que ce qui était dur pour moi ce n'est pas la mauvaise note, mais une mauvaise note par rapport aux autres. »

« Je repense parfois à ce que je faisais avant (de la musique) et il m'arrive de me poser la question si l'INSA c'était ça le bon choix, après je me dis au moins de faire tout ce que je peux pour ne pas regretter. »

« La pression existe toujours, malheureusement j'ai rencontré un prof qui me donne toujours cette panique ! Il dit souvent "si vous ne travailliez pas assez je vais voter pour votre exclusion. Vous rentrerez chez vos papas et mamans et moi je vais continuer là car j'ai un travail". »

5.2.5 Le quotidien sur le campus

Certains étudiants décrivent leur expérience sur le campus de l'INSA comme étant enrichissante à un niveau humain et culturel. En effet, la notion de partage est prédominante chez ces sujets. Pour eux, la vie en communauté leur est nécessaire, pour pallier le manque de leur environnement familial et leur solitude, pour rencontrer de nouvelles personnes et se faire de nouveaux amis, en particulier avec des personnes auxquels ils peuvent s'identifier.

5.2.5.1 Le phénomène de regroupement

Nous constatons que les étudiants se lient plus facilement d'amitié avec des personnes leur renvoyant une image similaire à la leur. C'est-à-dire qu'ils se regroupent entre étudiants étrangers. En effet, chez les étudiants étrangers le regroupement statutaire ou communautaire apparaît comme nécessaire pour faire face à la solitude, en retrouvant en quelque sorte leur espace sémiotique et leur culture. Cependant, la perte de ce regroupement confronte l'étudiant de nouveau à la rupture et à la solitude. Ce regroupement joue même un rôle important dans l'adaptation. En effet, le groupe permet d'échanger des informations et des conseils quant au mode de vie à adopter et aux différences existantes avec leur mode de vie d'origine.

« C'est normal qu'il y ait cette affinité, on est du même continent, on a le même statut, la même discipline et culture. »

« Avec les français, on n'était pas sur la même longueur d'onde, ici les gens se prennent plus vite la tête, ils se plaignent tout le temps »

« Je me dis, ici tes amis sont ta deuxième famille, c'est très important »

« J'avais l'habitude de ne pas trop voir mes parents et d'être indépendant, du coup je sentais pas trop un manque de famille en première année. Par contre, en deuxième année c'était difficile, une vraie rupture, car mes amis à l'INSA n'ont pas passé l'année et je me suis retrouvé seul. Là, j'avais plus besoin de parler avec ma mère. »

« L'année dernière pendant les partiels j'ai eu la grippe, du coup j'ai raté le partiel de chimie. C'est dur quand on ne peut pas rentrer chez soi. Après j'ai eu vraiment de la chance j'avais des potes qui venaient me voir ! On devient une vraie famille ici. »

5.2.5.2 Habiter, construire un « chez soi »

Nous observons que la construction d'un « chez soi » apparaît comme une des composantes de l'existence, de l'investissement, comme un lieu de rassemblement de soi à partir de l'assemblage des expériences multiples générées par la migration. De ce fait, le partage de l'espace habité avec un autre sujet renvoie parfois au vide, au clivage et à la difficulté de cohabiter dans le nouvel espace. En outre, pour certains ces conditions induisent parfois des contraintes de travail et mettent en péril leur projet professionnel.

« J'aurai aimé avoir une maison stable. A l'INSA on est obligé de rendre la chambre pendant l'été. J'ai l'impression d'être un touriste quoi. Ça créé beaucoup de solidarité, mais en même temps ça apprend à être solidaire »

« Ma coturne⁵ elle n'avait rien de son côté du lit. Rien, rien... aucune déco, rien. Ca l'arrangeait car elle rentre chez elle en week-end, mais pour moi ça, c'était l'unique chez moi. C'était déprimant, ça m'irritait même ! »

« Ici, on n'a pas l'impression d'être dans un endroit fixe. Pendant l'été par exemple, on est comme des SDF »

« Et en plus mon coturne il était français. Il m'a aidé au début pour le rythme. Il était un peu fou, quand il était fatigué, il devenait explosif, vraiment un peu fou. Alors dans des situations comme ça il fallait que je me sauve car sinon je ne pouvais pas travailler »

5.2.6 Les premiers retours

Le premier retour au pays est décrit comme un moment profondément touchant. D'une part, il permet au jeune de retrouver ses objets d'enfance, le « paradis perdue » ; d'autre part, il vient rappeler le temps passé et tous les changements qu'il implique. Ce temps est important dans la mesure où le sujet peut faire le lien entre un ici et un ailleurs. Aussi, le retour peut être vécu comme une menace qui pourrait empêcher le sujet à mener à terme le travail déjà commencé. Un des étudiants définit son projet migratoire comme une « mission » qui est soutenue par une tension permanente.

« Je n'avais pas envie de rentrer pour les vacances, je me sentais ici comme si j'avais une mission. Finalement, je suis rentré pendant l'été pendant un mois et j'ai fait beaucoup de cauchemars pendant ce temps-là. J'avais peur que quelque chose m'empêche de revenir. »

« Après mes premiers retours au Chili, après deux ans j'étais pas bien, c'était quand même court. Après j'ai pas eu des bonnes notes à cause de ça. J'arrivais pas à travailler. C'est marrant le retour, mon petit frère avait déjà de la barbe, j'ai revu aussi les amis. »

⁵ Dans une grande école, l'étudiant avec lequel un autre étudiant partage sa chambre

« Parfois il m'arrive de penser, qu'est-ce que je ferais s'il arrivait à mes parents quelque chose étant si loin d'eux. Je pensais que si jamais il leur arrivait quelque chose, s'ils seraient en danger de mort ... peut être il fallait que je passe plus de temps avec eux ? En fait c'est parce que je ne suis pas allée deux ans là-bas. Parfois c'est inévitable de penser à ça. »

« Quand je suis arrivé chez moi c'était grand ! Il y avait les mêmes choses, les voitures à côté. Tout pareil. Oui, sauf quand j'ai ouvert mon placard, il était rempli par les vêtements de mes parents. Ça m'a rappelé que je suis venue ici, en France. Après, j'ai parlé avec mes amis et eux ils m'ont dit, oui mais ta mère tous les jours nous parle de toi ! Maman est très contente de moi. »

« En première année, j'étais très proche d'une amie. Après que je suis rentré en ... je me suis dit que c'est bizarre, car ça me rassemblait pas, elle ne pensait pas comme moi. Après au retour, j'ai plus parlé avec elle et je me suis intégré dans un groupe de latinos. »

5.3 Le contexte familial

Le contexte familial joue un rôle important dans le déplacement de l'étudiant, il influence également son attitude et son état d'esprit. Par contexte familial, nous entendons les relations familiales et les alliances conscientes et inconscientes qui existent au sein de celle-ci. Nous nous intéressons aux attitudes des parents vis-à-vis du projet de l'étudiant, à la nature des relations maintenue avec ceux-ci, à la notion de dette ainsi qu'aux conflits existants dans la famille.

5.3.1.1 L'attitude des parents vis-à-vis du projet de l'étudiant

Dans notre échantillonnage, le projet migratoire a été souvent soutenu par les parents. Pour certains étudiants, le projet migratoire devient une charge psychologique supplémentaire qui s'ajoute au poids du « sac à dos » porté dès l'enfance. Les exigences et les attentes des parents demandent à l'étudiant d'être responsable et dévoué au projet. La pression ressentie confronte l'enfant à la culpabilité. Dans tous les cas, le regard familial et l'attente des résultats sont une pression qui s'adjoint à celle de la période d'examens.

« Mes parents m'ont dit : « On te laisse le choix, mais tu dois aller jusqu'au bout »

« Ça coûte trop cher une année ici, je peux pas me permettre de faire n'importe quoi, surtout que mes parents font des grands efforts pour trouver de l'argent. »

« Fin au collège, j'étais bien c'était plutôt au lycée que ça aller pas trop ... Quand j'avais une note c'était toujours la remarque, pourquoi t'as pas eu la meilleure note ! Mes parents sont très exigeants.»

« J'attribuerais une couleur rouge à mon père car ça me rappelle le stylo rouge avec lequel il corrigeait mes devoirs. Il les déchirait carrément s'il y avait une faute. Je me souviens avoir beaucoup pleuré quand j'étais petit. »

« Mes parents ils sont trop importants pour que je fasse comme j'aime, ici on est trop libre. Je ne suis pas suffisamment honnête avec eux, il faut que me conforme à une certaine image de mes parents pour être en accord avec moi-même, sinon, c'est mentir, trahir. Quand je suis né, je suis né avec un sac à dos que je dois porter. »

5.3.1.2 La nature des relations entretenues avec les parents

Dans notre guide d'entretien, nous avons cherché à connaître la fréquence et les modèles de contacts entretenus avec la famille après leur départ. Grâce à cette indication, nous avons pu constater plusieurs choses. Tout d'abord, il apparaît chez la plupart des étudiants que les contacts téléphoniques avec les parents s'espacent avec le temps, ce qui montre une certaine accoutumance à la situation de séparation. Ces contacts sont considérés réconfortants lors des moments difficiles. La famille reste pour eux l'environnement le plus important malgré la distance. Par contre, nous observons que les jeunes présentent une demande envers leurs parents. Ils souhaiteraient que ces derniers s'intéressent aux ressentis personnels et non seulement à la réussite scolaire. Ce processus marque le besoin de réaménager le niveau d'échanges, entre les parents et le jeune adulte.

« L'année dernière je parlais à mes parents un jour sur deux. Cette année une fois par semaine »

« Au téléphone, ma mère ne me demande pas beaucoup de choses, elle parle beaucoup... Avant, je crois qu'ils ont prit l'habitude de ne me pas poser de questions personnels, mais maintenant, je me dis parfois peut être, il faut les pauser. C'est ça, ils ne me pausent pas des questions sur comment je vais moi en dehors de cours. »

« Mes parents expriment pas trop leurs sentiments, ils sont d'une génération conservatrice. Si je traverse des périodes mauvaises, je leur dis pas tout de suite, peut être après quand je vais mieux, c'est pour pas les inquiéter. »

5.3.1.3 Dette

La question de la dette symbolique apparaît souvent dans le discours des jeunes. Dans ce geste de recevoir le soin et l'amour parental, voire d'admettre le sacrifice parentale pour le bonheur de l'enfant, le sujet s'engendre toutes les conséquences de la réciprocité. Comme nous avons déjà vu pour certains jeunes, il s'agit même d'une mission de s'occuper par la suite des parents, de sa fratrie. En revanche, pour d'autres la question de contre-don devient plus difficilement à porter, voire intenable, ce qui dégage beaucoup de culpabilité.

« Bah eux, je suis sûr qu'ils vont bien demander un jour quelque chose en retour. Ce n'était pas comme un prêt. Mais à mon niveau à moi, j'aimerais bien leur rendre quelque chose. Mais quoi ? Je ne veux plus rentrer au pays s'ils ne savent pas que je suis homosexuel... Pour ma mère, c'est trop important qu'on soit des gens bien, qu'on se marie avec des gens bien et qu'on boit pas d'alcool... »

« En France, il y a une très bonne sécurité sociale. En Chine, comme il n'y en a pas, c'est à l'enfant de s'occuper de ses parents, de les prendre en charge après »

*« L'enfant unique dans la famille, c'est comme le petit roi. D'abord, c'est l'enfant, après la mère et le père, c'est le plus petit. Écouter l'enfant, au niveau du marketing, il faut attirer les yeux des enfants. Le désir de l'enfant est prioritaire pour les parents. Comme je suis en France, je sais à quel point mes parents **économisent** tout pour que je puisse faire mes études ici. »*

« J'aimerais bien que mon frère vient, mais il n'aime pas trop travailler, il faut que j'insiste plus. »

5.3.1.4 Les conflits au sein de la famille

Il nous a paru intéressant d'évoquer aussi ce sujet au sein de toutes les thématiques présentées jusqu'alors. Il paraît que le déplacement du sujet peut relever des conflits anciens au sein de la famille. Certains étudiants peuvent se retrouver dans une position délicate. En effet, ils s'estiment les « mieux placer » pour intervenir, même à distance, pour ces conflits familiaux. D'autres, sont confrontés à l'angoisse du dévoilement de leur secret par le nouveau groupe de pairs. Enfin, il arrive que des problématiques anciennes soient relevées et nécessitent une intervention immédiate qui demande le retour au pays. Qu'il se manifeste au sein de la famille ou de l'entourage du sujet, un conflit est le plus souvent perçu comme une menace : il inquiète, fait peur, fragilise la personne et augmente les tensions.

« Etant ici, je sentais la responsabilité de contacter mon père. J'étais le mieux placé. Mes parents sont divorcés depuis que j'ai huit ans. Ma sœur à 18 ans, elle est partie vivre avec mon père... Moi personnellement, je ne lui fais pas confiance. Ma mère me racontait que quand j'avais trois ans, je lui demandais souvent : Maman c'est quand qu'on va changer de père ? » [...] J'étais jusqu'à six ans gâté par ma mère, après mon grand frère est tombé malade, il a prit ma place »

« Tout l'INSA sait que je suis homosexuel ! Même les marocains d'ici le savent. Mes amis me disent souvent, ne dit pas aux marocains peut-être ça va arriver à tes parents. Je ne crois pas trop. Qui va aller dire à une mère que son fils est homosexuel, il faut vraiment être malade. »

« Quand j'étais en deuxième année à l'INSA, mon père est réapparu. Mes parents ont divorcé à ma naissance, alors j'ai grandi sans mon père. Ma mère n'a pas obtenu une pension alimentaire de sa part et du coup elle est passée par le tribunal. Un jour, j'ai reçu une lettre de sa part, j'étais obligé de retourner au pays. Il m'a parlé mais que du mal de ma mère. Je m'attendais pas à tout ça quoi ! Et après le retour en France a été difficile, reprendre les cours, penser à tout ça, laisser ma mère là-bas... bref, je n'étais pas motivé à travailler et du coup j'ai redoublé l'année. »

5.4 Devenir adulte

L'expérience de l'étranger et de la vie autonome semble avoir un grand impact sur la personnalité des étudiants. Ils disent avoir mûri, être devenus adultes, avec plus de patience et de responsabilités. L'âge adulte leur permet de s'intégrer dans la société, de prendre des initiatives et de faire l'épreuve de la solidité au niveau émotionnel. Tout autant, nous retrouvons dans le discours des jeunes cette transition d'âge (entre l'enfance et l'âge adulte) qui n'est pas encore suffisamment acquise. Un désir de se réfugier dans l'enfance pour fuir le monde réel et retrouver un réconfort auprès de ses parents.

« Le fait de vivre loin de mes parents m'a fait beaucoup grandir, beaucoup plus que ceux qui rentrent en week-end chez eux. Ça me tue quand je vois des jeunes qui rentrent chez eux pour faire leur lessive. Même, ce sont leurs parents qui leur font les courses, ils ne savent pas gérer un budget quoi ! »

« Je sais que si j'avais eu en terminal des notes comme j'ai, j'aurais pleuré. J'ai appris à gérer mon stress, avoir confiance en moi. »

« Même là en quatrième année, quand je rentre en Chine, je me sent adolescent, le petit enfant de mes parents. Ayant déjà vécu en France, les choses comme le ménage, la cuisine, je peux les faire moi-même mais s'ils veulent le faire à ma place j'en profite. »

« L'année dernière, on a fait pendant un mois du vélo, 600 km avec mon frère... et si j'ai changé c'est à cause du voyage. C'est en se retrouvant au milieu du voyage, tu te dis à un moment donné, je peux aller par ici ou par là-bas. Après, on pouvait s'asseoir pour manger et là on avait le temps de se poser et de réfléchir plus. Maintenant, je suis plus patient, avant si je rencontrais une file de dix personnes à La poste, je partais alors que là je reste. Et je pense que là je me suis devenu plus ouvert aussi. J'ai intégré cette année une association humanitaire, on fait des ateliers scientifiques. Cette association je l'aurai jamais intégré avant le voyage. » (Le voyage a été réalisé après la fin de sa deuxième année).

« Légalement je sais que je suis déjà un adulte. Peut-être ça dépend des responsabilités. Après, je suis quand même encore un enfant. Quand je suis sur internet je regarde des trucs que je regardais quand j'étais enfant. Une fois, j'ai voulu m'acheter une épée... c'était un truc enfantin... je suis alors toujours un enfant, car là je me sens vraiment capable de retourner à Carcassonne pour acheter cette épée. Après peut-être que je vais avoir toujours le droit de faire ce que font les enfants. »

« Il y a des moments où j'aimerais être un gamin, joué, m'amuser ».

6 ANALYSE DES RESULTATS

6.1 Analyse des entretiens

Nous avons pu voir à travers les témoignages que la migration demande aux jeunes étudiants étrangers une adaptation des points de repère et d'ancrage tant sur le plan externe (changement de pays, de langue, de culture, de climat, de conditions de vie) que sur le plan interne (perte des liens familiaux, de son réseau sociale, de la confiance en soi etc.). Les motivations du départ des jeunes sont à l'origine de leur désir de changement, de curiosité, soif de savoir, mais aussi une possibilité de se séparer de ses parents, de s'affirmer, avoir des meilleurs perspectives dans l'avenir. L'origine de ce projet nous amène à confronter d'autres aspects liés à la migration, sur un registre plus subjectif : les représentations et idéalisations du migrant avant son départ, l'adaptation de ces mêmes représentations à une réalité autre, celle du pays d'accueil ainsi que leur évolution dans le temps. Ciprut (2007) explique que : *« au-delà du pays d'accueil idéalisé, il y a la représentation du Moi, sorte de « Moi-Migrant » qui demande à ne pas être déçu mais aussi d'un moi en évolution comme pour tout en chacun ».*

De ce fait, chaque émigré élabore sa propre articulation de l'avant et de l'après de la migration, entre l'ici et le là-bas, l'après ici et l'après là-bas, attendant de la singularité de son parcours migratoire. A ce titre, nous pensons que le parcours migratoire, comme produit d'une articulation interculturelle singulière, joue un rôle dans le processus de restructuration identitaire.

Nous observons ainsi, que les étudiants se retrouvent dans un « entre deux » environnements psychologique, social et culturel, où les « code » habituel ne sont plus efficaces et capable de fournir le sens d'une situation et les moyens de bien s'y adapter. D'où le besoin de chercher son cheminement et adapter ses modèles antérieurs. Dans ce contexte la vulnérabilité, la fragilité narcissique est présente et accompagnés d'angoisse et de blessures dues au réveil des positions infantiles. Les majorités des étudiants repensent au passé comme au temps de nostalgie et de bonheur perdu. Ne plus avoir leur mère à leurs côtés pour s'occuper du quotidien, leur donner les meilleures conditions de travail et les étayer lorsqu'ils sont malades, une vraie épreuve de frustration.

Les processus de séparation-individuation de la petite enfance et son après-coup pubertaire, accompagne le jeune adulte migrant. Autrement dit, le temps de la post-adolescence à l'étranger serait celui de la confirmation par le sujet de la reconnaissance de la séparation, de la perte et du renoncement à l'objet. Nous pouvons qualifier ce temps comme celui d'un approfondissement des relations objectales commencé à l'adolescence. Ce temps est aussi, pour le sujet, celui de la mise à l'épreuve de « *la capacité d'être seul* » (Winnicott, 1958).

A travers les témoignages nous pouvons observer la prise de conscience de certains jeunes de devoir quitter leur refuge narcissique et se tourner vers le monde extérieur pour y trouver satisfaction et épanouissement personnel. Nous pouvons voir la prégnance de la problématique identitaire dans ce travail de désinvestissement : « *D'un côté, il faut dépasser les identifications anciennes, mais d'un autre côté, ces identifications anciennes constituent la personne, d'où le sentiment d'étrangeté par rapport à soi-même et la nécessité d'une nouvelle construction individuelle.* » (Lehalli, 1985). Dans ce contexte apparaît donc un dialectique entre le besoin de s'appuyer sur les autres, le besoin de se différencier et de s'affirmer dans son autonomie. Il est vrai que les étudiants admettent qu'ils aiment être entourés de personnes vivant la même expérience que la leur pour ne plus se sentir seul étranger, voire de personnes de même origine afin de se reconnaître à travers eux et retrouver en quelque sorte leur espace sémiotique leur culture. Cependant, ce groupe ne leur apporte pas que des compléments affectifs ou culturels, il peut également symboliser une sorte d'isolement. Le regroupement permet à l'étudiant comme à l'adolescent de cacher son individualité en ne se définissant que par rapport à son groupe, ici, les étudiants étrangers. Leur identité passe donc à travers ce groupe.

Si ce regroupement n'aide pas forcément l'étudiant à s'intégrer dans le pays d'accueil, il joue quand même un rôle important dans l'adaptation. En effet, le groupe permet d'échanger des informations concernant le mode de vie et les différences entre les deux pays. Par le regroupement, l'étudiant utilise donc un processus adolescent ce qui nous permet de confirmer l'hypothèse supposant que l'étudiant utilisait des processus de l'adolescent dans cette situation de séparation. Par ailleurs, nous avons pu noter qu'effectivement l'étudiant étranger séparé de ses parents cherche toujours à s'identifier à des modèles leur rappelant leurs parents ce qui confirme la présence d'un second processus de séparation-individuation.

D'autre part, nous observons qu'à part l'adaptation à un nouveau environnement culturelle, les étudiants sont amenés à s'adapter à une nouvelle institution d'enseignement, qui demande une adaptation au niveau locale (Coulon, 2000). Alors, les premiers échecs vécus au niveau académique viennent mettre à mal l'apparent équilibre sur lequel les étudiants fonctionnaient avant. L'angoisse de ne pas réussir, la culpabilité à l'égard de ses parents font recours à l'investissement plus sérieux du temps de travail en se « privant » de l'indépendance retrouver. Donc, l'étudiant est confronté à la réalité ce que l'amène à retrouver une logique de frustration dans son fonctionnement quotidien. A contrario, pour certains étudiants la coexistence avec une grande liberté les confronte au vide et à la perte des repères. En outre, les étudiants sont confronté aussi au fait de n'être plus le meilleur élève de la classe ce qui à une répercussion sur leurs assises narcissiques. L'échec, venant réveiller le sentiment de honte, peut alors venir ébranler l'Idéal du Moi devenant objet d'hostilité de la part du sujet. De ce fait, le cadre migratoire vient demander au sujet de modifier progressivement leur idéal pour le rendre plus accessible, et à abandonner ainsi certaines de ses exigences.

En vue de toute la complexité que peut impliquer le retour au pays, nous pouvons remarquer, à travers les témoignages, que celui-ci peut également mettre en difficulté le sujet lors du retour dans le pays d'accueil. Il peut renvoyer au sujet une réalité frustrante et menaçante qui réactive les blessures psychiques accompagnées d'un fort sentiment de culpabilité, de n'avoir pas passé suffisamment du temps avec ses proches, jusqu'à l'angoisse de mort de ses parents. D'autre part, le retour confronte le sujet aux objets d'enfance, à la réalité, au temps passé, où l'identité est de nouveau mit à l'épreuve. Néanmoins, cet état de fait pour certains étudiants entraîne des remaniements psychologiques qui influencent leur investissement académique par la suite.

Par ailleurs, nous avons pu constater, que certains sujets sont confrontés à une diminution de l'estime de soi ce qui peut s'expliquer par le sentiment de mal être, mais également les difficultés scolaires qu'ils rencontrent. Ces constats nous apportent des éléments de réponses quant aux affects dépressifs des étudiants migrants. Nous pensons dans ce cas précis qu'il convient de parler de *dépression d'infériorité d'après le terme* de Marcelli et Braconnier (1998) pour qui les états dépressifs sont en parallèle avec la dévalorisation et la perte d'identité culturelle laissant place à un vide intérieur. Pour combler ce vide, l'étudiant peut être amené à faire recours aux produits sucrés, voir à la consommation d'alcool.

Selon Vauthier (2009), le temps universitaire serait celui d'une révélation et d'un dépassement psychique possible des blessures narcissiques liées aux vécus antérieurs de séparation. En revanche, quand à cette période transitoire s'ajoute le contexte migratoire, nous avons pu voir que pour certains ce passage signifie une période de fragilité particulière. Dans ce contexte nous pensons au jeune qui présente une dépendance à l'alcool. Le recours à l'alcool selon Green (1995) est à la fois une défense contre les angoisses et une voie visant à combler un sentiment de vide et de perte insupportable. Nous pouvons rajouter aussi qu'il s'agit d'une recherche d'apaisement ou d'un moyen de tester ses limites (processus qui rejoint la problématique adolescente). Car s'éloignant de sa culture religieuse le jeune se trouve face à un « tout est possible » et à la perte de son cadre de référence.

Quoi qu'il en soit, certaines difficultés ressenties par les jeunes étudiants étrangers peuvent être significativement associées au stress d'acculturation (Barry et Kim 1988). Parmi celle-ci ce sont plutôt des difficultés relationnelles, telles que la solitude et la difficulté à se faire des amis français. Il peut apparaître moins surprenant que le fait d'une expérience de stress plus grande soit associé à un dysfonctionnement psychologique plus notoire suscité par l'anxiété, la dépression, la confusion. Néanmoins, Berry et Kim (1988) soulignent que le stress d'acculturation n'est pas nécessairement négatif : « il peut aussi être une force positive et créatrice qui stimule, motive et améliore le fonctionnement psychologique de la personne. » En revanche, il est important de souligner que l'immigrant a son propre état de santé mentale avant d'arriver. Il se déplace avec son histoire, avec ses conflits internes ou familiaux, et l'aménagement de ses capacités d'adaptation vont être en lien avec ses ressources internes. Alors, les changements causés par l'événement migratoire peuvent parfois présenter une charge psychologique supplémentaire pour ses jeunes.

Au monde de l'enfance et de l'adolescence, que l'étudiant quitte, vient se substituer un nouvel univers impliquant un repositionnement identitaire fait de prises de responsabilités et de nécessaire autonomisation. Ce passage et les deuils qu'il implique pourraient confronter le sujet à une situation de crise.

Enfin, les psychologies lifespan portent une attention tout particulière à l'intégration des différences interindividuelles mais surtout à l'intégration de la variabilité intra-individuelle. Nous retenons une notion essentielle des théories lifespan (Baltes, 1990) du développement, le concept de plasticité. La plasticité cognitive reflète la capacité que conserve l'individu tout

au long de sa vie de modifier ses mécanismes cognitifs, d'optimiser son fonctionnement cognitif, afin de continuer à acquérir de nouvelles connaissances ou résoudre de nouveaux problèmes. C'est en passant ces différentes épreuves que l'étudiant pourra se sentir «affilié» à son nouvel environnement et passer du « temps de l'étrangeté » au « temps de l'apprentissage». Dans une équivalence mère-cadre-groupe, Kaës (1975) expose comment les fonctions parentales de contenant maternel offertes par l'école peuvent alors prendre la valeur d'une complétude narcissique indispensable.

6.2 Analyse des génogrammes

Selon De Gaulejac « *L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir sujet* » (2008). Il s'agit ici de rendre compte du mouvement dialectique à l'œuvre lorsqu'un individu s'interroge sur sa destinée et sur ce qui la détermine. D'un côté, comme nous avons déjà vu, le jeune semble être poussé par le désir de se construire comme un soi-même, de conquérir une autonomie, d'affirmer une existence propre, de développer leur créativité, d'exercer leur liberté, un critère qui est en accord avec la période de la post-adolescence. De l'autre, il est inscrit dans une descendance au croisement de deux lignées, il est l'élément d'un ensemble qui le constitue comme un « héritier » dont la vocation est de transmettre ce qu'il a reçu des générations précédentes en adaptant cet héritage aux évolutions du monde qui l'entoure. Eiguer coll., (2006) explique que l'ordre généalogique conduit chaque individu à sortir du magma familial par un double principe d'identification et de différenciation. Un travail sur l'arbre généalogique, nous permet de comprendre en quoi l'histoire est agissante en soi et de prendre conscience des impasses et des contradictions au sein de celle-ci.

Notre étude (Cf. Annexe 6) montre que la majorité des étudiants sont parmi les premiers au niveau des trois générations à faire des études d'ingénieurs à l'étranger. Ils proviennent de différents milieux et classes sociales. Nous observons que souvent, au niveau de la deuxième génération il y a un mouvement, nourri par les ambitions de ceux-ci pour intégrer une autre classe sociale et avoir des meilleures conditions de vie. En effet, le génogramme met en évidence que les projections parentales sont manifestes au niveau de la troisième génération. Le miroir narcissique du désir parental de transmettre à l'enfant ses ambitions, l'envie d'améliorer les conditions de vie de leur famille sont présentes. De fait, l'enfant peut se proposer de devenir un lieu d'investissement et de satisfaction de ces projections. D'ailleurs, les étudiants le mentionnent à travers leur discours qu'ils ressentent ce projet migratoire,

d'étude comme une « mission », « un sac à dos » où l'échec n'est pas acceptable. Ciccone (2007) explique que : « En effet, si la mission de l'enfant est d'assurer la continuité ou l'immortalité du narcissisme parental, on peut dire qu'elle est aussi de réparer l'histoire parentale. La deuxième mission de l'enfant est une mission de réparation. Tout adulte a toujours quelque chose à réparer de son histoire infantile, et tout enfant a toujours quelques choses à réparer de l'histoire parentale. »

Souvent nous observons dans le discours des jeunes une anticipation parentale : mettre leur enfant dans un lycée privé, travailler avec eux leurs devoirs, les inciter à s'ouvrir vers le monde extérieur, vers les pays étrangers. Si pour certaines familles l'objectif c'est d'améliorer le niveau de vie et pour d'autres, devient primordiale que l'enfant suive le niveau que présente déjà sa lignée. Un des exemples donné par un étudiant, était l'impossibilité de choisir une autre profession, que l'ingénierie, car tous les hommes dans sa famille sont des ingénieurs. Alors, choisir un autre métier peut être considéré comme étant moins valorisant au niveau social en mettant en question l'affiliation du sujet à cette famille.

En outre, le jeune migrant, doit donner l'exemple à ses frères et sœurs, sans faillir, en se trouvant lui-même en proie face à un environnement inconnu, dont il ne maîtrise ni le fonctionnement, ni la signification, comme le témoigne son vécu. Nous avons pu voir que certaines familles se conforment au regard de l'extérieur ce que souligne les fortes attentes de l'entourage. A la question « qu'est-ce qui vous semble le plus difficile à vivre en tant qu'étudiant ? », voici des éléments de réponses présentés. « *La pression de la famille, de la société. L'obligation de s'en sortir, de faire sa place alors qu'on est dépendant financièrement des autres ; il faut se montrer autonome et adulte.* ». Effectivement, le jeune étudiant étranger doit s'adapter et investir rapidement à sa scolarité, car d'une part il y a les attentes familiales, qui sont construites par les anticipations de celle-ci et les investissements financiers dans la scolarité du jeune. En outre, la migration est souvent décrite par les auteurs comme étant un champ de bataille. Révèlent une réalité plus complexe, composée de conflits, des consensus, de continuité et de changement dans la relation intergénérationnelle. De nombreux jeunes se sentent déchirés entre le désir de trouver leur place dans un nouvel environnement, situé entre l'autonomie et l'indépendance et la volonté de satisfaire les attentes de leurs parents. En plus, les jeunes perçoivent très vite la notion de dette symbolique envers leurs parents, prenant conscience qu'à leur tour ils doivent satisfaire certaines attentes de leurs parents, en lien avec leur culture et niveau de vie.

Il est important de remarquer, que le jeune étudiant par son déplacement se considère parfois « le mieux placé » pour régler des conflits au sein de sa famille. Nous remarquons que tout conflit est le plus souvent perçu comme une menace qui: inquiète, fait peur, fragilise la personne et augmente les tensions. Ces charges psychologiques, supplémentaires à la migration, se répercutent sur l'investissement de la scolarité, amenant même au redoublement.

Or, Soares-Lucchiari conclut son article intitulé *Le projet des parents pour l'avenir professionnel des enfants* par « l'influence de la famille dans la construction du projet professionnel du jeune est sûre et certaine [...]. On ne peut pas s'imaginer le jeune sans son nid familial et son histoire de vie.[...]. Le jeune est capable de construire progressivement son projet personnel si ses parents sont satisfaits dans leur vies professionnelles et ont pu réaliser leurs propres projets » (1995). Le besoin de confirmation de la filiation, le besoin de retrouver l'éprouvé d'être l'enfant de ses propres parents, le besoin de retourner le contact avec ce qui en soi est un enfant dépendant et inscrit dans un lignée générationnelle, généalogique, participera au déploiement de fantasmes de transmission.

7 DISCUSSION

En vue de toute la richesse des témoignages nous sommes amenés à noter plusieurs constatations, et il nous apparaît tout d'abord essentiel de souligner la singularité de chaque histoire et parcours face à l'événement migratoire. On a vu au travers des analyses précédentes que ce dernier va affecter de manière différenciée la construction identitaire, mais aussi l'inscription sociale et affective des jeunes en France. La distance temporelle entre la rupture du départ de la terre natale et la situation d'ici et maintenant, nous semble un élément important à prendre en compte dans cette discussion, en vue du travail d'*adulthood* auquel sont amenés ces jeunes.

Nous avons donc défini la jeunesse comme une période particulière dans la vie d'une personne. Bien que l'âge soit important, cette période est le plus souvent liée à des moments de vie comme le temps universitaire ou le choix professionnel par exemple. Cependant, en écho à notre question de départ, comment comprendre et analyser ce passage lorsque l'individu est dans une situation migratoire ? En effet, dans cette épreuve du devenir adulte à la fois individuelle et collective, s'ajoute une autre épreuve, non moins partagée, qui est celle du choc culturel.

Notre première hypothèse était que **l'événement migratoire présente une charge psychique supplémentaire au sujet, venant ainsi réactiver un second processus de séparation/individuation, manifeste de la problématique adolescente.**

Selon Lacroix (2003), l'événement migratoire est un processus complexe d'un point de vue psychosocial avec des effets durables sur l'identité d'un individu. Nous avons pu voir à travers cette recherche que les changements auxquels sont confrontés les jeunes étudiants résultent d'un mélange de « choc culturel » et de deuil sur les pertes inhérentes à la migration. La migration vient affecter les dimensions affectives, de l'espace interpersonnel et psychique, la temporalité, l'affiliation sociale, les questions d'idéalisation et de dévalorisation, la proximité et la distance, l'espoir et la nostalgie, la zone de transition du Moi du sujet, le surmoi qui nécessite à être réaménagé, les difficultés linguistiques sont mises en évidence dans ce passage transitoire entre ici et là-bas.

De ce fait, le jeune se trouve dans l'impasse par rapport à son fonctionnement antérieur, ce qui l'incite à s'appuyer sur ses anciens modèles. Comme le rappellent Delage et Granier (1995) la post adolescence est une mise à l'épreuve de ce qui s'est mobilisé à l'adolescence autour de la construction psychique. Ainsi, nous remarquons que les jeunes présentent des difficultés à renoncer à la position d'enfant, aux gratifications qui vont avec et aux liens infantiles qu'ils ont intériorisés de leur parents. En lien avec l'idée d'une séparation imposée par l'événement migratoire et l'entrée dans l'enseignement supérieur, nous avons pu constater la présence des angoisses liées à la séparation et ses corollaires, à savoir la capacité de faire face à la solitude et d'entrer en relation avec autrui. Ainsi, ce passage pour certains et ce retour pour d'autres au second processus de séparation/individualisation et le recours au regroupement communautaire nous ont permis de constater que cette situation de transition, de nouveauté et de séparation s'accompagne de mécanismes utilisés par l'adolescent. Selon Arnett (2007), dans l'existence de tout être humain, les expériences de séparation sont inhérentes au développement. Pourtant, ce travail montre combien la fragilité des identifications du sujet peut mener vers une dimension régressive. Le recours à l'alcool en est un indice. Le degré de souffrance peut varier en fonction des situations. Il n'en demeure pas moins que l'événement migratoire, par les différents changements qu'il impose d'un point de vue intrapsychique et interrelationnel, amène l'étudiant à une confrontation à la réalité, qui demande au sujet de mobiliser toute son énergie psychique pour réorganiser son identité et travailler le processus de deuil, à la suite de l'immigration.

Nous avons émis comme deuxième hypothèse que **le projet migratoire peut être utilisé sur un plan plus profond par le groupe familial d'une manière consciente ou inconsciente, amenant le jeune à porter leurs projections et aspirations, créant ainsi une source de tension supplémentaire dans cette période transitoire (*adulthood*)**.

La majorité des jeunes abordent leur projet migratoire comme étant un désir d'autonomie, d'indépendance qui permet aussi d'avoir des meilleures perspectives pour l'avenir. Pourtant, nous avons observé à travers les profils de dix étudiants étrangers une présence d'anticipation et un investissement parental dans leur parcours scolaire. Etant parfois les premiers au niveau de trois générations à investir des études d'ingénieurs à l'étranger, ils se retrouvent face au double enjeu : de réussir le projet professionnel et faire face aux contraintes de l'environnement migratoire. Quatre-vingts ans plus tard, Manzano et coll., (1999) reprennent l'idée de Freud et formulent le concept de « scénarios narcissiques de la parentalité », ceux-ci étant constitués d'une projection des désirs des parents sur l'enfant ou, plus exactement, selon ces auteurs, d'une identification projective de nature narcissique. « L'enfant va réagir aux pressions fantasmatiques des parents en fonction de ses propres motivations. »

En outre, malgré l'entrée dans une période de développement qui se caractérise par l'autonomie potentiellement plus grande que jamais dans leur vie, les jeunes adultes déclarent un sentiment accru de devoir soutenir, aider, et respecter leurs familles. L'obligation envers leurs familles peut paraître surprenante au cours de cette période de vie qui a été dépeinte comme un moment où les jeunes adultes se concentrent plus sur leurs objectifs individuels. Pourtant, la réalisation de ces objectifs implique vraisemblablement un processus au fil du temps, que comme pendant les années de l'adolescence, nécessite un équilibre sain entre l'indépendance et la connectivité avec la famille (Grotevant et Copper, 1986, O'Connor et all., 1996). L'argument de sens du devoir aider et prendre en considération les besoins et les soutiens de la famille, observée dans cette étude, peut représenter une étape dans le processus au cours duquel les jeunes adulte reconnaissent que même avec une plus grande indépendance ils ont des responsabilités envers leurs parents, leurs frères et sœurs. D'ici, résulte la notion de dette utilisée par Böszörményi-Nagy (1986). Bien évidemment, le degré cette demande de dette varie d'une famille à l'autre, dépendant d'ailleurs beaucoup du niveau social et culturel de la famille. Par ailleurs, la demande est plus symbolique et le jeune devra « travailler » à ses études pour poursuivre l'ascension des générations familiales précédentes qui ont elles aussi travaillées, mais aussi investir la scolarité qui, à son tour, était investie au niveau financier par

les parents. Nous avons déjà pu voir que la frustration et la culpabilité dominent dans l'esprit du jeune lorsqu'il se confronte à l'échec scolaire. Les attentes de l'entourage, les exigences du Surmoi du sujet, mis à l'épreuve de l'événement migratoire relève une tension supplémentaire pour les jeunes étudiants étrangers dans leur processus d'*adultisation*.

Il semble donc d'après l'ensemble de ces résultats que nous puissions admettre la véracité de l'hypothèse générale de cette étude : ***l'événement migratoire, présente une charge psychologique supplémentaire tant sur un niveau individuel que sur un niveau familial venant inhiber le processus d'adultisation des jeunes étudiants étrangers.***

La construction identitaire du jeune adulte s'opère par une dialectique entre l'objet interne et l'objet externe, dialectique qui se fait par l'intermédiaire du social. Sous cet angle, la post adolescence est alors une période de transition marquée par des conflits dont la gestion est envisagée dans le champ psychologique. L'événement migratoire, le contexte de l'enseignement supérieur deviennent donc un espace de jeu psychique, un espace de transition pour l'affirmation de soi et le processus en cours d'*adultisation* (Alléon et al., 1985) qualifiant le devenir adulte et ses avatars. Notre propos ici était de montrer combien le contexte migratoire en tant que substrat de la dynamique psychique opèrerait une crise dans la transition vers l'*adultisation*. A la fin de ce travail nous en concluons que devenir adulte, c'est la capacité de gérer les conflits au niveau individuel et familial, c'est devenir autonome, indépendant de sa famille d'origine, d'être seul, mais aussi c'est la capacité de construire et investir un autre « chez soi », voir construire un Moi Interculturel, qui lui apportera la sécurité nécessaire. Cette question de devenir adulte s'accompagne inévitablement de la question de ce qui démure chez l'adulte de son adolescence dans une situation de crise.

Le paradigme de la transition comme crise se focalise sur la description et l'analyse des situations de transition comme des ruptures, des discontinuités qui se manifestent dans la vie de l'adulte par des événements attendus ou inattendus auxquels celui-ci doit faire face. De telles orientations amènent à considérer l'individu comme un être en perpétuel état de transformation : « il évolue, compense et c'est ce que nous décrit aujourd'hui la psychologie du développement tout au long de la vie entière (life span developmental psychology)» (Bidaud, 2004). Dans cette perspective, la notion de développement prend un autre sens qui se rapproche des orientations théoriques que Vygotski (1997) donne à ce concept. Dans ses travaux, cet auteur montre que le développement ne peut pas être considéré comme un

processus de maturation de l'existant, ni comme une genèse mais comme une histoire, une transformation et, plus précisément, un jeu imprédictible entre ce que l'on a déjà vécu et ce l'on doit encore vivre. C'est la transformation possible ou impossible de l'expérience vécue comme moyen de développement de nouvelles expériences. Selon Vygotski, le développement est un processus interminable. Cette perspective nous propose toute une autre lecture de la transition : un processus de transformation continue non linéaire et imprévisible.

Selon Yahyaoui « l'émigration assise sur le passé se construit entre le présent de l'élaboration du projet et le futur de sa réalisation » (2000). Nous avons pu voir à travers ce travail comment la perte de l'environnement familial, résultant du changement de pays et de culture, était ressentie comme un manque, sur lequel il est nécessaire de se reconstruire. Nous avons noté le concept d'inhibition car nous constatons la réactivation d'un processus (séparation-individuation) utilisées à l'adolescence et la difficulté a porté les projections parentales qui redonnent une charge psychologique supplémentaire aux jeunes en situation migratoire. Ce travail peut prendre du temps, temps préalable pour quel le sujet se retrouve et rétablisse la continuité dans son environnement physique et psychique. Cependant, à travers les témoignages et les concepts théoriques évoqués au-dessus, nous constatons que tout changement, rupture et choc culturel participe à la construction de la maturation du sujet.

7.1.1 Biais de la recherche et critiques

Notre méthodologie présente les inconvénients et les avantages de toute approche qualitative. Nous avons choisi la méthode dite de « boule de neige », car elle nous a permis d'avoir un nombre suffisant des participants. Nous étions cependant conscients que le modèle de volontariat impliquait des enjeux méthodologiques empêchant certains profils de se présenter à cette recherche. Nous pensons aux sujets avec un niveau faible de langue, qui présentent des difficultés d'intégration, une faible estime de soi, en échec scolaire, etc.

En outre, les conditions du recueil de notre échantillonnage ne nous permettent pas d'appliquer nos résultats aux jeunes d'autres groupes qui n'ont pas nécessairement choisi d'immigrer, comme les réfugiés et les demandeurs d'asile.

A cette étape de la recherche, nous considérons que chaque histoire est individuelle et mérite d'être entendue et prise en compte, c'est-à-dire que notre mémoire est avant tout une invitation à d'autres recherches. Nous espérons, par ce travail, avoir facilité celles qui nous succéderont et avoir au moins suscité des envies dans ce sens.

8 CONCLUSION

Ce mémoire peut contribuer à une meilleure compréhension du phénomène migratoire des jeunes qui traversent la période post adolescente. Tout au long de ce travail de recherche, nous avons tenté de répondre, d'abord à travers l'exposé théorique puis par la présentation les dix témoignages des étudiants étrangers scolarisés à l'INSA, en quoi l'événement migratoire, à un niveau individuel et puis familial, peut inhiber les processus d'*adultisation* de ces jeunes.

Partant du constat que la post adolescence est une période privilégiée qui consiste à pacifier en soi les relations avec les objets internes, nous nous sommes intéressés aux jeunes qui durant cette période décident de partir à l'étranger. Les jeunes subissent déjà en soi la contrainte de faire cohabiter deux mondes, celui de l'enfance, teinté d'omnipotence, et celui de l'adulte, organisé selon le principe de la réalité. La rencontre de ces deux mondes s'actualise particulièrement au sein du psychisme à travers le vécu des études supérieures, sous forme d'une expérience initiatique. Dans ce contexte pour les étudiants étrangers s'ajoutent les contraintes du cadre migratoire qui selon notre étude vient inhiber le processus d'*adultisation*, car le sujet doit dépenser son énergie pour traiter d'autres problématiques liées à ce milieu. Au sujet de ceux qui émigrent, Stitou écrit : « *Éloignés du lieu de leurs ancrages narcissiques et de leurs repères symboliques, coupés des parfums et saveurs du pays natal, ils se retrouvent dans un contexte étranger qui n'est plus soutenu par du familier.* » (1997). Le lien aux origines, ainsi interpellé, met le sujet devant l'épreuve de maintenir sa légitimité dans un lieu qui n'abrite plus son lien à ses ancêtres.

Nous avons pu constater que l'événement migratoire réactive des mécanismes utilisées à l'adolescence, et notamment le processus « séparation individuation ». Nous avons pu explorer ce constat à travers d'abord les remaniements identificatoires auxquels est confronté le sujet migrant ; le regroupement entre les étudiants de la même culture ensuite, qui permet de retrouver les valeurs parentales, mais aussi à travers les angoisses dues à la perte des objets infantiles. Nous avons pu également constater que le projet migratoire amène le sujet à porter les projections parentales, qui provoquent des sentiments de culpabilité et de honte lorsque l'étudiant présente une scolarité insatisfaisante. Dans tous les cas, l'évènement migratoire vécu interpelle profondément le sujet où il s'agit, comme le dit Aulagnier (1989), « *de reconstruire son passé pour pouvoir construire son futur* ». De ce fait nous constatons que l'événement migratoire présente une source psychologique supplémentaire pour le jeune

adulte qui se situe déjà dans une période transitoire tant au niveau du développemental que de celui de l'enseignement.

Il est important de souligner que cette expérience de l'exil n'est pas nécessairement traumatique et source de pathologies. S'il est pertinent de la considérer sous l'angle d'une épreuve pour le sujet, c'est aussi pour en éclairer les potentialités constructives et créatrices. Ce travail nous a permis une meilleure connaissance des processus psychiques en jeu et un éclairage différent de ce qui se joue pour ces sujets, nous en retirons aussi un intérêt pour notre pratique future.

8.1.1 Perspectives d'ouverture de la recherche

Nous avons bien conscience du caractère lacunaire de notre travail sur ce plan, qui demeure pour nous un axe de recherche à approfondir. Dans la même logique que ce point de résistance épistémologique, notre étude nous a permis de relever des pistes de travail à poursuivre. Lors du dépouillement et de l'analyse des résultats de notre recherche, nous avons remarqué qu'il aurait été plus intéressant d'avoir à faire à des sujets plus homogènes. En effet, il est difficile d'affirmer nos constats avec une population n'ayant pas les mêmes parcours scolaires, la même origine, ni le même âge.

Il serait intéressant d'approfondir cette recherche dans une perspective longitudinale sur une période d'un an. Pouvoir s'entretenir avec les étudiants à différentes périodes de l'année scolaire (à l'arrivée, lors des premiers devoirs surveillés, après leurs retours au pays, etc.). Cette procédure nous permettrait de mieux comprendre l'impact du choc culturel sur l'économie psychique du sujet, ainsi que les répercussions qu'il peut avoir sur l'adaptation et réussite scolaire. En outre, nous avons ciblé à l'INSA d'autres populations qui nous apparaissent intéressantes à étudier par la suite : les étudiants des DOM-TOM (étudiants français résidant hors Métropole), qui sont aussi confrontés au déplacement territorial et au besoin s'intégrer et s'adapter dans un nouvel environnement, et les étudiants étrangers en situations de handicap, en examinant la particularité du handicap dans le cadre migratoire en vue de la transition vers l'âge adulte. Enfin, ces populations devraient être comparées à un groupe contrôle constitué d'étudiants français de l'INSA, ce que permettrait de vérifier le processus d'*adulthood* dans un cadre « normal ».

8.1.2 Propositions thérapeutiques

Nous aimerons souligner que la présentation de ce travail a pu se faire au niveau collectif. D'une part nous avons rediscuté les problématiques des étudiants étrangers avec les responsables des filières internationales de l'INSA, d'autre part nous sommes intervenus lors d'une conférence (5 et 6 juillet 2012) sur la Diversité Sociale dans l'Enseignement Supérieur organisée par l'INSA de Lyon et le GOS (Cf. Annexe 9).

L'objectif global à l'égard de cette population (étudiants étrangers) est d'accompagner les jeunes pour qu'ils puissent mener à bien cette phase de transition vers l'indépendance, tout en évitant que celle-ci s'éternise et se transforme en difficulté d'insertion professionnelle. L'un des enjeux du travail thérapeutique avec ces jeunes est de pouvoir les aider à renouer avec le cours de leur vie d'adolescent, en reconstituant le fil de leur vie, l'avant et l'après, donner du sens par la réappropriation personnelle de l'événement migratoire. Ainsi, il semble qu'il soit toujours question de trouver les mots pour dire, de traduire les maux en mots. C'est au travers de la parole que le jeune pourra reconstruire la trame de son histoire.

D'un point de vue pédagogique, il semble important que chacun fasse un travail sur les représentations qu'il a autour de l'accompagnement de ces jeunes. Il s'agit de ne plus voir le jeune étranger comme un « inaccessible », mais comme un jeune ayant des possibilités, des ressources qui ne demandent qu'à être exploitées, mises en valeur. Les enseignants, par leur travail au quotidien auprès des étudiants, sont les relais privilégiés dans l'institution pour faire émerger ces ressources propres à chacun, en restaurant les liens perdus et en favorisant le maintien de leur estime de soi. Il sera également intéressant de mettre en place des espaces groupales où une rencontre interculturelle pourra avoir lieu. Un espace qui favorisera l'expression et l'élaboration des difficultés des étudiants rencontrés au quotidien tout en étant accompagné par un professionnel.

Les étudiants sont souvent demandeurs d'un soin médical à l'infirmerie. Dans ce contexte, il est important de donner un sens au ressenti, à la douleur physique et psychique. Le rôle de l'infirmière en ce sens n'est pas à négliger dans ce qu'il représente de fonction maternelle, contenante, à l'image du « Holding/Handling » de Winnicott (1971). On retrouve également les idées de contenance physique et psychique développées par Anzieu (2003) et qui donnent toute leur pertinence au travail de restauration corporelle auprès des jeunes. Le toucher de

l'examen médical, la neutralité bienveillante de l'entretien contiennent, rassemblent, font sens. L'enveloppe physique peut se reformer.

Cependant, ce travail ne peut se faire de manière isolée. Il nous semble que c'est le travail en réseau avec différents professionnels qui sera le plus à même de recréer une enveloppe sécurisante et contenant pour les jeunes étudiants étrangers. Ce n'est qu'ainsi qu'il pourra trouver les appuis nécessaires à sa reconstruction. Chacun des acteurs professionnels peut alors constituer un « tuteur de résilience », avec son rôle à jouer pour aider chaque jeune à retisser le fil interrompu de son parcours.

9 BIBLIOGRAPHIE

- ALLEON, A.M., MORVAN, O. & LEOVICI, S. (1990). *Devenir "adulte"?* Paris : Puf
- ALLEON, A.M., MORVAN, O. & LEOVICI, S. (1995). *Adolescence terminée, adolescence interminable*, Paris : puf
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. (2000), Le géosociogramme. Introduction à la psychogénéalogie transgénérationnelle. *Cahier critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 25, 61-83.
- ANZIEU, D. et coll. (2003). *Les enveloppes psychiques*. Paris : Danoud
- ARNETT, J.J. & TABER, S. (1994). Adolescence terminable and interminable : When does adolescence end ? *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 1-21
- ARNETT, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- ARNETT, J.J. (2005). The developmental context of substance use in emerging adulthood. *Journal of Drug Issues*, 35, 11-123
- ARNETT, J.J. (2007). Suffering, selfish, slackers ? Myth and reality on emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 23-29
- AULAGNIER P., (1989). Se construire un passé, *Journal de Psychanalyse de l'enfant*, 7, 191-220.
- BASTIDE, R. (1996). *L'acculturation*. In Encyclopédia Universalis
- BATLES, P.B. (1990). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 5
- BATLES, P.B., STAUDINGER, U.M., & LINDENBERGER, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50
- BENGHOZI, P.-J. (2007) La trace et l'empreinte : l'adolescence, héritier porte l'empreinte de la transmission généalogique, in *Adolescence*, 64, 4, 775-777
- BERGIER, B. (2000), La restitution, in J. Feldman et R. Kohn (éds.), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*, Paris : L'Harmattan

- BERRY, J. (1988) Acculturation et adaptation psychologique. In *La recherche interculturelle*, tome 1, Paris : L'Harmattan
- BERRY, J.W., & coll. (2002). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185-206.
- BERRY, J.W., & coll. (2002). *Cross-cultural psychology, research and applications* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- BIRRAUX, A. (1994). *L'adolescence face à son corps*. Paris : Bayard
- BLACK, J.S., MENDENHALL, M., & ODDU, G. (1991). Toward a comprehensive model of international adjustment: An integration of multiple theoretical perspectives. *The Academy of Management Review*, 16, 291-317.
- BLANCHET, A. & IONESCU, I. (2009), *Méthodologie de la recherche en psychologie clinique*, Paris : Puf
- BLANCHET, A. et coll., (2005), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Observer, interviewer, questionner*, Paris : Puf
- BLOS, P. (1962), *On adolescence*, Free Press of Glencoe, New York; tr. Fr., *Les adolescents*, Paris, Stock, (1967)
- BOSZORMENYI- NAGY, I. & FRAMO, J.L. (1980), *Psychothérapies familiales*, Paris : Puf.
- BOWLBY, J. (1978) Attachement et perte. Tome II, La séparation angoisse et colère, Paris : Puf, pour la traduction française 1978
- BRACONAIRE, A. & MARCELLI, D. (1988), *L'adolescence aux mille visages*, Paris : Odile Jacob
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press
- CAMILLERI, C. (1989). La culture et l'identité culturelle: champ national et devenir. In *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, by C. Camilleri & M. Cohen-Emerique. Paris : L'Harmattan.
- CASTELLAN, Y. (1988), *L'enfant entre mythe et projet. Destin de l'anticipation familiale*. Paidos : Centurion

- CICONNE, A. (1999). *La transmission psychique inconsciente. Identification projective et fantasme de transmission*, Paris : Dunod
- CIPRUT, M-A. (2008). *Flore de femmes. Féminité et influx migratoire*, Ibis Rouge : Matoury
- COTE, E. (1996). *Sociological Perspectives on Identity Formation: the Culture Identity link and identity capital*, Journal of Adolescence, 19
- COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant-L'entrée dans la vie universitaire*, Paris : Puf
- COULON, A. (2000). *Le métier étudiant, l'entrée dans la vie universitaire* (2nd ed.). Paris : Economica.
- COULON, A., & PAIVANDI, S., (2003). *Les étudiants étrangers en France : L'état des savoirs*. Paris : Ove.
- CYRULNIK, B. (2003). Comment un professionnel peut-il devenir un tuteur de résilience, in *La résilience ou comment renaître de sa souffrance*, by B. CYRULNIK: Paris : Falbert
- DE RICQLES, A., (2007). Adaptation. *Encyclopædia Universalis*, 2007.
- DERIVOIS, D. (2006), *Entre déracinement et déménagement : la Pensée du déménagement. Le travail psychique des populations déplacées*. Colloque International Francophone, La transmission des connaissances, des savoirs et des cultures. Bibliothèque d'Alexandrie, Alexandrie – 12-15 mars 2006.
- DERIVOIS, D. KIM, M-S. & ISSARTEL, L. (2009), Vers un Moi interculturel: Trajectoires du Moi en situation migratoire et interculturelle In *Archéologie du Moi*, by BERKMAN, G. et GRAPA C., Press de l'Université de Vincennes, 153 – 161
- DIATKINE, R. (1983), Devenir adolescent, rester adolescent, in *Adolescence terminée adolescence interminable*, Paris : Puf
- EIGUER, A., (1997), *Le générationnel*. Paris : Dunod
- FREUD, A. (1936). *Le Moi et les mécanismes de défenses*, Paris : Puf
- GAULEJAC, V., (1999). *L'histoire en héritage*, Paris : Desclée de Brouwer
- GOULET, L.R., & BALTES, P.B. (1970). *Life span developmental psychology : Research and theory*. London: Academic Press.
- GRANJON, E. (2005). L'enveloppe généalogique familiale. In DECHERF, G., DARCHIS, E. *Crise familiales: violence et reconstruction*, Paris: Press, 69-86

- GRINBERG, L. & GRINBERG, R. (1986), *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon : Césura
- GUILLAUMIN, J. (2000), Y-a-t-il une poste adolescence ? *Adolescence*, 36, 379-417
- GUILLAUMIN, J. (2001). *Adolescence et désenchantement*, Le Bouscat : L'esprit du temps
- HANUS, M. Deuil et Adolescence, in *Adolescence*, 1995, 26
- JEAMMET, P. (1983). *Du familier à l'étranger* », in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 31
- JEAMMET, P. (1985). Actualité de l'agir, à propos de l'adolescence. In *Nouvelle revue de psychanalyse*, 31
- JEAMMET, P. (1994). Les vicissitudes du travail de séparation à l'adolescence, in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 42
- KAES, R. et coll. (2005), *Différence culturelle et souffrance de l'identité*. Paris : Dunod
- KAES, R., et all. (2004) *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod
- KLEIN M, *Essais de psychanalyse*. 1921 – 1945, Edition Payot, 1988, (1^{ère} édition 1968)
- KONICHECKIS, A. (2008), *De génération en génération : la subjectivation et les liens précoces*, Paris : PUF
- LACROIX, M. (2003), Culturally appropriate knowledge and skills required for effective multicultural practice with individuals, families, and small groups. In *Multicultural social work in Canada: working with diverse ethnoracial communities*, by AL-KRENAWI, A. & GRAGGAM, J. R, Ontario: Oxford university press.
- LACROIX, M. (2003). Culture appropriate knowlndge and skills required for effective multicultural practice with individuals, families, and small groups. In *Multicultural social work in Canada: working with diverse ethnoracial communités*, by AL-KRENAWI, A. & GRAGGAM, J.R. Ontario: Oxford university press.
- LADAME, F. (2003). *Les éternels adolescents. Comment devenir adulte*. Paris : Odile Jacob
- LAPLANCHE, J., PONTALIS J.-B., (1994), *Vocabulaire de la psychanalyse*. Cahors : Quercy
- LEBOVICI, S. (1985), L'adolescence, *Le groupe familial*, 108, 25-33

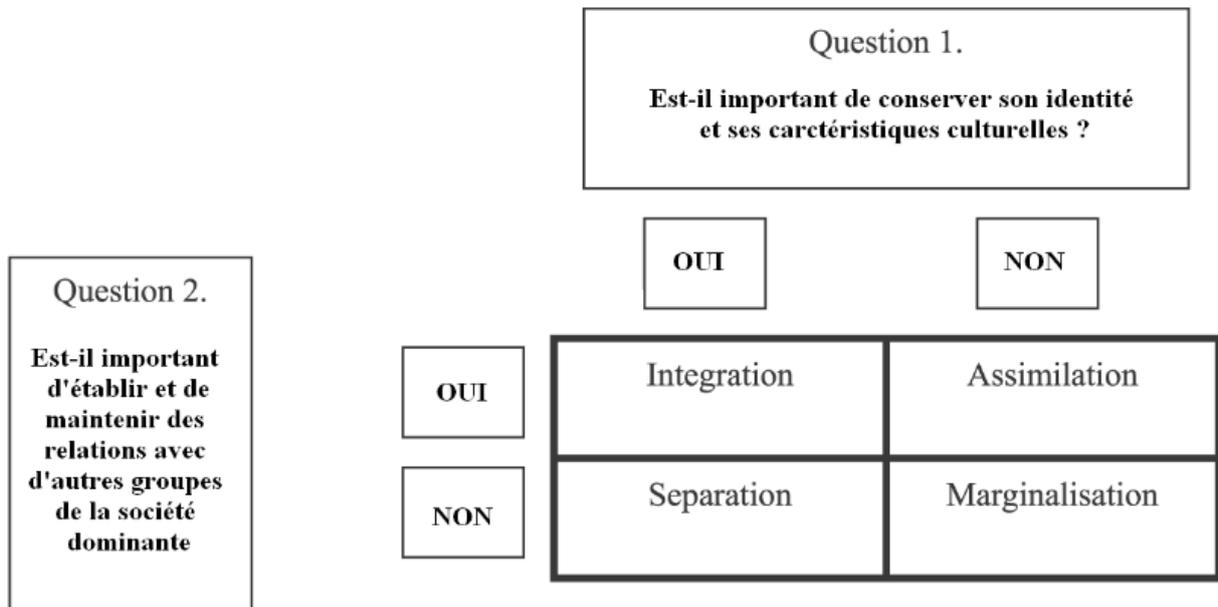
- LEBOVICI, S. DIATKINE, R, SOULE, M, (1985). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 4 tomes, Paris : PUF
- LERNER, R. M. (1984). *On the nature of human plasticity*. New York: Cambridge University Press.
- LEWIS, K.G. (1989): The use of color-coded genograms in Family Therapy. *Journal of Marital & Family Therapy*, 15 (2), 69-176.
- MARCIA, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3
- MICHEL, G. & PURPER-OUAKIL, D. (2006). *Personnalité et développement Du normal au pathologique*. Paris : Dunod.
- RACAMIER, P-C. (1992), *Le génie des origines*. Paris : Payot
- REDFIELD, R., et coll., (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- RICHARD, J.F. (2001). *Le processus de subjectivation à l'adolescence*, Paris : Dunod
- RITVO, S. (1995), Fin d'adolescence et processus de développement, *Adolescence*, 26, 133-149
- SAVICKAS, L. M. et coll. (2010). Construire sa vie : un paradigme pour l'orientation au 21st siècle. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 39,1, 5-39
- SCHIAVINATO, J. (2002). L'adolescence et le groupe, in *Analyse de groupe et psychodrame*, Toulouse : ères
- SCHULBERG, J. E., & ZARRETT, N. R. (2006). Mental health during emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes, and functions. In *Emerging adults in America : Coming of age in the 21st century*, by ARNETT, J.J. & TANNER, J.L.. Washington, DC: APA Books
- SERFATY-GARZON, P. (2006), *Enfin Chez soi ? Récits féminins de vie et de migration*, Paris : Bayard
- SOARES-LUCCIARI, D.-H. & BONNEAUD, A.-L. (1998), La question de l'Idéal du Moi et le projet d'avenir professionnel des adolescents. In *Question d'orientation*, 1, 31-43.

- STERLIN, H. (2007). De génération en génération avec quelle transmission ? *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratique des réseaux*, 38, 1., 13-27
- STITOU, R. (1997). Universalité et singularité de l'exil, *Psychologie clinique*, 3, 13-29.
- SUPER, et coll. (1996). The Life-Span, Life-Space Approach to Careers. In *Career Choice and Development* (3rd ed) by D. Brown and L. Brooks. San Francisco : Jossey-Bass.
- TOURN, L. (2003). *Chemin de l'exil*. Paris : Campagne Première
- UBA, L. (1994). *Asian Americans : Personality patterns, identity, and mental health*, New York : Guilford Press
- VYGOTSKI, L. (1991). Pensée et langage. Traduction de SEVE, F. ; commentaire de PIAGER, J., Paris : Editions Sociales (1^{ère} édition en 1933).
- WINNICOTT, D.W. (1971), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot
- YAHYAOU, A. (2000), Un mythe peut en cacher un autre ou les mythes familiaux aux risques de l'exil, In *Divan Familial*, 4

10 ANNEXES

1. Stratégies d'acculturation selon J.W. Berry
2. Le récapitulatif de l'échantillonnage
3. Grille d'entretien
4. Elaboration du génogramme
5. Convention graphique pour tracer le génogramme
6. Analyse des génogrammes
7. Les entretiens avec L.
8. Le génogramme de L.
9. Le programme du colloque organisé par l'INSA de Lyon

Annexe 1 : Stratégies d'acculturation selon J.W. Berry



Annexe 2 : Le récapitulatif de l'échantillonnage

Sexe : masculin / féminin, initiale prénom	Age	Pays d'origine	Ville d'origine	PC ou Département Formation
M. S	20 ans	Espagne	Murcia	3 ^{ème} année Bioinformatique et Modélisation BIM (SC) PC : Eurinsa
M. E	23 ans	Mexique	Mexico	5 ^{ème} année Département Informatique (SC) PC : Amerinsa
M. Z	20 ans	Chine	Shanghai	3 ^{ème} année Génie Electrique (SC) PC : Asinsa
Mlle. C	19 ans	Nouvelle Calédonie	Nouméa	2 ^{ème} année Amerinsa (PC)
M. L	19 ans	Mexique	Tula	2 ^{ème} année Amerinsa (PC)
Mlle. L	19 ans	Guadeloupe	Basse- Terre	2 ^{ème} année Amerinsa (PC)
M. H	18 ans	Chine	Suzhou	1 ^{ère} année Asinsa (PC)
M. Y	23 ans	Maroc	Rabat	5 ^{ème} année Département Génie Civile (SC) PC : Scan
M. A	21 ans	Chili	Osorno	3 ^{ème} année Département Bioinformatique (SC) PC : Amerinsa
M. J	22 ans	Mexique	Mexico	4 ^{ème} Département Génie Electrique (SC) PC : Amerinsa

PC : Premier Cycle de l'INSA qui incluse la 1^{ère} et la 2^{ème} année de formation. Durant le premier cycle les étudiants sont encadrés dans une filière internationale (EURINSA, ASINSA, AMERINSA, SCAN) ou classique (uniquement pour les étudiants français)

SC : Le Second Cycle suit le Premier Cycle, il s'étale sur une période de 3 ans. Lors du SC les étudiants peuvent choisir le département de spécialisation

Annexe 3 : Grille de l'entretien

Bonjour je m'appelle Eugenie MOVILA. Etudiante en dernière année d'étude en psychologie à Paris, je prépare un devoir sur les immigrés et leurs expériences avant et après l'immigration. C'est la raison pour laquelle je vous ai contacté. Je vous remercie d'avoir accepté l'entretien. Pour des raisons pratiques, et si vous êtes d'accord, je vais enregistrer notre entretien, néanmoins je vous assure que les informations seront utilisées seulement par moi et que je prendrai toutes les précautions utiles pour préserver votre anonymat.

L'entretien va durer entre une et deux heures. Maintenant, si vous voulez nous pouvons commencer en parlant de votre expérience de l'immigration.

Thème 1 : Le parcours avant l'Insa et la construction du projet migratoire

- Comment s'est déroulée globalement votre scolarité avant de venir à l'IINSA ?
- Etiez-vous impliqué dans des activités extrascolaires ?
- Avez-vous eu une relation amoureuse avant de venir ici ?
- Comment vous vous êtes décidé de partir à l'étranger ? Quel était votre projet en venant ici ? Pourquoi la France ? Pourquoi l'INSA ?
- Etes-vous venue accompagné ?
- Qu'est ce que vos parents ont pensé de votre projet ? Comment-ont ils réagit ?
- Comment avez-vous préparé votre départ ?
- Comment avez-vous vécu votre départ ?

Thème 2 : L'arrivée en France

- Comment avez-vous vécu votre arrivée en France Qu'elles types des difficultés vous avez rencontrés ?
- Qu'elles types des difficultés vous avez rencontrés ?
- Comment avez-vous établi des liens avec les autres étudiants au début de votre arrivée ?

- Quel a été votre sentiment face à l'obligation de la prise de l'autonomie ?
- Pouvez-vous me décrire votre rythme de vie ?
- Avez-vous eu des difficultés d'adaptation/ d'intégration ?
- Qu'elle relation détenait avec-vous votre coturne ?
- Comment se déroule votre scolarité à l'INSA ? Comment réagissez-vous quand vous obtenez une mauvaise note ?
- Justement aujourd'hui, sentez-vous intégrer dans le milieu étudiant ?
- Quel souvenir gardez-vous de votre première année ?
- Avant de venir en France, respectiez-vous les traditions de votre pays ?
- Les respectez-vous toujours autant aujourd'hui ?
- Est-ce que vous avez modifié votre façon de vivre ?
- Et au niveau de votre comportement ?
- Connaissez-vous ou avez-vous connu des difficultés émotionnelles ?
- Etes-vous tombé malade durant la période de formation à l'INSA? Et au niveau alimentaire comment ça ce passe ? Avez-vous pris du poids ?
- Votre projet est il toujours le même ? Pensez-vous rester en France dans le futur ?
- Quelle critique auriez-vous sur votre expérience à l'INSA?

Thème 3 : Famille

- Avez-vous gardé contact avec votre famille et vos amis ? Par quel biais communiquez-vous avec eux ? Avec quelle fréquence ?
- Parlez-moi de vos parents. Que font-ils? Comment se sont-ils rencontrés, quand se sont-ils mariés? Quelle relation détenez-vous avec eux ?
- Avez-vous des frères et sœurs ? Parlez-moi d'eux.
- Y-a-t-il d'autres personnes de la famille à qui vous tenez beaucoup ?

- Etes-vous retourné dans votre pays depuis votre arrivée en France ? Quand ? Comment ça c'est passé ? Qu'est ce qu'a changé ?
- Comment c'est passé le retour en France ?

Thème 4 : Devenir Adulte

- Pouvez-vous me parler un peu de votre vie avant la France, **de votre adolescence** ?
- Vous considèrerez vous adulte ou adolescent ?
- Etes-vous actuellement en couple

Données démographiques

Nom/ Prénom

Nationalité

Villé/ Pays d'origine

Age

Scolarité

Annexe 4 : Deuxième entretien : Elaboration du génogramme

Rappelons que les questions nécessaires au génogramme sont adaptées au contexte et à la personne questionnée. Voici quelques exemples des questions posées :

Habitation / déplacement

- Qui vit sous le même toit ? Où vivent les autres membres de la famille (pays, ville, région) ?

Conflits

- Votre famille a-t-elle vécu un événement douloureux ou joyeux récemment? Quelle a été la réaction de chacun des membres de la famille à cet événement?

Maladies

- Certains membres de votre famille connaissent-ils des problèmes particuliers d'alcoolisme, de suicide, cancer, maladies respiratoires, maladie mentale, problème juridique?

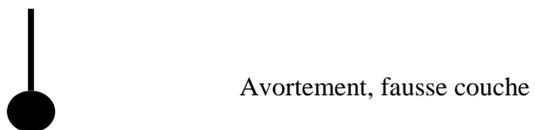
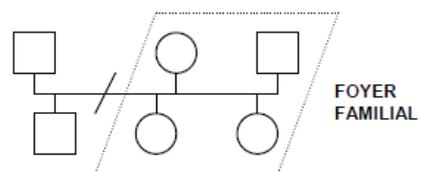
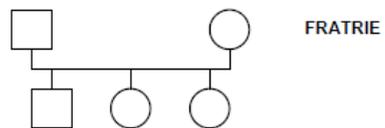
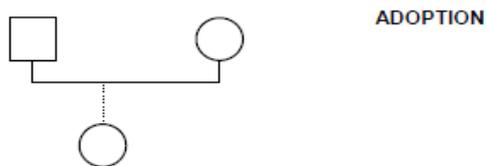
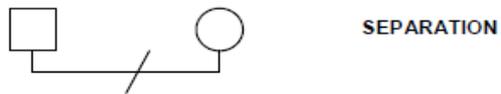
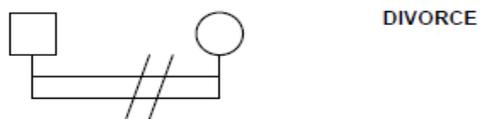
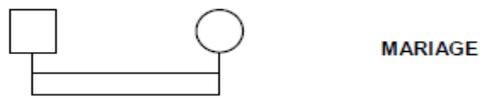
Fratric

- Avez-vous des frères et sœurs ? Combien sont-ils ? Font-ils des études ou ils travaillent ? Envisagent-ils de vous rejoindre en France ?

Les parents

- Où vivent vos parents ? Que font-ils? Comment se sont-ils rencontrés, quand se sont-ils mariés? Sont-ils toujours mariés ? Si non, est-ce qu'ils se sont remariés ensuite ? Y a-t-il eu des enfants de cet autre mariage? Entretenez-vous toujours une relation avec vos deux parents ? Et vos frères et sœurs ? Vos parents ont-ils connu des problèmes particuliers de santé (dépression, anxiété) ?
- Est-ce qu'ils travaillent ? Le travail actuel correspond-t-il à leur niveau d'études et leur métier ? Qu'est ce qu'ils travaillent actuellement ? Qu'est ce qu'ils ont travaillé avant ?
- Vos parents ont-ils des frères et sœurs ? Combien sont-ils ? Quel est leur âge? Qu'est ce qu'ils font dans la vie ? Et vos grands parents ?

Annexe 5 : Convention graphique pour tracer le génogramme



Annexe 6 : Analyse des génogrammes

UNE BREF PRESENTATION DE LA SITUATION FAMILIALE DES PARTICIPANTS (ISSUE DE LA GENOGRAMME)

Initial prénom / Sexe / Pays, Ville d'origine/ Age	Le parcours scolaire/ activités extrascolaires du sujet	L'histoire familiale et les enjeux professionnels des générations précédentes	Commentaires
<p>1. J. (M): Mexique, Mexico, 22 ans</p>	<p>A 17 ans est parti aux Etats Unis pour travailler</p> <p>INSA : Finance ses études depuis sa troisième année, travaille au TCL A redoublé sa 3^{ème} année, suite à la rencontre avec son père Son but : « Faire tout ce que je peux »</p>	<p><i>Fils unique. N'a jamais connu son père. Ses parents se sont séparés à sa naissance. La mère à fait une demande au tribunal concernant la pension alimentaire, que l'enfant n'a jamais reçue.</i></p> <p>Première génération : <i>N'a connu aucun de ses grands parents</i></p> <p>Les grands parents paternels : pas d'informations Les grands parents maternels : La grand-mère est décédée lorsque sa mère avait 6 ans. Le grand père était musicien. Il s'est remarié après le décès de sa femme avec qui ils ont eu 12 enfants. Dans la nouvelle union il a eu un enfant, qui est architecte.</p> <p>Deuxième génération : <i>Seulement sa mère avec sa tante (secrétaire) parmi la fratrie ont quitté le village pour faire des études.</i></p> <p>Mère : comptable. Provient d'une famille très pauvre. Décrite comme : intelligente, avec un fort caractère, relationnelle, travaille beaucoup, ouverture d'esprit. Père : Ingénieur, sportif. N'a pas posé des questions sur l'existence de son père avant l'adolescence. Il a vu son fils la première fois au tribunal quand ce dernier était en 3^{ème} année d'études à l'Insa</p> <p>Troisième génération : Cousins du côté maternel : Les métiers choisis : économiste, ingénieur, technicien, avocat, les autres n'ont pas encore l'âge d'intégrer des ét.sup ou le sujet ne détient pas les infos nécessaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Premier à faire des études d'ingénieur à l'étranger. ▪ Sa mère provenant d'une famille pauvre a beaucoup travaillé pour réussir dans la vie. A élevé son fils seule. ▪ A toujours incité son fils à faire des études, découvrir le monde du travail pour avoir un avenir meilleur.
<p>2. A. (M): Chili, Osorno, 21 ans</p>	<p>A fait un lycée français</p>	<p><i>Des ancêtres français. Le cadet d'une fratrie de quatre.</i></p> <p>Première génération: Les grands parents paternels : N'avait pas connu son grand père, mais il raconte avec enthousiasme son esprit d'aventure. Son grand père est d'origine française et avait immigré au Chili étant jeune. La grand-mère est d'origine juive allemande, elle est arrivée à l'âge de 7 ans au Chili. Est décrite comme ayant un caractère fort, formel. Les grands parents maternels : Son grand père est décrit comme étant très exigeant au niveau des notes, bon dessinateur, président d'un grand club de football, a voyagé aux Etats Unis. Sa grand mère est décrite comme étant passive, a travaillé en tant qu'assistante sociale, exigeante aussi par</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frère a été exclu en 2^{ème} année de l'Insa. ▪ Exigence au niveau des notes de la part de son père ▪ Comparé à son frère il a toujours voulu montrer son propre identité. De quoi il est capable ▪ Au niveau de la troisième

		<p>rapport aux notes.</p> <p>Deuxième génération : Mère : études d'architecture, design industriel. Elle est très sensible, vive, sociable, enthousiaste. Ses parents étaient très exigeants à l'égard d'elle. Elle a un frère qui est médecin, président de l'association de gastro-entérologie au Chili. Père : (benjamin des cinq) a fait un lycée anglais. Très intéressé par la généalogie, optimiste, strict, a de l'humour. Est né à Santiago, mais habite à Osorno. Au niveau de la fratrie tous ont fait un lycée français. Au niveau des études nous ne disposons que quelque information de son frère qui est ingénieur et sa sœur enseignante de la langue française. Un de ses frères était très intéressé par la généalogie et l'histoire, qui est allée en France à la rencontre des aïeux. La nativité caractérise certains membres de cette famille.</p> <p>Troisième génération Fratrie : L'aîné a fait des études à l'Insa, a été exclu en 2^{ème} année, par la suite a intégré une école à Grenoble. Est décrit comme étant : sérieux, plus mature, anxieux, carré, perfectionniste, ne s'attachant pas aux amis, intéressé par la généalogie. A l'école il était très solitaire, n'ayant pas beaucoup d'amis, il a traversé l'adolescence par une crise d'opposition. Son deuxième frère, qui est plus jeune que lui est décrit comme timide, passive, il est venu aussi à Lyon faire des études (Sciences du Langage) car il a toujours été intéressé par la littérature. En fin, il évoque d'être très proche de son frère benjamin. Il le décrit comme étant sympathique envers les autres mais peu communicatif envers les parents. Cousins du côté maternel : ont fait des études en génie informatique et médecine. Cousins du côté paternel : ont fait des études d'économie, psychologie, hôtesse de l'air. Sur les autres personnes nous ne détenons pas d'information.</p>	<p>génération il y a que son père qui a fait une école anglaise, en revanche au niveau de la deuxième génération il y a que ses enfants qui ont fréquenté une école française. Tous les autres n'ont pas fait d'écoles de langues.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Certains membres de la famille sont intéressés par l'histoire et la généalogie ▪ Le frère aîné a montré une crise d'opposition à l'adolescence, très solitaire. A été très fier de son frère quand il a réussi sa 1^{ère} année à l'Insa ▪ L'interviewé explique d'être angoissé par son projet de faire une année d'échange en Allemagne. A peur de ne pas réussir. ▪ Perfectionniste
<p>3. Y. (M) Maroc, Rabat, 23 ans</p>	<p>Durant ses études primaires et secondaires il a changé environ cinq écoles (française, marocaine, privée).</p>	<p>Première génération : Les grands-parents paternels : Son grand-père avait une petite entreprise. Il n'a pas connu sa grand-mère La grand-mère maternelle : Grand-père : était directeur d'agence. Il n'a pas connu sa grande mère.</p> <p>Deuxième génération : Mère : enseignante à l'école primaire. Elle a 3 sœurs, une d'entre elles est enseignante à l'université, l'autre a fait des études de littérature française et la dernière des études de la langue arabe. Décrite comme : trop maternelle, contrôleuse, rêve des enfants modèles, elle compare ses enfants souvent aux autres, hypocrite. Père : professeur de chimie à l'université. Tous les oncles du père ont fait des études d'ingénierie. Décrit comme étant : passif, distant, s'est impliqué peu dans l'éducation des parents.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Premier à faire l'intégralité des études d'ingénieurs à l'étranger ▪ Dans son discours la présence d'une rivalité fraternelle. Il a été toujours comparé à son frère aîné ▪ Haine contre la mère ▪ Vie en secret son identité sexuel (homosexuel)

		<p>Troisième génération Fratricie : son grand frère a fait des études d'ingénieur au Maroc, ensuite il a intégré un Master au Canada. Sa sœur a fait une prépa en économie. Se décrit d'être complice avec sa sœur qui est sincère. Alors que le lien avec son frère est décrit comme une rivalité fraternelle ; le fils à maman et toujours le modèle imposé à suivre Cousins du côté maternel : deux cousines encore petites Cousins du côté paternel : pharmacie, électricité, business, ingénieur, une de ses cousines fait un doctorat en Belgique.</p>	
<p>4. S. (M) Espagne, Mucia, 20 ans</p>	<p>Lycée Ecole de musique</p> <p>Insa : à redoublé sa 3^{ème} année (séparation amoureuse)</p>	<p><i>Le troisième enfant d'une famille de cinq</i> Première génération : Les grands parents paternels : ne les a pas connus, sont décédés quand il était petit. La grand mère maternelle : les informations concernant leur identité professionnelle manque, la famille est décrite très conservatrice et religieuse, le grand père était très autoritaire. Deuxième génération : Mère : est l'aînée parmi les trois enfants. A fait des études de droit, actuellement travaille en tant que psychologue. Décrite comme étant très religieuse. Une de ses sœurs est fonctionnaire, l'autre est réceptionniste à l'hôtel. Père : est le cadet d'une fratrie de quatre. A fait des études de droit, joue à la contrebasse. Son frère est pilote des avions, ses sœurs sont des psychologues. Troisième génération Ses frères ont fait (font) des études de : avocat, architecte, ingénieur. Sa sœur cadette est encore à l'école. Tous les enfants jouent au moins à un instrument musical. Une passion transmise par le père. Les cousins du côté maternel sont encore à l'école. Du côté paternel font des études de : tourisme, d'économie, histoire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Premier à faire des études d'ingénieur à l'étranger. ▪ Dans sa famille tous les choix étaient faits par son père. Le choix de venir en France était personnel, alors il est difficile pour S. de faire face à des situations difficiles, il a peur d'échec.
<p>5. C. (F) Nouvelle Calédonie Nouméa, 19 ans</p>	<p>A fait une école de musique</p>	<p>Première génération : Les grands parents paternels : Le grand père était boulanger (d'origine français), sa grand-mère vendeuse (d'origine arménienne). La grand-mère maternelle Son grand père était sculpteur, très calme, sa grand-mère n'a pas travaillé. (habitent en Indonésie) Deuxième génération : <i>Le père et la mère de C. après le mariage se sont installés en Nouvelle Calédonie</i> Mère : a fait des études d'économie. Née en Indonésie. Aime voyager. Elle est la cadette d'une fratrie de trois. Ses deux frères sont sculpteurs. Père : études de droit. A travaillé en tant que directeur de communication. Né en France et a travaillé aussi comme journaliste. Possède une ouverture d'esprit, aime voyager. Est l'aîné d'une fratrie de quatre garçons. Le cadet a fait des études de finances, est décrit comme</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Premier à faire des études d'ingénieur. ▪ A rejoint sa sœur en France. ▪ Explique que ses grands parents ne comprennent pas pourquoi elle veut faire des études. ▪ La mobilité est déjà inscrite dans la famille, car ses parents ont beaucoup voyagé, ont une ouverture d'esprit. ▪ Elle compare la branche

		très timide. Un autre de ses frères à beaucoup voyagé, travail inconnu. Le dernier frère tient un magasin (pas d'études). Troisième génération Sa sœur est venue aussi faire ses études (microbiologie) en France Du côté paternel ses cousins font encore des études au collège / lycée. Du côté maternel, deux cousins ont commencé, mais n'ont pas fait des études supérieures.	maternelle à un noyau auquel son père et puis leurs filles sont venues rejoindre. ▪ C. angoisse de ne pas décevoir ses parents.
6. E (M): Mexique Mexico, 23 ans	S'est beaucoup impliqué dans différentes actions dans la vie associative de son lycée. A essayé de gagner sa vie en vendant des bombons.	Première génération : Les grands parents paternels : son grand père a travaillé dans la construction, n'a pas fait des études supérieures. La grand mère maternelle : son grand père a été comptable. Sa grand-mère n'a pas fait d'études. Famille très conservatrice. Deuxième génération : Mère : comptable, Est la cadette d'une famille de cinq. Son frère aîné a immigré aux Etats Unis avec toute sa famille. Un des frères a été tué vers 25 ans (a été diplômé), un autre frère a fait des études de médecine, sa sœur n'a pas fait d'études. Père : entrepreneur Son frère aîné a fait des études en génie informatique les autres n'ont pas fait d'études. Troisième génération Fratie : L'aîné a fait des études en informatique et son frère en Génie Télécom. Cousins du côté maternel :	▪ Premier à faire des études d'ingénieur à l'étranger. ▪ Du côté maternel un frère et une sœur ont immigré aux Etats Unis, un autre frère en Colombie.
7. L. (F) Guadeloupe, Basse Terre, 19 ans	A toujours eu de très bonnes notes au lycée	Première génération : Les grands parents paternels : son grand père n'a pas pu travailler beaucoup car il est tombé malade, grand mère a fait des petits boulots. La grande mère maternelle : grand père était cuisinier et sa grand mère gardienne. Elle n'a jamais connu sa mère et a été élevée par sa sœur Deuxième génération : Mère : née aux USA, enseignante de l'anglais. Elle a un frère qui est agent de voyage. Décrite comme un garçon manqué Père : informaticien, l'aîné d'une fratrie de 5. Ses frères et sœurs n'ont pas continué leurs études. Il est décrit comme une personne qui ne remarque pas la féminité. Troisième génération A une sœur de 15 ans qui surement va la rejoindre pour ses études en France Cousins : elle n'a pas des cousins, du côté paternel ils sont encore mineurs.	▪ Premier à faire des études d'ingénieur à l'étranger. ▪ A bien investi le travail de la génogramme, parle avec passion de sa famille, certains éléments sont évoqués avec banalité. ▪ Les éléments du génogramme n'ont pas pu être approfondis en vue des contraintes de l'emploi du temps de l'enquête. ▪ Perfectionniste, maniaque au niveau de la propreté
8. Z. (M) Chine, Shanghai, 20 ans	A été déjà à Lyon, en vue d'un échange organisé	<i>Fils unique.</i> Première génération :	▪ Dans sa famille nombreuses sont les personnes qui ont fait

	par le lycée.	<p>Les grands parents paternels : le grand père était médecin. La grande mère était femme au foyer. Ils habitaient au Pékin, une famille très pauvre, parfois ils n'avaient pas de repas à midi. Suite, à leur mariage ils ont eu 3 enfants : deux filles et un garçon (le benjamin).</p> <p>La grande mère maternelle : Etait membre du Parti Communiste secret. Son grand père est décrit comme étant sévère, qui travaillait beaucoup. Sa grand mère était décrite comme étant naturelle, très gentille.</p> <p>Deuxième génération :</p> <p>Mère : (l'aînée) Ingénieure en Télécommunications, est décrite comme étant : forte en management : sur le lieu de travail et en famille, intelligente, à toujours le désir d'être la première. Parle de sa crise de 40 ans qui a duré 4 ans.</p> <p>Concernant le parcours de sa sœur (cadette) nous ne détenons pas des informations. En revanche, son frère (benjamin) est docteur en informatique, actuellement travaille avec sa femme à l'HP. Toute la famille à immigré aux Etats Unis.</p> <p>Père : (le benjamin). Ingénieur en Télécommunications, actuellement à la retraite. Douze ans plus âgé que son épouse. Est décrit comme étant : gentil, non sportif, motivé si intéressé</p> <p>Les familles de ses sœurs sont membres du parti communiste. L'aînée, a travaillé comme ouvrière dans une usine de textile, actuellement est Ministre de textile de sa Provence. La cadette, a travaillé au Pékin en tant qu'ouvrière dans une maison des livres, actuellement est directrice d'une compagnie d'édition.</p> <p>Troisième génération</p> <p>Cousins du côté paternel : un des ses cousins à fait des études en communication, l'autre en informatique, ainsi une de ses cousines travaille en tant qu'assistante de vente dans la compagnie de sa tente, et enfin le dernier cousin travaille en tant que responsable de vente des technologies anti-pollution.</p> <p>Cousins du côté maternel : un des ses cousins est étudiant en Télécommunications à Shanghai. Les deux autres sont au lycée aux Etats Unis.</p>	<p>des études d'ingénieur, donc il venait de soi selon le sujet qu'il va s'engager dans la même formation.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Du côté paternel, son père est l'unique qui a fait des études supérieurs. En outre, provenant d'une famille très pauvre les enjeux de la réussite étaient primordiaux. ▪ En analysant les deux branches de l'arbre généalogique nous pouvons observer que tous les membres ont réussi dans le milieu professionnel.
9. H. (M) Chine Suzhou, 19 ans	Lycée	<p><i>Fils unique.</i></p> <p>Première génération :</p> <p>Les grands parents paternels le grand père faisait partie du Parti Communiste. Etudes inconnus</p> <p>Les grands parents maternels : faisait partie du Parti Communiste. Grand mère : études inconnues, au chômage</p> <p>Deuxième génération :</p> <p>Mère : études en finances. A du mal à accepter l'opinion des autres. L'aîné d'une fratrie de 6 (études inconnues)</p> <p>Père : enseignant des sciences politiques. Décrit comme étant : silencieux, tolère l'opinion de l'autre, accepte sa femme. Son frère est le patron d'une usine.</p> <p>Troisième génération</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Premier à faire des études d'ingénieur à l'étranger. ▪ Tout le village a soutenu son père quand il est entré à l'université.

		<p>Cousins du côté maternel : Les métiers choisis : vétérinaire, ingénierie, Cousins du côté paternel : un cousin à fait des études des télécom</p>	
<p>10. L. (M) Mexique, Tula, 19 ans</p>	<p>Collège privé Lycée public au Mexico</p>	<p>Première génération : Le grand père paternel : très attaché à son grand père. Le caractérise comme le fondateur de son nom de famille, auquel il s'identifie et est fier de le porter La grand-mère : n'a pas fait d'études supérieures Les grands parents maternels : sa grand-mère était femme au foyer. A traversé une phase dépressive avec le recours à l'alcool lorsque son mari est mort. En conséquence sa mère et ses grands frères on prit en charge la famille. Le grand père est décrit comme étant charismatique, intelligent et énergique Deuxième génération : Mère : Puéricultrice. La 3^{ème} d'une fratrie de 7. Décrite comme : ouverte, dynamique, très présente à la maison. Au niveau de sa fratrie seulement 3 personnes ont fait des études de post Bac. Père : A travaillé dans une usine textile au fil du temps est devenu responsable de la file de production. Le 3^{ème} d'une fratrie de 7. Provient d'une famille nombreuse, pauvre. Il apportait l'argent gagné à sa famille, c'est pour cela qu'il avait des priorités au sein de celle-ci, rendant ses frères jaloux. Décrit comme : sévère, stricte, réservé, il déchirait ses devoirs lorsqu'il avait des fautes. Troisième génération L'étudiant à un frère qui est encore au lycée Cousins du côté maternel : Les métiers choisis : histoire, psychologie, architecture, Cousins du côté paternel : Les métiers choisis : médecine, chimie, droits, économie, ingénierie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Premier à faire des études d'ingénieur à l'étranger. ▪ En choisissant de faire un lycée public à Mexico L. a dû subir les contraintes du déplacement, se réveiller chaque jour à 4 heures et demie du matin pour arriver à l'heure en cours (7 heure). ▪ L'autorité et les exigences de son père étaient très présentes lors de la vérification des devoirs (arracher les pages s'il avait une faute commise par son fils)

Annexe 7 : Les entretiens avec L.

1^{ème} entretien (1h.30)

En 2^{ème} année en Amerinsa

Pays : Mexique

Ville : Mexico/Tula

Age : 19 ans

- Pourquoi vous avez choisi l'INSA et la France ?

- En fait il y a un accord entre mon lycée et l'INSA, donc j'ai eu l'opportunité de venir en France. Au début je n'étais pas du tout familiarisé avec le français, je trouvais que c'était une langue charmante. Du coup je suis ici, mais je ne regrette rien !

- Donc quand vous êtes arrivé là, vous ne parliez pas vraiment français ?

- J'ai fait quelques cours au Mexique, j'avais que les bases. C'était très difficile au début. Quand je suis arrivé à l'aéroport avec un ami, on a demandé des renseignements pour arriver à l'INSA et la femme nous a dit « l'INSA ça n'existe pas ! ». Elle nous a dit INSE ? On lui a dit c'est l'INSA qu'on cherche. On a retrouvé un autre mexicain et lui nous a guidés.

- Qu'est-ce que vous avez ressenti à ce moment-là ?

- Un vrai choc quoi. On arrive dans un nouveau pays où la langue on ne comprenait pas très bien. Au Mexique l'aéroport est dans la ville. Je ne savais même pas qu'il existait une navette. Le premier jour, franchement, c'était une forme de phobie en fait. J'avais peur de demander aux gens, d'acheter quelque chose. C'est un autre monde complètement que je découvre. D'un côté j'appréciais, d'un autre côté j'avais des difficultés pour parler et tout. C'était un changement radical quoi.

- Etes-vous venu accompagner ?

- J'étais avec un autre étudiant. Cet accord ça n'existe plus. Il existait 7 ans et l'année dernière ils l'ont annulé.

- Il consistait en quoi ?

- On faisait la première année ici, et après on continuait au Mexique. On avait une autre opportunité pour faire le double diplôme. Mais la plupart des gens voulait rester ici. Parmi 15 mexicains il n'avait que 4 qui réussissaient leur année. C'est bien qu'il n'existe plus, car sinon on a quand même un engagement, une obligation envers le pays. En plus, on n'a pas une aide de leur part, c'est un grand effort pour nos parents.

- Comment vous faites au niveau financier ?

- J'ai une bourse BPI donnée par l'INSA, puis il y a la Caf, mes parents aussi m'aident. Mais c'est super cher ici. En fait si on fait une comparaison entre les pesos mexicains et euros c'est énorme ! Une bouteille de l'eau tu payes 30 centimes alors que là c'est 3 fois plus cher ! Je me suis dit alors il faudra économiser ! Il ne faut pas dépenser plus de ce qu'on a prévu. Chaque mois ma mère me verse une certaine somme. Du coup je ne peux pas me permettre de le dépenser n'importe comment.

- **Comment vous avez annoncé votre départ aux parents ? Votre projet de venir ici ?**

- En fait au début quand ils sont appris qu'il existait cette opportunité ils étaient contents. Car j'ai déjà un frère qui est plus petit il est resté avec eux.

- **Donc ça les a rassurés qu'ils restent avec votre frère ?**

- Bah... mon frère il travaille vraiment pas beaucoup, moins que moi. Ils lui ont dit il faut que tu travailles être comme ton frère.

- **Donc vous êtes un exemple à suivre pour votre frère ?**

- Oui. Un exemple. Mes parents en tout cas lui disent souvent ça.

- **Comment vous vous êtes préparé pour venir à l'INSA ?**

- J'ai fait les cours de français après que j'ai vu que j'étais accepté, il fallait surtout se mettre à travailler. On essaye d'être ensemble tout le temps pour profiter.

- **Avec les parents ?**

- Oui. Du coup le temps il passait super vite, le lendemain ..., et dans l'avion. Le jour où je suis parti c'était très difficile, car ma mère elle était, elle avait, elle faisait mon linge, à manger et ici on a appris à être plus indépendant. Surtout ça. C'est super difficile. Car c'est elle qui faisait tout pour nous !

- **Qu'est ce que vous avez ressenti à ce moment-là ?**

- D'un côté c'était ça et d'autre côté il avait la difficulté des matières, je n'avais pas peur des maths mais surtout pour faire mon linge ! parce que c'était ma première fois. Je me souviens très bien, j'avais même pas mis du produit ! J'ai retrouvé un t-shirt violet... uff

- **Ce n'était pas évident. Donc c'était plus difficile que l'enseignement**

- Oui. Il y a aussi le rythme de travail. On travail le matin on mange et on reprend les cours. Au Mexique on fait de 7 à 14 h et après on a tout l'après-midi libre. En plus, on dîne et il faut vite travailler, il faut réviser régulièrement. Au début c'était vraiment difficile, en chimie il avait du vocabulaire que je ne connaissais pas. Donc, soit on étudie soit on fait la fête, vu qu'on est loin de nos parents on se sent plus libres ! Il faut se rappeler tout le temps pourquoi on est là !

- **Vous pouvez m'en dire plus ?**

- Bah c'est comme un engagement ! On est jeunes mais en même temps on doit être responsables. Donc, moi je me suis dit, je vais être 5 ans à l'INSA et j'ai le temps de faire la fête, m'amuser, faire du ski. Ici j'ai appris qu'est ce que c'est d'être organisé.

- **Avant c'était comment ?**

- Bah « Maman je vais faire mes devoirs mais je vais jouer encore aux jeux vidéos »

- **Donc, ici vous êtes plus responsable**

- Ah oui ! C'est ça on grandit ici à une grand vitesse, car on n'a pas le choix, il faut réagir vite, il faut réussir par tout : linge, études, cuisine

- **Comment s'est déroulée globalement votre scolarité avant de venir à l'INSA ?**

- C'était dur, car tous les jours je me réveillais à 4 heure et demi, je réveiller ma maman pour qu'elle fasse mon petit déjeuner pour moi. Je partais vers 5 heures et demi, car mon lycée était à Mexico et moi j'habitais au nord du Mexique. Les cours c'était de 7 à 14 h. On avait des pauses de dix minutes. Parfois quand on avait des pauses de 20 minutes on jouait au foot. J'étais souvent avec des amis qui jouaient au foot. Le retour : je prenais le métro et les bus, je mettais 2 h et je faisais une petite sieste. La nuit je dormais 5 heures.

- **C'était difficile**

- Oui, mais j'avais l'opportunité soit d'aller dans un lycée qui n'était pas si loin de chez moi, pas très bon soit d'aller dans une bonne école plus loin. Là bas j'ai eu des bons profs en physique, là bas j'ai pris des bonnes bases.

- **Quand vous avez changé d'école ?**

- L'école primaire on commence à 6 ans et ça dure 6 ans et après une école secondaire et puis le lycée de 3 ans. Du coup j'étais dans une école pas loin de chez moi. C'est pour le lycée que je suis parti. Quand on est petit il faut profiter, jouer. Moi je jouais beaucoup au foot, 2 fois par semaine j'allais à l'entraînement.

- **Donc ce que j'entends dans votre discours c'est que vous avez eu deux déplacements importants jusqu'à là. Un pour intégrer un lycée et l'autre pour intégrer l'INSA. Comment avez vous vécu ça ?**

- Au collège c'était ma mère que nous ramenait tous les jours à l'école, et au lycée c'était à moi de prendre le bus tout ça. Je me souviens d'avoir vu pour la première fois le métro, c'était magique ! Je regardais attentivement après je me suis habitué, c'était une chose de tous les jours.

- **Donc une des difficultés que vous avez ressenti pendant la première année de votre étude au lycée à Mexico c'était le fait que votre mère ne vous accompagnait pas ?**

- Oui, bah en même temps mon collègue était un collègue privé, après quand je suis allé au lycée c'était public, les gens ne sont pas vraiment les mêmes. En fait au Mexique il y a vraiment des classes sociales. Il y a des gens qui sont plus vulgaires, qui font plus des bêtises. Car là-bas j'ai rencontré des gens auxquels je n'étais pas habitué avant.

- En privé il y a quel type de personnes ?

- Ils sont disciplinés, des gens qui me ressemblent plus. Du coup je me suis habitué. Au lycée il a eu un changement des mentalités, des profils. Ce n'était pas évident d'établir une amitié avec eux. Je me rappelle j'étais très timide. Mais au bout de deux mois je me suis fait des amis. Même maintenant je parle avec eux. Mais au début ce n'était pas évident. Par exemple il y avait dans mon lycée des gens qui étaient loin et proposaient de faire une activité, je disais ok, mais en même temps j'avais peur d'aller très peur d'aller plus loin de chez moi. Au collège mes amis m'invitaient chez eux, donc ce n'était pas très loin. En fait j'ai changé du privé en public car le privé c'était cher. D'un côté on n'avait pas assez d'argent pour continuer comme ça et en même temps je voulais un bon lycée pour travailler. J'ai fait des recherches ! En principe il y a 2000 étudiants par an dans un lycée public alors que dans le mien il y en avait que 700. C'était un lycée très demandé, il avait un examen, et ils prennent que les meilleurs.

- [...]

- Et à l'INSA comment ça s'est passé ? Au lycée le changement était une épreuve difficile et à l'INSA qu'est-ce qui vous a posé problème au début ?

- Etre encore plus loin de ma famille. Même si on a des amis ici il y a toujours la famille qui manque, je faisais pas mal de choses avec mon frère.

- Pour revenir un peu en avant. Le fait de choisir le lycée à Mexico est-ce que ce sont vos parents qui vous ont conseillé de le faire ?

- Bah ensemble. Parce que je savais que c'était un des meilleurs. Même si c'était loin de chez moi, je voulais vraiment apprendre des choses. Je me suis dit que ça vallait le coup

- Ce désir de réussir est-ce que ça vous caractérise ?

- Oui c'est un peu... mes parents m'ont bien appris ce désir de réussir. Mes parents font partie d'une famille nombreuse et parfois il y avait des gens qui arrêtaient leurs études, ou qui finissaient et travaillaient. Et mon père me racontait qu'il travaillait et étudiait en même temps. Il m'a raconté ça au moins 5 fois. C'est impressionnant. J'ai donc bien enregistré ça. Pour ma mère c'est pareil. Ma mamie elle ne voulait pas qu'elle étudie, elle lui disait qu'après elle va se marier et va s'occuper de sa famille. Elle a fait quand même des études. Elle a fait

médecine, elle a fait aussi une spécialisation. Là elle est à la retraite maintenant. Elle était infirmière. Elle travaillait avec les enfants qui venaient de naître.

- **Elle est puéricultrice ?**

- Oui. Je ne trouvais pas le mot en français

- **Et votre père ?**

- Il a vraiment changé de domaine, il était le responsable dans une ligne textile, de production, mais il m'a raconté que c'était stressant. Il m'a dit qu'il fallait respecter la production. Il travaillait souvent plus que prévu.

- **Quelle formation a fait votre père ?**

- Mon père a fait qu'un lycée, après son lycée il avait déjà un métier, il pouvait travailler. Et ma mère a fait 3 ans ou même pas, et après elle est allée à l'hôpital et après elle s'est spécialisée.

- **J'imagine que à l'époque pas tout le monde avait envie d'aller faire des études**

- Oui c'est ça ... c'est l'envie ! Il y a des gens qui se plaignent tout le temps ! Mais ils n'ont pas envie de travailler ! Ils veulent commencer tout de suite par être directeur !

- [...]

- **Etiez-vous impliqué dans des activités extrascolaires ?**

- Oui, je faisais du foot. Le week-end on avait des matchs. Au lycée je voulais continuer mais avec le travail qu'il fallait faire ce n'était pas faisable.

- **Et le français ?**

- A l'INSA, on avait des cours de langue pendant l'école d'été, mais les Français n'étaient pas là. Quand ils sont arrivés je n'arrivais pas à comprendre ce qu'ils disaient. C'était frustrant, surtout au début on se sent très étrange !

- **Qu'est-ce que ça vous a fait de retrouver les Français ?**

- Bah très bizarre, avant il n'y en avait pas, tout d'un coup ils sont devenus trop nombreux ! Comme on parlait pas très, très bien au début on n'échangeait pas avec eux. Après il faut faire un effort, trouver leurs intérêts.

- **Faire un effort ?**

- Oui surtout pas attendre qu'ils viennent vers nous, car ils ne le font pas, il faut aller soi-même vers eux. Moi j'étais vraiment timide, il y a peu d'étrangers. Je pensais au début que comme nous sommes des étrangers ils vont venir nous parler, mais non. Alors, je préférais passer plus de temps avec les latinos. C'est normal, on est du même continent, on a le même statut, la même discipline et culture.

En plus mon coturne il était français. Il m'a aidé au début pour le rythme. Il était un peu fou, quand il était fatigué, il devenait explosif, vraiment un peu fou. Alors dans des situations comme ça il fallait que je me sauve car sinon je ne pouvais pas travailler. Je me suis dit comment je vais faire pour passer tout une année avec lui, surtout qu'il faut que je travaille.

- **Et vos premiers résultats ?**

- J'ai toujours eu des bonnes notes, là c'était la première fois quand **j'ai reçu un vrai coup**. J'ai perdu confiance en moi, je me suis dit : « Là, t'es plus le meilleur de la classe ! ». Je crois que ce qui était dur pour moi ce n'est pas la mauvaise note, mais une mauvaise note par rapport aux autres.

- **Alors comment vous vous êtes pris?**

- Je travaillais beaucoup. Après les difficultés ont augmenté. C'était difficile.

- **Qu'est-ce que vous faites dans les situations difficiles ?**

- Je me rappelle pourquoi je suis là !

- **Et pourquoi vous êtes là ?**

- Pour réussir, car on ne peut pas faire marche arrière ! D'un autre côté mes parents me soutiennent et il faut faire un effort pour leur répondre de la même façon ! Et en plus les études coûtent cher ici, je ne peux pas me permettre de redoubler. Après j'essaie de garder un esprit positif. Et je crois en Dieu aussi. C'est une cousine qui m'a dit si tu rencontres des difficultés prie et remercie pour tout !

- **Croire ça vous rassure?**

- Oui c'est vraiment mon cas. Ça me fait bizarre de parler de Dieu en France

- **On peut s'arrêter là si vous voulez.**

- Non, non juste qu'en France c'est trop tabou. Donc voilà, je sais que c'est difficile mais pour cela je ne me pose pas cette question ! Je dis : Dieu s'il te plait ou rassure moi

- [...]

- **Vous êtes déjà rentré chez vous ?**

- Oui à la fin de la première année, je suis rentré tout de suite car ça me manquait trop et cette année je vais aller à Pâques, je vais rater une semaine de cours.

- **Qu'est-ce que vous avez ressenti lors de votre retour ?**

J'étais très content, je ne sais pas comment expliquer. Quand je suis arrivé chez moi c'était grand ! Il y avait les mêmes choses, les voitures à côté. Tout pareil. Oui, sauf quand j'ai ouvert mon placard, il était rempli par les vêtements de mes parents. Ça m'a rappelé que je

suis venu ici, en France. Après, j'ai parlé avec mes amis et eux ils m'ont dit, oui mais ta mère tous les jours nous parle de toi ! Maman est très contente de moi.

- Vous collectionnez des voitures ?

- Bah pas vraiment, parfois quand je vais au Carrefour je me prends une petite voiture juste comme ça ! C'est juste que je les aime bien ! Même en France je m'achète mais là elles sont plus chères.

- Vous communiquez souvent avec vos parents ?

- Tous les weekends. Par skype et après j'ai un forfait !

- Et votre frère ?

- Je lui avais demandé s'il veut venir, je lui avais dit « il faut que tu apprennes le français ». Mais bon, il m'a pas pris en compte. Il n'a pas trop envie d'étudier, que de profiter. Mais j'espère qu'il va changer.

- De quoi vous parlez et ou pas avec vos parents ?

- Comment ça se passe, les cours, ou là on a été à la montagne, on a fait du ski, je leur raconte.

- Et quand vous n'êtes pas bien vous leur dites ?

- Je garde pour moi ! Mais ils me disent courage pour l'examen ou on te laisse car t'as du travail. Ils font attention à ça. Car c'est important que je travaille bien mes cours.

- Est-ce qu'il y a eu des moments quand vous n'étiez pas bien ?

- Comme tous... les interros, mes parents me manquent

- Vous pouvez m'en dire plus ?

- Le contexte dans lequel j'ai vécu, de rentrer à la maison, parler avec eux, faire des activités ensemble. Ils me manquent dans les moments difficiles. [...] Je me sentais abandonné quand j'étais malade, ici on n'appartient à personne... et dans ces moments, je me rappelais de ma mère qui était à mes côtés avant.

- Et au niveau alimentaire est-ce que ça allait ?

- Au début je me souviens les jours quand on est arrivé j'avais trop faim, et ils nous ont donné de la viande non bien cuite... c'était horrible. Pendant l'école d'été ce n'était pas bon. J'avais l'habitude de bien manger, de manger ce que ma mère cuisinait.

- [...]

- Qu'est-ce que vous semble le plus difficile à vivre en tant qu'étudiant ?

- Je sais pas, être loin de sa famille peut être. Mais aussi c'est difficile de faire face aux attentes de mes proches, de réussir en quelque sorte de faire tout comme il faut. Je travaille

beaucoup mes cours mais parfois j'ai pas de bonnes notes et alors j'ai honte. Ça veut dire que j'ai pas travaillé comme il fallait.

- [...]

2^{ème} entretien (3h.12)

- Parlez-moi de votre père

- Mon père il est sévère, strict, il arrête le conflit. Par rapport à ses frères qui aiment plus faire la fête mon père il aime plus rester chez soi, regarder un foot, il est plus réservé ; ma mère est ouverte, plus dynamique !

- Vous avez dit la dernière fois qu'il travaille dans le textile.

- Oui. Et après qu'il a changé son travail il est devenu plus calme, moins stressé. Maintenant, il travaille dans l'administration, il est plus ouvert. Avant mon père comme il faisait partie d'une famille nombreuse, il voulait améliorer ses conditions de vie et du coup il travaillait et il étudiait. Il apportait de l'argent à sa famille

Ma mère elle est puéricultrice, elle travaille avec des enfants prématurés mais elle a aussi travaillé avec des gens qui étaient gravement blessés ; en fait quand on avait besoin d'aide, c'était mon père qui m'aidait, mais il était très strict, et on allait chercher notre maman et on était plus calmes plus rassurés ; mais parfois mon père était trop sévère. Mais quand ma mère s'énervait c'était mon père qui intervenait car elle s'énervait très fort. Mon père comme il travaillait on le voyait moins, ma mère, elle était très présente

- Par quelle partie vous voulez commencer ?

- Par celle de mon père car ça va être plus simple. Il a 3 frères et 4 sœurs. Une des sœurs de mon père s'est mariée avec le frère de ma mère, mais ils ont divorcés.

- [...]

- Et votre grand père maternel ?

- Il était super sympa. Toujours de bonne humeur, il parlait beaucoup, il était charismatique. Il est mort jeune, une maladie du foie. Ma grande mère, elle était très stricte et nous punissait souvent. Mais là quand elle me voit elle est trop gentille.

- Et votre tante ?

- Elle a fait des études en économie. Elle travaille dans une fondation avec des enfants défavorisés. La fondation n'est pas religieuse mais une de ses valeurs c'est la religion. Elle travaille avec les enfants. Il y a environ 2 ans qu'elle travaille là, elle est très contente.

- Et son mari ?

- En fait il n'a pas fait d'études. Il n'a que le bac, maintenant il travaille dans un club gym, fitness. En fait, ils sont mariés juste par la loi et pas l'église. Normalement chez nous tout le monde se marie à l'église. A l'église il y a un engagement d'être fidele. C'est ma tante qui lui a proposé plusieurs fois mais son mari ne voulait pas.

- [...]

- Mon cousin. Il va cette année se marier car sa copine est tombée enceinte. Malheureusement

- **Malheureusement ?**

- Bah parce qu'il est jeune, et il voulait venir ici, en France, je voyais en lui l'envie d'aller plus loin. Il est intéressé par l'ingénierie, par la mécanique.

- **Et sa femme ?**

- Elle a fait aussi des études mais elle a arrêté, car pour elle ce n'est pas évident

- **Comment ils vont faire pour prendre soin de l'enfant ?**

- Ma grande mère est presque toujours avec ma tante, ça j'ai oublié de dire. Je pense que ma grande mère va les aider. Car ma tante et mon oncle travaillent.

- **Donc toute la famille va se mobiliser pour les aider ?**

- Oui. Mais ça me fait mal car on a fait des projets ensemble. Et en plus il voulait vraiment venir là ! Je voulais l'aider ! Là je crois que c'est mort. Ses conditions de vie ne sont pas top.

- [...]

- Le frère de ma mère est conducteur dans une agence de voyage, il travaille beaucoup mais ça lui plaît. Il n'a pas le bac. Sa femme travaille à la maison, elle est femme de foyer, ils ont eu beaucoup d'enfants. Elle a pris la responsabilité des enfants mais en même temps il fallait travailler pour avoir des sous pour vivre. Il n'a pas fait le bac et leurs conditions de vie sont moyennes. Il a deux filles. Elles ont le même âge que moi. Normalement c'était lui, elle et moi on était les plus unis, on partageait les mêmes intérêts. Un jour ma mère et ma tante sont allées dans un endroit où ils leur avaient prédit l'avenir : à ma mère, ils lui ont dit qu'elle allait se marier avec quelqu'un qui commence avec A et à ma tante ils lui avait dit qu'elle allait avoir 5 enfants et le dernier va être un garçon !

- **Et votre grande mère maternelle ?**

- Quand mon grand père est mort elle était très mal, elle buvait beaucoup pour compenser le vide.

- **Votre mère avait quel âge quand son père est mort ?**

- Elle avait 20 ans quand il est mort. Je me rappelle qu'elle m'a dit que c'est son père qui lui a fait la fête de 15 ans. Moi quand je suis né mon papi a eu 15 ans depuis sa mort.

- **Peut-être c'est pour cette raison que pour votre mère c'était difficile car votre grand-mère n'était pas disponible pour elle.**

- Je crois qu'elle a changé même sa personnalité, est devenue plus dure ! Au début elle voulait rien faire, ni de vivre, c'est ma mère et les plus grands qui ont géré tout ! On a pris la charge de la famille. Ils l'ont sauvée ! Se remettre après la perte de quelqu'un proche c'est difficile

- [...]

- En fait, la fille de ma tante est venue vivre chez nous car le lycée était meilleur et puis plus proche.

- **Donc vous avez grandi avec elle, c'est ça ?**

- Oui, elle a fait le bac, elle est restée 3 ans. En fait, elle n'a pas fait son bac et mes parents disait tout le temps, allez tu vas réussir pour montrer à tes parents que tu vas finir tes études. Après pour les vacances elle rentrait chez elle.

- **C'était difficile ça pour votre mère ?**

- Oui, elle s'est habituée à elle. Ma mère elle était plutôt déçue qu'elle n'ait pas pu aller plus loin. Sa famille lui manquait. Et en plus elle a rencontré son copain pendant les vacances et elle ne voulait pas revenir.

- **Elle n'a pas repris des études ?**

- Non. Maintenant je comprends pourquoi elle était si dure avec nous. Je l'admire, j'ai une admiration pour ma mère.

Mes parents ont eu toujours envie d'avoir une fille. Quand elle est née, ou une autre fille qui est née, on propose de l'adopter, bref on rigole mais c'est vrai que ça leur manquait.

- **Et là ?**

- Le plus grand a l'âge de mon frère. Ça c'était la plus grande, du coup ses enfants avaient le même âge que les tantes. C'était très drôle. Je me disais mais ça va pas là !

- **Elle est comment ?**

- Il travaille dans l'Education Nationale, lui pareil, et elle, en fait, quand elle était petite, elle vendait des journaux dans l'armée. Un jour elle a raconté un homme plus âgé, son mari il est mort. Mais en fait, comme m'a cuisine ?? n'avait pas fait d'études car après la mort de son père ils ont perdu tout l'argent. En fait il était avocat, il n'a pas laissé un centime à la famille. Mais elle croit beaucoup en Dieu, c'est elle qui m'a donné une Bible et m'a dit de la lire. Elle donne des cours, fait des conférences sur Dieu.

- [...]

- Les enfants du frère de mon père, ils faisaient vraiment n'importe quoi, ce qu'ils voulaient. Le plus grand surtout il buvait beaucoup d'alcool. Avant de mourir leur père a parlé avec eux, ils ont changé leur façon de voir les choses. Eux ils ont repris des études, et lui et elle.

- [...]

Et votre grand père (paternel) ?

- Maintenant lui il est mort, mais avant j'ai eu l'occasion de le connaître, c'était lui qui m'amenait à l'école. En fait, avant on était chez eux. Moi j'avais une petite moto j'accélérais et lui me courait derrière. Vraiment drôle. Il m'achetait toujours des chocolats. Mon papi m'achetait un bon chocolat, des kinders, et à lui il lui achetait un tout petit chocolat, donc il y avait une différence

Ma mamie n'a pas fait des études, mais elle a quand même réussi à bien éduquer les enfants. Ils étaient une famille pauvre. Parfois ils mangeaient que des haricots, c'est pour ça que mon père a commencé à travailler. Il apportait de l'argent à la famille, et ça leur permettait de bien manger, il avait aussi des priorités. Ses frères étaient jaloux de mon père.

- Il était le préféré alors ?

- Oui on peut dire ça. Mon cousin, il est né avant moi, mais moi quand je suis né j'ai reçu plein des cadeaux, j'étais le préféré !

- [...]

- Le deuxième frère de mon père, lui il a eu 3 enfants. Ils avaient le même âge. On était assez loin les uns des autres. Mon cousin, il a fait des études de droit, avant il était plus irresponsable, il faisait la fête ; là il fait toujours la fête mais il est plus responsable

- [...]

- Et sa deuxième femme ?

- Elle a fait des études de médecine, elle travaille dans des laboratoires. Eux au niveau de la situation financière, ils étaient moyens moins et nous moyens plus.

- [...]

L'utilisation des couleurs :

-Est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi vous avez choisi ces couleurs. A quoi ça vous fait penser ?

- Bah par exemple le vert j'aimerais mettre d'une autre nuance... mais ici il y en a qu'une. **Le vert** ça me plaît bien. Je pense à une grenouille, tout ce qu'est de la nature. C'est parce que quand je prends l'avion je vois tout vert donc ça me rappelle ça.

- **Le territoire Français?**

- Oui. C'est en été que j'ai pris l'avion.

- **Vous partagez le même vert avec votre frère**

- Oui. On a tout partagé quand on était petits et peut-être on va partager aussi le vert en France. Maintenant il est plus pausé, j'espère qu'il va être plus motivé. Mes parents avaient beaucoup de problèmes avec lui car il ne travaillait pas bien. Là comme il travaille mieux je suis plus tranquille. Il ne veut pas en principe travailler.

Le bleu (père) c'est aussi une couleur que j'aime bien, c'est une couleur qui le représente. C'est froid, mais c'est aussi rationnel. En puis, j'aime bien la couleur rouge, c'est classique, ah oui c'est ça, au collège c'était lui qui me corrigeait tout avec un stylo rouge. Il m'arrachait même les feuilles pour que je refasse à nouveau. Mais bon ça m'a beaucoup aidé.

- **Vous pouvez m'en dire plus ?**

- Il m'arrachait les feuilles quand ce n'était pas propre, mais il n'a pas fait ça à mon frère ! Il n'a pas eu le temps. C'est pour ça qu'il est plus désorganisé, irresponsable. Car avec moi il était très dur.

- **Et pour votre mère ?**

Bah j'ai de l'orange. Ça lui va très bien cette couleur. Elle est dynamique, mais aussi très douce, elle a prît vraiment beaucoup soin de nous.

Grandes parents

- **Et pour vos grands parents du côté maternel ?**

- J'ai mis l'orange à mon grand père, car ma mère m'a raconté qu'il était sympa, très positif, intelligent. C'est une couleur que j'aime bien. Mais je ne l'avais pas connu. Après, j'ai mis du **violet**, car comme ma grande mère est toujours avec ma tante, le jour où elle vient chez nous, je la sens un peu distante.

- **Qu'est-ce que ça te fait le violet ?**

- Déjà avec mon père, je partageais moins des choses avant, il était plus distant, c'est pareil avec elle. Quand même je l'aime beaucoup, mais voilà on n'est pas très proches.

- **Et votre grande mère paternelle ? Vous lui avez attribué aussi du violet**

- C'est l'image de la faiblesse, d'impuissance parfois elle demande qui je suis, comment je m'appelle. Elle ne se souvient plus quoi !

- **C'est frustrant ?**

- Moi je trouve ça drôle. Elle nous frappe légèrement sur le visage et demande : c'est qui, c'est qui, c'est drôle

- Et pour votre grand père ?

- Le rouge, je ne sais pas, c'est déjà la couleur du drapeau du Mexique : blanc et rouge. Il est mort quand j'étais petit, et je n'ai pas trop de souvenirs. J'avais 4 ans quand il est mort. Je me souviens bien du kinder et de la moto après mes parents qui m'ont raconté aussi.

- A quoi associez-vous un rouge ?

- C'est la chaleur. Peut-être le soir quand le soleil se couche. La fin. Oui, la fin de la journée. Comme par exemple. Je me souviens des journées comme ça. Ah peut-être je n'aurai pas du lui mettre une couleur mais un chapeau mexicain, car il le portait souvent.

- J'ai l'impression que quand vous parlez du soleil ça me fait penser au fait qu'il part mais il est encore assez présent, il chauffe encore...

- Oui, il est chaud et après c'est le moment le plus pesant de la journée, tranquille, on se pause. Je crois que ça correspond aussi à l'âge, car il était déjà vieux. Je me rappelle du jour quand il était mort, j'étais en smoking, mais je ne comprenais pas pourquoi j'étais là

- Je ressens que vous êtes attaché à ce grand père même si vous ne l'avez pas connu.

- Ah oui je sais pourquoi. Car je porte son nom de famille « C... »⁶⁶. Ma mère me dit souvent toi t'es intelligent parce que t'es comme ton grand père intelligent et moi je lui répondais, non maman parce que je suis un « C... ».

Je pense à mon grand père car c'est lui qui a commencé cette grande famille. En fait sa sœur elle prenait beaucoup soin de nous

- Pourquoi ?

- Elle ne s'est pas mariée. Elle nous a aidés beaucoup et on a un lien très, très fort avec elle. Du coup le jour quand je suis parti, c'était plus difficile pour elle que pour moi.

- Parce qu'elle habitait avec vous ?

- Oui. Elle venait nous chercher à l'école. Elle habite encore chez nous

⁶⁶ Le nom de famille que porte le jeune

Annexe 8 : Le génogramme de L.

Annexe 9 : Le programme du colloque organiser par l'INSA de Lyon



Les 2èmes Rencontres de la Diversité Sociale dans l'Enseignement Supérieur organisées par l'INSA de Lyon et le GOS de la CGE

Programme détaillé du jeudi 5 juillet

9h30

Amphi Seguin

*Accueil par Eric Maurincomme, directeur de l'INSA de Lyon
Introduction : Enjeux et thématiques principales de ces rencontres*

10h30

Table ronde d'ouverture

Faut-il parler de la ou des diversités ? Regards croisés des entreprises, des grandes écoles et des universités

Du point de vue linguistique, on parle de la diversité comme étant une représentation de l'ensemble de la population et sous tendant que ce terme englobe tous ceux qui sont généralement oubliés ou considérés comme des minorités. La question est de savoir si en employant un terme générique pour parler de populations aussi éloignées que les étrangers, les femmes, les catégories socio- professionnelles modestes, les personnes en situation de handicap nous ne sommes pas plutôt enclins à gommer les différences (au nom de « on est tous pareils ») plutôt que de les reconnaître, entraînant une première confusion. La seconde confusion peut provenir de l'emploi pas toujours approprié des termes de diversité, de discrimination, d'inégalité ou d'égalité des chances. Il y a la diversité des origines, des conditions de vie, des parcours scolaires et la diversité liée au handicap, au sexe, aux orientations sexuelles et au ressenti d'appartenance qui, lorsqu'ils sont des freins à l'accès aux formations ou à l'employabilité sont de l'ordre de la discrimination.

La CGE a considéré la diversité selon 3 grands axes : ouverture sociale, genre et handicap. Les entreprises en considèrent parfois 4 : parité, harmonie des générations, pluralité culturelle et handicap. Les universités ont également leur vision.

Ainsi, a priori, les typologies de populations doivent faire l'objet de mesures et d'accueil spécifiques puisque répondant à des objectifs distincts. Mais la politique en faveur de la diversité doit-elle être une démarche globale ?

Avec :

Une 1^{ère} table ronde avec les trois groupes Diversité de la CGE, animée par Florence DARMON :

Chantal DARDELET, Animatrice du groupe Ouverture sociale de la CGE

Hervé LABORNE, responsable Handicap CGE

Marie-Sophie PAWLAK, responsable Egalité H/F CGE



Puis les regards croisés des entreprises, universités et grandes écoles, animé par C. DARDELET :
Jean-Paul BAGNA, directeur général de Hanploi
Laure BONNAUD - maître de conférences à Université Paris-Diderot, directrice de cabinet du président
Jean Louis JOLY, directeur Général du Medef Lyon Rhône
Alexis METENIER, directeur, Fondation INSA
Jean-Philippe NEUVILLE, sociologue, INSA

Déjeuner au Restaurant Castor et Pollux

14h – 16h Ateliers participatifs **Bâtiment des Humanités - 1^{er} étage**

Atelier 1 La diversité dans les entreprises : une approche globale ou différenciée ?
Salle 103 Prolongement des débats du matin par d'autres contributions

En faisant le parallèle entre la « transition secondaire – supérieur » et la « transition supérieur – entreprises », voyons comment les entreprises accueillent la / les diversités. Car il ne suffit pas d'ouvrir les portes pour intégrer la diversité, et parfois il faut revoir le fonctionnement en interne dans l'entreprise, c'est-à-dire créer un environnement permettant à chacun de contribuer à la bonne performance de l'entreprise.

Approche globale ou différenciée ? Quelles leçons peut-on en tirer pour la transition secondaire – supérieur ?

Le fait de distinguer les typologies de diversité est-il favorable à la diversité ? Les mesures en faveur de la diversité doivent elles faire l'objet de pratiques distinctes ?

Avec

Guy BRAVAIS, Renault Trucks – Groupe Volvo, directeur du développement, relations Ecoles-Entreprise

Maria-Giuseppina BRUNA, chargée d'enseignement à Dauphine

Dominique ELINEAU, Saint-Gobain, responsable du développement responsable

Hervé LABORNE, responsable Handicap CGE

Angela MINZONI, Conseil de Synthèse / Ecole Centrale de Paris

Michel VINCENT, EDF, directeur-adjoint, Direction régionale de l'emploi

Animateur : Eric MAURINCOMME

Rapporteur : Chantal DARDELET

Atelier 2 : Les publics « venus de loin » : quelles spécificités ? Cas particulier des publics ultra-marins.

Salle 104

Le recrutement des grandes écoles et de certaines filières longues de l'université est de plus en plus international. A titre d'exemple, la population étudiante de l'INSA Lyon est composée d'un tiers d'étudiants étrangers venus du monde entier. Il revient donc à ces établissements de s'interroger sur la manière d'accueillir la différence culturelle.

Pourront-être discutées au cours de cet atelier :

- les raisons qui, en amont, poussent les étudiants à venir faire leurs études en France (ou en métropole)
- la manière dont ils sont intégrés / s'intègrent
- les relations entre étudiants autochtones et étudiants étrangers
- les dispositifs d'accueil prenant en compte cette différence
- les modèles d'intégration qui organisent les rencontres culturelles
- la diversité des cultures

Les membres du groupe Ouverture sociale souhaitent accorder une attention particulière aux étudiants des départements d'Outre-mer accueillis en métropole pour poursuivre leurs études supérieures : quelles spécificités ? Leur faut-il s'éloigner pour réussir ? Comment *bien* accueillir les jeunes ultramarins ?



Avec

Anne GAUDIN, IEP de Bordeaux

Fatiha MANSOURI, étudiante en master de sociologie

Marie MORELLET, ESSEC, participante de la mission BCE 2011 à la Réunion

Eugénia MOVILA, étudiante en master de psychologie

Marynoëlle VIGEE, Rectorat de Martinique

Animateur : Yves JAYET

Rapporteur : Valérie CHAZALON

Atelier 3 – Faut-il changer le recrutement pour recruter des profils plus divers ?

Salle 105

Faut-il modifier les modalités de recrutement pour s'ouvrir vraiment à la diversité, c'est-à-dire accueillir de nouveaux profils et les faire réussir ? Est-ce une question d'outils de communication ou est-ce bien plus profond ? La communication des grands groupes sur leur politique en faveur de la diversité change-t-elle le profil des candidats ? Les évolutions des entreprises en matière de recrutement peuvent-elles inspirer les grandes écoles et les universités ?

Cas particuliers des entreprises : CV anonyme ? CV vidéo ?

Cas particuliers des grandes écoles : Pourcentage plans ? Quotas ?

Avec

Richard AUDEBRAND, MESR DGSIP

Laëtitia CZAPSKI, ESC Grenoble, concours Passerelles

Cristelle JACQ, ASSYSTEM, responsable recrutement et diversité

Pierre-Arnaud MOREAU-ORTEJOIE, ESCP Europe

Gilbert NEVES, ADAPT Rhône

Marie-Sophie PAWLAK, responsable Egalité H/F CGE

Philippe THURAT, AREVA, directeur de la diversité et de l'égalité des chances

Animateur : Sonia BECHET

Rapporteur : Clara KAPELA

Pause

16h30 - 17h30

Regards extérieurs sur la diversité et l'égalité des chances

Amphi Seguin

Intervention de Pierre MERLE, sociologue, spécialiste notamment des questions de démocratisation de l'enseignement, des sanctions au collège et de l'analyse de l'assouplissement de la carte scolaire. Son intervention sera suivie d'un échange avec l'assemblée.

18h30 - 19h30

Visite privée du musée d'art contemporain

19h30

Dîner à l'Hôtel Hilton



Les trois ateliers de l'après-midi aborderont spécifiquement et de façon très pragmatique la transition entre le secondaire et le supérieur pour les jeunes issus de milieu modeste, habitant des quartiers populaires ou en situation de handicap. Ils traiteront donc la même question, mais avec une focale particulière : celle des étudiants pour l'atelier 4, celle des pouvoirs publics pour l'atelier 5 et celle des établissements du supérieur qui les accueillent pour l'atelier 6.

Atelier 4 – La transition « secondaire – supérieur » vue des étudiants :
Salle 103 Pourquoi et comment accompagner le passage du lycée au supérieur ?

Comment les étudiants analysent-ils leurs besoins en termes d'accompagnement dans un nouvel environnement d'apprentissage ? Y a-t-il un possible choc culturel à prendre en compte pour préparer la réussite des jeunes qui arrivent dans l'enseignement supérieur ?

Nous savons que l'adaptation à l'enseignement supérieur est multifactorielle : accueil de l'institution, entourage familial et amical, individualité, compétences... et se mesure par des éléments quantitatifs et qualitatifs et nous partageront quelques exemples de pratiques Outre Atlantique.

Nous explorerons également des pratiques en France, avec des témoignages de grandes écoles, d'universités et d'autres contributeurs à une meilleure transition.

Des étudiants participeront à l'échange. Ils sont originaires de milieu modeste, aujourd'hui dans l'enseignement supérieur. Certains ont été accompagnés par des « cordées de la réussite » quand ils étaient au lycée. Certains non. Ils vont revenir avec nous sur leur entrée dans l'enseignement supérieur : ce qui fut difficile, ce qui fut inattendu, ce qui fut facilement surmontable et ce qui le fut moins, voire pas.

Ils partageront avec nous des éléments de convergence ou de divergence entre leurs expériences, en tentant d'analyser l'impact de leur environnement d'origine et des dispositifs d'accompagnement sur leur parcours. Enfin, ils pourront proposer des évolutions de pratiques, tant dans ce qui doit être anticipé avant le bac, que dans ce qui pourrait être mis en place dans l'enseignement supérieur pour favoriser la réussite de tous.

Avec :

Des étudiants : INSA Lyon, ARELI...

Hervé LABORNE, responsable du groupe Handicap de la CGE

Alix PEILLON, Fondation de l'Echiquier

Dominique RICHER, Association ARELI, directeur Pôle Emergence

Eliane ROUPIE, psychologue, INSA Lyon

Animateur Sonia BECHET

Rapporteur : Valérie CHAZALON

Atelier 5 – La transition « secondaire – supérieur » vue des pouvoirs publics :
Salle 104 Pourquoi et comment assurer le suivi et la réussite des parcours pour les jeunes des cordées de la réussite ? Comment intégrer le Bac + 1 dans les cordées ? Qui doit faire quoi ? Comment passer le relais, à qui et comment ?

Le passage de la terminale à l'enseignement supérieur des jeunes des cordées interroge à la fois la structure qui les a accompagnés pendant les années lycées, mais aussi l'établissement qui les accueille :

Pour les premiers, comment maintenir l'enthousiasme, l'envie et l'ambition ? Comment savoir ce qu'ils deviennent ?

Comment les suivre dans la grande diversité de leurs projets d'étude ?

Pour les seconds, comment les identifier sans les stigmatiser ? Comment prévenir les éventuelles difficultés ?



Les pouvoirs publics ont identifié cette transition comme un besoin à considérer. Est-ce un nouvel enjeu des cordées de la réussite ? Qui est concerné ? Comment répondre à cette attente ? Comment financer l'accompagnement de ces jeunes qui partent un peu partout ?

Avec :

Véronique BOULHOL, rectorat de Versailles
Pascale COGET, Fondation Un Avenir ensemble
Philippe DIVE, professeur de SVT
Serge FRAYSSE de l'Académie
Bernard ROSIER, proviseur du lycée Doisneau de Vaulx-en-Velin

Animateur : Chantal DARDELET

Rapporteur : Yves JAYET

Atelier 6 – La transition « secondaire – supérieur » vue des établissements du supérieur :
Salle 105 Comment continuer à suivre les jeunes des cordées après le bac ?

Un groupe de travail a été mis en place sur le sujet en janvier 2012 et régulièrement abordé dans les séminaires du GOS. Six mois plus tard, qu'en est-il aujourd'hui ? Comment garder le contact avec les ex-lycéens ? Comment créer les conditions d'un « renvoi d'ascenseur vers des plus jeunes » ? Comment permettre le suivi des parcours, comment « tracer les jeunes des cordées » sans les stigmatiser ?

Avec :

Anne BERNARD, école Polytechnique
Salima BOUSSEHABA, proviseure-adjointe du lycée Brassens de Rive de Giers
Wafâa FAWZI, CPES de l'ENS Lyon
Marie MORELLET, chef de projet POSTBAC ESSEC
Joachim REVEZ, représentant vie étudiante de l'INSA

Animateur : Félicie GOYET

Rapporteur : Anna LOEHR

Pause

16h30 - 17h

Amphi Seguin

Conclusions du séminaire et Feuille de route GOS 2012-13

