

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais - Wallis

Vivre avec une double-culture

La construction identitaire des adolescent·e·s valaisan·ne·s

Réalisé par : Devanthéry Céline & Essellier Sabrina

Promotion : BAC ES 18 PT

Sous la direction de : Cretton Viviane

Sierre, le 28 octobre 2021

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont apporté leur soutien tout au long de la réalisation de notre Travail de Bachelor, à savoir :

- Madame Viviane Cretton, notre directrice de travail de Bachelor pour son accompagnement et ses conseils
- Les personnes interviewé·e·s pour leur engagement, leur disponibilité et leur confiance
- Les personnes sollicité·e·s pour leurs conseils, leur relecture et leur soutien

Indications aux lecteurs et aux lectrices

« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteures. Nous certifions avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. Nous assurons avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. Nous certifions également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, sans les espaces) correspond aux normes en vigueur. »

Nombre de signes de corps de texte (espaces non compris) : 149 836

Céline Devanthéry

Sabrina Essellier

Résumé et mots-clés

Actuellement, nous pouvons constater que la diversité culturelle est omniprésente dans notre société. En effet, chaque culture est porteuse de représentations, de codes culturels et de coutumes différentes. Cette culture transparaît dans chacun de nos actes, au quotidien. Les adolescent·e·s biculturel·le·s, eux, apprennent à vivre avec deux cultures issues de leur héritage. Cependant, la biculturalité reste un sujet peu traité. De plus, les éducateurs et éducatrices sociales peuvent être amenées à travailler avec ce type de population. Ainsi, il est essentiel d'accroître nos connaissances sur cette thématique. En outre, ayant nous-même une double-culture, nous avons choisi de nous intéresser à ce sujet qui nous tient à cœur en répondant à la question de recherche suivante :

« Quelles sont les difficultés identitaires auxquelles sont confrontés les adolescent·e·s biculturel·le·s ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère ? »

Tout au long de notre travail, nous avons essayé de comprendre le vécu des adolescent·e·s à travers leur double-culture. Pour ce faire, nous avons approfondi certains concepts tels que l'adolescence, la culture ou encore l'identité sur la base desquels nous avons pu formuler des hypothèses. Dans le but d'alimenter nos recherches théoriques, nous avons interrogé quatre adolescentes et quatre adolescents, ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère, en utilisant la méthode des entretiens semi-directifs.

Pour conclure notre travail de Bachelor, nous avons émis des pistes d'action qui pourraient être utilisées pour accompagner des adolescent·e·s biculturel·le·s tout en apportant notre propre posture en tant que travailleuses sociales ayant une double-culture.

Mots-clés : Adolescence - Identité - Culture - Biculturalité - Travail social

Table des matières

1.	Introduction.....	7
1.1	Choix de la thématique.....	7
1.2	Motivations de Céline.....	7
1.3	Motivations de Sabrina.....	8
1.4	Liens avec le travail social.....	8
1.5	Question de départ.....	9
1.5.1	Objectifs	9
1.5.1.1	Théoriques :.....	9
1.5.1.2	De terrain :.....	9
1.5.1.3	Personnels et professionnels :.....	9
2.	Cadre théorique	11
2.1.	La culture.....	11
2.1.1	Introduction.....	11
2.1.2	La culture d'un point de vue sociologique et anthropologique.....	11
2.1.2.1	Définitions	11
2.1.2.2	Les caractéristiques de la culture	12
2.1.2.3	Les composantes de la culture.....	13
2.1.2.4	Les fonctions de la culture.....	13
2.1.3	La culture selon Grosjean	13
2.1.3.1	Définition	13
2.1.3.2	Biculturalisme	14
2.1.3.3	Le dilemme identitaire de la personne biculturelle.....	14
2.1.4	Conclusion.....	15
2.2	L'adolescence	17
2.2.1	Définition de Bedin et Emmanuelli.....	17
2.2.2	Les étapes de l'adolescence selon Bedin.....	18
2.2.3	La socialisation à l'adolescence d'un point de vue psychologique	19
2.2.4	Conclusion.....	21
2.3	L'identité.....	22
2.3.1	Introduction.....	22
2.3.2	Approche psychologique de l'identité	22
2.3.2.1	Définition	22
2.3.2.2	La construction identitaire	22

2.3.2.3	Les statuts identitaires	23
2.3.3	Approche sociologique et anthropologique de l'identité	24
2.3.3.1	Définition	24
2.3.3.2	Identité culturelle et ethnique.....	24
2.3.4	L'identité selon Amin Maalouf.....	25
2.3.5	Conclusion.....	26
3.	Problématisation.....	27
3.1	Problématique.....	27
3.2	Question de recherche	27
3.3	Hypothèses.....	27
4.	Démarche méthodologique.....	29
4.1	Public cible et échantillon.....	29
4.1.1	Profils des adolescent·e·s interviewé·e·s	30
4.2	Méthode de récolte de données.....	30
4.2.1	Entretien semi-directif	31
4.3	Enjeux éthiques liés au recueil de données identifiées	31
4.4	Retranscriptions.....	31
4.5	Difficultés rencontrées	32
5.	Analyse de données	32
5.1	Axe 1 : Composer son identité à travers deux cultures.....	32
5.1.1	Les traits physiques : indices du sentiment d'appartenance.....	32
5.1.2	La nourriture	34
5.1.3	Les valeurs.....	35
5.2	Axe 2 : Les richesses et avantages de la biculturalité	35
5.2.1	Être biculturel·le permet de s'adapter au contexte et de composer son identité à travers deux cultures :.....	35
5.2.2	Parler plusieurs langues	38
5.3	Axe 3 : Les difficultés du biculturalisme.....	39
5.3.1	Les pressions et tensions liées au bilinguisme	39
5.3.2	Perception d'autrui.....	39
6.	Vérifications des hypothèses	42
6.1	Hypothèse 1 :.....	42
6.2	Hypothèse 2 :.....	43
6.3	Hypothèse 3 :.....	44
7.	Conclusion de l'analyse	46

8.	Partie conclusive.....	48
8.1	Bilan de la recherche	48
8.1.1	Objectifs	48
8.1.2	Les limites et les difficultés de la recherche	48
8.1.3	Bilan personnel et professionnel	49
8.1.3.1	Bilan personnel et professionnel de Céline.....	49
8.1.3.2	Bilan personnel et professionnel de Sabrina.....	49
8.2	Pistes d'action	51
8.2.1	Postures professionnelles	51
8.2.2	Perspectives d'approfondissements	52
9.	Conclusion.....	52
10.	Références.....	53
11.	Annexes.....	54
11.1	Grilles d'entretien.....	54
11.2	Autorisation parentale	60

1. Introduction

1.1 Choix de la thématique

Lors du préprojet de notre travail de Bachelor, il nous a été demandé de choisir une thématique qui allait nous occuper pendant plus d'une année. Pour nous, il a été évident de se prononcer sur un sujet qui nous concernait toutes deux personnellement. Il est vrai que nous avons un parcours de vie assez similaire en raison de nos origines. Étant toutes deux nées en Suisse d'un père d'origine suisse et d'une mère d'origine marocaine. Cela nous a donc principalement rassemblées autour de cette thématique.

Par conséquent, nos échanges autour de ce sujet ont fait émerger en nous un ensemble de questionnements sur la diversité culturelle, l'éducation, les représentations sociales et sur nos expériences personnelles. À ce stade, il était certain que nous allions nous pencher sur la question de la culture.

Grâce à nos expériences professionnelles, nous avons un intérêt particulier pour la population des préadolescent·e·s et adolescent·e·s. De plus, nous avons toutes deux choisi la filière de l'éducation sociale et nous nous imaginons travailler avec ce type de population à l'avenir. C'est pour cette raison que nous avons choisi de nous intéresser à cette population et plus précisément à leur construction identitaire.

Néanmoins, il a été compliqué pour nous de formuler et de définir une thématique claire et cohérente par rapport à nos questionnements et notre expérience. Il est vrai que le concept de culture est complexe et vague. Pour commencer, nous pensions traiter la thématique des deuxièmes générations, mais nous nous sommes rapidement rendu compte que cette notion ne prenait pas en considération la population à laquelle nous voulions nous intéresser. C'est pourquoi nous nous sommes penchées sur le sujet du « biculturalisme ».

1.2 Motivations de Céline

Pour commencer, je souhaitais approfondir une thématique qui m'intéresse tout particulièrement au niveau personnel et professionnel. Il est vrai que je suis moi-même issue d'une famille transnationale, car je suis née en Suisse et j'ai grandi ici. Mon père, lui est aussi né en Suisse et y a toujours vécu tandis que ma mère est née au Maroc. J'ai dû construire mon identité personnelle et professionnelle à travers mes deux cultures. Du fait de mon parcours de vie, je me suis souvent questionnée sur l'impact que peut avoir ma biculturalité sur mes choix et mon positionnement au quotidien. Approfondir mes connaissances sur ce sujet me tient à cœur, car cela me permettrait de mieux comprendre la construction de ma propre identité. J'ai été moi-même confrontée à des difficultés. En effet, lorsque je vais au Maroc, ma famille me définit comme suisse alors que lorsque je suis en Suisse, mon entourage dira que je suis marocaine. Il a été difficile pour moi de me construire dans cet entre-deux.

Au niveau professionnel, j'ai souvent été confrontée à des adolescent·e·s ayant plusieurs origines. Certains et certaines connaissent bien leur pays d'origine, d'autres un peu moins. Certains et certaines parlaient plusieurs langues à la maison, d'autres avaient des difficultés dans leur deuxième langue. Cela m'a fait réaliser la diversité que nous pouvons trouver au sein d'une même famille, mais aussi les difficultés identitaires que peuvent rencontrer les jeunes biculturel·e·s comme le repérage dans la définition de leur identité, l'opposition entre

leurs deux langues, les angoisses liées au fait de ne pas être intégré·e·s ou encore les différences culturelles et physiques. En outre, ces situations ont fait émerger en moi une multitude de questionnements : comment les jeunes vivent-ils ou elles cette double-culture ? Sont-ils ou elles en conflit intrapsychique, car ils ou elles ne savent pas à quelles cultures s'identifier ? Et principalement : comment est-ce qu'en tant que future éducatrice sociale je pourrais accompagner un·e adolescent·e biculturel·e ayant des difficultés identitaires en prenant en compte sa double-culture ?

Pour finir, j'ai eu la chance de participer à un séminaire dans le cadre du bloc G : « *Issu de l'immigration, entre deux cultures et en souffrance psychique* ». Ce séminaire a été une source de réflexion. C'est pourquoi, dans ce travail de Bachelor, je souhaite approfondir cette thématique pour enrichir mes connaissances et pour améliorer ma pratique professionnelle. Je pense que c'est un sujet que je vais rencontrer tout en long de mon activité professionnelle. De plus, je trouve que c'est une richesse de pouvoir des recherches sur ce sujet et d'élaborer de nouvelles pistes de réflexion.

1.3 Motivations de Sabrina

Premièrement, mes motivations personnelles sont également liées à mes origines. En effet, je suis née dans un contexte familial biculturel. Mon père est d'origine suisse et ma mère d'origine marocaine. Par conséquent, ce sujet me touche particulièrement. Je suis née, j'ai grandi et j'ai suivi ma scolarité en Suisse. Cependant, je ne pense pas appartenir davantage à une culture ou une autre en particulier. En effet, cela dépend des circonstances. Par exemple, lorsque je suis en présence de personnes d'origine marocaine je me sens appartenir à cette communauté.

De plus, cette biculturalité a suscité en moi plusieurs questionnements : pourquoi est-ce que je m'identifie à la culture suisse ou marocaine selon les situations ? Pourquoi m'arrive-t-il de me sentir n'appartenir à aucune culture ? Par conséquent, je me demande : comment un·e adolescent·e biculturel·e peut construire son identité ? Comment fait-il ou elle pour ne pas être tiraillé·e entre ses deux cultures ?

En outre, je me questionne sur les jeunes biculturel·e·s face aux diverses normes sociétales auxquelles ils ou elles peuvent être confronté·e·s. En effet, les comportements, valeurs et représentations varient selon l'espace et le temps. Par conséquent, je me demande comment un·e adolescent·e vivant dans une société occidentale en 2021 arrive à s'intégrer sans renier l'autre partie de ses origines.

Ensuite, l'adolescence est la transition entre le monde de l'enfance et celui des adultes. Selon moi, ce passage est une période complexe, qui engendre beaucoup de doutes et d'incertitudes. Il est donc important de savoir comment les accompagner au mieux.

Pour finir, en tant que future éducatrice sociale, je souhaiterais travailler avec des adolescents·e·s. De ce fait, ce thème me permettrait de mieux comprendre cette population. Ainsi, je pourrais à travers ce travail développer ma posture et mon positionnement professionnel.

1.4 Liens avec le travail social

Nous avons choisi de travailler sur cette thématique, car lors de nos formations pratiques en travail social, différents questionnements ont émergé en nous : comment fonctionne l'éducation dans un couple mixte ? Quelles difficultés peuvent rencontrer les enfants issu·e·s du métissage ? De plus, le fait d'avoir rencontré nous-mêmes ce type de problématique a fait

résonance en nous et a fait éclore divers questionnements : comment avons-nous fait pour construire notre identité entre nos origines suisses et marocaines ? Comment pouvons-nous nous appuyer sur cette richesse pour définir notre posture professionnelle ?

Par ailleurs, dans le code de déontologie du travail social, il est mis en évidence que : « le travail social consiste à accompagner, éduquer ou protéger les êtres humains tout en encourageant, garantissant, stabilisant et en maintenant leur développement » (AvenirSocial, 2010). C'est dans cette optique que nous aimerions mieux comprendre cette problématique pour accompagner au mieux ces adolescent·e·s.

En outre, dans notre pratique professionnelle, nous serons de plus en plus confrontées aux thèmes liés à la migration et à l'adolescence. Il est donc important dans le cadre de l'éducation sociale de bien connaître ce type de population pour adapter notre posture professionnelle. Par ailleurs, nous devons garder une vision systémique de chaque situation en prenant conscience du parcours migratoire des familles avec lesquelles nous travaillons pour pouvoir comprendre les difficultés que rencontrent ces adolescent·e·s.

1.5 Question de départ

Lors de notre préprojet, nous nous sommes penchées sur la thématique de la construction et de la crise identitaire chez l'adolescent·e en contexte familial transnational en développant la question suivante : Comment un·e adolescent·e peut-il ou elle construire son identité en ayant une appartenance biculturelle liée à son contexte familial ? À cette étape de notre travail, nous nous intéressons déjà aux concepts de culture et de construction identitaire. Cependant, nous avons mal défini l'image que nous nous faisons d'une personne biculturelle. Suite aux recherches théoriques que nous avons faites, nous avons pu mieux formuler et déterminer notre question de recherche :

« Comment un ou une adolescent·e biculturel·le construit-il ou elle son identité ? »

Cette question de départ nous permettra de cibler les concepts pertinents que nous allons développer dans notre cadre théorique : la culture, l'adolescence et l'identité. De plus, elle nous permettra d'ajuster davantage notre méthodologie de recherche.

1.5.1 Objectifs

1.5.1.1 Théoriques :

- Définir les concepts importants de la thématique : la culture, l'adolescence et l'identité.
- Repérer les enjeux importants du sujet : Prendre connaissance de l'impact de la biculturalité sur la construction identitaire de ces adolescent·e·s concerné·e·s et des difficultés que ces jeunes pourraient rencontrer·e·s.

1.5.1.2 De terrain :

- Faire des liens entre les éléments découverts dans notre cadre théorique et les réponses des différents jeunes interrogé·e·s afin de pouvoir analyser les différentes difficultés que pourraient rencontrer un ou une jeune biculturel·le.
- Questionner les adolescent·e·s qui traversent des difficultés identitaires et découvrir quelles en sont les conséquences.
- Découvrir quels sont les enjeux liés à la construction identitaire de ces adolescent·e·s.

1.5.1.3 Personnels et professionnels :

- Effectuer un travail de Bachelor à la suite d'une collaboration entre deux étudiantes.

- Faire le lien entre les éléments découverts et notre expérience personnelle et professionnelle.
- Identifier les différents enjeux liés à la construction identitaire afin de pouvoir affiner notre posture professionnelle

2. Cadre théorique

2.1. La culture

2.1.1 Introduction

Denys Cuche (2010), professeur de sociologie et d'anthropologie à la Sorbonne, a écrit un livre qui se nomme : « *La notion de culture dans les sciences sociales* » dans lequel il met en évidence le fait que l'Homme est un être de culture. Il y a environ quinze millions d'années, l'être humain est passé d'une adaptation génétique de son environnement à une adaptation culturelle. Ainsi, la culture permet à l'être humain de s'adapter à son milieu, mais aussi d'adapter celui-ci à lui-même et à ses propres besoins.

Pour aborder le concept de culture, nous nous sommes basées sur divers auteurs. D'abord, nous exposerons la culture à travers un point de vue sociologique présenté par Guy Rocher et un point de vue anthropologique abordé par Marie-Hélène Côté et Denys Cuche. Ensuite, nous présenterons les différentes conceptions de François Grosjean, chercheur en psycholinguistique.

2.1.2 La culture d'un point de vue sociologique et anthropologique

2.1.2.1 Définitions

La notion de culture appartient à plusieurs disciplines des sciences sociales telles que la sociologie et l'anthropologie. D'un point de vue sociologique, les pratiques culturelles varient selon de nombreux facteurs tels que : l'espace et le temps, le genre, la position sociale de l'individu, etc.

D'un point de vue sociologique, Guy Rocher (1995), s'inspire de divers auteurs et définit la culture comme :

« Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ». (p. 15)

Cette définition nous permet de comprendre que la culture englobe les représentations et les comportements d'un ensemble d'individus qui se rassemblent en tant que collectivité et qui partagent des valeurs communes. A noter que cette conception prend peu en compte l'aspect multiculturel de l'individu.

Guy Rocher (1995) s'est inspiré de la formulation de Durkheim « manières de penser, de sentir et d'agir », car elle permet de souligner que :

« Les modèles, valeurs, symboles qui composent la culture incluent les connaissances, les idées, la pensée et s'étendent à toutes les formes d'expressions des sentiments aussi bien qu'aux règles qui régissent des actions objectivement observables. La culture s'adresse donc à toute activité humaine, qu'elle soit cognitive, affective ou conative (i.e. qui concerne l'agir au sens strict) ou même sensori-moteur » (p. 15).

À travers cette explication, Guy Rocher met en évidence le fait que la culture est une action et qu'elle est vécue par les individus. C'est d'ailleurs en observant ces actions que l'on peut en déduire l'existence de la culture et ses aspects. De plus, c'est en respectant les pratiques d'une culture donnée que l'on peut nommer les actions d'un individu comme des actions sociales.

Enfin, pour présenter le point de vue anthropologique de la culture, nous avons synthétisé les conceptions de différents auteurs sur le sujet :

D'abord, Edward Burnett Tylor (cité dans Côté, 2005), l'un des fondateurs de l'anthropologie anglo-saxonne, décrit la culture comme un « *ensemble de pensée, de comportements, de sentiments, de croyances, de modes de production et de reproduction, etc. socialement appris et globalement partagé, à un moment donné, par un groupe de personnes formant un peuple ou une société* » (p. 1). Cela démontre que les individus agissent en fonction de la culture qui leur a été transmise et qu'ils ont intériorisée.

En outre, comme le dit Cuhe (2010), Margaret Mead, anthropologue américaine, a orienté ses recherches sur la façon dont un individu reçoit sa culture que l'on nomme le processus de transmission culturelle. Elle a découvert que, dès sa naissance, le groupe transmet à l'individu des éléments culturels, des normes et des valeurs qui sont partagées par l'ensemble du groupe d'appartenance. Ce processus est appelé par les anthropologues : « *enculturation* ».

Pour terminer, Guy Rocher a présenté les caractéristiques, les composantes et les fonctions de la culture sur lesquelles les sociologues et les anthropologues s'accordent. Nous les avons synthétisées ci-dessous :

2.1.2.2 Les caractéristiques de la culture

Selon Rocher (1995), la culture a quatre caractéristiques fondamentales :

- Des manières de penser, de sentir et d'agir...

La culture prend en compte les idées, les connaissances et les pensées, mais aussi toute l'activité humaine cognitive, affective, conative ou sensori-motrice.

- Plus ou moins formalisées...

Les manières de penser, de sentir et d'agir peuvent être très formalisées dans les lois, les protocoles, les théories, les rituels ou les cérémonies. Cependant, elles peuvent être moins formalisées, à des degrés différents dans l'art, les coutumes, les règles de politesses, etc. Moins les manières de penser, de sentir et d'agir sont formalisées, plus il y a une part d'interprétation et d'adaptation personnelle possible et même requise.

- Apprises...

Comme le dit Rocher (1995) : « *Rien de culturel n'est hérité biologiquement ou génétiquement, rien de la culture n'est inscrit à la naissance dans l'organisme biologique.* » (p. 16) Par conséquent, la culture n'est pas innée, elle est apprise, car elle s'acquiert à travers un mécanisme de l'apprentissage et elle est intériorisée par les individus. Il considère la culture comme tous les éléments que l'individu doit apprendre pour vivre dans une société spécifique.

- Partagées par une pluralité de personnes...

La culture est un ensemble de représentations et de comportements qui sont partagés par une pluralité de personnes. Il suffit que les façons d'être soient approuvées comme normales ou idéales par un nombre de personnes pour que ces règles de vie puissent acquérir un caractère collectif et social. D'ailleurs, la culture, au sens anthropologique et sociologique du terme, n'est pas individuelle, on la reconnaît parce qu'elle est commune à plusieurs personnes. C'est pourquoi, les sociologues parlent de culture d'une classe sociale, d'une région, etc., et de sous-culture, par exemple, des jeunes.

Pour finir, Rocher (1995) parle d'aspects objectifs et symboliques de la culture. Nous abordons d'abord l'aspect objectif, car les manières de penser, de sentir et d'agir que les individus ont en commun permettent d'établir des liens entre elles. Pour les personnes, ces choses qu'ils ont

en commun sont totalement objectives, car elles sont considérées comme évidentes par les individus et ne sont donc pas remises en question. Ensuite, nous utilisons le terme symbolique, car les manières de penser, de sentir et d'agir sont des symboles de communication qui apportent un caractère distinctif. La communication et la vie sociale reflètent ces symboles auxquels adhère la collectivité et la communauté.

2.1.2.3 Les composantes de la culture

Tout d'abord, selon Rocher (1995), nous évoquons que la culture est une manière de penser, et d'agir :

- La manière de penser englobe les valeurs, les idéologies, les croyances et les connaissances. Nous pouvons prendre l'exemple des valeurs. Les valeurs peuvent être définies comme ce qui est estimable ou désirable. Les valeurs vont permettre de démontrer ce qui est bon ou mauvais au sein d'une culture, par exemple l'égalité salariale entre hommes et femmes pourrait être une valeur.
- La manière d'agir, quant à elle, inclut les normes, le langage, les rites et les comportements. En effet, il y a les normes qui sont des règles de conduite partagées par les membres de la société et qui sont transmises par la socialisation. Les normes permettent de favoriser le vivre ensemble et éviter l'anarchie. Par conséquent, l'individu agit selon les normes qui lui ont été transmises.

2.1.2.4 Les fonctions de la culture

D'après Rocher (1995), la culture a deux fonctions :

- Une fonction sociale : La fonction principale de la culture est de réunir un ensemble de personnes en une collectivité. Elle permet de créer de la cohésion sociale. Il existe d'autres facteurs qui peuvent apporter le même résultat comme les liens du sang ou la proximité géographique, mais ces facteurs sont réinterprétés par la culture qui leur donne une signification, par le mariage par exemple.
- Une fonction psychique : La culture permet aux individus de forger leur personnalité. Celle-ci donne à l'individu des modes de pensées, des connaissances et des idées. Cependant, la culture est assez souple pour permettre à l'individu de s'adapter et de se construire à sa manière.

2.1.3 La culture selon Grosjean

2.1.3.1 Définition

Selon Grosjean (1993), il existe plusieurs visions divergentes qui mettent en évidence plusieurs facteurs dans la définition de la culture, comme le comportement des individus, les facteurs économiques ou encore l'identité culturelle. C'est pourquoi, le terme culture peut être défini de plusieurs manières différentes. L'auteur, lui, considère que tous les aspects de la vie d'un groupe font partie intégrante de la culture de ce groupe : croyances, valeurs, traditions, attitudes, comportements, organisation sociale, etc. Néanmoins, afin de définir la notion de culture, il est nécessaire dans un premier temps, de se demander à qui appartient cette culture : Appartient-elle à un pays, un groupe social, un groupe d'âge, etc. Il est vrai que plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que : « *Tout individu appartient à une série de réseaux culturels (sous-groupes, sous-cultures) qui se chevauchent plus ou moins (partagent certains aspects, certaines règles et qui se regroupent en réseaux plus étendus, et ainsi de suite.* » (p. 31) Par conséquent, cela met en évidence le fait que tout individu est d'une certaine façon imprégnée de plusieurs cultures.

2.1.3.2 *Biculturalisme*

Le terme « *biculturalisme* » est souvent mal défini et peu connu. D'après Grosjean (1993), il existe différents cas de biculturalisme. Selon lui, la personne biculturelle à travers trois traits distinctifs, tout en partant du principe que cette personne appartient à deux cultures majeures :

- a) Elle participe au moins partiellement à la vie de deux cultures, de manière régulière à travers deux réseaux culturels majeurs, deux environnements et deux mondes.
- b) Elle adapte, en partie ou totalement, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné.
- c) Elle compose et synthétise les traits de chacune des deux cultures, car certains traits tels que les attitudes, comportements, valeurs, croyances et goûts qui proviennent de l'une ou l'autre culture et cohabitent sans se mélanger. En revanche, d'autres traits n'appartiennent à aucune des deux cultures, mais sont la synthèse de ces deux cultures. Il s'agit par ailleurs, d'un aspect de synthèse qui caractérise le mieux l'individu biculturel.

En outre, l'auteur explique que nous pouvons observer chez l'individu biculturel un côté adaptable et contrôlable, par exemple au niveau des comportements et attitudes appropriés selon le contexte, et un aspect plus figé. Il est difficile ou presque impossible pour une personne biculturelle de dissocier totalement ses deux cultures, donc certains aspects resteront synthétisés. En effet, il y a chez chaque individu biculturel une entité homogène qui ne peut être désactivée ou échangée.

Cependant, Grosjean (1993) met en lumière différents points qui devraient être discutés. Tout d'abord, selon l'auteur si un individu biculturel ne participe plus à la vie de l'une de ses cultures, il restera un individu biculturel parce qu'il continuera à synthétiser certains traits des deux cultures. La personne deviendra totalement monoculturelle une fois que les traits seront réorganisés et ne refléteront plus qu'une seule culture. Dans second temps, certaines personnes s'identifient à deux cultures tout en ne participant pas à la vie de l'une des deux cultures et en ne procédant pas à la synthèse de leurs traits. Cette situation illustre un biculturalisme marginal qui mériterait réflexion. Pour finir, il faut aborder la question de la relation ou l'absence de relation entre le bilinguisme et le biculturalisme. De même, une personne bilingue ne vit pas forcément dans deux cultures n'est pas forcément imprégnée de deux cultures différentes.

2.1.3.3 *Le dilemme identitaire de la personne biculturelle*

Grosjean (1993) affirme que le dilemme pour l'individu biculturel est souvent lié à la difficulté pour les personnes monoculturelles d'une culture de les catégoriser, en sachant à quelle culture il appartient. Il est vrai que la catégorisation semble nécessaire pour faciliter l'interaction sociale, car elle permet à l'individu d'adapter son comportement à l'autre, de mieux le comprendre ou de le rejeter. Pour ce faire, l'individu monoculturel peut se baser sur certains traits tels que le lieu de naissance, la langue, la nationalité, les traits physiques et les préjugés qu'il a envers l'autre groupe. Enfin, cela lui permettra de catégoriser de manière souvent absolue le biculturel comme appartenant à son groupe (A) ou à l'autre groupe (B).

Par conséquent, selon l'auteur, l'individu biculturel se devra de choisir lui-même sa propre appartenance et son identité. Il prendra alors en compte les perceptions des membres de ces deux cultures (A et B) et il se basera sur d'autres facteurs tels que son attitude vis-à-vis des deux cultures, son histoire personnelle, son statut social, sa parenté ou encore son aspect physique. L'individu biculturel choisira une de ces quatre solutions :

1. S'identifier et appartenir uniquement à la culture A.
2. S'identifier et appartenir uniquement à la culture B.
3. Rejeter l'une et l'autre culture, et s'identifier et n'appartenir à aucune d'entre elles
4. S'identifier et appartenir aux deux cultures (A et B) dans une perspective biculturelle.

Les trois premières solutions ne reflètent pas le fait que la personne biculturelle appartient aux deux cultures, au moins en partie. De plus, ces solutions peuvent fréquemment mener à des déchirements familiaux et sociaux qui peuvent impacter négativement cette dernière.

Pour conclure, l'auteur expose le fait que l'individu biculturel combine et synthétise à différents degrés les aspects des deux cultures. Il n'est donc pas seulement une addition de deux cultures distinctes. La personne biculturelle se construit à travers sa propre compétence culturelle et sa propre expérience.

2.1.4 Conclusion

Il est important de retenir divers éléments en lien direct avec notre thématique. Tout d'abord, la culture réunit les valeurs, les idéologies, les croyances, les connaissances ainsi que les normes, le langage, les rites et les comportements d'une personne. La culture est apprise, elle n'est donc pas innée, mais elle s'acquiert par le biais d'un processus d'apprentissage et est intériorisée par les individus. Selon Grosjean (1993), tous les aspects, traits et caractéristiques d'un groupe font partie de la culture. C'est pourquoi, lorsqu'on parle du terme culture, il faut tout d'abord définir à qui appartient cette culture que ce soit à un pays, à un groupe social ou un groupe d'âge. Tout au long de notre travail, nous nous centrerons sur la définition du terme culture comme étant lié à un pays d'origine pour aborder le concept de biculturalisme.

Dans un second temps, Grosjean (1993) relève le fait que les individus appartiennent à plusieurs réseaux culturels organisés en groupe ou sous-groupe qui se superposent partiellement et partagent certains aspects. Par conséquent, nous pouvons en conclure que tout être humain est influencé par un multiculturalisme constant. De plus, Grosjean (1993) parle de différents types de biculturalismes, d'ailleurs, il définit la personne biculturelle en utilisant trois traits distincts. Un individu est considéré comme biculturel s'il participe régulièrement à la vie des deux cultures, ce dernier adapte en partie ou totalement son comportement dans un environnement culturel donné. Elle compose et synthétise les traits de chacune des deux cultures. Ce cas de biculturalisme a suscité notre intérêt tout au long de ce travail. En effet, les adolescent·e·s ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère ont deux cultures majeures avec lesquelles ils ou elles vont devoir composer.

Puis, il est essentiel de mettre en évidence que le dilemme pour l'individu biculturel est lié au fait que les personnes monoculturelles ont de la difficulté à les catégoriser. Ils se basent sur certains traits comme le lieu de naissance, la langue, la nationalité, les traits physiques ou les préjugés qu'ils ont envers l'autre groupe. Il est difficile d'admettre qu'un individu peut n'appartenir que partiellement à un groupe. Par conséquent, la personne monoculturelle le catégorise comme appartenant soit à sa communauté, soit à l'autre groupe culturel. Ainsi, l'individu biculturel se devra de choisir lui-même sa propre appartenance et son identité en prenant en compte les perceptions des membres de ces deux cultures. Il se basera également sur d'autres facteurs comme son histoire personnelle, sa parenté, son niveau de formation, son genre, sa classe sociale, son caractère, etc. Il est incontestable que cela peut provoquer des difficultés d'assignation identitaire, liées au regard que portent les autres sur l'individu biculturel.

Enfin, l'individu biculturel n'est pas seulement une addition de deux cultures distinctes, il s'agit d'une combinaison et d'une synthèse à différents degrés des aspects multiples de

ses deux cultures. La personne biculturelle se forgera son identité à travers sa propre compétence culturelle et sa propre expérience. En effet, la culture ne correspond pas à une entité figée ou immuable. La culture est un ensemble de représentations et de pratiques acquises. Cependant, ces représentations et pratiques ne représentent pas tout de la même importance et ne se transmettent pas de la même manière pour l'ensemble des individus. La culture est un élément hétérogène qui change et évolue sans cesse. De ce fait, la culture est un concept complexe en constante évolution.

2.2 L'adolescence

Dans le cadre de nos recherches, il nous a semblé pertinent de nous intéresser à la phase de l'adolescence pour nous permettre de mieux appréhender les éléments conceptuels. Nous commencerons par la définir en synthétisant différentes conceptions. Ensuite, nous présenterons le processus de l'adolescence en différentes étapes essentielles. Enfin, nous avons exposé le phénomène de socialisation en mettant en avant le rôle des pairs et des parents.

2.2.1 Définition de Bedin et Emmanuelli

Pour présenter la définition de l'adolescence, nous nous sommes basées sur deux auteures : Véronique Bedin, maître de conférences en science de l'éducation, qui a rédigé l'ouvrage « *Qu'est-ce que l'adolescence* » et Michèle Emmanuelli, psychanalyste et auteure du livre « *L'adolescence* ».

Comme le dit Emmanuelli (2016), l'adolescence semble être un terme simple, il est défini dans le dictionnaire comme la période de transition entre l'enfance et l'âge adulte qui débute à la puberté et se termine vers 18 ou 20 ans. Pourtant, ce phénomène est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît.

Bedin (2019) et Emmanuelli (2016) mettent toutes deux en avant le fait que l'adolescence n'existe pas. D'après Bedin (2019), lorsqu'on parle d'adolescence, il est important de différencier, le vécu d'un ou une jeune confronté·e aux questions liées à la puberté et au passage à l'âge adulte, de l'adolescence qui est un ensemble de représentations collectives véhiculées par la société et ont un impact sur les adolescent·e·s. En effet, selon ces auteures, la notion d'adolescence telle qu'on l'utilise actuellement serait une création sociale née au 19^{ième} siècle. Aujourd'hui, cette notion est porteuse de représentations pour la plupart négatives. On la définit comme un temps de crise et de désordre, étant une charge supplémentaire pour les jeunes qui doivent, en plus de cela, faire face aux bouleversements liés à la puberté.

En avançant un point de vue anthropologique, Emmanuelli (2016) aborde l'adolescence en se basant sur les enquêtes de terrain réalisées dans des sociétés où l'organisation sociale et culturelle diffère. L'auteure Emmanuelli (2016), cite Margaret Mead, anthropologue américaine, qui présente l'adolescence comme « *l'époque de la vie où fleurit l'idéalisme, où prend corps la révolte contre toute autorité, où heurts et conflits sont inévitables.* » (p. 8) Dans cette conception, cette dernière se détache du rôle central des facteurs sociaux sur ce qui se joue à cette période. Il est vrai que, dans son ouvrage sur les jeunes des îles Samoa, elle décrit une société dans laquelle l'adolescence n'est pas nécessairement une période de tension et de tourments et où la puberté physiologique n'est pas inévitablement à la base de tout conflit. De plus, Bedin (2019), expose le fait que les changements pubertaires affectent l'ensemble des adolescent·e·s de toutes les cultures. En revanche, les formes d'expression du trouble engendré par ce changement varient selon le groupe social, le sexe, etc., mais les fondamentaux ne changent pas. Par conséquent, l'étape de l'adolescence est différente selon la culture.

Par ailleurs, d'après Emmanuelli (2016), les apports anthropologiques sur les problématiques de l'adolescence démontrent que l'organisation de la société au niveau rituel et conventionnel limite l'aspect désorganisant et les conséquences individuelles et sociales. Par conséquent, la disparition des rites entraîne une déstabilisation, les jeunes sont livré·e·s à eux-mêmes ou elles-mêmes pour faire face aux conflits et développent leurs propres rites initiatiques tels que le recours aux drogues, l'errance et les tags. Selon Bedin (2019), ce manque de reconnaissance conduit à l'augmentation des prises de risques, car cela permet aux jeunes d'évaluer leurs nouvelles capacités. Ces prises de risques expriment le besoin de reconnaissance du « soi » qui a changé, mais dont le changement n'a pas été officialisé.

2.2.2 Les étapes de l'adolescence selon Bedin

Véronique Bedin (2019) décrit l'adolescence comme le passage de l'enfance à l'âge adulte, par ailleurs le terme est issu du latin « *adolescere* » et signifie « *grandir* ». C'est un processus en plusieurs étapes qui se manifeste par des changements au niveau corporel (croissance), par l'adaptation du corps à la fonction de reproduction (changements pubertaires) et par des modifications de la personnalité et du comportement liées au processus de séparation/individuation.

À la puberté, les hormones sont libérées en plus grandes quantités, et sont d'ailleurs responsables de la poussée de croissance et de la maturation des organes génitaux chez les adolescent·e·s. Ce processus débute par l'apparition d'une hormone sécrétée par l'hypothalamus, qui excite elle-même la production de deux autres hormones par l'hypophyse, qui ont pour cible les glandes sexuelles, ovaires et testicules, et provoquent la sécrétion d'hormones sexuelles.

Chez les filles, la puberté se manifeste de manière générale entre 11 ans et 13 ans. Les premiers changements concernent le développement d'un bourgeon mammaire, la pilosité pubienne et axillaire, l'apparition d'acné et le développement de la vulve. Par la suite, les premières menstruations surviennent aux alentours de la 13^e année, ce qui marque la fin de la puberté sur le plan physiologique. Finalement, la puberté s'accompagne d'un élargissement des hanches et d'une augmentation de la masse graisseuse.

Quant aux garçons, la puberté survient généralement plus tardivement, aux environs des 12 et 15 ans. Les changements sont plus progressifs et plus lents. L'augmentation du volume testiculaire permet une sécrétion plus importante de testostérone. La verge et le scrotum se modifient. La pilosité pubienne et axillaire se développe. La pilosité faciale, quant à elle, survient bien plus tard. Chez les garçons, sur le plan physiologique, l'étape finale de la puberté survient lors des premières éjaculations. Lors de la dernière étape de la transformation, ces derniers rencontrent aussi des changements au niveau de la silhouette, comme le développement de la musculature. En ce qui concerne le cerveau, il se développe au-delà de l'adolescence. En effet, la maturation du cerveau peut durer jusqu'à leur 25^e anniversaire.

D'après Bedin (2019), les jeunes font face à un phénomène très lent composé de quatre phases principales durant leur adolescence (pp. 43-45) :

- 1) La première phase de l'adolescence est caractérisée par l'arrivée de plusieurs transformations tant au niveau mental que corporel qui marquent la sortie de l'enfance. De plus, un accroissement des désirs instinctuels, sexuels, agressifs, et pulsionnels de vie et de mort est constatable. Le ou la jeune confronté·e à tous ces changements, doit alors identifier des moyens d'accepter ce nouveau corps et cette nouvelle psyché, plutôt que de les rejeter. Les relations de l'adolescent·e se construiront dans un premier temps sur des bases narcissiques. En effet, elle ou il recherchera l'ami·e idéal·e, qui deviendra par la suite son confident·e. Il ou elle lui attribuera une place centrale dans sa vie, en compétition avec la place de ses parents.
- 2) Ensuite, il y a la phase principale de l'adolescence. Le ou la jeune est confronté·e au sentiment amoureux ainsi qu'au désir sexuel sous la forme d'essais. Les psychanalystes parlent de cette période d'accession à la vie amoureuse et sexuelle comme le désengagement des liens relatifs à la libido, des liens agressifs infantiles et d'élaboration finale du conflit œdipien. Sans ce désengagement, la synthèse de la tendresse et de l'érotisme qui marque la fin de la vie psychique de l'adolescent·e ne peut se faire. Pour Freud, le développement de la vie amoureuse se fait en deux phases.

Dans la première phase, l'enfant est amoureux de l'un de ses deux parents. Puis, dans la deuxième, en raison du mécanisme de refoulement, l'enfant éprouve un profond attachement sans ambiguïté sexuelle. C'est pour cette raison que se différencie pendant l'enfance : le sentiment amoureux, la tendresse et les désirs sexuels infantiles. Par conséquent, la tâche de l'adolescence sera de réunir ces trois courants humains : l'état amoureux, la tendresse et le désir.

- 3) La fin de l'adolescence est une phase de consolidation des fonctions et des intérêts du « moi ». C'est la période de formation du caractère où le ou la jeune fait des choix que ce soit au niveau personnel ou au niveau professionnel.
- 4) Pour finir, la dernière phase est appelée postadolescence. Il s'agit de la période où l'adolescent·e rentre dans le monde des adultes tout en restant rattaché au monde de l'enfance. Il ou elle fait face à un lent travail psychique auquel il ou elle sera confronté·e tout au long de sa vie.

Selon l'auteure, Bedin (2019), tout en long de ce processus, l'adolescent·e atteindra quatre objectifs : la pleine acceptation de son corps sexué, la rupture des liens de dépendance à ses parents, la projection dans l'avenir et la maîtrise de ses émotions et ses affects.

Pour commencer, la première caractéristique du processus de l'adolescence se situe dans l'image et la relation entre le ou la jeune et son corps en transformation. Ces bouleversements peuvent être source de préoccupations et d'angoisses. D'ailleurs, il est possible que l'adolescent·e manifeste des comportements alimentaires dérégulés pour compenser ces transformations physiques et qu'il ou elle soit confronté·e à une perte de confiance en soi. En outre, le ou la jeune essaiera des styles et des looks différents pour se chercher des identités provisoires en camouflant ces changements corporels. En assumant ce corps sexué, l'adolescent·e résoudra le problème de l'identité sexuelle. À la fin de l'adolescence, l'individu pourra définir cette identité qui évoluera tout au long de sa vie.

Ensuite, le deuxième objectif consiste à se désengager des comportements et modes de relations relatifs à l'enfance. Cela s'exprimera par un désir de distanciation vis-à-vis de certaines personnes. Au sens psychanalytique, l'adolescence est liée à une perte d'objet donc à une perte des relations d'attachement construites durant son enfance. De plus, Bedin (2019) cite P. Blos qui évoque une seconde phase de séparation-individuation, où l'individu accèdera à la possibilité de ne compter que sur lui-même pour subvenir à ses besoins vitaux. Il prendra de la distance en revendiquant son identité, tout en recherchant parfois le confort familial.

Le troisième changement concerne la projection dans l'avenir, à travers deux mouvements : la recherche d'un idéal du « moi », c'est-à-dire d'une image de soi satisfaisante dans le futur et l'essor de nouvelles relations sociales. L'adolescent·e a pour tâche de renoncer à la soumission aux projets de ses parents en intégrant son propre idéal du « moi ».

Le dernier objectif que l'adolescent·e doit atteindre est la maîtrise des émotions et des affects. Lors de cette période, le ou la jeune peut faire face à des bouleversements émotionnels. En effet, l'ensemble des émotions se manifeste plus fréquemment et plus bruyamment. Par ailleurs, la particularité psychologique de cette période est la confrontation de l'individu à la nouveauté et à une cessation de ses idées et de ses actions antérieures. L'adolescent·e aura, par conséquent un sentiment d'attraction ou d'aversion face à ces nouveaux stimuli.

2.2.3 La socialisation à l'adolescence d'un point de vue psychologique

Quels sont les rapports entre l'adolescent·e et la société ? Selon Cloutier & Drapeau (2015), « *La socialisation se définit comme le processus d'acquisition des comportements, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'adaptation sociale de l'individu.* » (2015, p. 132), Lors de l'adolescence, les jeunes

gagnent en autonomie et se construisent à travers leurs interactions avec les pairs. Ils ou elles font face à de multiples influences de la part de différents agents de socialisation comme les médias, dont le téléphone, les jeux vidéo, la télévision qui font partie des éléments considérables de socialisation des jeunes et qui permettent d'homogénéiser la culture. En outre, cette indépendance s'élabore et s'expérimente par l'intermédiaire des relations amicales. Dans ce réseau de pairs choisi par ces derniers, ils ou elles sont considérés pour ce qu'ils ou elles sont réellement. C'est vers ce groupe que les jeunes se tournent lorsqu'ils ou elles prennent de la distance avec leurs parents et celui-ci exercera une fonction de soutien. De plus, l'amitié permet aux jeunes de se sentir valorisés, appréciés et ils ou elles apprennent à négocier des ententes et à gagner le respect d'autrui. Elle permet aussi à l'adolescent de recevoir l'image sociale qu'il ou elle projette au sujet de ses comportements.

Comme le dit Claes (cité dans G. Coslin, 2007), professeur en psychologie : « *la maîtrise des pulsions, la régulation des émotions, l'intériorisation des normes de conduite, l'élaboration progressive des connaissances et des jugements, toute la vie psychique se construit au sein des relations établies avec l'entourage.* » (p. 6). Cela précise l'importance des relations interpersonnelles de l'adolescent, particulièrement dans cette période de rupture avec l'ordre parental et l'ordre social. Les jeunes vont rejeter les images parentales de l'enfance pour se créer de nouveaux liens d'attachement dans des groupes de pairs. Les relations amicales ont un rôle important dans la socialisation. En effet, l'adolescent recherchera l'émancipation qu'il ou elle investira dans des activités sociales comportant des partenaires semblables. D'après Cloutier et Drapeau (2015), ces relations vont favoriser l'acquisition d'habiletés sociales, cognitives et motrices ainsi que le bien-être général du ou de la jeune.

C'est pourquoi, la participation à un groupe est primordiale à l'adolescence. G. Coslin (2007) met en évidence que le groupe permet aux jeunes d'avoir une meilleure estime de soi, de s'identifier au groupe et de découvrir qui ils ou elles sont à travers différents rôles. En appartenant à un groupe, les jeunes existent à travers le regard des autres. De plus, les adolescents adoptent de nouvelles conduites communes par lesquels ils ou elles s'affirmeront. En effet, l'influence des pairs est très forte pendant cette période de transition vers l'âge adulte, nous pouvons l'observer par exemple à travers l'apparence vestimentaire. Il est vrai que ces derniers sont particulièrement sensibles aux pressions de leurs pairs lorsqu'il s'agit de leurs comportements de tous les jours. Cependant, il faut distinguer plusieurs groupes qui varient selon leurs fonctions. Il existe deux niveaux d'organisation des groupes chez les adolescents. D'abord, il y a les groupes primaires où se manifestent les relations amicales. Puis, il y a les groupes secondaires où se développe la culture du « faire » et de « l'interdit ». Les jeunes y expérimentent les rôles et les situations sociales.

Ensuite, la famille reste un agent de socialisation principal. D'ailleurs, Cloutier & Drapeau (2015), souligne que les adolescents prendront de la distance par rapport à ses parents, mais l'influence familiale reste tout de même essentielle. En effet, c'est dans le milieu familial que se créent les premières relations humaines. Celles-ci serviront de modèle dans ses relations futures. Bien évidemment, comme le dit Maalouf (1998), l'identité des adolescents sera influencée par les choix éducatifs des parents, par les appartenances, les rites, les attitudes et croyances familiales qui leur seront légués. En outre, la prise de distance permet au ou à la jeune de gagner en autonomie et de s'épanouir socialement. Le ou la jeune prend conscience de ses propres limites et des limites de ses parents. La relation parents-enfants tend d'ailleurs à se modifier vers un rapport plus symétrique et sert de référence de base au jeune en transformation. Bedin (2019) évoque les enjeux de la fonction parentale lors des changements émotionnels que rencontrent les jeunes. En effet, cette fonction est paradoxale, car il s'agit d'être un refuge, de contenir et de limiter, mais aussi de permettre de nouvelles expériences.

2.2.4 Conclusion

Pour commencer, nous avons retenu que l'adolescence est une notion qui serait une création sociale née au 19^{ième} siècle. En effet, Bedin (2019) différencie le vécu du ou de la jeune confronté·e aux questions liées à la puberté et au passage à l'âge adulte, de l'adolescence qui est un ensemble de représentations collectives véhiculées par la société ainsi que leur culture et qui a un impact sur les adolescent·e·s. Ainsi, dans notre travail de recherche, nous sommes intéressées au vécu de l'adolescent·e face à cette période de bouleversements. Nous n'aborderons pas l'adolescence comme problématique ou pathologique.

De plus, Bedin (2019) décrit l'adolescence comme une période de transition entre le passage de l'enfance à l'âge adulte. C'est un processus constitué de plusieurs étapes qui se manifeste par des changements au niveau corporel, par l'adaptation du corps à la fonction de reproduction et par des modifications de la personnalité et du comportement liés au processus de séparation/individuation. Ces différentes étapes permettent de mieux comprendre et appréhender les changements auxquels sont confrontés les adolescent·e·s. Par ailleurs, Bedin sépare l'adolescence en quatre phases. La première phase de l'adolescence est marquée par le début des transformations mentales et corporelles et par l'augmentation des désirs instinctuels, sexuels, agressifs et pulsionnels de vie et de mort. La seconde est caractérisée par le sentiment amoureux et le désir sexuel sous la forme d'essais. Puis, survient la fin de l'adolescence, où le ou la jeune consolide sa personnalité, ce qu'il ou elle lui permettra de faire des choix tant au niveau personnel que professionnel. Pour finir, la dernière phase est celle de la postadolescence. L'adolescent·e entre dans le monde des adultes, il ou elle fera face à un lent travail psychique auquel il ou elle sera confronté·e tout au long de sa vie.

D'après Bedin (2019), pendant cette période, l'adolescent·e atteindra quatre objectifs : la pleine acceptation de son corps sexué, la rupture des liens de dépendance à ses parents, la projection dans l'avenir et la maîtrise de ses émotions et ses affects. Ces éléments vont permettre à l'adolescent·e de construire son identité. D'abord, il est vrai qu'à la suite des bouleversements physiques, l'image du corps se modifie et peut-être source de préoccupation. En assumant ce corps sexué, l'adolescent·e résoudra le problème de l'identité sexuelle. À la fin de l'adolescence, l'individu définira cette identité qui évoluera tout au long de sa vie. Puis, l'adolescent·e prendra de la distance en revendiquant son identité. Le ou la jeune rejettera les images parentales pour se créer de nouveaux liens d'attachement dans des groupes de pairs. Cependant, l'influence familiale reste tout de même essentielle, car c'est dans le milieu familial que se créent les premières relations humaines et celles-ci serviront de modèle dans ses relations futures. Le troisième changement concerne la projection dans l'avenir, à travers deux mouvements : la recherche d'un idéal du « *moi* », c'est-à-dire d'une image de soi satisfaisante dans le futur et l'essor de nouvelles relations sociales. Le dernier objectif que l'adolescent·e doit atteindre est la maîtrise des émotions et des affects. En effet, lors de cette période le ou la jeune peut faire face à des bouleversements émotionnels.

Pour finir, le dernier élément important à retenir dans la période de l'adolescence est le rôle de pairs. En effet, celui-ci est considérable. C'est vers ce dernier que l'adolescent·e se tournera pour prendre de la distance avec ses parents. Elle permet aussi à l'adolescent·e de recevoir l'image sociale qu'il ou elle projette à travers ses comportements et de favoriser l'acquisition d'habiletés sociales, cognitives et motrices. En appartenant à un groupe, le ou la jeune existe à travers le regard des autres et peut adopter différents rôles sociaux. Ainsi, le ou la jeune forge son identité d'adulte, dans les relations et les interactions qu'il ou elle a avec ses ami·e·s, sa famille etc.

2.3 L'identité

2.3.1 Introduction

Pour notre cadre théorique, il nous a semblé nécessaire de nous intéresser à la notion de l'identité, son développement ainsi que sa construction dans le but d'appréhender les différentes difficultés identitaires auxquelles les adolescent·e·s ayant un parent suisse et un parent étranger peuvent être exposé·e·s.

Pour développer le concept de l'identité, nous nous sommes référées à divers·e·s auteur·e·s. Pour commencer, nous avons présenté l'identité à travers un point de vue psychologique développé par Edmond Marc, Richard Cloutier et Sylvie Drapeau. Ensuite, nous avons défini l'identité sous un angle sociologique et anthropologique abordé par Michel Castra et Louis-Jacques Dorais. Pour finir, nous avons mis en évidence les perceptions de l'identité d'Amin Maalouf, écrivain franco-libanais par le biais de son ouvrage intitulé « *les identités meurtrières* ».

2.3.2 Approche psychologique de l'identité

2.3.2.1 Définition

Selon Edmond Marc (2016), psychologue français, l'identité peut être définie de manière objective comme « *le fait que chaque individu est unique, différent de tous les autres par son patrimoine génétique* » (p. 28). Néanmoins, l'identité a surtout un sens subjectif, « *elle renvoie au sentiment de son individualité (je suis moi), de sa singularité (je suis différent des autres et j'ai telles ou telles caractéristiques) et d'une continuité dans l'espace et le temps (je suis toujours la même personne)* » (p. 28). Selon l'auteur, ce sentiment d'individualité fait référence à l'individu, mais également aux autres et son entourage. Chaque personne attend de l'autre qu'il ou elle manifeste une certaine cohérence entre son être, ses attitudes et ses comportements pour qu'il ou elle puisse être reconnu·e.

2.3.2.2 La construction identitaire

Pour commencer, Cloutier et Drapeau (2015) affirment que l'identité personnelle renvoie aux représentations que nous avons de nous-mêmes. Ces représentations évoluent au contact de la réalité et cela tout au long de la vie.

Selon ces auteur·e·s, à l'adolescence, le développement de l'identité est crucial, car c'est la période où tout s'accélère. En effet, le ou la jeune fera des choix qui détermineront son avenir de manière définitive ou non. Ces choix lui permettront de devenir autonome en se situant en tant que personne à part entière avec ses propres goûts et valeurs. Pendant l'adolescence, le ou la jeune se fixe des buts qui ne sont pas toujours réalisables, par exemple, postuler à l'école de médecine et échouer à l'examen d'entrée. Ces projets permettent aux jeunes de se définir des objectifs, d'en supprimer d'autres et de suivre leurs trajectoires de vie.

Par la suite, Cloutier et Drapeau (2015) soulignent également que les adolescent·e·s qui n'arrivent pas à se trouver et à se situer peuvent vivre une confusion identitaire. En effet, étant donné qu'ils ou elles ne savent pas définir leurs propres limites et rôles sociaux, ils ou elles peuvent être dans l'incapacité de s'investir durablement. D'ailleurs, il se peut que des individus passent leur vie à se chercher en restant à un niveau d'engagement faible. D'autres personnes quant à elles, se trouvent en tant qu'individu, après quelques années seulement et peuvent se lancer dans un projet de vie concret.

Enfin, Cloutier et Drapeau (2015) mettent en évidence que le soutien positif et négatif qu'apportent la famille, l'entourage et les pairs de l'adolescent·e, représentent des éléments à partir desquels l'individu peut bâtir son identité. La relation familiale est l'une des relations

les plus importantes, car elle renvoie à la réalité stable de l'adolescent·e. En effet, il y a un lien entre la manière dont ces dernier·e·s se sentent dans leur peau et le degré de cohésion au sein de la famille. La relation qu'entretient le ou la jeune avec son père et sa mère aura un impact sur le développement de son identité. Ainsi, plus les rapports entre l'adolescent·e et ses parents sont équilibrés, plus il y a de chances, qu'à la fin de son adolescence, il ou elle arrive à construire un statut identitaire avancé et à adopter des comportements socialement acceptables.

Cloutier et Drapeau (2015) expliquent que pendant l'adolescence, les jeunes ont le défi de répondre à une question déterminante : « *Qui suis-je ?* ». Pour devenir autonome en atteignant l'âge adulte, il ou elle doit savoir se situer en tant qu'individu à part entière, avec ses préférences, ses propres valeurs, ses compétences, ses forces et ses faiblesses. Ce sont d'ailleurs les deux piliers de l'identité personnelle : le sentiment d'être un tout unifié et celui de vivre en continuité avec soi-même dans le temps, auxquels il ou elle doit pouvoir s'identifier.

Cloutier et Drapeau (2015) se sont référés à la théorie du développement identitaire proposé par le psychanalyste Erikson :

« La jeune personne, afin de se sentir unifiée, intégrée, doit ressentir une continuité progressive entre ce qu'elle est et devenue au cours des longues années de l'enfance et ce qu'elle promet de devenir dans l'avenir ; entre ce qu'elle pense être et ce qu'elle sait que les autres perçoivent et attendent d'elle » (2015, p. 152).

Les auteur·e·s exposent le fait que les composantes de l'identité sont par conséquent : l'intégrité, la continuité et l'interactivité. Ainsi, la période de l'adolescence permet de se définir comme personne, car les engagements pour l'avenir ne sont pas encore fixés. L'adolescent·e peut donc se forger une identité qui lui permette de se distinguer des autres individus.

Cloutier et Drapeau (2015) se sont basé·e·s sur les théories d'Erikson pour présenter les trois composantes de l'identité en évolution :

- 1) L'apparition d'un sentiment d'« *unité* » : cette composante permet d'assimiler l'agir dans un ensemble cohérent. C'est l'élément qui nous permet de nous reconnaître et d'être reconnu·e·s par les autres individus.
- 2) Le sentiment de « *continuité temporelle* » : ce sentiment relie le passé, le présent et l'avenir afin que l'adolescent·e puisse se reconnaître dans le temps et suivre une trajectoire de vie cohérente.
- 3) Les interactions avec les personnes importantes : ces interactions vont être un guide dans la vie et dans les choix du ou de la jeune. Le plus souvent, ces personnes sont les parents, qui accompagnent leur enfant de manière continue dans sa quête identitaire.

Ces trois composantes sont des éléments indispensables à l'élaboration de l'identité du ou de la jeune. Elles soulignent également le fait que la construction identitaire de l'adolescent·e passe par l'interaction avec son environnement, les perceptions des autres et le soutien de sa famille ainsi que son entourage.

2.3.2.3 Les statuts identitaires

Cloutier et Drapeau (2015) se sont basé·e·s sur la théorie des quatre statuts identitaires que propose James E. Marcia. Le but de ces statuts identitaires est de situer, à la fin de l'adolescence, le degré d'évolution du processus de formation identitaire de l'adolescent·e. Les auteur·e·s expliquent que d'un point de vue psychologique, l'identité résulte de l'interaction entre l'engagement et l'exploration. La notion d'exploration identitaire est liée à l'expérimentation consciente de différents rôles, orientations, buts ou valeurs de l'adolescent·e. Le concept

d'engagement, quant à lui, renvoie à la cohésion des croyances, valeurs et buts de l'individu. Chaque statut représente un mode d'adaptation aux problèmes identitaires qui se posent à la fin de l'adolescence. La typologie de ces statuts est la suivante :

- 1) L'identité diffuse : ce statut est le moins avancé des quatre statuts. Il se caractérise par un déficit dans l'engagement et l'exploration au niveau identitaire. Cette identité est définie par l'absence de préoccupation de la vie présente. En effet, les préoccupations autour de soi et de son futur sont faibles. L'adolescent·e qui présente une identité diffuse emprunte des voies qui demandent le moins d'efforts possible.
- 2) L'identité forclosée : cette identité correspond à un degré élevé d'engagement, mais faible d'exploration. Le ou la jeune qui correspond à l'identité forclosée se remet peu en question et possède une personnalité plutôt conventionnelle. En effet, l'adolescent·e adoptera des orientations et valeurs qu'il ou elle n'a pas expérimenté par lui ou par elle-même. Par exemple, il ou elle s'appropriera les valeurs de ses parents.
- 3) L'identité moratoire : à l'inverse de l'identité forclosée, ce statut est défini par une exploration élevée, mais un engagement faible. Cette identité est caractérisée par des explorations actives. En effet, l'adolescent·e qui présente ce type de profil, fera des tests sur des idées, comportements ou encore sur des attitudes. Le ou la jeune est à la recherche d'indépendance.
- 4) L'identité achevée : ce statut implique une exploration et un engagement élevé. Cette facette correspond à la résolution autonome du processus identitaire. L'adolescent·e peut alors répondre par lui ou par elle-même à la question « qui suis-je ? ». Ce ou cette dernier·ère prend conscience de ses forces et faiblesses et peut ainsi devenir indépendant·e.

Pour finir, à travers ce modèle, nous pouvons constater que l'identité se développe de manière progressive durant l'adolescence. Cependant, selon le modèle des quatre piliers, il est possible de retomber dans un mode antérieur de résolution, notamment, lors des phases de transition importante ou lorsque de nouveaux choix s'imposent.

2.3.3 Approche sociologique et anthropologique de l'identité

2.3.3.1 Définition

Michel Castra (2012), professeur des universités en sociologie, se base sur le sociologue Claude Dubar pour définir l'identité de la manière suivante : « *L'identité est constituée par l'ensemble des caractéristiques et des attributs qui font qu'un individu ou un groupe se perçoivent comme une entité spécifique et qu'ils sont perçus comme tels par les autres* (p. 1) ».

Selon l'auteur, l'identité résulte de la socialisation et permet la construction de soi. Pour les sociologues, elle se construit à travers des interactions sociales. Elle n'est ni stable ni fixe, c'est le produit d'un processus en évolution constante. Par conséquent, la construction identitaire s'effectue de manière continue, tout au long de la vie de l'individu et dépend du contexte et des ressources qui peuvent être mobilisés. Ainsi, l'identité change en fonction des multiples expériences vécues par l'individu.

2.3.3.2 Identité culturelle et ethnique

Louis-Jacques Dorais (2004), chercheur en anthropologie, explique qu'il existe plusieurs types d'identité tels que l'identité sociale, politique, culturelle, ethnique, nationale, etc. Cependant, nous avons décidé de nous concentrer ici sur le concept d'identité culturelle et ethnique. En effet, ces deux identités nous paraissent être les plus importantes afin de comprendre comment l'individu définit son identité par rapport aux autres et ses origines culturelles.

Selon lui, l'identité culturelle peut être définie comme le phénomène qui permet à un groupe d'individus de partager une manière commune de penser, d'agir et de communiquer. Elle aide également à prendre conscience que d'autres individus et d'autres groupes agissent, pensent et communiquent de manière différente de la leur. Cette définition met en lumière les deux points complémentaires de l'identité : la similarité et la différence. En effet, l'individu est semblable à ses pairs, il ou elle s'identifie à eux ou elles, par ailleurs, il ou elle se distingue des individus et des collectivités qui n'appartiennent pas à son groupe d'appartenance et qui ne partagent pas ses normes, valeurs, pratique culturelle, etc.

L'identité ethnique, quant à elle, est définie par Dorais (2004) comme « *la conscience qu'un groupe conçoit comme partageant une même origine géographique, des caractéristiques phénotypiques, une langue ou un mode de vie communs ou un mélange de tout cela* ». (p. 8). Par conséquent, l'identité ethnique représente tous les groupes qui se différencient par leur langue, leur culture, leur origine régionale, leur passé historique, leur religion, leur apparence physique, etc. L'auteur souligne que l'identité ethnique est l'une des composantes de l'identité culturelle. En effet, il y a un lien entre ces deux concepts, l'identité culturelle et ethnique sont définies toutes deux comme l'appartenance d'une personne ou d'une collectivité à un groupe ethnique.

Pour finir, l'individu ne naît pas avec une ethnicité spécifique et fixe. Comme toute autre forme d'identité, elle est un processus social qui se construit à travers des interactions. L'individu aura le sentiment d'appartenir à un groupe ethnique lorsque ces membres l'auront reconnu e comme l'un ou l'une des leurs. En d'autres termes, l'identité ethnique est un élément subjectif. Elle n'est pas attribuée dès la naissance, mais émerge dans l'interaction entre l'individu et un d'autres individus.

2.3.4 L'identité selon Amin Maalouf

D'après Amin Maalouf (1998), écrivain franco-libanais, l'identité ne se compartimente pas, car « *En tout Homme se rencontrent des appartenances multiples qui s'opposent parfois entre elles et le contraignent à des choix déchirants* » (p. 10). Chaque individu possède une seule identité, faite de plusieurs éléments. De plus, l'identité ne se réduit pas à une seule appartenance. Maalouf perçoit cette identité comme étant faite d'appartenances multiples. Par exemple, on peut mentionner l'appartenance à une tradition religieuse, à une nationalité, à un groupe ethnique, à une famille, à une profession, à un certain milieu social, etc. Chaque appartenance permet de constituer notre personnalité à des degrés d'importance variable. D'ailleurs, l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, mais elle se construit et se transforme tout au long de l'existence. Toutefois, dès la naissance, nous avons des éléments de notre identité qui sont déjà en nous comme quelques caractéristiques physiques telles que le sexe, la couleur de peau, etc. et l'entourage façonnera l'individu en lui inculquant des croyances familiales, des attitudes, des rites, une langue maternelle, etc.

L'auteur démontre que l'identité est ce qui rend l'individu unique et qui le différencie des autres personnes. L'individu se reconnaît à travers ses appartenances. Son identité est composée de plusieurs civilisations et traditions différentes. Chaque individu se définit par ses expériences et son vécu. Ce ou cette dernier ère se construit et s'épanouit en assumant toutes ses origines culturelles, ethniques ou encore religieuses.

Ensuite, l'écrivain souligne que l'identité prend forme uniquement à travers le regard de l'autre, « *car c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances et c'est notre regard qui peut aussi les libérer* » (p. 29). Selon lui, c'est l'identité par rapport à autrui et non l'identité de soi qui préoccupe. En effet, l'individu a l'habitude de percevoir l'autre comme un miroir de soi. Si le reflet fait référence à une image qui ne correspond pas à ses valeurs, alors ce ou cette dernier ère peut en avoir peur et la rejeter. Nous pouvons alors dire

que l'identité se construit à partir des rapports et relations qu'un individu entretient avec les autres.

Pour finir, Amin Maalouf (1998), met en relief dans son ouvrage les multiples appartenances culturelles et constate que chaque individu devrait être heureux d'assumer sa propre diversité. Notamment, pour les personnes, dont la culture d'origine ne correspond pas à la société où elles vivent, par exemple, les individus biculturels ou les personnes migrantes. Ces dernières, ne devraient pas être confrontées à un déchirement entre leurs diverses appartenances. En effet, selon Grosjean (1993), il est difficile pour une personne biculturelle de dissocier totalement ses deux cultures. Par conséquent, certains traits et aspects de ses cultures seront synthétisés. C'est pourquoi, c'est à la personne elle-même de construire sa propre compétence culturelle.

2.3.5 Conclusion

Pour commencer, l'identité, d'un point de vue psychologique, renvoie aux représentations que nous avons de nous-mêmes et évolue au contact de la réalité. Edmond Marc (2016) affirme qu'elle fait référence au sentiment d'individualité de l'individu, de ses différences et de sa continuité dans l'espace et le temps. Ce sentiment d'individualité est important pour l'individu ainsi que pour son entourage, car l'individu attend de l'autre une certaine cohésion entre son être et son agir. Cloutier et Drapeau (2015), quant à eux, mettent en évidence que la construction identitaire prend une tournure importante à l'adolescence. En effet, le ou la jeune a comme défi de répondre à la question « *qui suis-je ?* » afin de pouvoir se situer en tant qu'individu à part entière. L'adolescent va alors se fixer des buts qui lui permettront d'établir sa trajectoire de vie. Ceci lui permettra d'évoluer ainsi que créer son identité personnelle en tant qu'adulte. Cependant, les auteurs soulignent que les adolescents peuvent rencontrer des difficultés à identifier leurs propres limites et rôles sociaux, ce qui peut amener à une confusion identitaire. Ces éléments sont liés avec notre thématique. En effet, pendant l'adolescence, l'esprit du ou de la jeune est traversé de doutes et de questionnements. Ainsi, il ou elle fera des choix, parfois difficiles, qui lui permettront de définir son identité. Cependant, l'adolescent biculturel peut rencontrer des difficultés lors de cette construction de l'identité. C'est à ces difficultés auxquels nous nous intéresserons tout au long de notre travail.

D'un point de vue sociologique et anthropologique, Michel Castra (2012) souligne que l'identité se construit par le biais des interactions sociales de l'individu. C'est un processus en évolution permanente. Louis-Jacques Dorais (2004) quant à lui, avance que l'identité est un élément subjectif, elle n'est pas innée, mais émerge dans l'interaction entre l'individu et les autres individus. Il semble important dans le cadre de notre travail d'exploiter cette perspective afin de pouvoir cerner les différentes difficultés identitaires auxquels l'adolescent biculturel pourrait être confronté. Nous pouvons ainsi dire que les difficultés identitaires auxquelles nous nous intéressons sont des éléments subjectifs liés à l'individu, aux perceptions d'autrui ainsi qu'aux différentes interactions.

Selon Amin Maalouf (1998), l'individu possède une seule identité composée de multiples appartenances. En effet, chaque individu se définit par ses expériences et son vécu. L'identité renvoie également aux perceptions des autres individus. Nous pouvons alors dire que l'identité se construit à partir des rapports et relations qu'un individu entretient avec l'autre. Pour une personne biculturelle, le regard des autres prend toute son importance, car, selon Grosjean (1993), celui-ci peut amener à des difficultés de reconnaissance dans la perception des autres sur la personne biculturelle, tel que le fait de catégoriser ou encore de porter un jugement stéréotypé sur ce ou cette dernière. Finalement, il est important de relever que tous les individus ou adolescents auxquels nous nous intéressons dans notre travail possèdent de nombreuses appartenances.

3. Problématisation

3.1 Problématique

À ce stade de notre travail, nous pouvons développer quelques éléments sur notre problématique nous permettant de formuler notre question de recherche :

Pour commencer, nous avons défini le mot culture. Cette dernière comprend les différentes manières de penser comme les valeurs, les idéologies, les croyances ou encore les connaissances de l'individu qui sont plus ou moins formalisées, apprises et partagées par un ensemble de personnes. En outre, Grosjean (1993) affirme que nous pouvons observer chez l'individu biculturel un côté adaptable, contrôlable et un aspect plus figé. Il est presque impossible pour le ou la jeune biculturel le de dissocier totalement ses deux identités culturelles, car certains aspects resteront synthétisés. En effet, chez chaque individu biculturel, on retrouve une entité homogène qui ne peut être refoulée ou échanger.

Nous nous sommes également intéressées au concept de l'adolescence et de l'identité. D'après Bedin (2019), l'adolescence est le passage de l'enfance à l'âge adulte. Il s'agit d'ailleurs d'un processus composé de plusieurs étapes qui se manifeste par des changements corporels, par l'adaptation du corps à la fonction de reproduction et par des modifications de la personnalité et du comportement liés au processus de séparation ou d'individuation. En effet, lors de l'adolescence, développement de l'identité s'accélère et se complexifie, car le ou la jeune fait des choix qui façonnera son futur. C'est une phase d'importante de remise en question. D'après Cloutier et Drapeau (2015), le ou la jeune se fixera des buts afin d'organiser sa vie future qui lui permettra d'évoluer et de créer son identité personnelle en tant qu'adulte. Cependant, les auteur e s soulignent que les adolescent e s peuvent rencontrer des difficultés à identifier leurs propres limites et rôles sociaux, ce qui peut amener à une confusion identitaire.

De plus, à la suite de ces recherches, nous avons choisi de nous concentrer sur les difficultés identitaires en précisant que nous ne percevons pas ces difficultés comme pathologiques, mais comme faisant partie du processus de construction identitaire de l'adolescent e biculturel e. En effet, selon Grosjean (1993) un ou une jeune biculturel le peut être confronté e à des difficultés identitaires. Il est important de retenir que ces difficultés peuvent varier selon le contexte socio-économique dans lequel l'enfant grandit, l'éducation que donnent les parents à leurs enfants, l'origine du parent immigré, les pratiques culturelles, la langue parlée, etc.

3.2 Question de recherche

Nos questionnements et notre cadre conceptuel nous ont amenés à la question de recherche suivante :

« Quelles sont les difficultés identitaires auxquelles peuvent être confronté e s les adolescent e s biculturel le s ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère ? »

3.3 Hypothèses

Nous avons décidé de formuler plusieurs hypothèses pour élaborer notre travail de recherche en nous basant sur nos connaissances théoriques développées précédemment, à savoir :

Hypothèse 1 :

Nous émettons l'hypothèse qu'un ou une adolescent·e biculturel·le ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère, pourrait rencontrer des difficultés à trouver son équilibre identitaire personnel entre les deux cultures.

En effet, Grosjean (1993) affirme qu'il est quasiment irréalisable pour une personne biculturelle de dissocier ses deux cultures. L'individu choisira les éléments qui les composeront pour créer son identité culturelle. Par conséquent, ce ou cette dernier·ère, synthétisera des traits et des aspects de ses deux cultures afin choisir sa propre appartenance et son identité. Dans le but de trouver son équilibre identitaire, l'adolescent·e biculturel·le prend alors en compte les perceptions des membres de ces deux cultures (A et B). Ce ou cette dernier·ère, se basera également sur d'autres facteurs tels que son attitude vis-à-vis des deux cultures, son histoire personnelle, son statut social, sa parenté ou encore son aspect physique etc. En effet, il ou elle va adopter l'une des quatre solutions de Grosjean : s'identifier et appartenir uniquement à la culture A, s'identifier et appartenir uniquement à la culture B, rejeter les deux cultures et s'identifier et n'appartenir à aucune et s'identifier et appartenir aux deux cultures dans une perspective biculturelle ou se construire sa propre identité à partir des éléments qu'il ou elle retient ou refuse. Cependant, si l'adolescent·e choisit l'une des trois premières solutions, celle-ci ne mettra pas en évidence le fait que ce ou cette dernier·ère appartient aux deux cultures (au moins en partie). De plus, cela peut mener à des déchirements familiaux et sociaux qui impactent négativement l'adolescent·e.

Hypothèse 2 :

Nous émettons l'hypothèse qu'un ou une adolescent·e biculturel·le ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère pourraient rencontrer des difficultés d'assignation identitaire, ce qui peut entraîner des difficultés à définir son identité culturelle et peut conduire à un sentiment de stigmatisation

Grosjean (1993) explique que l'assignation identitaire fait référence à un problème de reconnaissance dans la perception des autres sur la personne biculturelle tel que le fait de catégoriser ou encore de poser des stéréotypes sur ce ou cette dernier·ère. Ces perceptions viennent du fait que la personne monoculturelle rencontre des difficultés à catégoriser le ou la jeune biculturel·le. Par conséquent, la personne monoculturelle se basera sur des aspects tels que le lieu de naissance, sa langue, des idées préconçues positifs ou négatifs qu'elle a envers l'autre groupe culturel. La personne monoculturelle catégorisera donc le biculturel comme faisant partie de son groupe ou de l'autre, ce qui peut amener l'adolescent·e à se sentir jugé·e en raison de ses origines.

Hypothèse 3 :

Nous émettons l'hypothèse qu'un ou une adolescent·e biculturel·le ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère pourraient rencontrer des difficultés d'auto-assignation identitaire telles que des difficultés à se définir et se situer, ce qui peut provoquer des tensions entre les membres des deux cultures, par exemple avec les parents, la famille ou encore avec les pairs de ce ou ces jeunes.

- a) Selon Grosjean (1993), l'auto-assignation identitaire renvoie à la difficulté de tenir compte de l'image que la personne biculturelle se fait d'elle-même. Les personnes monoculturelles vont alors se poser différentes questions concernant le ou la jeune biculturel·le tel que : qui est-il ? Comment se compare-t-il à un individu monoculturel ? Est-ce problématique ? Quels sont les avantages et les inconvénients d'être une femme ou un homme biculturel·le ? Quel est l'effet subjectif du biculturalisme sur sa vie, sa personnalité et ses relations humaines ?

- b) D'après Grosjean (1993), cette auto-assignation peut provoquer une tension entre les deux cultures de la part des membres de la culture A ou de la B. Par exemple, les parents peuvent rencontrer une pression de la part des membres de la culture d'origine pour que l'enfant intègre telle ou telle religion, coutume, rite, etc. Cette pression peut amener à des tensions au sein des familles telles que des querelles familiales ou encore des ruptures. Enfin, l'adolescent·e peut lui-même rencontrer des pressions de la part de sa famille, et particulièrement de ses parents.

4. Démarche méthodologique

Ce chapitre présentera le public cible sélectionné lors de nos entrevues semi-directives ainsi que l'échantillonnage que nous avons défini. Ensuite, nous exposerons la méthode de récolte de données choisie et les enjeux éthiques qui en découlent.

4.1 Public cible et échantillon

Dans notre travail, nous nous sommes centrées sur les adolescent·e·s, né·e·s en suisse, parlant une, deux langues ou plusieurs langues (langue du parent suisse, langue du parent étranger, langues secondaires apprises à l'école) issu·e·s d'un parent d'origine suisse (ayant qu'une seule origine, personne née en Suisse, ayant la nationalité suisse uniquement, et d'un parent étranger (ayant qu'une seule origine). Nous n'avons pas défini de terrain d'enquête dans le but de nous entretenir avec des jeunes de divers milieux, diverses institutions, etc. Selon nous, cela nous a permis d'apporter une richesse de points de vue.

Nous avons choisi de nous adresser à des hommes et des femmes. Concernant les âges, nous avons d'abord adopté le point de vue de Bedin. En effet, selon Bedin (2019), le point de départ de l'adolescence est déterminé par les changements pubertaires. Cependant, elle considère que la notion de préadolescence ne veut rien dire, car il n'y a rien entre l'enfance et l'adolescence. Ensuite, la fin de l'adolescence n'a pas de point de repère. D'ailleurs, les définitions sont multiples. Pour les juristes, la fin de l'adolescence correspond à la majorité. En droit, elle n'existe pas. Alors que pour les médecins somaticiens et les biologistes, c'est la fin de la croissance osseuse et de la maturation cérébrale, vers 18-20 ans qui marque le point final de l'adolescence. Néanmoins, dans notre travail de recherche, nous avons la nécessité de fixer une tranche d'âge. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur la définition de l'OMS (2021) qui considère que « *l'adolescence est la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans* ». Le fait de nous intéresser à des âges variés nous a permis de mettre en perspective les différents discours. Concernant les personnes mineur·e·s interrogé·e·s, nous avons demandé des autorisations parentales qui ont toutes été acceptées.

Pour déterminer l'échantillon de personnes, nous nous sommes appuyées sur les théories de Pascal Lièvre (2006), il définit l'échantillon comme un « *groupe d'individus extraits d'une population donnée, sous certaines conditions, choisies de manière que les conclusions de l'étude qu'il subit puissent être généralisables à l'ensemble de la population mère...* » Nous devons donc choisir les individus faisant partie de notre échantillonnage et la taille de celui-ci. Nous avons recherché des individus ayant les critères adéquats pour participer à nos recherches selon la tranche d'âge sélectionnée et la dualité de leurs origines. Nous avons choisi de faire passer des entretiens semi-directifs à huit adolescent·e·s, quatre filles et quatre garçons, pour équilibrer notre échantillon.

4.1.1 Profils des adolescent·e·s interviewé·e·s

Nom d'emprunt	Sexe	Âge	Origines (père – mère)
Charles	Masculin	17 ans	Père : suisse Mère : marocaine
Solène	Féminin	19 ans	Père : suisse Mère : espagnole
Justine	Féminin	14 ans	Père : anglais Mère : suisse
Paul	Masculin	16 ans	Père : anglais Mère : suisse
Nicolas	Masculin	18 ans	Père : chilien Mère : suisse
Laurent	Masculin	18 ans	Père : italien Mère : suisse
Manon	Féminin	18 ans	Père : espagnol Mère : suisse
Lara	Féminin	17 ans	Père : suisse Mère : indienne

4.2 Méthode de récolte de données

Par ailleurs, nous avons privilégié la technique de l'effet boule de neige, en demandant aux adolescent·e·s des contacts à nous suggérer pour nous permettre d'agrandir notre réseau et de trouver plus facilement des participant·e·s à nos entretiens. Dans son livre « *voyage de classe* », Jounin (2014) met en exergue la méthodologie de terrain en utilisant l'effet boule de neige, selon lui, il s'agit de la voie la plus fructueuse pour obtenir des entretiens :

« Et, une fois ces premiers interlocuteurs ferrés, il est possible de leur demander à leur tour s'ils n'auraient pas des contacts à suggérer. Cela permet d'appeler de nouveaux interlocuteurs « sur le conseil » de quelqu'un, voire « de sa part », et cette recommandation renforce considérablement la chance de remporter un nouvel entretien » (p. 66).

Lors de notre travail de terrain, nous avons rencontré diverses limites liées à l'environnement ou aux individus. D'abord, les limites d'entretiens avec les adolescent·e·s sont en lien avec la validité du discours du ou de la jeune, car lors d'un entretien, un·e adolescent·e peut avoir de la difficulté à mettre des mots sur ce qu'il ou elle ressent et à se sentir en confiance face à des adultes. Il était important pour nous de bien poser un cadre sécurisant en établissant un

environnement de confiance, ce qui était compliqué à travers des entretiens en ligne. De plus, lorsque nous avons fait les entretiens avec des jeunes mineur·e·s, nous devions avoir l'accord du représentant légal ce qui a rendu le processus plus complexe, par exemple certain·e·s n'ont pas donné suite à nos demandes d'entretien.

4.2.1 Entretien semi-directif

Pour réaliser nos entrevues, nous nous sommes basées sur la technique de l'entretien semi-directif. Nous avons donc réalisé un canevas contenant plusieurs questions ouvertes afin que les adolescent·e·s puissent s'exprimer sur leurs origines, leur famille ou leurs perceptions. Nos entretiens ont duré environ 30 à 45 minutes. Nous avons choisi de ne pas effectuer des entretiens trop longs pour que les jeunes restent concentrés durant ce laps de temps. D'après Combessie (2007), co-directeur du Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, l'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui favorisent la qualité des entretiens. Le support est préparé avant la séance et comporte la liste des thèmes ou des aspects qui devront être abordés pendant l'entretien. Il doit être facilement et rapidement consultable. De plus, le déroulement de ces entrevues a été expliqué aux jeunes lors de la prise de contact et par le biais des autorisations parentales lorsque ces dernier·e·s étaient mineur·e·s. En outre, selon Imbert (2010), l'entretien semi-directif peut s'appliquer dans plusieurs domaines tels que les sciences, la santé et le social.

4.3 Enjeux éthiques liés au recueil de données identifiées

Lors de notre recueil de données, nous avons été confrontées à certains enjeux au niveau éthique. Premièrement, nous avons le devoir de respecter la dignité humaine des adolescent·e·s. Lorsque nous les avons interrogé·e·s, nous avons abordé des sujets qui touchent à leurs valeurs et plus principalement à leur identité. Nous avons dû faire preuve d'un certain tact en évitant de les brusquer et en prenant bien en considération leurs représentations. Ensuite, travailler avec cette population nécessite de prendre conscience de nos jugements et stéréotypes afin de pouvoir les mettre de côté et de ne pas biaiser l'analyse.

De plus, le respect du consentement libre et éclairé de la personne était également à prendre en compte. Nous nous sommes adressées à des adolescent·e·s n'ayant pas atteint la majorité, il était donc indispensable d'avoir le consentement de leurs représentants légaux. Cependant, pour nous, il était d'autant plus important d'avoir l'accord de la personne concernée et que l'entretien ne soit pas imposé au ou à la jeune par son représentant. Cela nous a permis d'avoir des entretiens plus authentiques.

Finalement, nous avons l'obligation d'anonymiser les personnes interviewées pour que celles-ci ne soient pas identifiables, car nous allions aborder des questions relativement personnelles. De plus, la notion de confidentialité était un élément indispensable dans notre collaboration avec les adolescent·e·s. De même, notre posture en tant qu'apprenties chercheuses était déterminante. Nous voulions être bienveillantes envers ces personnes, être à l'écoute tout en étant impartiales et équitables. En effet, nous souhaitions mettre en confiance les personnes interviewées afin qu'elles puissent s'exprimer sans crainte du jugement.

4.4 Retranscriptions

Nous avons choisi de récolter les données en enregistrant les entretiens. Cela nous a permis d'adapter les questions et le discours face à la personne interrogée. En effet, nous préférons que les personnes interviewées puissent avoir la liberté de nous transmettre le plus de détails possibles. Par la suite, nous nous sommes réparties les entretiens à retranscrire dans leur

intégralité en prenant en compte les silences, les hésitations, etc. Nous avons aussi été très attentives à ne pas involontairement modifier le discours et à utiliser un vocabulaire approprié. Dès l'étape de la retranscription, nous avons mis en lumière certains éléments qui faisaient le lien avec notre thématique.

4.5 Difficultés rencontrées

Lors de la collecte des données, nous avons été confrontées à différentes difficultés. En effet, en raison de la situation sanitaire liée à la pandémie du Coronavirus, nous avons effectué la plus grande partie de nos entretiens en ligne. Cela a impacté la qualité de nos entretiens. Par conséquent, nous avons dû nous adapter aux outils techniques, connus ou utilisés par les jeunes, comme Zoom ou Microsoft Teams. Nous avons eu parfois des problèmes techniques, ce qui provoquait des problèmes de compréhension de la part des jeunes ou de nous-mêmes concernant les questions. Nous avons aussi remarqué que le fait d'utiliser des outils informatiques, de ne pas être en présentiel engendrait une certaine distance avec les adolescent·e·s interrogé·e·s. En effet, nous n'avions pas cette proximité physique habituelle lors d'un entretien en face à face. Nous pensons que cette distance a complexifié la création d'un lien de confiance. Ainsi, nous supposons que les personnes interrogées ont eu plus de peine à se livrer sur leur ressenti et expériences vécues.

Pour terminer, il est vrai que nous n'avions pas beaucoup d'expériences sur la manière de diriger un entretien. De ce fait, nous avons eu tendance à rester très focalisées sur notre grille d'entretien. Nous participions toutes les deux à chaque entretien, l'une de nous deux menait l'entretien, puis l'autre rebondissait sur les propos pour demander d'éventuels compléments. Lors des premiers entretiens, nous étions stressées et mal à l'aise. Cependant, au fil des entretiens, nous avons adapté notre posture et nous avons acquis plus d'expériences et de confiance en nous-mêmes.

5. Analyse de données

Dans ce chapitre, nous allons présenter l'analyse de nos huit entretiens avec des adolescent·e·s. Nous avons mis en corrélation leurs discours avec les éléments théoriques susmentionnés pour ensuite vérifier nos hypothèses de recherche de départ.

5.1 Axe 1 : Composer son identité à travers deux cultures

Pour commencer, Grosjean (1993) affirme qu'il est quasiment irréalisable pour une personne biculturelle de dissocier ses deux cultures. L'individu choisira les éléments qui composeront son identité culturelle. Ainsi, l'adolescent·e synthétisera des traits et des aspects de ses deux cultures afin de définir son appartenance.

Afin de trouver son équilibre identitaire, le ou la jeune biculturel le prendra alors en compte les perceptions des membres de ces deux cultures ainsi que d'autres facteurs tels que son attitude vis-à-vis des deux cultures, son histoire personnelle, son statut social, sa parenté ou encore son aspect physique.

5.1.1 Les traits physiques : indices du sentiment d'appartenance

Lors de nos entretiens, plusieurs adolescent·e·s ont mis en évidence l'impact de leurs traits physiques sur la composition de leur identité biculturelle et leur sentiment d'appartenance :

« *Parce que j'ai une culture plutôt suisse, j'ai grandi en Suisse, mais physiquement j'ai plus de ressemblance du pays de ma mère. Après sinon, moi je me sens les deux* ». Charles, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent marocain.

Comme nous pouvons l'observer ci-dessus, Charles fait le lien entre ses traits physiques et son appartenance à la culture. Il exprime sa ressemblance physique avec les membres du pays de sa mère. Cependant, il dit bien se sentir à la fois suisse et marocain. Ici, Charles fait allusion à un élément qu'il a acquis à la naissance concernant son physique et le relie à son identité. Cependant, il a grandi en Suisse et a donc acquis les codes de cette culture par l'apprentissage. Ainsi, il prend des éléments de chaque culture, les réunit et compose avec pour trouver son équilibre identitaire.

Concernant les traits physiques, Amin Maalouf (1998) évoque que l'identité se construit tout au long de la vie. Il explique que dès la naissance, nous avons en nous des éléments innés comme les caractéristiques physiques, le sexe, la couleur de peau, etc.

Manon met également en avant ses traits physiques, mais aussi son caractère. Selon elle, ces deux éléments permettraient aux personnes de la catégoriser comme étant de culture espagnole

« *Je suis vraiment suisse et espagnole enfin cinquante pour cent des deux, mais après j'ai beaucoup de caractère espagnol vraiment, enfin le caractère fort et tout. Niveau caractère et tout ça, je me sens pas mal espagnole et après genre aussi la gueule que j'ai, on sait que je ne suis pas cent pour cent suisses quoi. Donc ouais, niveau caractère, physique, euh... aussi... bah, quand je danse et tout ça, ça se voit tout de suite. Quand j'ai mes potes qui sont complètement suisses à côté de moi, on n'a pas la même danse [rire]. Donc ouais, un peu tout, le comportement et tout ça se voit que je suis pas mal espagnole, quoi.* » Manon, 18 ans, ayant un parent suisse et un parent espagnol.

Nous pouvons constater que Manon définit ses traits physiques et son caractère comme étant « espagnol ». En effet, cette dernière a le teint mat et les cheveux bruns. Elle met également en évidence, tout au long de l'entretien, le fait qu'elle a un fort caractère et qu'elle ne se laisse pas faire, elle associe cela directement à un tempérament espagnol. Enfin, cette dernière dit que sa façon de danser est différente que celles des personnes suisses. Elle fait référence aux styles de danses espagnoles qui nécessite une technique particulière de déhancher. Selon elle, les personnes espagnoles possèdent ces caractéristiques. Cependant, elle affirme également être liée à ses deux origines.

Amin Maalouf (1998) souligne le fait que chaque individu possède une seule identité, faite de plusieurs éléments. Le vécu, le physique, le lieu de vie, le prénom sont certains critères qui la constituent. Par conséquent, l'identité ne se réduit pas à une seule appartenance. L'auteur perçoit cette identité comme étant faite d'appartenances multiples.

Parmi nos entretiens, nous avons pu constater que le prénom joue également un rôle important dans la composition de l'identité de l'adolescent e :

« *Oui, on m'a donné un prénom d'Amérique du Sud, et j'ai gardé le nom de famille de ma mère qui n'est pas marié avec mon père* ». Nicolas, 19 ans, ayant un parent suisse et un parent chilien

« *Bah on m'a déjà dit tu es portugais alors que je suis chilien. Mais je m'en fous, je me sens suisse et chilien. Mais on ne m'a jamais dit « oh tu as une tête de Chilien »* ». Nicolas, 19 ans, ayant un parent suisse et un parent chilien

Nicolas expose le fait qu'il possède un prénom d'origine chilienne et que physiquement selon les autres, il ne possède aucun trait de ses deux cultures. Son discours montre qu'il est erroné pour une personne monoculturelle de se baser seulement sur les traits physiques visibles pour

catégoriser la personne, cela engendre d'ailleurs des stéréotypes. Cependant, il met en avant le fait de ne pas porter attention à ce que les autres pensent, car il dit se sentir suisse et chilien. Pour terminer, ce discours souligne le fait que les traits physiques ne sont pas toujours un indice fiable permettant de définir l'origine ou le sentiment d'appartenance d'un individu.

5.1.2 La nourriture

Parmi nos entretiens, nous avons remarqué que la nourriture est un élément qui compose la culture, elle constitue également un élément qui permet au ou à la jeune de se situer. Une adolescente donne un exemple qui met en exergue l'importance de la nourriture :

« En fait, ça dépend quand je suis chez eux [famille suisse] j'ai plus une manière de faire Suisse, on fait des choses assez suisses, du coup je crois là, on me considère comme Suisse. Mais dès qu'ils viennent chez moi, et qu'ils mangent avec un plat que ma mère a préparé, là ils me voient vraiment comme une Indienne. Déjà l'ambiance chez moi, c'est beaucoup plus, comment expliquer... pas européen, c'est un peu l'énergie indienne et nous on a des petits bouddhas posés partout et différents trucs d'Inde. Donc là ils [les membres de sa famille suisse] voient beaucoup la différence ». Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

D'abord, Lara explique que lorsqu'elle est chez sa famille suisse, elle a une manière de faire qu'elle décrit comme étant « suisse ». Ici elle ressort une composante de la culture « les manières d'agir » qui sont des règles de conduite des membres de la société. En effet, elle observe que dans chaque culture, il y a des comportements qui diffèrent. Guy Rocher (1995) explique d'ailleurs que ces manières d'agir sont transmises par socialisation.

En évoquant l'ambiance, l'énergie indienne, la décoration, Lara fait référence à des éléments qui constituent, comme la nourriture, la culture indienne. Elle souligne également que sa famille suisse va la catégoriser comme étant « suisse » ou « indienne » selon le contexte : lorsqu'ils mangent un plat préparé par sa mère, ils la considéraient plutôt comme indienne. Selon Amin Maalouf (1998), l'individu possède une seule identité composée de multiples appartenances. Ainsi, Lara compose sa compétence culturelle en prenant des éléments de chaque culture, comme la nourriture et des attitudes attendues et variables selon le contexte où elle se trouve. En effet, elle s'adapte au contexte suisse et indien selon les situations et le lieu où elle se trouve.

En outre, le discours de Lara ci-dessous expose également le fait que cette dernière s'adapte selon le contexte. Ici, elle explique que lorsqu'elle mange un plat indien elle se sent plus indienne. En étant plus en lien avec un élément de la culture indienne, cela évoque pour elle, ses origines. En effet, la nourriture du pays de son parent étranger est un élément qui constitue son identité :

« Je me sens vraiment les deux, quand je mange en famille avec un plat que ma mère a fait je me sens indienne, mais dans la vie de tous les jours, je me sens hyper suisse. » Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

Dans cette situation, Lara parle des différents plats issus de ses deux cultures. Selon elle, lorsqu'elle mange un plat indien, elle se sent appartenir davantage à cette culture. Elle compose son identité en prenant la nourriture comme critère. Ainsi, elle relie la nourriture à son sentiment d'appartenance à une culture. Elle met également en évidence le fait de se sentir très suisse dans sa vie quotidienne. Par conséquent, le contexte est un autre élément qu'elle prend en compte afin de se situer.

Cloutier et Drapeau (2015) expliquent que le fait de se définir permet à l'adolescent·e de devenir autonome et de se situer en tant que personne à part entière. Ce sont d'ailleurs les

deux piliers de l'identité personnelle, le sentiment d'être un tout unifié et celui de vivre en continuité avec soi-même dans le temps, auxquels il ou elle doit pouvoir s'identifier.

5.1.3 Les valeurs

Dans nos entretiens, certain·e·s jeunes se situent en parlant des valeurs avec lesquels ils ou elles se sentent en adéquation :

« [A la question : avec les valeurs de quels pays te sens-tu le plus en adéquation ?] À part pour le côté ouverture, c'est un peu les deux je dirais, mais sinon, plus la Suisse, dans le sens où j'ai grandi ici et du coup je suis peut-être moins ouverte qu'une personne en Espagne. Après je n'ai jamais vécu en Espagne assez longtemps pour me rendre compte des coutumes de la vie quotidienne ». Solène, 19 ans, ayant un parent suisse et un parent espagnol.

En effet, selon Guy Rocher (1995), la culture comprend les différentes manières de penser comme les valeurs, les idéologies, les croyances ou encore les connaissances de l'individu qui sont plus ou moins formalisées, apprises et partagées par un ensemble de personnes. Ainsi, Solène partage certaines valeurs suisses et espagnoles. Selon elle, l'environnement où elle a grandi joue un rôle sur les valeurs qu'elle s'approprie. Par exemple, elle se sent plus en adéquation avec les valeurs suisses, car elle a toujours vécu ici. D'ailleurs, Emmanuelli (2016) se base sur Margaret Mead et aborde le processus de transmission culturelle en expliquant que dès la naissance, le groupe va transmettre des éléments culturels, des normes et des valeurs qui sont partagées par l'ensemble du groupe d'appartenance. Par conséquent, Solène a acquis les valeurs spécifiques à ses deux cultures.

Laurent aborde lui aussi les valeurs qui sont importantes à ses yeux :

« [A la question : est-ce que tu te sens plus en adéquation avec les valeurs de la Suisse ou de l'Italie ?] Un peu des deux, par exemple typiquement les traditions qu'on a ici plutôt de faire les fêtes et tout c'est des choses qu'il y a moins en Italie. Du coup, tu vois je me sens plus proche d'ici. Après, aussi par exemple les traditions, honnêtement comme je t'ai dit, je viens d'un petit village en Italie et puis un petit village aussi ici, et puis ça se ressemble finalement assez traditions, ça se ressemble, je remarque beaucoup encore, plus j'avance plus je me rends compte des similarités entre les deux pays ». Laurent, 18 ans ayant un parent suisse et un parent italien.

Dans cette situation, nous pouvons constater l'impossibilité pour ce jeune de dissocier ses deux cultures. En effet, Laurent fait ressortir cela en exposant le fait qu'il n'est pas qu'en accord qu'avec une seule de ses cultures, mais qu'il se sent en adéquation avec les valeurs des deux, par exemple, le fait de participer des fêtes. Finalement, il dit constater beaucoup de similitudes entre ses deux pays d'origine. Le discours de ce dernier illustre bel et bien le concept de biculturalisme. En effet, celui-ci a assimilé certaines valeurs de la culture suisse et italienne afin d'avoir le sentiment d'être un tout unifié.

5.2 Axe 2 : Les richesses et avantages de la biculturalité

5.2.1 Être biculturel·le permet de s'adapter au contexte et de composer son identité à travers deux cultures :

Plusieurs entretiens ont montré que les adolescent·e·s avaient tendance à adapter leur identification culturelle selon le contexte dans lequel ceux-ci ou celles-ci se trouvaient. D'ailleurs, dans sa théorie, Grosjean (1993) développe le fait qu'un des traits de la personne biculturelle est sa capacité à adapter, partiellement ou totalement, son comportement, ses attitudes ou son langage à un environnement culturel donné.

Une adolescente expose clairement l'impact du contexte et de la situation sur son appartenance à la culture, ses questionnements et les différences qu'elle identifie dans ses deux cultures :

« Je me dis hyper souvent que j'ai de la chance, pour moi c'est vraiment une chance. Après parfois, je me demande si je me sens plus Suisse ou plus Indienne, après je me rends vraiment compte que je suis les deux. Ça dépend vraiment de la situation et du contexte, car on n'a pas la même façon de faire, de vivre. Même l'humour je sens une différence, mais je me dis vraiment que j'ai de la chance ! » Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

Lara dit se sentir appartenir à ses deux cultures : la culture suisse et indienne. Cependant, elle dit adapter son appartenance selon la situation et le contexte. En effet, dans certaines circonstances elle se sent plus suisse et dans d'autres cas, elle se sent plus indienne. Elle explique aussi observer une différence entre ses deux cultures, ici elle évoque quelques éléments qui constituent la culture comme les façons d'agir, de vivre et d'user de l'humour. De plus, elle perçoit ces différences comme une chance. Nous pouvons voir que l'adolescente choisit elle-même sa propre appartenance et son identité en prenant en considération les traits de ses deux cultures, ce qui lui permet de trouver un certain équilibre. Par conséquent, nous pouvons imaginer que Lara se situe dans la dernière solution de Grosjean (1993) : « s'identifier et appartenir aux deux cultures dans une perspective biculturelle ou se construire sa propre identité à partir des éléments qu'il ou elle retient ou refuse. »

Cloutier et Drapeau (2015) démontrent que le fait de savoir se définir, permet à l'adolescent·e de devenir autonome et de s'affirmer en tant que personne à part entière. Ce sont d'ailleurs les deux piliers de l'identité personnelle, c'est-à-dire le sentiment d'être un tout unifié et celui de vivre en continuité avec soi-même dans le temps, auxquels il ou elle doit pouvoir s'identifier. Dans cette situation, Lara se questionne, prend du recul et prend conscience qu'elle se sent vraiment appartenir aux deux cultures. En effet, elle prend des éléments de chaque culture ce qui lui permet de s'adapter à plusieurs situations.

Ainsi, nous pouvons imaginer que cette jeune se dirige vers un équilibre entre ses identités culturelles et sera en mesure de répondre à la question « qui suis-je ? ». Cela lui permettra de prendre conscience de ses forces et faiblesses et ainsi de devenir indépendant·e. L'adolescent·e va alors se fixer des buts pour établir sa trajectoire de vie qui lui permettront d'évoluer et de créer son identité personnelle en tant qu'adulte.

Justine, elle, évoque également les avantages de la double-culture :

« Je pense que c'est une richesse, c'est hyper cool d'avoir deux parties du monde différent, tandis que les gens qui sont Suisses, ils ont grandi en valais, ils ont vu que ça et si je n'arrive plus à m'identifier à une culture, je peux switcher donc je trouve ça cool. » Justine, 14 ans, ayant un parent suisse et un parent anglais.

Dans cette citation, il est intéressant de relever le fait que l'adolescente voit cette capacité de passer d'une culture à une autre comme une richesse que les personnes monoculturelles n'ont pas. Elle parle d'ailleurs de « switcher » d'une culture à une autre lorsqu'elle n'arrive pas à s'identifier à cette dernière.

Nicolas met, lui aussi, en avant la question d'adaptabilité qui revient dans différents contextes. Ici, il l'aborde dans des situations vécues avec les pairs :

« Enfin des fois, ils sont très beaucoup ancrés dans la culture suisse et je ne suis pas forcément dans le même délire du coup je m'adapte. » Nicolas, 18 ans, ayant un parent suisse et un parent chilien.

Il est vrai que Grosjean (1993) explique que nous pouvons observer chez l'individu biculturel un côté adaptable et contrôlable, par exemple au niveau des comportements et attitudes

appropriés selon le contexte donné, et un autre côté plus figé. Nous pouvons donc constater ici, l'aspect adaptable de la personne ayant deux cultures différentes.

En effet, dans le concept sur l'adolescence, nous avons mis en avant le rôle des pairs dans la construction identitaire. Nous pouvons imaginer que Nicolas s'adapte à son groupe de pairs pour augmenter son sentiment d'appartenance à celui-ci. D'ailleurs, G. Coslin (2007) développe le fait que le ou la jeune existe à travers le regard des autres. Les relations amicales ont d'ailleurs un rôle important dans la socialisation, car l'adolescent·e va rechercher l'émancipation en s'investissant dans des activités sociales comportant des partenaires semblables. En effet, Nicolas s'adapte à la culture suisse pour se sentir accepté par le groupe, pour se sentir exister à travers le regard de ses ami·e·s. Il est vrai que pendant l'adolescence l'influence des pairs est très forte.

Lara évoque un autre événement important lors duquel elle va s'adapter :

« J'ai aussi remarqué que les conversations changent, avec ma famille suisse on parle plus de politique et ma famille indienne plus de spiritualité, mais je me vois mal parler de spiritualité avec ma famille suisse, car ils ne me prendraient pas au sérieux ». Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

Ici, on remarque qu'elle développe aussi son adaptabilité lors des conversations. Sa famille suisse n'entretient pas les mêmes sujets de conversations que sa famille indienne. Lara en a bien conscience, car elle explique que si elle parlerait de spiritualité avec sa famille suisse, elle ne serait pas prise au sérieux. Elle observe donc les différences culturelles, dont les valeurs de chaque culture, pour s'adapter au mieux au contexte.

Ensuite, deux adolescents expliquent l'impact de leur double-culture dans les voyages :

« C'est clairement un avantage parce que déjà pour partir en vacances si on veut aller en Amérique souvent c'est mieux d'avoir le passeport européen donc espagnol qu'avoir le passeport suisse, le passeport suisse il passe très mal à quelques endroits. » Manon, 18 ans, ayant un parent suisse et un parent espagnol.

Dans son discours, Manon développe que, selon elle, le passeport européen est mieux perçu que le passeport suisse pour voyager, elle donne l'exemple de l'Amérique. Elle explique plus loin dans l'entretien, que pour elle, c'est un avantage d'avoir deux origines, car cela permet d'avoir le choix.

Ou encore :

« Honnêtement ça dépend où je suis, ça dépend aussi des gens avec qui je suis, par exemple, dans le monde au niveau des voyages et tout, je me considérerais plus comme suisse, parce que c'est mieux au niveau international. Après, en Suisse, je me sens les deux, après ça dépend des moments, des fois je me sens plus italien et puis en Italie... je me sens les deux, mais ça dépend aussi du contexte ». Laurent, 18 ans, ayant un parent suisse et un parent italien.

Ici, nous pouvons mettre en évidence le fait que l'identification de Laurent à ses deux cultures est influencée par divers critères comme le lieu où il se trouve, le contexte, les personnes avec qui il se trouve. Il y a aussi la perception à l'internationale du pays qui revient deux fois au cours des entretiens. Cela met encore en avant le fait que la personne biculturelle a une capacité d'adaptation au contexte et la possibilité de se présenter comme appartenant à tel ou tel groupe national en fonction des situations données.

5.2.2 Parler plusieurs langues

Les adolescent·e·s nous ont livré les avantages selon eux et elles d'avoir deux origines différentes et de parler plusieurs langues. Cela nous a permis d'identifier l'image que la personne biculturelle se fait d'elle-même. Effectivement, Cloutier et Drapeau (2015) affirment que l'identité personnelle renvoie aux représentations que nous avons de nous-mêmes. Par conséquent, pour comprendre la construction de l'identité de l'adolescent·e, il faut appréhender la manière dont le ou la jeune se perçoit.

« *C'est un avantage déjà au niveau de la langue. On se sent appartenir à deux pays différents* » Charles, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent marocain.

Cet adolescent met en évidence l'avantage d'être bilingue, qui est défini par Grosjean (1993) comme le fait de se servir de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours soit en maîtrisant la compétence orale dans une langue et la compétence écrite dans une autre, soit en parlant deux (ou plusieurs) langues avec un niveau de compétence différent ou en ayant une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. Selon les adolescent·e·s, ce bilinguisme permettrait de se sentir appartenir à deux pays différents.

Un autre adolescent rejoint d'ailleurs cet avis :

« *C'est un avantage, déjà au niveau de la langue et ça permet de prendre du recul sur certaines choses. Si on est que suisse, on n'aura pas d'autres points de repères qui nous permettent de prendre du recul sur certaines situations et de comprendre comment la vie elle marche.* » Laurent, 18 ans, ayant un parent suisse et un parent italien.

Dans ce passage, le jeune interprète ses deux origines comme des points de repère qui favoriseraient une prise de recul. Nous pouvons voir ici ces points de repère comme une manière de se situer à travers ses deux origines. Par ailleurs, Grosjean (1993) a développé le fait que le ou la jeune va composer son identité en se basant sur divers points tels que la langue, comme nous l'explique Laurent dans ce passage.

« *Je peux appartenir à deux groupes sociaux. Je fais tout en français du coup je pense que je m'identifierai plus à la Suisse même si j'ai un penchant aussi pour la culture anglaise et je pense que ça peut toujours changer.* » Justine, 14 ans, ayant un parent suisse et un parent anglais.

Justine, adolescente d'origine anglaise et suisse, pense appartenir à deux groupes sociaux, mais s'identifierait plus à la Suisse. En effet, elle raconte « *faire tout en français* ». Ici on voit le lien que la jeune fait entre la langue et l'identification à une culture ou à un pays. Amin Maalouf (1998) dit qu'à notre naissance, certains éléments qui forment notre identité sont innés. Puis l'entourage façonnera davantage l'individu en lui inculquant des croyances, des attitudes, des valeurs, mais également une ou plusieurs langues.

« *... ça dépend avec qui je parle, par exemple avec mes parents, tu vois ma mère elle m'a toujours parlé en français quand j'étais petit, avec elle je parlais souvent français et mon père il m'a toujours parlé italien, du coup avec lui je parle toujours italien. Je n'arrive pas à lui parler dans une autre langue* ». Laurent, 18 ans ayant un parent suisse et un parent italien

Laurent évoque le fait qu'il ne parle pas la même langue lorsqu'il s'adresse à ses parents. Il discute en français avec sa mère alors qu'en compagnie de son père, il s'exprime en italien. La langue est un indice d'appartenance qu'il a acquis en grandissant dans son contexte familial. Il souligne également en évidence sa capacité à passer d'une langue à l'autre et ainsi, démontre son côté adaptable.

5.3 Axe 3 : Les difficultés du biculturalisme

5.3.1 Les pressions et tensions liées au bilinguisme

Le fait d'être bilingue peut aussi être une source de difficulté pour les adolescent·e·s ayant deux cultures. Ici, Justine explique les tensions qu'elle a rencontrées avec ses pairs, mais aussi les pressions subies de la part de ses parents :

« J'ai fait une petite renie culturelle parce que tous mes copains me jugeaient un peu, car ils n'étaient peut-être pas jaloux, mais je savais que ça ne plaisait pas à tout le monde que je parlais plusieurs langues même s'il y a plusieurs personnes dans mon cas. Du coup mes parents me disaient « parle un peu anglais s'il te plaît, après c'est dommage tu vas plus savoir parler, tu vas être déçue ». Justine, 14 ans, ayant un parent suisse et un parent anglais.

Elle évoque la notion de jugement qu'elle a vécu venant de ses pairs. De plus, elle utilise le terme « renie » c'est-à-dire au renoncement de sa culture anglaise. Par conséquent, des pressions se sont fait ressentir de la part de ses parents concernant l'apprentissage de la langue. Une autre adolescente a aussi développé ce type de pressions :

« À un moment pour l'anglais, vu que je suis bilingue à l'oral, parfois je me sens oppressée par ma mère, par exemple quand je n'ai pas la meilleure note à un examen d'anglais et je ne me sens pas bien parce que je me dis que je devrais être super forte en anglais vu que je suis bilingue. » Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

Dans le discours de Lara, nous pouvons identifier deux pressions : celle de sa mère, mais aussi celle que Lara s'inflige inconsciemment à elle-même concernant l'apprentissage de l'anglais. En effet, en raison de son bilinguisme, elle pense qu'elle se doit d'exceller en anglais. Elle évoque même le terme « oppression » en parlant de sa mère.

Grosjean (1993) met en exergue ces diverses pressions, il évoque l'aspect dynamique qui se développe dans la famille. Il peut en ressortir des tensions entre un désir d'adaptation à la culture du parent étranger contre un désir de maintien de la culture du parent suisse. Il explique que les parents peuvent rencontrer une pression de la part des membres de la culture d'origine pour que l'enfant intègre telle ou telle religion, coutume, rite, etc. D'ailleurs, cela peut se transformer en conflit. Enfin, l'adolescent·e peut lui-même ou elle-même rencontrer une pression de la part de sa famille et particulièrement de ses parents.

5.3.2 Perception d'autrui

Selon Grosjean (1993), la perception des autres sur la personne biculturelle tel que le fait de poser des stéréotypes sur ce ou cette dernier·ère viennent du fait que la personne monoculturelle rencontre des difficultés à catégoriser le ou la jeune biculturel·le.

Tout d'abord, les personnes monoculturelles peuvent avoir tendance à se baser sur des critères visibles tel que le physique associé à l'altérité, afin de réussir à catégoriser la personne biculturelle plus facilement :

« Ils [ses ami·e·s suisses] me considèrent vraiment comme l'Indienne, pas en mode dans ma manière d'être, mais ça se voit sur ma tête. Parfois la remarque qu'on me fait souvent c'est « tu ressembles trop à Pocahontas », on me reconnaît grâce à ma tête ». Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

Lara souligne que parfois, ses ami·e·s lui font des remarques sur son physique. En effet, cette dernière a des longs cheveux noirs et un teint mat. Ici en disant : « tu ressembles trop à Pocahontas », nous pouvons imaginer qu'ils lui disent enfaite : « tu ressembles à une

amérindienne ». Par conséquent, ses ami·e·s suisses sous-entendent le fait qu'elle est différente d'eux physiquement et qu'elle ne ressemble pas à une personne d'origine suisse. Il est vrai qu'en Suisse le fait d'avoir une couleur de peau non blanche est associé au fait que la personne est étrangère. Grosjean (1993) aborde d'ailleurs le dilemme pour l'individu biculturel, qui est souvent lié à la difficulté pour les personnes monoculturelles d'une culture de les catégoriser en sachant à quelle culture il appartient. Il est vrai que la catégorisation semble nécessaire pour faciliter l'interaction sociale, car elle permet à l'individu d'adapter son comportement à l'autre, de mieux le comprendre ou de le rejeter. Par conséquent, il ou elle va se baser sur des aspects tel que le lieu de naissance, sa langue, préjugés qu'il a envers l'autre groupe culturel, etc. La personne monoculturelle va donc catégoriser le biculturel comme faisant partie de son groupe ou de l'autre groupe, ce qui peut amener l'adolescent·e à se sentir jugé·e en raison de ces origines.

Lara fait également part d'autres remarques que plusieurs personnes lui ont faites :

« [A la question : est-ce que t'ont t'as déjà fait des remarques sur tes origines ou encore sur ton physique ?]. Euh oui, par exemple, j'ai la peau assez mate, et je bronze vite, donc en été je suis hyper bronzé et à chaque fois ils me font des remarques en me demandant comment ça se fait que tu bronzes comme ça, ce n'est pas possible, ça se voit que tu es Indienne. J'ai aussi les cheveux assez épais noirs, du coup-là ils me disent tu fais quoi à tes cheveux ou tu as des sourcils épais ». Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

À nouveau, les paroles de Lara mettent en évidence le type de remarques qu'on a pu lui faire sur son physique. Ici cela concerne sa couleur de peau, ses cheveux et sa pilosité. En effet, le fait qu'elle bronze rapidement implique des commentaires des personnes qui vont la catégoriser comme Indienne en fonction des stéréotypes sur l'apparence physique des personnes indiennes qu'elles peuvent avoir.

Par ailleurs, Lara souligne un désavantage :

« Le seul inconvénient, c'est les gens qui font des remarques. Après c'est comme ça les gens ne comprennent pas toujours et peuvent parfois être maladroits avec les mots, ils ne savent pas ce qui peut blesser. » Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

Selon elle, les personnes peuvent être maladroites et blessantes à travers leurs mots. Il est vrai que lorsqu'une personne ne connaît pas une culture, elle peut apporter un regard jugeant, mais celui-ci est plus liée à de l'ignorance qu'à une réelle intention de causer du tort. Cela montre aussi le fonctionnement de la différenciation, les personnes vont faire des remarques parce qu'ils sont dans une société où la majorité de la population a une couleur de peau blanche. Par conséquent, une couleur de peau mate ou d'autres traits physiques peuvent est être associés à un pays étranger.

Pour d'autres personnes biculturelles, les stéréotypes sur leurs pays peuvent devenir être une source de conflits ou de tensions. Manon explique la vision qu'ont ses ami·e·s espagnol·e·s sur les personnes d'origine suisse :

[A la question : est-ce que tu as déjà rencontré des situations où c'était difficile pour toi d'avoir deux origines ?] « Au début avec des ami·e·s, mes ami·e·s espagnol·e·s que du coup c'était vraiment l'histoire, bah maintenant c'est mes potes ils savent très bien que ça m'énerve qu'ils m'appellent la suisse. Maintenant ils blaguent tout le temps sur ça, mais avant quand ils me disaient, mais toi tu es riche et tout ça, j'avais beaucoup de peine, parce que ben ça ne veut pas dire qu'on est suisse qu'on est riche, clairement. Donc voilà (rire) ». Manon, 18 ans, ayant un parent suisse et un parent espagnol

Les ami·e·s de Manon la catégorisent comme étant « suisse ». De plus, ils mettent en évidence les stéréotypes liés à la Suisse, comme au niveau de la richesse. Ainsi sa biculturalité a un

impact dans la perception que ses pairs espagnols ont sur elle. Ceux-ci vont se baser sur la vision qu'ils ont des personnes « suisses » pour lui faire des remarques. De plus, Manon explique que cela l'énerve, elle peut se sentir offensée de ne pas être reconnue autant comme « suisse » que comme « espagnole ». Pour une personne biculturelle, le regard des autres prend toute son importance, car, selon Grosjean (1993), celle-ci peut amener à des difficultés de reconnaissance dans la perception des autres sur la personne biculturelle, tels que le fait de catégoriser ou encore de poser des stéréotypes sur ce ou cette dernière, comme dans ce cas de figure.

Ou encore, Justine évoque la perception des membres de sa famille :

[A la question : comment penses-tu que les membres de ta famille suisse te perçoivent ?] : « Mes grands-parents je pense qu'ils me voient comme très suisse, mais des cousins de mon âge m'ont déjà fait des remarques comme : « Ah toi tu n'es pas vraiment suisse ». Justine, 14 ans, ayant un parent suisse et un parent anglais.

Cette citation met en avant le fait que, même lorsque la personne a deux origines, ici suisse et anglaise, les membres de sa famille vont tout de même avoir tendance à la catégoriser. Par exemple, ses cousins de son âge lui disent qu'elle n'est pas vraiment suisse. Dans cet exemple, ses cousins suisses soulignent le fait qu'elle n'est pas vraiment suisse, car elle a des origines anglaises. Ce type de remarques peut froisser la personne concernée qui se sent appartenir aux deux cultures et relève le problème d'assignation identitaire.

Et Justine, elle, parle du sentiment de se sentir très suisse en Angleterre et inversement trop anglaise en Suisse :

« Des fois en Angleterre je me sens très suisse, et par exemple en primaire, il y a certaines choses qui sont très suisses, des fois je me suis déjà sentie trop anglaise en suisse et trop suisse en Angleterre. » Justine, 14 ans, ayant un parent suisse et un parent anglais.

Ce passage montre l'importance du contexte. Lorsqu'elle est entourée de personnes anglaises, c'est son côté suisse qui va ressortir et inversement. Son ressenti peut également varier selon les situations. Les propos de Lara et Justine viennent appuyer la théorie de Grosjean (1993) qui exprime le fait que l'individu biculturel n'est pas seulement une addition de deux cultures qui sont distinctes. Le ou la biculturel le va combiner et synthétiser les aspects des deux cultures à divers degrés. Ensuite, la personne biculturelle va se bâtir à travers sa propre compétence culturelle et sa propre expérience. De plus, Amin Maalouf (1998) souligne le fait que l'individu se définit par son vécu. Il ou elle se construit et s'épanouit en assumant pleinement toutes ses origines culturelles, ethniques ou encore religieuses.

6. Vérifications des hypothèses

Pour construire notre travail de recherche, nous avons formulé trois hypothèses qui nous ont servies d'idée directrice pour rédiger notre grille d'entretien. Dans cette partie, nous allons donc vérifier la validité de nos hypothèses de départ. Cependant, nous apporterons des nuances à nos réponses, car les facteurs personnels aux individus entrent en jeu.

6.1 Hypothèse 1 :

« Un ou une adolescent·e biculturel·le ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère, pourrait rencontrer des difficultés à trouver son équilibre identitaire personnel entre les deux cultures. »

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes basées sur les éléments suivants : les traits physiques, la nourriture, les valeurs ainsi que les connaissances linguistiques du ou de la jeune biculturel·le. Ces différents éléments vont permettre au biculturel·le de constituer son identité et de trouver un équilibre entre leurs deux cultures.

Selon Grosjean (1993), l'adolescent·e biculturel·le ne peut pas diviser ses deux cultures. Pour constituer son identité, il va donc sélectionner des critères de chaque culture. Ainsi, le ou la jeune va synthétiser des traits et des aspects de ses deux cultures afin choisir sa propre appartenance et son identité, dans le but de trouver son équilibre identitaire. Pour y parvenir, le ou la jeune biculturel·le va adopter l'une des quatre solutions de Grosjean :

- 1) s'identifier et appartenir uniquement à la culture A
- 2) s'identifier et appartenir uniquement à la culture B
- 3) rejeter l'une et l'autre culture, s'identifier et n'appartenir à aucune
- 4) s'identifier et appartenir aux deux cultures dans une perspective biculturelle ou se construire sa propre identité à partir des éléments qu'il ou elle retient ou refuse.

Dans les trois premières solutions, l'adolescent·e ne met pas en évidence son appartenance à deux cultures. Par conséquent, cela peut mener à des conflits familiaux et sociaux.

Par exemple :

« Honnêtement ça dépend où je suis, ça dépend aussi des gens avec qui je suis, par exemple, dans le monde au niveau des voyages et tout, je me considérerais plus comme suisse, parce que c'est mieux au niveau international. Après, en Suisse, je me sens les deux, après ça dépend des moments, parfois je me sens plus italien et puis en Italie... je me sens les deux, mais ça dépend aussi du contexte ». Laurent, 18 ans, ayant un parent suisse et un parent italien.

Dans cette situation, nous pouvons prétendre que l'adolescent·e biculturel·le prend alors en compte les perceptions des membres de ses deux cultures. Il se base sur le contexte afin d'adapter son comportement à la situation. Cela met en avant le côté contrôlable de la personne biculturelle. Ces éléments permettent à ces jeunes de créer un équilibre entre leurs deux cultures.

Ou encore :

« [A la question : avec les valeurs de quels pays te sens-tu le plus en adéquation ?] À part pour le côté ouverture, c'est un peu les deux je dirais, mais sinon, plus la Suisse, dans le sens où j'ai grandi ici et du coup je suis peut-être moins ouverte qu'une personne en Espagne. Après je n'ai jamais vécu en Espagne assez longtemps pour me rendre compte des coutumes de la vie quotidienne ». Solène, 19 ans, ayant un parent suisse et un parent espagnol.

Nous pouvons conclure que l'adolescente choisit elle-même sa propre appartenance et son identité en prenant en considération les traits de ses deux cultures, ce qui lui permet de trouver un certain équilibre

Nous pouvons imaginer que ces deux jeunes ont adopté la dernière solution proposée par Grosjean, qui consiste à s'identifier et appartenir aux deux cultures dans une perspective biculturelle ou se construire sa propre identité à partir des éléments qu'il ou elle retient ou refuse. Par exemple, Lara met en évidence l'humour qu'elle perçoit entre ses deux cultures. Comme autre exemple, Solène souligne qu'elle ne possède pas l'ouverture d'esprit de ses pairs espagnols. Nous pouvons, ainsi imaginer que ces jeunes ne rencontrent pas de difficulté à trouver un équilibre entre leurs deux cultures.

D'autre part, certains traits représentatifs d'une culture telle que la langue peut impacter la construction identitaire du ou de la jeune biculturelle. Par exemple, Justine raconte les tensions rencontrées avec ses pairs, mais aussi les pressions subies de la part de ses parents :

« J'ai fait une petite renie culturelle parce que tous mes copains me jugeaient un peu, car ils n'étaient peut-être pas jaloux, mais je savais que ça ne plaisait pas à tout le monde que je parlais plusieurs langues même s'il y a plusieurs personnes dans mon cas. Du coup mes parents me disaient « parle un peu anglais s'il te plaît, après c'est dommage tu vas plus savoir parler, tu vas être déçue » ». Justine, 14 ans, ayant un parent suisse et un parent anglais.

Dans ce discours nous pouvons identifier de nombreuses pressions venant de l'entourage de cette adolescente. D'un autre côté, il y a également la pression qu'elle s'inflige elle-même en raison de leurs origines. Justine évoque même le terme de « renie culturelle » en raison de la pression de ses parents et du jugement de ses camarades. Dans ces circonstances, nous pouvons imaginer que pendant une certaine période, elle a voulu rejeter sa culture anglaise et adopter la troisième solution de Grosjean.

Pour terminer, sur les bases de nos entretiens, nous pouvons affirmer que la plupart des jeunes biculturelles s'interrogées arrivent à constituer leur identité culturelle en triant et synthétisant les traits de leurs deux cultures. Ainsi, ceci leur permet de trouver un équilibre identitaire. Une minorité d'adolescentes interviewées sont passées par des périodes de renie ou de pression provenant de leurs pairs. Par conséquent, ces éléments peuvent entraver la construction identitaire de ces dernières. Par exemple, le refus de trait d'une culture peut mener à des déchirements familiaux.

6.2 Hypothèse 2 :

« Un ou une adolescent(e) biculturelle ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère pourrait rencontrer des difficultés d'assignation identitaire, ce qui peut engendrer des difficultés à définir son identité culturelle et peut également conduire à un sentiment de stigmatisation. »

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes basées sur les différents témoignages de ces adolescentes concernant la perception qu'ont leurs proches sur leur biculturalité. En effet, selon Grosjean (1993), la personne monoculturelle va essayer d'étiqueter ou encore de poser des stéréotypes sur les personnes biculturelles afin de les catégoriser plus facilement.

Tout d'abord, les personnes monoculturelles peuvent avoir tendance à se baser sur des critères visibles tel que le physique associé à l'altérité, afin de réussir à catégoriser la personne biculturelle plus facilement :

« Ils [ses amis suisses] me considèrent vraiment comme l'indienne, pas en mode dans ma manière d'être, mais ça se voit sur ma tête. Parfois la remarque qu'on me fait souvent c'est « tu ressembles trop

à Pocahontas », on me reconnaît grâce à ma tête ». Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

Grosjean (1993) explique que la personne monoculturelle va catégoriser le biculturel comme faisant partie de son groupe ou de l'autre groupe, ce qui peut amener l'adolescent·e à se sentir jugé·e en raison de ses origines. Dans cette situation, par exemple, les ami·e·s de Lara vont la catégoriser comme une Indienne, en raison de ses traits physiques. Cette catégorisation va mettre en avant ses différences en la catégorisant comme une personne ayant une appartenance ethnique autre que la leur.

Justine, quant à elle, évoque la perception des membres de sa famille :

[A la question : comment penses-tu que les membres de ta famille suisse te perçoivent ?] : « Mes grands-parents je pense qu'ils me voient comme très suisse peut-être aussi des cousins de mon âge qui m'ont déjà fait des remarques comme : « Ah toi tu n'es pas vraiment suisse » ». Justine, 14 ans, ayant un parent suisse et un parent anglais.

Dans cet exemple, la famille suisse de Justine va mettre en avant le fait qu'elle n'est pas totalement suisse, car elle a des origines anglaises. Ce type de remarques peut blesser la personne biculturelle et engendrer des problèmes d'assignation identitaire.

De plus, les stéréotypes sur leurs pays peuvent être également un critère sur lequel se basent les personnes monoculturelles pour catégoriser une personne biculturelle :

[A la question : est-ce que tu as déjà rencontré des situations où c'était difficile pour toi d'avoir deux origines ?] « Au début avec des ami·e·s, mes ami·e·s espagnol·e·s que du coup c'était vraiment l'histoire, bah maintenant c'est mes potes ils savent très bien que ça m'énerve qu'ils m'appellent la suisse. Maintenant ils blaguent tout le temps sur ça, mais avant quand ils me disaient, mais toi tu es riche et tout ça, j'avais beaucoup de peine, parce que ben ça ne veut pas dire qu'on est suisse qu'on est riche, clairement. Donc voilà (rire) ». Manon, 18 ans, ayant un parent suisse et un parent espagnol.

Par exemple, les ami·e·s de Manon la catégorisent comme étant une personne « suisse ». Par ailleurs, ils mettent en évidence les stéréotypes liés à la communauté suisse. Ils vont se baser sur la vision qu'ils ont des personnes « suisses » pour lui faire des remarques. De plus, Manon explique que cela l'énerve, elle peut se sentir offensée de ne pas être reconnue autant comme « suisse » que comme « espagnole ». Les perceptions des pairs, parfois maladroitement ou blessantes, peuvent mener à des problèmes de reconnaissance identitaire de la part de la personne biculturelle.

Pour finir, en nous référant à nos entretiens, nous pouvons souligner que les pairs et familles de ces jeunes biculturel·le·s perçoivent parfois ces dernier·ère comme appartenant à un groupe culturel différent que les leurs. Par conséquent, ces jeunes peuvent rencontrer·e·s des difficultés à se définir comme biculturel·le·s en raison de ces perceptions. De plus, beaucoup de remarques en raison de leur double origine sont présentes dans leurs quotidiens, ce qui peut parfois mener au racisme. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'un ou une adolescent·e biculturel·le ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère peut rencontrer des difficultés d'assignation identitaire, ce qui peut provoquer des difficultés à définir son identité culturelle et peut conduire à un sentiment de stigmatisation.

6.3 Hypothèse 3 :

« Un ou une adolescent·e biculturel·le ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère pourraient rencontrer des difficultés d'auto-assignation identitaire telles que des difficultés à se définir

et se situer, ce qui peut provoquer des tensions entre les membres des deux cultures, par exemple avec les parents, la famille ou encore les pairs de ce ou cette dernier·ère. »

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes penchées sur deux éléments que développe Grosjean (1993) : l'auto-assignation identitaire ainsi que les tensions qui peuvent en découler de la part des membres des deux cultures. Certains ou certaines adolescent·e·s interrogé·e·s ont vécu des situations où le fait d'avoir deux origines a pu être difficile, comme le révèle le témoignage de Justine :

« Des fois en Angleterre je me sens très Suisse, et par exemple en primaire, il y a certaines choses qui sont très Suisses, des fois je me suis déjà sentie trop anglaise en Suisse et trop Suisse en Angleterre. »
Justine, 14 ans, ayant un parent suisse et un parent anglais.

En effet, Justine met en évidence son auto-assignation identitaire. On voit bien ici l'image qu'elle va se faire d'elle-même varie selon le contexte dans lequel elle se trouve. Plusieurs adolescent·e·s ont développé cette capacité à adapter leur comportement, leurs attitudes et leur langage à l'environnement culturel donné. Il y a donc bien la question de se définir et se situer à travers leurs doubles cultures. En outre, pouvons-nous vraiment parler de « difficultés » ? Effectivement, les jeunes interviewé·e·s ont tendance à voir cette capacité comme une chance.

Au fil des entretiens, nous nous sommes rendu compte que le terme « difficulté » n'était pas souligné par les adolescent·e·s. Il est vrai que ceux-ci et celles-ci voyaient leurs doubles cultures comme une richesse et parlent des avantages de leurs doubles cultures. Ici, Lara évoque ces avantages :

« Dans mon cas, je parle anglais et français et je trouve c'est gros gros avantage vraiment, après, enfin moi je trouve que c'est vraiment un avantage, car tu apprends des cultures différentes et il y a des histoires de culture intéressante. Par exemple c'est hyper intéressant de voir comment la famille du côté de ma mère ils vivent... » Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

Ensuite, nous nous sommes intéressées aux tensions qu'il peut y avoir entre les membres des deux cultures. Des conflits peuvent se faire ressentir entre un désir d'adaptation à la culture du parent étranger contre un désir de maintien de la culture du parent suisse. La grande majorité des adolescent·e·s nous ont expliqué qu'ils ou elles n'ont jamais rencontré de tensions de ce type. Ils expliquent cela en mettant en avant le fait que leurs parents ont des cultures assez similaires et ils imaginent que cela peut être plus complexe dans d'autres familles. Nous avons aussi émis l'hypothèse que ces tensions peuvent parfois être latentes donc ne sont pas forcément identifiées par les jeunes.

Les tensions principales dont parlent les adolescent·e·s interviewé·e·s sont des pressions qu'ils ou elles rencontrent de la part de ses parents. Justine et Lara évoquent la pression qu'elles ont ressenti au niveau de la langue :

« A un moment pour l'anglais, vu que je suis bilingue à l'oral et parfois je me sens oppressé par ma mère, Par exemple quand je n'ai pas la meilleure note à un examen d'anglais et je ne me sens pas bien parce que je me dis que je devrais être super forte en anglais vu que je suis bilingue. » Lara, 17 ans, ayant un parent suisse et un parent indien.

Finalement, sur la base de nos entretiens, nous affirmons qu'un ou une adolescent·e·s ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère compose son identité à travers l'auto-assignation identitaire en se définissant et en se situant. Certain·e·s adolescent·e·s peuvent rencontrer des tensions de la part de leurs parents par exemple sous forme de pressions pour apprendre une langue. Cependant, pour la plupart des jeunes, il n'y a pas de réelles difficultés apparentes concernant leur biculturalité.

7. Conclusion de l'analyse

Pour clore cette partie analyse, nous allons répondre à notre problématique :

« Quelles sont les difficultés identitaires auxquelles peuvent être confrontés les adolescents biculturels ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère ? »

Il est d'abord important d'appuyer sur le fait que les adolescents ne voient pas seulement des difficultés au niveau identitaire concernant la biculturalité, mais aussi des avantages. Cependant, quelques difficultés rencontrées par ces derniers sont ressorties lors des divers entretiens.

Les difficultés qui ont été mises en évidence par les adolescents sont premièrement les pressions et les tensions subies de la part des parents du ou de la jeune biculturel·le. Selon Cloutier et Drapeau (2015), le soutien de la part de la famille est un élément primordial à partir duquel le ou la jeune construit son identité. La relation qu'il ou elle entretient avec ses parents est donc essentielle. Il y a un lien entre la manière dont ces derniers se sentent dans leur peau et le degré de cohésion au sein de la famille. Le lien qu'entretient le ou la jeune avec son père et sa mère aura un impact sur le développement de son identité. Ainsi, plus les rapports entre l'adolescent·e et ses parents sont équilibrés, plus il y a de chances, qu'à la fin de son adolescence, il ou elle parvienne à construire son identité et à adopter des comportements socialement acceptables. Par conséquent, ces pressions peuvent avoir un effet néfaste sur la construction identitaire de l'adolescent·e et entraver la construction d'un statut identitaire avancé.

Dans un second temps, les adolescents ont également abordé le fait d'avoir des remarques ou des commentaires de la part de leurs pairs, ceux-ci sont souvent liés à l'apparence physique ou encore aux différents stéréotypes liés à leurs pays. Cela peut amener l'adolescent·e à se sentir jugé·e en raison de ses origines. Amin Maalouf (1998) explique ce phénomène par le fait que l'identité prend forme uniquement à travers le regard de l'autre. En effet, l'individu a l'habitude de percevoir l'autre comme un miroir de soi. Si le reflet fait référence à une image qui ne correspond pas à ses valeurs, alors ce ou cette dernier·ère peut en avoir peur et la rejeter. Ainsi, nous pouvons souligner que ces différentes remarques sont liées au fait que l'être humain a tendance à rejeter les personnes différentes de lui-même par peur de l'inconnu. Par conséquent, le ou la jeune peut se sentir différent·e et de ce fait, renier une de ses cultures afin de se sentir appartenir à son groupe de pairs.

De plus, plusieurs éléments ni positif, ni négatif sont ressortis pendant nos entretiens. En effet, beaucoup de jeunes se sentaient rattaché·es à une de leur culture en raison de leurs traits physiques ou encore leur lieu de vie. Amin Maalouf (1998) souligne le fait que chaque individu possède une seule identité, faite de plusieurs éléments. Le vécu, le physique, le lieu de vie, le prénom sont certains composants de l'identité. Par conséquent, l'identité ne se réduit pas à une seule appartenance. L'auteur perçoit cette identité comme étant faite d'appartenances multiples. En outre, Cloutier et Drapeau (2015) expliquent que le fait de se définir permet à l'adolescent·e de devenir autonome et de se situer en tant que personne à part entière dans la société. Par conséquent, le fait que ces derniers puissent identifier des éléments qui les permettent de se sentir appartenir à telle et telle culture permet aux jeunes de se situer et évoluer en tant qu'adulte.

Par ailleurs, à travers ces entretiens, nous avons pu constater que plusieurs éléments considérés comme une richesse permet aux jeunes biculturel·le de bâtir leur identité. Par exemple, le fait de s'adapter selon le contexte ou de parler plusieurs langues. En effet, nous avons pu relever la capacité de passer d'une culture à une autre. Les jeunes utilisent d'ailleurs

l'anglicisme « *switcher* » pour décrire le fait de passer d'une culture à une autre lorsqu'ils ou elles n'arrivent pas à s'identifier à une des deux cultures. Grosjean (1993) explique que nous pouvons observer chez l'individu biculturel un côté encore adaptable et contrôlable, par exemple au niveau des comportements selon le contexte. Puis, il est vrai que ces adolescent·e·s avaient tendance à s'identifier à leurs deux cultures selon divers critères comme le pays où ils ou elles se trouvent, le contexte, les personnes avec qui ils ou elles se trouvent. Il y a aussi la perception à l'internationale du pays qui revient deux fois au cours des entretiens. Cela met encore en avant le fait que la personne biculturelle a une capacité d'adaptation au contexte et la possibilité de se présenter comme appartenant à tel ou tel groupe national.

De plus, plusieurs adolescent·e·s ont mis en évidence la richesse de pouvoir parler deux langues distinctes. Grosjean (1993), définit le bilinguisme comme le fait de se servir de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours. Selon les adolescent·e·s, ce bilinguisme permettrait de se sentir appartenir à deux pays différents.

Cependant, ce bilinguisme peut entraîner plusieurs tensions ou pressions ressenties par les jeunes biculturel·le·s. En effet, le fait d'être bilingue peut engendrer quelques difficultés pour les adolescent·e·s ayant deux cultures. Par exemple, Grosjean (1993) explique que les parents peuvent rencontrer une pression pour que leur enfant intègre les coutumes d'une culture ou apprenne une langue. De plus, les jeunes expliquent eux-même qu'ils ou elles ont ressenti des pressions de la part de leur parent.

Pour terminer, il est important de relever que les adolescent·e·s ont souligné plusieurs points positifs concernant leur biculturalité. Nous avons été surprises de constater que la plupart de ces jeunes considéraient cette biculturalité comme une vraie richesse. Après réflexion, nous nous sommes rendu compte que nous avions à ce jour des visions erronées sur le vécu de ces jeunes biculturel·le·s. En effet, nous nous étions énormément basées sur nos propres expériences personnelles.

8. Partie conclusive

8.1 Bilan de la recherche

Pour conclure notre travail, nous avons choisi de faire un bilan sur notre recherche. Nous allons d'abord reprendre les objectifs que nous nous étions fixés pour en faire une auto-évaluation. Ensuite, nous apporterons des éléments de réponse concernant notre question de recherche. Par la suite, nous parlerons des limites que nous avons rencontrées. Finalement, nous avons imaginé des pistes d'action en lien avec le travail social. En dernier lieu, nous partagerons notre bilan personnel et professionnel ainsi qu'une conclusion.

8.1.1 Objectifs

Nous avons plusieurs objectifs au niveau théorique dans notre travail. Tout d'abord, nous voulions définir les concepts principaux liés à notre thématique. Il est vrai qu'il a été difficile pour nous de trouver des sources bibliographiques scientifiques. En effet, peu de recherches ont été réalisées récemment sur ce sujet, et celles-ci portent particulièrement sur les personnes migrantes. Cependant, nous avons su synthétiser les informations pour développer les concepts de culture, d'adolescence et d'identité qui nous ont permis par la suite de construire notre recherche. De même, nous pensons avoir atteint notre deuxième objectif qui consistait à repérer les enjeux essentiels du sujet. Il est vrai qu'à l'aide des concepts travaillés et des analyses d'entretien, nous avons su identifier les impacts de la biculturalité sur les jeunes concerné·e·s.

Concernant nos objectifs de terrain, nous avons pu faire les liens entre les éléments de notre cadre théorique et les entretiens des différent·e·s jeunes interrogé·e·s pour ensuite les analyser. Nous avons aussi pu à travers ces entretiens, questionné les adolescent·e·s sur leurs expériences et sur les difficultés qu'ils ou elles auraient pu traverser. D'ailleurs certains ont pu partager les avantages de la biculturalité, d'autres ont pu identifier les inconvénients. Le fait d'avoir différents points de vue nous a permis d'apporter une richesse à notre travail et une autre vision de la problématique identifiée. En faisant le lien entre la théorie et leurs discours, nous avons aussi pu mettre en lumière les enjeux liés à la construction identitaire.

Au sujet de nos objectifs personnels et professionnels, nous avons choisi d'effectuer notre travail de Bachelor à deux. Pour nous, cela a été un avantage tout au long du travail. En effet, nous avons déjà réalisé des travaux de groupe ensemble. Par conséquent, nous connaissions tous deux nos points forts et nos points faibles. Cela nous a permis de nous appuyer sur les ressources de chacune. Certains éléments de notre travail ont fait écho à notre propre expérience pratique ainsi que notre expérience personnelle. Étant nous-mêmes des personnes biculturelles, les témoignages de certain·e·s jeunes ont fait résonance en nous. Cela nous a permis donc de nous mettre à leur place et de faire part de notre expérience ce qui met en avant notre authenticité. Cette thématique nous a aussi fait évoluer dans notre positionnement personnel et professionnel, il est vrai qu'au début de notre travail, nous n'avions pas la même vision de la culture qu'à ce jour.

8.1.2 Les limites et les difficultés de la recherche

Pour commencer, il n'était pas toujours facile de définir les différents concepts de ce travail de Bachelor. En effet, les concepts utilisés tels que l'identité ou l'adolescence sont des concepts complexes dont ils existent de multitudes définitions et explications. Par conséquent, nous pouvions rencontrer des difficultés à choisir des éléments qui englobent la totalité de la question de recherche.

Ensuite, pour notre méthode de récolte de données, nous avons choisi de faire des entretiens semi-directifs avec des adolescent·e·s. Nous imaginions les réaliser en présentiel. Cependant, au vu de la situation sanitaire actuelle, la plupart des adolescent·e·s ont préféré passer notre entretien en ligne via les applications Microsoft Teams ou Zoom. Il est vrai que les entretiens en ligne ont pu occasionner des difficultés de compréhension suite à divers problèmes techniques. Par conséquent, cela a entravé la qualité de nos entretiens. Au niveau de la proximité, nous avons constaté que le fait de réaliser ces entrevues en ligne derrière nos écrans mettait une distance entre l'interviewer et le ou la questionné·e. En effet, nos questions étaient parfois très personnelles. Par conséquent, il était nécessaire que la personne se sente à l'aise et en confiance pour y répondre. Personnellement, nous aurions aimé faire davantage d'entretiens en présentiel, ce qui nous aurait permis d'être plus en relation et de favoriser un cadre sécurisant et bienveillant.

Par ailleurs, organiser des entretiens et continuer à rédiger le travail de Bachelor, en parallèle de notre formation pratique, n'a pas été chose facile. En effet, nous devions trouver des moments de disponibilité afin de pouvoir avancer dans l'élaboration de notre projet. Cette surcharge de travail a engendré quelques fois une baisse de moral et de motivation.

8.1.3 Bilan personnel et professionnel

8.1.3.1 *Bilan personnel et professionnel de Céline*

Au niveau personnel, le fait d'effectuer ce travail avec une autre étudiante m'a permis de développer ma capacité à collaborer. En effet, nous nous sommes parfois réparties le travail en s'appuyant sur les compétences de chacune, mais nous avons pu aussi échanger sur nos différences de points de vue ce qui pour moi a été une richesse dans l'élaboration de notre travail. Ensuite, je me suis appuyée sur mon expérience personnelle, car je suis moi-même biculturelle, née d'un parent suisse et d'un parent étranger. Cela a suscité en moi divers questionnements sur mon adolescence et sur comment je me suis construit à travers mes deux cultures. Il est vrai qu'étant de couleur de peau mate, on me questionne régulièrement sur mes origines. Je suis souvent confrontée à ma biculturalité. Lors des entretiens, je m'attendais à ce que les jeunes ressortent plus d'éléments de difficultés. Cependant, certains éléments ressortis ont totalement fait écho avec ma propre expérience. Je me suis rendu compte que chacun vivait sa biculturalité de manière différente. De plus, j'ai pris conscience des avantages de notre biculturalité. Ce travail m'a permis d'avoir une vision différente sur les cultures et sur la double-culture.

Au niveau professionnel, ce travail a su m'apporter de nouvelles connaissances théoriques. Je me suis d'autant plus questionnée sur ma biculturalité en tant que future professionnelle dans ce domaine. Je pense que le fait d'avoir une double-culture me permet d'avoir une vision plus ouverte des différentes cultures, peut-être de les comprendre davantage et ainsi d'être plus empathique, mais aussi de mettre de côté les stéréotypes. Il est vrai que je connais bien la culture arabe, par conséquent lorsque je suis confrontée à des personnes de cette culture. J'ai plus de facilité à comprendre leurs codes sociaux, leurs traditions, etc... Je pense que cela est d'ailleurs un avantage en tant que future travailleuse sociale. Dans mon futur professionnel, j'adopterai une posture ouverte par rapport aux origines et je pourrais me baser sur les hypothèses d'action développées ci-dessus en les adaptant.

8.1.3.2 *Bilan personnel et professionnel de Sabrina*

Pour commencer, ce travail de Bachelor m'a permis d'accroître diverses compétences essentielles au métier d'éducateur et d'éducatrice social. Par exemple, j'ai pu développer mes capacités à m'interroger, à collaborer, à m'adapter, à rédiger ou encore à prendre des initiatives. De plus, j'ai également eu l'opportunité d'enrichir ma pensée critique, ma posture

de recherches ainsi que ma réflexion. En tant que future éducatrice sociale, je pense que ce travail m'a appris à appréhender et comprendre les personnes biculturelles. Je pense que ceci sera un atout pour mon avenir professionnel. Le fait d'être moi-même concernée ce sujet peut m'aider à créer des liens avec cette population.

De même, il m'a semblé pertinent de réaliser ce travail en collaboration avec une autre étudiante. En effet, cette collaboration m'a aidée à me décentrer et prendre conscience de mes préjugés et ainsi de me remettre en question. Cela a été l'opportunité d'échanger, de percevoir une multitude d'avis et d'idées à l'égard d'une thématique. Par ailleurs, ce travail collaboratif a également été l'occasion de m'affirmer, de me positionner, d'exprimer mon opinion et de mettre en avant ma créativité. Nous étions à l'écoute l'une de l'autre et nous étions motivées, ce qui m'a permis de me sentir à l'aise.

Enfin, j'ai pris du plaisir à réaliser ce travail de Bachelor. Ce dernier a été une opportunité pour moi, de rédiger un travail portant sur une thématique centrale du début jusqu'à la fin. Ainsi, j'ai pu améliorer mes capacités d'adaptation. En effet, par exemple, en raison de la pandémie actuelle, nous avons dû nous réinventer et proposer des entretiens en ligne. Cependant, nous avons su être solidaires et créatives afin de rebondir face à ces différents obstacles.

8.2 Pistes d'action

À la suite de notre travail de recherche, nous avons pris conscience que les jeunes biculturel·le·s avaient besoin d'être valorisé·e·s, de partager et d'échanger sur leur biculturalité. En effet, lors de ces entrevues, les jeunes ont souvent souligné le fait que les personnes monoculturelles ne connaissaient pas réellement les éléments liés à leurs origines tels que leurs codes sociaux. Par conséquent, ces dernier·ière·s avaient également mis en évidence que les personnes monoculturelles de leur entourage pouvaient être maladroit·e·s à travers leurs mots. Ainsi, nous pourrions remédier à cela, selon plusieurs pistes d'action, à savoir :

La première piste d'action que nous avons envisagée serait de valoriser les différences culturelles à travers une journée festive autour des pays. Cette journée pourrait être organisée autour d'un atelier ou d'un café-rencontre durant lesquels les jeunes pourraient parler de leurs deux origines, amener des éléments importants composant leurs cultures comme de la nourriture ou un objet qui les définit, apprendre aux autres jeunes des mots dans leur deuxième langue, etc. Ces ateliers pourraient être organisés dans des centres de loisirs ou encore au sein d'un contexte scolaire où des travailleurs et travailleuses social·e·s interviendraient. Cette journée serait donc composée de moments de partage et d'échange autour de diverses cultures. Nous pourrions aborder le sujet de la biculturalité en traitant l'aspect personnel et le vécu de la personne ainsi que le parcours migratoire du parent étranger. Cela amènera les jeunes à se rendre compte qu'ils ne sont pas seul·e·s à vivre cette biculturalité. Nous favoriserions une réflexion autour de la thématique en abordant aussi les pressions de la part de la sphère familiale.

La deuxième idée serait de développer le pouvoir d'agir des personnes en leur proposant de créer un projet autour des différentes cultures. Cela pourrait se faire dans le cadre d'un quartier ou d'une ville. Ce projet pourrait être réalisé en collaboration avec un centre de loisirs et/ou une association culturelle, le but étant que les personnes biculturelles se mobilisent et soient mises en avant au sein de la société. En effet, il est important d'en parler pour qu'ils ou elles ne soient pas stigmatisé·e·s et qu'on sort des stéréotypes sur certaines cultures. Ainsi, ce sont les personnes biculturel·le·s, qui organiseront leur projet, car ce sont eux les acteurs au centre de ce projet. Ils ou elles pourraient par exemple faire un projet qui touche à l'art en réunissant des photographies en lien avec leurs deux pays. Ces jeunes pourraient être invité·e·s à participer à ce projet via les centres de loisir qu'ils ou elles fréquentent.

La troisième piste d'action serait de favoriser un échange de compétences et de connaissances entre les personnes ayant une seule culture ou plusieurs cultures, par exemple l'apprentissage des langues, ou l'apprentissage de certaines cuisines traditionnelles. Le but serait que les individus biculturels partagent leurs compétences avec d'autres membres de la société. Cette piste d'action pourrait être effectuée au sein d'un centre culturel. Les personnes pourraient être informées à travers des publicités sur les réseaux sociaux. Il est vrai que lors de nos entretiens, plusieurs adolescent·e·s ont mis en avant les avantages de la biculturalité. Cela permettrait de mettre en avant leurs forces et leurs ressources.

8.2.1 Postures professionnelles

La posture que nous favoriserons en tant que professionnelles est l'ouverture d'esprit ainsi que le non-jugement. En effet, nous ne voulons pas tomber dans des stéréotypes liés à la culture d'un ou d'une jeune. Pour cela, il est nécessaire de privilégier le dialogue ainsi que l'interculturalisme pour comprendre l'autre dans sa culture. Les travailleurs et travailleuses

sociales pourraient également échanger sur leurs origines afin de donner un côté plus authentique à leurs dialogues dans le but de diminuer davantage tous les stéréotypes que peuvent avoir les personnes sur certains pays étrangers.

De plus, nous trouvons indispensable de sensibiliser la population à la diversité culturelle qui devient de plus en plus importante actuellement. Pour finir, grâce à nos entretiens, nous nous sommes rendu compte des avantages de la biculturalité pour ces jeunes et des compétences que ceux-ci acquièrent grâce à elle. En tant que travailleuses sociales, nous pouvons valoriser ces compétences en les mettant en avant.

8.2.2 Perspectives d'approfondissements

Une des perspectives d'approfondissements serait d'aller encore plus loin dans les recherches concernant la biculturalité en interroger la famille de ces jeunes ou encore des psychologues spécialisé·e·s dans ce domaine. Cette démarche nous permettrait de comprendre davantage l'environnement dans lequel le ou la jeune évolue.

Une autre perspective serait d'interroger également des jeunes monoculturel·le·s afin de pouvoir établir une étude de comparaison entre les difficultés identitaires que pourraient rencontrer les jeunes monoculturel·le·s et biculturel·le·s. De même, il serait envisageable d'interviewer des jeunes biculturel·le·s ayant deux parents étrangers. Cela permettrait d'avoir un effet de contraste et de mettre davantage en évidence les difficultés identitaires que pourraient rencontrer les jeunes biculturel·le·s. En outre, cette perspective permettrait de savoir quelle posture adopter face à des jeunes monoculturel·le·s ou biculturel·le·s.

9. Conclusion

Dans l'ensemble de ce travail, nous avons pu développer nos connaissances concernant la culture, l'adolescence et l'identité. Cela nous a permis d'accroître et découvrir de nombreux éléments sur la biculturalité ainsi que sur les avantages et les difficultés que celle-ci pouvait engendrer dans la construction identitaire de ces jeunes. En outre, nous avons pu prendre conscience qu'à l'heure actuelle, au sein de notre société, la biculturalité est davantage considérée comme une richesse par les adolescent·e·s qu'un inconvénient. En effet, beaucoup de jeunes ont mis en évidence l'opportunité de pouvoir parler plusieurs langues, d'avoir d'autres spécialités culinaires ou encore de pratiquer plusieurs coutumes et traditions.

Par le biais de ces éléments, nous nous sommes rendu compte que nous pourrions développer davantage ce sujet de la manière suivante : Par exemple, pour que notre analyse soit plus complète, nous aurions pu interroger des professionnel·le·s ainsi que des familles biculturel·le·s. De plus, pour nous permettre d'être plus objective, nous aurions pu comparer la construction identitaire d'un·e jeune monoculturel·le à celle d'un·e jeune biculturel·le.

Pour conclure, cette recherche a permis de mieux comprendre comment se construit l'identité des jeunes biculturel·le·s et ainsi pouvoir adapter l'accompagnement de ces dernier·e·s. En tant que futures éducatrices sociales, nous avons pu étoffer notre posture professionnelle à travers nos réflexions. Ce travail montre bien qu'il ne faut pas s'arrêter aux préjugés et aux stéréotypes. En effet, nous avons été surprises de découvrir autant d'avantages à la biculturalité. Dans quelques années, nous supposons que la biculturalité sera davantage banalisée dans les pays occidentaux, en raison du nombre important de personnes concernées, ceci permettrait peut-être d'atténuer toutes formes de discrimination et ainsi réduire les difficultés identitaires que pourraient rencontrer les adolescent·e·s biculturel·le·s.

10. Références

- AvenirSocial. (2010, Janvier 14). Code de déontologie du travail social en Suisse. Suisse.
- Bedin, V. (2019). *Qu'est-ce que l'adolescence ?* Sciences Humaines éditions.
- Castra, M. (2012, Septembre). Identité, Les 100 mots en sociologie. (P. u. France, Éd.) 10(4).
Récupéré sur <http://journals.openedition.org/sociologie/1593>
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2015). *Psychologie de l'adolescence* (éd. 4e). (G. Morin, Éd.) Montréal: Chenelière éducation.
- Combessie, J.-C. (2007). L'entretien semi-directif. Récupéré sur <https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-24.htm>
- Côté, M.-H. (2005). Une approche anthropologique. *Revue sociale et politique*. Récupéré sur <https://www.ababord.org/Une-approche-anthropologique>
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte. Récupéré sur https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=5F_MDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=la+culture&ots=9ncQzTF8IT&sig=0_km6zqYKdoKVPdZCb6zZkR-sUM&redir_esc=y#v=onepage&q=la%20culture&f=false
- Dorais, L.-J. (2004). *La construction de l'identité*. (P. d. Laval, Éd.) Saint-Nicolas, Québec. Récupéré sur <https://www.erudit.org/fr/livres/culture-francaise-damerique/discours-constructions-identitaires/000660co.pdf>
- Emmanuelli, M. (2016). *L'adolescence* (éd. 3e). (Q. s.-j. ?, Éd.) PUF.
- G. Coslin, P. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris: Armand Colin.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Revue Trane*, 19, pp. 13-41. Récupéré sur <http://doc.rero.ch/record/20009>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm>
- Jounin, N. (2014). *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*. Paris: La Découverte.
- Lièvre, P. (2006). *Manuel d'initiation à la recherche en travail social* (éd. 2e). Editions de l'école nationale de la santé publique.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières* (éd. 26). (Lgf, Éd.) Paris, France: Grasset et Fasquelle.
- Marc, E. (2016). La construction identitaire de l'individu. (Identité(s), Éd.) pp. 28-36. Récupéré sur <https://www.cairn.info/identites--9782361063283-page-28.htm>
- Organisation mondiale de la santé. (2021). Développement des adolescents. Récupéré sur https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/
- Rocher, G. (1995). *Introduction à la sociologie générale : L'action sociale : Culture, civilisation et idéologie* (éd. 3e). Montréal: Éditions Hurtubise HMM Ltée. Récupéré sur <http://societude.free.fr/Bibliographie/Syntheses/ROCHER%20-%20culture%20civilisation%20ideologie.pdf>

11. Annexes

11.1 Grilles d'entretien

Introduction
Objectif : prendre connaissance de la personne interviewée
Question 1 : Est-ce que tu es d'accord de te présenter en quelques mots ? (hobbies, ce que tu aimes, ta famille)
Reformulation : Peux-tu nous parler de toi ?
Relances : Comment t'appelles-tu ? Quel âge as-tu ? Que fais-tu dans la vie (formation, emploi) ? Où as-tu suivi ta scolarité ? Peux-tu nous parler de tes passions /tes hobbies ? Est-ce que tu as des frères et sœurs ? Si oui, peux-tu nous en parler ?
Question 2 : Parles-nous de tes origines ?
Reformulation : Quelles sont tes origines ?
Relances : Origine de ton père ? Origine de ta mère ?
Question 3 : Quelle est ta nationalité ? (double-nationalité)
Reformulation : Qu'as-tu comme papier ? (passeport, carte d'identité)

Hypothèse 1 : nous émettons l'hypothèse qu'un ou une adolescent e biculturel le ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère, pourrait rencontrer des difficultés à trouver son équilibre identitaire personnel entre les deux cultures.
Objectif : Nous permettre de savoir à quelles solutions de Grosjean la personne appartient
Question 1 : Est-ce que tu as de la famille maternelle et paternelle ? Peux-tu nous en parler ? (grands-parents, oncles, tantes, cousins)
Relances : Quels liens as-tu avec les membres de tes deux familles : d'abord, ta famille du côté de ton père ? et du côté de ta mère ?
De laquelle te sens-tu la plus proche (affinités) ? Pourquoi ?
<i>Est-ce que vous vous côtoyez (rencontrez) régulièrement</i> : Que faites-vous ensemble ? (fêtes de famille)

Peux-tu nous parler des différences que tu vois entre tes deux familles ? (coutume, musique, atmosphère, caractéristiques) Si tu en vois, pourquoi ? Est-ce que tu as des exemples ?

Vas-tu en vacances dans le pays de ton parent étranger, qu'en penses-tu ?

Qu'aimes-tu là-bas ? (nourriture, climat, activité) Qu'est-ce que tu aimes moins ?

Est-ce que tu as des ami·e·s là-bas ?

Que fais-tu comme activités lorsque tu es là-bas ?

Quelles différences vois-tu avec la Suisse ? (personnes, pays, ambiance)

Question 2 : Est-ce que tu as une religion ? Si oui, peux-tu nous en parler ?

Relances : Est-ce que ta famille est pratiquante ? Es-tu pratiquant·e ?

As-tu la même religion que ton père ou ta mère ?

Célèbres-tu des fêtes religieuses ? Si oui : Peux-tu nous parler des fêtes/pratiques religieuses que tu célèbres ? (catholique : Noël, Pâques / musulman : Ramadan, Aïd el-kebir / juive : Pessah, Hanouca / orthodoxe : Pâques orthodoxe, Nativité du Christ)

Célèbres-tu les fêtes religieuses de la religion de ton père ?

Célèbres-tu les fêtes religieuses de la religion de ta mère ?

Question 3 : Peux-tu nous dire quelques mots sur les langues que tu parles ? Quelles sont tes langues maternelles et secondaires ? En quelles langues préfères-tu t'exprimer et pourquoi ?

Relances : Quelles langues parles-tu dans quel contexte ? (à la maison, à l'extérieur, avec tes ami·e·s, avec ta famille étrangère)

Sais-tu bien t'exprimer dans la langue de ton parent étranger ?

As-tu déjà fait des cours pour apprendre la langue de ton parent étranger ?

Si ne maîtrise pas bien la langue : Est-ce que tu aimerais l'apprendre ? Pourquoi ?

Si maîtrise la langue sans faire des cours : Comment tu as-tu appris la langue de ton parent étranger ?

Utilises-tu des mots de ta langue étrangère lorsque tu t'exprimes en français ? Est-ce que ça t'arrive de mélanger tes deux langues ? (volontairement ou involontairement)

Question 4 : Peux-tu nous parler du style de musique que tu écoutes ? (quels styles, quels chanteurs, pourquoi ?) Est-ce que tes ami·e·s écoutent le même style de musique que toi ? Quel est ton chanteur, chanteuse/rappeur, rappeuse préféré·e ?

Relances : Ecoutes-tu des musiques de la langue de ton parent étranger ?

Ecoutes-tu des musiques de la langue de ton parent suisse ?

Dans quelles circonstances ? (en vacances, fête de famille)

Question 5 : Peux-tu nous parler des spécialités culinaires des pays de tes deux parents ? (parent étranger, parent suisse) : exemples

Est-ce que tu vois une différence dans la manière de consommer de la nourriture entre le pays de ton parent étranger et la suisse (avec les mains, en famille, sur le pouce, fast-food) ?

Relances : Que consommes-tu le plus ? Que préfères-tu ? Pourquoi ?

Quelles sont les caractéristiques des plats suisse ou du pays de ton parent étranger ?

Est-ce que tu sais cuisiner les plats du pays de ton père ou ta mère ? Si non, est-ce que tu aimerais apprendre à les cuisiner ?

Hypothèse 2 : Nous émettons l'hypothèse qu'un ou une adolescent·e biculturel·le ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère pourraient rencontrer des difficultés d'assignation identitaire, ce qui peut amener à des difficultés à définir son identité culturelle et peut conduire à un sentiment de stigmatisation.

Question 1 : Est-ce que tu sais nous dire comment les membres de ta famille étrangère te perçoivent ? Est-ce qu'ils te voient plus suisse ou (nom du pays du parent étranger) ? Peux-tu nous en parler ? Et toi tu te sens comment par rapport à cela ?

Relances : Comment est-ce qu'ils t'appellent ? (surnom ? qualificatifs ?) As-tu des souvenirs avec ta famille étrangère, des exemples ? (repas de famille, sorties)

Est-ce que tu t'es déjà senti·e exclu·e (mis de côté, pas à ta place) par des membres de ta famille étrangère ? (langue, activité)

<p>Est-ce qu'ils t'ont déjà fait une remarque ? (physique, origine) Comment as-tu réagi et comment tu t'es senti ?</p>
<p>Question 2 : Comment la famille de ton parent suisse te perçoit ? Est-ce qu'ils te voient plus suisse ou étranger ? Et toi tu te sens comment par rapport à cela ?</p> <p>Est-ce qu'ils utilisent des qualificatifs, des petits noms, surnoms ?</p> <p>Relances : Est-ce que tu t'es déjà senti·e exclu·e (mis de côté, pas à ta place) par des membres de ta famille suisse ?</p> <p>Est-ce qu'ils t'ont déjà fait une remarque ? (physique, origine) Comment as-tu réagi et comment tu t'es senti ?</p>
<p>Question 3 : Est-ce que tu t'es déjà senti·e jugé en raison de tes origines ? Si oui, tu pourrais nous donner un exemple ou nous expliquer une situation ?</p> <p>Relances : Est-ce que tu as déjà reçu des remarques : Quelles sont les remarques auxquelles tu as été confronté·s ?</p> <p>Si oui, est-ce que tu y es confronté·e régulièrement ?</p> <p>Comment t'es-tu senti·e ? (stéréotypes sur tes origines, préjugés)</p>
<p>Question 4 : Est-ce que tu as un groupe d'ami·e·s ? Si oui, peux-tu nous en parler ? (combien, activités)</p> <p>Relances : Est-ce qu'ils ou elles ont aussi plusieurs origines ou pas ou est-ce que tu ne portes pas d'attention sur les origines ? Pourquoi ?</p> <p>Si non, est-ce que tu connais d'autres personnes ayant deux origines ? Est-ce que tu en as déjà parlé avec cette personne ? (du pays étranger, du fait d'avoir deux origines)</p> <p>Quelles relations as-tu avec tes ami·e·s (confidents, très proche, est-ce que vous vous voyez tous les jours, est-ce que vous pouvez parler de tous les sujets ensemble) ? <i>Est-ce que tu préfères parler / te confier à tes ami·e·s ou à tes parents ou aux deux ?</i></p> <p>Pourquoi êtes-vous devenu ami·e·s ? <i>Qu'avez-vous comme points communs ?</i> Peux-tu nous expliquer (exemples, caractéristiques, styles vestimentaires) ?</p> <p><i>(Est-ce que tu vois tes ami·e·s régulièrement ? Que faites-vous ensemble ? (activités, sport, musique, jeux vidéos) Comment vous communiquez, échangez (réseaux sociaux) ?)</i></p>

Question 5 : Est-ce que tu penses que tes ami-e-s te considèrent plus comme suisse ou comme étranger ?

Comment le sais-tu ?

Est-ce qu'ils t'ont déjà fait des remarques, commentaires ? Si oui, est-ce tu peux nous expliquer ?

S'il a des ami-e-s suisses : Est-ce que tu t'es déjà senti-e différent-e de tes ami-e-s suisses ? Pourquoi ?

Hypothèse 3 : Nous émettons l'hypothèse qu'un ou une adolescent e biculturel l'ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère pourraient rencontrer des difficultés d'autoassignation identitaire telles que des difficultés à se définir et se situer, ce qui peut provoquer des tensions entre les membres des deux cultures, par exemple avec les parents, la famille ou encore les pairs de ce ou cette dernier ère.

Question 1 : Est-ce que tu te définis comme « nom du pays du parent étranger » ou comme suisse ou comme « nom du pays et suisse » ou aucunes des deux origines et pourquoi ?

Reformulation : Comment tu dirais que tu te définis, ici en Suisse ? Et quand tu vas dans le pays de ton parent étranger ?

Relances : Est-ce que tu te sens plus proche du pays de ton père, de celui ta mère ?

Et pourquoi ?

Est-ce que tu pourrais envisager aller vivre dans le pays de ton parent étranger ? Pourquoi ?

Est-ce que tu te sens plus en accord avec les valeurs, traditions, coutumes de la suisse ou du pays d'origine de ton parent étranger ? Pourquoi ? (*suisse : respect des horaires, démocratie, fête nationale du 1^{er} août, musique traditionnelle, sport : ski*)

Question 2 : Selon toi, en quoi est-ce un avantage ou/et un inconvénient d'avoir plusieurs origines ? Peux-tu nous expliquer pourquoi ? (langues)

Est-ce que tu as déjà rencontré des situations où ça a été difficile pour toi d'avoir deux origines, si oui, pourquoi ?

Tu te sens comment par rapport à cela ?

Question 3 : Peux-tu nous parler de ta relation avec ton père et ta mère ? (proche, conflictuelle, fusionnelle, en relation régulièrement)

Relances : Est-ce que tu te sens plus en adéquation avec les valeurs de ton père ou de ta mère ? (respect, ponctualité, honnêteté, confiance, honneur, détermination, travail) Peux-tu nous expliquer ?

Parle-nous des différences que tu vois dans les deux façons de vivre de tes parents ? (sport, travail, tâche de la vie quotidienne, sorties, ami-e-s)

Avec laquelle es-tu le plus en adéquation ? Pourquoi ?

Question 4 : Penses-tu qu'une famille peut-être en désaccords en raison de la double origine de l'enfant ? (traditions, choix d'un prénom, d'une religion, la langue)

Relances : As-tu déjà été confronté-e-s à cela ? Si oui, expliques-nous une situation ?

As-tu déjà rencontré-e une pression de la part de ta famille par exemple pour apprendre leur langue, pour participer à une coutume/ tradition (porter un vêtement), ... Peux-tu nous expliquer ?

11.2 Autorisation parentale

Chers parents,

Nous sommes deux étudiantes de 3^{ième} année à la HES-SO Valais/Wallis à Sierre. Afin d'obtenir notre Bachelor en travail social, nous avons choisi de réaliser un travail sur la thématique suivante :
« *la construction identitaire des adolescent·e·s biculturel·le·s ayant un parent suisse et un parent d'origine étrangère* ».

Par conséquent, afin de répondre à cette thématique, nous souhaiterions faire passer un entretien enregistré à votre enfant. Evidemment, l'anonymat sera garanti durant la rédaction de notre travail (utilisation de nom d'emprunt).

Pour tous renseignements complémentaires, n'hésitez pas à nous contacter au 076.493.61.30 ou au 079.791.73.49

Merci d'avance et meilleures salutations

Devanthéry Céline

Essellier Sabrina

Nom de l'enfant : Prénom de l'enfant :

☐ Oui, j'autorise mon enfant à participer à cette recherche

☐ Non, je n'autorise pas mon enfant à participer à cette recherche

Remarques éventuelles :

Date, lieu :

Signature :