

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Processus d'interculturalisation structurants chez les mères françaises ayant adopté à l'international

Thèse présentée et soutenue, le 12 décembre 2025 par

Florence MASLOWSKI

École doctorale

CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité :

Psychologie

Unité de recherche

LCPI - Laboratoire Cliniques Pathologique et interculturelle

Thèse dirigée par

Patrick DENOUX et Zohra GUERRAOUI

Composition du jury

M. Daniel DERIVOIS, Président, Université Bourgogne Europe.

Mme Astrid HIRSCHMANN, Rapporteuse, Université de Caen Normandie.

M. Julien TEYSSIER, Examineur, Université Toulouse – Jean Jaurès.

Mme Muriel BOSSUROY, Examinatrice, Université Sorbonne Paris Nord

M. Patrick DENOUX, Directeur de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès.

Mme Zohra GUERRAOUI, Co-Directrice de thèse, Université Toulouse – Jean Jaurès.

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
Laboratoire LCPI

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité Psychologie Interculturelle

**Processus d'interculturalisation structurants chez les
mères françaises ayant adopté à l'international**

Tome I

Florence MASLOWSKI

Présentée et soutenue publiquement le 12 décembre 2025

Directeur ou Directrice de Recherche

DENOUX, Patrick, Professeur émérite de Psychologie Interculturelle
GUERRAOUI, Zohra, Maitresse de conférences de Psychologie Interculturelle

JURY

HIRSCHELMANN, Astrid, Professeure de Psychologie Clinique et Psychopathologie
DERIVOIS, Daniel, Professeur de Psychologie et Psychopathologie Clinique
BOSSUROY, Muriel, Maitresse de conférences en Psychologie Clinique Transculturelle
TEYSSIER, Julien, Professeur de Psychologie Interculturelle
DENOUX, Patrick, Professeur émérite de Psychologie Interculturelle
GUERRAOUI, Zohra, Maitresse de conférences de Psychologie Interculturelle

“Les mères aiment leurs enfants de manière insensée. Les mères ne savent aimer sinon de cette manière insensée. Elles tiennent leurs enfants au centre du monde et tiennent le monde au centre de leur cœur.”

Christian Bobin (le Très-Bas)

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, le Pr Patrick Denoux, pour la confiance qu'il m'a témoignée, son enthousiasme scientifique communicatif et la finesse de ses conseils. Je me rappelle encore cette journée où, lors de la présentation de mon projet de mémoire de Master 1, j'ai interrogé le Pr Denoux au sujet des Modes d'Appréhension de la Différence : « Vous dites les MAD, c'est bien cela ? ». Il m'a répondu : « Oui, **nous** disons les MAD ». Ce « nous » résonne encore et a permis de transformer mon identité de « jeune » psychologue interculturelle, me donnant l'élan nécessaire pour devenir une praticienne et une chercheuse engagée. Merci, Pr Denoux, pour vos qualités humaines, à la hauteur de votre œuvre pionnière.

Je remercie très sincèrement le Dr Zohra Guerraoui d'avoir accepté d'assurer la co-direction de cette thèse. Je lui suis particulièrement reconnaissante pour sa compréhension fine de la direction que souhaitait prendre ce travail, ainsi que pour les apports décisifs qu'elle y a intégrés. Son écoute, ses encouragements et son soutien constant tout au long de ces années ont été pour moi une source précieuse d'élan et de confiance.

Je tiens à remercier bien sincèrement les membres du jury, Pr Astrid Hirschelmann, Dr Muriel Bossuoy, Pr Daniel Derivois et Pr Julien Teyssier pour l'honneur qu'ils me font d'accepter d'être les membres du jury de cette thèse. Je les remercie pour leur présence, pour la lecture attentive de ma thèse, ainsi que pour les remarques qu'ils m'adresseront lors de cette soutenance afin d'améliorer mon travail.

Merci Michel et Teum de votre soutien.

Fafa, Miryam, Carole, merci mes amies pour m'avoir supportée et attendue.

Merci Marie-Claire, DeeDee, François, Philippe pour vos encouragements.

Cher Boniface, merci pour le modèle de courage.

Laurence du Chevron merci pour ton soutien et ta sagesse.

Martine Benaitier merci pour ton soutien sans faille et ton regard bienveillant, pour ta patience et ton accueil, pour tout ce que tu m'as enseigné de ton sens de l'essentiel.

Valérie Gasne merci pour tes paroles de sagesse et d'encouragement.

Alexandra Barasc, Joël et Hélène Jourdain merci de m'avoir soutenue au travail.

Julien merci pour cette drôle d'idée !

Valentin El Sayed merci pour tes conseils bienveillants.

Mes collègues doctorants, Jule et Amine merci pour le soutien sincère et les partages.

Delphine Rouquet de l'école doctorale, Davina Solomiac du LCPI et Séverine Ouane du Service Commun de la Documentation, merci pour votre disponibilité, votre patience et votre professionnalisme.

Aux personnes uniques et sympathiques que j'ai rencontrées au cours des entretiens, merci pour le temps que vous avez consacré à cette recherche, merci pour votre confiance.

Mochi, Lily et Milou, pardon pour les promenades manquées.

Comité d'éthique de la Recherche (CER)

Cette recherche a reçu l'avis favorable du CER le 19 mars 2025 sous le numéro 2024_898.

Sommaire

INTRODUCTION	17
1. ITINÉRAIRES CONCEPTUELS CROISÉS DE L'INTERCULTURATION ET DE L'ADOPTION	25
1.1. ADOPTION, DETOURS HISTORIQUES ET PRATIQUES ACTUELLES	27
1.2. APPREHENSION DE LA NOTION D'ALTERITE	34
1.3. CULTURE ET IDENTITE.....	43
1.4. AFFILIATIONS ET FILIATIONS.....	81
1.5. PARENTALITE.....	106
1.6. L'ORGANISATION DE L'HETEROGENEITE DU CONTEXTE CULTUREL	123
1.7. PSYCHOLOGIE INTERCULTURELLE.....	125
1.8. INTERCULTURATION	127
1.9. L'IMAGERIE PARENTALE EN CLOTURE THEORIQUE	175
1.10. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	176
2. DISPOSITIF DE RECHERCHE.....	183
2.1. LA QUESTION DE DEPART	185
2.2. VARIABLES CLEFS	185
2.3. HYPOTHESES OPERATIONNELLES	189
2.4. METHODOLOGIE MIXTE.....	192
2.5. CRITERES DE SELECTION DES PARTICIPANTES.....	193
2.6. RECUEIL DES DONNEES QUALITATIVES	194
2.7. RECUEIL DES DONNEES QUANTITATIVES	199

3. RÉSULTATS	231
3.1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES	233
3.2. CHOIX DES TESTS STATISTIQUES	251
3.3. STATISTIQUES INFÉRENTIELLES	253
3.4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS QUANTITATIFS	285
3.5. RÉSULTATS QUALITATIFS	287
4. DISCUSSION	313
4.1. ANALYSE DES RÉSULTATS QUANTITATIFS	315
4.2. ANALYSE DES RÉSULTATS QUALITATIFS	336
5. CONCLUSION	348
5.1. SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION	349
5.2. LIMITES	355
5.3. PISTES DE RECHERCHE	358
5.4. CONCLURE PAR L'ACCUEIL.....	361
6. BIBLIOGRAPHIE.....	365
7. INDEX	394
8. TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE	396

Liste des acronymes

AFA	Agence Française de l'Adoption
AFC	Analyse factorielle des correspondances
ASE	Aide Sociale à l'Enfance
CNAOP	Conseil National pour l'Accès aux Origines Personnelles
Ddl	Degrés de liberté (Statistiques)
DMIS	<i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity</i>
DP	Détresse personnelle (échelle d'empathie)
EFA	Enfance et Famille d'Adoption
EMP	Variable indépendante - empathie
EMP_A	Variable indépendante - empathie affective
EMP_ALLO	Variable indépendante - empathie allocentrée
EMP_AUTO	Variable indépendante - empathie autocentrée
EMP_C	Variable indépendante - empathie cognitive
EMP_DP	Variable indépendante - Détresse personnelle (empathie)
EMP_FS	Variable indépendante - Fantaisie (empathie)
EMP_PE	Variable indépendante - Préoccupation empathique
EMP_PP	Variable indépendante - Prise de perspective (empathie)
F-IRI	Validation française de l'indice de réactivité interpersonnelle
FS	Fantaisie (échelle d'empathie)
IDI	<i>Intercultural Development Inventory</i>
INS	Interculturation Narrative du Soi
MAI	Mission de l'Adoption Internationale
MAD	Modes d'appréhension de la différence
MADE	Modes d'appréhension de la différence lié à l'éducation
OAA	Organisme Agréé pour l'Adoption
OHCCE	Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant
PE	Préoccupation empathique (échelle d'empathie)
PO	Pays d'origine
PP	Prise de perspective (échelle d'empathie)
RDS	Récits du Soi
RPT	Réactions psychologiques transitoires
RSC	Récits socio-culturels
ROV	Relation d'objet virtuel
SI	Sensibilité interculturelle
VD	Variable dépendante

VDA	La voix des Adoptés
VI	Variable indépendante

Liste des tableaux

Tableau 1 – Thèmes retrouvés dans les entretiens parentaux	80
Tableau 2 – Correspondances entre dimensions, postures et concepts du rapport à la culture.....	151
Tableau 3 – Typologie des rapports à la culture.....	153
Tableau 4 – Récapitulatif de la VD	190
Tableau 5 – Récapitulatif des VI et hypothèses opérationnelles	190
Tableau 6 - Correspondance triplet – Type de rapport à la culture	223
Tableau 7 - Liste des variables opérationnelles détaillées	226
Tableau 8 – Répartition des effectifs de la VD-i1 : OHCCE1	238
Tableau 9 – Répartition des effectifs de la VD-i2 : OHCCE2	239
Tableau 10 – Répartition des effectifs de la VD-i3 : OHCCE3	239
Tableau 11 – Répartition des effectifs de la VD-i4 : OHCCE4	240
Tableau 12 – Répartition des effectifs de la VD-i5 : OHCCE5	240
Tableau 13 – Répartition des effectifs de la VI1-i1 : MAD1.....	242
Tableau 14 – Répartition des effectifs de la VI1-i2 : MAD2.....	243
Tableau 15 – Répartition des effectifs de la VI1-i3 : MAD3.....	243
Tableau 16 – Répartition des effectifs de la VI1-i4 : MAD4.....	244
Tableau 17 – Répartition des effectifs de la VI1-i5 : MAD5.....	244
Tableau 18 – Répartition des effectifs de la VI2-i1 : MADE1.....	245
Tableau 19 – Répartition des effectifs de la VI2-i2 : MADE2.....	246
Tableau 20 – Répartition des effectifs de la VI2-i3 : MADE3.....	246
Tableau 21 – Répartition des effectifs de la VI2-i4 : MADE4.....	247
Tableau 22 – Répartition des effectifs de la VI2-i5 : MADE5.....	247
Tableau 23 – Répartition des effectifs de la VI3 : RAC	248
Tableau 24 – Répartition des effectifs de la VI4 : ERAC	248
Tableau 25 – Répartition des effectifs de la VI5 : SI	249
Tableau 26 – Cheminement de recherche	253
Tableau 27 – Liste des résultats khi-deux principaux OHCCE - MAD	260
Tableau 28 – Liste des résultats khi-deux complémentaires OHCCE - MAD	261
Tableau 29 – Liste des résultats khi-deux principaux OHCCE - MADE	266
Tableau 30 – Liste des résultats khi-deux complémentaires OHCCE - MADE	266

Tableau 31 – Liste des résultats khi-deux OHCCE - ERAC.....	272
Tableau 32 – Liste des résultats khi-deux OHCCE - SI	273
Tableau 33 – Liste des résultats ANOVA entre OHCCE et SI (scores).....	274
Tableau 34 – Liste des résultats ANOVA entre OHCCE et EMP (scores)	275
Tableau 35 - Synthèse des résultats selon les hypothèses opérationnelles	285
Tableau 36 - Dynamique hétéronomique MAD vs MADE	322

Table des illustrations

Figure 1- Répartition des effectifs par tranche d'âge.....	233
Figure 2 – Répartition des effectifs par pays d'origine	234
Figure 3 – Répartition des effectifs par compétence dans la langue du PO	234
Figure 4 – Répartition de la présence d'enfants dans le foyer	234
Figure 5 – Répartition des effectifs selon la durée du processus d'adoption.....	235
Figure 6 – Répartition des effectifs selon l'âge de l'enfant.....	235
Figure 7 – Répartition des effectifs selon l'année d'arrivée	236
Figure 8 – Répartition des effectifs selon la situation conjugale	236
Figure 9 – Répartition des effectifs selon la nationalité des parents.....	236
Figure 10 – Répartition des effectifs selon la nationalité des grands parents.....	237
Figure 11 – Répartition des effectifs selon la nationalité du conjoint	237
Figure 12 – Répartition des effectifs de la VD-i1 : OHCCE1.....	238
Figure 13 – Répartition des effectifs de la VD-i2 : OHCCE2.....	239
Figure 14 – Répartition des effectifs de la VD-i3 : OHCCE3.....	239
Figure 15 – Répartition des effectifs de la VD-i4 : OHCCE4.....	240
Figure 16 – Répartition des effectifs de la VD-i5 : OHCCE5.....	240
Figure 17 – Répartition des effectifs de la VI1-i1 : MAD1	242
Figure 18 – Répartition des effectifs de la VI1-i2 : MAD2	243
Figure 19 – Répartition des effectifs de la VI1-i3 : MAD3	243
Figure 20 – Répartition des effectifs de la VI1-i4 : MAD4	244
Figure 21 – Répartition des effectifs de la VI1-i5 : MAD5	244
Figure 22 – Répartition des effectifs de la VI2-i1 : MADE1	245
Figure 23 – Répartition des effectifs de la VI2-i2 : MADE2	246

Figure 24 – Répartition des effectifs de la VI2-i3 : MADE3	246
Figure 25 – Répartition des effectifs de la VI2-i4 : MADE4	247
Figure 26 – Répartition des effectifs de la VI2-i5 : MADE5	247
Figure 27 – Répartition des effectifs de la VI3 : RAC	248
Figure 28 – Répartition des effectifs de la VI4 : ERAC	248
Figure 29 – Répartition des effectifs de la VI5 : SI	249
Figure 30 – Histogramme de la distribution des scores à la variable EMP	250
Figure 31 – Tracé des moyennes OHCCE1 * EMP_PE	281
Figure 32 – Tracé des moyennes OHCCE2 * EMP_PP	282
Figure 33 – Tracé des moyennes OHCCE2 * EMP_ALLO	282
Figure 34 – Entretiens de recherche – Analyse de Similitude (IRaMuTeQ).....	307
Figure 35 – Entretiens de recherche – Classification hiérarchique descendante (IRaMuTeQ)	308
Figure 36 – Entretiens de recherche – Analyse factorielle des correspondances (IRaMuTeQ)	309
Figure 37 – Entretiens de recherche – Analyse factorielle des correspondances 2 (IRaMuTeQ)	311
Figure 38– Liens statistiques entre la VD et les VI.....	316
Figure 39 - Comparaison des fréquences entre MAD3 et MADE3 selon une répartition tendancielle hétéronomique.....	322
Figure 40 – Comparaison des fréquences entre MAD4 et MADE4 selon une répartition hétéronomie (HI)-non hétéronomie (NHI)	324
Figure 41 – Comparaison des fréquences entre MAD2 et MADE2 selon la répartition classique TH-TC-HI	328
Figure 42 – Liens statistiques entre la VD et les VI.....	330
Figure 43 – Récapitulatif de la dynamique interculturelle chez les mères qui adoptent à l’international.	354

INTRODUCTION

Dans le cabinet d'un psychologue, une jeune femme adoptée confiait : « Je ressemble à ma famille adoptive, mais je porte une autre couleur. C'est comme si deux langues, deux histoires, deux missions vivaient en moi ». Cette phrase éclaire le paradoxe fondamental de l'adoption internationale : créer une filiation au-delà des héritages visibles, inventer une parentalité au croisement des appartenances. Le champ de la psychologie interculturelle se révèle alors particulièrement fécond pour comprendre ce processus, car il engage à la fois l'enfant, ses parents adoptifs et la société d'accueil dans un travail de traduction, de réinvention et de réappropriation des héritages.

L'adoption internationale est un processus profondément complexe qui se situe à l'intersection de l'histoire, du droit, de la psychologie, de l'anthropologie et de la philosophie. Il s'agit de bien plus que la création juridique de liens parentaux et filiaux. En effet, il représente une migration d'identité, de culture et de soi, tant pour l'enfant que pour les parents adoptifs. L'interculturalité (Denoux, 1994b), c'est-à-dire le processus par lequel les individus et les groupes interagissent, négocient et co-crée de nouvelles significations à travers les cultures, est placée au cœur de l'expérience adoptive.

La spécificité des familles adoptantes constitue un axe central de notre recherche, en ce qu'elle met en lumière l'articulation complexe de « deux mondes de relations réelles qui, bien que temporellement séparés, coexistent dans la réalité actuelle » (Vadilonga, 2023, p. 63). C'est un aspect fondamental de la parentalité adoptive : les parents adoptants, au cœur du processus, sont confrontés à l'hétérogénéité du contexte familial et culturel de l'enfant, un point d'ancrage déterminant pour comprendre les enjeux de filiation, d'appartenance et d'identité au sein de ces familles. Ainsi, le sujet de notre recherche porte sur la façon dont les parents, et plus précisément les mères, organisent, aménagent cette hétérogénéité.

Dans le cadre de notre étude, il apparaît que l'adoption opère un véritable croisement entre deux histoires familiales, sociales et culturelles : d'une part celle de la famille d'origine, de l'autre celle de la famille adoptive. Ce phénomène dépasse le simple geste juridique, car il engage la construction d'une néo-identité, désignée dans la littérature comme un « processus de métamorphose » (Dekens, 2021). L'enfant adopté, ainsi que ses parents, vivent la coexistence de ces univers non seulement sur le plan symbolique, mais au travers d'expériences psychiques et de dynamiques quotidiennes où conflit, tension et va-et-vient identitaire deviennent courants. La perspective clinique, telle que développée par Dekens, éclaire les incidences de cette double appartenance : au-delà du clivage entre « enfant de l'origine » et « enfant de l'adoption », il s'agit d'intégrer la multiplicité des strates identitaires, parfois conflictuelles, que les parcours de vie dans l'adoption font émerger. L'expérience familiale et la parentalité adoptive sont ainsi traversées par

des mouvements d'allégeance, de loyauté, de deuils partiels et de recompositions affectives constantes. Ces éléments fondent la singularité du vécu des familles adoptives et guident notre approche de recherche. Il s'agit alors pour nous de comprendre comment, dans la pratique et dans la psyché, s'articulent ces mondes et comment, en tant que chercheur, il est d'une part possible d'œuvrer à une meilleure reconnaissance de cette pluralité constitutive et d'autre part à une prise de confiance dans les capacités créatrices de l'homme à vivre ensemble et à aimer. Enfin, aborder la spécificité des familles adoptantes c'est interroger les modalités par lesquelles, dans le contexte contemporain, s'inventent de nouveaux équilibres familiaux, où la cohabitation de mondes séparés dans le temps construit la réalité vivante, même si elle est parfois douloureuse, des membres de la famille adoptive. Ce questionnement constitue le cœur de notre objet de recherche, qui vise à explorer la richesse, la complexité et les défis singuliers qui caractérisent l'adoption aujourd'hui.

L'adoption internationale se présente comme un espace privilégié d'observation des phénomènes d'interculturalisation (Denoux, 1994b), mettant en jeu bien au-delà des transferts juridiques : il s'agit d'un processus où l'enfant et les parents adoptants traversent une véritable migration identitaire, culturelle et psychique. Selon Denoux (1994b), l'interculturalisation désigne le processus d'appropriation créative et évolutive de l'hétérogénéité culturelle en situation de contact entre groupes ou individus de cultures différentes. L'interculturalisation n'est ni une simple addition de traits culturels (comme dans l'acculturation) ni une substitution, mais un processus de dépassement : dans la rencontre, un élément nouveau émerge, irréductible aux éléments culturels d'origine. Dans l'adoption, il ne s'agit pas seulement d'un enfant qui « change de culture » mais de la création d'un espace tiers familial et symbolique, où la culture familiale adoptive et le monde d'origine de l'enfant se métabolisent. Dekens (2021) rejoint cette idée de métabolisation en ce que l'enfant devient autre que « l'enfant de l'origine » ou « l'enfant de l'adoption », de la même manière que la culture tierce, qui émerge dans le contact culturel est autre que la seule juxtaposition des cultures d'origine. Parmi les recherches consacrées à l'adoption internationale, Harf (2014), Skandrani et al. (2012) montrent que les travaux anglosaxons s'appuient principalement sur la notion d'« identité ethnique et culturelle » alors que la littérature francophone ne traite pas réellement de la dimension de l'identité culturelle des enfants adoptés. Ainsi, la question culturelle est omniprésente dans les travaux des premiers, dans une perspective culturaliste, et elle est absente des travaux des derniers, dans une perspective plus clinique de l'adaptation. Aussi, les travaux de Harf (2014) nous ont semblé constituer une émergence interculturalisatrice entre ces deux positions scientifiques et le point de départ idéal pour notre recherche. Lorsque nous parlons

de notre recherche, nos interlocuteurs sont généralement étonnés de ce que nous ayons centré notre intérêt sur les parents. Toutefois, nous pensons que cette partie de la famille que sont les parents, et dans notre présente étude, les mères, peut être riche d'enseignements en tant que : D'abord, en contexte de migration, d'exil, de déplacement, les sujets migrants ne sont pas seuls concernés, les autochtones sont aussi transformés par la rencontre (Teyssier et Denoux, 2013). Ensuite, ce ne sont pas seulement les enfants qui s'« adaptent » mais les parents, la fratrie et l'entourage qui sont engagés dans une co-transformation interculturelle. Enfin et surtout, les parents adoptifs représentent l'accueil, ils sont l'accueil, et doivent être protégés en cela (Derivois, 2020).

Dans le cadre de la psychologie interculturelle, nous pensons que la parentalité adoptive internationale constitue un laboratoire d'interculturalisation domestique, où chacun doit ajuster ses représentations de la filiation, de l'appartenance, du lien affectif. L'adoption internationale est un cas paradigmatique d'interculturalisation : un espace où s'opère une métabolisation de cultures, d'histoires et de filiations, produisant une nouvelle identité familiale.

Dans notre recherche, nous nous intéressons à la manière dont les mères ayant recours à l'adoption internationale perçoivent et intègrent la différence culturelle, et plus spécifiquement à la façon dont elles la traduisent pour leur enfant. Il s'agit en particulier de comprendre comment elles organisent la coexistence des deux univers de référence, celui d'origine et celui d'accueil, dans et autour de la vie de l'enfant, c'est-à-dire comment elles choisissent d'organiser l'hétérogénéité du contexte culturel de leur enfant.

Dans le contexte de l'adoption internationale, les choix opérés par les parents adoptants quant au rapport à la culture d'origine de leur enfant peuvent être compris comme l'expression de différents modes d'appréhension de la différence (MAD) (Denoux, 1994b, 2003, 2004). Ces MAD fonctionnent comme des grilles de lecture implicites qui orientent la manière dont la différence culturelle de l'enfant est perçue, valorisée ou au contraire minorée, et conditionnent donc les aménagements familiaux autour de cette altérité. Cette grille interprétative éclaire les résultats des travaux de Harf (2014) et de ses collègues (Harf et al., 2007 ; Harf et al., 2013 ; Skandrani et al., 2012), qui distinguent trois grandes catégories de postures parentales face aux appartenances culturelles des enfants adoptés. Ainsi, le premier groupe de parents, qui ne maintient aucun lien avec le pays natal et tend à rejeter la pluralité identitaire de l'enfant, correspond à une approche de type téléonomique : la différence culturelle est niée ou dissoute au profit d'une assimilation à la norme de la famille adoptive. Le deuxième groupe, qui entretient activement et régulièrement des liens avec la culture d'origine, manifeste quant à lui une posture téléotopique, centrée sur la valorisation, parfois à distance, de la

spécificité culturelle, quitte à figer l'enfant dans une assignation identitaire. Enfin, le troisième groupe, qui ajuste ses modalités de maintien des liens culturels en fonction du désir et des questionnements de l'enfant, s'apparente davantage à une logique d'hétéronomie interculturelle, où la différence est pensée non comme une donnée fixe, mais comme une ressource évolutive et co-construite dans l'expérience familiale.

De façon complémentaire, l'analyse du rapport à la culture (Denoux, 2013 ; Rutayisire Kibaki, 2017) permet de saisir plus finement la dynamique identitaire à l'œuvre dans les familles adoptives. En effet, au-delà des positions implicites véhiculées par les MAD, il s'agit d'observer comment parents et enfants se reconnaissent ou non dans certaines appartenances, comment ils les revendiquent et comment celles-ci les sont reconnues, ou au contraire refusées, par l'environnement social. Ces trois dimensions, sentiment d'appartenance, revendication et hétérodéfinition, structurent le vécu subjectif de la filiation adoptive et conditionnent la manière dont la culture d'origine est investie, valorisée, occultée ou remodelée. Ainsi, ce rapport à la culture ne se limite pas à une assignation héritée (l'enfant « venant » d'un pays donné), il devient le lieu d'une négociation permanente, où se joue simultanément la transmission, la reconnaissance sociale et la production d'une interculturelité familiale singulière.

Par ailleurs, la sensibilité interculturelle (Bennett, 1986 ; Hammer et al., 2003) constitue un autre facteur déterminant pour comprendre les orientations parentales. Elle permet de situer les mères sur un continuum allant de postures ethnocentriques, où la culture d'accueil est érigée en référence exclusive et la différence vécue comme une menace ou une anomalie, à des postures ethnorelativistes, qui reconnaissent la pluralité des visions du monde et favorisent des ajustements réciproques. Selon leur position sur ce continuum, les parents adoptants appréhendent différemment l'organisation du contexte culturel autour de leur enfant : certains resteront dans le registre du déni ou de la minimisation de la différence, d'autres pourront l'accepter et même l'intégrer comme un élément constitutif de l'identité familiale. La sensibilité interculturelle rend ainsi compte du degré de disponibilité affective, cognitive et comportementale des parents face à l'altérité, et contribue à éclairer les écarts observés dans leurs pratiques de transmission et de reconnaissance de la culture d'origine de l'enfant.

Enfin, l'empathie (Bennett & Bennett, 2004 ; Decety, 2004 ; Widlöcher, 1999) constitue une dimension centrale pour comprendre les aménagements parentaux en contexte d'adoption internationale. Elle ne se réduit pas à une simple sympathie ou à une projection, mais renvoie à la capacité du parent à accueillir la subjectivité de l'enfant en reconnaissant la singularité de ses vécus, parfois marqués par la rupture et l'altérité culturelle. L'empathie permet ainsi aux parents de dépasser le

seul registre de leurs propres représentations ou attentes pour se mettre en résonance avec les interrogations identitaires de leur enfant. Elle peut alors favoriser le passage d'une posture d'acceptation de la différence à une réelle adaptation dans la relation éducative et familiale, en soutenant la construction progressive d'une interculturelation intime. De ce point de vue, l'empathie agit comme un médiateur essentiel du lien parents-enfants, capable de transformer la différence culturelle en ressource relationnelle et identitaire plutôt qu'en obstacle.

Ainsi nous nous posons la question suivante : Dans quelle mesure les modes d'appréhension de la différence, le rapport à la culture, le degré de compétences interculturelles (sensibilité interculturelle, empathie) des mères adoptives influencent-ils les processus d'interculturelation, de sorte qu'ils favorisent ou non une véritable métabolisation des différences et orientent différemment le sens attribué au lien de filiation ?

Afin de traiter cette question et compte tenu de la complexité ainsi que de la dimension sensible de cette recherche, nous avons décidé d'adopter une méthodologie mixte. En effet, la psychologie des contacts culturels offre des outils méthodologiques quantitatifs permettant d'examiner les mécanismes psychoculturels impliqués (comme les MAD, la sensibilité interculturelle ou le rapport à la culture). Toutefois, cette étude montrera qu'une approche qualitative s'avère également nécessaire pour saisir, à travers les récits, des éléments émergents susceptibles de venir renforcer les résultats issus de l'analyse quantitative.

Notre recherche est divisée en cinq parties :

Dans la première partie, la partie théorique explore les processus complexes d'appréhension de l'altérité dans le contexte de l'adoption internationale. Après avoir posé le cadre historique, juridique et psychologique de l'adoption, nous articulons les concepts d'altérité, de culture et d'identité, en montrant comment ils structurent la filiation et la parentalité adoptive. Nous abordons ensuite l'approche interculturelle, en mettant particulièrement l'accent sur le concept d'interculturelation, qui fournira le cadre théorique principal à partir duquel émergera notre hypothèse générale, ouvrant ainsi la voie à la partie suivante consacrée à la méthodologie.

Dans cette deuxième partie, la démarche méthodologique adoptée sera exposée en détail. La présentation débutera par la définition des variables opérationnelles, suivie de la formulation des hypothèses opérationnelles. S'inscrivant dans une méthodologie mixte, l'exposé précisera d'abord le protocole qualitatif, puis le protocole quantitatif. Pour chacune de ces approches, seront ensuite détaillés la composition de la population étudiée, le matériel utilisés ainsi que le déroulement de la procédure.

La troisième partie détaille d'abord les résultats quantitatifs, issus du questionnaire. Nous présentons d'abord les statistiques descriptives, soit les caractéristiques principales de l'ensemble des données. Ensuite, nous décrivons l'ensemble des tests appliqués aux variables afin de valider nos hypothèses opérationnelles. Enfin, nous présenterons les premiers résultats qualitatifs, issus de nos entretiens : analyse thématique et lexicométrique.

Dans la quatrième partie, il s'agit d'abord d'analyser, de rapprocher et de discuter l'ensemble des résultats quantitatifs puis qualitatifs.

Dans la cinquième partie, nous rapprochons ces deux analyses, montrant en quoi les résultats qualitatifs permettent de confirmer et d'éclairer les résultats quantitatifs. Cette synthèse nous permettra de répondre à la question de départ et conclure, puis nous conclurons.

Ce manuscrit est composé de deux tomes. Le premier est le présent document, le second concerne les annexes.

1.

**ITINÉRAIRES CONCEPTUELS CROISÉS
DE L'INTERCULTURATION ET DE
L'ADOPTION**

1.1. ADOPTION, DETOURS HISTORIQUES ET PRATIQUES ACTUELLES

« L'adoption, du latin *adoptare* (choisir), est une institution juridique par laquelle une personne ou un couple (l'adoptant) crée un lien de filiation descendant avec une autre personne (l'adopté) » (Mignot, 2017, p. 5)

1.1.1. Circulation

Sous-jacent à la création du lien d'adoption se pose la question du déplacement de l'enfant. Soit l'enfant est explicitement objet médiateur au cœur de relations entre adultes, ou entre adultes et institutions, soit il est objet de sollicitude, mais il est amené à être celui autour duquel le contexte change, à être l'exilé. Les anthropologues parlent de « circulation d'enfant » selon Reveyrand-Coulon (2003, p. 227) en lien avec la circulation des épouses (Lallemand, 2002). Fine (2013, p. 24) met toutefois en évidence la difficulté qu'ont eu ces scientifiques à différencier les adoptions, en tant qu'elles sont des placements définitifs d'enfants, des placements provisoires, appelés confiage ou *fosterage*.

1.1.2. Pratiques actuelles autour du déplacement d'enfants

1.1.2.1. Pratique informelle : Confiage

Également appelée *fosterage* (Lallemand, 2002), don d'enfant, ou adoption traditionnelle, cette pratique consiste à remettre un enfant à des adultes autres que ses parents biologiques pour des finalités diverses. Le déplacement et le placement dans cette nouvelle famille peut aussi bien être au bénéfice de l'enfant, afin qu'il puisse apprendre un métier, apprendre à devenir un adulte selon certaines traditions, étudier, travailler. Il peut aussi être au bénéfice des adultes dans le cas où cet enfant va travailler pour la famille d'accueil, soulageant parents et adultes à qui il est confié. Il peut enfin constituer un don altruiste pour une mère stérile, ou bien une façon de renforcer des liens familiaux, ou une façon de payer des dettes.

L'enfant, dans les pratiques de confiage, n'est pas abandonné, il connaît ses parents de naissance (Fine, 2013, p. 25 ; Mignot, 2017, p. 5). Ainsi, Reveyrand-Coulon écrit en 2003 : « Au lien de filiation s'ajoute un lien d'affiliation » (p. 227). Quelquefois, comme au Bénin par exemple, la pratique informelle du confiage, ou *fosterage*, coexiste avec la mise en place de procédures d'adoptions nationales et internationales (Tanguy-Domingos, 2021).

1.1.2.2. Pratique formalisée : Adoption

L'adoption de mineurs est autorisée dans 181 pays sur 201, avec des variations significatives dans les pratiques et les réglementations (Macedo et al., 2021). De façon générale, la plupart de ces pays autorise l'adoption internationale. D'autre part, la plupart de ces pays, dont la France, légitime également les deux formes d'adoption héritées du droit romano-germanique (Fine, 2008) que sont l'adoption plénière, qui rompt le lien avec les parents biologiques et l'adoption simple, qui maintient le lien de filiation. Vingt pays sur 201, principalement des pays de droit islamique, à l'exception de la Tunisie, la Turquie et l'Indonésie, n'autorisent pas l'adoption. En revanche, ils pratiquent la *kafâla*, sorte de tutelle légale, proche de l'adoption simple, mais qui ne permet ni transmission du nom, ni héritage, c'est-à-dire ne crée pas de lien de filiation selon la définition de la filiation que nous détaillerons plus loin.

1.1.3. Deux formes d'adoption : plénière et simple

L'adoption est une « institution juridique créatrice d'un lien de filiation » (Pérouse de Montclos, 2016), elle établit un lien de parenté entre l'adoptant et l'adopté. Elle peut prendre deux formes : l'adoption plénière et l'adoption simple.

L'adoption simple est une adoption additive. L'inscription de l'adopté dans une nouvelle filiation sera ajoutée à l'inscription originelle. Les liens filiatifs premiers ne seront pas effacés. L'adoption simple concerne surtout, selon Mignot (2017, p. 17) les adoptions nationales et intrafamiliales. Cet acte affiliatif juridique, à visée successorale, est alors souvent une reconnaissance de l'attachement existant entre des beaux-parents et un enfant né d'un premier mariage du conjoint (p. 16). Les liens de filiation s'ajoutent alors aux liens que l'adopté possédait déjà. L'adoption simple confère à la personne adoptée des droits et des obligations envers l'adoptant identiques à ceux d'un enfant biologique. Cependant, cette forme d'adoption maintient les liens juridiques et familiaux entre l'adopté et sa famille d'origine (Mignot, 2017, p. 43). L'adoption simple ne permet pas d'accéder à la

nationalité française de plein droit et peut être révoquée pour motifs graves (Pérouse de Montclos, 2016, p. 34).

L'adoption plénière, au contraire, crée pour l'adopté un nouveau lien de filiation qui remplace le lien existant précédemment. Ce mode d'adoption concerne principalement les adoptions internationales et dans une moindre mesure les adoptions nationales mais extrafamiliales (Mignot, 2017, p. 17). L'acte de naissance originel de l'enfant est annulé et un nouvel acte de naissance est établi avec les mentions « fils ou fille de » suivi du nom des adoptants. Le jugement d'adoption est reporté sur les registres de l'état civil du lieu de naissance de la personne adoptée (Pérouse de Montclos, 2016, p. 34). La nationalité française, en cas d'adoption internationale, est acquise automatiquement. L'adoption plénière est irrévocable.

1.1.4. Historique de l'adoption en France

En France, l'adoption d'enfants mineurs par des adultes, et l'inscription officielle de ces enfants dans la filiation, a été instituée en 1923, après la première guerre mondiale (Dupont et Rideau, 2022, p. 308). Cette loi marque l'avènement de la forme moderne de l'adoption (Löchen, 2021, p. 126) et le début de la prise en compte de l'intérêt de l'enfant (Denéchère, 2016). La loi de 1923 prévoit déjà l'adoption d'enfants étrangers mais, à l'époque, seules sont réalisées des adoptions nationales. Les premières adoptions internationales voient seulement le jour en 1946, lorsque la France et avec les alliés commencent l'occupation de l'Allemagne et de l'Autriche. De nombreux enfants naissent alors de mères allemandes et de pères français, soldats ou fonctionnaires en poste dans ces pays, en ZFO (Zone française d'Occupation). Les autorités françaises mettent alors en place un dispositif nommé « abandon / adoption », soutenant et encourageant l'abandon de ces enfants et leur adoption sur le territoire français (Daydé, 2015 ; Denéchère, 2010) afin de repeupler la France. La deuxième période d'intensification du nombre d'adoptions à l'international a lieu après la guerre de Corée (1950-1953). Des personnalités influentes impulsent ce mouvement d'abord aux Etats-Unis puis en Europe entraînant de nombreuses adoptions d'enfants nés d'une mère sud-coréenne et d'un père soldat américain (Denéchère, 2016).

La période suivante, les années 1970, correspond à une amélioration des conditions de vie en France, puis à l'arrivée de la contraception. Pour ces raisons, on observe alors une diminution du nombre d'enfants adoptables en interne. Les parents désireux d'adopter se tournent alors davantage vers l'international, d'autant plus que les moyens de transport sont plus accessibles. Les motivations des parents sont également encouragées par de nombreuses campagnes de sensibilisation

humanitaires (guerre du Vietnam, du Liban, famines au Biafra, en Éthiopie). « D'un temps marqué par le secret, on passe à un régime plus humanitaire où l'adoption se voit, se dit et se salue » (Roux et Fillod-Chabaud, 2020).

Dans les années 1980, les candidats à l'adoption sont de plus en nombreux, les pays d'origine aussi. Dans cette décennie, l'adoption internationale s'ouvre aux pays de l'ancien bloc de l'URSS, après la chute du mur de Berlin, mais aussi à de beaucoup de pays d'Afrique et d'Amérique du Sud. Pour Denéchère (2016, p. 15), des pratiques de moins en moins éthiques se développent. « La logique de résultat qui anime certaines personnes les pousse à agir à la limite ou hors du cadre imposé, notamment en ce qui concerne l'entrée en France des enfants » (p. 11). Dans les pays marqués par une pauvreté généralisée, laisser les réseaux et processus liés à l'adoption aux mains des lois du marché peut créer un terreau fertile pour l'émergence de réseaux clandestins, d'activités illicites et de trafics en tous genres.

Toutefois, dans les années 1990, l'adoption internationale a progressivement été encadrée par des dispositions juridiques visant à protéger les enfants et à prévenir leur trafic. Les problèmes récurrents relatifs à l'adoption internationale ainsi que l'asymétrie grandissante entre pays d'accueil et pays d'origine ont rendu indispensable la rédaction d'un texte commun. Il s'agit de la Convention sur la protection des enfants et la coopération en matière d'adoption internationale établie à La Haye le 29 mai 1993. Ce texte, qui regroupe la quasi-totalité des pays d'accueil ou d'origine, encadre les pratiques autour de l'adoption et oblige les pays d'accueil, comme la France, à plus de rigueur et de lisibilité quant à la sélection des candidats à travers le parcours d'agrément. En 1993 la Convention de la Haye a permis que pays d'origine et pays d'accueil s'entendent pour fixer des règles communes dans le respect de l'intérêt supérieur de l'enfant. Aujourd'hui une centaine de pays ont ratifié cette convention. Le premier principe de cette convention est l'observance de la subsidiarité. La subsidiarité consiste à ne proposer les enfants à l'adoption internationale que lorsque que toutes les possibilités d'adoption dans la famille élargie, puis au niveau national ont été épuisées. Le deuxième principe est l'interdiction de toute transaction financière. Le troisième principe est la centralisation des procédures auprès d'une autorité centrale plutôt que par démarche individuelle (Mignot, 2015, p. 2).

1.1.5. Fin de l'adoption internationale

L'apogée de l'adoption internationale a lieu dans les années 2005. Depuis 2010, le nombre d'enfants adoptés à l'étranger a diminué de 90 %. En effet, les conditions socio-économiques des pays d'origine permettent de réaliser davantage

d'adoptions nationales. Aujourd'hui, les adoptions internationales concernent principalement des enfants dits « à besoins spécifiques », c'est-à-dire âgés de 8 ans et plus, en fratrie ou porteurs de maladies ou de handicap (Haïk-Wagner, 2024). Ces enfants sont « sans projet de vie réalisable dans leur pays d'origine » (André-Trévenec, 2013). Les parents, ainsi que les institutions qui les accompagnent, réalisent peu à peu l'impossible adéquation entre la rencontre d'un enfant idéal et d'un enfant possible. Par l'intégration continue d'une succession de limites, de contraintes, de difficultés, de peurs et d'obstacles, parents et professionnels de l'adoption formulent peu à peu la possibilité d'un enfant à particularités (Roux, 2020). Des auteurs font cependant remarquer avec justesse qu'être un enfant proposé à l'adoption, ayant connu l'abandon, la maltraitance, les ruptures successives est déjà un enfant bien particulier en rapport à un enfant « modèle de base » (Chicoine et al., 2012).

Maury prévoyait déjà en 2011 la disparition prochaine de l'adoption internationale. Mais l'auteure précisait alors qu'avant tout, « Il est cependant un domaine où la “disparition” de l'adoption internationale est en marche. C'est au sein des familles adoptives. [...] C'est dans la tête des protagonistes que la notion d'adoption internationale s'estompe au profit des liens familiaux. Et c'est très bien ainsi. » (p. 174).

1.1.6. L'intérêt supérieur de l'enfant

Jusqu'au début du XX^e siècle, l'intérêt supérieur de l'enfant n'était pas au centre du processus d'adoption. Même si la compassion a pu jouer un rôle dans l'accueil d'enfants abandonnés ou orphelins, ce sont principalement les avantages économiques et personnels des parents adoptifs qui ont été privilégiés, tels que les préoccupations autour de successions, de continuité du nom de famille, de soutien de charges professionnelles et familiales (Macedo et al., 2021). D'ailleurs, jusqu'en 1923, en France, seuls des personnes majeures pouvaient être adoptées.

1.1.7. La démarche d'adoption

Parents dans le pays d'accueil et enfants dans le pays d'origine passent les étapes de cette démarche. L'enfant doit être reconnu adoptable, c'est-à-dire qui doit être juridiquement abandonné. Le représentant légal de l'enfant, qu'il s'agisse du parent biologique ou de l'autorité compétente, doit consentir à l'adoption.

1.1.7.1. Obtenir l'agrément d'adoption

Pour débiter une procédure d'adoption, les candidats doivent contacter le service de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) de leur département pour obtenir un agrément d'adoption. L'ASE dispose d'un délai de neuf mois pour accorder ou refuser cet agrément. Le choix des neuf mois est bien entendu à visée symbolique, rappelant la durée de la grossesse biologique, nous développerons ce point plus loin. « Durant cette période, une série d'évaluations sociales et psychologiques est menée, comprenant la constitution d'un dossier administratif et plusieurs entretiens avec des travailleurs sociaux, des psychiatres et des psychologues. Ces évaluations visent à examiner l'aptitude des candidats à accueillir un enfant et la solidité de leur projet d'adoption, sous-tendant ainsi le respect des contours d'une "parentalité adéquate" (Brun, 2021, p. 65). Roux et Fillod-Chabaud mettent en évidence « la force de l'État dans la fabrique des familles. Il n'y a pas de possibles en dehors des institutions, ni de famille qui ne se réalise sans l'intervention de professionnels ou l'application de savoirs et de pratiques experts. » (2020, p. 11). Les auteurs soulignent que la famille apparaît non pas comme une cellule de base de la société mais comme « le résultat le plus sophistiqué » (p. 13). Cette sophistication est à la hauteur de la complexité et de la force du cadre institutionnel encadrant, accompagnant et régulant l'adoption. Roux et Fillod-Chabaud interprètent cette place que prend l'État dans le domaine privé dans le cas de l'adoption comme une « emprise sur les sujets et leurs vies pour le bien des enfants » (p. 13).

1.1.7.2. Choisir un pays

Chaque pays, aussi bien d'origine que d'accueil (d'ailleurs certains pays sont à la fois origine et accueil), possède une autorité centrale de l'adoption. Dans les pays d'accueil, cette institution centralise et régule les demandes d'adoption à l'étranger et dans les pays d'origine, elle contrôle l'adoptabilité des enfants et la recevabilité des dossiers de demande d'adoption venant de l'étranger. En France, cette autorité est un service du ministère des Affaires étrangères nommé MAI (Mission de l'Adoption Internationale). La MAI interagit avec les pays d'origine principalement par l'intermédiaire d'un opérateur public : l'AFA (Agence Française de l'Adoption) et, de façon très minoritaire aujourd'hui, quelques opérateurs privés appelés OAA (Organismes Agréés pour l'Adoption) (Pérouse de Montclos, 2016, p. 27). Ces opérateurs sont les « facilitateurs pour l'appariement parents-enfant » (p. 31). L'AFA, opérateur principal, s'appuie sur un réseau de correspondants dans chaque

conseil départemental français et dans la plupart des pays d'origine. L'AFA a pour mission d'informer, de conseiller et d'accompagner les parents dans leurs démarches. L'accompagnement se met en place dès le début du processus. Dans un premier temps en effet, l'AFA reçoit les candidats à l'adoption, et examine avec eux les possibilités de se diriger vers certains pays plutôt que d'autres selon les préférences des parents mais aussi et surtout selon des critères supplémentaires exigés par chaque pays. Mignot (2017, p. 74) déroule ces critères qui peuvent inclure divers aspects de la vie personnelle et professionnelle des candidats, tels que la situation matrimoniale, les ressources financières, le fait d'être propriétaire ou non, les conditions physiques (l'indice de masse corporelle par exemple) et mentales, le nombre d'enfants déjà au foyer, le niveau d'études, l'âge, la durée de cohabitation avec l'enfant dans le pays (qui pourra être rédhibitoire pour certains parents qui ne disposent que d'un mois de congés). « Les adoptants sont dans une logique de résultat. Le pays d'origine de l'enfant est donc souvent sélectionné en priorité selon les probabilités de mener à bien l'adoption. Les autres considérations, bien que présentes, peuvent n'avoir qu'une importance secondaire dans ce processus décisionnel » (Denéchère, 2021, p. 117). L'AFA envoie la demande d'adoption dans ce pays et préside ensuite aux échanges entre pays d'origine et les parents. En effet, l'AFA régit pour les familles les échanges avec les administrations et les orphelinats des pays d'origine. Après l'adoption, l'AFA se charge de communiquer au pays d'origine les évaluations du suivi post-adoption (Pérouse de Montclos, 2016, p. 31).

1.1.7.3. Apparement

L'apparement est le processus par lequel sont identifiés par l'autorité centrale du pays d'origine une famille adoptive potentielle pour un enfant spécifique en vue d'une adoption. Cette proposition d'apparement peut être faite plusieurs années après le choix du pays, et quelquefois elle n'a jamais lieu. Le « moment pré-adoptif [est un] temps allongé de gestation angoissée qui, potentiellement, peut ne jamais aboutir » (Roux, 2020, p. 422). Cependant, ces années d'attente sont également le lieu d'échanges fructueux et de rencontres structurantes avec des pairs grâce aux nombreuses associations d'adoption telles qu'EFA (Enfance et Famille d'Adoption) ou VDA (la Voix des Adoptés). Miral et Toletti, administratrices de l'association EFA, écrivent en 2024 : « Une période aux allures d'évolution et de révolution, pleine de bonds et de rebonds, de hauts et de bas, [...] de joies incommensurables ou de détresse, d'euphorie ou de colère, d'impatience ou de doute, d'un sentiment d'impuissance ou d'injustice. Une période qu'il est bon de ne pas vivre seul(s). » (p. 106). Toutefois, la proposition

faite aux candidats à l'adoption d'accueillir un enfant ou une fratrie, n'est pas la décision d'adoption. En effet, avant que toute décision d'adoption puisse advenir, les parents pourront d'abord consulter le dossier de l'enfant et prendre le temps de réfléchir. Ensuite, une mise en relation pourra être faite avec l'enfant, d'abord à distance puis par un temps de cohabitation dans le pays d'origine. À l'issue de ce processus, si enfants et parents donnent leur accord, une décision d'adoption pourra être prise (Dupont et Rideau, 2022, p. 318).

1.1.7.4. Adoption

La finalisation du processus juridique d'adoption consiste en premier lieu, dans le pays d'origine, en présence des parents et de l'enfant (ou des enfants), à attester de la réalité officielle du nouveau lien de filiation devant le tribunal compétent. Il s'agit ensuite pour cette famille nouvellement constituée de s'adresser aux organismes consulaires du pays afin d'obtenir un passeport pour l'enfant, faisant mention de sa nouvelle identité. Le départ du pays vers la France est alors possible. Une image communément partagée de l'adoption internationale est la suivante : « L'image des voitures 4×4 qui arrivent à l'aéroport et desquels sortent des couples de Français blancs de classe moyenne ou supérieure, accompagnés d'enfants noirs, latinos ou asiatiques nés dans des pays en développement qui s'appêtent à monter dans un avion à destination de Paris-Charles de Gaulle » (Brun, 2021, p. 62). L'auteure montre, à travers cette image révélatrice des « enjeux globalisés de l'adoption internationale et de ses flux, ainsi que de leur dimension racialisée » (p. 62) que « l'adoption est une affaire privée, individuelle, familiale, mais aussi politique voire idéologique et spirituelle » (Denéchère, 2021, p. 115).

Lors des mois suivant l'arrivée en France, le jugement d'adoption et le nouvel acte de naissance de l'enfant seront traduits et validés, permettant l'obtention de la nationalité française et de documents d'identité français. Selon les pays d'origine, l'enfant pourra conserver sa nationalité d'origine à côté de la nationalité française.

1.2. APPREHENSION DE LA NOTION D'ALTERITE

La question de l'adoption internationale met particulièrement en lumière le rapport à l'altérité, puisque l'enfant adopté est souvent perçu et construit comme « autre », au croisement de différences culturelles, familiales et parfois visibles.

1.2.1. Autre et altérité

De quoi parle-t-on quand on parle d'autre, ou de l'autre ? Parler de l'autre en général ne permet pas de savoir « à partir de quoi et de qui il est construit, pourquoi il l'est, quelles figures il prend » (Jodelet, 2005, p. 25). La notion d'altérité elle, spécifie, désigne la caractéristique, chez cet autre, qui le rend autre. Pour Jodelet, l'objet « altérité » est à voir « non comme un attribut qui appartiendrait à l'essence de l'objet visé, mais comme une qualification qui lui est appliquée de l'extérieur, c'est une propriété qui s'élabore au sein d'une relation sociale, et autour d'une différence. Ses modulations dépendront des contextes d'inclusion de cette relation » (p. 26). L'autre est « le produit d'un processus psychosocial de mise en altérité qui supporte des gradations allant de la reconnaissance d'une proximité et d'une similitude au positionnement dans une extériorité radicale, de l'interdépendance ou l'intersubjectivité à l'étrangeté absolue. » (p. 23). L'autre et l'altérité sont ainsi deux notions non seulement abstraites, mais à la fois objectivables selon les points de vue, selon les contextes et selon les niveaux d'observation. L'autre est le produit d'une mise en altérité. La métaphore de la focalisation du caméraman permet de bien rendre compte de ce processus à dimensions variables de la mise en altérité. Ainsi l'autre est l'autre de l'éloignement géographique, l'autre de l'autre continent, de l'autre nation, de l'autre village. L'autre est aussi l'autre de l'éloignement temporel, l'autre de la préhistoire, du siècle dernier, de la génération précédente ou future. Lorsque l'objectif de la caméra est très proche de l'objet, les caractéristiques sur lesquelles va s'accrocher le processus de mise en altérité porteront sur les valeurs, les comportements, les opinions. Enfin, l'autre est également l'autre intérieur, notre propre altérité, soit nos ambivalences, dénis, reniements, répétitions, etc.

Moscovici (2004, p. 63) souligne que chacun a affaire à des figures de l'autre, plus qu'à des images de l'autre. L'usage du terme de figures souligne le fait que l'autre, l'étranger, l'aliéné, en tous cas le non-familier est un sujet qui produit image, posture, présence, actes, réalisations, qu'il ne se résume pas à son reflet.

Jullien (2021) propose trois façons de penser l'Autre : 1/ D'abord l'autre comme opposé du même, indispensable pour ne pas être dans la tautologie, la répétition du même. Pour cet auteur, l'autre « sert à concevoir [...] la possibilité de tout rapport » (p. 12). Il explique que la philosophie en a fait l'outil de la dialectique pour que « le prédicat puisse légitimement dire autre chose que le sujet... Sinon pourra-t-on parler ? [...] L'altérité ou bien le silence » (p. 12). 2/ Ensuite, l'autre compris à partir de l'opposition entre être et non-être, pour avoir la possibilité de devenir autre que soi-même, un autre soi-même, voire l'opposé de soi-même. L'auteur rapporte cette conception de l'autre à l'Histoire qui passe à la modernité.

3/ Enfin, l'autre non pas comme opposé du même mais comme « autre de soi-même ». « Il est l'Extérieur à moi, inconnu de moi, à la fois l'Hôte et l'Étranger. » (p. 12). Cette dernière conception de l'autre a pour vocation de mettre en question l'enfermement binaire du même et non-même.

La rencontre de l'autre, la confrontation à l'autre, porteur d'une altérité, invite à reconnaître et à comprendre la différence comme une richesse, et non comme un obstacle.

1.2.2. La différence et l'écart

Pour Puget (2018), la différence, qu'il nomme « différence radicale » (p. 35) est constitutive du lien, de la relation. Elle présente l'intérêt de mettre en œuvre, pour chacun des membres de cette relation, un travail bien spécifique aux membres et au contexte : « Un travail qui ressort du fait d'habiter un lien. Travail qui consiste à faire quelque chose entre deux, ce que j'appelle « le faire avec » qui consiste à trouver les ressources pour habiter le lien » (p. 35). Badiou (2016), en évoquant la relation amoureuse, stipule que « l'amour nous enseigne la capacité de trouver la vérité de la vie dans la différence et non simplement dans l'identité » (p. 25). Pour l'auteur, ce type de relation est une aventure, une découverte de l'autre : « Plaire à l'autre, dépendre de lui, trouver du plaisir et construire quelque chose avec son partenaire, tous ces éléments fondent l'expérience primordiale et unique de l'apprentissage de l'altérité. [...] c'est un communisme minimal ! » (p. 25). Puget (2018) propose que ce qui unit deux ou plusieurs personnes, c'est précisément l'espace ou le vide qui les sépare, un vide porteur de richesse et de possibilités. Par ailleurs, l'auteure met en avant l'idée que le lien commun peut se constituer à travers l'échange d'un don, non pas dans l'attente d'une contrepartie, mais dans la capacité à se déposséder, créant ainsi un espace entre celui qui donne et celui qui reçoit, source d'enrichissement mutuel (p. 35). Ainsi, dans les relations de couple, familiales, entre parents et enfants, Puget soutient que la mission principale pour chacun des individus en présence est d'identifier les vides et de générer une propension à se diriger dans ces zones incertaines, exigeant ainsi plus de travail psychique (doute, espoir, anticipation, projections, etc.) et relationnel. Toutefois, ce travail se heurte souvent à de nombreuses résistances. L'auteure stipule que la difficulté de ce travail est due : « à la perception qu'il est impossible d'annuler la différence radicale qui sépare deux ou plusieurs sujets » (p. 35). C'est pourquoi, vouloir combler le vide revient à tenter de nier l'altérité de l'autre, en cherchant à fonder la relation uniquement sur la ressemblance ou la complémentarité. Dans le couple, cela ne relève pas de l'identité sexuelle, mais bien de la différence

fondamentale qui existe entre les deux partenaires et qui fait d'eux un couple (Puget, 2018, p. 35).

La différence est sise au sein de la relation à l'autre et au cœur de l'individu lui-même, ainsi : « et se trouve autant de différence de nous à nous-mêmes que de nous à autrui » (Montaigne, cité dans Comte-Sponville, 2020, p. 281).

« La différence range, puis isole » écrit Jullien (2022, p. 144). Considérer les différences de l'autre par rapport à l'un ne servira qu'à la différenciation à but classificatoire ou comparatif, laissant l'autre retourner dans l'oubli et l'un rester tout seul. Jullien préfère le concept d'écart qui, au lieu de catégoriser, de ranger, a pour fonction de déranger, tel « l'écart de conduite, l'écart de langage » (p. 145). L'écart est toujours inattendu, surprenant et « ouvre une brèche dans ce qui est déjà convenu » (p. 145). Cette brèche, cet espace ouvert entre l'un et l'autre, à la condition que les deux soient toujours en regard (sinon c'est une distance qui s'installe) va faire apparaître de l'entre. « Cet entre, ouvert par écart, est en tension. Les deux sont en regard l'un de l'autre, donc il y a une tension dans cet entre ouvert par écart. Cette tension me paraît féconde pour promouvoir du commun. » (p. 145)

1.2.3. A la recherche du commun

Licata et Heine (2012) mettent en évidence la difficulté dans l'appréhension de l'autre : « L'Autre est généralement soit ramené au même (sa différence n'est alors pas reconnue), soit construit comme Autre (il est alors conçu comme radicalement différent de nous » (p. 122). Ainsi, soit la différence est niée, soit elle projette l'autre dans une extériorité totale, voire l'inverse du soi, du nous. Il est très difficile de concevoir l'autre en dehors de toute échelle de comparaison, de hiérarchie, difficile de résister à nos réflexes de catégorisation sociale. Cette résistance demande alors un effort afin d'accéder à une reconnaissance de l'existence d'une tiercéité, c'est-à-dire d'un au-delà du même et du non-même. Après cet arrachage à cet automatisme dichotomique, effort permettant la reconnaissance de l'autre, il faut encore un nouvel effort dans la pensée de l'autre, celui du maintien constant de cette reconnaissance. Ainsi Jullien (2021), prend l'exemple du couple d'amoureux. La proximité est si forte, la passion si brûlante, la complicité si grande que les deux du couple peuvent se dire *alter ego*, pareils, soit pareil soit rien etc. Puis, le temps passe, la présence de l'autre se densifie et s'étale, le confort s'installe et, jour après jour l'autre disparaît, s'efface. « L'Autre, devenant présent, ne se perd-il pas comme *autre* ? De ce qu'elle se réalise, la présence désirée n'est-elle pas conduite d'elle-même à s'enliser ? Elle s'intègre dans l'Être, absorbée dans son là, et s'installe : l'Autre n'y apparaît plus. » (Jullien, 2021, p. 11).

Après avoir souligné la difficulté d'échapper à la logique dichotomique qui enferme l'altérité dans l'opposition du même et du radicalement autre, il convient désormais d'interroger les conditions d'un rapport plus nuancé à l'autre, où la reconnaissance ne se joue pas seulement dans la séparation mais aussi dans la mise en commun. C'est précisément ce que met en avant Ciccone (2014), en insistant sur le paradoxe fondateur de la subjectivité : « L'altérité se combine à de la communauté : se reconnaître dans l'autre pour reconnaître l'autre comme autre, et se sentir soi » (p. 15). Ainsi, l'altérité, vécue d'abord comme une expérience de rupture, ne peut être véritablement reconnue qu'à la condition d'un minimum de similitude, d'une communauté d'expérience. L'autre n'est pas seulement un étranger radical, il est aussi un semblable qui me renvoie à ma propre humanité. Ainsi, la reconnaissance de l'autre repose sur un double mouvement : D'une part, l'identification partielle rend possible un terrain commun, l'empathie et le partage d'expérience. D'autre part, la différenciation confirme l'irréductible singularité de l'autre. L'articulation entre altérité et communauté n'annule donc pas la violence de la confrontation, mais elle la rend supportable, elle permet au sujet de maintenir sa propre identité : je me sais autre que l'autre, mais dans ce geste de reconnaissance de sa différence, je me confirme comme sujet. Autrement dit, se reconnaître en l'autre pour mieux le reconnaître comme autre constitue une condition fondamentale du rapport humain, et notamment de la relation de soin.

1.2.4. La possibilité des autres mondes

Cette dialectique entre similitude et différence, constitutive de la reconnaissance de l'autre, se retrouve également dans une autre perspective philosophique : chez Deleuze, l'expérience de l'altérité met en jeu non seulement la relation intersubjective, mais aussi engage la capacité d'inventer d'autres mondes intérieurs et extérieurs. Ainsi Deleuze, (cité dans Marzano, 2022) à propos de sa postface au roman de Michel Tournier, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, exprime que la conscience de la présence de l'autre permet d'ouvrir l'esprit à l'existence d'autres mondes possibles. Pour le philosophe, « le rapport entre Robinson et Vendredi n'est pas un rapport entre deux personnes » (p. 103). Robinson, contraint de survivre dans un monde sans aucun autrui, s'est construit une île intérieure au centre de laquelle il s'est enfermé. Lorsqu'il rencontre Vendredi, ce dernier « tantôt [...] fonctionne comme un objet insolite, tantôt comme un étranger complice ». Soit il l'utilise comme esclave, soit comme un être radicalement autre, qui peut se révéler menaçant et occulte. Robinson est incapable de saisir Vendredi, d'accéder à lui comme autrui. L'explosion accidentelle de sa

réserve de poudre fera effraction dans cet équilibre stérile et permettra l'émergence d'une reconnaissance de Vendredi comme un autrui digne d'intérêt, source de connaissance, de surprise.

1.2.4.1. Etre-avec ou être-sans ?

Ce passage d'une fermeture sur soi à une reconnaissance de l'autre chez Deleuze et Tournier fait écho à une perspective plus ontologique, telle que la rapporte Zielinski (2007) à partir de Heidegger : l'existence humaine n'est jamais donnée comme solitude première, mais toujours déjà constituée dans et par la relation à autrui. « il n'y a pas un moi d'abord, isolé et séparé des autres. L'être-là est essentiellement et en lui-même être-avec-autrui. » (p. 770). L'auteure explique que chacun d'entre nous n'est pas seul au monde. La solitude, l'éloignement de l'autre ou des autres ne signifie pas que je me retrouve alors seul au monde. L'autre, les autres sont là qui se rappellent à moi par le manque, la tristesse, ou ma joie. Ces sentiments me relient à l'autre. Ainsi, « même seul, je ne suis pas sans les autres » (p.770). En revanche l'auteure différencie le souci face aux choses (manque, perte d'un objet, etc.) et le souci pour autrui. Elle oppose ainsi préoccupation pour la défaillance des choses et sollicitude pour la défaillance d'autrui. « Dans l'un je m'épuise besogneusement, dans l'autre me voici décentré : le monde s'organise autour d'un autre que moi-même et, ce faisant, s'élargit de façon inattendue. » (p.770) Pour l'auteure, chacun a affaire, hérite de l'existence de l'autre.

1.2.4.2. Engagement envers autrui

Zielinski (2007) conçoit les existences des uns et des autres comme étant engagées dans le monde et amenées à se rencontrer. Certes cette coexistence peut relever d'une force d'attraction, ou bien au contraire de répulsion, ou encore faire montre d'indifférence mais en tous cas, au-delà de cette dynamique, l'auteure pointe l'avènement d'une rencontre singulière : « mon existence est engagée envers autrui. Cet engagement de mon existence – dont je n'ai pas nécessairement conscience, que je n'ai peut-être pas voulu – me fait être d'une certaine façon auprès de lui » (p. 770). Zielinski décrit alors la transformation qui s'opère dans la relation qui s'est engagée. En effet, dès l'engagement, quelle que soit la nature des sentiments dans lesquels s'inscrit la relation, l'Autre devient saillant, les moindres signes deviennent signifiants. C'est ce que l'auteure nomme l'intentionnalité relationnelle. « De tout mon être, me voici à considérer l'autre pour ce qu'il est, et non pour ce que je voudrais qu'il soit, le meilleur ou le pire. » (p. 770). Le contraire

de cette relation engagée n'est pas la solitude, d'éloignement de tout autre. Elle est plutôt le *vivre à côté*, ce que l'auteure décrit comme « une proximité du côte-à-côte » (p.771), telle qu'on l'expérimente dans la foule, dans les transports en commun, sur le lieu de travail. On l'observe lorsque la relation avec autrui ne nous engage pas avec lui et n'affecte pas notre existence. Mais *l'être-avec*, c'est réellement la capacité à se laisser emporter par la relation, à être affecté par l'autre.

1.2.4.3. L'autre chez soi, le soi chez l'autre

Ainsi, si Zielinski met en lumière l'intentionnalité relationnelle comme modalité d'un être-avec où l'autre devient signifiant et transformateur de notre existence, Derrida, quant à lui, radicalise cette perspective en l'inscrivant dans le registre de l'hospitalité inconditionnelle, où l'accueil de l'altérité vient non seulement engager mais aussi déplacer les frontières mêmes du soi et du « chez-soi ». Pour Derrida, dans son séminaire 1995-1996 retranscrit par Brault et Kamuf (Derrida et al., 2021), l'hospitalité inconditionnelle implique une exposition radicale à l'altérité, ouvrant le territoire du soi à l'irruption de l'autre. Les limites entre celui qui accueille et celui qui est accueilli sont poreuses, aménageables. En effet, tracer les contours des territoires de l'autre et du soi, c'est comprendre que chaque enclave du « chez-soi » chez l'autre est aussi une inversion ou une inclusion de l'autre chez soi : « vous êtes chez vous ! ». Derrida montre combien le rapport d'hospitalité vient interroger, voire déstabiliser, la frontière entre l'intérieur et l'extérieur, entre la propriété et l'accueil, révélant ainsi les zones d'indécision où l'hospitalité risque toujours de basculer en hostilité. Ainsi, Pour Derrida, l'hospitalité ne se limite pas à l'accueil bienveillant de l'étranger, mais elle met au jour le paradoxe inscrit dans le mot même « hôte », qui désigne à la fois l'accueillant (*hostis*) et l'accueilli (*hospes*). C'est justement ce paradoxe qui transforme la rencontre entre soi et l'autre en un lieu perméable, où tout peut arriver, y compris, par le dérangement de notre « chez-soi », la remise en question de notre propre identité. « Notre propre modernité est plutôt sensible à la dimension hospitalière de la famille pensée comme accueil de l'autre dans son irréductible altérité » Pierron, 2005, p. 187).

Cette réflexion sur l'hospitalité, mise en lumière par Derrida, trouve un écho tout particulier dans le vécu des enfants adoptés à l'international, où l'enfant, à l'instar de l'exilé décrit par Bauman (2005), se situe à la lisière du dedans et du dehors : invité à faire sien un nouveau « chez-soi » tout en portant en lui l'altérité de son origine. « Il est prisonnier au milieu de la plus libre de la plus ouverte des routes solidement enchaîné à l'infini carrefour. Il est le Passager par excellence, c'est-à-dire le prisonnier du passage » (Foucault, 1961, cité dans Denoux, 1995, p.

264). Denoux utilise cette phrase pour représenter le sujet comme étant dans un état de liminarité ou de seuil, en tension entre différents espaces culturels et identitaires. Selon Denoux, l'être interculturel est à la fois libre (multiplicité des références, ouverture aux possibles) et « prisonnier » (jamais pleinement enraciné, exposé à l'incertitude identitaire), passager d'un espace de transition sans fin, où l'identité se construit toujours dans la traversée, jamais dans la possession. Ainsi, Bauman (2005) évoque la « perspicacité de l'exilé ou de l'anthropologue » (p 88) comme la propriété héritée de la maladresse et l'inadéquation devant les règles du pays d'accueil. Cette conscience douloureuse pousse d'emblée l'exilé à habiter « de nombreux chez-soi » (p. 88). Être, évoluer dans un environnement ne va plus de soi. Ce que l'auteur nomme l'astuce de l'exilé est alors de pouvoir être à la fois observateur externe de la situation et individu faisant l'expérience de buter contre un environnement. L'astuce consiste à être à la fois à l'intérieur et à l'extérieur, de « combiner intimité et regard critique de l'outsider, engagement et détachement » (p88).

1.2.4.4. *L'autre en soi*

Cette expérience d'être toujours entre deux mondes, caractérisée par une tension liminaire entre appartenance et extériorité, renvoie inévitablement à la question plus intime de l'altérité au sein même du sujet. Car si l'exilé ou l'adopté se construit dans cet espace de passage, cette construction identitaire trouve sa cohérence dans la relation à l'autre en soi, c'est-à-dire dans le processus de reconnaissance mutuelle qui scelle le rapport entre soi et autrui. La question de l'autre en soi concerne l'autre avec lequel on est lié, en dette, en attente. L'altérité n'est alors jamais complètement extérieure à soi, elle se comprend au sein de la relation soi-autrui. Chez Ricœur, la reconnaissance de soi passe par la reconnaissance de l'autre : « je ne puis m'estimer moi-même sans estimer autrui comme moi-même » (Ricœur, 2015, p. 226), ce qui implique que l'identité personnelle intègre l'altérité dans la construction de la conscience de soi. Autrui devient ainsi le miroir ou le référent nécessaire à cette compréhension et à l'estime de soi. Honneth (2004, p. 137), quant à lui, développe le concept de « lutte pour la reconnaissance », où le sujet façonne son individualité à travers une quête de reconnaissance adressée à autrui. L'identité du sujet se constitue par le jeu dialectique de la reconnaissance réciproque : c'est dans la relation à autrui, et grâce à la reconnaissance reçue, que le sujet accède à sa pleine subjectivité et au sentiment d'avoir de la valeur.

1.2.4.4.1. De la méconnaissance à la reconnaissance

Le mouvement de reconnaissance mutuelle décrit par Ricœur et Honneth met en lumière la valeur constitutive d'autrui pour le soi. Mais cette ouverture peut aussi se transformer en confrontation avec une part d'ombre : l'étranger qui, à l'image de l'inconscient, renvoie à un Autre irréprésentable et parfois insupportable. C'est cette dimension que souligne Sinatra (2005) : « L'étranger, cet autre qui ne fait pas partie du groupe, celui qui est l'autre de la famille, [...], doit retrouver une voie de reconnaissance au risque d'être méconnu par les autres et de lui-même » (p. 141). Sinatra, à propos du héros de l'œuvre de Camus, *l'Étranger*, évoque une démarche de présentation active, d'éveil, de reconnaissance de l'autre et d'abord de l'autre en soi. Ainsi, il écrit : « Reconnaître c'est aussi accepter l'autre et par le fait même se reconnaître face à lui » (Sinatra, 2005, p. 143). Pour l'auteur, prendre conscience de l'Autre, de sa différence revient à reconnaître l'étranger en soi : « la façon de faire face à cet autre qui vient d'ailleurs est symptomatique de la façon d'appréhender l'altérité en nous : cet autre qui est notre propre inconscient » (Sinatra, 2005, p. 149).

Levinas (1988) écrit : « La philosophie occidentale coïncide avec le développement de l'Autre, où l'Autre, en se manifestant comme être, perd son altérité. La philosophie est atteinte, depuis son enfance, d'une horreur de l'Autre qui demeure Autre, d'une insurmontable allergie » (p.188).

1.2.4.5. D'étrangeté à l'étrangèreté

Ainsi, la reconnaissance de l'Autre ne se limite pas à un mouvement tourné vers l'extérieur : elle engage également une confrontation avec l'inconnu en soi, cet étranger intérieur que la psychanalyse a mis en lumière et qui, dans la rencontre avec autrui, ravive l'expérience de l'inquiétante étrangeté. L'autre en soi est alors l'inconnu, le refoulé, le réprimé originaire, l'inquiétante étrangeté (Freud, 1993). De ce contact peut naître la peur, la peur de « l'étranger et de l'inconnu en soi, et qui vient de l'inconscient » (Kaës, 2005b, p. 76). Pour Kaës, « la rencontre avec un autre [...] réactualise cette angoisse en situant l'inconnu à l'extérieur de soi, avec les traits des inconnus internes » (2005b, p. 76).

Enfin, l'autre en soi apparaît quand il est possible de se reconnaître comme étranger soi-même (Kristeva, 1991), et se reconnaître le même (Ricœur, 2015). Ce surgissement de l'inquiétante étrangeté est, dans le cadre de l'entretien psychanalytique, la condition même du début de l'analyse. Ainsi « Si j'écoute quelqu'un dans son discours manifeste et si je veux comprendre la problématique psychologique de cette personne, j'empêche l'analyse de commencer ; j'empêche

l'analyse puisque je me défends contre l'inquiétante étrangeté » (Fédida, 2007, p. 100). Pour Fédida, l'expérience de l'appréhension de l'étrangeté, la rencontre de l'inquiétante étrangeté correspond à la « perception du dissemblable du semblable » (p. 55) et permet à l'empathie de dépasser sa dimension identificatoire mettant en contact avec la ressemblance du semblable. Fédida décrit ainsi l'empathie comme un acte du semblable passant par « une dialectique du monstrueux et de l'humain » (p. 87).

Zielinski écrit en 2018 : « Le commun n'est pas la ressemblance, mais l'interférence des existences. Lorsqu'autrui surgit dans mon champ, je ne puis plus me penser sans l'autre. Le décalage n'est pas d'abord la différence, mais le pouvoir d'autrui de me décentrer » (p. 159). Ainsi, la relation véritable ne passe pas par l'identification ou la similitude, mais par l'impact que la présence d'autrui a sur moi : son surgissement m'oblige à me décentrer, à me penser autrement, à accepter que mon identité ne soit pas close mais transformée par cette confrontation. L'accent est mis ici sur le mouvement de décentrement, sur cette puissance que détient autrui de déséquilibrer et donc de créer un lien vivant. L'étranger, pour Besson (2019) n'est autre que le sujet qui parle depuis le non-lieu, le hors-lieu : « L'étranger est celui qui réhabilite la fente susceptible de loger la singularité » (p. 241). Besson donne à l'étranger une place fondamentale dans cet espace de décentrement. L'étranger parle depuis un hors-lieu, depuis un espace qui n'appartient ni totalement à l'intérieur ni à l'extérieur du groupe. Ce non-lieu ne renvoie pas à une absence, mais au contraire à une ouverture : en occupant cette béance, l'étranger « réhabilite la fente » où peut s'inscrire la singularité. C'est précisément parce qu'il ne s'inscrit pas dans une ressemblance préétablie qu'il permet de rouvrir un espace où l'altérité devient pensable.

De l'altérité singulière émerge la nécessité d'interroger la culture, soit le lieu où cette différence prend sens et s'inscrit dans le collectif.

1.3. CULTURE ET IDENTITE

1.3.1. La culture

1.3.1.1. Définition

La notion de culture, renvoyant à une certaine façon d'être au monde, est globalement comprise et admise. Toutefois, depuis son apparition au XVIII^e siècle,

L'idée moderne de la culture a entraîné une multiplicité de positions théoriques et de tentatives de définitions. Kroeber et Kluckhohn ont ainsi réalisé en 1952 une revue critique et ont relevé 150 définitions de la culture.

1.3.1.1.1. Genèse socio-historique du concept de culture

Opposition Universalisme – relativisme

Les premières réflexions autour de la culture apparaissent au XVIII^e siècle, le siècle des Lumières. Le mot « culture » prend alors d'autres acceptions que celle relevant de l'action agricole. En France, la culture est entendue au sens de « civilisation », comptable de tout résultat d'activité humaine, artistique, matérielle ou scientifique. L'emploi unique du singulier pour la culture ou la civilisation, sous-tend l'idée d'une conception extensive, universaliste de la culture, dont la France en représenterait l'acmé (Cuche, 2004, p. 11). En Allemagne, la *kultur* renvoie à cette époque aux productions et valeurs morales, spirituelles, traditionnelles spécifiques à certains lieux, se rapprochant ainsi du particularisme ou du relativisme culturel (Licata et Heine, 2012, p. 49). Cette opposition universalisme - relativisme sera présente à travers les différents courants théoriques permettant de donner un sens scientifique à la notion de culture à partir du XIX^e siècle.

L'approche évolutionniste

La seconde moitié du XIX^e siècle, voit s'imposer le paradigme évolutionniste sur la base de l'idéologie universaliste : « L'esprit humain étant partout le même, et restant, depuis toujours, soumis aux mêmes lois ; et l'on admet aussi qu'il y a unicité de l'histoire humaine, la diversité des sociétés n'étant attribuable qu'à des retards relatifs dans une évolution qui a pour toutes le même sens. » (Géraud et al., 2024, p. 81). La thèse évolutionniste, soutient ainsi l'idée que les sociétés humaines sont organisées comme ayant à traverser les stades de la sauvagerie, puis de la barbarie, pour accéder enfin à la civilisation (p. 85). Le britannique Tylor, un des fondateurs de l'anthropologie et référé au modèle évolutionniste donne une première définition scientifique de la culture : « ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme en société » (Tylor, 1871, cité dans Géraud et al., 2024).

L'approche diffusionniste et particulariste

Le diffusionnisme voit le jour à la fin du XIX^e siècle, d'abord en Allemagne, puis aux États-Unis. Il se pose en contradicteur de l'évolutionnisme et soutient qu'on observe des similitudes culturelles dans certaines sociétés non pas parce

qu'elles ont atteint un certain stade mais plutôt par emprunt culturel. Il s'agit alors d'analyser les faits socio-culturels en se basant sur un critère spatial et non plus temporel (les stades de développement) (Licata et Heine, 2012, p. 50). Les diffusionnistes considèrent ces similitudes comme étant le fruit de processus de diffusion à partir d'un nombre restreint de « foyers culturels » (Géraud et al, 2024, p. 87). Pour Géraud et al. (2024), l'intérêt du diffusionnisme réside dans le fait qu'il soutienne la dimension historique des cultures et mette en évidence le rôle central du contact culturel. L'anthropologue et inventeur de l'ethnographie Franz Boas a permis l'ouverture au développement du concept d'acculturation par l'idée que les « phénomènes d'emprunt sont soumis à des conditions liées aux caractères de la société réceptrice » (p. 88). L'approche particulariste de la culture de Boas repose sur le constat de la complexité des phénomènes culturels et l'impossibilité d'en déterminer des règles communes (Licata et Heine, 2012, p. 50).

L'approche culturaliste

Le début du XX^e siècle vit l'émergence d'une multitude de recherches culturelles aux Etats-Unis en lien aux importants mouvements migratoires de l'époque. Cet intérêt central porté sur culture correspond à l'approche anthropologique du culturalisme. Cette approche, dominante aux États-Unis jusqu'à la fin des années 1940, trouve ses racines dans les travaux de Boas. On distingue trois courants culturalistes :

Le courant historique en premier lieu, porté notamment par Kroeber, consiste à déterminer les « traits culturels » qui composent une culture et en déterminer leur diffusion dans des aires géographiques (Licata et Heine, 2012, p. 51). La dimension essentialiste de ce courant, c'est-à-dire la tendance à penser la culture « comme une réalité en soi » (Cuche, 2004, p. 44), indépendamment des individus qui la composent, fait l'objet de critiques.

En effet, pour Mead (citée par Cuche, 2004, p. 45), la culture est une abstraction. Ce qui existe, ce sont des individus qui transforment et transmettent la culture. Pour Mead les individus sont la culture. Le deuxième courant de l'approche culturaliste correspond à l'école « Culture et Personnalité » et insiste, à la différence du courant historique, sur l'importance de l'individu par rapport à la culture à laquelle il appartient. Ainsi, Mead et Benedict ont cherché à comprendre comment les modèles culturels étaient transmis par l'éducation. Linton et Kardiner ont introduit le concept de personnalité de base. Cette théorie distingue les "institutions primaires" (comme la famille et l'éducation) qui forment des traits psychologiques communs, et les "institutions secondaires" (comme les croyances religieuses) qui reflètent les désirs et frustrations issus du processus éducatif. Cette approche relativiste de la culture a certes contribué à combattre les préjugés.

Toutefois, il subsiste encore un aspect essentialiste, quelque peu figé dans cette approche. Cet aspect a conduit à des impasses théoriques, eu égard aux interactions constantes auxquelles sont soumis les groupes humains. (Cuche, 2004, p. 45).

Le troisième courant culturaliste est défini comme étant l'approche communicationnelle et cherche à établir un lien entre langage et culture.

Le culturalisme est souvent pensé comme l'opposé de l'universalisme. Toutefois, Denoux (2003) explique que le culturalisme est une forme d'universalisme, en tant qu'il cherche à déterminer des lois générales de formation des cultures. Ainsi, il définit le culturalisme comme « un réductionnisme sous la forme d'une valorisation intense des déterminations spécifiques à la culture, déterminations culturelles qui orienteront l'action humaine mais aussi l'explication du fait humain » (p. 158). Pour Denoux, le véritable antonyme de l'universalisme n'est alors pas le culturalisme, mais le particularisme.

L'approche fonctionnaliste

Cette approche prend modèle sur l'organisation du corps humain et postule une fonction adaptative de la culture. Malinowski s'attache à l'étude des transformations institutionnelles et conçoit la culture comme « un vaste appareil, pour une part matériel, pour une part humain, et pour une autre encore spirituel, qui permet à l'homme d'affronter les problèmes concrets et précis qui se posent à lui » (2003, p. 26).

L'approche structuraliste

Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, Lévi-Strauss conçoit la culture comme un système structuré qui permet de comprendre les relations entre les éléments constitutifs des sociétés humaines. Selon lui, la culture se distingue de la nature par le passage à des règles et structures organisées, notamment à travers des interdits comme celui de l'inceste, qu'il considère comme le fondement des sociétés humaines. Lévi-Strauss applique une méthode structurale inspirée de la linguistique pour analyser les cultures. Il considère que les éléments culturels (mythes, rites, parenté, etc.) fonctionnent comme un langage, où chaque élément prend sens par rapport aux autres dans un système global. Cette approche permet de modéliser les cultures sous forme de structures formelles et universelles, tout en prenant en compte leurs variations spécifiques. Ainsi, pour Lévi-Strauss, la culture est un système symbolique qui organise les relations sociales et donne sens aux pratiques humaines à travers des structures communes mais diversifiées selon les sociétés. L'approche structuraliste est une méthode d'analyse permettant de saisir les structures inconscientes à l'œuvre dans la formation de la culture (Monod et al.,

2022). Ces éléments peuvent inclure le langage, les mythes, les croyances, les systèmes de parenté, l'orthorexie, les productions architecturales et artistiques.

L'approche interprétativiste

En parallèle de la branche structuraliste, le courant interprétativiste porté par Clifford Geertz voit dans l'aptitude au symbolique la caractéristique de l'espèce humaine (Licata et Heine, 2012, p. 52).

L'approche interactionniste symbolique

Mead a contribué de façon déterminante au développement de l'interactionnisme symbolique, approche qui considère que le soi se construit principalement à travers les interactions sociales, en particulier grâce au langage et aux échanges avec autrui. Dans cette approche, l'interaction sociale est centrale, les interactants ont un rôle dans les processus de changement, permettant ainsi l'émergence de cultures. En insistant sur le potentiel génératif de chaque individu pris dans l'interaction, cette approche a permis aussi de sortir de la catégorisation cultures / sous cultures (Cuche, 2004, p. 55) et du réflexe hiérarchisant de sous-cultures dérivées d'une culture globale qui leur préexisterait. L'interactionnisme permet la reconnaissance d'un statut de « culture à part entière » (p. 55) à toute sous-culture. Cette approche se détache des conceptions substantialistes de la culture (Vinsonneau, 2012, p. 95) et met l'accent sur ce qui échappe à la réification, eu égard à l'instabilité des contextes d'une part et à celle propre aux contradictions et ambivalences des sujets pris dans des enjeux relationnels. Ici, la culture est vue comme « un processus en incessante construction, elle est inhérente à la dynamique relationnelle de sujets engagés dans des situations évolutives » (p. 96).

L'approche de la psychologie du contact culturel

L'approche centrée sur les contacts entre cultures émerge tardivement, en 1920 avec Herskovits aux Etats-Unis et en 1950 avec Bastide en France (Licata et Heine, 2012, p. 52). L'étude diffusionniste des phénomènes d'emprunt culturel et les travaux de l'École de Chicago (p. 214) ont présidé à l'émergence du concept d'acculturation. L'acculturation, que nous développerons plus loin, renvoie à des phénomènes d'influence culturelle et se décline en termes d'ajouts, de disparitions et de « réinterprétations » (Vinsonneau, 2012, p. 93) d'éléments culturels. Aujourd'hui, la psychologie des contacts culturels s'est enrichie du concept d'interculturalité (Denoux, 1994b) qui se rapporte aux processus de création, d'émergence d'éléments culturels dans la confrontation culturelle. Camilleri a

proposé de la culture une définition psychosociologique qui met en évidence la médiation par le groupe :

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

Conclusion entre universel et particulier

Nous avons choisi de présenter cette revue des approches théoriques afin de mettre en évidence la tension entre universel et particulier au cœur des tentatives d'élucidation de la culture. Il est à noter également qu'en dehors de l'évolutionnisme et du particularisme, aucune des approches listées ne prétend à une polarisation nette universalisme / relativisme culturel. Cette même tension est au centre de notre recherche, en tant que les sujets de notre étude ont affaire à des modes d'aménagement de cette tension entre universel et particulier.

La psychologie du contact culturel se pose la question du rapport entre universel et particulier (Denoux, 2003, p. 159). Au sein même de la psychologie interculturelle, plusieurs branches se distinguent selon ces modes d'aménagement. En psychologie interculturelle, une approche centrée sur l'universalisme culturel est une approche dite « étique ». Au contraire, est nommée « émique » toute approche qui, au contraire, se centre sur le particularisme culturel » (Denoux, 2003, p. 159). La psychologie interculturelle manie méthodes et concepts dans la tension étique-émique. Mais, outre l'approche générale d'une recherche, le statut scientifique de l'objet, lorsqu'il est utilisé dans une culture différente, peut également être étique ou émique. En effet, Denoux (2003, p.161) prend l'exemple d'une expérience dans le cadre d'une recherche sur l'expression émotionnelle. Le dispositif consiste à présenter de façon individuelle à des Américains et des Japonais, un film où on voit quelqu'un se faisant couper la main. L'attendu des résultats observés à travers les réactions émotionnelles est étique. En effet, qu'ils soient Américains ou Japonais, les individus manifestent leur sentiment d'horreur de la même façon. Le résultat pourrait s'en tenir là et on passerait à côté d'un aspect très intéressant de la culture japonaise. En effet, un second dispositif de la recherche consiste à participer à cette même expérience en groupe. C'est alors que les réactions observées dans le groupe d'Américains sont identiques à la passation individuelle (expression de dégoût, d'horreur) et qu'aucune réaction n'est observée dans le groupe de Japonais. Il y a là un particularisme japonais. L'objet utilisé dans

la recherche (le dispositif) a pu ouvrir à l'émique par sa différenciation individuelle et groupale.

1.3.1.2. La culture dans le champ de la psychologie

Plutôt que tenter de définir à tout prix la culture, nous préférons nous rallier à la position de Hamedani et al. (2024) ainsi que celle de Licata et Heine (2012, p. 54) qui abordent la culture par ses implications tout en tenant pour repère la définition suivante :

La culture consiste en des modèles explicites ou implicites, d'idées et de leur incarnation dans les institutions, les pratiques, les artefacts, dérivés et sélectionnés par l'histoire ; les modèles culturels peuvent, d'une part, être considérés comme les produits de l'action et, d'autre part, comme conditionnant les éléments d'une nouvelle action. (Kroeber et Kluckhohn, 1952, p. 357)

Cette définition met en évidence tout d'abord le caractère implicite et explicite de la culture. Si la culture est si difficile à circonscrire, c'est aussi parce qu'elle est faite aussi d'implicite, de latent, au cœur de la vie quotidienne, comme la proxémie par exemple, qui consiste à supporter une distance physique particulière d'avec un interlocuteur (Hall, 2014). Ensuite, elle prend en compte la dimension historique. Les modèles culturels sont conséquents d'actions antécédentes et antécédents de nouvelles actions. Outre le fait que ce schéma exprime l'idée d'une culture en mutation permanente, il s'agit aussi de comprendre que les actions sont actions humaines et que les changements culturels « constituent une pression pour l'évolution du psychisme » (Licata et Heine, 2012, p. 54). La définition met enfin en évidence l'aspect subjectif ou objectif de la culture. Ainsi, tels Markus et Kitayama (2010) décrivent la culture comme étant un mot qui permettrait de subsumer un ensemble de concepts symboliques et de réalités concrètes, tels que « le monde, l'environnement, les contextes, les systèmes culturels, les systèmes sociaux, les structures sociales, les institutions, les pratiques, les politiques, les significations, les normes et les valeurs, qui donnent forme et direction au comportement » (p. 422).

Licata et Heine pointent le fait que l'influence culturelle ne s'observe pas exclusivement à travers ce qu'il est possible de relever des attitudes, croyances et valeurs des sujets. En effet, les auteurs évoquent le fait que les influences culturelles peuvent exister dans la réalité objective elle-même, indépendamment des psychés (2012, p. 54), à telle enseigne qu'il n'est plus possible de déterminer si c'est la réalité culturellement influencée qui influence les psychés ou les psychés culturellement influencées qui modifient la réalité. L'exemple concret que prennent les auteurs est

celui de la conception d'un Soi indépendant, pour les Américains et les Européens, vivant dans des espaces séparés et la conception d'un Soi interdépendant, pour les sociétés traditionnelles, vivant dans des espaces communs. « est-ce le type de Soi qui génère un aménagement de l'environnement ou l'inverse ? » (p. 55). Ainsi, pour Markus et Kitayama (2010), « la culture n'est pas un ensemble stable de croyances ou de valeurs qui résident à l'intérieur des individus. Au contraire, la culture se situe dans le monde, dans des modèles d'idées, de pratiques, d'institutions, de produits et d'artefacts » (p. 422).

1.3.1.3. Psychologie interculturelle : Trois modèles pour la recherche psychisme - culture

La psychologie interculturelle est une discipline scientifique dont l'objet d'étude est le rapport entre psychisme et culture. Cette approche, qui se distingue sous plusieurs formes comme nous le développerons ensuite, œuvre au sein d'un paradigme qui conçoit la culture comme un processus dynamique transformant les psychés individuelles en leur procurant des modèles de significations. L'appréhension partagée de ces modèles n'est pas rigide, les écarts et créations qu'elle permet opèrent aussi des remaniements en leur sein, influençant ainsi la culture. Ainsi, psychisme et culture s'influencent mutuellement et sont en constant changement. La psychologie interculturelle est divisée en quatre branches. La psychologie du contact entre cultures, la psychologie culturelle, la psychologie transculturelle comparative et la psychologie indigène. Les préoccupations autour de « l'unité et la diversité du genre humain, l'universalité et/ou la relativité de la structuration psychique, le rapport à l'altérité » sont centrales dans chaque branche (Guerraoui et Reveyrand-Coulon, 2013, p. 292). Le dépassement de l'opposition entre relativisme et universalisme conduit à reconnaître que la relation à l'altérité ne peut être envisagée ni comme une différence radicale, au risque de l'enfermement relativiste, ni comme une identité abstraite, au risque de l'uniformisation universaliste. Elle doit plutôt être comprise comme un processus de co-construction continue entre le psychisme individuel et les cadres culturels, où se manifestent simultanément l'unité et la pluralité du fait humain. C'est précisément dans cette perspective que la psychologie interculturelle s'affirme comme une troisième voie de recherche, échappant aussi bien au relativisme culturel qu'à l'universalisme abstrait, en pensant culture et psychisme comme des « co-émergents » (Bossuroy, 2016, p. 24). Plivard (2014, p. 21) précise qu'une étude ressortit à la recherche interculturelle dans trois cas : D'abord si l'étude porte sur un phénomène spécifique au sein d'une culture. Dans ce cas, le chercheur explore

l'impact de la culture sur ce phénomène ou les interactions entre le phénomène et la culture. L'approche est émique, le champ disciplinaire est celui de la psychologie culturelle et la posture est émique. Dans un deuxième cas, s'il s'agit d'une comparaison d'un phénomène à travers plusieurs cultures, l'approche relève alors de la psychologie transculturelle comparative. Le troisième cas consiste à l'étude des processus à l'œuvre par la rencontre interculturelle et il s'agit alors de la psychologie des contacts de culture ou psychologie de l'interculturalisation.

1.3.1.3.1. Psychologie culturelle (Cultural psychology)

Cette approche est née au début du XX^e siècle et est issue du courant culturaliste américain. Ici la culture est vue comme variable uniquement antécédente. Les recherches en psychologie culturelle étudient ainsi la façon dont la culture façonne l'individu appartenant à un groupe culturel. Cette approche utilise principalement le concept d'enculturation.

Cette branche de la psychologie interculturelle, à la différence de la psychologie transculturelle comparative qui sera détaillée dans le paragraphe suivant, ne cherche pas à déterminer des lois universelles du psychisme humain à la croisée des cultures mais se concentre sur une culture particulière et étudie les liens entre phénomènes psychologiques et éléments culturels. La psychologie culturelle conçoit la culture comme une entité finie et complexe. En cela, cette approche « s'intéresse à l'étude de la relation constitutive intime entre les structures socioculturelles et le développement psychologique individuel » (Guerraoui et Reveyrand-Coulon, 2013, p. 292), dans la continuité des études en anthropologie psychologique (Malinowski, Mead, Benedict, Linton, Kardiner) comme précisé par Licata et Heine (2012, p. 70). La psychologie culturelle se défend de relever du culturalisme. En effet, elle ne conçoit pas la culture comme un ensemble de « déterminations qui orienteront l'action humaine mais aussi l'explication du fait humain » (Denoux, 2003, p. 158). Au contraire, la psychologie culturelle appréhende plutôt la culture comme : « une ressource symbolique, productrice de sens, constamment manipulée, réinterprétée, réévaluée par le sujet, face à une réalité changeante, à travers sa propre dynamique psychique, [...] ses représentations, ses croyances ; une culture processus subjectivée, réélaborée par le sujet. » (Fernandez et al., 2020, p. 40). L'approche méthodologique adoptée est essentiellement qualitative et repose sur des études psycho-ethnographiques qui privilégient une perspective émique (Guerraoui, 2011, p. 21). L'approche émique adopte ainsi une méthode inductive fondée sur l'observation des phénomènes à l'intérieur d'une même culture, mettant en avant la singularité des processus étudiés. Elle se caractérise par une perspective idiographique, puisqu'elle vise, à partir de l'analyse de cas particuliers et individuels, à saisir toute la complexité et

l'unicité de ces situations. Toutefois, dans cette perspective, le risque est grand de ramener les caractéristiques subjectives à une culture.

Processus de socialisation et d'enculturation :

Le concept d'enculturation, issu de l'anthropologie culturelle, doit être différencié de celui de socialisation, qui appartient davantage au domaine psychosocial (Guerraoui, 2011, p. 26). Guerraoui met en évidence les différences d'appréhension du concept d'enculturation entre les approches anglo-saxonnes et francophones, à l'origine de la confusion entre enculturation et socialisation. En effet, la littérature anglo-saxonne parle de *socialization* pour évoquer les apprentissages et acquisitions délibérés, volontaires, comme à l'école et d'*enculturation* pour évoquer les apprentissages involontaires, informels, comme dans la rue, à la maison. Du côté des auteurs francophones, l'enculturation est généralement considérée comme un ensemble de significations culturelles spécifiques, intégrées à la socialisation, laquelle englobe l'ensemble des significations produites par une communauté. Teyssier et Denoux (2013), spécifient : « La socialisation peut se définir, *a minima*, comme le processus d'appropriation de la dimension sociale de son environnement, contribuant à l'individuation psychique et collective [...], l'enculturation, comme le processus d'appropriation de la dimension culturelle de son environnement, contribuant à l'individuation psychique et collective » (p. 261). La socialisation et l'enculturation sont des processus indissociables : l'un ne prend tout son sens qu'en présence de l'autre. La socialisation permet à l'enfant d'acquérir les modes relationnels nécessaires à l'interaction avec les membres de la société. Toutefois, cette intégration n'a de réelle portée que si elle s'accompagne d'une enculturation, c'est-à-dire de l'acquisition des significations culturelles qui donnent sens à ces interactions. L'enculturation se définit comme « l'appropriation, par l'enfant, du code culturel partagé (valeurs, normes, croyances, transmises en termes d'attentes, d'obligations, d'interdits) et valorisé par le groupe » (Guerraoui, 2011, p. 27). Ainsi, socialisation et enculturation agissent de concert pour façonner la personnalité de l'enfant.

1.3.1.3.2. Psychologie indigène (Indigenous psychology)

Cette approche est proche de la psychologie culturelle ; elle se focalise sur une culture. Toutefois, la psychologie indigène est fondamentalement d'inspiration particulariste. Sa méthodologie est résolument émique et s'inspire des pratiques biographiques de l'ethnologie.

1.3.1.3.3. Psychologie transculturelle comparative (*Cross cultural psychology*)

La psychologie transculturelle comparative est définie par Berry et al. (2011) comme étant « l'étude des similarités et des différences au niveau du fonctionnement psychologique individuel entre divers groupes culturels et ethnoculturels » (p. 5). Les principaux fondateurs de ce champ sont Jahoda, Triandis, Berry, Segall, Poortinga, Dasen (Guerraoui, 2011, p.21) et représente la « branche anglo-saxonne de la psychologie interculturelle » (Denoux, 2003, p. 159). À l'origine, cette approche cherche à « découvrir des universaux psychologiques (psychologie transculturelle) en vérifiant la validité universelle des théories et en cernant les lois causales et universelles du fonctionnement psychologique » (Guerraoui, 2011, p.21). Le qualificatif « transculturelle » met en évidence une position à tenir à partir d'un au-delà des cultures, au-dessus de toute culture, voire « *culture-free* » (p. 21), s'éloignant quelque peu du mouvement « traversant » les cultures. Pour Licata et Heine (2012) la psychologie transculturelle comparative « a une fonction de démêlage (p. 69). En effet, dans le cas d'une recherche impliquant l'influence de deux facteurs qui ne peuvent être contrôlés, l'adjonction d'une recherche supplémentaire dans une autre culture (où l'un des deux facteurs n'existe pas) permet d'améliorer la décidabilité des problématiques de lien de causalité. Toutefois, le principe expérimental de « toutes choses égales par ailleurs » est-il respecté dans ce cas ? C'est également la critique que Denoux (1994b) porte à ce courant : « Le transfert d'une hypothèse confirmée dans une culture à une autre culture d'inévitables réductions. De plus, la formulation même de la question est-elle transportable dans une autre culture ? » (p. 71).

Aujourd'hui la psychologie transculturelle comparative s'est décalée de sa position méta, surplombante et s'assouplit par des apports de la psychologie culturelle. Ainsi, Berry (1997), spécifie que « ce domaine est diversifié. Certains psychologues travaillent intensivement au sein d'une culture donnée, d'autres en comparent plusieurs, et d'autres encore travaillent avec des groupes ethniques au sein de sociétés culturellement plurielles, toutes cherchent à comprendre ces relations culture-comportement » (p. X). Aussi, elle se situe désormais « à mi-chemin entre les approches étiques et émiques ; entre approche universaliste et approche relativiste » (Licata et Heine, 2012, p. 69). Ainsi, les spécialistes relevant de la psychologie transculturelle comparative analysent conjointement les aspects universels et les aspects culturels des processus psychologiques. Cette approche renvoie à « l'exigence d'une articulation de l'universel et du spécifique en dégagant des lois générales du fonctionnement psychique tout en tenant compte de la variation culturelle » (Fernandez et al., 2020, p. 39). L'exigence de cette articulation

est soulignée par Denoux (2016) : « tension universaliste et scrupule relativiste » (p. 20).

Les processus observés sont l'enculturation, comme dans le champ de la psychologie culturelle et l'acculturation, qui se réfère aux transformations opérées lors de la découverte d'une nouvelle culture :

Processus d'acculturation

L'acception du concept d'acculturation, dans le grand public, se rapporte à une forme d'assimilation, même partielle, où l'un des groupes humains, et généralement le groupe minoritaire ou dominé, est absorbé et finit par ressembler au groupe majoritaire ou dominant. Ce phénomène implique une déculturation, c'est-à-dire l'abandon ou la mise à l'écart des caractéristiques culturelles propres au groupe absorbé, au profit de celles imposées ou proposées par l'autre groupe. Ainsi comprise, l'acculturation apparaît comme un processus à sens unique, dans lequel seuls les membres d'un des groupes en contact voient leurs pratiques et références culturelles transformées (Guerraoui, 2011, p. 28).

Dans le champ de la psychologie interculturelle, l'acculturation désigne l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct, continu ou indirect entre groupes ou individus de cultures différentes, entraînant des transformations des modèles culturels originaux de l'un ou des deux groupes. Cette définition, d'abord proposée par Redfield, Linton et Herskovits (1936, cité dans Licata et Heine, 2012), a été nuancée par des chercheurs comme Camilleri (1989), qui souligne que l'influence culturelle peut aussi se produire sans contact direct, notamment via les médias et la mondialisation, rendant l'acculturation possible à distance. L'acculturation n'est pas un processus unilatéral ou uniforme. Elle implique des modifications culturelles temporaires ou permanentes. Graves (1967, cité dans Licata et Heine, 2012) introduit le concept d'acculturation psychologique, spécifiant que ce processus affecte aussi bien les groupes que les individus. Ainsi, chaque personne traverse différemment cette expérience selon son contexte et ses stratégies d'adaptation.

Modèle de Berry (1980)

Berry (1980) propose l'un des modèles les plus influents pour comprendre l'acculturation, c'est-à-dire les transformations issues du contact entre groupes culturels différents. Il étudie en particulier les effets sur les groupes minoritaires. L'acculturation correspond, dans chacun des groupes en présence, aux changements (culturels, sociaux, politiques, économiques, identitaires...) qui résultent de la rencontre entre des groupes culturels. Bien que ce processus

concerne tous les groupes impliqués, les groupes minoritaires sont généralement ceux qui subissent les impacts les plus importants.

Pour Berry, le processus d'acculturation psychologique se construit autour de deux enjeux centraux :

- Maintenir ou non sa culture d'origine
- Entrer ou non en relation avec le groupe majoritaire (ou dominant)

C'est de l'articulation entre ces deux axes possibles que découlent différentes manières de vivre l'acculturation., appelées stratégies d'acculturation.

Berry relève quatre stratégies d'acculturation (observées surtout chez les individus appartenant aux groupes minoritaires) :

- L'assimilation : l'individu privilégie la relation avec la culture majoritaire et abandonne sa culture d'origine.
- La séparation : l'individu conserve sa culture d'origine et évite le contact avec la culture dominante.
- L'intégration : l'individu cherche à s'inscrire dans la société dominante tout en maintenant sa propre culture (double appartenance culturelle).
- La marginalisation : l'individu n'entretient ni sa culture d'origine ni de liens significatifs avec la culture dominante, ce qui conduit souvent à l'exclusion sociale.

Ces stratégies ne sont pas figées : Elles peuvent varier au fil du temps et selon les contextes, en fonction des rapports de pouvoir, des politiques d'accueil, de la volonté d'intégration des groupes dominants, et surtout des vécus personnels des individus.

Critique de l'acculturation

Vasquez, (1984, citée par Guerraoui, 2009) a souligné les limites idéologiques et épistémologiques du concept d'acculturation. Il serait marqué par une vision linéaire et unilatérale du changement, structuré autour de la relation dominant/dominé : la culture dominante sert de modèle à assimiler, tandis que la culture dominée est jugée à l'aune de celle-ci, renforçant souvent les logiques d'assimilation. Sur le plan théorique, l'acculturation reste liée au courant culturaliste américain et à une approche comportementaliste, où le sujet est passif face à son environnement. L'analyse se limite souvent à certains « traits culturels » isolés, négligeant la complexité systémique des cultures. Face à ces limites, Vasquez propose la transculturation, centrée sur les conflits et les rapports de pouvoir qui s'instaurent entre groupes culturels différents. Cependant, cette notion reste focalisée sur les passages des groupes minoritaires, sans considérer la transformation des groupes dominants.

De l'acculturation à l'interculturalité

Guerraoui (2009) décrit ensuite la transition conceptuelle de l'acculturation vers l'interculturalisation. Le passage de l'acculturation à l'interculturalisation permet de mieux modéliser la rencontre interculturelle et le changement psycho-culturel en prenant en compte la pluralité, l'ambivalence et la co-construction active des identités et des cultures en contact, dépassant ainsi les schémas traditionnels fondés sur l'assimilation ou l'opposition binaire des systèmes culturels.

1.3.1.3.4. Psychologie des contacts de cultures (Culture contact psychology)

La psychologie des contacts de cultures (ou psychologie de l'interculturalisation) ne se pose pas en contradictrice des autres branches. Au contraire, elle nourrit également ses propres concepts et méthodes des recherches culturelles et comparatives. Toutefois, son objectif n'est ni la recherche d'universaux psychologiques, ni l'inventaire des diversités possibles. En effet, « l'approche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée » (Abdallah-Pretceille, 2023, p. 57). L'avènement de cette branche de la psychologie interculturelle est d'abord une réponse théorique et méthodologique à l'intense mobilité internationale, physique ou psychique, dématérialisée ou concrète, des personnes, objets, modèles et dispositifs. Le paradigme comparatiste achoppe sur le point aveugle de l'entre des cultures mises ainsi dos à dos (Denoux, 1994b, p. 68). Toutefois, il faut souligner que « le comparatisme culturel est une démarche interculturelle qui réalise une partie importante des conditions nécessaires à l'analyse des conditions du contact » (Denoux, 2016, p. 20). La seule prise en compte des variables culturelles ne suffit plus pour expliquer les mutations psychologiques à l'œuvre. L'exemple de la famille migrante d'origine maghrébine (Guerraoui et Sturm, 2012) met en évidence la difficulté que rencontre ce paradigme en s'en tenant au seul concept d'acculturation. En effet, le changement que vivent ces familles (et chacun des membres de ces familles), le passage d'un monde à l'autre, ne peut être réduit à un mécanisme d'évolution culturelle fait d'assimilations et de différenciations, à une simple réorganisation du mode de vie. Ce changement, véritable crise de vie, « oblige à des restructurations psychiques, de places, de relations pour soi et vis-à-vis des autres, les familiers et les étrangers » (Guerraoui et Sturm, 2012, p. 297). Ainsi, ce changement est émergence, produit de la rencontre interculturelle et « résultant de la métabolisation de la différence culturelle opérée par chacun » (Denoux, 1994b, p. 73), c'est-à-dire produit de l'interculturalisation (Denoux, 1994b). Par ce concept d'interculturalisation, la psychologie interculturelle élargit sa connaissance et ses compétences au-delà des problématiques principalement biculturelles et bien souvent unilatérales autour de

la migration abordées sous l'angle de l'acculturation. En effet, d'une part, les problématiques font souvent intervenir plus de deux cultures, et il peut en outre s'agir de cultures qui ne sont pas en présence. Ces cultures surnuméraires sont alors imaginées, fantasmées, tel l'enfant d'un couple biculturel franco-gabonais qui est passionné de culture japonaise (Denoux, 2013, p. 370). De plus, le concept d'interculturalité nous permet d'envisager tous les sujets de l'interaction et pas seulement ceux de la culture minoritaire. Ce point concerne tout particulièrement notre recherche, en tant qu'il s'agira d'étudier les aménagements psychiques et culturels chez les individus issus de la culture dominante (ou d'accueil), c'est-à-dire les autochtones. Par ailleurs, au-delà de la rencontre duelle, le concept d'interculturalité soutient l'existence d'un espace tiers, l'espace de rencontre (Denoux, 1994b), d'entre-deux dans lequel vont pouvoir s'élaborer des remaniements psychiques et créer « de nouvelles formes et règles de vie, de nouvelles valeurs, de nouvelles représentations » (Guerraoui, 2009, p. 198).

1.3.1.4. Mécanisme de différenciation

Pour Kaës, la culture comporte « un dispositif d'auto-représentation, qui implique la représentation de ce qui n'est pas elle, de ce qui lui est étranger, ou de ce qui lui est attribué » (2005a, p. 1).

L'exploration de la culture, entendue comme système de significations partagé et cadre de référence collectif, conduit nécessairement à interroger la question de l'identité, dans la mesure où cette dernière se construit et se négocie à l'intersection des appartenances culturelles et des dynamiques d'interaction interculturelle

1.3.2. Identité

L'identité humaine va au-delà de l'identité logique des objets, car elle inclut une dimension psychologique subjective. Elle se fonde sur la perception de soi et émerge avec la capacité réflexive. Le sentiment d'identité regroupe plusieurs aspects : unité, cohérence, appartenance, valeur, autonomie et confiance, organisés autour d'une volonté d'existence (Licata et Heine, 2012, p. 81)

1.3.2.1. Le paradigme de la complexité

1.3.2.1.1. Paradoxe et liquidité

Le terme « identité » nous plonge d'emblée dans le paradoxe. D'un côté, l'identité renvoie à ce qui rend chaque être ou chose unique, spécifique, inédit permettant ainsi de le distinguer fondamentalement des autres. De l'autre côté, elle peut aussi consister à être exactement pareil à quelqu'un ou à quelque chose d'autre (Marc, 2008, p. 26).

L'identité est d'abord, pour une personne et de façon générale, un objet impossible à saisir dans sa totalité. Cette impossibilité est due d'abord au concept même d'identité, tiraillé entre disciplines scientifiques et également, à ce que ce concept est censé caractériser, objet en perpétuel paradoxe et mouvement. L'identité un à la fois objet et processus, à la fois omniprésent, éminemment subjectif et multidimensionnel. Face à la multiplicité des paradigmes, des recherches et des définitions autour de ce concept, Berjot et Bourguignon (2023) rapportent que certains auteurs ont qualifié la littérature sur l'identité de plus grand « borborygme » des sciences humaines (p. 23). De plus, pour Mucchielli (2021, p. 4), l'abondance de travaux et publications autour de l'identité, diffusés dans le grand public ou dans le milieu scientifique, s'expliquerait par la fragilisation des repères individuels et collectifs, liée aux bouleversements de notre environnement social et technologique. Face à ces changements rapides, qu'ils soient techniques, culturels ou sociaux, les identités seraient remises en question. Cela pousserait les personnes, les groupes et les institutions à rechercher de nouveaux repères et toutes discussions et écrits sur l'identité seraient vus ainsi comme des ressources pour retrouver un certain équilibre face à ces incertitudes. Mucchielli (2021) insiste sur la vacuité de chercher à établir une réalité à l'identité et sur le fait que chaque paradigme produira sa propre vérité. Outre la dépendance de la validité du concept à un champ théorique, l'identité, en tant que sentiment, est également dépendante du contexte psychologique. Ainsi, Mucchielli définit l'identité comme étant : « une affaire de sens issue d'une contextualisation de soi » (2021, p. 23). Pour l'auteur, l'identité est un ensemble de significations attribuées par des acteurs à eux-mêmes ou à d'autres personnes, à partir de leur propre perception d'une réalité physique et subjective, toujours en évolution. Chaque acteur a sa propre lecture de l'identité selon les contextes, les enjeux et les projets. L'identité se transforme sans cesse, car les contextes qui lui donnent du sens (biologique, psychologique, social, culturel, etc.) changent eux-mêmes avec les interactions. Mucchielli (2021, p. 36) montre que les fondements de l'identité se trouvent dans les identités-mêmes des différents acteurs en interaction. En effet, chaque personne utilise d'une part les contextes (un cadre, des critères) et d'autre part sa propre identité (ce qu'elle est, ce qu'elle

ressent, ce qu'elle pense) pour comprendre l'identité des autres (par exemple, à l'Université, un étudiant voit un professeur comme un enseignant mais, s'il habite à côté, il pourra le voir comme un voisin). Ces contextes donnent un sens à la situation selon ce qui est pertinent pour l'acteur et chaque contexte fait ressortir une image différente de la personne. Mais, ce qui rend impossible la détermination linéaire de l'identité est que l'appréhension des contextes va également dépendre de l'identité de l'acteur (par exemple, dans le cas d'un étudiant fatigué par un travail en retard, la situation de rencontre avec le professeur prendra un caractère oppressant). L'identité est ainsi au cœur d'une boucle complexe où chaque élément influence les autres.

1.3.2.1.2. Quête et fuite

Rachline (2023) cite Montaigne : « À chaque minute il me semble que je m'échappe », pour signifier « notre incapacité à rester ce que nous sommes, à demeurer les mêmes, dans une coïncidence parfaite, ce que l'on appelle, au sens strict du terme, l'identité. Cette disposition d'esprit induit un rapport à soi où vient se loger l'étrangéité » (p. 63). L'auteur met ici en évidence le mouvement, le changement et l'évolution perpétuelle de chacun d'entre nous, à travers les rencontres, les événements. L'identité attend une actualisation de chaque instant et perpétuelle. Cette fuite sans fin rejoint le « je m'échappe » de Montaigne. Mais modification et actualisation ne recouvrent pas pour autant la connaissance, l'accès à ce « qui se refuse à notre conscience » (p. 63), notre part d'étranger à nous-mêmes.

Par ailleurs, et plus que jamais, le concept d'identité est au centre des préoccupations humaines. Dans nos pratiques cliniques, nous pouvons constater la prévalence des problématiques identitaires bien souvent exprimées sous la forme d'une quête de mise au jour d'une identité qui serait déjà-là, en attente d'être révélée, exploitée, et réparée (Rogers, 2019, p. 169). L'identité, pour des personnes souffrant de troubles psychiatriques, est encouragée à être objet de rétablissement (Koenig et Castillo, 2015). Bauman (2001), sociologue et philosophe, aborde l'identité dans le contexte de la modernité liquide. Pour l'auteur, l'identité n'est plus une donnée stable. Elle est alors vue comme un projet, une quête permanente dans une société en mutation rapide. L'individu doit sans cesse négocier, redéfinir, reconstruire son identité, ce qui rend celle-ci fluide, incertaine et vouée à des transformations constantes.

1.3.2.2. Caractéristiques de l'identité

Licata et Heine (2012, p. 79) identifient cinq caractéristiques fondamentales de l'identité :

1.3.2.2.1. Dans, à travers et par plusieurs domaines existentiels

L'identité concerne plusieurs domaines de la vie (professionnel, culturel, familial, idéologique, etc.), qui interagissent pour former une personne unique. Ces différentes dimensions sont souvent interconnectées et contribuent à un sentiment global de cohérence.

1.3.2.2.2. Unique, spécifique

Sa construction identitaire apporte à la personne un sentiment d'unicité, qui la différencie des autres et lui permet de se reconnaître. Cette caractéristique peut être mise en perspective avec la distinction proposée par Ricœur (2015) entre identité-*idem*, qui renvoie à la permanence des caractéristiques stables de la personne, et identité-*ipse*, qui introduit la dimension réflexive et narrative du soi, toujours appelée à se redéfinir dans le rapport à autrui. Cette dernière renvoie au « soi-même », à la singularité, à la manière dont une personne se maintient comme unique à travers le temps, notamment par la fidélité à ses engagements ou promesses. L'ipséité permet et implique la constitution d'une identité narrative, construite par le récit de sa propre vie.

1.3.2.2.3. Continue

L'identité est aussi ce qui permet de ressentir un sentiment de continuité à travers le temps, malgré les changements de la vie. Ce principe s'appuie sur la notion d'objet permanent (Piaget), qui permet de se percevoir comme la même personne malgré les évolutions. Cette compréhension trouve également un prolongement chez Ricœur (2015), selon lequel la notion de reconnaissance s'inscrit davantage du côté de l'identité-*ipse*, car elle relève de la manière dont le sujet se reconnaît et est reconnu dans son histoire, non pas comme strictement identique à travers le temps (*idem*), mais comme un soi capable d'assumer sa continuité narrative malgré les transformations, les promesses tenues ou non, et les ruptures.

1.3.2.2.4. En changement perpétuel

L'identité n'est pas figée : elle se construit, évolue et se transforme tout au long de la vie, notamment à travers les expériences et les interactions sociales (ex : reconversion professionnelle, naissance, deuil).

1.3.2.2.5. Assimilation et différenciation

L'individu oscille entre le désir de s'intégrer, c'est-à-dire s'assimiler aux autres, et celui de se différencier, c'est-à-dire affirmer son originalité. L'identité implique un équilibre entre le besoin de ressembler aux autres et celui de rester soi-même. Ce processus est paradoxal : il combine permanence et changement, identification et individualisation (Tap, 2016, p. 47).

Afin de souligner le caractère intranquille de la construction identitaire, Sibony (2023) évoque la peur consubstantielle à cette dialectique entre même et différent. Il évoque la peur que le même devienne différent (une rupture, un inattendu dans le même) ou que le différent devienne le même. Ces deux peurs, pour l'auteur sont distinctes mais convergent autour de l'idée du « collapsus de l'entre-deux fondamental » (p. 36) qui rendrait caduque tout processus de reconnaissance : « La peur est un point critique de l'existence où le sujet n'est plus reconnaissable, ni par lui-même ni par l'autre » (p. 42).

1.3.2.3. Définitions

Mucchielli définit l'identité comme étant « est un ensemble de critères de définition d'un sujet et un sentiment interne. Ce sentiment d'identité est composé de différents sentiments : sentiments d'unité, de cohérence, d'appartenance, de valeur, d'autonomie et de confiance organisés autour d'une volonté d'existence » (2021, p. 37).

Vinsonneau met l'accent sur la dynamique des conflits sociaux et propose la définition suivante :

L'identité désigne à la fois l'ensemble des phénomènes par lesquels les acteurs sociaux reconnaissent et / ou revendiquent des aspects de leur être en leur donnant un sens, et le contenu auquel ces phénomènes aboutissent. L'identité se réalise par la médiation de processus dialectiques, c'est-à-dire fait de l'intégration de contraires, où les similitudes s'articulent avec les différences pour relier le passé, le présent et l'avenir, ce que chacun a réellement, l'identité de fait, ce qu'il voudrait être, l'identité revendiquée, et ce qu'il est tenu d'être, l'identité assignée ou prescrite. (Vinsonneau, 1997, p. 179)

1.3.2.4. Le développement de l'identité

1.3.2.4.1. James et le concept de soi

Selon Licata et Heine (2012), les notions de soi et d'identité sont souvent liées dans la littérature, à tel point que certains auteurs jugent artificielle la distinction entre les deux. Licata et Heine précisent que le soi est généralement considéré comme le contenu de l'identité (2012, p. 81).

Le soi et l'identité ont été objets de recherche des divers courants de la psychanalyse depuis le XIX^e siècle. Un des premiers auteurs à travailler sur le concept d'identité est James (1890-1910). James nomme ce concept « le concept de soi » et distingue le soi comme processus, c'est-à-dire un soi agent de connaissance et le soi comme contenu, objet de connaissance (Berjot et Bourguignon, 2023, p. 24). Le concept de soi de James appréhende l'identité comme l'ensemble de tout ce qu'un individu peut appeler sien, incluant le corps, les possessions, la famille, etc. Ainsi, l'identité comporte à la fois une dimension subjective, l'expérience interne de soi et une dimension objective, les caractéristiques observables, le corps, les avoirs, les réalisations, les expériences passées.

1.3.2.4.2. Mead et le rôle des interactions sociales

Selon le philosophe et psychologue social Mead (cité dans Licata et Heine, 2012, p. 84), l'identité se forme principalement à travers les interactions sociales. Il distingue deux aspects du soi. Le premier est le « moi » (*self-object*) qui se rapporte à l'ensemble des rôles et attitudes des autres à son égard, intériorisés, assumés, négociés par l'individu. Le second est le « je » (*self-subject*), soit la part personnelle, active, qui réagit aux attitudes des autres (Licata et Heine, 2012, p. 84). Ces autres exercent ainsi une influence importante sur la manière dont le sujet se perçoit lui-même. En un sens, il se perçoit à travers le regard d'autrui. Ce processus, essentiellement social, qui participe à la formation de l'identité, suppose donc une dynamique de reconnaissance : c'est bien la société qui, en retour, valide et reconnaît l'identité ainsi construite chez le sujet.

1.3.2.4.3. Erikson

Erikson est l'un des premiers à concevoir l'identité comme un processus évolutif, développemental. D'emblée, il a abordé l'étude de l'identité selon une approche multiréférentielle, en croisant les perspectives issues de la psychanalyse, de la psychologie sociale et de l'anthropologie culturelle (Marc, 2008, p. 28). Pour

Knight (2017), Erikson a élaboré une « théorie complète non seulement des processus de développement d'un individu tout au long du cycle de la vie, mais aussi une théorie de la formation de l'identité et du processus d'établissement d'un sens cohérent de soi » (p. 1048). Erikson distingue identité personnelle et identité sociale (Cannard, 2019, p. 194) : L'identité personnelle est l'ensemble des caractéristiques rendant unique, original et inédit chaque individu. Elle dépend et correspond à l'histoire de vie propre à chaque personne. L'identité sociale désigne ce qui nous rend semblables et nous unit autour de valeurs communes, à travers nos appartenances à des groupes et les multiples façons de former un « nous » collectif (p. 194). Selon Erikson (1972), l'identité se construit tout au long de la vie en traversant huit stades. Chaque stade est marqué par un conflit à résoudre. La façon dont l'individu va résoudre ce conflit orientera l'évolution de l'identité et de la personnalité. Le stade le plus connu est celui de l'adolescence. La problématique qui se pose à l'adolescent est de savoir qui il est et quelle est sa place dans la société, il est pris dans le conflit entre l'établissement d'une identité et la confusion des rôles : c'est la crise dite « crise d'identité ». « Le jeune effectue un bilan personnel pour établir son identité personnelle et doit répondre seul aux questions suivantes : qui suis-je ? d'où est-ce que je viens ? où vais-je ? » (Ricaud-Droisy et al., 2019, p. 220). L'adolescent seul doit résoudre cette tâche, mais il peut être soutenu par les récits généalogiques, culturels et historiques de sa famille (Coslin, 2017, p. 199). « Le jeune peut être aidé notamment par son environnement familial si celui-ci présente les repères nécessaires pour construire son histoire et hiérarchiser les valeurs qui lui sont proposées. » (Ricaud-Droisy et al., 2019, p. 220). Afin d'illustrer le fait que la question soulevée à l'adolescence est toujours ouverte, nous souhaitons relever le dernier stade, nommé « intégrité du moi vs désespoir » qui concerne les personnes de 65 ans ou plus. Le conflit qui se présente est alors de construire un récit permettant un sentiment d'accomplissement dans sa vie ou bien d'être pris dans le désespoir.

Erikson définit l'identité comme une synthèse cohérente entre l'individu et la société, permettant à la personne de se sentir identique à elle-même dans le temps tout en étant reconnue par autrui. « Ce sentiment est le résultat d'un double processus qui opère en même temps au cœur de l'individu ainsi qu'au cœur de la culture de sa communauté » (Marc, 2008, p. 28). Ce processus n'est jamais réellement abouti, est en perpétuelle transformation, et s'ourdit de façon intime dans l'interaction profonde entre psychologique et social. Ainsi, Tap écrit : « L'identité n'est pas un état ou un avoir ; elle ne se saisit que dans la crise et ne se maintient que par la prise ; elle trouve sans cesse appui sur de nouvelles identifications » (2005, p. 57). Tap nomme ce processus sans cesse évolutif identisation, c'est à dire « cavalcade des identifications » (p. 57). Pour Tap, cette

course folle mue par la quête d'un fictif soi parfait vient définitivement invalider l'hypothèse d'une identité sereine et stable.

Pourtant, « la similitude et la continuité sont aujourd'hui des sentiments que jeunes comme adultes éprouvent rarement. Ils ne sont plus même convoités » (Bauman, 2001, p. 20).

1.3.2.4.4. Les statuts de l'identité de Marcia

S'inspirant d'Erikson, Marcia propose une conceptualisation opérationnelle de l'identité : l'évaluation des statuts de l'identité. Ces statuts sont déterminés à partir de deux dimensions principales : l'exploration et l'engagement. L'exploration consiste en une recherche active des différentes options identitaires à travers plusieurs domaines clés de l'identité, tels que le choix professionnel, les convictions idéologiques (religion, politique), les relations interpersonnelles, les rôles liés au genre, l'amitié ou encore les relations amoureuses. Cette phase exploratoire se situe en amont de la décision concernant les valeurs, croyances et objectifs que l'on souhaite adopter. L'engagement, quant à lui, désigne la prise de décisions fermes et la participation concrète à des activités permettant de concrétiser ces choix. Selon la présence, l'absence ou la combinaison de ces deux dimensions d'exploration et d'engagement, il est possible de situer l'individu (pas seulement des adolescents) parmi quatre statuts distincts de l'identité : la réalisation (engagement identitaire fort après une période intense d'exploration) ; la forclusion (engagement identitaire sans exploration préalable) ; le moratoire (les personnes sont encore dans la phase d'exploration, l'engagement n'est pas pris) ; la diffusion (pas d'exploration profonde et pas d'engagement). Ces statuts ne sont pas figés et peuvent donner lieu à des aménagements, des retours en arrière, surtout si des ruptures de vue apparaissent (Ricaud-Droisy et al., 2019, p. 220).

1.3.2.4.5. Identité personnelle et identité sociale

L'identité sociale est la façon dont une personne se reconnaît et est reconnue à travers ses appartenances à différents groupes (biologiques, socioculturels et idéologiques). L'identité sociale est aussi la façon dont ces appartenances et affiliations sont vécues, assumées et revendiquées, en fonction aussi des modèles et valeurs associés à ces appartenances. Tajfel et Turner ont élaboré dans les années 1970 la théorie de l'identité sociale, qui postule que l'individu cherche à accéder à, ou à maintenir une identité sociale positive (Ric, 2011). Selon Tajfel, l'identité sociale provient de la conscience d'appartenir à certains groupes et de la valeur émotionnelle attachée à cette appartenance. Dans chaque culture, ces catégories et groupes offrent des modèles identitaires valorisés, qui sont intériorisés par

l'individu et lui permettent de se définir à la fois pour lui-même et pour les autres (Marc, 2008, p. 131). Tajfel insiste sur le processus de catégorisation sociale, de comparaison sociale et de favoritisme intragroupe, qui permettent à l'individu de se situer dans le monde social. Turner développe la théorie de l'auto-catégorisation, expliquant comment l'individu passe de l'identité personnelle à l'identité sociale selon le contexte.

La notion d'identité personnelle fait généralement référence à la conscience de soi en tant qu'individu unique, constant, à peu près stable et singulier. Pour Tap (2016), elle peut être comprise de deux façons. D'abord, au sens large c'est l'ensemble des sentiments et représentations de soi qui permettent de se distinguer des autres. L'autre façon c'est l'identité-*idem*, « ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres » (p. 46).

Selon Tap, l'identité (personnelle et sociale) est ce qui fait qu'on se ressemble à soi-même tout en se distinguant des autres, à travers ses rôles, fonctions et relations, et ce qui permet de se sentir reconnu ou rejeté par autrui et par ses groupes d'appartenance. L'articulation entre identité personnelle et sociale reste cependant souvent implicite ou peu développée dans les recherches.

Rôle de la famille dans la construction de l'identité

Selon Tap (2016, p. 49), la famille est le premier milieu où l'enfant apprend à s'identifier, à s'approprier différentes identités tout en développant son autonomie, sa responsabilité et sa capacité à agir. On y vit une tension constante entre la solidarité familiale et le besoin de construire sa propre identité, ses croyances et son espace personnel. C'est dans la famille que l'enfant peut commencer à se développer en tant que personne autonome, à se personnaliser, en acceptant ou en questionnant les règles, et en élaborant ses propres projets à partir de ses références tout en s'en détachant. Ce processus de construction identitaire, initié dans la famille, se répètera ensuite dans d'autres contextes tel que le milieu scolaire, professionnel, amical et tout au long de la vie, mais les bases posées dans l'enfance restent fondamentales, même si l'identité continue d'évoluer au fil des expériences et des rencontres.

L'identité sociale, ainsi construite, ouvre la voie à l'intégration de l'identité culturelle : cette dernière émerge lorsque l'individu intériorise et s'approprie les normes, les valeurs et les pratiques partagées par sa communauté d'appartenance. L'identité culturelle n'existe pas en soi, mais se forme dans la rencontre et la différenciation avec d'autres groupes, à travers un processus de socialisation et d'enculturation qui dure toute la vie. Elle permet à chacun de se situer à la fois comme individu unique et comme membre d'une collectivité, en

intégrant des codes communs tout en affirmant sa singularité. Nous nous référons à Guerraoui (2000), pour qui trois types d'identité s'articulent, identité personnelle, identité sociale et identité culturelle.

1.3.3. Identité et culture

Après ces paragraphes dédiés à la culture et à l'identité, on s'aperçoit que « ni la culture, ni l'identité ne se confondent avec des entités continues, stables, et qui seraient simplement transmissibles, comme le serait un héritage patrimonial » (Vinsonneau, 2012, p. 76).

Dorais (2011) spécifie que même si l'identité est appréhendée comme phénomène individuel, elle est de nature collective. Pour l'auteur, c'est la raison pour laquelle les spécialistes en sciences sociales font référence à des identités sociales, politiques, culturelles, ethniques, nationales, etc. ou, pour complexifier quelque peu la question, à des identités socioculturelles, ethno-culturelles, sociolinguistiques, ethno-nationales, etc. Dorais rappelle que ces catégories sont avant tout des « constructions intellectuelles, des outils épistémologiques destinés à mieux appréhender les dynamiques sociales » (p. 4). En effet, ce découpage catégoriel d'une partie supposée sécable et distincte de l'identité permet d'opérationnaliser certains concepts scientifiques et d'utiliser des outils méthodologiques concis et propres à chaque discipline.

Pour Vinsonneau, outre une finalité de simplification scientifique, ce découpage catégoriel permet de transformer ces catégories en formations ectoplasmiques instrumentalisées dans les conflits de la vie sociale :

Qu'elles soient territoriales, nationales, religieuses, ethniques... les identités collectives suscitent les plus forts engagements, les plus mortels combats, parce qu'il s'agit toujours, pour celui qui les proclame, de faire usage d'une formation qui donne sens à l'être, individuel et collectif, tout en mettant l'altérité à distance : il s'agit de la contenir par-delà certaines frontières. (Vinsonneau, 2012, p. 76)

1.3.3.1. Identité ethnique

1.3.3.1.1. Définition de l'ethnicité

La culture et l'ethnicité sont souvent confondues, employées dans le discours l'une à la place de l'autre, consciemment ou pas. Nous souhaitons reprendre alors les travaux de Vinsonneau (2012) afin de bien les distinguer. Selon l'auteur,

autrefois, le groupe ethnique était interprété selon deux approches principales : soit comme un ensemble d'individus unis par une triple homogénéité (raciale, nationale et culturelle), soit comme une minorité incluse dans un groupe plus large. Depuis les années 1970, l'ethnicité n'est plus considérée comme l'apanage de groupes minoritaires dotés de particularités culturelles propres. Elle est devenue une catégorie générale de la vie sociale, concernant tous les acteurs, et n'est plus perçue comme un phénomène archaïque, mais bien comme le produit d'un mode d'organisation sociale propre aux sociétés modernes (Vinsonneau, 2012, p. 82). Que l'on soit en Afrique, en Europe ou aux États-Unis, les termes de « tribu » ou de « groupe ethnique » s'appliquent aujourd'hui à toutes sortes de groupements contemporains au sein de cadres nationaux. Ainsi, le groupe ethnique n'existe pas « en soi », mais uniquement par sa différenciation avec les groupes en présence. Les chercheurs qui étudient ces groupes ne s'attachent plus à recenser des contenus culturels associés, spécifiques à ces groupes mais ils cherchent plutôt à comprendre « les processus de construction et de maintien des catégories ethniques produites au cours de la dynamique des relations intergroupes » (p. 82). Ainsi, désormais, l'étude des liens entre traits culturels et identité ethnique n'est plus de mise, et la définition des groupes ethniques privilégie aujourd'hui la dimension subjective (p. 82).

Müller (2014) propose 3 types de définition pour tenter de cerner l'ethnicité. Le premier type reste de l'ordre de la description : « l'ethnicité, c'est la qualité de ce qui est ethnique » (p. 15). Cette définition ne permet pas de comprendre la notion mais renvoie à la description du groupe qualifié comme étant ethnique. Un deuxième type de définition elle celui de Jones (1997, cité dans Müller, 2014). L'ethnicité est définie comme étant l'ensemble de « tous les phénomènes sociaux et psychologiques associés à une identité de groupe culturellement construite » (Müller, 2014, p. 16). Le troisième type de définition est la suivante : « l'ethnicité n'est plus ni une qualité, ni un processus. Elle est, au-delà de cela, un point de vue sur la réalité sociale et c'est sans doute ce qui explique la complexité du concept, complexité qui lui est en fait consubstantielle » (Müller, 2014, p. 16). L'auteure conclut que la difficulté à saisir la notion d'ethnicité relève d'une part de la variabilité du groupe de référence sous-jacent et de la dépendance du concept à des contextes historiques particuliers et des objets d'étude distincts, et d'autre part à la variabilité de ses usages selon l'époque (p. 17).

Pour Abou (1997, p. 4), l'ethnicité n'est pas une essence fixe. En effet, en tant que composante de l'identité culturelle, l'ethnicité est également transformable et modulable. Abou conçoit l'ethnicité comme un repère symbolique pour l'identité culturelle.

1.3.3.2. Identité culturelle

Guerraoui et Troadec, en 2000 précisent que le concept d'identité culturelle ne renvoie pas à une entité figée, homogène et définitive. Les auteurs pensent l'identité culturelle comme un processus dynamique qui s'élabore dans l'interaction entre différents référents culturels. L'identité, pour eux, est un récit personnel fondé sur une cohérence, certes approximative, mais qui permet à l'individu de se situer dans le monde à travers ses appartenances, ses expériences et ses confrontations avec l'altérité. En situation multiculturelle, ils montrent que l'individu construit son identité en intégrant des influences plurielles, ce qui engendre des tensions mais également des capacités d'adaptation et d'innovation. Cette identité culturelle est donc toujours en transformation, portée par des processus d'ajustement, d'ouverture ou de fermeture, d'assimilation ou de différenciation. L'individualité ne se réduit pas à un patchwork d'identités sans cohérence, mais constitue une construction contextualisée qui met en relation divers univers sociaux et références culturelles en fonction des situations vécues. Ainsi, l'identité culturelle est une construction processuelle, contextuelle et relationnelle, fondée sur la pluralité des références culturelles, la capacité réflexive de l'individu, et la nécessité de s'adapter à des situations interculturelles changeantes.

Cette conception processuelle et en constante redéfinition de l'identité culturelle rejoint d'autres regards qui insistent également sur la complexité et la dimension plurielle de ce concept. Dans cette perspective, Vinsonneau (2002) souligne à son tour que l'identité culturelle ne saurait être perçue comme un donné figé, mais comme le produit d'un processus dynamique articulant à la fois psychologie, anthropologie et sociologie. Pour l'auteure, l'identité culturelle n'est ni une entité fixe, ni simplement transmissible comme un héritage : il s'agit d'une construction en perpétuelle évolution, liée à la créativité des acteurs sociaux, à leur histoire, et aux circonstances de leurs rencontres. L'identité culturelle se forme ainsi à travers des interactions sociales et la négociation de repères entre individus et groupes, sur des bases culturelles et symboliques (corps, territoire, religion, valeurs). La culture devient alors le cadre dynamique qui permet à l'individu de trouver du sens à son existence et à ses pratiques, tout en participant à des processus de continuité et de renouvellement via l'enculturation et la transmission intergénérationnelle : « La culture oriente l'inscription de l'individu dans le tissu social, les modalités de partage des valeurs qui s'offrent à lui et ses choix d'appartenance » (Vinsonneau, 2002, p. 16). Les frontières de l'identité sont constamment redéfinies dans la relation à l'altérité et à travers les stratégies identitaires dans les contextes interculturels.

El Sayed (2018) a montré que différents groupes culturels et des identités ethniques distinctes pouvaient être subsumés sous une identité culturelle (p. 50). En effet selon Denoux (1994a), l'identité culturelle ne se limite pas à un ensemble fixe de traits ou d'appartenances. Il la définit comme un processus dynamique de « métabolisation de la différence culturelle » : c'est une transformation interne de la personne qui combine des phases de destruction et de reconstruction psychique. L'identité culturelle résulte donc d'une gestion subjective (consciente ou inconsciente) de la diversité culturelle qui se manifeste dans les valeurs, les représentations, et le récit de soi. Ce processus se traduit par des ajustements et des stratégies identitaires permettant à l'individu de s'adapter aux contextes variés générés par la mondialisation et l'évolution de ses repères culturels.

1.3.3.2.1. Il n'y a pas d'identité culturelle

Jullien (2016) en fait le titre de son livre : « il n'y a pas d'identité culturelle. ». En effet, d'abord, selon l'auteur, parler de différences entre les cultures n'est qu'un constat stérile qui isole les cultures. Jullien préfère penser les écarts qui maintiennent en regard, en tension (p. 5). Par ailleurs, l'identité culturelle est un oxymore pour l'auteur. En effet, l'identité renvoie à la mêmeté, à quelque chose qui est toujours semblable, dont la définition est stable dans le temps. La culture est l'inverse de cela. Elle est en constante et perpétuelle mutation et se laisse difficilement circonscrire. En effet, il serait illusoire d'établir une typologie des cultures, « en termes différentiels et selon des traits spécifiques tenus pour caractéristiques » (p. 34). La différence, faisant couple avec l'identité, sépare les cultures et les essentialise, nous enfermant dans l'impasse de l'alternative entre universalisme ou relativisme (p. 72). Pourtant, le monde n'est pas (encore) un ensemble indifférencié, la diversité culturelle est une réalité et on peut mesurer les écarts. Jullien propose de remplacer le concept d'identité et de plutôt penser en termes de ressources ou de fécondité.

L'auteur postule que la persistance de l'idée d'une identité culturelle est dû à la confusion d'avec le processus psychologique d'identification du sujet. Avec le concept d'identité culturelle, tout se passe comme si, au sein de chaque culture, pouvait se dessiner un modèle porteur des caractéristiques propres à la culture, une sorte de prescription identificatoire. Le sujet met en œuvre sa construction identitaire à travers des identifications successives (et des déprises également). Mais la culture ne peut endosser le rôle de support identificatoire. D'abord, parce qu'elle ne cesse de « se diversifier, s'hétérogénéiser » (p. 60) et ne peut donc « se réduire à quelque figure singulière, tel le père » (p. 60). Mais surtout, parce que la culture « n'a pas à servir [au sujet] à construire une image de son moi en quête de

reconnaissance – ou bien si cela arrive, c'est là un usage pervers de la culture (de cette perversion le nazisme a procédé) » (p. 60).

Ainsi, pour l'auteur, la culture n'a pas à être ce costume subjectif prêt-à-porter mais au contraire, un lieu de ressources dans lesquelles le sujet pourra puiser afin de « promouvoir sa capacité existentielle de sujet » (p.60). Au passage, l'auteur souligne que le sujet, en retour, est responsable des ressources, de leur entretien, de leur développement. Il prend comme exemple l'élégance, le subjonctif et l'apprentissage du latin et du grec, ressources pour lesquelles la responsabilité de les empêcher de disparaître nous incombe. Jullien (2016) propose ainsi de remplacer le concept d'identité culturelle par celui de ressources culturelles. Ces ressources sont à partager, à activer et à déployer, contrairement à l'identité qui est exclusive. L'auteur oppose les ressources, qui « se mesurent seulement à leurs effets, au parti qu'on peut en tirer » (p. 63), « des ressources ne se brandissent pas, ne se manient pas en slogans » (p. 63) aux valeurs qu'on prône, qu'on prêche, auxquelles le sujet doit adhérer, se convertir, approuver. Les valeurs s'opposent, s'excluent. L'auteur prend l'exemple de l'adhésion aux valeurs chrétiennes et exprime qu'il serait impossible, ou pour le moins de l'ordre du compromis, d'adhérer également aux valeurs athées. Enfin, Jullien précise aussi que les ressources, à la différence des valeurs, « ne se possèdent pas, elles sont à qui les explore et les exploite. Elles sont de leur activation. » (2022, p. 148)

Il n'y a pas d'essence identitaire de la culture, il n'existe aucune image identificatoire valide d'un français-type par exemple, « normalisé dans ses mœurs, ses vêtements et ses comportements » (Jullien, 2016, p. 74). Ou bien, si cette image est produite et utilisée, elle est de l'ordre du cliché, du stéréotype voire du préjugé. Alors, qu'est-ce qui fait tenir une société ? En réponse à cette question, Jullien propose de penser la consistance d'une société. La consistance n'est pas un ensemble de ressemblances, ensemble qui serait plus ou moins coloré par des différences qui tendraient d'ailleurs à se transformer en ressemblances. Elle n'est pas non plus « identité multiple » (p. 75), concept qui utilise une nouvelle fois celui de l'identification mais qui l'adresse cette fois à l'image d'une diversité qui ne serait plus unifiable. Jullien (2016), pour parler de la consistance d'une société, insiste sur l'étymologie du mot con-sistance, soit le fait de tenir ensemble de façon cohérente. Cette cohérence s'appuie sur une posture de regard, de considération des écarts comme des opportunités, pour chaque sujet, d'exploration de nouvelles façons d'être au monde, d'ex-ister (p. 70).

Ainsi, François Jullien (2016) conteste l'idée d'identité culturelle, qu'il qualifie d'oxymore : l'identité renvoyant à la stabilité et à la mêmété, tandis que la culture est, par essence, mouvante et plurielle. Penser la culture en termes d'identité conduit, selon lui, à l'essentialisme et au repli, enfermant ainsi les sociétés dans des modèles normatifs, tel le Français-type. Il propose alors de substituer au concept

d'identité celui de ressources culturelles, disponibles pour le développement existentiel du sujet et la consistance des sociétés. Ce déplacement permet de sortir de l'alternative stérile entre universalisme et relativisme, en valorisant l'écart, lieu de tension mais aussi de fécondité créatrice.

1.3.3.2.2. Des réserves...

Cette conception rencontre plusieurs points de convergence avec la psychologie de l'interculturalisation (Denoux, 1994b) : Nous avons en commun le rejet de l'essentialisation des cultures et l'attention portée sur les processus dynamiques de la rencontre. Comme Jullien (2016), Denoux insiste sur le rôle productif de l'écart, qui n'est pas obstacle mais moteur de subjectivation. Teyssier (2013) montre également que l'identité se construit par une série d'identifications, de désidentifications et de recompositions successives, ce qui correspond au refus de Jullien d'attribuer à la culture un rôle de support identificatoire fixe. Dans les deux approches, la différence culturelle est moins une barrière qu'une tension féconde à travailler.

Cependant, la perspective de Jullien demeure essentiellement philosophique et théorique. Là où il voit la culture comme un réservoir de ressources à explorer, la psychologie de l'interculturalisation souligne le vécu subjectif et conflictuel qui accompagne ces dynamiques (Denoux, 1994b ; Guerraoui, 2011, 2023, 2024 ; Teyssier et Denoux, 2013). En effet, l'activation de ressources culturelles suppose d'abord un travail psychique : stratégies de défense face à l'altérité, sentiments de perte ou d'exil, conflits identitaires. Ces dimensions affectives, parfois douloureuses et souvent jamais résolues sont éludées chez Jullien. Par ailleurs, la notion de ressources tend à gommer les rapports de pouvoir : toutes les ressources culturelles ne sont pas reconnues ou valorisées de la même manière dans les contextes sociaux et politiques, ce qui peut limiter leur activation.

En conclusion, la critique de Jullien offre une déconstruction précieuse des usages figés du concept d'identité culturelle, et sa proposition de penser la culture en termes de ressources éclaire la dynamique créative des écarts. Mais la psychologie de l'interculturalisation rappelle que la rencontre avec l'altérité n'est pas seulement ouverture et fertilité : elle engage aussi un travail psychique et social conflictuel, fait de tensions, de pertes et de négociations, condition nécessaire pour transformer les écarts en véritable espace d'invention identitaire et collective.

1.3.3.2.3. Piège de l'identité

Ansermet (2019) explore les implications complexes de la quête des origines et de l'identité, en soulignant les tensions qu'elles peuvent générer. La recherche

des origines biologiques peut créer des malentendus et des ruptures dans les relations familiales. Dans l'adoption, les protagonistes peuvent être confrontés à la peur du rejet de l'autre. Cette quête met en lumière une étrangeté inhérente à l'origine, qui peut conduire à exclure ou rejeter l'autre. Pour l'auteur, l'identité peut devenir un substitut à l'origine, mais elle risque d'effacer la singularité de l'individu. L'identité devient alors un outil pour combler un non-sens, mais aussi un facteur d'exclusion et de violence.

1.3.3.3. *Identité interculturelle*

L'identité interculturelle consiste à « se construire dans une relation approfondie à l'autre culturel » (Teysier et Denoux, 2013, p. 260).

L'identité interculturelle désigne un processus dynamique et complexe de construction de soi à l'interface de plusieurs influences culturelles. Contrairement à une identité monolithique, ancrée dans une culture d'origine considérée comme stable, l'identité interculturelle implique la prise en compte, la négociation et l'intégration de différences culturelles au sein de l'individu. Nous soulignons la différence d'usage entre « personnalité interculturelle » et « identité interculturelle ». Quand nous parlons d'identité interculturelle, nous faisons référence au processus dynamique, et au résultat de ce processus. Quand nous parlons de personnalité interculturelle, nous faisons référence au contenant, à l'ensemble des capacités, dispositions, compétences permettant de conduire le destin de l'identité interculturelle.

Camilleri (1980, 1990) s'inscrit dans l'idée d'une nécessaire unité du soi, résultante de l'articulation d'une fonction ontologique et d'une fonction pragmatique de l'identité. Selon l'auteur, la fonction ontologique de l'identité se rapporte au sentiment d'un « soi » cohérent à travers le temps et les expériences, fidèle à ses valeurs, espoirs et aspirations. La fonction pragmatique est la nécessité de s'adapter aux exigences d'un environnement changeant. Ainsi, pour Camilleri, le contact entre culture d'origine et culture d'accueil génère une pression psychologique, ébranlant l'équilibre initial et provoquant un morcellement de l'identité. Pour répondre à cette crise, l'individu met en place des stratégies identitaires : évitement, négociation ou modération des conflits. L'identité interculturelle se manifeste alors comme un compromis dynamique, une synthèse entre la fidélité à ses origines (fonction ontologique) et l'exigence d'adaptation à l'environnement (fonction pragmatique).

Toutefois, Denoux (1994a) émet l'hypothèse du risque d'une impasse théorique consistant à adopter comme base de travail le postulat d'une unité de sens mise à mal par une extériorité. Il opère un changement paradigmatique et

définit alors le postulat inverse qui consiste à considérer : « une personnalité interculturelle comme une tension ou une circulation ou encore une disjonction entre plusieurs traits identitaires éventuellement en totale contradiction ». (p. 265). En effet, Denoux (1994a) doute que le ressenti ontologique de l'identité corresponde à une réalité, une cohérence objective du sujet, et relève que la fonction pragmatique prend une place de plus en plus importante dans la construction identitaire. En cela, il constate « que la division même dialectisée ontologique/pragmatique recouvre de plus en plus mal la dualité intériorité/extériorité » (p. 266). S'il reconnaît l'existence d'une unité moïque construite sur le souvenir : la fiction, il souligne que cette construction ne correspond généralement pas aux contraintes environnementales imposées par la fonction pragmatique. Par ailleurs, il souligne certes la part croissante de la fonction pragmatique dans l'élaboration identitaire, mais il la relie à la sollicitation permanente, de la part de sociétés post-modernes, d'agrégation et de désagrégation de traits identitaires. En cela, il constate que le sujet cherche de plus en plus à mettre en sens une réalité fluctuante, parfois contradictoire, et souvent ambivalente.

Selon Denoux (1994a), l'identité interculturelle résulte de l'expérience du passage, de la traversée de frontières culturelles, qui amène l'individu à redéfinir ses appartenances dans un contexte de contacts, d'intégration ou même d'action sociale. Cette identité ne se réduit pas à un simple ajout ou juxtaposition de traits culturels, mais se construit activement à travers un « carrefour » de références hétérogènes, parfois contradictoires, qui sont digérées et transformées dans l'élaboration d'un nouveau « soi ». Bayard (2012) prolonge ce cadre en soulignant que l'identité interculturelle, dans un monde globalisé, est un processus quotidien et concerne aussi bien les échanges ordinaires que les grandes mobilisations sociales.

Teyssier et Denoux (2013) montrent que l'avènement d'une identité interculturelle passe nécessairement par des réactions psychologiques transitoires (RPT) : incertitudes, crises, conflits intrapsychiques, phases de repli ou moments de crise identitaire, typiques des situations de choc culturel. Ces moments sont des étapes vers une nouvelle harmonie, où l'identité se constitue en histoire, en continuité narrative, malgré les ruptures, grâce à des mécanismes d'adaptation tels que la socialisation, l'identification, la légitimation. L'individu alterne alors différents codes, puis parvient à une conjugaison où les appartenances ne sont plus simplement additionnées, mais articulées, hybridées et réinterprétées de façon toujours inédite et propres au sujet.

1.3.3.4. Culture originelle et identité de l'enfant

« La question culturelle vient comme support de la question de l'altérité de l'enfant adopté » (Harf, 2014, p. 78). En effet, ne serait-ce d'abord qu'en égard à sa seule différence visible, l'enfant adopté est l'objet de l'interrogation (pour les parents, pour l'enfant, pour autrui) suivante : Ressortit-il de l'étranger ou du familier ? La question du ressort, de l'appartenance, suggère la présence et l'empreinte d'une culture originelle dans l'identité de cet enfant. « L'enfant adopté n'introduit pas seulement la notion de l'altérité au cœur de l'intime du groupe familial, il exacerbe la dimension de la différence, qu'il porte très souvent *à fleur de peau*. » (Roman et Damian, 2004).

Harf, réalise en 2014 une revue de la littérature anglo-saxonne autour de la question de l'identité et de la culture des enfants adoptés à l'international. Ces études se concentrent principalement sur les compétences biculturelles (pays de naissance, pays d'accueil) des adoptés (et des adoptants) et sur le lien éventuel entre la présence de ces compétences et le développement psychologique des enfants (p. 71). Harf pointe la confusion à l'œuvre dans ces études entre culture de naissance et culture du pays de naissance. En effet, comme nous l'avons développé plus haut, l'auteure spécifie que la culture du pays de naissance est « une aberration relevant du contre-transfert culturel » (p. 30). Dans le cadre de l'adoption, ce contre-transfert culturel est renforcé par la tension inhérente aux enjeux affiliatifs et dépendante du contexte de la rencontre avec l'enfant. Une recherche auprès de familles dont les enfants ont été adoptés en Haïti après le séisme de 2010 montre la présence de marques traumatiques dans les récits des parents (Klein et al., 2019). Par ailleurs, la culture de naissance ne peut se concevoir que dans une appréhension idiosyncratique de chaque enfant. Harf (2014) critique la notion d'identité ethnique et culturelle telle qu'utilisée dans ces recherches. En effet, cette notion se référant à des critères d'identification externes, son utilisation et son opérationnalisation sont construites sur le postulat suivant : Toutes les personnes catégorisées, voire stigmatisées comme membres d'un groupe ethnique ou culturel visible partageraient une identité ethnique et culturelle uniforme (Skandrani et al, 2012).

Harf (2014) montre que cette notion d'identité culturelle des enfants adoptés à l'international est absente de la littérature francophone. Pourtant, comme spécifié en début de ce paragraphe, la question culturelle est centrale dans la construction identitaire des enfants adoptés et de leur famille. En effet, l'enfant adopté a à sa disposition un ensemble d'éléments culturels virtuels ou actuels, réels ou imaginaires, qu'il peut moduler à tout moment. Ces éléments lui permettent de revendiquer, rejeter, transformer tout ou partie de ses appartenances originelles, afin de modeler et construire son identité propre. Mais la question culturelle est

également un recours, une inspiration pour les parents adoptants afin de soutenir leurs capacités à orienter le devenir de leur enfant, et à expliquer, comprendre ses comportements et ses ressentis.

1.3.4. Pays d'origine

Pour les enfants, la question du pays d'origine revient en force à l'adolescence (Maury, 2011, p. 160). Trois types principaux de comportements, d'attitudes sont observés. D'abord, les adolescents adoptés peuvent afficher une indifférence envers leur pays d'origine, ce qui peut être une façon de refouler les questions douloureuses liées à leur abandon et à leur adoption. D'autre part, ils peuvent adopter un rejet total, critiquant tout et évitant les contacts avec les natifs du pays d'origine, tout en faisant des déclarations potentiellement racistes. L'auteur présente ce comportement comme étant un moyen de détourner la haine des parents biologiques, préférable à l'autodépréciation, et soulageant les parents adoptifs, qui ne sont plus visés. Et enfin, l'attitude la plus courante est un regain d'intérêt envers son pays d'origine. L'auteure note que ce regain s'estompe généralement après quelques années pour la plupart d'entre eux.

1.3.4.1. Représentations parentales du pays d'origine :

1.3.4.1.1. Le choix du pays

Les parents candidats ont à se déterminer sur le choix d'un seul pays dans lequel déposer leur dossier de demande d'adoption. Ce choix se précise tout au long de la procédure d'agrément, au fur et à mesure des rencontres avec les professionnels de l'adoption, avec les autres parents adoptants et à travers leurs recherches propres. Les futurs parents comparent les données à leur disposition, pays par pays, afin d'évaluer la possibilité que leur dossier soit accepté par le pays, ainsi que les délais de proposition d'apparement. Ils mettent également en balance le niveau de préparation des enfants, la qualité des suivis et plus généralement le sérieux, l'intégrité des services sociaux en charge des enfants à l'adoption. Les coûts liés à l'adoption, coûts d'hébergement sur place, de déplacement, de traduction déterminent aussi le choix du pays. Maury (2011) évoque également des choix plus affectifs, eu égard à des connaissances de personnes originaires de ce pays, ou bien à des souvenirs de séjour ou de vacances. Les parents mettent également en avant leur connaissance de la langue du pays, qu'ils maîtrisent déjà, orientant la décision dans telle ou telle partie du globe, ou

bien des origines propres en lien avec ce pays ou ce continent. Certains parents expriment aussi n'avoir aucune préférence particulière. L'auteure mentionne aussi des raisons latentes ou explicites qui amènent les parents à exclure certains pays. En tous cas, une fois que le choix est établi, le dossier déposé dans ce pays étranger, un lien particulier s'établit avec ce dernier : « à partir du moment où un pays devient "pays d'origine", il ne sera jamais plus un pays ordinaire, ni pour l'enfant adopté, ni pour les adoptants, ni pour les proches » (Maury, 2011, p. 163).

1.3.4.1.2. Choix et responsabilité existentielle

Le premier acte de choix parental a consisté à désirer adopter un enfant. Le deuxième est celui du choix du pays. Cette succession de choix va faire advenir une rencontre, puis une famille, une continuité dans le lien de filiation. Nous pouvons alors prendre vertigineuse conscience de cette liberté de choix, proche de l'arbitraire, qui pourtant constitue notre vie (Yalom, 2017). Yalom évoque le concept de responsabilité existentielle quand il fait référence à la conscience que chacun peut avoir d'exister. Les actes, les choix, les prises de décision, quels que soient leurs niveaux de légitimité ou de rationalité, orientent l'existence. « La connaissance de sa "situation véritable" s'abat sur lui lorsqu'il découvre la responsabilité qu'il a envers le monde. Le monde n'acquiert de sens que par l'acte créatif opéré par l'être humain » (p. 419).

1.3.4.1.3. Quel pays ? Liens avec le pays

La décision d'adopter dans un pays déterminé extrait le pays en question de l'ensemble des pays du globe et le rend saillant. Dans les fantasmes parentaux d'abord, des confusions sont à l'œuvre : « ils [les parents adoptifs] confondent parents biologiques et mère patrie, et éprouvent les mêmes sentiments ambigus et contradictoires envers les uns et les autres » (Maury, 2011, p. 163). Le pays d'origine, sous le nom de mère patrie, est alors le représentant d'une figure maternelle enveloppante. La mère patrie est cependant alternativement marâtre patrie, pour reprendre le titre de l'œuvre de Gkanás (2017). Dans ce récit autobiographique, le poète explore les thèmes de l'exil, du déracinement et du retour impossible à une patrie idéalisée. L'impossibilité de ce retour qui serait surtout un retour au pays de l'enfance transforme la mère en marâtre. La marâtre est aussi pour l'auteur le pays d'exil. Mère et marâtre co-existent et les deux images malmènent les représentations des parents. Maury (2011, p. 164) décrit cette ambivalence. En effet, les parents adoptants peuvent se montrer reconnaissants pour le cadeau qui leur est fait de cet enfant, souhaitent s'acquitter de leur dette. Ils sont convaincus qu'aussi bien la mère biologique que le pays d'origine, se sont

résignés à l'adoption pour le bien-être de l'enfant. Parallèlement et à l'inverse, ils peuvent développer des sentiments hostiles envers la mère, la famille biologique et le pays d'origine qui sont vus comme n'ayant pas été capables au minimum d'endosser un rôle de protection bienveillante de cet enfant. Également, comme les parents peuvent éprouver un sentiment de culpabilité à adopter dans un pays étranger, ceci même quand l'adoption s'est déroulée dans des conditions exemplaires d'intégrité et de transparence. Les parents peuvent alors porter un jugement sur leur expérience comme s'ils avaient « transgressé les lois de la nature » ou bien « édifié leur bonheur sur le malheur d'autrui » (p. 164). Dans les récits d'adoption de parents, Cascales et Lacroix (2015) observent, à propos de la rencontre avec leur enfant dans le pays d'origine, l'émergence de sentiments d'urgence, de peur, qui peuvent être rapprochés d'un fantasme de rapt. Ainsi « Cette précipitation, même fondée, bouscule, arrache, dépayse d'autant plus l'enfant et accroît peut-être, pour lui comme pour les adoptants, les vécus de rapt, alors même que la situation juridique est claire » (p. 69). Ainsi, les parents mettent en place diverses attitudes envers les représentants de l'origine que sont la mère biologique, la famille élargie, les professionnels du pays intervenant dans la protection de l'enfant et le processus d'adoption et enfin le pays d'origine. Ils peuvent en même temps faire l'éloge de ces représentants et à la fois les critiquer sévèrement.

L'hétérogénéité de cet ensemble de représentants permet à notre sens aux parents adoptants de moduler leur rapport à l'altérité de leur enfant et en cela de la constitution de leur lien à cet enfant. En effet, être dans l'éloge global de toutes les parties de cet ensemble, au point qu'il serait possible de conclure que tout ce qui est arrivé à l'enfant, l'abandon, la maltraitance, le déracinement sont justifiés. Au passage, les parents adoptants seraient destitués, au profit d'une réhabilitation des parents biologiques. À l'inverse, être dans la critique globale au point qu'il serait possible aux parents adoptants de s'instituer comme sauveurs serait également préjudiciable. Maury (2011) rapporte ces deux positions à deux attitudes : le pseudo-intérêt contraphobique et la pseudo-indifférence agressive. L'auteure décrit le pseudo-intérêt contraphobique comme une attitude factice à l'égard du pays d'origine. Cette attitude consiste à montrer une attention, un attachement, une curiosité excessive pour tout ce qui touche à ce pays. Pour Maury, elle est une défense contre le sentiment de culpabilité qui ronge le parent adoptant et qui le pousse à : « se jeter à la tête des natifs du pays pour se faire remarquer favorablement et se cacher à soi-même la gêne éprouvée vis-à-vis des étrangers auxquels on a “pris un enfant” » (p. 166). La pseudo-indifférence agressive, elle, consiste à opérer une rupture et un rejet total de tout ce qui touche au pays d'origine. L'enfant est vu comme appartenant à ses parents adoptifs et toute allusion à l'origine se heurte presque à un tabou. Même si l'idée d'un retour au pays

de naissance est évoquée dans la famille, les parents se sentent rassurés par la certitude que l'écart entre pays d'origine et leur enfant est devenu tel que ce dernier ne pourra pas prétendre à une autre affiliation. Bien entendu, ces deux positions sont rarement exclusives. L'auteure précise « Ils [les parents] peuvent alors contrôler et ordonner leurs affects, afin qu'ils ne nuisent à personne, et adopter une position raisonnable et équilibrée, aussi éloignée du pseudo-intérêt contraphobique que de la pseudo-indifférence agressive » (Maury, 2011, p. 166).

1.3.4.1.4. Travaux de Harf (2014)

Notre recherche s'appuie sur les recherches d'Aurélié Harf, et particulièrement sa thèse publiée en 2014, qui s'articule autour de travaux sur les positions parentales par rapport au pays de naissance et la culture de l'enfant adopté à l'étranger.

Deux paradigmes

L'auteure procède à une revue de la littérature internationale consacrée à l'adoption et montre que la question de l'identité dite ethnique des enfants adoptés occupe une place centrale dans les recherches anglo-saxonnes, alors qu'elle demeure largement absente des études françaises. Les recherches américaines visent à mesurer l'identité ethnique des personnes adoptées en adaptant des dispositifs créés pour les migrants ou les enfants de migrants (Harf, 2014, p. 39). Ainsi, l'auteure relève l'utilisation d'une échelle permettant de mesurer l'identité ethnique : la *Multigroup Ethnic Identity Measure* (Phinney, 1992), et celle permettant de mesurer l'identité ethnique et culturelle adaptée pour les adoptés : la *Cultural-Racial Identity Model* (Baden et Steward, 2000). Harf propose une analyse critique du concept d'identité ethnique, en le replaçant dans le contexte culturel et politique américain, puis en l'examinant à travers le prisme des approches postcoloniales. Malgré ses limites, la recherche anglo-saxonne a le mérite de soulever la problématique des appartenances culturelles plurielles et de la construction identitaire des enfants adoptés, une préoccupation qui se retrouve fréquemment chez les discours des parents et des enfants. L'approche anglo-saxonne et l'approche française s'opposent concernant l'importance de la culture d'origine pour les enfants adoptés. La première, inspirée des études sur les migrants, valorise le maintien de liens avec la culture d'origine, considérant qu'ils favorisent une identité positive, une meilleure estime de soi et aident l'enfant à affronter le racisme et la discrimination. La seconde privilégie l'intégration totale dans la culture de la famille adoptive, estimant que la référence au pays de naissance risque de maintenir l'enfant dans une position d'étranger et freine son inscription dans l'histoire familiale.

Les représentations parentales

Le choix du sujet de recherche de Harf (2014) est issu de rencontres cliniques auprès de familles adoptives. Parents et enfants parlent de culture et d'appartenances. Il y a donc « nécessité de ne pas occulter et de complexifier la question culturelle dans l'adoption. » (p. 46). L'objectif de cette étude qualitative est de s'éloigner des approches purement théoriques sur la question du maintien des liens avec le pays d'origine et la culture de naissance de l'enfant. Il s'agit d'explorer, à partir des témoignages des parents adoptants, non seulement les liens qu'ils choisissent de préserver ou non avec le pays d'origine (ainsi que les raisons invoquées pour justifier ces choix), mais aussi de mettre en lumière la manière dont ils conçoivent les appartenances culturelles de leur enfant. Harf réalise 66 entretiens avec des parents reçus individuellement et inventorie six thèmes principaux : Le choix du pays d'origine de l'enfant, l'appréhension des expériences de racisme que peut vivre l'enfant, les appartenances culturelles de l'enfant, son histoire pré-adoptive, les contacts avec d'autres parents adoptants, les voyages dans le pays de naissance. L'auteure identifie alors trois groupes de parents selon le contenu de chacun de ces six thèmes dont la répartition est synthétisée dans le tableau ci-dessous.

Le premier groupe de parents correspond à l'approche des recherches françaises sur l'adoption internationale : L'accent est mis sur l'intégration et l'assimilation des enfants dans leur famille et leur culture d'adoption. Le maintien de lien avec le pays de naissance n'est pas encouragé, jugé artificiel et vu comme susceptible d'entraver le sentiment d'appartenance de l'enfant à sa nouvelle famille. Ces parents expriment le besoin d'effacer toute distinction entre eux-mêmes et l'enfant qu'ils sont allés chercher à l'autre bout du monde (Harf, 2014, p. 101).

Dans le deuxième groupe, les discours des parents ressortissent davantage à l'approche anglo-saxonne des recherches sur l'adoption internationale. Ici, les parents soutiennent activement l'identité biculturelle de leurs enfants. En maintenant des liens étroits avec la culture du pays de naissance de l'enfant, ils favorisent le développement de compétences, pour eux-mêmes, pour leur enfant, dans cette culture. Les parents expriment une volonté de transmettre à leurs enfants des éléments de la culture de leur pays d'origine, afin de les aider dans la construction de leur identité (Harf, 2014, p. 101).

Dans le troisième groupe, les parents adoptifs adoptent une posture flexible, qui évolue avec le temps en fonction des interrogations de l'enfant. Selon eux, le sentiment d'appartenance des enfants à leur pays d'origine et à sa culture varie en fonction de l'âge, des expériences de discrimination, des questionnements identitaires, etc. Les parents partagent ici l'idée que le sentiment d'appartenance culturelle de leurs enfants n'est pas figé, et considèrent que leur rôle parental

consiste à accompagner et à s'ajuster au parcours identitaire de leur enfant, quelle que soit la direction qu'il prend (Harf, 2014, p. 101).

Objectif commun : protéger l'enfant

Dans les trois groupes, les entretiens révèlent le souhait des parents de protéger leur enfant. Ceux du premier groupe expriment cette protection en considérant leur enfant adopté comme s'il était leur propre enfant biologique. Les parents du deuxième groupe, quant à eux, affirment protéger leur enfant en valorisant et en construisant activement son identité biculturelle. Enfin, les parents du troisième groupe soutiennent et accompagnent leur enfant dans les choix qu'il fait, que ce soit en rejetant ou, au contraire, en recherchant des liens avec la culture de son pays d'origine (Harf, 2014, p. 101).

Variables contrôlées

Pour Harf, la manière dont les parents envisagent les liens avec le pays d'origine et la culture de leur enfant ne paraît pas influencée par l'âge de l'enfant au moment de l'entretien, ni par l'âge de l'enfant à l'adoption, ni par la durée écoulée depuis l'adoption. Outre les résultats statistiques, Harf a réalisé une validation des résultats d'analyse d'entretiens auprès des participants et les parents interrogés ont indiqué qu'ils s'étaient déjà interrogés sur la question du pays d'origine avant même l'arrivée de l'enfant. Ces convictions, fondées sur des valeurs éducatives, semblent ainsi peu dépendre des enfants eux-mêmes, de leur âge ou de leurs caractéristiques personnelles (Harf, 2014, p. 102).

Tableau 1 – Thèmes retrouvés dans les entretiens parentaux

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Choix du pays	Hasard ou Minimisation différence d'apparence physique entre enfant et parents	Attirance pour le pays et / ou Recherche d'une différence visible entre enfant et parents	Compromis entre éléments affectifs et éléments imposés
Expériences de racisme	Déni ou banalisation	Parlent de racisme avec l'enfant	Parlent de racisme Apprentissage de stratégies pour se défendre

Appartenances culturelles de l'enfant	Refus des appartenances culturelles autres que françaises	Défendent activement l'identité biculturelle de l'enfant	Favorisent les liens au pays de naissance et à sa culture, lorsque l'enfant le demande et Insistent sur l'ancrage de l'enfant dans la culture du pays d'accueil
Histoire de l'enfant avant l'adoption	Pas de recherches	Pas de recherches	Recherches actives
Contact avec d'autres parents adoptants	Pas de contacts	Associations de parents adoptants, Forums internet	Rôle de soutien des associations de parents
Voyage dans le pays de naissance	Pas de projet de voyage	Voyage déjà réalisé ou en projet	Voyage si demande de l'enfant

Note. Reproduit de « Thèmes retrouvés dans les trois groupes », par A. Harf, 2014, Les appartenances culturelles des enfants en situation d'adoption internationale : Une approche qualitative des perspectives parentales [Thèse de doctorat], p. 83

1.4. AFFILIATIONS ET FILIATIONS

Ces résultats mettent en évidence la complexité des liens entre l'adoption internationale, la culture et les représentations parentales. Pour approfondir cette question sous un autre angle, il est nécessaire d'articuler l'analyse aux notions d'affiliation et de filiation, qui permettent de penser les appartenances et les ancrages identitaires de l'enfant adopté. Marcelli (2025) définit ainsi l'affiliation comme « l'action d'associer ou d'être associé à un groupe » (p. 30). L'affiliation dépendra alors des rencontres et des choix externes ou internes.

René Kaës (2000), propose une analyse psychanalytique de la manière dont les individus réélaborent leur roman familial au sein de contextes adoptifs, groupaux et institutionnels. L'auteur précise la différence entre filiation et affiliation. Ainsi, la filiation réfère à l'ancrage généalogique, au lien transmis par le sang, la famille d'origine, constituant la base de l'identité individuelle. L'affiliation, quant à elle, concerne l'intégration à de nouveaux groupes ou institutions, hors du cadre familial. Kaës insiste sur le fait que le groupe non-familial représente une

découverte majeure pour l'enfant, lui permettant de resignifier ses héritages. En effet, d'après Erikson (1978), l'adolescence est une période où les affiliations prennent une place centrale. Elles jouent un rôle essentiel dans le processus d'individuation, en permettant à l'individu de se détacher des modèles antérieurs et de s'investir dans de nouveaux rôles.

Neyrand, en 2011, met en évidence une des dimensions de la parentalité qui est celle des affiliations, aussi bien parentales que filiales (p. 109). La notion d'affiliation est pour l'auteur fondement du lien parental et son importance a été perçue et valorisée à travers les nouvelles formes de parentalité. L'affiliation désigne ainsi le processus par lequel un adulte et un enfant se reconnaissent mutuellement comme parents et enfant, indépendamment du lien biologique. Ce processus est à la fois psychique (adoption symbolique du rôle de parent/enfant) et social (inscription dans une famille et une société). L'affiliation parentale consiste ainsi à se sentir et à être reconnu comme parent, même sans lien génétique. Neyrand souligne que cette affiliation est un processus d'élaboration dynamique et continue de la position de parent (p. 111) et la situe parmi d'autres affiliations : « les affiliations parentales s'effectuent parallèlement à d'autres affiliations de l'enfant à des acteurs sociaux différents [...] mais aussi que la parentalité en tant que support d'affiliations se combine à d'autres affiliations sociales de l'enfant qui l'inscrivent comme membre d'une société » (p. 111).

1.4.1. La greffe mythique

Alors que Neyrand met en avant l'affiliation comme reconnaissance mutuelle et inscription sociale, Neuburger, avec la notion de « greffe mythique », insiste davantage sur la dimension fantasmatique et normative qui conditionne l'intégration de l'enfant dans sa famille. L'appartenance à un groupe est d'abord aliénante (Neuburger, 2020, p. 68). En effet, afin d'entrer, de se maintenir puis enfin d'obtenir reconnaissance de son appartenance, le sujet doit montrer au groupe qu'il partage avec lui certaines idées, convictions, croyances sur le groupe et sur le monde. Il doit en quelque sorte passer par « un rituel, une façon de payer de sa personne » (p.68). L'auteur précise que la famille est un groupe particulier dont la spécificité repose sur le fait que tout nouvel entrant, et donc l'enfant qui arrive dans la famille, est supposé adhérer au désir d'affiliation. De plus, même avant son arrivée, ce nouveau membre sera chargé, avant tout déploiement de ses caractéristiques propres, de qualités, de dispositions, de traits de caractère, de traits physiques qui, selon l'auteur, le rendront familier et renforceront l'affiliation. Parler de culture de naissance viendrait en quelque sorte se heurter à cette nouvelle

construction et constituerait « une entrave à la greffe mythique de l'enfant dans sa nouvelle famille » (Neuburger, 2020, p. 68). Neuburger précise en outre que « les liens du sang ou la couleur de la peau n'ont rien à voir avec ce processus purement imaginaire. » (p. 69).

1.4.2. Le mythe familial

Cette perspective de la « greffe mythique », centrée sur l'inscription fantasmatique de l'enfant dans sa nouvelle famille, trouve son prolongement dans une autre élaboration théorique de Neuburger : celle du mythe familial, qui éclaire la fonction organisatrice des récits partagés et leur rôle dans la continuité et la cohésion du groupe. Le mythe familial est un ensemble de croyances, de discours énonçant les qualités du groupe et prescrivant les conduites à tenir (règles de comportement, types de relations à l'intérieur du groupe et à l'extérieur). Le mythe familial soutient les familles et en est « l'élément organisateur, totem, signifiant familial. » (Neuburger, 2020, p. 31). Il a pour finalité la continuité du groupe à travers la succession des générations. Les ascendants vont alors moduler la transmission de la mémoire familiale en soulignant ce qui soutient le mythe et en omettant ce qui le dessert (p. 30). L'auteur souligne que comprendre et travailler sur le mythe familial peut constituer un levier thérapeutique dans les problématiques adoptives : identifier ce récit fondateur aide à déconstruire certains symptômes, à favoriser la réorganisation familiale et à permettre une meilleure intégration psychique de l'adoption pour l'enfant et pour l'ensemble du groupe familial. Ainsi le mythe familial peut être envisagé comme un vecteur symbolique essentiel dans l'élaboration du sentiment d'appartenance

1.4.3. Sentiment d'appartenance

Lorsqu'une personne évolue, se développe dans un certain milieu, un sentiment d'appartenance peut émerger quand elle intègre les valeurs, normes et modèles sociaux de cet environnement. L'utilisation du « nous » est un signe du développement de ce sentiment d'appartenance. Denoux (2002) définit l'utilisation du « nous » comme une construction identitaire collective qui permet à un individu de se reconnaître comme appartenant à un groupe. Pour Denoux, le « nous » marque « la frontière entre nous et les autres », c'est-à-dire qu'il permet d'inclure l'individu dans un collectif tout en le distinguant des autres groupes. Le « nous » est donc un pronom identitaire qui favorise l'inclusion, la cohésion et la

reconnaissance mutuelle au sein d'un groupe social. Il joue un rôle fondamental dans le processus d'appartenance et d'identification sociale, car chaque individu articule son sentiment d'appartenance à partir des relations, valeurs et expériences partagées avec les membres du groupe. Ainsi, l'usage du pronom « nous » traduit concrètement le sentiment d'appartenance en rendant visible la volonté d'inscrire son identité au sein d'un collectif, ce qui facilite la solidarité, la reconnaissance et la construction d'une identité commune. Ainsi, le sentiment d'appartenance, cristallisé dans l'usage du « nous », ouvre la voie à la construction d'une famille imaginaire, espace symbolique où se tissent des liens au-delà de la réalité vécue.

1.4.4. Famille imaginaire

A travers l'utilisation d'outils psychothérapeutiques tels que le génogramme imaginaire, Ollié-Dressayre et Mérigot (2020) définissent le concept de famille imaginaire comme un « système relationnel significatif dans lequel nous construisons quotidiennement nos rencontres comme une famille nouvelle à laquelle nous nous affilierions au-delà de nos appartenances familiales d'origine. » (p. 120). La modélisation de ce concept dans un dispositif thérapeutique a permis de dégager deux observations. D'abord, le sentiment de loyauté filiative n'est jamais prescrit ou institué et n'existe que dans les représentations du sujet. Ensuite, il est possible pour chacun de s'investir dans les loyautés affiliatives de son choix, telles que d'autres figures parentales, des amis, des collègues, des animaux de compagnie, afin de construire cette « famille imaginaire ».

1.4.5. Filiation et parenté

Le sentiment d'appartenance et la construction imaginaire de la famille ne relèvent pas seulement de liens biologiques ou factuels, mais trouvent écho dans la perspective de Lévi-Strauss, pour qui la parenté s'inscrit avant tout comme un système de représentations symboliques, arbitraires et partagées dans la conscience collective. Dans son ouvrage « Anthropologie Structurale » en 1958, Lévi-Strauss opère une rupture avec la tradition anthropologique qui considérait la famille comme un groupe basé sur la filiation biologique, appréhendé principalement par son abord diachronique et comprenant un père, une mère et des enfants. Lévi-Strauss affirme que les relations de parenté ne sont pas déterminées et définies par des réalités naturelles ou biologiques. En effet, par exemple, les appellations d'oncle, de cousin, de frère ou de sœur relèvent de règles propres à chaque culture,

et dans certains cas, de règles absolument indépendantes de tout critère biologique. Également, les prescriptions et prohibitions de mariages dépendent de règles sociales. Lévi-Strauss démontre ainsi que les systèmes de parenté diffèrent largement selon les cultures et que ces différences ne sauraient être expliquées uniquement par la biologie. Pour Lévi-Strauss, « un système de parenté ne consiste pas dans les liens objectifs de filiation ou de consanguinité donnés entre les individus ; il n'existe que dans la conscience des hommes, il est un système arbitraire de représentations » (Lévi-Strauss, 2000). Ainsi, Lévi-Strauss affirme que les systèmes de parenté relèvent de constructions symboliques : ils n'existent que dans la conscience collective, en tant que systèmes de représentations qui structurent la société selon des règles arbitraires, fixées par la culture et non déterminées par la nature. L'anthropologie a inventorié six types principaux de systèmes : Esquimau, Soudanais, Hawaïen, Iroquois, Crow et Omaha (Godelier, 2017 ; Héritier, 2009). Chacun de ces types de systèmes consiste en « appellations accompagnées de règles de filiation, d'alliance et peut-être aussi de résidence » (Héritier, 2009, p. 52). Le système français relève du système esquimau, sans que toutefois il y ait eu contact historique entre les Inuit et les Européens (Godelier, 2014, p. 364). Des types similaires de systèmes de parenté sont apparus dans plusieurs régions du monde, sans contact des populations. Le système esquimau est construit autour de la famille nucléaire, c'est-à-dire des parents et leurs enfants. Il établit une différenciation entre famille proche et famille élargie et n'opère aucune distinction ou hiérarchie entre les cousins du côté paternel ou maternel.

Après avoir envisagé la dimension structurale des systèmes de parenté décrite par l'anthropologie, il convient désormais de s'attarder sur l'approche psychodynamique de la parentalité, laquelle s'intéresse aux processus intrapsychiques et affectifs impliqués dans le devenir parent. Le concept de parentalité a été introduit dès 1961 par Racamier (1961, cité dans Houzel, 2002), qui a aussi créé les notions de maternité et paternalité. L'auteur décrit la maternité comme « l'ensemble des processus psycho-affectifs qui se développent et s'intègrent chez la femme lors de la maternité », processus comparé à une crise d'identité similaire à l'adolescence. Ce devenir parent n'est pas automatique ; il suppose une évolution profonde de la personnalité, avec la nécessité de trouver une nouvelle place et un nouveau rôle dans la famille.

Si la parentalité implique, de façon générale, un travail psychique profond et une réorganisation identitaire, cette dynamique se complexifie encore dans les contextes où la filiation ne s'appuie pas sur l'évidence biologique. C'est particulièrement le cas de l'adoption, où les processus de parentalisation se construisent à partir d'un autre rapport à l'origine et à l'histoire de l'enfant. Ainsi, pour Soulé et Lévy-Soussan (2002), l'adoption est une situation, un dispositif

prototypal qui met au jour certains mécanismes à l'œuvre également dans les filiations classiques. Ainsi, la question de ce qu'est « être parent sans bénéficier de la réassurance de l'axe biologique, avec l'incertitude sur l'hérédité, sur l'origine, sur l'information » (p. 80) peut être mise au travail dans l'adoption et la procréation médicalement assistée. L'incertitude au cœur du processus d'adoption représente à notre sens la difficulté majeure dans le processus du devenir parents. L'incertitude est à l'œuvre ici aussi bien à propos de l'origine de l'enfant mais surtout sur la possibilité même d'advenue du projet d'adoption. La mission d'élaboration d'un récit familial est rendue impossible : « les sujets se sentent de plus en plus enfermés dans ce temps suspendu de l'attente » (Métrot et al., 2025, p. 129).

1.4.6. Filiation

Cette incertitude, qui fragilise le processus de parentalisation dans l'adoption, invite à interroger plus largement la nature même du lien de filiation, compris non seulement comme un vécu subjectif mais aussi comme une inscription préalable et structurante, ainsi que le souligne Marcelli (2025). Pour l'auteur, le lien de filiation est antécédent au sujet. De la même façon, la capacité de rompre cette filiation n'appartient qu'à la génération précédente, en abandonnant. Ainsi, « Le lien de filiation surplombe l'individu, qu'il en souffre ou s'en accommode » (p. 30).

La filiation est un lien, une suite, une continuité. C'est une notion juridique qui témoigne du lien entre des humains ascendants et descendants qui accèdent au statut de père, mère et enfants. C'est une notion juridique qui énonce 1/ qui est parent, 2/ de qui (Bourdet-Loubère et Mazoyer, 2011, p. 127)

La définition de Fédida et Guyotat (2019) inclut l'imaginaire et le futur : « Le lien de filiation se définit comme ce par quoi un individu se relie et est relié au groupe auquel il appartient à ses ascendants et ses descendants réels et imaginaires. » (p. 9).

Ces définitions soulignent la dimension symbolique, temporelle et imaginaire du lien de filiation. Mais d'autres auteurs, à l'instar d'Héritier (2010), mettent en évidence la difficulté à circonscrire précisément cette notion, en pointant notamment les glissements terminologiques qu'elle suscite. En effet, Héritier relève dans les travaux scientifiques et dans le débat public « des confusions terminologiques entre filiation, engendrement, procréation, parenté, parentalité, etc. » (2010, p. 33) Nous cherchons ici à clarifier ces notions afin d'éviter les confusions.

1.4.6.1. Filiation ou descendance

C'est dans ce cadre que Godelier propose une distinction conceptuelle particulièrement éclairante entre filiation et descendance. Godelier (2008) distingue la filiation, c'est-à-dire le fait d'être fils ou fille de quelqu'un, de la descendance, c'est-à-dire l'appartenance à une lignée ou un groupe familial (p. 69). L'auteur montre que certes, dans toutes les sociétés, chaque individu a un père et une mère, mais la manière dont on appartient à une lignée varie selon les cultures. Ainsi, dans les systèmes patrilineaires, l'appartenance au groupe familial se transmet uniquement par les hommes (le père, le grand-père, etc.). De façon analogue, dans les systèmes matrilineaires, l'appartenance passe uniquement par les femmes (la mère, la grand-mère, etc.). Ces deux systèmes sont dits unilineaires. L'ensemble de la transmission du nom, des biens, des statuts, des droits, des devoirs s'opère selon le principe de descendance. Godelier relève aussi des systèmes combinés (2008, p. 69). Il s'agit alors de systèmes ambilineaires dans lesquels l'individu appartient à la fois au groupe du père et à celui de la mère, mais pour des aspects différents (ex : nom du père, droits de la mère). Également, il fait état de systèmes bilinéaires, où par exemple les fils appartiennent au clan du père, et les filles à celui de la mère (ou l'inverse, auquel cas on parle de bilinéaires croisés.). Enfin, Godelier (2008, p.70) fait référence aux systèmes cognatiques. La descendance se transmet indifféremment par les hommes ou les femmes. C'est le cas en Europe, où on hérite aussi bien des deux côtés de la famille. Dans ces systèmes, l'importance est accordée à la « verticalité du lien » (Guyotat, 1994, p. 6). En effet, le groupe de filiation regroupe l'ensemble des individus descendants d'un ancêtre commun. En France, même si le nom du père était traditionnellement transmis, il est désormais possible de porter le nom de la mère (p. 70). Ainsi il existe différentes façons d'organiser la transmission de l'appartenance familiale selon les sociétés. Dans les sociétés européennes, filiation et descendance se confondent car on prend en compte les deux parents. Nous employons dans cette recherche le terme filiation en tant que descendance mais la distinction reste active, la conscience de la contingence à l'œuvre nous permet de poser l'absence d'universalité et d'évidence naturelle des principes de descendance.

1.4.6.2. Théorie axiale de la filiation

Cette relativité des principes de filiation, mise en évidence dans une perspective anthropologique, se retrouve également au niveau clinique. Ainsi, Guyotat (2005) explique avoir fondé sa théorie axiale de la filiation à partir de

L'observation clinique dans sa pratique psychiatrique des filiations pathologiques, soit les filiations traumatiques et des filiations délirantes (p. 18). Par la compréhension de ce qui, dans le lien de filiation, a dérogé à une règle, ce qui a été brisé, perverti, empêché ou perdu, l'auteur a pu observer quels en ont été les impacts dans la structuration psychique des individus. Guyotat propose de définir la filiation autour de trois axes : biologique, symbolique et légal, psychique. Golse et Moro ajoutent l'axe narratif, qui, en conférant une assise à l'histoire subjective de l'enfant, constituera une sorte de tissu conjonctif des autres dimensions de la filiation (Golse et Moro, 2021, p. 95).

1.4.6.2.1. L'axe biologique

Il s'agit de la dimension génétique, c'est-à-dire fondée par la transmission des gènes, des caractéristiques biologiques de la lignée et de la dimension corporelle de la filiation, fondée sur la procréation. Cet axe renvoie à la réalité du lien de sang entre parents et enfants (même si le sang n'est plus pensé comme étant le support matériel de l'hérédité depuis deux siècles, le terme « lien de sang » est resté ancré tel que nous le développerons dans le paragraphe concernant l'imagerie parentale. Golse (2017) note que cet axe est la dimension concernée par l'action du Conseil National pour l'Accès aux Origines Personnelles (CNAOP) qui officie dans la mise en relation d'enfants nés sous secret et sous anonymat (p. 5) et de leurs géniteurs. Malgré la survalorisation de l'axe biologique, ce dernier ne suffit pas selon l'auteur à fonder la parentalité. En effet, comme nous le verrons plus loin, seul l'axe psychique permet la validité, la fécondité des axes présents. Par ailleurs, des recherches sur l'adoption ont montré que l'absence d'activation de l'axe biologique n'empêche pas la mise en place d'un lien total de filiation et d'affiliation eu égard à l'investissement des deux autres axes (Barus-Michel et Gratton, 2017 ; Soulé et Noël, 2004).

1.4.6.2.2. L'axe symbolique ou institué

« La filiation symbolique se réfère à la loi et à la culture, elle situe le sujet dans son réseau familial et par rapport aux générations » (Assayag et al., 2020). Le lien de filiation institué rattache un individu à une lignée ou une famille par l'effet du droit, de la parole et des institutions sociales, indépendamment ou en complément du lien biologique (Guyotat, 2005, p. 20). La définition juridique de la filiation, c'est-à-dire l'inscription symbolique instituée de la filiation est la plus typique. Elle permet de se définir à une place dans une famille, ou plus exactement dans un « réseau symbolique » (p. 20), et d'assumer droits et devoirs afférents et reconnaître (et de faire reconnaître) son appartenance. « La filiation symbolique assure une

référence tierce qui permet à l'individu de trouver sa place dans une filiation où il ne peut jamais se désigner comme sa propre origine, mais seulement en référence à celle-ci » (Golse, 2017, p 5). L'inscription est langagière, elle se fait par la loi (actes officiels tels que l'extrait de naissance, le livret de famille) et la parole. L'inscription par la parole est aussi langue « vernaculaire » commune, noms communs (tata lolo, parrain, etc.), récits communs, valeurs communes édictée. Pour Guyotat, le réseau symbolique est marqué par des tensions, des changements et des retournements, ce qui fait que la place du sujet reste en perpétuelle évolution et ne peut jamais être entièrement définie (2005). Il a pu montrer comment la déconnexion d'un membre de ce réseau symbolique, un décalage dans la filiation, peut mener ce membre à la décompensation psychique (2005, p. 21). Murat, en citant Legendre (1985), écrit en 2006 : « Il ne suffit pas de produire de la chair humaine, encore faut-il l'instituer » (p. 131). Pour Murat, la filiation constitue fondamentalement une institution. Elle établit un lien entre plusieurs individus selon des règles où l'ordre public prévaut : la liberté individuelle y est fortement limitée, malgré une tendance contemporaine à vouloir contractualiser certains aspects. La filiation relève d'un cadre imposé par la société, échappant ainsi à la sphère de la négociation privée (p. 131).

1.4.6.2.3. L'axe psychique (affectif, imaginaire et narcissique)

D'abord, tel que le pose Golse (2017) et à la différence des deux autres axes, « cette filiation se construit avec le temps, elle n'est jamais donnée d'emblée » (p. 6). La filiation psychique désigne la dimension affective, imaginaire et inconsciente du lien qui unit un enfant à ses parents. Elle se construit progressivement au fil du temps et de l'évolution psychique de l'enfant et du parent. L'axe psychique de la filiation offre à l'enfant et à ses parents la possibilité de se vivre et de se reconnaître mutuellement comme appartenant l'un à l'autre, sur la base du désir parental, de l'histoire partagée et des fantasmes, au-delà du simple lien biologique ou légal. Il représente ainsi le fondement essentiel de la vie psychique et de la construction identitaire des enfants et des parents. Golse et Moro (2021, p. 94) soulignent que « le vécu d'appartenance réciproque renvoie simultanément à ce que l'on éprouve, à ce que l'on croit et à ce dont on est convaincu, tout ceci n'étant pas strictement dépendant de la rationalité biologique ». Nous ajouterons que ce n'est peut-être pas non plus strictement dépendant de la rationalité symbolique et légale.

La dimension narcissique, dont le terme narcissique se rapporte bien à l'amour porté à l'image de soi (Guyotat, 1994, p. 7), souligne le fantasme inconsciemment très investi de reproduction du même et de la recherche de l'immortalité à travers l'appartenance à une lignée. Les parents cherchent ainsi à se perpétuer à travers leur enfant, à défier la mortalité et à transmettre une part d'eux-mêmes, qu'elle soit

réelle ou idéalisée. Guyotat (2005, p. 21) a montré en outre que l'axe symbolique et légal avait aussi la mission de modéliser, de guider et tempérer la dimension narcissique, sous peine qu'elle devienne pathogène. L'auteur montre le rôle majeur de cet axe narcissique dans le processus de subjectivation de l'enfant et l'investissement parental de leur parentalité (la reconnaissance et l'engagement d'être parents).

1.4.6.2.4. L'axe narratif

C'est à partir de leurs pratiques cliniques dans le contexte de l'adoption internationale que Golse et Moro ont élaboré le concept de filiation narrative ou d'axe narratif de la filiation (Golse, 2012 ; Golse et Moro, 2021). L'adoption internationale soulève de façon aiguë la question de la recherche des origines, une démarche dont la narration devient d'autant plus cruciale que l'enfant adopté, venant d'ailleurs, porte en lui une double étrangeté (Golse, 2012, p. 144). Ainsi, tout enfant, même lorsqu'il est issu de ses parents biologiques, apparaît d'abord comme un être étranger, un inconnu avec lequel il faudra tisser, tout au long de la vie, un lien d'adoption réciproque. Il s'agit pour chacun, parent comme enfant, de s'approprier mutuellement afin de construire un sentiment d'appartenance partagé et durable. Dans le cas d'un enfant adopté à l'international, cette étrangeté se double d'une différence supplémentaire. En effet, à l'étrangeté sise au sein de toute relation parent-enfant (étrangeté que les parents façonnent par leurs projections inconscientes) s'ajoutent la distance géographique de ses origines et, parfois, une apparence ethnique distincte de celle de ses parents adoptifs (Golse, 2012, p. 145). C'est également à travers leur collaboration avec le CNAOP que Golse et Moro (2021, p. 14), évoquent la délicate mission de cet organisme et expliquent qu'il ne s'agit pas pour les enfants nés sous le secret et l'anonymat (nés sous X) d'obtenir l'information permettant de suturer la faille de l'axe biologique pour résoudre définitivement le malaise existentiel dont ces enfants sont porteurs. Ainsi, Delaisi de Perseval écrit en 2009, « la vérité sur la question des origines ne se résume pas à la levée d'un « cache » sur un nom. L'identité narrative montre qu'il s'agit toujours d'une vérité à construire pour un sujet, d'une « conarrativité » (p. 11). Il s'agit davantage d'une quête d'histoire, « savoir comment leurs parents se sont rencontrés, ce qui s'est passé entre eux avant et pendant la grossesse dont ils sont issus » (Golse et Moro, 2021, p. 14). Par ces cliniques, ainsi que par les récits d'interactions précoces entre les bébés et leurs parents, les auteurs ont pu mettre en évidence la nécessité pour l'enfant (et pour les parents) de s'approprier son histoire, de donner du sens à ses origines et à son parcours de vie, à partir des éléments transmis par ceux qui prennent soin de lui. Il s'agit de raconter, de transmettre et de partager l'histoire des origines de l'enfant : le désir d'enfant,

l'histoire du couple parental, la grossesse, la naissance, les premiers liens. « Narrer n'est pas seulement un instrument qui collabore au processus de parentalité : il est indispensable, se confond avec lui » (Gutfreind et Golse, 2016, p. 43).

La narration des origines confère à la filiation une dimension ontogénétique, venant ainsi soutenir et enrichir les approches philosophique, développementale et psychodynamique qui associent le Soi au récit. Ces trois perspectives s'accordent sur le fait que le Soi se construit, se comprend et s'inscrit dans la continuité à travers le récit. Dans une perspective philosophique, l'identité se construit à travers le récit. Cette identité narrative est souple, dynamique, et permet d'intégrer les changements et les ruptures de vie tout en maintenant une continuité du Soi (Ricoeur, 2015). Missonnier, en 2008, reprend la pensée de Ricoeur et considère le récit comme fondement de l'identité humaine, permettant de structurer le temps subjectif et d'instaurer une continuité et une cohérence du soi dans une dimension intersubjective. L'auteur montre, à travers l'histoire du film « *Rosemary's baby* » que le manque ou la rupture de narrativité génère souffrances et désorganisation identitaire.

Dans la perspective développementale, le Soi émerge progressivement à travers différentes étapes précoces, chacune marquée par une forme de subjectivité. Par ailleurs, Golse et Moro (2021) relèvent également l'importance actuelle des travaux autour de l'attachement et évoquent « l'hypothèse que la qualité de la narrativité s'enracine, de fait, profondément dans la qualité des liens d'attachement précoce » (p. 100). Dans la perspective psychodynamique, les processus à l'œuvre par la confrontation entre le Soi et les récits sont les processus de liaison. Les auteurs rappellent que « Tous les chagrins sont supportables, si on en fait un récit » (p. 98). Le récit crée un espace-temps d'illusion, dans lequel les processus psychiques peuvent se reconnaître, et où les affects ainsi que la sensorialité peuvent émerger. Les récits servent à tisser des liens, à unir et à rassembler, tout en s'opposant aux tendances du psychisme à la désagrégation, à la dispersion et à l'oubli. Le récit cherche à donner une forme cohérente et à apporter des unités de sens pour résister à l'absurde. À travers ses nombreux récits, l'enfant tente également de rendre ses pulsions compatibles entre elles. Comme pour les fantasmes, tout récit prend naissance à partir d'un événement extérieur, partagé avec autrui et antérieur dans le temps, qui en constitue le noyau initial. Cet événement, tel un objet-source, pose une énigme que le récit s'efforce de résoudre. La narration devient alors un moyen de commémorer ce qui a manqué à l'événement lui-même (Konicheckis, 2008, p. 159).

La quête des origines des enfants adoptés ne peut se limiter pas à l'identification de l'identité des parents biologiques, mais englobe tout ce qui a précédé la rencontre des gamètes de ces derniers : le parcours du couple, la grossesse, la naissance, ainsi que l'histoire des premiers liens de l'enfant dans ce

monde (Golse et Moro, 2021, p. 95). Les auteurs soulignent ainsi le rôle du récit : Le fait que l'enfant puisse avoir accès à un récit de son histoire l'aide à intégrer cette origine dans sa construction psychique. L'enfant peut se représenter cette histoire, la « faire jouer » dans un psychodrame interne. Et surtout, la question des origines a une dimension traumatique (p. 95), elle peut être vécue comme une rupture ou une énigme traumatisante. Pour qu'elle soit surmontée de façon constructive, elle doit être mise en mots, partagée et reconnue par d'autres (parents, entourage, professionnels) qui jouent le rôle de témoins. Nous ajoutons que le rappel, dans le récit, des personnes (famille élargie, nounous, traducteurs, personnel de l'orphelinat, de l'hôtel, du tribunal) ayant pris soin de l'enfant avant l'adoption joue également ce rôle de témoins.

L'axe narratif de la filiation consiste donc en une mise en récit des origines de l'enfant et de son histoire familiale. L'histoire familiale de l'enfant est multiple, elle est histoire de la famille d'origine, histoire des familles et institutions familiales traversées. Elle est aussi histoire de la rencontre avec la famille adoptive et histoire de la famille adoptive avant la rencontre de l'enfant. Les récits parallèles de l'avant rencontre ont la mission de devenir histoire familiale commune. Neuburger, en 2025, alerte sur le fait qu'on ne peut attendre d'un enfant qu'il fasse des choix dans sa vie si on ne lui met à disposition l'élément pour élaborer ce choix. Ainsi, « pour se construire, chacun puise dans l'héritage familial [...], en acceptant certains éléments et en refusant d'autres. Mais si rien n'est transmis, ce n'est pas la liberté de choisir qui est offerte, c'est la solitude et le désarroi » (p. 9-10). Duret (2025), stipule que sans histoire, sans mise en récit, la filiation relève de l'auto-engendrement, il ne peut y avoir aucune articulation entre passé et présent, empêchant la représentation de l'enchaînement des générations (p. 34). L'auteure constate un phénomène grandissant de crise de la transmission. Elle identifie certains paramètres conduisant à l'impossibilité de transmettre dans certaines familles, et en particulier la peur, consciente ou non, de transmettre à ses enfants des blessures psychiques ou des souffrances héritées. L'auteur rapporte, à travers les observations de sa pratique clinique, une horizontalisation des relations dans les familles, qu'elle lie à l'affaiblissement de l'autorité parentale, la montée de l'égalité, les nouvelles formes familiales. Elle rapporte également la diffusion des théories du traumatisme qui font craindre la répétition des violences d'une génération à l'autre. Enfin, Duret décrit un climat culturel pessimiste, notamment dans la littérature européenne, qui valorise le rejet de la filiation et de la transmission.

1.4.7. Appartenir à une famille

1.4.7.1. Ressemblance et reconnaissance

La perspective ouverte par Golse et Moro autour de l'axe narratif de la filiation, en tant que support de construction symbolique du lien, trouve un prolongement dans l'analyse proposée par Mounier (2021). L'auteur explore les différents aspects de la quête des origines chez les personnes adoptées, en mettant l'accent sur la question de la ressemblance physique et psychologique avec les parents biologiques. Il s'appuie sur son expérience d'écoute d'enfants et d'adultes adoptés pour mettre en lumière l'importance de cette interrogation dans leur parcours identitaire.

D'après l'auteur, la mission des adultes qui deviennent parents par l'adoption d'un enfant est d'être, non pas des parents adoptifs, mais des « parents tout court » (Mounier, 2021, p. 105). Sans nier que la relation filiale a pour origine une procédure d'adoption, il s'agit de ne pas considérer l'enfant comme produit de cette procédure, un enfant « adopté ». Pour l'auteur, lorsque le parent vacille au moindre signe de rejet, au moindre écart de ressemblance entre lui et son enfant, ceci « induit obligatoirement un déficit de reconnaissance et pousse à une recherche insatiable des origines. » (p. 105).

Cette recherche de ressemblance, qu'elle soit physique ou psychologique, ne se limite pas à une quête individuelle des origines ; elle trouve aussi un écho dans la dynamique relationnelle entre l'enfant et ses parents adoptifs. Ainsi, au-delà du sentiment subjectif de reconnaissance évoqué par Mounier, d'autres travaux mettent en lumière le rôle central du lien d'attachement dans l'émergence de ces ressemblances. À cet égard, les recherches de Vinay (2011) permettent de prolonger cette réflexion en soulignant les corrélations entre un style relationnel familial sécurisé et la perception de ressemblance d'avec au moins un parent pour les enfants et adolescents adoptés. Le style relationnel recouvre le type d'attachement utilisé par les parents et le type d'attachement développé par l'enfant. L'auteur définit ce style relationnel, cette modalité de l'attachement, comme « le résultat des identifications de l'enfance et l'aboutissement du processus de filiation » (p. 189). C'est parce que les parents proposent et exposent un mode d'accès à l'autre (et en particulier à leur enfant) sécurisé, chaleureux, soucieux, et que les enfants peuvent intégrer ce modèle, qu'une sorte de métamorphose peut avoir lieu, finissant par établir des ressemblances comportementales, souvent psychologiques, et quelquefois même physiques. À ce titre, De Montléon (2011) pose l'hypothèse d'une mutation génétique adoptive, eu égard à la connaissance

que nous avons à propos de la variabilité de l'expression des gènes en fonction de l'environnement.

Plasticité du schème de la filiation : « il n'y a pas plus artificielle que l'exaltation de l'hérédité naturelle pour définir la vérité du familial. La naturalisation de la famille est encore une construction sociale. » (Pierron, 2011, p. 82)

1.4.7.1.1. Contrat narcissique

L'accent mis sur l'importance de la reconnaissance parentale et du vacillement possible face aux différences réelles ou supposées de ressemblance souligne combien la filiation se joue aussi sur un plan symbolique, en amont du vécu singulier de chaque enfant adopté. Au-delà des enjeux de la quête des origines ou de l'ajustement des figures parentales, il s'agit de comprendre comment le sujet s'inscrit dans une continuité psychique et générationnelle. Cette dimension fondatrice a été conceptualisée par Piera Aulagnier (1975) à travers la notion de « contrat narcissique » qui renvoie à l'accord implicite et transgénérationnel garantissant au nouveau-né une place au sein d'une lignée et d'une communauté. Or, penser l'adoption internationale à la lumière de ce concept invite à examiner les tensions particulières qui peuvent surgir lorsque ce contrat symbolique doit être réinterprété dans un contexte marqué non seulement par la discontinuité des origines mais en plus par l'appartenance à des univers culturels distincts. Pour Aulagnier (2003, p. 182), le contrat narcissique ne se limite pas à la relation mère-enfant, ni même à la relation parent-enfant au sens large. Il s'agit d'un accord qui permet l'émergence du « Je », en tenant compte des exigences du groupe, et plus largement, de l'ensemble social et culturel dans lequel s'inscrivent les relations intersubjectives (Kaës, 2014, p. 58). Ainsi, le contrat narcissique désigne l'accord implicite par lequel un groupe (famille, société, collectif) attribue à un individu une place, une identité et une reconnaissance, en échange de son adhésion aux valeurs, aux idéaux et aux mythes du groupe, ainsi que de sa contribution à la pérennité de celui-ci. Le contrat narcissique représente ainsi un aspect fondamental de l'alliance qui relie chaque individu à l'ensemble intersubjectif où il accède à la vie psychique. Dès la naissance, chaque enfant intègre un groupe qui lui assigne une mission : assurer la continuité du groupe et des générations, selon une modalité qui lui est attribuée par ce contrat relevant de l'économie narcissique. Pour garantir cette continuité, le groupe doit, en retour, investir narcissiquement ce nouvel individu. Ainsi, avant même sa naissance, l'enfant occupe déjà une place prédéfinie au sein du groupe, place essentielle à son développement et à la pérennité du collectif (Kaës, 2014, p. 59). « Le contrat narcissique a comme signataires l'enfant et le groupe [...]. [L'enfant] demandera, en contrepartie de son investissement du

groupe et de ses modèles, qu'on lui assure le droit à occuper une place indépendante du seul verdict parental. » (Aulagnier, 2003, p. 189).

Dans les familles adoptives, le contrat narcissique peut être perverti par « l'effet de serre », concept développé par Weismann-Arcache (2020) et qui désigne un phénomène où l'enfant est surprotégé et surinvesti par son environnement familial, éducatif et sociétal, ce qui conduit à une forme de « confinement psychique », entravant le développement. L'auteure pointe le fait qu'au lieu de favoriser la maturation subjective, la société actuelle tend à hyper-investir les enfants « exceptionnels » (comme les enfants à haut potentiel ou présentant des troubles du développement), transformant leurs particularités en objet de performance ou d'idéalisation (p.137), d'autant plus que les enfants sont de plus produits d'un projet parental plutôt que le fruit du désir (p. 136).

1.4.7.2. La Famille

Sur le plan théorique, considérer le contrat narcissique comme fondement des alliances subjectives conduit à interroger la famille dans sa dimension de groupe médiateur : en effet, c'est à travers ses modalités d'organisation, de transmission symbolique et de reconnaissance, que la famille rend possible (ou non) l'actualisation de ce contrat et offre à l'enfant adopté les conditions pour construire sa place, son identité et son sentiment d'appartenance au collectif. Ainsi, la réflexion sur la famille s'inscrit dans la continuité des enjeux du contrat narcissique, en interrogeant les conditions symboliques et relationnelles indispensables à l'émergence du sujet dans un contexte d'adoption internationale. La définition de la famille est encore plus complexe que celle de la filiation. Chacun construit ses propres valeurs familiales à partir de son vécu, de son enfance et des événements qui ont marqué sa vie. Il n'existe donc pas de définition universelle de la famille, car chacun y projette ce qui lui permet de rester en accord avec lui-même, ses repères, ses normes, ses valeurs et l'histoire qui a façonné son existence (Vinay et Zaouche-Gaudron, 2017, p. 13). La famille opère aujourd'hui de nombreuses mutations, se présente sous des formes diverses et complexes. Mais elle demeure espace de projection, d'élaboration et de mise en sens de l'existence. Elle remplit les fonctions essentielles de protection, de ressource, de « terrain de résilience » (p. 16) et joue un rôle clé dans la construction de l'identité de l'enfant. Dans le cadre de l'adoption, afin de remplir ces rôles, certaines familles peuvent avoir besoin de soutien (Chateauneuf et al., 2024). Nous notons au passage que nous faisons référence ici à l'avvers sain du concept de famille. Au sein de la famille, l'individu est reconnu comme un être social à part entière. Pour que chacun puisse se penser, se représenter dans le monde, ressentir son existence et accéder à une véritable

position de sujet, plusieurs conditions doivent être réunies : La famille doit favoriser un maillage relationnel riche, une transmission symbolique, une reconnaissance de la diversité et des singularités, et offrir un espace d'engagement, de soutien et de résilience. C'est ce cadre vivant, mobile et ouvert, qui permet à chacun, en croisant l'appartenance et la différenciation, de devenir pleinement sujet (Vinay et Zaouche-Gaudron, 2017).

1.4.7.2.1. Emparentement et familisation

Si la famille peut être appréhendée comme un ensemble de liens qui se construisent autour de la parenté, il reste à comprendre comment ces liens se tissent concrètement dans la vie quotidienne. C'est dans cette perspective que Howell (2009) introduit la notion de *kinning*, d'emparentement ou de familisation pour spécifier le processus que tout parent met en œuvre pour intégrer l'enfant qui vient d'arriver dans la famille, que ce soit à travers l'adoption ou par la naissance. Ce processus d'intégration consiste en la recherche et la production de ressemblances. Les parents vont chercher à relier les enfants au reste de la famille par le rapprochement de ressemblances telles que les caractéristiques physiques (les oreilles du côté paternel), les qualités (l'oreille musicale comme son grand-père), les traits de caractère (patience, colère, etc.). Il correspond au besoin de « confirmer la filiation » (Ciccone, 2012). Howell (2009) a mis en évidence les écueils que rencontrent certains parents adoptifs, principalement à travers l'évidence des différences physiques. L'auteure évoque alors pour ces parents l'avènement d'une « transsubstantiation » (p. 335) de l'enfant adopté. Les parents, par l'action répétée des discours autour de l'enfant, finissent par reconnaître en ce dernier une transformation réelle et concrète, qui atteste de leur ressemblance, même si son apparence reste bien-sûr la même (couleur de peau, forme du visage, taille, etc.).

Le sort et la destinée

Howell et Marre (2009) montrent que les discours parentaux sur le sort et la destinée permettent de lisser les différences d'avec les enfants qu'ils ont adoptés et de la sorte, facilitent le travail d'emparentement. En effet, les auteures rapportent avoir relevé, auprès de parents adoptifs norvégiens et espagnols, des phrases qui reviennent sans cesse et expriment « l'idée que leur enfant leur était destiné pour des raisons mystérieuses [et qu'aucun] autre enfant n'aurait été aussi bien » (p. 205). Howell et Marre rapportent la propension des parents adoptifs à interpréter un fait anodin (une coïncidence de date, de nom) comme étant un signe de prédestination. Toute modification du projet d'adoption, aussi grande puisse-t-elle être, telle que, par exemple, le fait de se voir proposer un enfant de 10 ans alors que le souhait initial était un enfant de moins de 3 ans, est bien souvent aussitôt transformée en

signe du destin, permettant ainsi l'adaptation immédiate à tout changement par rapport à ce qui avait été imaginé. Ces discours sur le sort et la destinée permettent également de confirmer la filiation. Le parent qui adopte, comme tout parent, est confronté à la nécessité de réduire l'altérité de son enfant afin de « confirmer la filiation » (Ciccone, 2012). Pour Ciccone, ce besoin de confirmation traite de plusieurs dimensions : D'abord les parents vont restaurer ou perpétuer leur propre narcissisme à travers leur enfant, c'est la dimension narcissique. Ensuite, la confirmation de filiation inscrit le sujet dans une transmission intergénérationnelle, fondant le lien social et les repères identitaires, c'est la dimension symbolique et sociale. Enfin, la dimension de réduction de l'altérité consiste à faire émerger, à travers des signes de ressemblance, la familiarité et le sentiment d'appartenance afin d'atténuer la différence fondamentale portée par toute naissance. Pour rechercher du même, on recherche alors les ressemblances physiques, caractérielles, comme « le nez du côté de ton père, le sens de l'humour de ta mère, l'oreille musicale de ta grand-tante accordéoniste, etc. », il s'agit de confirmer la logique filiative, adoptive ou pas. Mais, d'un autre côté, le parent doit prendre en compte cette altérité car elle est affiliation originelle de l'enfant.

1.4.7.3. La dette de vie

Ces stratégies de réduction de l'altérité renvoient, plus largement, aux processus inconscients qui structurent le lien de filiation, ce que la psychanalyse éclaire à travers la notion de « dette de vie » (Bydlowski, 2008). Ce concept fait référence à l'idée selon laquelle l'enfant, ayant reçu la vie de ses parents, se trouverait en position de débiteur symbolique à leur égard. Cette dette, qui relève de l'ordre existentiel plutôt que matériel, façonne en profondeur la relation entre parents et enfants dans de nombreuses sociétés. Bydlowski (2008, p. 169) développe ce concept et décrit la « dette de vie » comme étant un mécanisme inconscient reliant chaque individu à ses parents, en particulier à sa mère, du fait d'avoir reçu la vie. La perspective psychanalytique de l'auteure postule que le fait de donner la vie est, outre un acte biologique, un acte de transmission de représentations psychiques et de désirs inconscients. Ce travail de transmission, de génération en génération, est alors le pilier de la construction filiative et de la lignée familiale.

Neyrand (2011) reprend ce concept de dette de vie, en soulignant que l'enfant, dès sa naissance, est symboliquement placé dans une position de débiteur vis-à-vis de ses parents, et plus largement de la société. Cette dette ne relève pas d'une obligation contractuelle explicite : elle repose sur une forme d'implicite culturel et familial qui associe la filiation à une logique de réciprocité. L'enfant reçoit la vie,

les soins, la protection et l'éducation de la part de ses parents, ce qui l'installe, souvent inconsciemment, dans une posture de gratitude et de loyauté. Ce qui intéresse Neyrand, c'est que cette dette filiale s'inscrit aujourd'hui dans un contexte social marqué par une responsabilisation croissante des parents. La société valorise fortement la mission éducative et normative du couple parental, réduisant parfois la richesse des liens familiaux à une relation asymétrique où les parents « donnent » et les enfants « doivent rendre » sous une forme ou une autre (réussite scolaire, intégration sociale, respect et reconnaissance). De cette manière, l'enfant devient le réceptacle d'un double enjeu : non seulement il doit réussir pour honorer le sacrifice parental, mais il incarne aussi une part de la reproduction sociale souhaitée par la collectivité. Ainsi, selon l'auteur, réfléchir à la dette de vie permet de mettre en lumière le poids normatif qui s'exerce dès l'enfance : derrière l'amour parental et la bienveillance sociale, il existe un régime d'attentes implicites qui relie les générations et encadre la trajectoire de l'enfant.

Dans un souci d'équilibre, nous souhaitons faire intervenir ici Hegel : « la naissance des enfants, c'est la mort des parents » (Hegel, cité dans Cottet, 2007, p. 39). Ainsi, pour l'auteur, avoir un enfant, c'est accepter de ne plus être au centre. C'est reconnaître qu'il existe dorénavant un être qui n'a rien demandé, et que cet être devient désormais plus important que tout. À partir de là, la vie ne se définit plus uniquement par sa propre existence, mais aussi par celle de son enfant.

Si Hegel souligne le renversement existentiel qu'implique la naissance d'un enfant, ce déplacement du centre de soi vers l'autre, c'est bien parce que la filiation engage une redéfinition profonde du rapport à soi, au temps, et à l'altérité. Dans cette perspective, il est possible d'ouvrir une réflexion plus ontologique sur le lien filial. Levinas, dans « Ethique et infini » (Levinas et Nemo, 1984), approfondit ce paradoxe en interrogeant la nature même de cette relation : une altérité radicale qui, pourtant, touche à l'intime du soi : « C'est une relation avec autrui où autrui est radicalement autre, et où cependant il est, en quelque façon, moi ; le moi du père a affaire à une altérité qui est sienne, sans être possession ni propriété » (p. 63). Levinas met en évidence l'aporie des expressions « j'ai un enfant », « j'ai fait un enfant », « c'est mon enfant ».

Le fils n'est pas seulement mon œuvre, comme un poème ou un objet. Il n'est pas non plus ma propriété. Ni les catégories du pouvoir, ni celles du savoir, ne décrivent ma relation avec l'enfant. La fécondité du moi n'est ni cause ni domination. Je n'ai pas mon enfant, je suis mon enfant. (Levinas, 1971, p. 310)

Levinas nomme « au-delà du possible » (Levinas et Nemo, 1984, p. 62) les relations dans lesquelles les possibilités de l'autre sont vues comme nos propres possibilités. Il décrit la paternité comme le fait « de pouvoir sortir de la clôture de votre identité

et de ce qui vous est imparti vers quelque chose qui ne vous est pas imparti et qui cependant est de vous » (p. 63).

Le lien n'est pas la relation et la parentalité n'est pas la parenté. (Benghozi, 2007, p. 29). D'abord, le lien n'est pas la relation. L'auteur insiste ici sur une distinction fondamentale, souvent confondue dans le sens commun comme dans le droit ou les pratiques sociales. En effet, le lien représente l'inscription symbolique qui relie deux êtres dans un système généalogique. Le lien est une donnée structurante, inscrite dans l'ordre symbolique et dans l'histoire. Le lien de filiation par exemple existe indépendamment de la qualité des interactions : qu'ils soient en conflit, éloignés ou proches, l'enfant est toujours juridiquement et symboliquement le fils ou la fille de ses parents. Le lien se transmet dans un cadre généalogique (ascendant et descendant). La relation est la qualité vécue, ressentie, la dynamique affective, émotionnelle et interactionnelle entre deux personnes. La relation peut être chaleureuse, distante, conflictuelle, fusionnelle, etc. Elle est contingente, contextuelle et changeante.

La parentalité n'est pas la parenté : Pour l'auteur, la parenté désigne les liens de filiation inscrits dans l'ordre symbolique généalogique. Elle renvoie au fait d'être relié par la naissance, par le sang, par un système de parenté tel que défini par l'anthropologie (systèmes patrilineaires, matrilineaires, lignages, clans, etc.). La parentalité est un terme contemporain qui décrit l'exercice et l'expérience d'être parent au quotidien. Elle inclut les dimensions éducatives, affectives, symboliques de la fonction parentale. La parentalité ne découle pas forcément de la parenté biologique : on peut exercer une parentalité sans être géniteur, et inversement, on peut avoir une parenté sans exercer réellement de parentalité (absence, défaillance parentale). « Si la parenté est de l'ordre du legs, l'expérience adoptive – irruption de l'ailleurs dans le chez soi –, met en cause l'hospitalité familiale. L'hôtellerie parentale devra orchestrer, dans le lien filial, le passage de la différence dans la ressemblance. » (Pierron, 2004, p. 136).

1.4.7.4. Filiation et affiliation

Dans le champ de l'adoption internationale comme dans celui de la migration, la distinction entre parenté et parentalité s'articule étroitement avec la dialectique entre filiation et affiliation. Assayag et al (2020) soulignent que chez le sujet migrant, l'adolescence constitue une période particulièrement sensible où se rejoue avec intensité la dialectique entre filiation et affiliation. La filiation renvoie ici au rapport aux origines, à l'héritage familial, culturel et symbolique transmis par la génération précédente, tandis que l'affiliation concerne les processus d'intégration et d'inscription dans de nouveaux cadres sociaux, culturels et institutionnels

propres à la société d'accueil. Cette articulation, toujours présente mais souvent implicite dans le développement de tout adolescent, devient pour les jeunes issus de la migration un enjeu majeur et conflictuel. Selon les auteurs, l'expérience migratoire engendre une rupture ou, du moins, une discontinuité dans ce qu'ils appellent le « contenant culturel », c'est-à-dire l'ensemble cohérent de repères symboliques, normatifs et pratiques permis par une continuité historique et sociale. Or, cette continuité partiellement déstabilisée ou interrompue place les adolescents dans une situation psychique et intersubjective complexe : ils doivent simultanément composer avec un héritage culturel d'origine et investir de nouveaux référentiels culturels. L'absence de continuité culturelle joue ainsi un rôle déterminant dans les tensions intergénérationnelles. Les parents, porteurs des références culturelles du pays d'origine, tentent de maintenir vivante une transmission parfois perçue par leurs enfants comme inadaptée ou difficilement compatible avec les normes et attentes de la société d'accueil. De leur côté, les adolescents, particulièrement exposés aux processus d'identification et d'affiliation à leurs pairs dans le nouveau contexte socioculturel, peuvent développer une forme de clivage identitaire ou d'ambivalence à l'égard des figures parentales. Ce décalage contribue à l'émergence de conflits intrafamiliaux et identitaires, dans lesquels se joue l'équilibre entre continuité et rupture, héritage et actualisation, fidélité et autonomie.

La filiation ne se réduit ni à la ressemblance ni à la différence. Loin de constituer une chaîne de reproduction du même, elle est un processus dynamique où, à chaque génération, s'opère une articulation originale entre ce qui est transmis et ce qui se réinvente. Cette dialectique se développe à travers la succession des générations. L'histoire familiale en est la trace : « La tension de la ressemblance et de la différence se décline, avec le lien de filiation, sur le mode généalogique » (Pierron, 2005, p. 186)

1.4.7.5. Dialectique du maître et de l'esclave

1.4.7.5.1. Un choix d'adulte

Dans l'adoption, « les parents font un choix d'adulte [...] mais font également endosser ce choix à leurs enfants » (Chomilier et Duyme, 2009). Les parents désireux d'adopter sont à l'origine du futur écart, de la future mise en perspective pays d'origine – pays d'accueil de l'enfant. Ils sont d'ailleurs davantage à l'initiative qu'à l'origine de cet écart. L'origine renverrait peut-être à l'origine biologique. Dans le cadre de l'adoption internationale, le parent est à l'initiative du changement d'environnement culturel de l'enfant. Par l'engagement dans les formalités avec le

pays de naissance de son enfant, par les formations et l'information qu'il aura reçues au cours de son processus d'agrément, le parent ne peut ignorer sa responsabilité quant à cette mutation environnementale. Ainsi, nous pouvons évoquer la dialectique du maître et de l'esclave dans le sens où le parent, en position de maître, sûr de sa capacité d'accueil en termes de confort, de sécurité, de liberté, de possibilité d'évolution, détermine pour l'enfant son environnement culturel. L'asymétrie de cette relation s'observe jusqu'aux sources du désir parental.

1.4.7.5.2. Impuissance de l'enfant adopté face au désir parental

Domination

Lahire et Navarre (2023) reprennent cette notion de dépendance. Pour les auteurs, la dépendance de l'enfant humain constitue « une expérience première de la domination à travers le rapport parents-enfants. Cette dépendance-domination est déjà présente parmi les espèces altricielles d'oiseaux ou de mammifères, mais chez l'humain elle prend une tout autre dimension. » (p. 36)

Pour Lahire (2023), les capacités humaines d'empathie, de souci de l'autre, de transmission, d'apprentissage, etc. et plus généralement toutes les compétences intersubjectives permettant la construction personnelle, découlent de l'établissement de relations primaires de dépendance-domination : « les deux faces d'une seule et même pièce » (p. 566).

Bonnardel (2015) rapproche la domination exercée sur l'enfant de celle sur l'animal de compagnie. L'auteur relève la similitude dans les discours des maîtres à propos de leurs chiens et des parents à propos de leurs enfants. Si l'auteur insiste sur cette ressemblance, c'est moins pour s'indigner que la similitude de traitement que pour prendre l'horrible conscience de ce à quoi ces pauvres créatures (enfants et chiens) sont exposées. Bonnardel insiste sur l'aberration de concevoir le rapport parent-enfant comme la seule procuration d'amour, de bons soins, de présence, de don de soi, etc. en négligeant la capacité du parent d'abandonner, de maltraiter, de négliger, de tuer aussi. « Ils nous sont livrés pieds et poings liés comme objets d'amour » (p. 94). Mais Bonnardel pointe également qu'ils sont objets de pouvoir et particulièrement objets d'éducation : « l'éducation fait des éducateurs des demi-dieux, maîtres et possesseurs domestiques d'autres êtres qu'ils contrôlent du tout au tout, qu'ils modèlent et forment. » (p. 94)

Vulnérabilité de l'enfant

Tandis que Lahire, Navarre et Bonnardel mettent l'accent sur les dimensions de domination, de pouvoir et de vulnérabilité inhérentes aux premières relations

parents-enfants, Fleury, en 2018, propose une autre approche : La conception d'une fragilité première qui ne consiste pas à être le lieu d'une exposition au danger, mais plutôt la condition d'une interdépendance féconde. Ainsi, pour Fleury (2018), la notion de vulnérabilité est bien sûr apte à décrire notre condition humaine et surtout celle du commencement de notre vie. Toutefois, Fleury fait remarquer qu'elle est trop souvent connotée négativement, ne renvoyant qu'à une relation d'un humain en devenir dépendant d'un humain davantage construit. Or l'auteure explique qu'il ne s'agit pas de dépendance totale mais en réalité d'interdépendance féconde : « Avoir eu besoin des autres pour grandir constitue une dépendance, une dette même. Mais c'est manquer la réalité féconde de l'enfant, de ce qu'il donne spontanément à ses parents, de la part vitale qu'il vient consolider. » (p. 75). De plus, pour l'enfant, la dette que représenterait le fait d'avoir bénéficié d'une réponse à son extrême dépendance s'acquitterait dans la transmission de ce don d'attention, de protection, prenant part ainsi aussi au processus d'individuation.

Résistance de l'enfant

Cascales (2016) évoque la prédominance des demandes d'adoption de nourrissons et fait l'hypothèse que cette préférence corresponde à la crainte des parents d'avoir affaire à une « présience » de l'enfant quant à son histoire pré-adoptive. Selon l'auteur : « Les parents savent qu'ils ne pourront rivaliser avec le savoir que l'enfant possède sur sa propre histoire compte tenu de leur absence au moment de son déroulement précoce. » (p.60)

Désir d'enfant

Le désir d'enfant, qui engage les futurs parents dans des années de procédure d'adoption, est un désir de nature complexe. Ainsi, « Le désir d'enfant [...] diffère de tous les autres désirs. Ce n'est pas un désir pour un objet mais un désir pour un sujet » (Hattab, 2023, p. 219). Et justement, ainsi que le souligne Hattab (2023), la particularité du désir d'enfant consiste en ce que le sujet que désire le parent est un sujet qui n'existe pas encore (dans le cas de parents qui donnent naissance à leur enfant) et en tous cas, d'un sujet qui ne peut s'opposer à ce désir. La prise en compte de cette impuissance radicale de l'enfant adoptable, puis adopté, face au désir parental du parent adoptant, pointe à notre avis un irréductible écart dans la relation de filiation. De plus, ce désir d'enfant par l'adoption est souvent connoté dans la littérature d'un désir de second choix, après le deuil de l'enfant biologique (Gavard, 2009)

Il nous semble que dans l'environnement culturel de l'enfant adopté, c'est-à-dire l'environnement social, éducatif, historique, narratif, le désir du parent est mis au jour par l'écart d'avec l'environnement culturel de naissance, que ce dernier soit

réel ou fantasmé et quelque soient les rapports avec l'environnement culturel de naissance et celui d'adoption. Cela ne va plus de soi, tout interroge. L'arbitraire, posé ici par le désir du parent adoptif, instaure une sorte de vertige identitaire pour l'enfant. Par exemple, un enfant naît en Colombie, puis est adopté quelques années plus tard par un couple d'allemands. Il sera élevé avec des valeurs, des normes allemandes, deviendra allemand et aura à assumer à sa façon son origine colombienne (Maslowski, 2017). Puisque ses premiers jours, mois ou années d'existence baignaient dans la culture colombienne, cet enfant aura déjà la conscience de l'expérience d'altérité en son propre sein. D'autre part, il peut imaginer ce qu'aurait pu être d'avoir été adopté par un couple d'américains ou d'italiens.

Par ailleurs, l'impuissance de l'enfant face aux désirs et décisions des parents est au premier plan. En effet, à la différence d'un enfant de migrants, qui bénéficie en quelque sorte, grâce aux proches qui l'entourent, d'une petite enclave en pays étranger, l'enfant adopté est lui, seul. Il ne partage pas ce sentiment d'exil avec ses parents. Pire, pour devenir ses parents, ils ont dû consentir à son exil.

1.4.7.5.3. Exils

Exils solitaires de l'enfant

L'écart entre parent et enfant est aussi l'écart quant à l'expérience de l'exil. Bien sûr les parents adoptants sont venus chercher leur enfant dans son pays de naissance. Les adoptions « aéroports » (Denéchère, 2016) n'existent plus. Mais le chemin de départ du pays de naissance, l'avion, l'arrivée dans un autre pays, la découverte de tous les autres (climat, langue, visages, odeurs, paysage, nourriture, etc.) est parcouru par l'enfant en solitaire (Roux, 2017). Il ne bénéficie pas du soutien du groupe qui porterait en son sein un peu de sa culture de naissance (Bourguignon et al., 2023). Mais l'exil premier de cet enfant est d'abord celui de l'exil d'une famille d'origine, qu'il fasse suite à l'abandon par les parents de naissance, à la perte, la disparition de ces parents ou encore au retrait par les autorités à des parents maltraitants. Ce drame originaire contraint l'enfant à l'exil dans une pouponnière, un orphelinat, une famille d'accueil. Il le contraint aussi à l'exil de la différenciation, pour les enfants plus grands, à l'école, d'avec les enfants qui vivent dans leur famille.

La pensée du déménagement

Cet exil est aussi l'écart entre l'enfant et lui-même : « Un décalage interne de soi à soi, entre soi et soi, au sein même de l'être. C'est le lieu du même, un lieu

psychique toujours mobile qui se construit et se déconstruit sans cesse au nom de son identité » (Derivois, 2010, p. 65). La notion de « pensée du déménagement » développée par Derivois désigne le travail psychique particulier que doivent accomplir les personnes déplacées, exilées ou déracinées, pour faire face à l'expérience de rupture, de séparation et de recomposition identitaire que provoque le déplacement. Contrairement à la notion de « déracinement », qui met l'accent sur la perte et la souffrance liée à l'arrachement à une terre ou à une culture, la pensée du déménagement met l'accent sur la capacité créative et adaptative des individus à donner du sens à leur existence, à se forger de nouveaux repères et à articuler leur histoire personnelle à celle du nouveau monde dans lequel ils arrivent.

Résonance de l'exil

Pourtant il semblerait, dans le discours de certains parents, que la conscience de ces expériences vécues dans la solitude par les enfants résonne avec des expériences personnelles de nature proche. (Harf et al., 2013) mettent en évidence « Dans la situation adoptive se surajoute aussi toute l'histoire des parents qui les a menés vers l'adoption : célibat, stérilité avec échecs des procréations médicalement assistées, maladie, refus de grossesse, volonté d'aider un enfant, etc. » (p. 524).

De l'exil à la tendresse

Si nous abordons ici la douleur et le traumatisme des événements vécus par les enfants adoptés via le concept d'exil, c'est que d'une part nous pensons qu'il exprime bien le sentiment de détresse profonde, de désaide ... Et en cela, nous pensons que la possibilité du partage de sentiment d'exil, du partage impuissant de la détresse, permettant alors l'advenue de la tendresse (Tovmassian, 2024). Bien entendu, cette réflexion s'entend dans le cadre d'une recherche culturellement située. La procuration maternelle de la tendresse peut être soutenue ou réprimée selon les cultures. Mestre (2014) a montré comment une jeune mère née en France, fille de migrants originaires d'Afrique de l'Ouest, avait à trouver un équilibre entre la procuration de tendresse, encouragée et attendue dans la culture française et la retenue, voire la nécessité de sévérité en accord avec la culture dans laquelle elle a été élevée. Le partage de la détresse entre parents et enfants invite à concevoir un parent fragile.

Le parent adoptif : un parent fragile

Pierron (2004) oppose ainsi au parent tout-puissant, surplombant, le parent adoptif qui serait un parent fragile. Il écrit (p. 137) : « À la figure du parent en majesté, placée sous le sceau du sang, du ventre et de la nature, fait face la

déconfiture du parent adoptif ». La fragilité dont il est question ici n'est pas faiblesse, déficit, incapacité. Elle est finesse, conscience, souplesse, élasticité, plasticité. Nous pensons que le parent adoptif a constamment et consciemment affaire à l'envers de toute chose dans la relation avec son enfant. En effet l'attachement qui s'installe résonne avec l'abandon qui l'a permis, toute séparation résonne avec celle de la *pré-connaissance*, lorsque l'un n'existait pas dans le monde de l'autre. Quinodoz (1999), dans son article intitulé « Deux grands méconnus, les parents adoptifs d'Œdipe », écrit que « chaque parent finit par être ressenti comme un parent qui à la fois abandonne et adopte son enfant, que chaque enfant peut être ressenti comme un enfant abandonné et adopté par ses parents » (p. 113). L'auteure indique que certains parents adoptifs doivent entreprendre un cheminement personnel pour accepter le fait qu'il leur a fallu du temps avant de ressentir pleinement qu'ils adoptaient véritablement leur enfant. De la même façon, certains enfants adoptés doivent également effectuer un travail intérieur pour accepter que leurs parents ne les aient pas adoptés dès leur naissance. Pierron écrit : « Le parent adoptif, creusant la faille de la séparation dans l'union, inscrit l'attachement dans l'entre-deux noué et noueux de la maîtrise et du lâcher prise. » (2004, p. 143). Le parent n'est plus en position de maître, il devient celui qui apprend et comprend de l'enfance exposée devant lui, à travers son enfant qu'il ne possède ni ne domine. La fragilité qu'évoque Pierron est celle la reconnaissance de tout ce qui échappe dans la filiation, tout ce que le parent ne peut maîtriser (par exemple le trou dans le savoir ou bien l'absence d'assurance dans la transmission génétique) et le sentiment d'être quand même valide, légitime, à sa place de parent, un irremplaçable pour reprendre le terme de Fleury (2018). Cette fragilité, née de l'inconfort, du déséquilibre entretient une tension féconde (Pierron, 2004, p. 144). En effet, en élevant son enfant, le parent apprend à son tour, et redécouvre l'essence même de l'enfance, c'est-à-dire le fait qu'elle se vive hors prédétermination, qu'elle soit le symbole-même de l'ouverture à tous les possibles. L'expérience-même de l'adoption est pour l'auteur un cadeau unique et imprévisible, dans laquelle la notion de don prend une dimension fondamentale. Le parent a à être à la hauteur du don qui lui a été fait. « Grandeur de la fragilité qui s'abandonne au don de l'enfant. La parenté adoptive se fait alors le mémorial de la parenté comprise comme disponibilité et fragilité dans l'invention du poème de la filiation » (p. 144). La conscience de la contingence, de l'imprévisibilité et la reconnaissance de l'événement comme étant un don rappelle le parent adoptif à la disponibilité, « l'ouvrant à l'incertaine promesse du devenir » (p. 144).

1.5. PARENTALITE

La parentalité, est une construction sociale complexe, impliquant simultanément des dimensions psychologiques, biologiques, sociologiques, idéologiques et politiques (Ciccone, 2016). Pour le sociologue et philosophe Saül Karsz, la parentalité est « Une idéologie en acte, ce sont certaines idéologies mises en musique et en texte » (2014, p. 168). La famille est pour l'auteur en situation de « service commandé » pour le pouvoir d'État. Ainsi il écrit : « Les enfants qu'elle a convoqués à naître ou qu'elle a adoptés, toute famille les élève par délégation du pouvoir d'État, en son nom, par rapport à lui, à son ombre, avec son appui, et/ou en s'y opposant. » (p. 14) Dans cet esprit, tout enfant est pour Karsz depuis sa naissance, placé. Il évoque les éléments de langage confirmant ce point de vue : Il faut « déclarer » un enfant devant les officiers d'État-Civil. Il pointe l'appellation « famille d'accueil » opposée à « famille naturelle » et le terme « placement d'enfant » qui devrait être renommé « déplacement d'enfant ».

Comme le souligne Neyrand (2015), l'usage du terme de parentalité est très répandu dans l'espace public. Il a vu le jour dans les années 1980, au moment où il fut besoin de nouvelles appellations pour de nouvelles situations parentales : homoparentalité, grand-parentalité, monoparentalité (p. 145). La parentalité désigne alors « vaguement quelque chose qui serait de l'ordre de la condition parentale, *l'art d'être parent* [l'italique est de l'auteur] » (p. 146). Neyrand pointe les dissonances qui accompagnent les récits socio-culturels à l'œuvre autour de ce concept (2015, p. 146). En effet, pour l'auteur, ces discours sont fortement enrobés d'un vernis scientifique, fait d'invocations et d'emprunts à des travaux de toutes disciplines. « La science, en effet, est devenue le grand référentiel des sociétés démocratiques, ayant supplanté le référentiel religieux, voire le référentiel moral » (p. 146). À défaut d'établir l'indiscutabilité du concept par le recours à la science, c'est un ressenti paradoxal de confusion qui émerge dans l'espace public. En effet, les écarts d'appréhension, la variété des outils méthodologiques permet aux différentes obédiences et disciplines scientifiques de garantir la réalité complexe et jamais réifiée ni finie des faits humains. Toutefois, des concepts envisagés par l'approche scientifique, approche soutenue par le doute, ne peuvent être transposés de façon intègre et sans aménagement à l'usage public, ainsi que l'a montré Moscovici (2004) dans sa thèse sur les représentations sociales. Ainsi, « le contrôle social et le contrôle scientifique obéissent à des objectifs et à des règles spécifiques. » (p. 122). Les parents sont ainsi aux prises avec ces discours socio-culturels dissonants et injonctifs : « Les parents s'en retrouvent encore plus désarmés, pris entre les injonctions à « être un bon parent » [...] que certains

intériorisent de façon obsessionnelle, et les polémiques qui agitent les médias sur la meilleure façon d'éduquer les enfants » (Neyrand, 2023, p. 84).

Vinay et Zaouche-Gaudron (2017) évoquent la différence entre être et se sentir parent. L'être parent s'édicte par un acte juridique (reconnaissance de l'enfant auprès de l'état-civil, jugement d'adoption). Mais le fait de se sentir parent relève d'un processus d'élaboration singulier, dépendant à la fois du parent, de l'enfant et du contexte. Troian (2023), différencie clairement parenté et parentalité : « Si la parenté est comme la maternité un état de fait, avoir un bébé, la parentalité est le processus de devenir parent, une expérience subjective. » (p. 769). Vinay et Zaouche-Gaudron (2017) décrivent les signes attestant que le processus est enclenché et que le lien de filiation prend consistance. D'abord, par l'éprouvé parental d'invasion « d'une émotion intense en regardant son enfant, en le voyant évoluer, se développer, grandir, devenir autonome et adulte » (p. 30). C'est également le sentiment de responsabilité, d'inquiétude pour cet enfant (son bien-être, son avenir).

1.5.1. La détresse comme force, la détresse comme passage.

C'est aussi l'acceptation de ses imperfections, qu'elles soient physiques, morales ou intellectuelles, et le fait de continuer à cheminer auprès de cet enfant, quels que soient ses choix, pas forcément ceux que les parents auraient souhaités pour lui. Troian (2023) décrit ce chemin comme « un voyage avec des transformations qui comportent des risques » (p.769). Enfin, Vinay et Zaouche-Gaudron (2017) pointent ce qui nous paraît être au plus profond de l'indéfectibilité du lien : Lorsque l'enfant déçoit, échoue, rate, détruit. A ce moment précis, le parent peut ressentir le souffle du doute quant à la proximité, à la familiarité d'avec cet enfant décevant, décidément autre. Une fragile défense psychique de ce parent blessé ou effrayé va consister en la relégation de cet enfant à l'altérité radicale. La conscience de ce sentiment douloureux, profond et fugace permet la constitution du sentiment d'être parent, envers contre tout et dans ce commun désespoir, dans cette douleur commune (où le commun doit être entendu comme vécu avec l'enfant, même si la nature des désespoirs peut être différente). Ce moment de désespoir partagé, dans la relation, nous ramène à la conception de la détresse, qui appelle la tendresse (Tovmassian, 2024). La détresse n'est pas un état à supprimer mais un passage nécessaire, un moment de transition, d'appel, de vacillement, qui permet de passer d'une position imaginaire à une autre, soutenant la traversée psychique vers l'adoption et la construction d'une filiation symbolique (Garneau,

2013, p. 93). La clinique met ainsi l'accent sur l'écoute, le maintien et l'accompagnement de cette détresse, qui, loin d'être un simple symptôme, devient le moteur même de la subjectivation dans l'adoption.

1.5.2. L'art d'accommoder la parentalité

Houzel (2002) définit la fonction parentale, la parentalité à travers 3 dimensions. L'auteur précise que depuis les années 1980, le terme parentalité désigne l'ensemble des fonctions et rôles des parents. La parentalité dépasse la simple filiation biologique : devenir parent est un processus psychique complexe. Selon Houzel, le concept s'appuie sur trois axes principaux :

- L'exercice de la parentalité : les droits, devoirs et statuts juridiques et sociaux des parents, en évolution avec les nouvelles formes familiales (monoparentales, recomposées, homoparentalité).
- L'expérience de la parentalité : le vécu psychique du devenir parent, notamment à travers le désir d'enfant et les profondes transformations psychiques lors de la grossesse et l'arrivée de l'enfant.
- La pratique de la parentalité : les soins quotidiens et l'éducation, essentiels au développement affectif de l'enfant, notamment dans les interactions parent-enfant.

Ainsi, pour l'auteur, la parentalité est un concept clé pour comprendre et accompagner les familles, en intégrant ses dimensions juridiques, psychiques et pratiques. Soutenir les familles est vital pour le développement de l'enfant et la construction de son identité.

1.5.2.1. Soutien à la parentalité

Depuis la fin du XX^e siècle, la notion de parentalité s'est progressivement associée à la prévention des risques, ce qui a conduit à l'émergence du soutien à la parentalité (Vandenbroeck, 2024, p. 157). Depuis 2011, le soutien à la parentalité est désormais considéré comme une véritable politique publique, intégrée dans le Code de l'action sociale et des familles. Il est encadré par une charte nationale qui énonce huit grands principes, tels que la valorisation du rôle de chaque parent, la prise en compte du contexte familial (pour le bien-être de l'enfant et des parents), l'égalité homme-femme, l'accessibilité aux accompagnements socio-éducatifs (Ministère du Travail, de la Santé, des Solidarités et des Familles, 2022). Vandenbroeck (2024) adopte une position critique face à l'évolution contemporaine des politiques et pratiques de soutien à la parentalité. Il souligne

que ce concept est devenu flou, rassemblant une grande diversité d'actions souvent définies par les institutions et non par les parents eux-mêmes. L'auteur met en évidence le malentendu qui règne : L'offre institutionnelle insiste majoritairement sur la responsabilisation individuelle et sur l'amélioration des compétences parentales, alors que les parents expriment avant tout des besoins de soutien social, de réseau, d'entraide et de partage avec leurs pairs. Vandebroek appelle à dépasser une approche technocratique et standardisée (programmes « *evidence-based* »), pour ouvrir un débat démocratique sur les finalités de l'accompagnement à la parentalité et sur la place de chacun (parents, enfants, institutions) dans ce processus.

1.5.2.2. *Projet parental*

Cette notion de projet parental est d'abord apparue sous les termes de « demande parentale » dans les textes accompagnant les lois bioéthiques autour des pratiques d'assistance médicale à la procréation (Sellenet, 2023, p. 51).

1.5.2.3. *Participation parentale*

Vandebroek (2024) constate que l'idée selon laquelle le parent est le « premier éducateur » (p. 127) de son enfant est partagée et inscrite dans les lois et pratiques de nombreux pays. Cependant, il souligne que cette idée peut être interprétée différemment selon les contextes : elle peut servir de fondement démocratique, ou devenir une injonction normative sur ce que doit être un « bon parent » (p. 129). Selon l'auteur, la participation parentale est souvent attendue, mais il existe un réglage difficile à atteindre pour les familles. En effet, trop de délégation à l'école peut être considérée comme de la démission parentale, alors que l'omniprésence est considérée comme intrusive. Les attentes institutionnelles envers les parents sont non seulement peu clairement énoncées mais également difficilement accessibles pour des parents d'autres cultures (p. 129). L'auteur parle de « violence épistémique » (p. 131) à propos de la mise à l'écart de parents, à la disqualification et l'invisibilisation de leurs savoirs.

1.5.3. Coercition narrative sur la parentalité adoptive

1.5.3.1. Récits de soi des parents adoptants

Afin d'avoir les meilleures chances d'obtenir ce « précieux sésame », l'agrément, les parents candidats à l'adoption doivent présenter des compétences et des discours correspondant aux attentes des travailleurs chargés de leur évaluation. Ce sont des « parcours sous influence » (Aromatario et de Morati, 2023, p. 84). Ainsi, tels que décrits par ces auteures, ces discours sont principalement organisés autour de trois piliers : l'adoption ne doit pas avoir de vocation humanitaire, l'intérêt supérieur de l'enfant et la mission d'information sur l'histoire pré-adoptive. Les candidats doivent produire des récits de soi où ils exposent leur intimité, leurs motivations et leurs vulnérabilités, dans l'espoir d'être jugés aptes à adopter. Ainsi, les « parcours sous influence » sont des itinéraires biographiques où les récits et les choix des futurs parents sont façonnés, guidés et parfois contraints par le regard et les critères de l'institution, des professionnels de l'adoption, et de la culture normative sur la parentalité. Le processus d'adoption fonctionne selon un « régime de vérité » qui exige sincérité et introspection, tout en restant marqué par une asymétrie de pouvoir entre les professionnels et les candidats. Cette expérience conduit les personnes à une transformation de soi, souvent dictée par les attentes institutionnelles plus que par une démarche strictement personnelle.

1.5.3.2. Racialisation

Nous souhaitons d'abord rappeler que la race est définie en sociologie comme « le rapport social à l'origine d'une division hiérarchique du monde entre des groupes racialisés dominants et dominés. La racialisation désigne le processus par lequel la race est produite, en tant que signifiant et comme perspective sociale sur le monde. » (Brun, 2021, p. 63). Pfefferkorn, en 2024, précise que « la race ne préexiste pas aux logiques de racialisation ; elle en découle » (p. 133). En effet, elle est une construction sociale, politique. On sait que la notion de race n'a aucun substrat biologique pour l'espèce humaine et est dépourvue de validité scientifique selon les connaissances biologiques et génétiques actuelles. On sait aujourd'hui que les humains partagent plus de 99,8 % de leur patrimoine génétique et que les différences génétiques entre individus d'une même population sont bien supérieures à celles entre populations différentes : Il n'existe pas de gènes "de la

race", ni de marqueurs génétiques uniques à un groupe humain donné, les variations phénotypiques (la couleur de peau, les traits du visage, etc.) sont superficielles et ne correspondent pas à des frontières génétiques nettes (Bonniol et al., 2021).

D'après Brun (2021, p. 67), deux conceptions s'opposent dans le monde de l'adoption, c'est-à-dire chez les travailleurs sociaux, les organismes d'adoption et chez les parents. Selon l'auteure, d'un côté, on observe un universalisme qui correspond à une approche « colorblind » (indifférente à la couleur de peau) des rapports sociaux, où la différence n'est pas explicitement prise en compte dans les pratiques ou les discours. De l'autre, une conception qui prône la reconnaissance et la prise en compte de la différence racialisée, souvent présentée comme un pragmatisme revendiqué : ici, les questions de race et d'origine sont considérées comme pertinentes et intégrées dans l'accompagnement et le soutien des familles adoptives ainsi que des enfants adoptés (p. 64). Brun relève, dans un document officiel de 2011 destiné aux professionnels qui accompagnent dans le processus d'évaluation les parents postulants, la phrase suivante : « Si les candidats ne se sentent pas prêts à accueillir un enfant de couleur, il peut être fait recours aux termes "ouverts à l'accueil d'un enfant qui leur ressemble" » (Brun, 2020, p. 49). Outre le fait de noter que le texte suppose que les postulants sont tous blancs (de « non-couleur »), il est ici question d'exprimer des préférences racialisées et racialisantes. Après l'action en justice de parents adoptifs corses, cette mention a été abolie en 2018.

1.5.3.3. Régulation normative de la famille

Neyrand (2015) met en évidence la montée du « parentalisme » (p. 152), c'est-à-dire une logique sociale et politique qui tend à sur-responsabiliser les parents à travers leur fonction d'éducation. Dans cette perspective, les parents deviennent agent chargé de répondre aux attentes normatives de la société en matière d'éducation et de socialisation de l'enfant. Pour l'auteur, la parentalité désigne alors politique de gestion des populations et, à la fois, construction sociale et psychique de la relation entre parents et enfants. Ainsi, cette notion met ainsi en avant le caractère évolutif et dynamique de ce lien, qui varie selon les situations familiales, les sociétés et les époques.

Ainsi, la parentalité aujourd'hui se retrouve constituée en nouvelle norme centrale de la gestion sociale des populations, du fait de la fonction d'éducation dont elle est porteuse et que soulignent tous les discours, et en la référant aux deux principes normatifs qui sous-tendent l'idéologie des sociétés démocratiques et marchandes : l'intérêt supérieur de l'enfant, et son

corollaire moins directement explicité, celui de l'intérêt supérieur de la société à disposer de parents qui assument le rôle de courroie de transmission d'un ordre où s'entrechoquent libéralisme et citoyenneté. (Neyrand, 2015, p. 152).

Face à la puissance de ces mouvements normatifs, Missonnier (2022, p. 309) pose l'hypothèse de « l'expression conjoncturelle d'une distanciation défensive constante, mais historiquement polymorphe, à l'égard de « Mère Nature » : parents et soignants craignent toujours d'être engloutis par elle en faisant retour vers leur origine » (p. 309).

Aromatario et de Morati (2023), soulignent que « La perpétuation des conceptions normatives de la famille nécessite une série d'instruments de contrôle et d'évaluation qui en appellent à la notion foucaldienne de gouvernementalité des sujets. » (p. 84). Pour les auteures, la parentalité adoptive, afin de mener à bien son projet, ne peut échapper à la production de récits de soi sur sa sexualité, son affectivité, ses valeurs éducatives, etc. qui seront soumis à évaluation. La normalisation, le calibrage de ces récits est accompagné par de nombreuses formations et informations tout au long du processus d'agrément. Dupont et Rideau (2022) montrent comment les parents en demande d'agrément en viennent à montrer d'eux une image tronquée et livrent des discours en adéquation avec les récits sociaux qui édictent la bonne parentalité (p. 316).

Ainsi, Roux (2020) ajoute que l'agrément ne se réduit pas à un dispositif où l'État exprime et applique ses préférences en s'appuyant sur des savoirs professionnels. Il s'agit aussi pour les professionnels de mobiliser diverses techniques visant à préparer les futurs parents, à les soutenir dans les épreuves qui les attendent et à les accompagner dans leur cheminement vers la parentalité : C'est alors « un temps de relation pédagogique entre sujets (assujettis) et institutions (assujettissantes) » (p. 423). L'auteur pointe ainsi que les institutions ont un rôle paradoxal, ambigu. En effet, elles réforment, modifient les demandes, les désirs initiaux des parents (par exemple le désir d'adopter un enfant jeune et en bonne santé) eu égard aux réalités actuelles de l'adoption. Et, dans le même temps, elles réalisent « une évaluation de la capacité des candidats à devenir les parents optimums des enfants à venir – dont on anticipe qu'ils s'écarteront nécessairement des espoirs » (p.424)

1.5.4. Filiation adoptive

1.5.4.1. *Nature ou Culture ?*

Pour Soulé et Lévy-Soussan, « La filiation adoptive se substitue, ou s'ajoute à la filiation naturelle » (2002, p. 94). Même si le lien biologique reste encore aujourd'hui privilégié, ces auteurs rappellent que la filiation, en tant que notion juridique, est un produit de la culture. Ainsi, selon les auteurs, rien ne justifie d'accepter la suprématie du biologique ou du génétique, dès lors que l'on considère que le droit n'est pas le prolongement d'un ordre naturel, mais bien une construction conventionnelle visant à rendre possible la vie en société en organisant et en régulant les désirs individuels. D'ailleurs « pendant des siècles la filiation légitime a reposé en France sur le mariage et non sur un fait de nature, la reproduction sexuée » (Dayan, 2022, p. 24).

Cahen (2004) soutient que toute filiation (biologique, sociale) est une forme d'adoption. Selon cet auteur, il serait nécessaire d'inverser la perspective. En effet, l'adoption ne devrait pas être appréhendée tel un « ersatz de filiation » (p. 75).

Levinas dit « la filialité biologique n'est que la figure première de la filialité ; mais on peut fort bien concevoir la filialité comme relation entre êtres humains sans lien de parenté. On peut avoir à l'égard d'autrui une attitude paternelle » (Levinas et Nemo, 1984, p.63).

1.5.4.1.1. *Ce que dévoile l'absence d'enveloppement de la nature :*

Pour Pierron (2004), la parenté adoptive est une parenté « mise à nu » (p. 137). Il écrit : « À la figure du parent en majesté, placée sous le sceau du sang, du ventre et de la nature, fait face la déconfiture du parent adoptif. Nudité du parental dévêtu de l'aura de la nature. » Nature et culture sont dans un bateau, Nature tombe à l'eau, qu'est-ce qui reste ? Il reste alors au parent de devenir un vrai parent, sans l'assurance des ressemblances physiques et caractérielles évidentes qui inscrivent l'enfant dans un toujours-là et depuis toujours : « tu as le nez de ta grand-mère et le côté entêté du côté de ton père ». Sans non plus l'inscription dans l'histoire commune, reliée à un fond des âges pourtant invisible : « toute notre famille, du côté de ma mère, a quitté l'Ukraine avant la guerre. ». Sans également le vécu parental de gestation et de mise au monde. L'adoption serait ainsi une modalité d'être parent si peu soutenue par l'évidence (naturelle) qu'elle pourrait être vue comme mettant au jour le processus qui consiste à devenir parent. Pierron (2004) parle de « l'essence du lien adoptif comme modèle du lien parental » (p. 137) et « la

parenté adoptive [comme] l'expression figurée de toute parenté » (p. 138). En effet, il ne s'agit pour l'auteur de stipuler que le parent adoptif, ne bénéficiant pas de « l'aura de la nature » (p. 137) soit amené à déployer des ressources supplémentaires, l'érigeant en cela soit en « super parent » (p. 138), loin de là. Il s'agit plutôt de mettre l'accent sur le fait que, dans l'adoption, il est peut-être alors possible de comprendre la nature des processus en jeu, lorsque la relation est *débarassée* des mécanismes facilitateurs biologiques. Pour Pierron, ces processus sont d'abord la reconnaissance : « toute naissance attend sa reconnaissance » (p. 138), la reconnaissance en tant que sujet, et la transformation de la familiarité, c'est-à-dire le contact avec du familier, à la *familiarité* qui « vise une reconnaissance dans le lignage » (2011, p. 81). Ce processus implique, dans le cas de l'adoption, une métabolisation des différences.

1.5.4.1.2. Souffrance du dévoilement

Neuburger (2005) met en évidence le moment de l'invention de la contraception, à partir duquel il est possible de concevoir une identité de constitution entre une famille par adoption et une famille par méthode traditionnelle. Désormais tout parent a la possibilité de programmer la naissance, de décider de la « mise en route » d'un enfant (p. 72). Il décrit alors dans ces deux types de familles le même développement de l'enfant, de l'adolescent et des rapports entre enfants et parents.

Cependant, sa pratique clinique en pédopsychiatrie et la rencontre d'enfants adoptés en extrême souffrance l'amène à distinguer une spécificité propre aux familles adoptives. Il écarte la cause du secret sur l'adoption, qui heureusement n'est plus de mise depuis longtemps maintenant et souligne que les enfants dont il parle ici sont parfaitement informés sur leur filiation. Et justement, l'auteur évoque « des familles qui ont été prises, de manière excessive, dans l'idéologie de la vérité. » (p. 74). Neuburger décrit alors des organisations familiales où l'enfant reste celui qui est accueilli. Ces familles « se mettent à fonctionner non pas comme des familles normales, adoptantes normales mais comme des familles d'accueil » (p. 75). Pour l'auteur, la famille qui adopte un enfant doit devenir la famille de cet enfant. Il fait l'analogie avec le fait qu'une personne devenue française par naturalisation est française et pas « naturalisée française » (p. 75). Tout se passe comme si l'idéologie de la vérité, de la réalité administrative et technique empêchait alors la mise en place de la greffe mythique (Neuburger, 2020), concept que nous abordé précédemment. Ce concept de greffe mythique correspond à l'espace laissé à l'interprétation, à la subjectivité, à l'imaginaire, à la création de récits ou de sens qui ne sont pas strictement rationnels ou factuels, mais qui permettent aux individus et aux groupes de se projeter, de se reconnaître, de se relier au-delà des

seules données objectives. Lorsque les institutions privilégient exclusivement des logiques rationnelles, administratives et techniques, elles laissent peu de place à la construction d'un récit collectif, à la circulation de mythes fondateurs, ou à l'émergence de significations symboliques, ce qui peut rendre le lien social et l'appartenance plus fragiles ou utilitaristes.

Transmission symbolique transgénérationnelle

En France, Prononce-Poyol (2022), dans le cadre de l'accompagnement de mères qui accouchent sous le secret, soutient la possibilité pour ces femmes, de transmettre une histoire pour leur enfant. La loi du 22 janvier 2002 instaurant la création du Conseil national d'accès aux origines personnelles (CNAOP) a un double objectif : D'une part il s'agit de protéger le secret les femmes qui procèdent à l'abandon, tout en permettant qu'elles puissent demander la levée de ce secret. D'autre part, les législateurs ont eu le souci de pouvoir donner le plus d'information possible à l'enfant. Ainsi, Prononce-Poyol met en évidence cette modalité particulière de la transmission symbolique transgénérationnelle, en cela qu'elle évoque une transmission organisée autour du dispositif d'adoption, en lien avec des professionnels. Rompant avec l'assaut discursif peuplé de fantasmes infanticides, l'auteur évoque que « Confier l'enfant pour qu'il soit élevé loin de soi, c'est aussi, pour certaines femmes, le protéger de soi et d'une histoire impossible [...] Il s'agit là d'une perspective dynamique et transgénérationnelle de la construction de l'enfant. » (p. 24)

1.5.4.1.3. Grossesse psychique – l'enfant virtuel

Pour Golse (2019a), le choix symbolique d'une durée de neuf mois pour la procédure d'agrément souligne bien le fait que les futurs parents adoptants auront affaire à des remaniements psychiques, au même titre que pour une grossesse biologique (p. 131). L'auteur définit la grossesse psychique comme « nous entendons l'ensemble des remaniements représentationnels qui se jouent dans la tête des futurs parents au cours de la grossesse physique de la mère. » (2019b, 176). Les prétendants à l'agrément vont devoir participer à nombreux entretiens et évaluations par les professionnels de l'Aide Sociale à l'Enfance. Ces rencontres, parce qu'elles évoquent l'imprévu, parce que qu'elles entraînent des associations avec leur propre histoire d'enfance sont plus ou moins dérangeantes, plus ou moins bien vécues par les parents-candidats. Par ce dérangement, que l'auteur rapproche des *Touchpoints* de Brazelton (cité dans Golse, 2019a, p. 141), les futurs parents seront amenés à rendre de plus en plus concrète la représentation de leur enfant, c'est-à-dire de passer de la représentation, des rêveries autour d'un enfant imaginaire à celles autour d'un enfant réel. Toutefois, à la différence de l'accès à

l'enfant réel par les manifestations physiques de la mère, de l'enfant, l'enfant réel dans l'adoption est « un enfant-réel-encore-ailleurs » (p. 141). Lorsque l'auteur évoque la virtualité spatiale de l'enfant encore ailleurs (p. 142), nous pensons également à la virtualité inhérente à la condition d'obtention de l'agrément et à celle liée à la réduction du nombre d'enfants adoptables.

1.5.4.1.4. Relation d'objet virtuel

Missonnier (2009), nomme relation d'objet virtuel (ROV) le lien biologique et psychique qui s'établit avant la naissance du bébé entre ses « devenant parents et l'enfant du dedans (l'embryon/fœtus des professionnels) » (p. 131). Le ROV évolue sur un continuum qui part de l'investissement narcissique total, soit le fantasme fusionnel à l'élaboration objectale c'est à dire la reconnaissance de l'altérité de l'enfant à venir. Cette relation n'est pas purement imaginaire mais repose sur une anticipation créatrice : elle est « virtuelle » au sens où elle existe en puissance, en attente d'actualisation lors de la naissance et de la rencontre concrète avec l'enfant. Chez les parents adoptants, l'enfant attendu n'est pas investi sur une base biologique, mais il s'opère aussi une forme de relation d'objet virtuel : l'« enfant imaginaire » que portent les futurs parents adoptants, fruit de leurs désirs, fantasmes, représentations et projections bien avant la rencontre avec l'enfant réel. Le processus d'attente, de préparation et de construction d'un espace psychique pour accueillir l'enfant, fait écho à l'anticipation parentale de la grossesse. Les parents adoptants s'engagent dans un travail psychique d'anticipation, d'élaboration de la parentalité, de symbolisation de l'enfant à venir, similaire au ROV de la grossesse. Il existe aussi un continuum partant d'un investissement narcissique fort (l'enfant idéalisé, fantasmé, porteur de rêves) vers une rencontre objectale avec l'enfant réel, qui déconstruit et transforme les attentes, permettant l'émergence d'une relation plus authentique. Comme pour la grossesse, ce travail d'anticipation est soumis à des épreuves : incertitude de l'attente, projections sur l'origine de l'enfant, caractéristiques inconnues, crainte d'inadéquation, etc. L'actualisation du lien se fait lors de la rencontre, qui implique aussi un processus de deuil de l'enfant imaginaire pour accueillir l'enfant réel et singulier. Ainsi, si la relation d'objet virtuelle ne se fonde pas sur un lien biologique prénatal dans l'adoption, elle se manifeste néanmoins sous la forme d'un investissement psychique préalable, structurant et déterminant pour l'exercice futur de la parentalité. L'analogie réside donc dans le travail d'élaboration psychique qui précède toute parentalité, qu'elle soit biologique ou adoptive, avec pour point commun la nécessité de transformer une représentation virtuelle, idéalisée et projetée, en une relation objectale réelle et ajustée. La ROV fournit donc un cadre pour comprendre combien la parentalité se construit d'abord dans un espace

psychique, avant de se déployer dans la réalité de la rencontre, que l'enfant arrive « du dedans » (grossesse) ou « du dehors » (adoption).

1.5.4.1.5. Lien filial

Eiguer replace la dimension vivante, relationnelle et psychique au cœur du lien parents-enfants, dépassant la seule référence à la filiation juridique ou biologique et ouvrant sur une compréhension dynamique et clinique de la vie familiale (Eiguer, 2021). Pour l'auteur, la filiation, désigne l'appartenance d'un individu à une lignée, qu'elle soit biologique ou reconnue juridiquement, et renvoie à la descendance, à la transmission et à l'inscription familiale. Elle dépasse la seule dimension biologique et intègre des aspects symboliques, culturels et affectifs. Le lien filial, en revanche, se concentre sur la relation vécue entre l'enfant et son parent. Il s'agit d'une relation réciproque, où chacun reconnaît l'autre comme parent ou enfant, dans un échange d'affects, de représentations et de rôles. Ce lien se construit et se gagne à travers la vie commune et les interactions quotidiennes, plus encore que par la naissance ou la décision juridique de l'adoption. Eiguer décrit plusieurs niveaux de compréhension du lien filial (p. 135) : sentiments fusionnels de communauté, sentiments de partage de rêves, de fantasmes inconscients, adhésion aux mythes familiaux, adhésion aux lois familiales. Ainsi, pour l'auteur, là où la filiation établit l'inscription d'un individu dans une lignée, le lien filial insiste sur l'intersubjectivité et la construction affective du rapport entre parent et enfant. Pour Eiguer (2021, p. 136), l'arrivée d'un enfant adopté dans sa nouvelle famille présente certaines similitudes avec la mise en place de la vie de couple, eu égard à la dimension volontaire et sociale du lien parental.

1.5.4.1.6. L'origine

Mounier (2021) décrit l'origine d'une part comme le lieu d'où on vient. C'est d'abord être issu de la rencontre (quelle que soit sa nature) de géniteurs qui auront ainsi concouru à la continuité, à la transmission génétique « au service de l'espèce » (p. 105). Cette conception rappelle l'inscription objective, réelle, concrète de chacun dans une trame déterminée qu'est le codage génétique. Au passage, l'auteur pointe alors que cette conception de l'origine permet de ne pas oublier que les géniteurs transmettent, continuent la transmission de la vie plus qu'ils ne donnent la vie. Ainsi, l'origine serait à retrouver au début de toute cette chaîne de transmissions successives et on en vient à parler de l'Origine. Cette Origine, début des temps de la vie, « cette Origine nous échappe toujours et à tous, que l'on soit adopté ou « fait maison » » (p. 106). Ainsi, Denoux (2022) propose une certitude humaine à la vertigineuse question « d'où venons-nous avant notre naissance ? »

en répondant : « Papa, maman ! » Pour Mounier (2021), l'origine est, simultanément à cette attestation génétique, la reconnaissance de la part des parents, « qu'ils soient mes géniteurs ou non, parole de reconnaissance officialisée et institutionnalisée par le don du nom. » (p.105).

L'origine, dans l'adoption internationale, est interrogée par les enfants et par les parents, de façon non univoque. Cette non-univocité est liée bien sûr au fait d'être sujet principal de cette problématique ou le sujet par transitivité. Mais ce sont également les conditions d'accueil de la question de l'origine qui donneront forme à son issue. Pour Denoux (2002), « cette interrogation "ombilicale" peut apparaître comme très pénible à des individus se construisant sur la base d'une déchirure ou d'un entre-deux culturel » (p. 50). L'auteur souligne ici l'inadéquation de certains dispositifs sociaux ancrés dans une dimension monoculturelle, impropres à accueillir la complexité et la fragilité de vécus de multiplicités de l'origine. Les parents adoptifs, en tant que dispositif d'accueil des récits et des questionnements de l'enfant et sur l'enfant ont aussi à maintenir cette propension à un accueil non-unidimensionnel culturellement.

Parler de l'origine

Cascales (2016) évoque la quête des origines de l'enfant du côté des parents adoptifs. Dans ses recherches à partir d'entretiens avec des parents adoptifs, l'auteur détermine deux propositions principales : D'abord, les parents cherchent à comprendre ce qui a entraîné l'abandon de l'enfant. Sont-ce des raisons en lien avec les caractéristiques propres de leur enfant ? D'autre part, dans le cas d'adoptions après placement par les services sociaux, les parents adoptifs cherchent à savoir quels vécus ces enfants ont pu traverser, vécus susceptibles d'obérer leur adaptation dans le pays d'accueil. L'auteur émet l'hypothèse que les parents cherchent, à travers ces questionnements, à acquérir une maîtrise sur le temps d'avant l'adoption. « Les parents ne sont pas dupes, ils savent pertinemment que l'enfant a vécu avant eux, mais la confrontation d'avec ce vide d'expérience, ce temps non partagé menace tout de même les conditions d'investissement et/ou d'attachement des parents pour l'enfant. » (p. 59). Paradoxalement, plus les parents obtiennent d'informations, plus leur angoisse augmente. Cascales (2016) l'explique par le fait qu'à mesure que les parents se représentent de plus en plus précisément l'histoire pré-adoptive de leur enfant, ils prennent conscience d'un temps non partagé, d'un pré-éloignement, d'une « béance représentée par ce passé sans expérience commune. » (p. 59). Et, dans le cas d'enfants adoptés après 3 ans, et donc qui pourraient rendre compte de souvenirs explicites, les parents y voient un savoir dont l'enfant dispose, et, que cet enfant souffre ou non de ce savoir, ils y voient une « inversion de la synchronie parentale [qui] donne du pouvoir à l'enfant

sur ses parents. » (p. 60). Il est question ici de pouvoir. Pour l'auteur, la relation parent-enfant est construite autour d'un « besoin de maîtrise » (p. 61). Les parents comme les enfants sont dans un enjeu de construction identitaire et ont à consolider l'arrimage filial. Il est alors indispensable de maîtriser leur environnement et particulièrement l'autre. Ainsi, « les parents ont besoin de contrôler la relation parentale selon un modèle classique de parentalité, la plupart du temps acquis lors de leur propre histoire infantile au contact de leurs parents » (p.61).

Pour les parents, ne pas parler de l'origine, ne pas transmettre, serait pour Neuburger (2020) « un processus d'élimination, de gommage des différences » (p. 34-35). Pour l'auteur, ce processus revient, de la part des parents à mettre en place, garantir et entretenir un vide mythique. Neuburger rapporte des résultats de recherche montrant que ce processus d'élimination, de gommage a des effets sur la cognition même des enfants. En effet, des enfants à qui l'on dissimule des informations concernant leur filiation développent des troubles d'apprentissage spécifiques dans certains domaines, tels que l'histoire ou la géographie, alors qu'ils ne rencontrent aucune difficulté dans d'autres disciplines (p. 35). De façon générale, Neuburger pointe la difficulté, voire l'issue pathologique sur le plan psychiatrique, à laquelle se confrontent les enfants dont les générations antérieures privilégient un des deux pôles du mythe familial : élimination ou survalorisation. En effet, dans le premier pôle, les parents privilégient la disparition d'éléments familiaux, parentaux en dehors des normes ou insatisfaisants (histoires de vie particulières des parents, origines différentes, différences culturelles). Toute différence, toute saillance est à éradiquer. « Les familles qui gommant leurs aspects jugés anormaux ou leurs particularismes produisent une pathologie de la transmission qui rend l'établissement, la construction d'une famille, difficile à la génération suivante » (p. 41). Dans le pôle opposé, les individus font des rites, histoire, normes et valeurs familiales le seul modèle qui vaille, « La transmission est alors transmission d'une différence à maintenir vis-à-vis du monde vulgaire, ordinaire » (p. 42). Neuburger rappelle la préconisation de Gregory Bateson qui expliquait une certaine nécessité de se soumettre au paradoxe, à la double contrainte qui consiste à vivre les deux pôles afin de ne pas enfermer le processus de transmission dans une rigidité létale (p. 42).

Expériences culturelles premières

La représentation de la culture originelle de l'enfant est presque impossible à partager avec l'adulte qui ne possède pas cette même culture. Comment exprimer les senteurs, les goûts, les sons, les musiques ? Konicheckis (2010) évoque ces transmissions culturelles premières : « Les formes émotionnelles et affectives de

communication, qui appartiennent aux éléments culturels partagés et rappellent les toutes premières expériences du bébé, se réfèrent en particulier au sensoriel. » (p.126). L'appréhension de ces ressentis par les parents, puis la remémoration à leur enfant, n'est pas évidente parce qu'ils sont difficiles à rapprocher de « représentations symboliques substitutives » (p. 126) qui pourraient être partagées. Ainsi, l'auteur écrit : « Les premières expériences culturelles, de nature sensorielle, ne peuvent pas être partagées aisément dans la vie quotidienne d'une autre culture. Dans les migrations, on éprouve la sensation d'être amputé d'une partie de sa personne ».

Savoirs premiers, contingence et bizarreries temporelles

L'enfant a un temps d'avance. Il inscrit dans le roman familial une strate préhistorique adoptive nimbée d'insu que le parent devra se résoudre à ne pouvoir réduire. Ce temps de l'enfant, vécu hors les parents adoptifs, est à notre sens l'élément qui rend saillant le problème de la contingence. Aussi, nous faisons à ce point le lien avec le concept lacanien des futurs contingents décrit par Miller (2004), qui analyse le sophisme suivant. On se situe à un temps T_n . Ce qui va se passer demain, au temps T_{n+1} est de l'ordre du possible, l'événement peut avoir lieu ou pas. L'auteur décrit le sophisme avec ces mots : « Et s'il [l'événement] se produit, s'il a bien eu lieu, alors, il sera toujours vrai qu'il a eu lieu. Et il sera nécessaire qu'il soit toujours vrai qu'il ait eu lieu. Donc, il était impossible que ce qui est arrivé ait pu ne pas avoir lieu. » (Miller, 2004, p. 69). Si cet événement se produit effectivement, alors, il est impossible que ce qui est arrivé ait pu ne pas avoir lieu. Miller explique que l'intérêt de ce sophisme est la transformation du possible en nécessaire. Ceci est concevable en se reprojétant au temps T_n , tout en étant bien campé au temps T_{n+1} , en plein constat de l'occurrence de l'événement. C'est le vécu de la double temporalité qui permet de transformer la contingence en roman nécessaire. Chaque parent a affaire au mystère des temps premiers de leur enfant, temps vécus par l'enfant ou le parent, qui portent en leur sein une multitude de possibles. Dans leur étude sur la procréation médicalement assistée, Ansermet et Giacobino, en 2023, écrivent « La certitude technologique n'empêche [...] nullement que toute l'affaire procréative reste marquée par la contingence » (p. 757). Selon les auteurs, au contraire, on peut faire remonter cette contingence de plus en plus haut. L'enfant aurait pu être conçu par les ovocytes d'une autre mère, les spermatozoïdes d'un autre père, en un autre lieu, et même en un autre temps. Dans les familles par adoption à l'international, la contingence a du mal à être déniée. Loin de rester cantonnée à l'affaire procréative, comme dans la procréation médicalement assistée, la contingence s'affiche de façon permanente, par la mémoire parentale et enfantine des temps pré-adoptifs, par la différence de

couleur de peau, par les deux passeports correspondant aux deux nationalités. Dans notre étude, une participante fait le récit d'un voyage dans le pays d'origine de son enfant, après que son dossier a été accepté par le pays en question, mais avant toute proposition d'apparentement. Elle a exprimé avoir ressenti le besoin et la nécessité de se baigner dans la culture du pays de naissance pour rassembler des souvenirs pour son futur enfant. Nous pensons qu'elle était également en plein bain de contingence : Elle venait de loin, son enfant (eu égard aux critères d'âge) était vivant, dans le pays, quelque part, ils étaient proches l'un de l'autre mais n'étaient rien l'un pour l'autre, si ce n'est une possibilité. Denoux (2002, p. 51), souligne qu'il y a deux moyens de vivre le contingent : « j'y étais » et « j'en étais ». Cette participante s'inscrivait certainement déjà dans le « nous » familial (« j'en étais »).

1.5.4.1.7. Culture du pays de naissance

Ouellette et Méthot écrivent, en 2004 : « Dans le cas des enfants adoptés à l'étranger, cette mémoire des origines a ceci de particulier qu'elle se constitue d'abord en référence à un pays et à sa culture, plutôt qu'en référence à ses origines personnelles ». Certes, généralement, les parents ne disposent que de peu d'éléments à transmettre à l'enfant concernant sa filiation originelle. Mais les auteures décrivent que tous les efforts des adoptants se concentrent sur la préservation d'un héritage culturel, national ou ethnique et la constitution d'une mémoire via des souvenirs de voyages ou des connaissances livresques. L'investissement dans cette constitution de savoir, bien que différemment réparti selon les parents, est tel qu'il occulte celui qui pourrait être dévolu à la famille biologique. Pour Ouellette et Méthot (2004), il y a « transposition de la problématique des origines en dehors du champ de la parenté » (p. 146) et ceci constitue pour les parents adoptifs une économie psychique (Harf, 2014, p. 76). L'auteur remarque dans les discours des familles qu'il y a parfois confusion entre appartenances culturelles et inscription génétique. « Les représentations de la culture du pays de naissance et les représentations des parents de naissance s'entremêlent. » (Harf, 2014, p. 76).

1.5.4.1.8. Défi de l'adoption

Le défi est le suivant : « L'enfant sera-t-il celui qui entraînera ses parents adoptifs dans la désorganisation et le chaos ou les parents adoptifs proposeront-ils de nouveaux schémas relationnels à leur enfant ? » (Vadilonga, 2023, p. 65). En effet, l'enfant adopté arrive souvent avec une histoire marquée par l'insécurité, l'imprévisibilité et, parfois, la violence ou l'abandon. Ces expériences précoces

structurent ses modes relationnels et peuvent l'amener à reproduire inconsciemment des comportements de désorganisation : peur de l'abandon, hypervigilance, comportements provocateurs ou, au contraire, retrait affectif. Dans cette perspective, l'enfant peut effectivement « entraîner » ses parents adoptifs dans le chaos, au sens où ses réactions émotionnelles intenses ou contradictoires risquent de déstabiliser la dynamique familiale. Si les parents ne disposent pas d'outils de compréhension et de régulation, ils peuvent être happés par ce vortex relationnel et reproduire, malgré eux, des attitudes d'impuissance, de rejet, de contrôle excessif ou de désorganisation similaires à celles que l'enfant a déjà expérimentées auparavant. L'enjeu fondamental, toutefois, est de savoir si les parents adoptifs parviendront à offrir de nouveaux schémas relationnels. Cela suppose qu'ils jouent un rôle de tuteurs de résilience, capables d'accueillir la détresse de l'enfant sans se laisser engloutir par elle, de poser un cadre sécurisant, et de répondre à la fois avec constance, prévisibilité et empathie. Autrement dit, les parents deviennent une figure d'attachement alternative qui reconfigure progressivement les attentes de l'enfant vis-à-vis des relations humaines : « on peut avoir confiance », « on peut être compris », « une relation peut être stable et sécurisante ». Le défi est donc dialectique : il s'agit de rompre le cycle répétitif de la désorganisation pour instaurer une nouvelle dynamique où la stabilité émotionnelle des parents prime sur les tempêtes relationnelles de l'enfant. Ce n'est qu'à travers la solidité, la réflexivité et le soutien (parfois via l'accompagnement thérapeutique) que les parents adoptifs peuvent éviter de se laisser entraîner vers le chaos et, au contraire, inscrire leur enfant dans une trajectoire de sécurité affective progressive.

Plasticité parentale - dialectique

Quentel (2008), souligne le double mouvement qui s'opère entre parent et enfant. Pour l'auteur, l'adulte se projette dans son enfant sa propre enfance. Il se met à la place de cet enfant et tente de le comprendre en appréhendant le monde avec son propre appareil psychique et selon ce qu'il reconstitue de sa propre enfance. Ainsi, « le parent tend à se reproduire en l'enfant et cela va dès lors rendre compte de la dimension répétitive et transgénérationnelle que l'on retrouve toujours dans l'éducation » (p. 52). Et, à l'inverse, face aux réactions imprévues, aux manifestations inédites de son enfant, le parent est amené à reconnaître et assimiler les changements chez cet enfant, puis en son propre sein. « L'enfant [...] le fait régulièrement changer, le conduisant à se forger de nouveaux repères au fur et à mesure qu'il grandit et se manifeste autrement que ne l'attendait son parent. » (p. 71). Ce processus de transformation, lorsqu'il peut se déployer, permet à l'enfant de ne pas se constituer en copie du parent.

Enjeu de la parentalité :

L'engagement parental est construit sur la base de ce que Coum (2018) nomme le « paradoxe parental » (p. 115). Cet engagement peut être compris comme la mission « contradictoire et simultanée » (p. 115) d'investissement et de renoncement à l'enfant. Coum pose d'une part la situation originelle d'immaturité, de dépendance totale, de désaide de l'enfant, l'exposant au pouvoir total de l'adulte. Il est « pris dans le désir et dans l'histoire des adultes qui s'engagent vis-à-vis de lui et qui, de ce fait, deviennent ses parents » (p. 115). L'enfant devient une source de satisfaction pour ses parents, d'abord rêvée, imaginée. Il constitue un enrichissement de leur propre narcissisme. En effet, le bonheur, la réussite et l'existence même de l'enfant conditionnent le bien-être, le sentiment d'accomplissement et le sens de la vie des parents. Ce sentiment peut être décuplé dans le cas de l'adoption, eu égard au mouvement de l'enfant décrit par Dekens (2021) : « cet enfant se découvre prince, un être merveilleux, capable de susciter des sentiments extraordinaires auprès de ses nouveaux parents » (p. 155).

Et finalement, c'est grâce à ces motivations parentales narcissiques (dans un environnement proposant de l'altérité) que se déploie un processus éducatif ayant pour but ultime de préparer l'enfant à devenir progressivement indépendant et à se détacher de ses parents.

Pour tout parent, faire sien un enfant nouvellement arrivé dans la famille (que ce soit par l'adoption ou pas), exige de faire preuve d'adaptabilité et de curiosité inventive. Mais lorsque cet enfant vient d'ailleurs, le parent aura à déployer une « créativité infinie » (Harf, 2014, p. 78).

1.6. L'ORGANISATION DE L'HETEROGENEITE DU CONTEXTE CULTUREL

La spécificité des familles adoptantes est la mise en présence de « deux mondes de relations réelles qui, bien que temporellement séparés, coexistent dans la réalité actuelle » (Vadilonga, 2023, p. 63). L'auteur souligne ainsi que les parents adoptants sont directement confrontés à l'hétérogénéité du contexte culturel de leur enfant de plusieurs manières, à commencer par la rencontre de deux histoires familiales et culturelles distinctes : la famille d'origine et la famille adoptive. L'adoption place ainsi l'enfant au carrefour de deux mondes de relations réelles, qui, bien que séparés dans le temps, coexistent de façon vivante et parfois conflictuelle dans l'expérience psychique de l'enfant, des parents, et dans le vécu familial quotidien.

Les parents adoptants doivent alors composer avec :

- La diversité des expériences vécues par l'enfant, marquées par les privations, traumas et modes de fonctionnement propres à son contexte d'origine, souvent très éloigné culturellement, affectivement et parfois linguistiquement du contexte familial dans lequel il est accueilli.
- L'intégration des différences culturelles (valeurs, modes éducatifs, styles relationnels, représentations de la famille et de l'attachement) qui traversent l'histoire de l'enfant. Ces différences surgissent particulièrement dans les situations de crise, où des comportements liés à la loyauté implicite à la famille d'origine peuvent émerger.
- La nécessité de reconnaître et de valider la complexité des références identitaires de l'enfant adopté, qui porte en lui une pluralité de repères culturels et familiaux : le vécu de coupure/dissociation entre passé et présent, l'appartenance à plusieurs systèmes relationnels, le besoin d'articuler et de donner sens à ses origines dans le nouveau cadre adoptif.

Afin de favoriser une intégration cohérente de l'ensemble des appartenances et des mondes culturels qui constituent l'identité de l'enfant, les parents adoptifs sont appelés à :

- Accueillir et légitimer les différentes parties de l'enfant, y compris celles héritées de son contexte d'origine.
- Construire une narration émotionnelle qui favorise l'intégration des vécus passés, en reconnaissant la pluralité des cultures et des affiliations.
- Développer leur capacité réflexive et comprendre les turbulences identitaires ou comportementales non pas comme des signes d'échec parental, ou de mauvaise volonté mais plutôt précisément comme l'émergence d'enjeux liés à cette hétérogénéité culturelle et familiale.

Ainsi, l'adoption internationale et la rencontre avec l'enfant adopté imposent aux parents adoptifs de se positionner avec délicatesse dans un processus dynamique et complexe d'intégration de l'hétérogénéité culturelle, qui relève autant du psychique que du relationnel et du social, et qui est au cœur de la réussite du projet familial en tant que lieu du développement identitaire et affectif de l'enfant. Depuis la rencontre de l'enfant et de ses parents adoptifs, ces derniers sont une partie « d'un contexte plus peuplé, matériellement absent, peut-être intensément présent dans l'esprit et le cœur de l'enfant ou le jeune adopté » (Validonga, 2023, p. 63). Ainsi, au-delà du passage d'un monde à l'autre, la question se pose de la cohérence du maintien de l'existence simultanée de ces deux environnements. Ces enjeux, qui montrent à quel point l'adoption internationale met en présence et en tension plusieurs univers culturels et psychiques, trouvent une compréhension théorique particulière dans la psychologie interculturelle, laquelle considère

d'emblée le sujet comme traversé par une pluralité de référents culturels et relationnels.

1.7. PSYCHOLOGIE INTERCULTURELLE

La perspective de la psychologie interculturelle postule le fondement interculturel de chaque sujet, à la différence de la perspective culturaliste qui elle, présuppose une appartenance culturelle première pleine et entière (Denoux, 2013, p. 370).

1.7.1. L'interculturel

De quoi parle-t-on exactement quand on parle d'interculturel ? Ce mot n'appartient pas à une discipline en particulier et n'a de commun pour tous ceux qui l'emploient que d'envisager la présentation concomitante (réelle, virtuelle, fantasmée) de plusieurs cultures à un sujet ou à un groupe. D'emblée, le préfixe *inter* exprime l'idée d'une dynamique de confrontation, d'interaction à l'intérieur de cette pluriculturalité, d'une « dynamique de réciprocité et d'intervalle » (O'Deyé, 2021). Guerraoui (2011) précise que le préfixe *inter* renvoie, certes à la relation, à l'échange (comme dans les mots *interpénétration*, *interrelation*) mais il renvoie également à la séparation (*interdiction*, *interposition*). Cette ambivalence souligne, pour l'auteure, « le paradoxe des effets de la rencontre interculturelle qui se manifeste par la transformation des systèmes, tant personnologiques que culturels, [...], mais aussi par leur maintien, du fait du désir de chacun de préserver son identité » (p. 32). Les cultures en présence ne sont pas simplement juxtaposées, clairement délimitées et identifiables. Elles interrogent, se confrontent, voire se heurtent. Elles somment l'individu ou le groupe à élaborer cette coexistence. D'abord, l'interculturel renvoie à un « champ praxéologique global relatif à la construction de pratiques, de valeurs et de savoirs professionnels ou scientifiques » (Denoux, 2017, p. 26). Il est entré dans le sens commun et est utilisé dans de nombreux secteurs de la vie sociale ou scientifique, sous des significations différentes et portant des aspirations pas forcément univoques. Ainsi par exemple, promouvoir l'éducation interculturelle, avec la finalité d'enseignement de la rencontre de l'autre pourrait bien relever d'une posture éminemment surplombante, dominante, interventionniste. Également, les actions dans ce champ qui viseraient à mettre en valeur, à circonscrire chacune des cultures des élèves ou apprenants en présence, à laquelle on attribuerait une importante incomparable aux

autres, relèverait d'un relativisme stérile (Denoux, 2004). Surplomb et culturalisme peuvent ainsi tous deux se reconnaître de l'interculturel.

C'est pourquoi il est important de clarifier qu'il ne s'agit pas de l'usage qu'on fait de ce terme en psychologie interculturelle. En effet, l'épithète « interculturelle » de la psychologie interculturelle se rapporte à « une sous-discipline de la psychologie dotée d'un appareil conceptuel propre et essentiellement préoccupée de connaissance et non de transformation du monde » (p. 27). L'interculturel de la psychologie interculturelle a pu être appréhendé comme opérateur scientifique, extrait de toute hésitation idéologique et injonction praxéologique à partir du moment où lui a été adjoint le concept d'interculturalisation. Le concept d'interculturalisation permet la production d'outils d'analyse qui permettent d'appréhender la dynamique interculturelle et des productions, manifestations de l'interculturalité. L'interculturalisation représente le paradigme actuel dans lequel se développe la discipline nommée psychologie du contact culturel (*Culture Contact Psychology*). Les recherches menées dans ce cadre explorent les rapports entre psychisme et culture, essentiellement dans les problématiques interculturelles issues du contact. Aussi, l'interculturel est ici la rencontre non pas de cultures mais « d'acteurs individuels ou collectifs qui incarnent déjà eux-mêmes non des cultures mais des médiations interculturelles » (Denoux, 1994b, p. 74).

1.7.2. Interculturalité, interculturalisme, interculturalisation

Ainsi, Denoux (2017) distingue clairement trois axes de définition de l'interculturel que sont : l'interculturel comme fait ; l'interculturalité, l'interculturel comme valeur ; l'interculturalisme et enfin l'interculturel comme objet, l'interculturalisation

L'interculturalité s'observe dans les pratiques culturelles et interculturelles. C'est l'interculturel comme fait. L'interculturel y est le contexte, le terrain dans lequel s'exercent ces pratiques et à la fois le résultat des actions qu'elles développent. Par exemple des dispositifs de formation à l'interculturel seront mis en œuvre dans une équipe de professionnels amenée à travailler avec des collaborateurs étrangers. L'interculturalité ici sera mue par un désir d'expression et de mise au travail à travers la confrontation et la rencontre, dans l'idée d'une meilleure efficacité et puissance. Ou, à l'inverse, elle pourra être orientée par l'urgence à faire assimiler les valeurs de l'entreprise, elle-même culturellement située. Cette acception de l'interculturalité dessine donc des individus ou des groupes relevant de cultures diverses. Mais l'interculturalité se conçoit surtout au

sein même du sujet. L'interculturalité psychique de personnes qui ont affaire directement ou pas, à l'hétérogénéité (réelle ou fantasmée) de leur environnement culturel peut être énoncée sous les termes de « complexité d'une identité plurielle » (Derivois, 2017 ; Guerraoui, 2023).

L'interculturalisme, lui, relève des idées, désirs, projets et croyances que le sujet associe à la rencontre de cultures. C'est l'interculturel comme valeur. Par exemple, la constitution d'une famille par adoption à l'international peut activer une vision d'une adaptation parfaite de l'enfant adopté à la culture française, applicable à l'intégration des enfants ou petits-enfants d'immigrés, comprise dans l'idéologie assimilationniste. Et, à l'inverse, cette situation d'adoption peut tout aussi bien être appréhendée dans la vision idéale et iréniste qu'est se vouloir citoyens du monde. Le sujet, le groupe, au nom de valeurs portées par une modalité de l'interculturalisme, va agir sur le réel. Par exemple, dans la situation précédente, la transmission et l'éducation de l'enfant suivront des chemins très différents, conduisant à évacuer par le déni (*color-blind*, Fassin, 2006) la question des origines tout en ayant affaire à des différences historiques et physiques manifestes ou bien à évacuer la question des origines par une sorte de dilution en étant constamment ouvert au contact avec l'altérité. Lorsque l'interculturalisme, l'interculturel comme valeur se pose comme lieu d'ancrage de recherches scientifiques, il peut empêcher toute rupture épistémologique, l'exploration étant bornée par les impensables de l'idéologie ainsi activée. D'autre part, le résultat de recherches interculturelles peuvent tout à fait être instrumentalisées, détournées et finalement servir de support afin de renforcer certaines idéologies. Par exemple, il serait possible d'imaginer qu'une recherche interculturelle mettant en évidence la propension pour les enfants adoptés à l'international à ne pas construire une personnalité interculturelle pourrait alimenter les discours de certains mouvements visant à l'arrêt définitif de l'adoption internationale, vue comme un acte relevant du colonialisme.

Enfin, l'interculturel comme objet consiste à appréhender des réalités interculturelles dans le cadre de recherches scientifiques, on parle ici d'interculturalisation. L'interculturalisation permet de rendre compte de l'interculturalité produite.

1.8. INTERCULTURATION

L'interculturalisation est un concept générique qui recouvre un ensemble de concepts opérationnalisables permettant de « rendre compte de l'interculturalité se produisant et produite » (Denoux, 2013, p. 371). L'interculturalité ainsi produite

est à saisir comme un fait, découlant du processus, comme une trace témoignant qu'il y a eu ou qu'il y a interculturalisation à l'œuvre. Ce résultat, encore en élaboration ou déjà abouti se manifestera sous la forme de nouveaux comportements, verbalisations, attitudes, constructions de sens pouvant conduire « soit à une impasse (interculturalisation négative) soit à des solutions (interculturalisation positive) » (Denoux, 2013, 2017).

Denoux (1994b) définit l'interculturalisation ainsi :

Pour les individus et les groupes appartenant à deux ou plusieurs ensembles culturels, se réclamant de cultures différentes ou pouvant y être référés, nous appellerons interculturalisation les processus par lesquels, dans les interactions qu'ils développent, ils engagent implicitement ou explicitement la différence culturelle qu'ils tendent à métaboliser (Denoux, 1994b, p. 72)

Ce processus est structurant, en tant qu'il engage la différence, que cet engagement soit mu par des motivations exploratoires ou de repli. Ainsi, l'interculturalisation est pour le sujet, « le processus d'appropriation de la dimension pluriculturelle de son environnement, contribuant à l'individuation psychique et collective. » (Teyssier et Denoux, 2013, p. 261)

1.8.1. La rencontre interculturelle, le contact culturel

L'hybridation de chacun de nos ensembles culturels, nous oblige à repenser « la notion de culture comme rencontre » (Bayard, 2016), comme « un différentiel codé de positions et en conséquence la nature d'une situation interculturelle n'est pas dans la différence culturelle assujettie qui s'y exprime mais dans les contingences de son assimilation fonctionnelle dans chacun des deux espaces culturels » (Denoux, 1985, p.42). Ainsi, l'essence d'une situation interculturelle ne réside pas simplement dans l'expression des différences culturelles, mais plutôt dans la manière dont ces différences sont intégrées et adaptées dans les contextes culturels en présence. En effet, Vinsonneau (2012, p. 104) précise que la rencontre interculturelle remet en question chez chaque individu sa façon habituelle d'appréhender les ressemblances et les différences. Elle bouscule à la fois les frontières entre soi et l'autre, ainsi que les jugements portés lors des opérations de catégorisation. Ainsi, selon l'auteure il est évident que les transformations identitaires ne débouchent pas toujours sur des résultats positifs. Vinsonneau évoque là le phénomène d'acculturation : « qui, dans le cadre d'une relation inégalitaire entre ethnie ou nation, réduit les différences au bénéfice du seul groupe dominant (ethnocentrisme) » (p. 104). L'auteure prend également l'exemple dans

lequel le membre d'un groupe peut changer la façon dont il se voit et dont il définit son identité, en déplaçant les « frontières symboliques » de ce qu'il considère comme « lui » ou « son groupe ». Cela dépend de la façon dont les gens s'identifient les uns aux autres.

La rencontre interculturelle s'ouvre d'abord comme une curiosité mutuelle, une disponibilité à l'autre par l'accueil de sa parole, de ses gestes, de ses codes. Cependant, cette rencontre ne se limite pas à juxtaposer deux univers culturels : elle place chacun face à ce qui lui échappe, ce qui le décentre, ce qui l'oblige à reconnaître que son horizon de sens ne peut tout expliquer. L'interculturel cesse alors d'être seulement une expérience de contact ; il devient hétéronomie interculturelle, c'est-à-dire l'acceptation que l'autre n'est pas seulement partenaire de dialogue, mais aussi instance qui nous fait loi, nous oriente et nous invite à recomposer nos propres repères dans la reconnaissance d'une altérité qui nous traverse. Le terme « hétéronomie » se rapporte à « l'élaboration de l'autre en soi » (Denoux, 2017, p. 26).

Dans l'adoption, la rencontre est multiple, à double-fond. Que ou qui représente l'autre quand on le rencontre ? En effet, le pays d'origine représente la mère d'origine. Le Ray-Mitréa relève dans des entretiens avec des mères adoptives que le « pays natal devenait personnification de la mère (2021, p. 94). Le pays d'accueil représente la mère adoptante et l'enfant est le représentant de son pays d'origine.

1.8.1.1.1. Parentalité adoptive, revendication d'une sous-culture ?

Brun, en 2021, met en évidence qu'adopter un enfant puisse correspondre à l'appartenance à une certaine sous-culture dans l'univers des différentes façons d'être parent. « Il ne s'agit alors plus seulement de s'instituer comme parent et de faire famille, mais de s'instituer comme un type « particulier » de parent, en faisant, pour certains, de l'adoption internationale une revendication. » (p. 73). Selon l'auteur, adopter ne consiste pas seulement une alternative aux façons de constituer une famille, mais devient un outil d'affirmation de soi, d'un « soi cosmopolite, [...] allant de pair avec une ouverture particulière à l'autre, dans une verbalisation des différences compatible avec l'horizon universaliste. » (p.73)

Daure et Currà en 2020 décrivent la trajectoire d'un couple franco-marocain et mettent en évidence l'émergence d'un espace tiers, qui servira de ressource affiliative pour les psychismes en présence : « Mme G. est une Marocaine très française et lui un Français très marocain » (p. 69). Cette description apparemment paradoxale traduit un phénomène de déplacement identitaire : chacun accepte de se décaler de son socle culturel premier pour s'approcher du vécu et des

représentations de l'autre. Ce mouvement n'est pas qu'un jeu d'adaptation superficielle. Il touche à des valeurs fondamentales que le couple choisit comme piliers de sa relation, notamment la confiance réciproque et la fidélité. En se réappropriant ces principes à travers le regard de l'autre, chacun trouve une manière singulière de se sécuriser et de se projeter dans l'avenir conjugal. Cette « hybridation » des appartenances ne conduit pas à une dissolution des identités mais favorise la création d'un espace neutre, hors du jugement familial ou sociétal, où chacun peut se présenter sous son meilleur jour et vivre la rencontre comme une opportunité d'exploration et de liberté. Cette expérience illustre combien la différence culturelle, loin d'être un frein, peut jouer un rôle structurant dans la genèse de la relation. Par l'ouverture de cet espace tiers, la différence offre un « laboratoire identitaire » où chacun est invité à s'inventer autrement, oscillant entre distance et proximité avec sa culture d'origine, tout en se laissant traverser par celle de l'autre.

1.8.1.1.2. Contact culturel

Contact avec l'hétérogénéité de l'autre

Le parent qui adopte à l'international accueille un enfant qui se trouvera, auprès de ce parent adoptif, confronté à un environnement culturellement hétérogène. Cette situation peut évoquer celle du chercheur ou du praticien dans la rencontre avec des personnes ayant vécu, ou dont les parents ont vécu une trajectoire d'exil, de migration, en tous cas qui ont affaire à une pluralité d'appartenances culturelles, familiales, religieuses. Notons au passage que tous les sujets contemporains sont au cœur de cette complexité. « L'importante circulation de personnes et de produits (matériels, virtuels et mentaux) de toutes les cultures et dans toutes les cultures a, peu à peu, contribué à ce que les ensembles nationaux deviennent structurellement multiculturels » (Teyssier et Denoux, 2013, p.257). Et même finalement, des sujets autochtones, n'ayant jamais quitté leur « lopin de terre et son vieil arbre tordu au milieu » (Cabrel, 1977) peuvent être confrontés à une certaine multiplicité de leur environnement culturel, ne serait-ce que par l'intermédiaire de leurs proches, des médias, ou de leur imagination. Teyssier et Denoux (2013, p.257) indiquent alors « la nécessité de s'intéresser à l'appropriation par le sujet, de son extériorité et, en particulier, de la pluriculturalité à laquelle il s'affronte, indépendamment de toute mobilité géographique ».

Interculturalité intrapsychique

Derivois (2009) parle d'interculturalité intrapsychique pour évoquer la dynamique psychique qui consiste pour le sujet à faire face à son altérité interne. Cette figure de l'altérité est pour l'auteur fondamentale car elle déterminera les destins des rencontres intersubjectives et collectives. Le contact avec l'altérité logée au sein du sujet est l'objet de notre recherche. « C'est la figure la plus subtile, la plus difficile à apprécier et la plus importante car elle conditionne les interculturalités groupale et intersubjective » (p. 73).

Denoux (1995, p. 267) postule l'hypothétique existence d'un sujet monoculturel, déterminé par une culture, faisant partie intégrante d'une culture et signifié par cette culture. L'auteur démontre que pour ce sujet fictif, plusieurs types d'ancrages culturels peuvent co-exister en fonction des facettes identitaires sollicitées.

C'est également le propos de Denoux (2017) lorsque, débusquant le culturalisme du multiculturalisme, il promeut l'interculturalisme comme « le dépassement par l'élaboration de l'autre en soi » (p. 26).

Denoux (2017) explique que les dernières décennies ont vu la cohabitation des différentes cultures être déclinée en termes de négociation acculturative entre culture majoritaire, référentielle et culture minoritaire, derrière un discours d'égalité, de relativisme, d'incommensurabilité. Cette posture finalement culturaliste pouvait être tenue tant que les problématiques étaient essentiellement biculturelles, tels les enjeux au cœur d'un couple dit mixte où les deux protagonistes appartiennent à des cultures différentes. En effet, qu'il s'agisse de prendre ou de rejeter, il était de mise de se déterminer, l'émergence liée à la posture interculturelle avait du mal à se légitimer. Depuis, les situations pluriculturelles se sont multipliées, et dorénavant « les cultures en contact sont considérées comme instruments et prémisses d'une émergence » (p. 26).

Contact direct ou indirect

Derivois (2009, p. 73) montre que l'expérience de la confrontation à l'altérité culturelle peut être appréhendée sous des modalités directes ou indirectes. Elle s'actualise, par exemple, dans le parcours de l'individu qui voyage tout aussi bien que chez l'individu qui rencontre quelqu'un qui a voyagé. Elle se manifeste également de manière transmise, notamment chez les générations issues de l'immigration, qui, sans avoir connu le pays d'origine parental, héritent du récit et des traces psychiques de ce vécu. Cette dynamique concerne aussi bien les personnes ayant séjourné à l'étranger avant de revenir dans leur société d'origine que celles qui, nées dans un contexte culturel, grandissent et vivent dans un autre. Dans tous les cas, l'expérience de l'altérité inscrit des marques intimes dont

L'élaboration psychique constitue le fondement même de l'interculturalité intrapsychique. L'auteur souligne aussi que le déplacement géographique ne conditionne pas, à lui seul, la confrontation à l'altérité. Notre sentiment d'étrangeté interne institue une interculturalité ontologique, inhérente à l'existence humaine, que la mondialisation contemporaine rend d'autant plus visible. L'interculturalité intrapsychique ne peut donc être dissociée de ses dimensions groupale et intersubjective, dans un rapport de réciprocité constante.

Fernandez et al. (2020) posent d'emblée que la prise en compte de cette pluralité d'appartenances culturelles est indispensable et que dans la pratique clinique, elle commence pour les auteures à repérer, tel que décrit par Derivois (2009), les trois niveaux d'interculturalité que sont le praticien, le patient et le dispositif.

1.8.2. La question culturelle

À travers les discours des parents adoptifs sur l'origine, on relève abondamment de d'énoncés en lien avec la culture de l'enfant, ou sur la culture du pays d'origine de l'enfant (Harf, 2014). Pourtant, ce recours à la question culturelle masque bien souvent, à dessein ou non ; la question de l'événement ayant rendu l'enfant adoptable (abandon, décès, etc.) ; la question des premiers moments de vie et de leur contexte, et la question des vécus associés, pour l'enfant, pour les parents (adoptifs, biologiques).

De façon générale, on peut s'interroger sur ce que la question culturelle (soit tout ce qui concerne l'identité, les valeurs, les normes, les pratiques et les représentations d'un groupe social ou d'une société) va « venir masquer » pour un sujet. Ainsi, la question se pose de comprendre ce qui, par la focalisation sur la culture, risque d'être occulté ou mis au second plan dans la compréhension de l'individu ou d'un groupe.

1.8.2.1. Fonction-écran de la culture

Les recherches auprès de couples biculturels permettent de comprendre que les différences culturelles exercent une « fonction écran », tant pour les problèmes psychologiques que psychiatriques (Daure et Currà, 2020 ; Daure et Reveyrand-Coulon, 2019). « Elles occulteraient les fragilités psychiques d'un ou des deux partenaires » (Guerraoui, 2023, p. 173). Le terme fonction-écran s'origine dans le concept de souvenir-écran. Les « souvenirs-écran » correspondent au compromis

entre désirs et défenses, et sont caractéristiques des souvenirs d'enfance mais ils sont aussi des souvenirs sur l'enfance (Delaisi de Parseval, 2002, Freud, 1973)

1.8.2.1.1. Dimension narcissique

Daure et Reveyrand-Coulon (2019) envisagent une dimension supplémentaire à l'effet « écran » de la culture. Les auteures observent, dans des entretiens de recherche avec des couples biculturels, que la culture suscite la curiosité des autres, et le fait d'être « différent » devient un élément central dans la construction du récit fondateur de leur histoire : « Le “pas comme les autres” devient un aspect très important dans la construction du mythe fondateur de la relation : “notre relation est unique”, disent ces femmes » (p. 105). Daure et Reveyrand-Coulon évoquent une « fascination pour la différence culturelle » (p. 105). Cette fascination concerne chacun des membres du couple, mais également toutes les personnes en contact avec l'un ou l'autre ou le couple. L'exotisme, l'étrangeté, l'originalité de l'autre offre à celui ou celle qui le rencontre un peu de cet exotisme, comme au retour de voyage d'un pays étranger (Derivois, 2009). Ressentir ainsi le décalage d'avec ses « compatriotes culturels » (Daure et Reveyrand-Coulon, 2019, p. 104) et l'attirance pour l'exotisme de l'autre, permet selon les auteures de nourrir, de solidifier la rencontre. Pour Neuburger (1997), ces sentiments relèvent de l'irrationnel du couple, c'est à dire tout ce qui, dans la relation conjugale, relève de l'inconscient, des affects et des processus psychiques non contrôlés, et qui structure en profondeur la vie à deux, parfois à l'insu des partenaires eux-mêmes. « Il s'agit de quelque chose d'indescriptible, d'indéfinissable, qui fait que pour cela cet autre est l'objet d'amour » (Daure et Reveyrand-Coulon, 2019, p. 104).

1.8.2.1.2. Écran de projection des désirs et imaginaires

Outre la dimension narcissique, et en lien avec cette dernière, Daure et Reveyrand-Coulon (2019) proposent une dimension supplémentaire à la fonction-écran : « La culture comme écran de projection des désirs et imaginaires du sujet, conduisant à attribuer à l'autre des caractéristiques exotiques et les qualités fantasmées. De là, d'autres horizons se dessinent » (p. 105)

1.8.2.2. La dimension individuelle et psychique

Le recours à la question culturelle tend parfois à réduire le sujet à son appartenance à un groupe, à ses origines ou à ses pratiques collectives. Recourir à la culture de l'individu peut donc masquer la singularité du sujet non interchangeable. En effet, chaque individu a une histoire, un parcours, des choix

et des désirs propres qui ne se résument pas à sa culture d'origine. La subjectivité, l'expérience intime, les conflits intérieurs, les désirs inconscients sont souvent négligés au profit d'une explication par la culture. Selon Freud (2002, p. 27), la dynamique psychique n'est pas réductible à la culture et qu'il existe une part irréductible de l'individu qui échappe aux déterminismes culturels. Freud insiste sur l'hétérogénéité du ça par rapport au moi et au surmoi, soulignant que le sujet n'est pas maître dans sa propre maison et que l'inconscient constitue une « autre scène » qui échappe à la volonté consciente et à l'influence directe de la culture.

1.8.2.2.1. *Ethnopsychiatrie*

Derivois (2021) met en garde contre le danger de figer ou d'essentialiser les différences culturelles dans la pratique de la psychologie clinique. Il interroge la position épistémologique adoptée par le clinicien face à la complexité des situations interculturelles, en soulignant que l'ethnopsychiatrie, si elle manque de rigueur critique, risque de renforcer des catégories rigides et des stéréotypes, au lieu de les dépasser. Il préconise ainsi une approche clinique ouverte, qui évite de s'enfermer dans des catégories fixes ou antagonistes, et qui accueille la diversité des identités sans les réduire à des essences ou à des modèles culturels immuables (p. 45). Nous relevons deux explications que nous pensons concomitantes : la mise en place des stéréotypes et l'émergence de mécanismes de défense inconscients.

1.8.2.2.2. *La mise en place des stéréotypes*

Ce mouvement peut s'expliquer par besoin de simplification qui procède par catégorisation et stéréotypie. Il s'agit alors, lorsque l'appartenance catégorielle d'un individu est connue, à lui attribuer les traits stéréotypiques de sa catégorie, sans se donner la peine de les vérifier. Les stéréotypes sont des schémas de pensée qui permettent de simplifier la réalité. « Dans la mesure où nous pensons la réalité en catégories sociales, il est impossible de faire l'impasse sur les stéréotypes. Ne pas en avoir reviendrait à considérer ces catégories comme des coquilles vides ou uniquement peuplées d'individus uniques » (Leyens, 2020, p. 84). Le processus de stéréotypisation des individus consiste à leur appliquer un jugement stéréotypé qui rend ces individus interchangeables avec les autres membres de leur catégorie (Leyens et al., 1996).

Par ailleurs, cette appréhension de la complexité de l'autre par l'abord culturel peut être mue par des mouvements défensifs de diverses natures. Quand un parent adoptif, ou une personne de l'entourage, ou l'enfant lui-même, parle de la culture d'origine de l'enfant, de quoi ne peut-il pas parler ?

1.8.2.2.3. Les défenses

Le déni

Un mécanisme de défense efficace pour tenir une réalité psychique à distance est le déni. Ionescu et al., (2020) définissent le déni comme étant : « [l']action de refuser la réalité d'une perception vécue comme dangereuse ou douloureuse pour le moi » (p. 222). Dans le contexte de l'adoption, Colbère (2006) parle de déni de l'originel : « Nous entendrons par déni ce mode de défense qui consiste en un refus de reconnaître que l'enfant est issu de l'union d'un homme et d'une femme qui ne sont pas les adoptants, et que cet enfant a une histoire antérieure à sa rencontre avec ces derniers. » (p. 51). Pour l'auteure, ce déni des origines, à dose mesurée, et pendant un certain temps seulement, est utile voire « indispensable à toute adoption » – dose variable selon l'enfant – tout au moins pendant un certain temps. C'est également le propos de Neuburger (1995). Selon l'auteur, le déni permet la prise de « greffe mythique » (p. 117) de l'enfant venu d'ailleurs. Cela offre à tous les protagonistes, enfant et parents adoptifs, un sentiment de sécurité essentiel. Cette illusion temporaire d'habiter une histoire simple va permettre l'établissement de liens de filiation et d'attachement. « Pour l'enfant et ses parents, le déni des origines est constitutif de l'affiliation » (Colbère, 2006, p. 52).

L'intellectualisation

Cependant, comme le précise Colbère, l'originel est omniprésent et appelle à être reconnu, pris en compte. De façon analogue à la culture d'origine, les examens médicaux entretiennent avec l'origine un rapport de représentation. Il est alors aisé de développer, s'attarder, approfondir les discours et idées à propos de la culture d'origine de l'enfant ou de sa santé. Ces deux thèmes sont convoqués comme représentants de l'originel de l'enfant (ses parents biologique, son histoire pré-adoptive) sans trop mobiliser les affects qui y sont associés. Nous pensons alors que le mécanisme à l'œuvre pourrait être, au lieu ou à côté d'un déni partiel ou total, le mécanisme d'intellectualisation. Ce mécanisme, défini par Ionescu et al. (2020) comme le « recours à l'abstraction et à la généralisation face à une situation conflictuelle qui angoisserait trop le sujet s'il reconnaissait y être personnellement impliqué » (p. 260). Mucchielli (1981, cité dans Ionescu et al., 2020, p. 261) précise que « l'affect est, dans ce cas, transposé en idées ».

Nous pensons que la concomitance de l'apparition des stéréotypes et des mécanismes de défense s'explique par la nécessité de prendre en compte l'origine. Ce mode de compréhension de l'autre différent, appliquant une certaine image de la culture de l'autre avant toute élaboration sera développé dans le paragraphe relatif aux modes d'appréhension de la différence.

1.8.2.3. La dimension sociale, économique ou politique

De nombreuses études postcoloniales et en sociologie critique montrent que la focalisation sur la culture, et, par extension sur les « différences culturelles » permet de masquer les problématiques de domination, de rapports de classe. Ces recherches, menées principalement par Stuart Hall, Frantz Fanon et Gayatri Spivak mettent en évidence le fait que la « différence culturelle » est instrumentalisée en « outil discursif » afin de maintenir des hiérarchies sociales, de masquer les véritables enjeux de pouvoir et finalement de perpétuer des rapports de pouvoir dérivés du colonialisme. Derivois (2017) fait référence à l'ouvrage de Cuche (2004), qui a analysé le parcours et les évolutions du concept de culture à travers les époques et les espaces (ouvrage cité par ailleurs dans notre revue théorique). Derivois écrit : « Il en ressort que ce concept de culture peut, dans l'imaginaire, cacher celui de race. Parler de culture serait parfois un euphémisme de race » (Derivois, 2017, p. 70).

Juteau (2003, p. 9), fait référence à l'approche de Stuart Hall, figure majeure des *Cultural Studies*, analyse la « différence culturelle » non comme une simple diversité, sise parmi d'autres diversités (hiérarchies verticales, diversités horizontales), mais comme une construction discursive qui sert à figer des identités et à légitimer des rapports de domination.

Dans ses ouvrages majeurs, *Peau noire, masques blancs* et *Les damnés de la terre*, Frantz Fanon (Fanon, 2015 ; Fanon et al., 2010) met en lumière la manière dont le colonisateur fabrique la différence raciale et culturelle afin de déshumaniser le colonisé et de maintenir des rapports de domination. Il souligne également la difficulté, pour l'individu colonisé, de se construire pleinement dans un contexte marqué par l'antagonisme colonial, où la présence de l'Autre, érigée en norme imposée, entrave l'émergence d'identités autonomes et entières.

Spivak, à travers ses travaux sur la subalternité, s'intéresse à la manière dont les discours occidentaux maintiennent l'invisibilité des colonisés et des subalternes (et en particulier des femmes de ces groupes subalternes). Elle montre que la « différence culturelle » est souvent instrumentalisée pour maintenir le silence des groupes dominés et pour masquer les mécanismes réels de pouvoir et d'exploitation (Spivak, 2009)

Dans leur livre « *Le foulard et la République* », les sociologues Gaspard et Khosrokhavar (1995) montrent que la question du voile en France est fréquemment abordée sous l'angle d'un conflit de valeurs ou de différences culturelles, alors qu'elle sous-tend des enjeux de pouvoir et de contrôle social, en particulier à l'égard des femmes issues de l'immigration.

La culture peut servir de voile idéologique, masquant des inégalités sociales ou économiques plus fondamentales (Bourdieu, 1979). Ainsi, la « différence culturelle » est parfois invoquée pour justifier des discriminations qui relèvent en réalité de rapports de force sociaux ou politiques. Bourdieu met en évidence la manière dont certaines différences, qu'elles soient culturelles ou symboliques, sont interprétées comme naturelles afin de justifier des rapports de domination. Ces rapports concernent en premier lieu le genre, mais également la classe sociale ou l'appartenance ethnique. Selon lui, il s'agit en réalité de constructions sociales qui se dissimulent derrière une apparente évidence « naturelle » ou « culturelle » pour mieux occulter leur caractère inégalitaire. « L'auto-ethnisation, vecteur politique du renforcement plus ou moins artificiel de l'homogénéité culturelle, tel qu'elle est produite par le multiculturalisme, favorise le masquage des processus sociaux, car c'est bien parce qu'il y a inégalité qu'il y a revendication culturelle » (Denoux, 2003, p.172).

1.8.2.4. La dimension universelle de certaines expériences humaines

Enfin, la question culturelle peut invisibiliser l'universalité de certaines expériences humaines : souffrance, amour, deuil, quête de sens, etc., qui transcendent les appartenances culturelles. La focalisation sur la culture peut aussi obérer la capacité de l'individu à se libérer de ses déterminismes : par l'éducation, la réflexion, la création, etc. Ainsi, pour Todorov (2004, p. 514), la capacité à s'extraire, s'arracher d'un milieu, à refuser une détermination culturelle est proprement humain : « la liberté est le trait distinctif de l'espèce humaine ». Ainsi, la question culturelle, si elle est surinvestie, ou si elle devient recours systématique, peut masquer la complexité du sujet, c'est-à-dire sa singularité psychique, les déterminismes sociaux et économiques et l'universalité de certaines expériences humaines.

1.8.1. Appréhension de la différence

Le concept d'appréhension est crucial dans les problématiques de contact culturel. L'appréhension des différences consiste en la signification et la gestion des différences (Denoux, 2003, p. 163).

« Les différences culturelles sont définies, non comme des données objectives à caractère statique, mais comme des rapports dynamiques entre deux entités qui se donnent mutuellement sens » (Abdallah-Pretceille, 2023, p.57).

Kaës (2005a) distingue trois dimensions de la différence, organisatrices du psychisme humain. La première différence réside dans la distinction entre humain et non humain (animaux, choses). Transgresser, ignorer cette différence relèverait du monstrueux ou du contre-nature. La deuxième différence est la distinction des générations et de la différence des sexes. Sa transgression est de l'ordre de l'incestueux. Enfin, « la troisième opposition s'organise sur la base s'organise sur la base des différences dans l'ordre des appartenances sociales et de la culture. [...] La transgression de cette opposition produit la catégorie de la subversion et de l'ennemi. » (p. 11). Pour l'auteur, cette troisième différence est d'un autre type que les deux premières, « elle n'a pas de fondement biologique, sa transgression n'est ni incestueuse ni monstrueuse, mais elle tend à se représenter comme telle, sur le modèle des deux autres » (p. 11). Pour l'auteur, la différence culturelle est une métaphore car elle représente une dimension fondamentale de la réalité psychique, au même titre que les différences sexuelles et générationnelles. Elle révèle, au sein du processus de construction identitaire, sa dimension narcissique et structurante, et possiblement excluante de toute altérité. Elle interroge l'appartenance à des groupes, le « contrat narcissique » (Aulagnier, 2003 ; Kaës, 2014).

Eiguer (2005) reprend cette proposition de troisième différence sexuelle. Pour l'auteur, la double différenciation des générations et des sexes n'instaure pas à priori de part et d'autre une valence positive, bonne vs négative, mauvaise. Ainsi, « les hommes ne sont pas meilleurs que les femmes, ni les parents des enfants » (p. 92). Pourtant, il semblerait que des schèmes culturels, ainsi que certaines propensions, nécessités cognitives de classer, simplifier et stéréotyper soient capables de valoriser l'un au détriment de l'autre. « Nous gardons une sympathie envers nos propres mœurs, parce que nous les ressentons comme évidentes, plus justes et plus aptes à nous rendre heureux. » (p. 91). Nous procédons donc de la même façon avec la différence culturelle qu'avec celle des sexes et des générations. Ainsi, « admettre la différence culturelle serait accepter le clivage en soi et une partie du moi étrangère. La rejeter et la craindre serait rejeter ce moi étranger considéré négativement, au fond forcer le déni de la castration » (p. 92).

Il s'agit alors de traiter la différence culturelle (Kaës, 2005b, p. 87), il y a nécessité de l'aborder par la méthode des incidents critiques (Cohen-Emerique et Rothberg, 2015) afin de ne pas rester dans une posture stérile d'accueil et d'acceptation iréniques.

Différence et altérité

Douville (2014), à propos de l'anthropologie, insiste sur la nécessité qu'elle préserve « l'écart sémantique nécessaire entre ces deux notions de “différence” et d’ “altérité” », « de ne pas réduire l'altérité à la différence" (p. 10) Sans cette précaution, le risque est grand, de voir s'édifier une hiérarchisation et une naturalisation des diverses façons d'être au monde. Ainsi, Douville alerte : l'anthropologie doit garder vivante la tension entre différence (ce qui est mesurable et codifiable) et altérité (ce qui demeure incommensurable et dérangeant), faute de quoi elle risque d'appauvrir son rapport à la diversité humaine et de renforcer des logiques d'exclusion ou de domination. L'altérité ne doit pas être piégée dans nos propres catégories d'analyse, afin de concevoir ce que l'Autre a de réellement autre, d'irréductible à nos propres cadres.

Différence choisie

« Sa dissemblance physique d'avec père et mère ne laissait aucun doute sur l'origine de sa filiation. Cet écart avait renforcé la dimension d'élection, plus qu'il n'avait créé de distance » (Le Ray-Mitréa, 2021, p. 13). La différence physique, la non-répétition du même peut être la seule façon d'être mère pour certaines femmes qui adoptent pour « éviter toute ressemblance » (p. 22). « En mettant au monde, elle aurait couru le risque de voir se reproduire génétiquement quelque chose d'elle-même qu'elle rejetait, risque encore plus grand si l'enfant avait été une fille. En adoptant, elle espérait éviter la transmission » (p. 25). Dans ces témoignages recueillis par l'auteure, la différence physique n'est pas perçue comme un manque, mais comme un choix, voire comme une valorisation. Cela fait écho à la tension pensée par Douville entre « différence » et « altérité » : ici, la différence (physique et génétique) n'est pas vécue sur le mode du manque, mais elle devient une puissance créatrice, le socle d'un nouveau rapport à l'enfant et à soi-même. La maternité adoptive se construit alors dans une embrassade consciente de l'altérité, qui permet aussi de dépasser certains enfermements liés à la transmission génétique ou familiale.

1.8.2. Les modes d'appréhension de la différence

1.8.2.1. Définition

Lorsqu'un individu interagit avec un autre d'une autre culture, il doit qualifier la relation, lui donner une signification. La situation exige une réaction rapide sous

la pression de l'anxiété et de l'incertitude (Gudykunst, 1988). La configuration de la rencontre, plus ou moins inédite, convoque des modèles internes plus ou moins opérants qui vont offrir à l'individu une certaine compréhension immédiate de la situation et des actions à mener. Ces modèles sont des images, des représentations signifiantes. Ils placent le sujet directement dans une posture préconçue, prête à l'emploi, escamotant analyse objective et réflexion à partir de connaissances antérieures. Denoux (2004) souligne le caractère réactif et peu construit de cette émergence en employant le terme « réflexe » (p. 207). Toute analyse ultérieure, tout amendement ne pourra complètement s'affranchir de cette image en arrière-plan. Ces images sont les modes d'appréhension de la différence (MAD) sont définis par Denoux (1994b) comme des « ensembles finalisés d'images implicites mobilisées immédiatement par la confrontation culturelle qui modélisent la relation interculturelle avant toute structuration de l'interaction en donnant une signification à la différence et en orientant celle-ci vers une rationalité spécifique » (p. 79). Les MAD se mobilisent aussi bien dans les interactions individuelles, dans les modèles conceptuels scientifiques ou les dispositifs professionnels (Denoux, 2003, p. 162). Les MAD peuvent être définis comme étant des « grilles de lecture idéologisées, à mi-chemin entre processus cognitifs, au sens où ils sont capables d'assigner des significations opérant dans une réalité, et la fonction imageante des représentations » (Guénéchault, 2010, p. 115). Pour un individu, les MAD : 1/ sont un rapport à l'altérité, 2/ dépendent de son rapport à l'altérité, et 3/ conditionnent son rapport concret à l'altérité.

1.8.2.2. Fonctionnement

Le contact culturel représente une situation dans laquelle la relation est tout ou partiellement inopérante, parce que tout ce que l'individu a acquis précédemment ne correspond pas à ce qu'a appris l'autre. Cet individu ne peut prévoir ni les comportements de l'autre, ni l'évolution de la situation. Face aux conséquences inattendues de ses propres comportements et à la difficulté de saisir ce qui est attendu, il ressent un malaise, une déstabilisation. Il s'agit alors en urgence pour cet individu d'obtenir une signification de la situation. Chacun des deux protagonistes était en possession d'une signification culturelle propre. Mais ces deux significations ne peuvent expliquer la rencontre, qui est inédite. Il se constitue alors un phénomène inédit aussi, un bricolage, qui met en branle de façon homogène psychisme et relation avec l'autre, qui peut être décrit et nommé, et qui permet de surmonter l'effarement initial. Les MAD sont un de ces bricolages (Denoux, 2003, p.162) qui rend possible :

- L'élaboration et la gestion de la signification de la différence culturelle

- La compréhension des comportements, leur prévision et leur prescription
- Et la production de réponses comportementales adaptées et utiles

En situation de contact culturel, les MAD « mobilisent sans cesse l'activité imageante des individus placés dans ces relations interculturelles et les contraignent à puiser dans leurs ressources propres une pré-construction du rapport à l'altérité » (p. 162). Cette pré-construction, engrammée sous forme d'images, lorsqu'elle accède à la conscience de l'individu, sollicite fortement la réactivité affective des individus déjà fragilisés par la situation d'incertitude. Cette massivité émotionnelle court-circuite ou pour le moins entrave l'élaboration rationnelle et finit par imposer des raisonnements en cohérence avec ces images. Ainsi, Denoux prend l'exemple de l'image « du sauvage à civiliser, du peuple élève à éduquer, d'une souffrance à soigner, d'un objet d'études et bien d'autres encore » (p. 162). Les MAD opèrent au cœur des interactions individuelles, mais également dans les pratiques sociales, politiques et scientifiques (p. 163). Les idéologies impriment leur lot d'images opérantes, de pré-constructions, aussi bien chez le *vulgum pecus* que chez l'enseignant, le travailleur social, le politique, le chercheur scientifique. Ainsi, les MAD permettent de comprendre (Denoux, 1994b, p. 79) :

- Les pratiques sociales d'objectivation en étranger (dans les pratiques cliniques, dans le travail social, éducatif, etc.)
- Les représentations spontanées dans la rencontre interculturelle, qui appréhendent la différence en un cadre explicatif et opérant. Ces aménagements enrichissent le bagage conceptuel et méthodologique de la psychologie interculturelle en tant que les MAD sont à la fois processus et produits de l'interculturalisation.
- Les artefacts en épistémologie des sciences humaines.

Denoux (2004) a également appliqué le concept des MAD dans le domaine de l'éducation, en analysant comment les enseignants européens perçoivent et réagissent à la différence culturelle. D'abord, la pratique professionnelle étudiée se déroule au sein d'un milieu multiculturel. La proportion d'élèves issus de minorités ethniques, ou plus exactement la fréquence et la durée des contacts culturels influence fortement les représentations des enseignants. Ainsi, la nature faible ou élevée de la confrontation a un effet sur les opinions. Les MAD émergent du contact culturel et sont ainsi également un processus d'interculturalisation (Denoux, 1994b, p. 79). Sur la base d'un contexte multiculturel, la recherche de Denoux (2004) a permis de mettre en évidence deux axes organisant l'univers de significations des enseignants européens :

1/ L'axe de la gestion de la différence : Il s'agit alors de prendre en compte la différence culturelle et de la tordre, d'en faire quelque chose. Aux deux pôles de cet axe sont rassemblées des opinions mettant en avant l'intégration pour un pôle

et l'assimilation à l'autre pôle. Le pôle intégration des minorités met en avant des opinions autour de la valorisation de leurs spécificités. Le pôle assimilation des minorités met en avant le gommage, l'effacement de leurs spécificités.

2/ L'axe de l'interculturalisme : Il s'agit ici de ne pas « tordre » la différence culturelle mais deux postures s'opposent sur cet axe. À l'un des deux pôles, nommé « anti-interculturaliste » (p. 205), ou déculturation, on observe une attitude de négation, refusant de voir toute différence culturelle et affectant aux éléments saillants qui pourraient être expliqués par l'appartenance culturelle une justification d'ordre psychologique, familiale ou autre. À l'autre pôle, nommé « interculturaliste » on trouve une logique d'interculturalisation de soi et de l'école, c'est-à-dire d'une centration sur cette culture tierce issue de la rencontre de l'école et de tous ces élèves de cultures différentes. Cette dernière logique abandonne l'idée d'une « simple influence réciproque ou symétrique » (p. 207).

Ainsi, pour récapituler, quatre pôles sont identifiés : déculturation, assimilation, intégration, interculturalisation. Aux deux premiers correspondent une conception téléonomique de la différence culturelle, à l'intégration une conception téléotopique et l'interculturalisation relève davantage d'une conception hétéronomique. Mais ces points seront développés dans les paragraphes suivants. Cette recherche auprès d'enseignants européens a mis en lumière l'existence de quatre attitudes institutionnelles dominantes face à la diversité culturelle :

- Réflexe orthopédique : La différence culturelle est vue comme une inhabilité qu'il faudrait rectifier. Cette inhabilité serait intrinsèque aux cultures minoritaires.
- Réflexe identisant : La différence culturelle doit être protégée et cultivée, car elle constitue un élément essentiel du développement personnel de chaque individu dans sa propre culture.
- Réflexe intégrateur : Toute différence culturelle doit être intégrée avec un statut égal ou équitable, eu égard aux buts supra-ordonnés de l'institution éducative.
- Réflexe interculturalitatif : La gestion de la différence fait émerger de nouvelles formes d'éducation, signes d'une nouvelle culture.

1.8.2.3. Articulation universalisme et culturalisme

À travers la recherche de Denoux (2004) auprès des enseignants européens on peut observer par exemple qu'il existe bien trois options de positionnement entre universel et particulier. Soit les élèves des cultures minoritaires sont considérées comme dérogeant à une règle entendue comme loi hégémonique, soit

ils sont considérés comme « l'incarnation de leur culture » (Denoux, 2003, p. 163), soit ils sont au cœur d'une rencontre inédite et féconde. La première option considère ses dispositifs et ses règles comme étant universels, et le particularisme de l'autre ne vient que confirmer cette universalité nécessaire et a à s'y plier. C'est la téléonomie : « culturalisme et mise en avant de ses propres critères, de ses propres références » (p. 163). La deuxième option relève du relativisme culturel. Les cultures sont incomparables. Cette option dessine un univers multiculturel telle une juxtaposition stérile et muette des cultures, au sein de chacune d'elles des individus seront assignés. C'est ce que Denoux (2003) nomme « téléotopie ». Enfin, la dernière option est « l'interculturalisme universaliste qui s'intéresse davantage à ce qui se passe dans le contact culturel » (p. 164).

Ainsi, à propos de la gestion de l'abord de l'autre culturel, les pratiques sociales et la recherche scientifique ne peuvent relever exclusivement de l'universalisme ou bien du culturalisme. Afin de pouvoir penser la différence culturelle, il est nécessaire de sortir de l'alternative vaine entre universel et particulier et de considérer plutôt l'articulation entre ces deux pôles (Denoux, 2003, p. 162). Cette articulation peut être catégorisée sous trois formes distinctes que sont les trois MAD : Téléonomie historique, téléotopie culturelle, hétéronomie interculturelle.

1.8.2.4. Téléonomie historique

La téléonomie historique est un universalisme fabriqué à partir d'un particularisme jugé hégémonique. C'est un « culturalisme qui postule un déterminisme puissant sur les manifestations psychiques et sociales » (Denoux, 2003, p. 164). Cette posture éminemment ethnocentriste ne consiste pas seulement à porter un jugement, peut-être négatif, sur les autres cultures. Elle consiste surtout à concevoir et imposer sa propre culture comme parangon, modèle de référence et d'évaluer les autres cultures à cette aune.

La téléonomie historique est un MAD pour lequel toute relation de contact interculturel implique une dissymétrie : il s'agit toujours du rapport entre une culture A surplombante et une culture B. Ce type de relation s'observe dans les relations entre individus, dans les pratiques sociales, dans les recherches scientifiques. Denoux (2003), relève la critique qu'avait faite l'*Indigenous Psychology* à la *Cross Cultural Psychology*, pour laquelle les recherches impliquaient souvent chercheurs occidentaux et individus objets de recherche appartenant à des cultures traditionnelles (p. 164). Cette dissymétrie à l'œuvre dans les rapports entre cultures provient d'une vision historique de la culture et du développement de l'humanité. Cette vision relève de l'approche évolutionniste, qui soutient que « les cultures

obéiraient à une phylogenèse absolue qui part d'un état primitif, l'état de nature cher aux philosophes du XVIII^e siècle, pour atteindre à terme l'état achevé de développement que nous sommes censés représenter. » (Denoux, 2003, p. 164). Le terme « téléonomie » est ainsi choisi pour souligner que cette vision est ordonnée (*nomos*) à un but (*teleos*). Ainsi, toute considération d'un modèle culturel consistera d'emblée à l'évaluation de son supposé niveau développemental, sachant que la finalité, l'aboutissement ultime est notre propre modèle.

La démarche téléonomique est celle de l'intervention. Il s'agit de soutenir l'autre afin de l'amener à diminuer l'asymétrie présumée, à lui faire rejoindre nos valeurs, pratiques, normes, etc. qui ressortissent, elles, à l'universel. « Il s'agit de transformer l'autre, d'agir sur lui et d'exploiter la dissymétrie présumée » (Denoux, 2003, p. 165). Bien sûr l'idéologie raciste, colonialiste relève de cette démarche hautement surplombante. Toutefois, ce MAD est présent et opérant, en chacun de nous, dans les interactions concrètes et quotidiennes. Par exemple, dans nos pratiques cliniques en psychiatrie, nous pouvons quelquefois considérer les dispositifs qui visent à faire sortir d'hospitalisation au long cours des personnes souffrant de pathologies chroniques comme autant d'actes déshumanisants. Sous le prétexte idéologique du « rétablissement », les malades sont sommés de se trouver un « chez eux » et d'y vivre comme chacun d'entre nous. Le rétablissement sonne ainsi comme une injonction à (re)venir aux normes dominantes.

La démarche téléonomique se définit à partir de trois caractéristiques : l'assimilation de l'autre de la culture à la culture hégémonique ; la déculturation de cet autre et la monoculturalité (Denoux, 2004, p. 208).

Dans le contact avec l'autre différent, tous les éléments que nous percevons, comportements, impressions, paroles, etc. vont alimenter notre compréhension de la situation, mais seulement selon nos propres schémas de pensée. Cette réalité que notre propre appréhension de l'autre est culturellement située et constituée est absolument évacuée dans le spectre téléonomique.

Denoux (2003) relève deux processus à l'œuvre dans la téléonomie historique : l'homogénéisation et la projection.

La téléonomie historique procède d'abord par l'attribution d'une (fausse) homogénéité à l'objet et par réification de l'objet. Dans ce MAD, tout se passe comme si la culture de l'autre était une entité close, circonscrite, cohérente. Les aspects dynamiques, évolutifs, voire contradictoire de cette culture sont déniés. Cette homogénéité apparente fait que « chaque individu devient toute la culture et toute la culture devient ainsi un individu figuré » (Guénéchault, 2010, p. 117). La culture de l'autre apparaît également comme étant intégralement accessible selon une herméneutique, une voie d'accès déterminée, laissant ainsi la voie libre au conquistador, au colonisateur (Denoux, 2003, p. 166).

La téléonomie historique, en tant que posture éminemment universaliste, comprend également une forte dimension projective. En effet, il y a une propension, dans ce MAD, à concevoir les situations dans lesquelles s'observent les autres cultures comme autant de situations déjà traversées et dépassées dans notre propre culture. La téléonomie historique regarde la société arabe comme la féodalité occidentale. Mais les spécificités de l'autre culture sont niées, telles par exemple certaines organisations aristocratiques arabes qui n'ont aucun équivalent dans l'histoire occidentale (p. 166). Les spécificités de l'autre culture sans rapport aucun avec notre culture propre sont effacées afin de permettre en force l'aliénation à un développement historique supposé universel (p. 166). Ces arrangements avec l'histoire sont des « projections de l'état antérieur des rapports sociaux de notre société sur la société de l'autre » (Denoux, 2003, p. 166). Outre la fonction d'aliénation, Denoux soulève la fonction d'exutoire de nos fantasmes, et c'est là la définition de la projection, à savoir : « Le sujet attribue à autrui des tendances, des désirs, etc. qu'il méconnaît en lui. [...] La projection y est décrite comme une défense primaire [...] consistant à chercher à l'extérieur l'origine d'un déplaisir » (Laplanche et Pontalis, 1963, p. 63). En effet, attribuer à l'autre culture toutes les transgressions de notre société (cannibalisme, inceste, etc.) permet de renforcer le sentiment de valeur, de sécurité, de civilisation à la culture dominante, et augmente aussi la légitimité et la puissance d'aliénation.

Ce premier MAD tombe en obsolescence, eu égard par exemple à la multiplication des contacts interculturels (Internet, voyages), à l'augmentation de l'amplitude de la dynamique identitaire, à la prise conscience de ses caractéristiques aliénantes et discriminatoires et de leur utilisation politique.

1.8.2.5. Téléotopie culturelle

Née avec le début de la décolonisation et l'avènement de sociétés multiculturelles, la téléotopie culturelle est le deuxième MAD. Ici, l'universel réside dans la conception d'un ensemble de cultures incomparables, c'est le relativisme culturel. Ainsi, les croyances, les valeurs et les pratiques d'une personne doivent être comprises et évaluées à l'aune de sa propre culture, et non selon des critères extérieurs ou universels. Le multiculturalisme, au niveau intra-national ou international, est aujourd'hui plus qu'une réalité observable. Chacune de ces cultures et sous-cultures est une proposition d'affiliation aux individus qui les côtoient. Ainsi, nous pourrions ajouter aux nations le lieu du psychisme. En effet, les identités individuelles ont aujourd'hui affaire à la multiculturalité culturelle. La téléotopie culturelle prône le respect de la différence culturelle sous l'égide d'un consensus. Afin que les cultures puissent se rencontrer, interagir dans un ensemble

cohérent, il est indispensable qu'au moins elles reconnaissent les existences les unes des autres. Cependant, « reconnaître l'originalité des espaces culturels tout en faisant l'apologie de la différence » (Denoux, 2003, p. 169) est une démarche positive dans l'absolu mais qui frôle le paradoxe et peut relever d'attitudes peu authentiques. La démarche téléotopique se définit à partir de trois caractéristiques : l'intégration de l'autre culturel à la culture d'accueil ; l'interculturalisation par la rencontre avec cet autre et la pluriculturalité (Denoux, 2004, p. 207).

Cependant, dans la téléotopie, l'interculturalisation n'est pas abordée comme une co-construction entre minorité et majorité culturelle mais plutôt comme une simple acculturation réciproque et symétrique qui serait idéalement souhaitée (p. 207)

La téléotopie comporte 3 dimensions :

- Dimension réflexive, spéculaire : La téléotopie apporte un réflexe de décentration qui permet d'intégrer, au cœur de chacun de nos raisonnements, le regard que l'autre porte sur nous. Cette dimension a permis d'invertir les positions de sujets et d'objets par exemple dans les procédures de recherches en sciences humaines.
- Dimension classificatoire : L'analyse de toute situation interculturelle dans la démarche téléotopique ne peut que se limiter qu'au stérile : « tel élément culturel relève de la culture A, tel élément relève de la culture B » (p 171). Rien n'est dit du phénomène de la rencontre. Ainsi, même si elle soutient le respect de la différence, la téléotopie ne permet pas de comprendre de quoi est faite cette différence.
- Dimension introjective : La démarche téléotopique a toujours tendance à rechercher l'accord interculturel et utilise des artifices pour faire se correspondre des éléments culturels qu'on imagine du même ordre. C'est le phénomène téléotopique du dédoublement et de la symétrie. Un autre phénomène est celui de la complémentarité par laquelle la culture de l'autre pourrait venir combler les manques de notre propre culture. Cette conception aboutit à nier l'altérité.

La limite de ce MAD réside dans sa centration sur l'ethnocentrisme. Toutefois, le brassage culturel permet désormais de compenser les effets discriminatoires et stigmatisants du multiculturalisme, qui nuisaient à la gestion des différences culturelles.

1.8.2.6. Hétéronomie interculturelle

Ce troisième MAD, l'interculturalisme, s'oppose à toutes les formes d'ethnocentrisme ou de culturocentrisme (malgré le fait qu'aucune culture ne soit le centre ni n'ait de centre). Dans cette démarche, « la question n'est plus de rechercher l'antécédence culturelle d'une réalité interculturelle mais de comprendre la conséquence interculturelle du contact culturel » (Denoux, 2013, p. 369). Prenons l'exemple d'un enfant adopté en Colombie par deux parents français, un père ariégeois, fils de réfugiés espagnols et une mère bourguignonne, petite-fille d'immigrés polonais. L'enfant ne sera pas considéré au regard des diverses influences et appartenances culturelles des parents et de son origine propre, mais du point de vue de la construction interculturelle qu'il aura élaborée et sur laquelle il se construit.

L'hétéronomie interculturelle envisage le sujet comme étant par nature interculturel. Elle envisage les productions interculturelles à partir de deux prédicats :

- D'une part, l'étude du comportement ou des processus psychiques s'appuie rarement sur l'analyse d'une seule culture par sujet, mais repose généralement sur l'examen de plusieurs cultures. Dans l'exemple précédent, au-delà des appartenances culturelles originelles de l'enfant et des appartenances des parents, on relève la présence d'autres cultures : celle des grands-parents, les cultures régionales, des milieux culturels dans lesquels l'enfant a vécu avant son adoption, etc.
- D'autre part, tout sujet en situation de contact culturel peut faire appel dans la construction de sa personnalité interculturelle à des cultures absolument absentes de la configuration. Par exemple, l'enfant de notre exemple peut être passionné par la culture coréenne.

Il n'est alors plus question d'un recensement téléotopique de connaissances visant à définir les cultures en présence et les façons de s'y adapter. « L'identification des cultures les plus importantes pour le sujet doit conduire à dépasser la stricte vision culturaliste l'identifiant à sa ou ses cultures, pour parvenir à une définition du rapport qu'il entretient avec chacune d'elle et qu'il construit entre elles » (Denoux, 2013, p. 370). Il s'agit ici davantage de comprendre ce qui a pu advenir, par la rencontre interculturelle, et comment ces constructions ont structuré le sujet. Ce troisième MAD relève d'une focalisation sur l'autre, sur l'altérité, mais une altérité comprise comme étant plurielle et complexe.

Au niveau scientifique, l'hétéronomie interculturelle va produire de nouveaux concepts, méthodes. Au niveau social, de nouvelles préoccupations vont émerger. « Le multiculturalisme est une pensée politique qui tente de saisir les questions

sociales et psychologiques posées par la diversité culturelle. L'interculturalisme, à l'inverse est une pensée psychologique qui s'empare des questions sociales et politiques posées par le contact culturel » (Denoux, 2003, p. 174).

1.8.2.7. Les MAD et l'adoption internationale

La question culturelle est toujours convoquée dans les problématiques liées à l'adoption internationale et interroge la différence. La psychologie interculturelle cherche à mettre au jour les bricolages, les constructions que chacun des acteurs en présence met en place pour donner un sens à cette différence. Ainsi, « l'interculturel n'est pas la rencontre de cultures mais d'acteurs individuels ou collectifs qui incarnent déjà eux-mêmes non des cultures mais des médiations interculturelles » (Denoux, 1994b, p. 74).

Le concept des MAD nous intéresse particulièrement en ce qu'il nous semble que pour les parents adoptants, les MAD participent aux choix concernant l'aménagement, l'organisation du contexte culturel de leurs enfants. Les travaux de Harf (2014) ainsi que les recherches qui ont contribué à cette thèse (Harf et al., 2007 ; Harf et al., 2013 ; Skandrani et al., 2012) auprès de parents ayant adopté des enfants à l'étranger ont permis de mettre en évidence trois catégories de représentations parentales des appartenances culturelles de leurs enfants : Le premier groupe de parents ne maintient aucun lien avec le pays de naissance de leur enfant et rejette la pluralité des appartenances culturelles de celui-ci. Le deuxième groupe entretient activement et régulièrement des relations avec le pays d'origine et sa culture, affirmant ainsi leur identité de famille multiculturelle. Quant au troisième groupe, il ajuste ses liens avec le pays natal et sa culture en fonction des interrogations et des intérêts manifestés par l'enfant (Harf, 2014, p. 82).

1.8.3. Le rapport à la culture

L'adoption d'un enfant le déplace du pays d'origine à un pays d'accueil, dans notre recherche c'est la France. La culture du pays d'accueil peut s'entendre ici comme culture dominante.

Nous nous interrogeons ici sur le rapport à la culture pour l'autre, à la façon dont l'individu conçoit les liens entre l'autre et la culture dominante. Avoir cette conscience d'un tel rapport de l'autre avec la culture dominante (ou avec sa propre culture, ou tout autre culture) est déjà l'assurance de la reconnaissance de la subjectivité de l'autre.

Afin de comprendre quelle construction d'interculturalité a été échafaudée par le sujet aux prises avec la multiplicité des références culturelles, inventorier ses appartenances principales et secondaires ne suffit pas. Il est nécessaire d'en saisir la dynamique pour le sujet, à savoir, son rapport aux appartenances supposées. Il s'agit de « comprendre l'interculturalité produite à travers l'élaboration psychique du contact, certes en s'appuyant sur les appartenances d'un sujet mais surtout sur la distance prise par rapport à elles, comme condition de production d'interculturalité » (Denoux, 2013, p. 370).

Daure et Currà (2020) relèvent dans certains entretiens avec des couples biculturels « la possibilité d'être étranger à sa propre culture tout en se sentant proche de la culture de l'autre » (p. 69). Selon les auteures, la question des places de chacun des membres du couple par rapport à sa propre culture et par rapport à la culture de l'autre est un élément central dans la dynamique du couple « mixte ». Métraux (2020) propose une approche géopolitique des couples et met en évidence les inévitables asymétries auxquelles ils ont à faire face :

L'un autochtone, l'autre étranger ; l'un issu d'un monde dont la quête de survie a jalonné l'histoire, l'autre d'une terre moins meurtrie ; d'autres asymétries encore, [...] ; plus celles-ci se multiplient et se creusent, plus les écueils s'accumulent, quels que soient par ailleurs l'amour et l'ingéniosité des conjoints (Métraux, 2020, p. 167).

La question de la transmission à un enfant rend plus rigides et saillantes ces asymétries (Brun, 2023 ; Guerraoui, 2023) : Qu'est-ce qui va être priorisé dans le transfert de l'héritage culturel ? Quels sont les éléments qui seront abandonnés au passage (comme la langue du parent étranger par exemple) ? Le prénom se rapportera à quelle culture ? Brun (2023) souligne justement que le choix des prénoms dans les couples biculturels ou lors de l'adoption d'un enfant revient à « négocier le rapport aux origines et à la filiation » (p. 597). Dans les couples biculturels, les parents ont à faire face à la difficulté de décider, de choisir, consciemment quelles valeurs, pratiques et marqueurs identitaires (prénom, langue, religion, habitudes alimentaires, etc.) ils veulent transmettre à leur enfant. (Guerraoui, 2023, p. 179)

Ce passage par la dynamique interculturelle des couples mixtes nous permet d'observer que la culture, les cultures ne sont pas simplement une variable antécédente, tel que l'envisage les approches culturalistes. Dans cette démarche relativiste, les individus en situation interculturelle, en tension entre rejet et soumission, tendent vers un idéal bigarré qui ne ressemble et ne convient à personne en réalité. Ainsi, la posture interculturelle stipule un individu non plus objet de ses appartenances et mélanges successifs mais plutôt sujet de sa nouvelle composition.

Rutayisire Kibaki (2017, p. 81), met en évidence trois fonctions structurantes de la culture pour le sujet : « le point de vue ontologique de la définition de soi, collectif de l'affirmation de soi et relationnel de la reconnaissance de soi. ». Ainsi, la subjectivation interculturelle relève d'une dynamique à trois dimensions : L'appartenance, la revendication et l'hétérodéfinition (la référence par autrui). Cette dynamique tridimensionnelle s'élabore pour la culture dominante de l'individu, c'est-à-dire celle où il s'est développé, mais aussi pour chacune des cultures présente dans son esprit (culture d'origine, culture d'accueil, autre culture, subcultures). Nous précisons cependant que, dans notre recherche, le rapport à la culture s'entend ici comme rapport à la culture considérée comme dominante à ce moment du développement de la personne considérée.

1.8.3.1. Les trois dimensions du rapport à la culture

1.8.3.1.1. Appartenance

L'appartenance se rapporte téléotopiquement de la culture dans laquelle le sujet est né, a été élevé et enculturé. Cette définition propose l'image d'un sujet plutôt passif, réceptacle d'éléments culturels qui vont le structurer. Les concepts liés sont la filiation, l'assignation par le statut (Linton, 1999, cité dans Rutayisire Kibaki, 2017). Cette relation à la culture est expansive, le sujet enrichit et renforce l'appartenance tout au long de sa vie.

Pour notre recherche, nous retiendrons non pas l'appartenance assignée, mais le sentiment d'appartenance (El Sayed, 2018, p. 36). D'emblée, le sentiment d'appartenance, en tant que production subjective, signe la possibilité de pluralité et de complexité.

Cette dimension est représentée par la filiation. On note (A) pour sentiment d'appartenance, de filiation et (nA) pour absence de sentiment d'appartenance.

1.8.3.1.2. Revendication

La revendication n'est pas un sentiment d'appartenance exprimé à autrui. La revendication relève plutôt d'une volonté, d'un désir ou d'un fantasme d'appartenir. Cette dimension est représentée par l'affiliation. On note (R) lorsque le sujet revendique une appartenance, et (nR) s'il ne s'en revendique pas.

1.8.3.1.3. Hétérodéfinition ou hétéroréférence

Avec l'hétérodéfinition, le sujet est identifié et reconnu par les autres comme relevant de l'appartenance à une culture. Cette dimension est représentée par le

regard des autres, la reconnaissance de la filiation. On note (H) pour signifier la reconnaissance par autrui et (nH) pour la non-reconnaissance. L'hétérodéfinition peut provenir d'autres individus de la même culture d'appartenance ou bien d'une autre culture.

1.8.3.1.4. Application à travers un exemple

Prenons le cas d'une jeune femme née en Corée, adoptée à 5 ans en France par des parents français. Cette jeune femme ne parle plus le coréen, est très engagée dans des études de Lettres Modernes en France, et vient de tomber amoureuse d'un jeune homme d'origine colombienne. Elle se sent appartenir à la culture française (A), et encore un peu quelquefois à la culture coréenne. Elle revendique haut et fort son appartenance à la culture française (R) et coréenne selon les situations. Cependant elle continue à être identifiée comme une asiatique (nH). Par l'appréhension de ces trois données, dans ce premier exemple A, R et nH, on peut définir une certaine modalité de rapport avec la culture française : ARnH.

Imaginons maintenant cette jeune fille, se sentant incluse dans la culture française (A), mais revendiquant l'appartenance de son fiancé, et non plus du tout celle relevant de la culture française (nR) et pourtant identifiée par autrui comme une française (H). Ici, l'arrangement est AnRH.

1.8.3.2. Typologie du rapport à la culture

Rutayisire Kibaki fait correspondre au triolet de dimensions du rapport à la culture, soit : sentiment d'appartenance, revendication et hétérodéfinition, respectivement, les verbes désignant la posture *ad hoc* : être, affirmer et paraître (p. 87) et rapporte ces dimensions et postures aux concepts relationnels de filiation, d'affiliation et de regard des autres.

Tableau 2 – Correspondances entre dimensions, postures et concepts du rapport à la culture

Dimension du rapport à la culture	Posture associée	Concept associé
Appartenance	Être	Filiation
Revendication	Affirmer	Affiliation
Hétérodéfinition	Paraître	Regard des autres

Parmi les huit arrangements possibles de ces trois composantes à deux modalités (présence ou absence), Rutayisire Kibaki (2017, p. 80) a identifié quatre axes signifiants. Ces axes structurent la manière dont une personne se positionne par rapport à chacune de ses cultures, en termes d'appartenance, de revendication et

d'hétérodéfinition. Les quatre axes issus des arrangements dimensionnels sont : la consistance, l'engagement, la reconnaissance et l'ancrage.

Tableau 3 – Typologie des rapports à la culture

Consistance			Engagement			Reconnaissance			Ancrage		
Appartenance	Revendication	Hétéro définition	Appartenance	Revendication	Hétéro définition	Appartenance	Revendication	Hétéro définition	Appartenance	Revendication	Hétéro définition
Pour ces sujets le rapport entretenu avec la culture relève principalement d'une cohérence à trouver entre : filiation, affiliation et regard des autres : être, affirmer et paraître			Pour ces sujets le rapport entretenu avec la culture relève principalement d'une cohérence à trouver entre filiation et affiliation malgré le regard des autres : être et affirmer			Pour ces sujets le rapport entretenu avec la culture relève principalement d'une cohérence à trouver entre filiation et regard des autres quelle que soit la revendication : être et paraître			Le rapport entretenu avec la culture relève d'une cohérence à trouver entre affiliation et regard des autres quelle que soit le sentiment d'appartenance : affirmer et paraître.		
ARH - Consistance interne			ARnH - Rejet			AnRH - Intégration			AnRnH - Retrait		
Postures ethnicisées, nationalistes, irrédentistes, "droit dans ses bottes"			Sujets rejetés malgré un fort ancrage dans la culture			Sujets vivant une intégration discrète			posture de retrait, le sujet se contente de son sentiment d'appartenance.		
Versant opposé			Versant opposé			Versant opposé			Versant opposé		
Appartenance	Revendication	Hétéro définition	Appartenance	Revendication	Hétéro définition	Appartenance	Revendication	Hétéro définition	Appartenance	Revendication	Hétéro définition
nAnRnH-Consistance externe			nAnRH - Stigmatisation			nARnH - Adhésion			nARH - Identification		
Postures de déni d'appartenance, noirs en recherche de blanchissement, faux-selves, hypernormalité contreculturelle			les individus à la peau noire incessamment renvoyés à leur supposée appartenance africaine			Posture d'adhésion culturelle. Ex: sujets qui vivent une profonde divergence entre le choix délibéré d'une culture et le sentiment profond de ne pas lui appartenir			posture d'identification, chez des sujets en quête d'une "authenticité" culturelle dont l'enfance ne les a pas pourvus.		

Note. Adapté de « Typologie dynamique de l'interculturalisation », par Denoux et al. (2016)

Cette présentation synthétique met en évidence les quatre grands types de rapport à la culture, chacun caractérisé par des dynamiques tridimensionnelles spécifiques entre l'individu et son environnement culturel. Ainsi, ces quatre formes illustrent la diversité des façons dont une personne peut se situer par rapport à la culture, oscillant entre intégration, affirmation, retrait ou reconnaissance, selon les contextes et les dynamiques individuelles.

1.8.3.2.1. Consistance

Le premier type de rapport à la culture est la consistance, lorsque les trois dimensions du rapport à la culture forment un ensemble cohérent (ARH), c'est-à-dire qu'elles sont toutes trois investies ou bien, à l'inverse, toutes trois désinvesties (nAnRnH). Dans le premier cas, c'est-à-dire l'investissement des trois dimensions, la cohérence est dite « interne ». Les sujets se sentent appartenir à une culture, la revendiquent et y sont référés par autrui. Ce type de cohérence traduit une « consistance maximale endogène » et correspond au processus d'enculturation. Dans le second cas, c'est-à-dire le désinvestissement des trois dimensions, la cohérence est dite « externe ». Les sujets déclarent ne pas se sentir appartenir à une culture, ne la revendiquent pas et n'y sont pas référés par autrui. Ce positionnement traduit une « consistance minimale exogène » qui correspond à un processus de déculturation lorsqu'il s'agit de la culture dominante. Rutayisire Kibaki (2017, p. 86) propose, pour illustrer la consistance interne, des sujets ayant des postures ethnicisées, nationalistes, voire irrédentistes (individus se rapportant à des mouvements nationalistes réclamant la restitution de territoires anciennement en leur possession et relevant aujourd'hui de nations étrangères). Pour la consistance minimale externe, l'auteur évoque par exemple des postures de déni d'appartenance, noirs en recherche de blanchissement, faux-selves, hypernormalité contreculturelle (des attitudes originellement contre-culturelles mais, au vu du grand nombre d'individus y ayant recours, devient une certaine norme).

1.8.3.2.2. Engagement

Le deuxième type de rapport à la culture, l'engagement, est décrit par Rutayisire Kibaki (2017, p. 83) comme mobilisant deux dimensions : l'appartenance et la revendication. L'engagement se décline selon deux situations contrastées. D'un côté, certains individus se sentent appartenir à une culture et la revendiquent, mais leur environnement ne leur reconnaît pas cette appartenance. Ce sont des personnes qui, malgré leur forte identification à une culture, se voient rejetés par celle-ci. C'est l'enculturation contrariée : ARnH. À l'inverse, d'autres personnes s'opposent à l'engagement, elles ne se sentent pas appartenir à une

culture et ne la revendiquent aucunement, elles la rejettent, la dénie ou l'ignorent, mais leur environnement les ramène à cette appartenance, les stigmatisant. Bien souvent, l'apparence physique, la couleur de peau, ou bien la façon de parler sont des éléments à la base de cette stigmatisation. C'est l'enculturation attribuée : nAnRH. Ainsi, nous observons sur le premier versant « un engagement maximal occulté ou, au contraire, un engagement minimal projeté par l'environnement » (Rutayisire Kibaki, 2017, p. 83).

1.8.3.2.3. Reconnaissance

La troisième configuration de rapport à la culture est la reconnaissance. Elle repose sur la double reconnaissance par soi et par l'entourage de l'appartenance culturelle, sans qu'il soit nécessaire d'en appeler à la revendication. C'est l'intégration discrète : AnRH. La configuration opposée correspond à des sujets qui ne se sentent pas appartenir à cette culture, dont l'entourage ne les y réfère pas non plus mais, néanmoins et contre toute attente, s'en réclament : nARnH. Cette posture est paradoxale. Il s'agit d'une posture délibérée d'adhésion culturelle, caractérisée par une profonde dissonance entre le choix conscient d'une culture et le sentiment intime de ne pas y appartenir malgré les efforts déployés. Ainsi, nous observons sur le premier versant une reconnaissance maximale d'intégration et dans le second une reconnaissance minimale d'adhésion.

1.8.3.2.4. Ancrage

Enfin, le quatrième type, l'ancrage désigne l'affirmation explicite de son appartenance culturelle, tout en tenant compte de la reconnaissance sociale. Cela peut aller d'un « ancrage social maximal d'identification » (affiliation affichée) à un « ancrage minimal de retrait » (filiation cachée).

Deux types de positionnements, apparemment opposés, émergent concernant l'ancrage social (RH : revendication + hétérodéfinition). D'un côté, certains individus, bien qu'ils ne se sentent pas appartenir à la culture dans laquelle ils ont grandi, la revendiquent et sont socialement reconnus comme en faisant partie (NARH). Pour ces personnes, l'appartenance reconnue devient un levier d'identification : elles recherchent une « authenticité » culturelle qui leur a manqué durant l'enfance, saisissant ainsi une opportunité de construction identitaire.

De l'autre côté, certains sujets qui éprouvent un sentiment d'appartenance à la culture de leur enfance ne la revendiquent pas et ne sont pas identifiés comme membres de ce groupe (ANRNH). Leur appartenance est vécue de manière intime, sans chercher à l'inscrire dans l'espace social. Cette posture correspond à un retrait : le sujet se satisfait de son propre ressenti d'appartenance. On observe ainsi

un continuum allant d'un ancrage social maximal, fondé sur l'identification, à un ancrage minimal, caractérisé par le retrait.

1.8.3.3. Application de la théorie à la réalité de l'adoption internationale

Nous proposons que les mères adoptantes, par les processus d'identification, d'empathie, élaborent une représentation du rapport que leurs enfants développent par rapport à la culture dans laquelle ces mères les élèvent. Ainsi, les mères peuvent exprimer leur propre sentiment d'appartenance de leur enfant à cette culture, peuvent observer paroles et comportements de l'enfant signant une revendication d'appartenance, et peuvent identifier la façon dont elles-mêmes et le reste de l'entourage réfèrent ou non l'enfant à cette appartenance. Ainsi, nous serons en mesure de recueillir l'évaluation subjective maternelle du positionnement de l'enfant par rapport à la culture dans laquelle la mère les élève.

La détermination du rapport à la culture de l'enfant (consistance, engagement, reconnaissance et ancrage) à partir de la perception maternelle peut ainsi être rapprochée du propre rapport à la mère à sa culture dominante.

1.8.4. Processus d'interculturalisation structurants

« Ces processus de métabolisation de la différence culturelle (par exemple, développement de la compétence interculturelle) permettent le dépassement de cette dernière grâce à la création (au niveau intra-individuel) ou la co-construction (au niveau interindividuel ou intergroupal) de nouveaux éléments psychoculturels constituant une nouvelle culture » (Simou, 2024). Ainsi, la culture n'est pas une donnée figée, mais qu'elle évolue grâce aux interactions et aux processus psychologiques et sociaux. La « métabolisation » des différences suppose un travail de transformation, et non une simple juxtaposition des cultures existantes. Au niveau intra-individuel, l'individu intègre de nouvelles références, développe des compétences interculturelles et élargit son répertoire identitaire. L'acquisition de compétences interculturelles n'a pas seulement une valeur d'adaptation : elle permet de dépasser la simple « tolérance » de l'altérité pour entrer dans une logique créative, qui engendre une « nouvelle culture » commune. Au niveau interindividuel ou intergroupal, les différences culturelles servent de matériau pour créer ou co-construire des références partagées, ce qui facilite la coopération et le vivre-ensemble.

Dans l'adoption, selon Golse (2012), La fusion ne constituerait pas l'étape initiale, mais représenterait plutôt une réaction défensive face à un sentiment d'altérité originelle que les parents perçoivent comme trop anxiogène. L'altérité, véritablement structurante et indispensable – celle qui permettra un jour aux parents de reconnaître leur enfant comme une personne distincte – ne pourrait alors s'instaurer que dans un second temps, après une phase de fusion rassurante et d'appropriation :

En cas d'adoption internationale, le risque d'altérité initiale excessive est grand et que la phase fusionnelle, aussi délicate soit-elle à vivre dans ce cadre, demande à être soigneusement accompagnée afin que l'enfant puisse devenir, un jour, un autre familial et familial, un enfant dont les parents adoptifs puissent, comme tout parent, se dire : c'est un autre-que-moi, mais un autre-qui-est-le mien (Golse, 2012, p. 148)

Ce sont des processus structurants car ils demandent à ce qu'il y ait une prise en compte de la différence et de l'intégrer. La rencontre interculturelle est marquée par une dynamique complexe où les individus oscillent entre ouverture et résistance, reflétant à la fois conflits intérieurs et tensions relationnelles. « Influences, pressions, [...], processus de rupture, d'ajustement, d'adaptation, d'emprunt de traits culturels » (p. 23). Le préfixe *inter* souligne ce paradoxe : il renvoie autant à la séparation qu'à la relation. Ainsi, l'échange interculturel engendre simultanément transformation et maintien des identités. Trois processus interdépendants s'y articulent : l'assimilation de certaines valeurs, la différenciation par affirmation de particularités et la synthèse créatrice, source de nouvelles réalités culturelles. » (Guerraoui, 2011, p. 32)

1.8.4.1. Re-naissance

Derivois (2009), rapproche la mission qui incombe à l'enfant arrivant dans une famille à celle de la personne migrante arrivant en France. L'un et l'autre débarquent dans un « espace psychique indifférencié » (p. 67). Ils ont à se faire une place, à naître ou re-naître d'eux-mêmes. La place qui leur est octroyée à leur arrivée est à différencier, individuer, humaniser. Le concept de naissances multiples, de renaissance, auquel aura affaire tout migrant, tout enfant adopté à l'international, alerte sur un point possiblement aveugle de la société ou de la famille qui accueille cette personne qui vient d'ailleurs. Derivois prend l'exemple de l'enfant qui vient au monde : « À sa naissance, l'enfant n'accède pas immédiatement à un espace qui lui soit propre : il surgit d'abord dans un espace psychique indifférencié » (p. 67). En effet, bien souvent, l'enfant adopté à l'étranger, le migrant est confronté à cette même absence de société d'accueil

quant aux représentations de l'histoire, des liens vécus, des sentiments, des émotions d'avant l'arrivée. Face à ce vide représentationnel, l'enfant adopté, le migrant, l'exilé se trouvent plongés dans une violente indifférenciation (« le petit africain adopté », « la petite chinoise adoptée »). Porteurs de leur histoire affective et émotionnelle, ils doivent puiser dans les fragments de représentations préfabriquées par le milieu culturel d'accueil pour maintenir une continuité psychique. Tout au long de son existence, le sujet se confronte à un travail incessant de naissance et de renaissance de lui-même, au gré des territoires traversés, des rencontres et des expériences vécues

1.8.5. Compétences interculturelles

1.8.5.1. Communication interculturelle

Gudykunst (1988) présente un modèle de communication interculturelle à travers 47 axiomes ou propositions. Ces axiomes visent à établir des rapports de causalité entre les variables en présence dans un contexte interculturel afin de rendre compte de l'efficacité de la communication. Par exemple, l'axiome 17 stipule que « Plus nous percevons de similarités entre nous et les étrangers, moins nous sommes anxieux et plus nous sommes capables de prédire leur comportement » (p. 434). Plivard (2014, p. 98) souligne que selon ce modèle, l'incertitude et l'anxiété constituent les facteurs fondamentaux qui influencent l'efficacité de la communication ; les autres variables ne sont que des facteurs secondaires, agissant principalement sur la capacité à gérer l'incertitude et l'anxiété. L'incertitude découle du fait que, lors d'un échange interculturel, une personne ignore comment se comporter ou ce à quoi elle peut s'attendre. La motivation peut permettre de dépasser cette incertitude, mais elle n'est pas toujours présente. En son absence, les informations basées sur des catégories sociales prennent le dessus. L'anxiété, étroitement liée à l'incertitude, résulte du sentiment d'étrangeté que suscite l'autre. Enfin, il existe un seuil minimal en deçà duquel la relation perd tout intérêt (faute de motivation) et un seuil maximal au-delà duquel un excès d'anxiété conduit à l'évitement de la relation (Gudykunst 1998, Simou, 2024, Licata et Heine, 2012, p. 273)

Les formations en gestion de la diversité abordent l'ensemble des aspects liés à la connaissance de ses propres cadres de référence, ainsi qu'à ceux des autres, et à l'acquisition de compétences en décentration culturelle. Elles s'appuient fréquemment sur la méthode des chocs culturels pour favoriser le développement personnel des participants. Cette approche vise à sensibiliser chacun à

l'identification des différences culturelles et à leur compréhension, tout en l'aidant à prendre conscience de ses propres modes de perception et des difficultés de compréhension et de communication qui peuvent en découler. Concrètement, il est demandé aux participants de décrire une situation où ils ont eux-mêmes vécu un choc culturel, puis d'analyser divers incidents critiques à l'aide d'une grille d'analyse spécifique (Plivard, 2004, p. 102).

1.8.5.2. Réflexivité

La réflexivité est quelquefois appelée compétence communicationnelle. Il s'agit de la compétence consciente d'être en communication (*mindfulness*) : « nous pensons à la manière dont nous communiquons et essayons continuellement de nous adapter » (Licata et Heine, 2012, p. 274). Il s'agit ici d'une posture métacognitive en tant qu'elle permet d'analyser la manière dont les messages sont élaborés, interprétés et ajustés au fil de l'interaction. Bayard (2016) nomme cette compétence « conscience de sa responsabilité dans le contact interculturel ». Pour l'auteure, « reporter sur l'Autre le poids de la difficulté du contact interculturel, sans n'en porter aucune responsabilité ne peut qu'être le signe d'une incapacité à se décentrer et est donc révélateur d'une absence d'interculturalisation positive » p. 522)

1.8.5.3. Sensibilité interculturelle

La sensibilité interculturelle, décrivant le niveau d'évolution partant de l'ethnocentrisme et allant vers l'ethnorelativisme, est également nommée, selon Bayard (2016), conscience interculturelle, en ce qu'elle partirait d'abord d'une « conscientisation du relativisme culturel en termes de valeurs, croyances, mécanismes de pensée, systèmes référentiels, expressions et ressentis affectifs » (p. 203) et aboutirait à la « reconnaissance des schèmes cognitifs, sociaux et affectifs » de l'autre culture en présence. Le modèle de la sensibilité interculturelle, créé par Milton Bennett en 1986 sous l'appellation DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) est un cadre théorique permettant de situer le niveau de compétence face à la différence culturelle et le mode d'appréhension de la différence culturelle. Il représente en cela une des multiples opérationnalisations du processus d'interculturalisation (Denoux, 1994b ; Hammer et al., 2003) soulignent le fait que le DMIS permet moins d'appréhender le changement de comportements et d'attitudes que la multiplicité des visions du monde, qui vont, elles, influencer comportements et attitudes. Pour les auteurs, le DMIS postule que la manière dont une personne interprète la différence culturelle peut devenir un élément central de

sa vision du monde. Cela conduit à une compréhension plus profonde de sa propre culture et de celles des autres, ainsi qu'à une meilleure aptitude à interagir dans des contextes interculturels. Chaque orientation décrite par le DMIS correspond à une structure particulière de la vision du monde, à laquelle sont généralement associées certaines attitudes et comportements face à la différence culturelle. Ainsi, le DMIS ne décrit pas simplement l'évolution des attitudes ou des comportements, mais propose plutôt un modèle de transformation de la structure même de la vision du monde. Les comportements observables et les attitudes exprimées à chaque étape reflètent en réalité l'état sous-jacent de cette vision du monde (p. 423). Le DMIS décrit une évolution des visions du monde axées sur la différence culturelle, permettant des expériences interculturelles de plus en plus fines. Il distingue trois attitudes ethnocentriques, où l'on considère sa propre culture comme le centre de la réalité (Déni, Défense, Minimisation), et trois attitudes ethnorelatives, où l'on situe consciemment sa culture parmi d'autres cultures (Acceptation, Adaptation, Intégration) (Hammer et al., 2003, p. 421).

Ainsi, la sensibilité interculturelle est un modèle à six stades permettant de décrire le rapport à l'altérité culturelle. Chaque stade comporte deux composantes fondamentales :

- Une composante cognitive (description/reconnaissance des différences culturelles).
- Une composante affective (perception/réaction émotionnelle face à ces différences).

L'interaction de ces deux composantes détermine la manière dont un individu réagit à la diversité culturelle, variant selon son niveau de sensibilité atteint. À ces deux composantes s'ajoute la dimension comportementale, intrinsèquement liée aux précédentes et présente dans la majorité des stades (El Sayed, 2018), en lien avec la conception structurante, pragmatique des modes d'appréhension de la différence. Le degré d'appréhension peut être mesuré sur un continuum à travers six stades évolutifs :

1.8.5.3.1. Le déni

Au stade du déni, le sujet ignore la différence culturelle. Tout se passe comme s'il vivait sa culture comme la seule vraie (Hammer et al., 2003, p. 424). Il y a incapacité à percevoir l'existence ou la pertinence d'autrui culturellement différent. Les catégories perceptives permettant d'appréhender l'altérité ne sont pas assez développées pour distinguer clairement les différents types d'autrui, qui sont souvent perçus de manière floue, simplement comme des « étrangers » ou des « minorités », voire ne sont pas perçus du tout. Les schémas dont on dispose pour comprendre sa propre culture sont nettement plus élaborés que ceux appliqués aux

autres cultures, si bien que les individus se considèrent comme plus « réels » que les autres – au point que ces derniers peuvent parfois ne même pas être perçus comme pleinement humains. (Bennett, 2017, p. 4). Dans le contact culturel, des éléments saillants peuvent toutefois être remarqués, comme la nourriture, mais le sujet au stade du déni évitera ou ne percevra pas toute différence plus profonde, susceptible d'entraîner un conflit psychique ou à minima un questionnement.

1.8.5.3.2. La défense

La défense contre la différence culturelle revient à reconnaître sa culture comme la seule valable, viable. Contrairement au stade précédent, les différences sont perçues comme étant réelles, mais elles sont ici encore très stéréotypées. Le sujet au stade de la défense et appartenant à une culture dominante considère les différences culturelles comme des menaces pour ses valeurs, menace dont il faut se défendre. À l'inverse, le sujet provenant de culture non dominante, au stade de la défense, utilise la différence comme une occasion d'affirmer et de renforcer une identité culturelle propre, en contraste avec le groupe dominant (Hammer et al., 2003, p. 424). À ce stade, les individus ont tendance à critiquer les autres cultures et à attribuer les problèmes généraux de la société aux différences culturelles. Ils perçoivent leur propre groupe (« nous ») comme supérieur, tandis qu'ils considèrent les autres (« eux ») comme inférieurs. Une variante de cette attitude, appelée le renversement, consiste à inverser cette perspective : « eux » sont alors vus comme supérieurs et « nous » comme inférieurs. Les personnes adoptant cette posture idéalisent ou exotisent souvent une autre culture de manière simpliste, tout en portant un regard plus critique et nuancé sur la leur (Bennett, 2017, p. 5).

1.8.5.3.3. La minimisation

À ce stade, les différences culturelles sont désormais minimisées au profit des ressemblances entre soi et l'autre. Ces ressemblances sont recherchées à l'aune de sa propre vision du monde. Les sujets au stade de la minimisation partent du principe que leurs expériences sont universelles ou que certaines valeurs et croyances fondamentales dépassent les frontières culturelles et s'appliquent à tous. Les différences culturelles superficielles sont alors perçues comme de simples variations autour de thèmes universels partagés par l'humanité (Bennett, 2017, p. 5). Les autres cultures peuvent alors être banalisées ou idéalisées (Hammer et al., 2003, p. 425). Les différences plus profondes sont occultées. La confrontation à ces différences profondes peut amener le sujet à régresser au stade de la défense (Bennett, 2017, p. 5). Bennett met l'accent concernant le stade de la minimisation sur un point sensible du continuum. En effet, pour l'auteur, l'obstacle réside dans

le fait que, pour dépasser le stade de la minimisation, de le résoudre, il est nécessaire de se rassurer par l'établissement de correspondances, de similarités, nous permettant de naviguer sereinement à la rencontre de l'autre. Mais, au fur et à mesure du voyage, nous sommes de plus en plus confrontés avec des différences quelquefois irréductibles. Dit autrement, plus nous établissons de similarités, plus nous sommes amenés à rencontrer des différences. Il s'agit là d'un point critique à dépasser. Il est d'autant plus difficile qu'il constitue également le passage vers les stades ethnorelativistes.

1.8.5.3.4. L'acceptation

« Le passage hors de la condition ethnocentrique permet d'organiser la différence culturelle en catégories potentiellement aussi complexes que les siennes propres » [Traduction libre] (Bennett, 2017, p. 6). Ainsi, l'acceptation de la diversité culturelle consiste à reconnaître que chaque culture, comme la sienne, possède une vision du monde complexe. Les sujets qui atteignent le stade de l'acceptation comprennent et distinguent les différences culturelles, développent une conscience réflexive, et voient les autres comme différents mais tout aussi humains. Ils savent comparer les cultures de façon générale et comprennent l'impact global des différences culturelles sur les interactions humaines (Hammer et al., 2003, p. 425). Bayard (2016) pointe le caractère intellectuel, rationnel, opérationnel de l'acceptation. : « [les] différences interculturelles, [sont] respectées mais sans y prêter un intérêt particulier. Les valeurs sont perçues comme des outils de compréhension du réel plus que comme une constitution profonde du Soi » (p. 205). El Sayed (2018, p. 106) précise que ce stade se situe essentiellement au niveau de la pensée, du raisonnement et beaucoup moins au niveau comportemental ou émotionnel. Teyssier (2010, cité dans Bayard, 2016) écrit que ce « relativisme de tolérance lui permet d'interpréter la culture d'autrui via un prisme qui tend vers l'impartialité ». Accepter les différences culturelles n'équivaut pas forcément à approuver les valeurs, pratiques et croyances des autres. Accepter signifie ici percevoir, distinguer, reconnaître et accueillir ces différences. Bennett (2017, p. 6), met l'accent sur le cap à passer dans ce stade. Une connaissance des autres cultures encore superficielle à côté d'un désir réel de respect et de prise en compte de l'humain autre que lui peut enfermer le sujet dans une posture relativiste suspendue, « ni mieux ni moins bien, juste différent ». Jullien (2012, p. 73) décrit ce passage entre les postures de minimisation et d'acceptation comme l'alternative entre un universalisme facile et un relativisme paresseux. Or, pour progresser dans la rencontre de l'autre différent culturellement ; il est nécessaire de pouvoir se risquer au jugement éthique, mais en prenant en compte le contexte de l'autre, et non notre propre contexte ethnocentré. Ainsi, le principal problème à résoudre au

stade de l'acceptation concerne la « relativité des valeurs » (Hammer et al., 2003, p. 425). Pour accepter la relativité des valeurs au contexte culturel et ainsi devenir capable de percevoir le monde comme étant organisé par des valeurs différentes, les individus doivent trouver comment maintenir un engagement éthique face à une telle relativité.

1.8.5.3.5. L'adaptation

« L'adaptation à la différence culturelle est l'état dans lequel l'expérience d'une autre culture conduit à une perception et à un comportement appropriés à cette culture » [Traduction libre] (Hammer et al., 2003, p. 425). Dans l'adaptation, la vision du monde s'enrichit de concepts élaborés et expérimentés dans d'autres perspectives culturelles. À ce stade, l'individu est capable d'empathie, c'est-à-dire de se mettre à la place d'autrui et de modifier son propre cadre de référence pour comprendre d'autres cultures. Ce processus ne se limite pas à une transformation intellectuelle : il implique aussi une réorganisation profonde de l'expérience vécue, englobant à la fois les émotions et les actions. Le passage du stade de l'acceptation des différences à l'adaptation aux différences culturelles suppose de résoudre la question de l'éthique. Ainsi, pour Bennett (2017, p. 6), le mécanisme à l'œuvre qui permet d'intégrer cette résolution est celui de la « prise de perspective » ou de l'empathie. La personne à ce stade fait l'expérience de vivre « comme si » elle appartenait à telle ou telle culture autre. Cet entraînement à se loger imaginativement ou concrètement dans tel ou tel contexte culturel autre, favorise l'émergence de comportements, pensées et sentiments authentiques dans une situation de confrontation à l'altérité culturelle. Le dilemme, la question qui peut alors se poser, elle celle, pour les individus capables de vivre pleinement et authentiquement dans plusieurs contextes culturels, est celle de leur identité, supposée se rapporter à un seul contexte.

1.8.5.3.6. L'intégration

À ce stade, le sujet opère une synthèse identitaire. L'intégration signifie « une modification de l'identité, dans laquelle l'individu intègre cognitivement, affectivement et comportementalement les caractéristiques culturelles des autres de manière permanente et culturellement générale » (Simou et al., 2025, p. 4). L'intégration de la différence culturelle correspond à un état où l'individu élargit sa perception de soi pour inclure la navigation entre plusieurs visions du monde issues de cultures différentes. À ce stade, les personnes se retrouvent souvent à s'interroger sur leur propre « marginalité ou liminalité culturelle » [Traduction libre] (Hammer et al., 2003, p. 425). Elles construisent leur identité en marge de deux

cultures ou davantage, sans appartenir pleinement à l'une ou à l'autre. Les auteurs soulignent les deux vécus possibles de cette « identité en marge » : Sur le versant négatif, la non complète sujétion à la culture dominante peut être vécue comme une aliénation. Sur le versant constructif, le passage d'une culture à l'autre devient un aspect positif et essentiel de l'identité. Si l'intégration n'est pas forcément supérieure à l'adaptation en matière de compétences interculturelles, elle reflète néanmoins la réalité d'un nombre croissant de personnes, notamment parmi les membres de cultures non dominantes, les expatriés de longue durée et les « nomades mondiaux ». Ce stade représente une nouvelle manière d'être au monde, où la personne considère toute différence comme une richesse fondamentale de son identité. Elle est alors capable de mobiliser cet atout, désormais intégré à sa personnalité, pour établir des liens avec d'autres cultures de manière relativement fluide (El Sayed, 2018, p. 108).

1.8.5.3.7. Dynamique du modèle

Nous avons présenté le modèle à six étapes du DMIS (Bennett, 1986) mais il existe d'autres modèles. Ainsi, un modèle proche est celui de Hammer (2012), qui propose cinq étapes de sensibilité interculturelle : déni, polarisation '(défense et renversement, minimisation, acceptation et adaptation). Le modèle de Hammer est le support de l'IDI (*Intercultural Development Inventory*), outil d'évaluation et de développement des compétences interculturelles.

Ces cadres théoriques se manifestent dans la réalité de façon bien plus complexe et désordonnée, avec des stagnations et des retours en arrière possibles, selon la charge affective, selon les enjeux, selon les besoins et motivations. Les deux dimensions cognitive et affective suivent leurs propres destins et s'organisent pour déterminer la position théorique du sujet sur le continuum. Chaque stade place le sujet confronté à la différence culturelle dans une posture métastable (Simondon, 2016, p. 104). En effet, il y a à chaque étape un dilemme à résoudre, une tension sur laquelle toute variation entraînera un changement profond, tel qu'un passage à un autre palier. Le développement de la connaissance intellectuelle de l'altérité et l'élargissement de l'empathie et de l'authenticité proposent une nouvelle vision du monde et une nouvelle façon d'être à ce monde nouveau. Il est bien entendu à noter que ce changement n'est jamais unidirectionnel, des points d'achoppement éminemment subjectifs peuvent conduire à une régression.

1.8.5.3.8. La sensibilité interculturelle et l'adoption internationale

Le concept de SI nous intéresse particulièrement en ce qu'il nous semble que les parents adoptants, par le contact direct ou indirect dans la durée, avec la culture du pays d'origine de leur enfant, expérimentent le processus évolutif de SI. Nous pensons que les sujets, selon leur positionnement sur le continuum en tension entre ethnocentrisme et ethnorelativisme peuvent concevoir de façon différente l'organisation du contexte culturel de leurs enfants. La SI nous semble pertinente en ce que ce processus évolue en fonction de l'empathie. Nous avons essayé de montrer que le parent adoptant, en tant que « parent fragile » (Pierron, 2004) n'avait pas d'autre tuteur affiliatif qu'une responsabilité totale et la construction d'un accueil inconditionnel. L'ordinaire de ce parent est ouverture et incertitude. Ces qualités développent la perception de ce vit l'autre, leur enfant, et peut-être une capacité d'empathie. L'empathie est la compétence qui permet aussi de passer du stade de l'acceptation au stade de l'adaptation. Ainsi, nous pensons que, selon leur niveau de SI, les parents peuvent mettre en évidence des postures diverses avec les appartenances culturelles de leurs enfants : Ne pas conserver de lien avec le pays de naissance de leur enfant et refuser la diversité de ses appartenances culturelles ; entretenir de façon active et régulière des relations avec le pays d'origine et sa culture, affirmant ainsi leur identité familiale multiculturelle ; adapter la relation avec le pays natal et sa culture en fonction des questions et des intérêts exprimés par l'enfant. (Harf, 2014, p. 82).

1.8.5.4. Empathie

L'empathie est un concept qui a généré de nombreux ouvrages retraçant son développement, son histoire, ses multiples parentés et ramifications (Decety, 2004 ; Jorland, 2004 ; Tisseron, 2024).

En premier abord, nous devons distinguer l'empathie de la sympathie. « Il ne s'agit pas de partager un sentiment ou une croyance mais de se représenter les sentiments, les désirs et les croyances d'autrui. » (Widlöcher, 1999, p. 182). Même si cette distinction permet l'introduction simple du concept d'empathie, nous nous heurtons régulièrement aux incompréhensions d'étudiants de première année en psychologie face à sa définition en tant qu'ils achoppent sur l'image du déplacement de notre psyché à l'intérieur d'autrui – tout en restant nous-même. Nous verrons plus loin qu'il s'agirait plutôt d'avoir affaire à deux mises en scène psychiques, toutes deux convoquées en nous, dans notre théâtre personnel. Dans

la pratique clinique psychologique, l'importance et la qualité mêmes de ce processus et outil sont à la mesure de la difficulté de le définir.

Decety (2004) explique que l'être humain n'a pas l'exclusivité du décodage et du partage des émotions d'autrui. En effet, de nombreux animaux sont capables de ressentir les émotions des autres et d'éprouver en retour ces mêmes affects. On peut, comme Darwin (1872, cité dans Decety, 2004) en son temps, le constater avec nos animaux de compagnie. Toutefois, l'empathie ne se limite pas à une réaction émotionnelle spontanée en écho aux sentiments observés chez autrui. L'empathie, pour qu'elle ne soit pas seule sympathie ou résonnance émotionnelle, mais qu'elle puisse également accéder aux états mentaux d'autrui, suppose tout d'abord une conscience de la distinction entre soi et l'autre. Ce qui est perçu chez l'autre lui appartient, est le produit de son propre appareil psychique et le signe de l'activité d'un autre soi que le sien. Ainsi, la particularité de l'empathie, et ce qui fait sans doute qu'elle soit si délicate à saisir, est qu'elle à la fois partage (émotionnel) et séparation.

L'empathie peut se déclencher de façon spontanée, en étant témoin direct de ce que vit une personne dans une situation donnée, ou bien en se mettant volontairement à sa place. Decety (2004) souligne que dans les deux cas, donc aussi bien en tant qu'observatrice qu'en tant qu'initiatrice, la personne empathique est et demeure empathique si elle est capable de distinguer le soi d'autrui. Decety insiste avec justesse l'isomorphisme des raisonnements et des éprouvés. Il ne s'agit donc ni d'une confusion (sympathie, se mettre à la place de), ni d'une compréhension froide, instrumentale, *ex-nihilo*, mais justement d'une confrontation, d'une rencontre entre ce qu'on a perçu et compris de l'autre et nos raisonnements et éprouvés propres, qu'ils soient réels ou imaginaires. L'auteur rapporte des observations étayant la concrétude de cette confrontation. En effet, il a mis au point un dispositif expérimental, auprès de participants tout-venants, consistant à visualiser l'activation de réseaux neuronaux pendant des tâches de représentations mentales. Il s'agit dans cette expérience de repérer quelles zones sont activées selon que les représentations mentales vont entraîner une opération d'ordre cognitif ou bien une réaction affective, et selon qu'elles soient imaginées du point de vue du participant (aspect personnel), ou bien en empruntant le point de vue d'un autre (aspect empathique). Les résultats montrent d'une part qu'adopter la position d'autrui active les mêmes réseaux neuronaux qu'être centré sur soi, ce qui indique la nécessité d'une base de comparaison qui soit le soi. Et d'autre part, dans le cas de l'empathie, des réseaux supplémentaires sont activés. Decety (2004) met en évidence alors l'importance majeure de la fonction de flexibilité mentale pour exercer cette capacité d'empathie. De façon spontanée, ce sont nos représentations, nos récits, nos schémas qui s'activent, avant même de simuler ceux des autres. « Adopter la perspective d'autrui ne peut se réaliser qu'en inhibant (ou

calibrant) partiellement sa propre perspective dont la mise en route est le mode par défaut. » (p. 82).

Pour Ehrenberg (2018), l'activité mentale de simulation est au cœur du processus d'empathie. L'empathie consiste d'une part, à simuler, faire jouer, ses propres états mentaux en imaginant se trouver dans une situation analogue à autrui. Et, en même temps, ou dans un second temps, simuler, imaginer ce que pourraient être les états mentaux de cet autrui, en se mettant à sa place, c'est-à-dire en endossant ses désirs, ses intérêts, son histoire. En cela, Ehrenberg dit : « L'empathie implique à la fois soi et autrui, elle en constitue la relation. » (2018, p. 187). L'empathie est au fondement du lien social. Ainsi, son opposé, la dés empathie (Sironi, 2004) ou la disparition de l'empathie aboutit à la déshumanisation. Dans sa clinique auprès d'agresseurs, d'anciens combattants, de tortionnaires, Sironi tente de restaurer chez ses patients la complexité, le monde de l'autre : « Il s'agit de les réhumaniser en les rendant accessibles à la représentation de la diversité des mondes et des intentions qui leur sont liées. » (p. 246).

L'empathie a une fonction fondamentale dans nos interactions sociales : Elle est un moyen de décodage d'autrui. Ce moyen de compréhension d'autrui opère à travers plusieurs voies : saisir la perspective de l'autre, percevoir son état émotionnel, deviner ses intentions et interpréter son comportement. Ce processus de décodage peut susciter en nous différentes réactions, allant de la sympathie à l'antipathie, en passant par l'indifférence (Cosnier, 2016). Cosnier définit l'empathie comme étant un « Processus psycho-physiologique spontané et intuitif, basé sur une induction de similitude, qui aboutit à un diagnostic de l'état affectif, motivationnel et intentionnel d'autrui. » (2016, p. 72).

Pour Douville (2023) et Pirlot (2001), l'expérience personnelle de l'exil (même s'il ne s'agit que du fait d'avoir quitté sa région d'enfance dans le même pays) n'est pas seulement une donnée biographique ou un élément contextuel dans la formation d'un sujet : elle peut constituer une véritable compétence relationnelle et interculturelle. Vécue intimement, la rupture que provoque l'exil confronte l'individu à l'épreuve de la perte, à la nécessité de réinventer ses repères et à l'expérience d'être renvoyé du côté de la minorité. Cette traversée, souvent douloureuse, génère une forme de sensibilité particulière à la vulnérabilité de l'autre, surtout lorsque celui-ci est confronté à des situations d'arrachement ou de marginalisation similaires. Dans ce sens, l'expérience subjective de l'exil ne relève pas uniquement du vécu individuel : elle devient un outil de compréhension et d'ouverture vers autrui. Elle façonne une empathie singulière, en ce qu'elle repose sur une reconnaissance vécue et incarnée des tensions et fractures liées au déracinement. On peut dire que cette empathie s'enracine dans la mémoire corporelle et affective de l'exilé ou du migrant, lui permettant de percevoir ce qui échappe parfois à ceux dont les repères culturels n'ont pas été ébranlés. Ainsi,

Douville et Pirlot posent que le parcours migratoire, loin d'être uniquement un déficit, peut être pensé comme ressource : il offre une compétence supplémentaire dans la relation interculturelle. La traversée de l'exil permet, à celui qui l'a vécue, de faire de son expérience une médiation : il devient capable de comprendre dans sa chair la complexité des dynamiques interculturelles, favorisant souvent une posture d'accueil, de décentrement et de tolérance renforcée.

1.8.5.4.1. Intersubjectivité

Pour Georgieff (2016), l'empathie ne se résume pas à un processus perfectionné de perception d'autrui, elle ne peut être réduite à : « une forme complexe de perception selon une perspective passive. » (p. 390). Notre compréhension des autres ne se fait pas de manière passive. Au contraire, elle s'étaye activement sur ce que nous attendons et prévoyons d'eux. Nos propres objectifs, intentions et expériences façonnent, dessinent ces attentes. De plus, nous interprétons le comportement des autres à travers le filtre de nos représentations et de nos connaissances existantes sur le monde et les relations sociales.

1.8.5.4.2. Inférence

Pour Widlöcher (1999), l'empathie est un « processus de communication » (p. 182) complexe qui comporte plusieurs mécanismes. L'un d'entre eux est l'identification. En effet, pour comprendre les sentiments d'autrui sans s'impliquer émotionnellement, il est nécessaire de s'imaginer à sa place. Cette démarche implique une identification partielle et temporaire, qui est intentionnelle mais pas forcément consciente. (p. 182). Cette construction imaginaire nécessite toutefois l'établissement du processus d'inférence. Ainsi, « c'est parce que je peux me représenter l'univers contextuel dans lequel se développe la pensée, consciente ou inconsciente, d'autrui que je peux m'identifier à lui. » (p. 183).

Widlöcher (2004), dans le cadre thérapeutique, présente l'empathie comme une base indispensable pour le travail de la cure analytique. L'empathie, et l'introspection qui est censée l'accompagner, vont être essentiels dans le sens où elles permettront l'établissement de liens transférentiels. Ainsi, « transferts en miroir et transferts idéalisés vont permettre la reproduction et la réparation des blessures narcissiques archaïques liées aux expériences traumatiques de l'enfance. » (p. 985). Widlöcher évoque deux écueils à éviter dans le maniement de l'empathie au sein des relations psychothérapeutiques. D'une part, l'empathie comme modalité de l'écoute peut, dans le cas de psychopathologies sévères, obérer l'appréhension des résistances et des conflits. Par ailleurs, et c'est ce point qui nous paraît pouvoir être pertinent au sein de la relation parent-enfant, le risque de

« passer d'une écoute intersubjective à une thérapie interpersonnelle. ». En effet, l'auteur différencie l'écoute intersubjective, qu'il définit comme « prise en compte des effets d'induction réciproque que la pensée de l'un produit chez l'autre » et la perspective interpersonnelle : « quand on se préoccupe exclusivement de comprendre les relations d'une personne à l'autre en fonction de ces mouvements de pensée » (p. 986). Ainsi l'empathie, au lieu de remplir son rôle de connaissance du monde de l'autre, se centre sur la gestion relationnelle.

Qualité essentielle à la rencontre intersubjective, l'empathie est « l'ensemble des efforts fournis pour accueillir autrui dans sa singularité et qui sont consentis et mis en œuvre dès lors qu'est acquise la conscience de la séparation moi-autre » (Marandon, 2001, p. 95) Selon Marandon (2001, p. 78), la communication, dans les premiers temps de la rencontre interculturelle, peut être obérée par l'écart interculturel. En effet, chaque membre de l'interaction promeut son propre ensemble de codes verbaux, paraverbaux, utilise son propre panel de règles d'interaction, de proxémie (Hall, 2014) et évolue dans son propre univers de significations (valeurs, croyances, représentations, attitudes, normes).

Aujourd'hui, les parents adoptants sont informés et formés sur cet accordage minimum nécessaire à mettre en œuvre dès les premiers contacts avec leur enfant et les personnes qui en sont en charge. Les associations d'adoptants mettent en place des sessions d'information, des formations, diffusent des documents préparant à l'expérience de l'inconfort communicationnel (Gudykunst, 1988). Les futurs parents acquièrent ainsi de réelles compétences à la communication interculturelle. Cette préparation leur permet de lever partiellement les obstacles interculturels et d'appréhender la relation avec moins d'incertitude et d'anxiété (Gudykunst, 1988 ; Simou, 2024).

L'accès à la reconnaissance de l'autre comme un autre humain et à la reconnaissance d'un lien possible et inédit entre cet humain et soi est possible par l'accès à l'empathie. C'est ce qu'affirme Husserl : « Si je fais abstraction de toute empathie, si j' imagine qu'elle est continuellement biffée, de sorte que fait défaut l'aperception qui me livre originellement l'homme là-bas à titre de membre de mon monde environnant, je n'aurai que des choses matérielles. » (1918, cité dans Missonnier, 2009).

Genis et al. (2020) ont montré qu'une fonction réflexive parentale (FRP) développée était un facteur protecteur de la relation parents-enfants dans le cadre de l'adoption. La FRP est « l'aptitude du parent à réfléchir à sa propre expérience et à celle de son enfant dans le cadre de la relation » (Genis et al., 2020, p. 321). Il s'agirait alors surtout pour le parent d'être capable d'empathie envers son enfant, tout en ayant une conscience forte de la multiplicité des causes et modèles explicatifs à l'origine des comportements de l'enfant. Une des causes, et peut-être la plus importante peut être les propres comportements et expériences passées du

parent. La posture que permet de déployer la FRP est la prise en compte de la complexité de la personnalité de l'enfant, conduisant ainsi à une conscience de la singularité de ce dernier. Cette prise en compte est associée à une vision positive, évolutive de l'enfant (Palacios et al., 2009).

Dans une logique similaire d'ouverture à l'autre, Bennett et Bennett (2004, p. 156), définissent l'empathie culturelle comme le premier sous-stade de la phase d'adaptation. Elle consiste d'abord en la capacité d'organiser l'expérience à travers des constructions plus caractéristiques d'une autre culture que de la sienne. Il s'agit alors de tenter d'associer le geste à la parole. Il s'agit de ressentir les effets d'un comportement, effets plutôt conformes à ce que ce comportement était censé entraîner, et d'en éprouver une certaine cohérence. Toute la subtilité vient de ce que le fait de générer ce comportement doit être dicté *« because it "feels right," not because "that is how one is supposed to act." »* (Bennett et Bennett, 2004, p. 156). Les auteurs mettent l'accent sur l'authenticité, qui serait le ligne d'une adaptation en profondeur à plusieurs contextes culturels. Le premier sous-stade de l'adaptation sous-tend une intentionnalité. La personne met en place des comportements, parce qu'elle se sent bien, et ces comportements entraînent des réponses attendues qui confirment le bien-fondé de son action, soit. Mais le second stade met l'accent sur une adaptation sans aucune intention consciente. Les auteurs précisent que ce type d'adaptation n'est pas généralisable et qu'une personne possédant ce niveau élevé d'adaptation ne peut pas prédire un ethnorelativisme général. L'articulation, le passage entre ces deux stades nous intéresse particulièrement. Cui et Van Den Berg (1991) proposent un modèle de l'efficacité interculturelle en trois dimensions : 1/ la dimension cognitive de compétence de communication, la dimension affective d'empathie culturelle et la dimension du comportement communicatif.

Même si la différence constitue un frein principal à l'empathie (Tisseron, 2024, p. 70) et que *« l'être humain est programmé par l'évolution pour privilégier ses liens de ressemblance »* (p. 72), elle peut être facilitée par des facteurs biologiques. La production d'ocytocine, l'hormone de la relation à l'autre, peut être favorisée par des comportements protecteurs, maternels (p. 62).

1.8.5.4.3. Limites de l'empathie

La définition courante qui consiste à se mettre à la place d'autrui est problématique pour (Zielinski, 2022). Selon l'auteur, cette posture est davantage du registre de la projection et peut s'avérer délétère pour l'Autre, objet de cette empathie-là. L'auteur écrit : *« Une telle définition [...] risque de faire d'autrui une réplique de moi-même, risque de projeter sur lui ce que je redoute pour moi-même, de lui prêter des vécus qui ne seraient en définitive que les miens, mes peurs, mes*

angoisses » (p. 34). Au centre de tous les discours du secteur médical, médico-social, psychiatrique, psychologique, éducatif, l'empathie est posée comme l'outil nécessaire et suffisant pour assurer une relation d'alliance avec l'Autre. Ce concept est galvaudé au point que Tisseron (2024, p.48) nous invite à nous garder des quiproquos (p. 48). En effet, il faut, selon l'auteur, différencier empathie et contagion émotionnelle, c'est-à-dire bien distinguer ce qu'on éprouve de ce que l'autre éprouve. Dans le même esprit, l'empathie est un phénomène qui relève du conscient et du préconscient et doit être différenciée de l'identification qui elle, est inconsciente.

1.8.5.5. Responsabilité

1.8.5.5.1. Irremplaçabilité

Fleury (2016) évoque l'irremplaçabilité du lien entre parents et enfants et plus exactement du rôle qu'endossent les parents : « Être irremplaçable, ce n'est pas refuser d'être remplacé, c'est avoir conscience du caractère irremplaçable de son engagement, de sa responsabilité envers autrui et le monde commun. » (p. 41). Pour l'auteure, le « devenir parent » et le « faire famille » sont le premier territoire de l'irremplaçabilité (Fleury, 2018, p.72). Fleury pose d'emblée que les parents ne seront pas les seuls irremplaçables qui traverseront la vie des enfants. Et cette diversité des irremplaçables permettra à ces enfants de construire leur individuation.

1.8.5.5.2. Responsabilité pour l'autre et pour l'être

La responsabilité consiste à répondre. Être répondant c'est prendre sa part du lien (Sibony, 2000, p. 171). Sans répondant, le lien est vide ou n'existe pas. L'auteur définit la responsabilité comme le fait de se présenter comme répondant d'une loi, d'une parole, d'une transmission. Pour Sibony, la responsabilité émerge, s'exige, se prend, lorsqu'un individu est conscient de son existence unique et finie, fait des choix qui vont engager sa vie sur des chemins déterminés, sous l'égide d'une éthique non dogmatique. « La responsabilité n'est pas une substance mais un rapport à l'autre et à l'être » (p. 174). La responsabilité n'est pas responsabilité pour l'autre, auquel cas elle serait pour l'autre « un lien fétiche qui le surplombe » (p. 173). La responsabilité n'est pas non plus le savoir, même si celui qui se dit responsable ne se permettre d'échouer par simple défaut de savoir. Ce n'est pas non plus une responsabilité au service d'objets, de supérieurs, de personnes morales. Sibony parle d'une responsabilité qui serait un partage à trois : l'un, l'autre et l'être. L'être est pour Sibony une pensée vivante, riche de possibles, tout ce qui

est essentiel et n'est pas une question d'avoir, comme l'argent, la place, le pouvoir et l'image (Sibony, 2015, p. 7)

Le visage de l'Autre

Pour Emmanuel Levinas, le visage d'autrui ne se réduit pas à une donnée perceptive ou cognitive : il est d'abord l'événement qui me place d'emblée en responsabilité. Dans la rencontre, je découvre que je suis responsable de l'autre avant même d'avoir contracté une quelconque obligation envers lui. La responsabilité ne résulte pas d'un choix mais s'impose immédiatement, comme si elle venait de l'appel silencieux du visage. Elle est inconditionnelle : dès que l'autre se présente à moi, je suis lié à lui, je lui suis redevable. Levinas nomme cette responsabilité un rapport fondamental de soi « pour autrui » : l'éthique, comprise comme « vivre avec », ne trouve son sens que dans cette primauté de l'obligation envers l'autre. Le visage, en son altérité, n'est pas un simple signe mais un ordre : il me « parle », il « requiert ». La révélation du visage est ainsi le surgissement originaire d'un lien qui me décentre et me rattache à autrui dans la responsabilité (Levinas et Nemo, 1984).

1.8.5.5.3. Responsabilité parentale

Jonas (1979, cité dans Fleury, 2018) pose la responsabilité du parent envers son enfant comme l'archétype intemporel et individuel de toute responsabilité humaine. Cette responsabilité parentale est unique par son caractère absolu et unilatéral : le parent est entièrement responsable du bien-être de l'enfant, qui, lui, est totalement dépendant et sans réciprocité possible. Jonas insiste sur le fait que cette responsabilité ne se choisit pas, mais s'impose naturellement. Il la décrit comme « irrésistible » et « irréfutable », car la simple existence de l'enfant exige la sollicitude et la protection des parents, cette relation étant à la fois foncièrement inégale et inconditionnelle. Cette responsabilité est archétypale, elle sert de modèle à toute forme de responsabilité, comme celle de notre devoir envers les générations futures. La vulnérabilité, la fragilité de l'enfant et la puissance d'agir du parent sont constitutives de cette asymétrie, que Jonas généralise ensuite à d'autres rapports de responsabilité sociale, politique ou écologique. Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'une figure parmi d'autres, mais d'un principe fondamental pour repenser l'éthique à l'ère des défis technologiques et environnementaux.

Coum (2018), dans sa réflexion concernant le soutien possible à la parentalité souligne qu'il s'agit de mettre en évidence la responsabilité parentale. Il écrit (p. 119) qu'il s'agit de : « passer de la logique d'« avoir un enfant » à celle de « former un adulte » ». Coum (2018) met en évidence l'exigence de décentrement du parent exerçant son plein pouvoir et sa pleine compétence sur la vie et le devenir de son

enfant. Ce mouvement de décentration consiste pour le parent à s'engager dans l'état d'esprit d'un membre de la communauté, de la société, exerçant sa responsabilité de présentation d'un nouveau membre, dont il est chargé. Cette posture oblige à « la délégation et le partage » (p. 119). L'auteur conclut ainsi qu'il est plus efficace, pour soutenir la relation parent-enfant, d'aider les parents à « partager leur enfant » (p. 120), plutôt que renforcer leurs compétences parentales propres. Ce partage de l'enfant évoque l'ouverture du milieu familial au milieu social et la nécessité de confrontation à l'altérité. Toutefois, cette posture est à modérer concernant l'adoption (De Truchis, 2013). Pour Coum (2018), la posture de responsabilité parentale consiste également pour les parents à supporter les défaillances, l'inadéquation de leur enfant et à ne pas chercher à réparer, combler, corriger, en résumé tout faire pour leur enfant. L'auteur précise : « ce qui est soutenu, c'est le renoncement à une position de toute-puissance, quelle que soit la forme qu'elle prend pour s'exercer, alors même que tout parent y est appelé, non seulement par son désir mais également par certaines injonctions sociales. » (p. 119). Ainsi, Gutfreind et Golse (2016) soulignent le caractère délétère de certains discours sociaux d'allure professorale susceptibles d'orienter les conduites parentales :

Le pays des parents est une scène avide d'apprentissages qui doivent se faire au moyen des découvertes de rythmes déjà présents dans la vie psychique des personnages ; en somme, des redécouvertes inédites. Les parents semblent avoir davantage besoin de cela que d'assimiler des contenus nouveaux censés être salvateurs ou pire, des conseils savants. Nous faisons sans cesse des erreurs, il n'y a pas de salut. Au fond, être mère et être père est impossible. (Gutfreind et Golse, 2016, p. 47).

« La parentalité contemporaine se trouve donc marquée par une sur-responsabilisation, une inflation des attentes. Les parents sont en effet sommés de répondre de leur enfant dans tous les aspects de sa vie » (Ramos et al., 2015)

1.8.5.5.1. Décentration

La responsabilité implique la décentration. En effet, pour être véritablement responsable, il est nécessaire de sortir de sa propre perspective pour prendre en compte celle des autres et le contexte global dans lequel nos actes s'inscrivent. Il s'agit alors de tendre vers l'hétéronomie. Selon Bayard (2016, p. 201), la décentration est le noyau d'une interculturation positive. Pour Denoux (2013, p. 370), la distance prise par rapport aux appartenances culturelles du sujet est la « condition de production d'interculturalité ».

1.8.5.5.2. Décoïncidence

Se décoller des évidences, sortir de la centration sur soi, sur le même que soi, s'extraire de la chaude adéquate à ses habitudes et à sa culture est le propre de la décoïncidence. La décoïncidence est un néologisme inventé par Jullien (2022) pour rendre compte de la nécessité d'ouvrir un écart afin de permettre la rencontre et l'advenue du possible. Toute rencontre entre deux personnes oscille entre reconnaissance du semblable et découverte de l'inconnu., entre proximité et distance, entre même et autre. Elle implique l'ouverture d'un écart, d'un interstice qui sauve la relation de la fusion, du collage qui occulte le regard de l'un sur l'autre. Cette distance doit rester suffisamment courte afin qu'elle ne soit pas rupture, éloignement et indifférence. Dans ses travaux autour des travailleurs sociaux, Janvier (2023) évoque la nécessité de « tenir des positions qui protègent les interlocuteurs de deux excès toujours possibles : la confusion et la rupture » (p. 67). Jullien (2022), afin d'expliquer son concept de décoïncidence, prend l'exemple d'une psychothérapie dans laquelle un patient présenterait presque une complaisance à rester dans son univers de souffrance, remâchant sans fin les mêmes souvenirs douloureux : « En un sens, il y est bien et, même temps, cela le fait souffrir. Il y est bien, cela colle. En même temps, cela le fait hurler. » (p. 149). Le rôle du psychothérapeute être peut-être alors, à ce moment de constat d'impasse, de chercher à décaler quelque peu ce système si bien organisé, si bien cohérent et coïncidant, la souffrance nourrissant la souffrance. Il s'agit alors de « fissurer la coïncidence psychique dans laquelle son moi s'est installé » (p. 149). L'auteur propose à travers cet exemple ce concept de décoïncidence en tant que cette dernière n'a pas pour vocation de se confronter à (ou découvrir) une réalité, mais bien pour rouvrir du possible, c'est-à-dire « sortir de l'adéquation installée, la fissurant pour remettre au travail, en chantier, rouvrir du possible » (p. 149). L'auteur prend également l'exemple de mots, au départ très pertinents, efficaces qui finissent par devenir coïncidants et perdent ainsi tout pouvoir opérant. Ainsi, le mot résilient : « [résilient] devient une sorte de sparadrap collé sur tout et finalement perd son efficacité, parce qu'elle n'est plus interrogée ou inquiétée. Cela pose comme un couvercle à la pensée » (p. 151). Par ce concept de décoïncidence, qui demande de fissurer afin de permettre un écart, l'auteur nous incite à sortir du convenu, dans une dimension exploratoire.

1.8.5.5.3. Accueillir l'inconnu

Les parents adoptifs sont conduits à reconnaître et à accueillir la part d'« inconnu partiellement inconnaissable » (Golse, 2007, p.87). « Je peux connaître quelqu'un à la perfection, mais cette connaissance ne sera jamais une proximité »

(Levinas et Nemo, 1984, p. 93). Le lien avec autrui ne se noue que comme responsabilité, que celle-ci soit acceptée ou refusée, que l'on puisse ou pas l'assumer, que l'on puisse faire ou non qq chose de concret pour autrui. Il s'agit de dire : « me voici ! » face à l'inconnaissable. Les parents adoptifs doivent respecter cette part d'inconnu, qui traverse inévitablement leur relation à l'enfant qu'ils ont adopté, et à l'intégrer comme l'une des assises de l'histoire nouvelle qu'ils auront à co-construire avec lui, dans la continuité de l'enfant qu'eux-mêmes ont été. Pour Golse, un tel travail suppose qu'ils aient pu suffisamment élaborer la culpabilité liée à l'accès à la parentalité (une culpabilité souvent enracinée dans des expériences de rivalité et de transgression) ainsi que dépasser l'éventuelle culpabilité associée au fait d'avoir « arraché » l'enfant déjà grand à son premier milieu de vie et à ses premières figures d'attachement.

1.9. L'IMAGERIE PARENTALE EN CLOTURE THEORIQUE

Nous cherchons à savoir comment les parents adoptifs conjuguent cette apparition de l'altérité dans la filiation, comment ils arrivent à faire « sien » cet enfant cet enfant venu d'ailleurs. Pierron (2004) cherche à relever les images autour desquelles les discours affiliatifs s'instituent chez les parents (p. 139-142). L'auteur dégage trois thèmes récurrents dans les discours parentaux tendant à relier le même et l'autre : l'imaginaire du sang, du miroir et du tissage.

Historiquement, le sang, en tant qu'il était compris comme la vie qui coule en nous, transmettait, de génération en génération, les caractéristiques de la lignée. Après la découverte du fonctionnement cellulaire et plus tard l'avènement de la génétique, le sang est resté, dans le langage au moins, le représentant symbolique de l'hérédité. Ainsi, l'auteur relève les termes « liens du sang », « même sang », « sang bleu ». Avec le sang, l'auteur met en évidence la terminologie physiologique qui accompagne le processus d'adoption. Ainsi, jusqu'aux années 1980, les actes de naissances rédigés au moment de l'arrivée en France des enfants adoptés portaient la mention « né ou née de » au lieu de « fils ou fille de ». Dans le même esprit, la procédure de demande d'agrément dure neuf mois, le temps d'une grossesse. Il y a bien une sorte d'obsession autour du lien au sanglant. Pour Pierron : « De ce point de vue, la figure adoptive est une figure de la contestation politique et sociale qui tord le cou aux orpailleurs du sang » (2004, p. 140).

Le miroir, la mise en regard de l'un et l'autre, parent et enfant, interroge sans cesse leur ressemblance, au fur et à mesure du développement de l'enfant et de sa famille. Aujourd'hui la problématique de la reproduction du même est ambivalente. En effet, d'un côté, on observe l'exaltation du même, la fascination pour les

ressemblances familiales, illustrée par la popularité des photos comparant différentes générations par exemple (Le Guen, 2024). Par ailleurs, on reconnaît de plus en plus l'importance de l'individualité de l'enfant et la complexité des relations familiales. Ces discours autour des miroirs soulignent ainsi le paradoxe entre le désir de continuité familiale et la reconnaissance croissante de l'unicité de chaque individu dans la lignée familiale. Elle invite à repenser la parenté au-delà de la simple reproduction, en tenant compte de la singularité de chaque personne, de son caractère inédit. Cette position est d'autant plus saillante dans les familles adoptives, où l'enfant adopté est « soit une image imparfaite, [...] vilain petit canard ; soit au contraire il est l'image révélatrice de l'essence du parental » (p. 141).

Enfin, l'image du tissage permettra la mise en cohérence de l'expression de la filiation sans passer par l'idée d'une pureté sanguine qui oriente le lien, ni d'une conformation à une image extérieure qui confirme le lien (Pierron, 2004, p.141). Cette conception, au contraire du recours au cadrage du miroir et du pilier de la nature, construit la filiation à partir du fragile, du souffrant, de l'exil et de la solitude. Exit la force tranquille du biologique et du reflet, la parentalité adoptive entre en scène modeste et nue : « La trame adoptive se vit fragile, connaissant la possibilité des déchirures parce qu'elle est entrée dans la filiation par la porte d'une blessure, celle d'une séparation inaugurale, ou du moins, initiale. » (p. 141). L'habillage des évidences, de la transmission génétique et des ressemblances coïncidentes (Jullien, 2022), la « garantie de l'essence familiale » (Pierron, 2024, p. 141) laisse ici la place au patient et fragile travail d'aiguilles délicates et de fins fils d'espoir, jour après jour, défaisant et reprenant, enveloppant parents et enfants, parent, enfants. « Être lié ensemble : telle est l'essence du tissu. Telle est la signification même du mot "symbole". Finalement, l'image du tissage qui donne à penser la filiation dit que l'affiliation est au plus haut point une opération symbolique" (p. 142).

1.10. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

1.10.1. Synthèse des apports théoriques

Dans cette première partie, nous avons exploré la complexité des processus d'appréhension de l'altérité et de la différence dans le contexte de l'adoption internationale, et particulièrement du point de vue des mères adoptives.

D'abord nous avons posé le cadre de l'adoption, de ses formes, de son évolution historique, des pratiques informelles et formelles, et de la place croissante de l'intérêt de l'enfant dans les procédures contemporaines (Brun, 2021 ;

Denéchère, 2016 ; Dupont et Rideau, 2022 ; Mignot, 2017 ; Pérouse de Montclos, 2016 ; Roux, 2020).

Puis nous avons souhaité développer le concept d'altérité, et aborder « l'autre » à travers le processus relationnel et contextuel de mise en altérité, où l'autre n'est pas une essence mais une construction sociale et psychologique dont la rencontre invite à reconnaître la différence comme une richesse (Jodelet, 2005 ; Jullien, 2021 ; Moscovici, 2004). La différence radicale, loin de séparer, constitue le fondement même du lien à l'autre : elle crée un espace fécond d'échange et de tension, où chacun doit apprendre à habiter l'écart, reconnaître et maintenir l'altérité sans la réduire ni l'ignorer, afin de construire une relation authentique et enrichissante (Ciccone, 2014 ; Jullien, 2022 ; Puget, 2018). Nous avons voulu montrer que l'être humain n'existe jamais de façon isolée. Même dans la solitude, l'autre reste présent à travers le manque ou les émotions qui nous relient à lui. L'existence de chacun est engagée envers celle des autres, consciemment ou non, et cette relation transforme notre manière d'être (Marzano, 2022 ; Zielinski, 2017). L'hospitalité et la capacité à accueillir l'autre dans son irréductible altérité sont présentées comme des enjeux majeurs de la modernité et de la famille. Nous avons souhaité explorer la notion d'hospitalité à travers la philosophie contemporaine, en soulignant la complexité des frontières entre soi et l'autre. Pierron (2005), Derrida et al. (2021), et d'autres insistent sur la famille comme premier lieu d'accueil de l'altérité, où l'autre est accueilli dans son irréductible différence. De l'altérité singulière émerge la nécessité d'interroger la culture, soit le lieu où cette différence prend sens et s'inscrit dans le collectif.

Afin de cerner le concept de culture, nous avons esquissé une définition en retraçant les principales transformations du concept de culture à travers le temps et les contextes sociaux. Plus précisément, nous présenterons les principales compréhensions du lien entre psychisme et culture depuis le XVIII^e siècle, et les paradigmes afférents. Après ce récapitulatif, nous avons décrit les différentes branches de la discipline « Psychologie Interculturelle », spécialisée dans le lien psychisme-culture : La psychologie culturelle, la psychologie transculturelle comparative (Berry, 1997) et la psychologie du contact culturel (Denoux, 1994b), dans laquelle se situe notre recherche.

L'examen de la culture, comprise comme un réseau partagé de significations et un cadre collectif de référence, amène inévitablement à questionner la notion d'identité, dans la mesure où celle-ci se façonne et se redéfinit à la croisée des affiliations culturelles et des dynamiques d'interactions interculturelles. Ainsi, nous avons abordé le concept complexe d'identité en définissant ses caractéristiques : elle s'exprime dans plusieurs domaines de vie, confère unicité, assure une continuité dans le temps, évolue constamment, et oscille entre assimilation et différenciation (Licata et Heine, 2012). Culture et identité ont en

commun qu'elles ne sont ni fixes ni simplement transmissibles, mais sont des constructions sociales et intellectuelles utilisées pour comprendre et organiser les dynamiques. L'identité, bien qu'individuelle, est de nature collective et se décline en différentes catégories (sociale, ethnique, culturelle), qui servent d'outils d'analyse mais peuvent aussi être instrumentalisées dans les conflits sociaux (Vinsonneau, 2012). Nous avons surtout cherché à débusquer le concept d'identité culturelle (Jullien, 2016) et ses liens quelquefois délétères avec la problématique d'adoption internationale (Ansermet, 2019). Précisément, selon les conceptions du lien entre culture et individu, les représentations et comportements des professionnels de l'adoption et des parents présentent des variations importantes (Harf, 2014 ; Maury, 2011). Ces représentations parentales du pays et de la culture d'origine de l'enfant ont en commun le désir d'affiliation. Nous avons détaillé le processus d'affiliation (Neyrand, 2011) en tant qu'il opère à travers des dispositifs tels que la greffe mythique et le mythe familial (Neuburger, 2020).

Afin de situer la filiation adoptive, nous avons ensuite montré la complexité et la diversité culturelle de la filiation. Godelier (2008) distingue la filiation de la descendance, en montrant la diversité des systèmes de transmission familiale selon les sociétés. Guyotat (2005) analyse les pathologies de la filiation et propose trois axes pour la définir : biologique, symbolique/légal et psychique, auxquels Golse et Moro (2021) ajoutent l'axe narratif.

Nous avons souhaité ensuite montrer dans quels processus et dynamiques le parent, et le parent adoptif en particulier, est pris. En effet, les liens de filiation mobilisent les concepts de contrat narcissique (Aulagnier, 2003 ; Kaës, 2014), de dette (Bydlowski, 2008), de dialectique maître-esclave (Lahire et Navarre, 2003). Le parent adoptif a la particularité de ne pas être enveloppé par la nature et d'être par conséquent un parent fragile (Pierron, 2004). Nous partirons ensuite de cette fragilité afin de présenter le concept de parentalité (Ciccone, 2016 ; Houzel, 2002 ; Karsz, 2014 ; Neyrand, 2015 ; 2023 ; Troian, 2023 ; Vinay et Zaouche-Gaudron, 2017) et particulièrement la pression sociétale et politique au sein de la parentalité (Sellenet, 2023 ; Vandenbroeck, 2024). Dans l'adoption internationale, l'accès à la parentalité est un « parcours sous influence » (Aromatario et de Morati, 2023). La parentalité adoptive est un dispositif qui permet de souligner que la filiation est une construction culturelle et symbolique (Neuburger, 2005 ; Pierron, 2004). Dépourvue de l'évidence biologique, l'adoption met en lumière les processus constitutifs de toute parentalité : reconnaissance, inscription, transmission symbolique (Eiguer, 2021 ; Golse, 2019a ; Missonnier, 2019). Elle confronte particulièrement aux questions d'origine (Cascales, 2016 ; Mounier, 2021 ; Neuburger ; 2020) et de contingence (Miller, 2004), et exige des adoptants une plasticité, une créativité et une capacité à soutenir un lien filial affectif face aux fragilités initiales de l'enfant (Dekens, 2021 ; Vadilonga, 2023).

L'adoption internationale illustre au plus haut point la complexité interculturelle : l'enfant et ses parents naviguent entre plusieurs mondes coexistant dans le psychisme et la famille. Nous avons ainsi présenté ensuite la psychologie interculturelle, via le concept d'interculturalisation (Denoux, 1994). Nous focaliser sur le processus d'interculturalisation nous permet de comprendre comment les différences s'intègrent, se transforment, parfois en impasse, parfois en richesse créatrice. L'enjeu central est de reconnaître la pluralité des appartenances et d'accompagner leur métabolisation, sur plan psychique et relationnel, en évitant le double écueil de l'assimilation et du relativisme dissolvant, invisibilisant.

Ces premiers éléments théoriques posés, nous avons tenté de mettre au jour la « question culturelle », ou plus exactement, de mettre en évidence le recours systématique qui y est fait, la tendance à survaloriser la culture dans l'analyse des situations individuelles, notamment dans le cas des enfants adoptés et des couples biculturels. Cette focalisation sur la culture sert souvent de « fonction-écran » (Daure et Reveyrand-Coulon, 2019) : Parler de culture peut être un mécanisme de défense pour éviter d'aborder des sujets douloureux ou psychiquement coûteux (comme les événements ayant rendu l'enfant adoptable, ses premiers vécus, ou les difficultés psychiques et relationnelles). La culture peut alors devenir un objet de fascination ou un support de projection de désirs et de stéréotypes (Derivois, 2009, 2021), réduisant l'individu à son appartenance culturelle et négligeant sa singularité. Par ailleurs, la référence à la culture peut masquer des rapports de domination et des inégalités sociales (Denoux, 2003 ; Derivois, 2017 ; Juteau, 2003). Enfin, insister sur la culture risque d'invisibiliser l'universalité de certaines expériences humaines (Todorov, 2004). Ainsi, la survalorisation de la culture simplifie la réalité et occulte la complexité des personnes, leurs histoires et les enjeux sociaux ou universels qui les traversent.

Nous avons également souhaité mettre au jour la question des différences. La différence culturelle est, après la différence humain-non humain, puis après celle des sexes et des générations, la troisième différence (Eiguer, 2005 ; Kaës, 2005a). Elle doit faire l'objet d'une prise en compte (Cohen-Emerique et Rothberg, 2015), être signifiée et gérée (Denoux, 2003), traitée (Kaës, 2005b). Lorsqu'un individu rencontre une personne d'une autre culture, il mobilise spontanément des « modes d'appréhension de la différence » (MAD, Denoux, 1994b), c'est-à-dire des images implicites et préconçues qui donnent immédiatement sens à la relation interculturelle, orientent sa compréhension et ses réactions, et conditionnent ainsi son rapport à l'altérité. Denoux définit ainsi trois façons de penser la différence culturelle : 1/ La téléonomie historique : La culture dominante impose ses normes aux autres (assimilation). 2/ La téléotopie culturelle : Les cultures sont vues comme différentes mais juxtaposées, sans réelle interaction (multiculturalisme). 3/ L'hétéronomie interculturelle : On s'intéresse à la rencontre des cultures, ou plus

exactement à la rencontre de sujets appartenant à des cultures différentes et aux phénomènes qui émergent dans cette rencontre (interculturalisme).

Nous avons ensuite développé le rapport à la culture (Denoux et al., 2016 ; Rutayisire Kibaki, 2017), à travers d'abord ses trois composantes : sentiment d'appartenance, revendication et hétérodéfinition. Selon les occurrences combinées de ces trois dimensions, quatre types de rapport à la culture sont déduits : consistance, engagement, reconnaissance et ancrage. Dans notre recherche nous abordons le rapport à la culture dominante de la mère ainsi que le rapport que cette dernière perçoit de son enfant, en regard de la culture dans laquelle elle l'élève.

Afin que le rapport à la culture puisse permettre une rencontre interculturelle, nous avons présenté les compétences interculturelles nécessaires (communication interculturelle, expériences interculturelles). Ainsi, le modèle de la sensibilité interculturelle (Bennett, 1986 ; Hammer et al., 2003) permet de conceptualiser le processus d'évolution de postures ethnocentriques vers des postures ethnorelativistes à travers six stades.

Puis l'empathie, en tant qu'elle constitue le levier qui permet le passage entre stades ethnocentristes et stades ethnorelativistes, fait l'objet d'une attention particulière (Decety, 2004 ; Ehrenberg, 2018). Nous avons souhaité détailler ce concept complexe, transdisciplinaire et insister sur sa part pragmatique à travers le concept de responsabilité (Fleury, 2016 ; Lévinas et Nemo, 1984 ; Sibony, 2000).

En conclusion, l'adoption internationale met en jeu des processus complexes d'intégration de l'altérité, où la réussite dépend du niveau de compétences interculturelles, d'empathie et de responsabilité des parents adoptifs. La reconnaissance et la valorisation de la différence sont essentielles pour construire des liens de filiation structurants et enrichissants pour tous les membres de la famille.

1.10.2. Apports nouveaux de notre recherche et mise en place des hypothèses théoriques

Nous retenons la perspective développée par Françoise Héritier selon laquelle les systèmes de parenté et d'alliance constituent «une des plus étonnantes inventions de l'esprit humain», régis par des logiques relationnelles qui, bien que variables dans leurs formes, renvoient à des structures mentales universelles (Héritier, 2009, p. 51). L'objet de notre recherche, la manière dont les parents organisent, interprètent et intègrent l'hétérogénéité culturelle de l'enfant adopté à l'international, s'inscrit directement dans un de ces systèmes et, fréquemment, à

l'articulation de plusieurs d'entre eux. L'adoption internationale peut en effet être comprise comme un dispositif de recomposition des liens de filiation et d'alliance, où se rencontrent des cadres symboliques et normatifs distincts, qu'il s'agisse du système d'origine de l'enfant, du système d'accueil de la famille adoptive, ou des régulations institutionnelles qui opèrent aux interfaces de ces mondes culturels.

Nous nous appuyons sur la recherche de Harf (2014) qui fait apparaître trois positions parentales concernant le pays d'origine de l'enfant et la culture de ce pays. Harf a fait l'hypothèse que les expériences premières traumatisantes avec le pays d'origine peuvent influencer sur ce choix.

Ainsi, il s'agit dans notre recherche de savoir comment les mères adoptantes à l'international organisent l'hétérogénéité de l'environnement culturel de leur enfant et pourquoi elles l'organisent de telle façon ou telle autre ?

Nous faisons alors l'hypothèse générale que, pour les mères adoptant à l'international, l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de leur enfant dépend de leur mode d'appréhension de la différence (MAD), de leur degré de sensibilité interculturelle (SI), de leur degré d'empathie, et de leur rapport aux cultures en présence.

2.

DISPOSITIF DE RECHERCHE

Pourquoi seulement des femmes dans cette étude ? La question se pose de savoir si le concept d'égalité des positions paternelles et maternelles n'a de validité qu'à un niveau juridique et formel, « laissant à la Nature le soin de différencier les rôles et les fonctions » (Neyrand, 2021, p. 17), ou bien s'il permet une progressive indistinction des places ? Missonnier, en 2022, pointe le flottement qui consiste pour le législateur à se passer de la question fondamentale et structurante de la différence des sexes : « L'usage du terme de « parentalité » s'est avéré bien commode pour le législateur car, contrairement aux termes de maternalité et de paternalité, il ne présuppose pas la différence des sexes » (p. 322). Ainsi, afin de ne pas entrer dans ce débat, nous avons choisi de n'inclure que des femmes.

2.1. LA QUESTION DE DEPART

La question de départ de notre recherche consiste à se demander comment et pourquoi certaines mères adoptives éludent tout contact avec la culture du pays d'origine de leur enfant adopté à l'international, pourquoi d'autres placent la culture au centre de leurs préoccupations et pourquoi d'autres encore adaptent les contacts selon la demande et les besoins de leur enfant.

2.2. VARIABLES CLEFS

2.2.1. Variable dépendante

Notre objet d'étude est l'organisation, l'aménagement, par le sujet (la mère adoptante) de la co-présence réelle ou virtuelle de la culture du pays d'origine de l'enfant et de la culture du pays d'accueil. Nous avons nommé cette variable OHCCE (Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant). Il s'agit de la façon dont le sujet organise concrètement l'exposition culturelle, les propositions culturelles à l'enfant, comment elle l'inscrit dans la culture d'accueil, dans un contexte d'hétérogénéité culturelle. L'hétérogénéité se rapporte à l'existence d'au moins deux cultures : celle du pays d'origine et celle du pays d'accueil.

À partir des éléments relevés par Harf (2014), trois types d'OHCCE sont définis, nous permettant l'opérationnalisation de cette variable :

- Le sujet refuse toute référence à la culture du pays d'origine. Il privilégie l'assimilation de l'enfant à la société d'accueil et soutient une vision ethnocentrique de l'éducation familiale. Nous nommons ce type d'organisation « Refus »
- Le sujet, à l'inverse, souligne, valorise, entretient, revendique toute référence à la culture du pays d'origine ou au pays lui-même. Cette posture correspond à ce que Denoux nomme un réflexe « identisant » (2004, p. 207), où « la différence culturelle doit être préservée et entretenue, elle est considérée comme un facteur déterminant du développement de chacun dans sa culture » (p. 207). Le terme « chacun dans sa culture » peut cependant renvoyer à la séparation. Mais cette posture peut aussi avoir une visée d'intégration, où chaque élément culturel originel valorisé, revendiqué ou remarqué sera un élément structurant du développement de l'enfant, en addition aux autres éléments culturels. Nous nommons ce deuxième type d'organisation : « Multi »
- Le sujet, enfin, fait en sorte de maintenir pour son enfant la possibilité d'accéder, quand ce dernier le souhaite, aux éléments culturels du pays d'origine. Le sujet doit se tenir entre les deux postures précédemment décrites. Nous nommons ce troisième type « Demande »

2.2.2. Variables indépendantes

2.2.2.1. MAD

2.2.2.1.1. MAD Général

La première variable indépendante est le mode d'appréhension de la différence. Nous rappelons la définition précédemment citée de Denoux (2004), « [Les MAD sont des] ensembles finalisés d'images implicites mobilisées immédiatement par la confrontation culturelle qui modélisent la relation interculturelle avant toute structuration de l'interaction en donnant une signification à la différence et en orientant celle-ci vers une rationalité spécifique » (1994b, p. 79). Cette VI peut être opérationnalisée à travers ses trois modalités : « Télénomie historique », « Téléotopie culturelle » et « Hétéronomie interculturelle ».

2.2.2.1.2. MAD éducatif (ou MAD liés à l'éducation)

La deuxième variable indépendante est le mode d'appréhension de la différence appliquée à un contexte éducatif. De la même façon que le MAD général, cette VI peut être opérationnalisée à travers ses trois modalités : « Télénomie historique », « Téléotopie culturelle » et « Hétéronomie interculturelle ».

2.2.2.2. Rapport à la culture

2.2.2.2.1. Rapport à la culture du sujet

La troisième variable indépendante est le rapport à la culture ». Dans notre étude, c'est le rapport qu'entretient le sujet avec la culture dans laquelle il a grandi. Ce rapport est saisi en termes de sentiment d'appartenance, de revendication d'appartenance et de sentiment d'hétéro-référence. L'articulation de ces trois dimensions permet de déduire les quatre modalités suivantes « la consistance », « la reconnaissance », « l'engagement » et « l'ancrage » qui qualifient et opérationnalisent la nature du rapport à sa culture.

2.2.2.2.2. Rapport à la culture pour son enfant

La quatrième variable indépendante est le ressenti, l'appréciation par le sujet du rapport que son enfant entretient avec la culture dans laquelle il est élevé. Il s'agit ici alors de saisir les trois composantes du rapport à cette culture, du point de vue du parent : sentiment d'appartenance, de revendication, d'hétéro-définition. L'articulation de ces dimensions permet également de définir les quatre modalités – consistance, reconnaissance, engagement, ancrage – qualifiant et opérationnalisant la nature du rapport de l'enfant à la culture dans laquelle le parent l'élève, appréhendée par le parent.

2.2.2.3. SI

La cinquième variable indépendante est la sensibilité interculturelle (SI) La SI décrit le « processus interculturel qui transforme la façon dont les individus ressentent, pensent et se comportent face aux différences culturelles » (Simou et al., 2025, p. 6). Ce processus s'observe sur un continuum entre ethnocentrisme et ethnorelativisme à travers six stades.

Cette variable est opérationnalisée par le « degré d'appréhension cognitive et affective relative à la différence culturelle » (El Sayed, 2018). Ce degré est saisi par l'évaluation de la position aux différents stades de la SI (Déni, Défense, Minimisation, Acceptation, Adaptation, Intégration).

2.2.2.4. Empathie

Notre sixième variable indépendante est l'empathie. L'empathie, comprise comme compétence interculturelle. En effet, l'empathie joue un rôle fondamental dans les relations interculturelles en facilitant la compréhension, l'acceptation et la coopération entre personnes issues de cultures différentes. Elle permet d'appréhender l'altérité culturelle non pas comme un obstacle, mais comme une richesse à intégrer, une ressource à disposition (Jullien, 2016). L'empathie est ainsi en lien avec la sensibilité interculturelle ; elle permet de passer du stade de l'acceptation de la différence culturelle à celui de l'adaptation (Bennett, 2017, p. 6). Afin d'opérationnaliser cette variable, nous avons choisi la définition de Davis (1980) : « les réactions d'un individu aux expériences observées d'un autre » et la modélisation qu'il a créée : L'IRI index de réactivité interpersonnelle. L'IRI permet d'opérationnaliser l'empathie à travers plusieurs facteurs : d'abord les facteurs de premier ordre, qui correspondent aux quatre dimensions de l'empathie, puis deux facteurs « orthogonaux » de second ordre : l'empathie cognitive et l'empathie affective, et enfin un facteur de contrôle émotionnel. Pour notre recherche, nous utiliserons les facteurs de premier et second ordre. Selon David (1980), les facteurs de premier ordre sont les quatre aspects de l'empathie. Ainsi, le premier aspect de l'empathie, nommé « Prise de perspective », montre la tendance à se placer spontanément de point de vue de l'autre, à se mettre imaginativement à sa place. La prise de perspective est, pour Bennett (2017, p. 6), le mécanisme à l'œuvre qui permet de passer du stade de l'acceptation de la différence culturelle à celui de l'adaptation. Le deuxième aspect, appelé « Fantaisie », exploite la tendance des personnes à se transposer de manière imaginaire dans les sentiments et les comportements de personnages de fiction cette fois (dans des livres, des films, des histoires). Le troisième aspect, appelé « Préoccupation empathique », évalue les sentiments de sympathie et de souci, de préoccupation envers des autrui souffrants. Enfin le quatrième aspect, appelé « Détresse personnelle », mesure la préoccupation cette fois envers soi, les sentiments d'anxiété et de malaise personnels dans des contextes relationnels tendus. Les facteurs de second ordre sont la dimension cognitive et la dimension affective de l'empathie. Ainsi, nous disposons, via l'empathie et sa modélisation IRI (Davis, 1980 ; Gilet et al. 2013),

de sept variables opérationnelles constituées par différents niveaux et dimensions de l'empathie : Prise de Perspective (EMP_PP), Fantaisie (EMP_FS), Préoccupation empathique (EMP_PE), Détresse Personnelle (EMP_DP), Empathie Cognitive (EMP-C), Empathie affective (EMP-A), Empathie globale (EMP). Nous ajoutons à ces sept variables opérationnelles deux variables supplémentaires réparties selon que les ressentis et élaborations psychiques sont centrés sur soi ou sur l'autre. Ainsi nous ajoutons : 1/l'empathie autocentrée (EMP_AUTO), qui regroupe les dimensions de Fantaisie et Détresse Personnelle et 2/ l'empathie allocentrée (EMP_ALLO) qui regroupe les dimensions de Prise de Perspective et de Préoccupation empathique.

2.3. HYPOTHESES OPERATIONNELLES

Disposant de ces variables opérationnelles, nous pouvons alors transformer notre hypothèse générale¹ en hypothèses opérationnelles, propositions concrètes, mesurables et testables. Ainsi, nous proposons de mettre à l'épreuve les six hypothèses opérationnelles suivantes :

- Les sujets qui mettent en place une organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE, la VD) « Demande » présenteront le mode d'appréhension de la différence (MAD, VI 1) « HI² ». Inversement, l'OHCCE sera « Multi » si le MAD est « TC³ » et « Refus » si le MAD est « TH⁴ ».
- Les sujets qui mettent en place une organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE, la VD) « Demande » présenteront le mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation (MADE, VI 2) « HI ». Inversement, l'OHCCE sera « Multi » si le MADE est « TC » et « Refus » si le MADE est « TH ».

¹ Rappel : Hypothèse générale : Pour les mères adoptant à l'international, l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de leur enfant dépend de leur mode d'appréhension de la différence (MAD), de leur niveau de sensibilité interculturelle (SI), de leur niveau d'empathie, et de leur rapport aux cultures en présence.

² HI : hétéronomie interculturelle

³ TC : téléotopie culturelle

⁴ TH : téléonomie historique

- Les sujets qui mettent en place une organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE, la VD) « Demande » présentent un rapport à la culture (RAC, VI 3) consistant ou de reconnaissance. Inversement, l'OHCCE sera « Multi » si le RAC est l'engagement et « Refus » si le RAC est l'ancrage.
- Les sujets qui mettent en place une organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE, la VD) « Demande » présentent un rapport à la culture pour l'enfant (ERAC, VI 4) consistant ou de reconnaissance. Inversement, l'OHCCE sera « Multi » si le ERAC est l'engagement et « Refus » si le ERAC est l'ancrage.
- Les sujets qui présentent une OHCCE « Demande » auront un niveau de sensibilité interculturelle élevé, c'est-à-dire ethnorelativiste (SI, VI 5). Inversement, ceux qui présentent une OHCCE « Refus » ou « Multi » auront un niveau de sensibilité interculturelle faible, c'est-à-dire ethnocentriste.
- Les sujets qui présentent une OHCCE « Demande » auront un niveau d'empathie élevé (EMP, VI 6). Inversement, ceux qui présentent une OHCCE « Refus » ou « Multi » auront un niveau d'empathie faible.

Les tableaux ci-dessous récapitulent les sept variables (une variable dépendante et six variables indépendantes) en jeu dans les six variables opérationnelles :

Tableau 4 – Récapitulatif de la VD

VD	Intitulé	Modalités
OHCCE	Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant	Refus Multi Demande

Tableau 5 – Récapitulatif des VI et hypothèses opérationnelles

N° Hyp	VI	Intitulé	Modalités	Modalités de la VD
1	MAD	Mode d'appréhension de la différence	TH : Téléconomie historique TC : Téléotopie culturelle HI : Hétéronomie interculturelle	Refus Multi Demande

N° Hyp	VI	Intitulé	Modalités	Modalités de la VD
2	MADE	Mode d'appréhension de la différence pour l'enfant	TH : Téléonomie historique TC : Téléotopie culturelle HI : Hétéronomie interculturelle	Refus Multi Demande
3	RAC	Rapport à la culture	Consistance Engagement Reconnaissance Ancrage	Demande Multi Demande Refus
4	ERAC	Rapport à la culture pour l'enfant	Consistance Engagement Reconnaissance Ancrage	Demande Multi Demande Refus
5	SI	Sensibilité Interculturelle	Déni Défense Minimisation Acceptation Adaptation Intégration	Refus Refus Multi Multi Demande Demande
6	EMP	Empathie globale	Score d'empathie (de 0 à 112) Plus le score est élevé Plus le score est faible	Demande Refus

Ainsi, dans chacune de nos hypothèses opérationnelles, nous allons vérifier s'il existe un lien entre la VI et la VD. S'il existe, nous serons attentifs à contrôler que les correspondances de modalités déclinées dans ce tableau sont vérifiées.

Le tableau ci-dessus concerne les variables opérationnelles principales. Nous verrons que chacune d'entre elle va être déclinée en différents opérateurs (par exemple, l'empathie sera déclinée sous neuf indicateurs : prise de perspective, fantaisie, préoccupation empathique, détresse personnelle, empathie cognitive, empathie cognitive, empathie affective, empathie allocentrée, autocentrée et générale), multipliant ainsi d'autant nos hypothèses opérationnelles. Cependant, pour plus de clarté, nous avons placé en annexe le récapitulatif de l'ensemble des 126 correspondances entre ces opérateurs.

2.4. METHODOLOGIE MIXTE

Tout d'abord, le choix de notre méthode n'a pas pour prétention de rendre compte de l'intégralité du phénomène, mais plutôt de tenter d'en saisir au mieux la complexité, en prenant en considération à la fois ses aspects généraux et ses particularités, qui en constituent toute la richesse. Les concepts articulés que sont la culture, l'identité, l'altérité, la parentalité, comme la plupart des concepts étudiés en psychologie, sont rapportés à des vécus éminemment singuliers qui se déploient en lien avec des phénomènes plus généraux.

Castro (2020, p. 67) identifie quatre visées à la recherche à méthodologie mixte :

- La triangulation, pour croiser les données, valider les résultats
- La complémentarité, pour enrichir et approfondir les résultats
- Le développement, qui consiste à utiliser une méthode pour construire les outils de l'autre
- L'initiation, afin de révéler des paradoxes, d'ouvrir de nouvelles perspectives, de reformuler des questions

Le plan de recherche est convergent. Données quantitatives et données qualitatives sont recueillies indépendamment les unes des autres, même si le recrutement de participantes se fait de la même façon et par le même médium comme nous le décrivons ci-dessous.

Notre recherche comprendra une phase de recueil des données quantitatives (questionnaire) que nous analyserons avec IBM SPSS Statistics (Version 31). Parallèlement, mais de façon indépendante, nous recueillerons les données qualitatives (entretiens semi-directifs de recherche) sur lesquels nous appliquerons une analyse qualitative (analyses thématiques, analyse de contenu) et quantitative (lexicométrie). L'analyse lexicométrique des entretiens sera réalisée avec le logiciel IRaMuTeQ (Version 0.7 alpha 2), développé par Pierre Ratinaud (Université de Toulouse). Nous renforcerons encore cette triangulation sur les données qualitatives par l'utilisation d'un procédé de validation par les experts, grâce à l'analyse complémentaire de deux psychologues : Mmes du Cheyron et Benaitier.

L'intégration des résultats s'effectue généralement dans la discussion finale qui conclut le processus de recherche. Elle peut prendre quatre formes principales : la confirmation, la complémentarité, l'expansion ou la mise en évidence de discordances entre les résultats (p. 79).

2.5. CRITERES DE SELECTION DES PARTICIPANTES

La même sélection a été appliquée pour le recueil des données qualitatives et quantitatives, à savoir :

2.5.1. Genre : féminin

Nous limitons notre sélection aux femmes pour deux raisons. D'une part, pour l'avoir constaté dans les recherches sur lesquelles nous nous appuyons, nous craignons d'avoir peu de réponses de personnes du genre masculin. Les calculs statistiques souffriraient de ce déséquilibre. Par ailleurs nous ne souhaitons pas nous éloigner de nos objectifs de recherche (processus psychoculturels en lien avec l'origine de l'enfant) et avons donc à contrôler certains facteurs liés à la différence des sexes.

2.5.2. Nationalité : française

Notre recherche porte sur l'adoption internationale en France. Même si la France est signataire de la convention de la Haye et se soumet ainsi à des règles strictes quant aux protocoles d'interactions entre pays d'origine et pays d'accueil (agrément, subsidiarité, etc.), elle respecte sa législation propre quant à la reconnaissance de l'adoption d'un enfant à l'étranger (par exemple l'adoption plénière, qui remplace la filiation biologique par la filiation adoptive). Ces règles propres à chaque pays d'accueil en font une des premières variables à contrôler. Par ailleurs, la notion même de cultures (d'appartenance, de laquelle on se revendique, à laquelle on est référé, etc.), au moins dans le domaine de l'adoption internationale, est très différente selon qu'on se place dans le monde anglo-saxon ou français : « Dans la littérature anglo-saxonne, la dimension principale n'est pas tant le fait de venir d'ailleurs que celle d'être vu comme appartenant à une minorité ethnique. Le terme le plus paradigmatique de cette différence d'approches est la notion de « culture de naissance » de l'enfant adopté. Notion évidente aux Etats-Unis, elle est définie par la culture du pays de naissance. » (Harf et al., 2015). Cependant, à l'inverse, de nombreux auteurs français sont très sensibilisés au fait que, surtout lorsque les enfants ont été adoptés très jeunes, la culture peut alors être dotée d'un « substratum biologique et génétique comme si la culture pouvait être portée par le morphotype ou la couleur de peau » (Harf et al., 2007) et «

équivaldrait à simplifier et généraliser à outrance la notion de culture » (Levy-Soussan, 2005). Selon ces auteurs, « parler de culture de naissance serait une entrave à la greffe mythique de l'enfant dans sa nouvelle famille (Neuburger, 2020, p. 68), c'est-à-dire à son « inscription irrévocable dans la filiation imaginaire de ses parents adoptants » (Soulé et Levy-Soussan, 2002).

2.5.3. Avoir adopté

Le troisième critère est d'avoir adopté un ou plusieurs enfants à l'international ou bien d'être en attente d'adoption. Très étonnamment, nous n'avons reçu aucune participante en attente d'adoption.

2.5.4. Type d'adoption : Adoption plénère

Le type d'adoption est l'adoption plénère. Ainsi, le type d'adoption ne peut être ni l'adoption simple, ni la *kafâla*. Le terme « adoption plénère » désigne, en droit français, une forme d'adoption qui rompt tout lien de filiation entre l'adopté et sa famille biologique, au profit d'un lien exclusif et définitif avec la famille adoptive. À la différence de l'adoption simple, l'adoption plénère est irrévocable et confère à l'adopté les mêmes droits et obligations qu'un enfant biologique de la famille adoptive.

2.6. RECUEIL DES DONNEES QUALITATIVES

2.6.1. Entretiens semi-directifs de recherche

L'entretien de recherche est régi, comme tout entretien, par un contrat de communication : « l'information nouvelle ne peut être traitée par l'interlocuteur que si le locuteur la présente en l'appuyant sur une information supposée déjà connue de l'interlocuteur » (Ghiglione et al., 2013, p. 100). Les auteurs le définissent comme un ensemble de règles du jeu auxquelles chacun doit se plier. Blanchet (2003, p. 77) souligne l'engagement moral qu'implique ce contrat. En effet, il ne s'agit pas d'un simple dispositif, un « fonctionnalisme langagier » (p. 78), chacun des interactants va être impacté, et possiblement transformé, par ce qui

déroulera dans l'entretien. Il ne s'agit pas ici d'une conversation ordinaire entre deux personnes où on suppose que « chaque participant intervient pour apporter une contribution pertinente, claire et suffisante, afin de faire avancer l'échange » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 14). L'entretien de recherche est éminemment asymétrique et divergent quant aux enjeux et objectifs. L'objectif de l'intervieweur est de recueillir le maximum d'informations sur un sujet précis. Ses attentes sont précises (au point qu'il doit veiller toutefois à ce qu'elles n'influencent pas l'orientation du discours de l'interviewé). Il est souvent guidé par des contraintes d'efficacité, il met tout en œuvre pour que chaque entretien soit rentable. Un entretien rentable doit d'une part éviter de perdre du temps avec des échanges qui ne rentreraient pas dans le cadre strict de l'étude (Salès-Wuillemin, 2006, p. 14) et par ailleurs d'aborder précisément et le plus profondément possibles les thèmes abordés. Parallèlement l'intervieweur doit faire preuve de suffisamment de souplesse et d'empathie afin obtenir des réponses authentiques, personnelles, qui témoignent de l'implication de l'interviewé. Pour l'interviewé, les enjeux sont différents. Il se trouve fréquemment tiraillé entre deux attitudes opposées : d'une part, le désir de se montrer agréable, de jouer le jeu de l'entretien, voire d'abonder dans le sens qu'il perçoit qu'on attend de lui (biais de complaisance); d'autre part, la volonté de ne pas trop se dévoiler ou de révéler des informations personnelles qui pourraient nuire à son image. La relation entre intervieweur et interviewé apparaît donc comme faussement symétrique (p. 14). L'interviewé détient les informations recherchées, ce qui lui confère une certaine position de force. Cependant, il se sent aussi en position de faiblesse face à un intervieweur qu'il perçoit comme expérimenté et maîtrisant parfaitement l'exercice de l'entretien. Selon Blanchet et Gottman (1992), l'interviewé domine sur le plan du contenu, tandis que l'intervieweur détient l'avantage sur le plan relationnel.

Nous avons réalisé six entretiens semi-directifs de recherche. Ce type d'entretien, nommé également semi-structuré ou demi-dirigé, est basé sur une grande flexibilité, à la manière d'un entretien non-directif. Toutefois, l'interviewer veille à ce que l'abord de questions préétablies soit respecté et peut appliquer quelques relances dans cette visée.

2.6.1.1. Recrutement

2.6.1.1.1. Mode de recrutement

Le recrutement s'est fait conjointement au recrutement pour le questionnaire, par la réalisation d'une plaquette (voir annexes). Les participantes qui désiraient

réaliser cet entretien devaient envoyer un message par mail à notre adresse institutionnelle florence.valverde-rivera@univ-tlse2.fr. La plaquette d'information a été diffusée de la manière suivante :

- Invitation à participer dans certains groupes privés sur les réseaux sociaux
- Après rencontre de responsables d'associations (Ex : EFA, Enfance et familles d'adoption), nous remettons aux responsables une copie de cette plaquette afin qu'ils la diffusent parmi leurs membres.
- Par effet « boule de neige » (des participantes ont connaissance de cette recherche par l'intermédiaire d'autres participantes). Elles ont alors possibilité de nous contacter directement pour un rendez-vous.
- Des participantes ont connaissance de cette recherche par l'intermédiaire d'autres personnes (professionnels du soin avec lesquels nous collaborons à l'hôpital, membres de la communauté universitaire, amis). Ces personnes peuvent alors nous contacter par téléphone ou mail afin de convenir d'un rendez-vous.

2.6.1.1.2. Lieu de Recrutement

Les six entretiens de recherche ont lieu à la Maison de la Recherche (MDR), à l'Université Toulouse Jean-Jaurès, ou à la Bibliothèque Universitaire Centrale (BUC), dans un bureau respectant la confidentialité.

2.6.2. Protocole de passation

Tout d'abord nous accueillons la participante et lui présentons le cadre et les objectifs de l'entretien. Nous précisons qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, et qu'il faut laisser libre cours à la spontanéité et l'authenticité.

Puis, nous présentons les règles de confidentialité, d'anonymat et faisons ensuite signer le formulaire de consentement que nous rangerons après l'entretien dans l'armoire sécurisée du laboratoire.

Nous précisons à la participante qu'elle peut mettre fin à tout moment à l'entretien et retirer son consentement à la recherche.

Nous lui demandons son accord pour enregistrer l'entretien. Les entretiens sont enregistrés sur l'application Audacity (Version 3.7.3) afin de pouvoir effectuer une retranscription. Nous expliquons que cet enregistrement sera supprimé dès la retranscription faite.

Ensuite, l'entretien suit son cours. Concernant les entretiens semi-directifs de recherche nous avons soin de suivre le guide (voir annexe) afin de faire en sorte que tous les points soient abordés.

Enfin, nous remercions la personne pour sa participation et éventuellement nous faisons un petit débriefing si la participante le souhaite. Nous rappelons l'existence du questionnaire en ligne et, si la participante ne l'a pas rempli, nous l'encourageons à le faire quand elle le souhaitera, de façon autonome.

2.6.3. Méthodologie

2.6.3.1. Traitement des retranscriptions

Nous rappelons que tous les entretiens sont rendus anonymes par la transformation de tous les noms, prénoms, noms de lieux, de villes, de pays, de dates, d'années. Ces modifications peuvent avoir généré quelques incohérences, comme la mention de la suspension des adoptions au Guatemala en 1988. En réalité, il y a bien eu suspension des adoptions, mais dans un autre pays et à une autre date. Un autre exemple réside dans les discours autour des consonances ou ressemblances entre prénoms. Après retranscription, l'enregistrement audio est supprimé.

2.6.3.2. Méthodologie pour l'analyse thématique

Nous avons réalisé une analyse thématique⁵ pour chacun des entretiens en procédant ainsi :

- Suppression des termes non significatifs dans les corpus (mots vides, redondances, remâchages, interjections)
- Repérage des principaux thèmes en lien avec notre problématique
- Regroupement par thème de chaque phrase concernée dans le texte
- Dégagement du sens du discours du sujet, thème par thème

⁵ La retranscription intégrale des entretiens et leurs analyses thématiques sont consultables en annexe.

2.6.3.3. Méthodologie pour l'analyse lexicométrique

Nous avons réalisé une analyse lexicométrique sur un corpus comprenant les six entretiens en procédant ainsi :

- Suppression des interventions du chercheur
- Nettoyage du corpus :
 - Suppression des contenus hors-sujet
 - Correction des incohérences et incorrections grammaticales, fautes de frappe, tournures incompréhensibles dues à l'emploi de la langue orale.
 - Transformation des unités de sens : par exemple adoption internationale devient une unité « unifiée » sous le terme « adoption_internationale ».
- Exécution de l'analyse de similitudes : L'analyse de similitude permet d'obtenir une représentation visuelle des associations les plus fortes entre les mots. Cette représentation ne préjuge en rien de la catégorisation thématique du corpus mais permet cependant une identification rapide de groupes d'idées ou de concepts récurrents (Ratinaud, 2022).
- Exécution de la classification hiérarchique descendante selon la méthode Reinert : Cette fonction sert à regrouper automatiquement des segments de texte similaires pour faire émerger des classes thématiques (Ratinaud, 2022). Cette méthode se fonde sur la répétition d'opérations de séparations entre deux groupes de mots qui sont statistiquement peu proches.

2.6.3.4. Procédure de validation par les experts

Deux entretiens de recherche ont fait l'objet d'une triangulation des chercheurs. Ainsi, « La triangulation du chercheur implique que plusieurs chercheurs participeront à la recherche. Ceux-ci pourront ensuite comparer leurs observations, leurs interprétations » (Gras et al., 2009). Cette démarche vise à limiter les biais liés à la subjectivité propre à un seul chercheur, à favoriser la construction collective de l'interprétation, et à renforcer la validité des résultats obtenus. Dans notre recherche, nous avons eu recours à la procédure de validation par les experts (*expert review*) qui consiste concrètement à faire appel à plusieurs spécialistes du domaine afin de vérifier la pertinence, la clarté et la cohérence scientifique de nos méthodes et analyses.

Deux psychologues ont ainsi rejoint notre recherche dans cet objectif : Mme Laurence du Cheyron et Mme Martine Benaitier. Nous leur avons transmis les retranscriptions d'entretien puis nos analyses. Ensuite, chaque experte examine le contenu, propose des ajouts, des suppressions, ou signale des ambiguïtés. Nous avons alors compilé les retours et apporté les modifications nécessaires pour améliorer la validité du dispositif et des interprétations.

2.7. RECUEIL DES DONNEES QUANTITATIVES

2.7.1. Recrutement

2.7.1.1.1. Mode de recrutement

Nous avons réalisé le recrutement par la diffusion d'une plaquette (voir annexe) invitant à participer à un questionnaire en ligne. La plaquette d'information a été diffusée de la manière suivante :

- Invitation à répondre au questionnaire en ligne dans certains groupes privés sur les réseaux sociaux
- Après rencontre de responsables d'associations (Ex : EFA, Enfance et familles d'adoption), nous remettons aux responsables un document (voir annexe) indiquant aux personnes concernées et intéressées les modalités de réponse au questionnaire (soit en ligne, soit en prenant rendez-vous avec la doctorante). Sur le document figure un QR-Code généré par le logiciel LimeSurvey pour accéder au questionnaire plus directement.
- Par effet « boule de neige » (des participantes ont connaissance de cette recherche par l'intermédiaire d'autres participantes). Elles ont alors la possibilité de répondre directement au questionnaire en ligne ou bien de nous contacter afin obtenir le lien pour accéder au questionnaire en ligne.
- Des participantes ont connaissance de cette recherche par l'intermédiaire d'autres personnes (professionnels du soin avec lesquels nous collaborons à l'hôpital, membres de la communauté universitaire, amis). Soit ces personnes utilisent le lien pour accéder au questionnaire en ligne, soit elles nous contactent par téléphone ou mail afin d'obtenir le lien.

2.7.2. Matériel utilisé

Le message support du recrutement est le même que celui destiné aux entretiens de recherche (voir annexe).

Nous avons utilisé le logiciel LimeSurvey pour administrer notre questionnaire en ligne. LimeSurvey est une application *open source* permettant la création et la gestion de questionnaires en ligne.

Nous avons réalisé un premier questionnaire (pré-questionnaire), pour lequel nous avons enregistré 38 réponses brutes. Une présentation de notre recherche en séminaire de laboratoire a mis au jour une incohérence quant à une variable en particulier, nécessitant un remaniement méthodologique. Nous avons donc réalisé le questionnaire définitif, pour lequel nous avons enregistré 135 réponses brutes.

Le détail du pré-questionnaire et du questionnaire définitif est consultable en annexe.

2.7.3. Pré-questionnaire

L'établissement d'un pré-questionnaire a pour but de garantir la validité et la fiabilité de l'outil de mesure. Il s'agit d'abord d'identifier les items non discriminants, c'est-à-dire les items qui n'apporteraient pas suffisamment d'information sur le trait mesuré. En effet, si tous les participants répondent à peu près de la même façon à une question, quel que soit le niveau du trait évalué, l'item est dit non discriminant.

2.7.3.1. Exclusion des items non discriminants.

Le huitième item de la sous-échelle des MAD, correspondant à la question du médecin renvoie exclusivement la valeur « TC », nous décidons donc de l'ignorer et de travailler dorénavant sur le *8-uplet* correspondant aux questions 1,2,3,4,5,6,7 et 9 du questionnaire des MAD. Techniquement, conserver un item non discriminant ne change pas les résultats mais il alourdit la procédure.

Nous avons également supprimé quatre items non discriminants (tous relevant quasiment exclusivement de la catégorie « Demande » dans la sous-échelle de l'OHCE). Nous avons ainsi exclu le premier item concernant le choix du prénom de naissance, le troisième questionnant sur un titre à donner à l'adoption internationale, le sixième sur le fait de fréquenter les communautés (réseaux

sociaux ou associations) en lien avec l'adoption, le septième sur un titre à donner à l'histoire pré-adoptive de l'enfant. Nous obtiendrons donc, dans le questionnaire définitif, une sous-échelle pour l'évaluation de l'OHCCE à cinq items.

2.7.3.2. Echelle de sensibilité interculturelle

Dans le souci de recueillir le plus d'informations pertinentes sans alourdir notre questionnaire, eu égard au nombre élevé de variables, nous avons initialement choisi d'évaluer la sensibilité interculturelle à partir d'une échelle simplifiée par Bayard (2016) à cinq items seulement. Toutefois, le choix de l'utilisation de cette échelle a fait l'objet d'une discussion en laboratoire. Nous avons conclu que notre objet de recherche, caractérisé par la complexité et la subtilité, ne devait pas se passer de la finesse de l'outil standard qui est la sensibilité à 18 items. Par ailleurs, les questions de l'échelle à cinq items étaient si longues et complexes qu'elles pouvaient mettre à l'épreuve la fatigabilité des participantes et entraîner leur abandon en cours de remplissage.

2.7.4. Questionnaire définitif

2.7.4.1. Population issue du questionnaire définitif

La population de notre recherche ayant répondu de façon complète au questionnaire est de 63 sujets ($N = 63$). Toutes sont des femmes, ayant adopté au moins un enfant à l'international, sont de nationalité française et vivent en France métropolitaine. Une grande majorité (87 %, $N=55$) des participantes a plus de 45 ans. La plupart des participantes (86%, $N=54$) sont en couple et 9 sont célibataires.

2.7.4.2. Structure du questionnaire

Le questionnaire, consultable dans son intégralité dans les annexes est composé de 6 parties principales.

2.7.4.2.1. Données personnelles

La première partie recense les informations propres aux personnes interrogées et à leur enfant. Concernant la participante, il s'agit ici de collecter : son

âge, sa compétence dans la langue du pays d'origine de l'enfant selon quatre modalités, le nombre d'enfants au foyer, le nombre d'enfants adoptés au foyer, la durée du processus d'adoption (soit le temps écoulé à partir de la demande d'agrément jusqu'à l'appareillement), la situation familiale. Trois questions supplémentaires concernent l'occurrence d'une nationalité autre que française chez les parents, chez les grands-parents et chez le compagnon ou la compagne si la participante est en couple au moment de l'adoption. Concernant directement l'enfant que la participante a adopté, les informations suivantes sont saisies : pays d'origine (à partir d'une liste de pays), âge de l'enfant à l'arrivée en France, année à laquelle il est arrivé.

2.7.4.2.2. MAD

Cette deuxième partie concerne les modes d'appréhension de la différence culturelle. Elle consiste à saisir le MAD dominant dans le psychisme de la participante. Conformément à la conceptualisation des MAD, images immédiatement mobilisées par la confrontation culturelle, nous avons repris le format proposé par Guénéchault (2010) qui consiste à présenter des situations de contact culturel.

MAD généraux

Nous avons repris et adapté huit scénarios déjà utilisés par Guénéchault, à savoir, des propositions mettant en scène la confrontation à l'altérité culturelle. La consigne donnée à la participante consiste à choisir une réponse parmi les trois proposées, au plus proche de la façon dont la participante réagirait. Il est spécifié qu'une seule réponse est possible, que ce choix peut paraître restreint mais qu'elle doit choisir la réponse la plus proche de la façon dont elle imaginerait réagir. Notre but est de faire se déterminer la participante quant au choix parmi les trois modalités de la variable indépendante MAD (TH Téléonomie historique, TC Télétotopie culturelle, HI Hétéronomie interculturelle). Nous tentons de saisir les MAD susceptibles d'opérer dans le milieu familial (situation du frère) ou intime (situation du meilleur ami). Ainsi la première situation est celle où le frère ou le meilleur ami présente à la participante forme avec sa compagne d'origine étrangère un couple biculturel. Puis nous cherchons à recueillir le MAD dans la situation où ce couple a un enfant. Ensuite, nous proposons des situations de contact culturel dans le milieu professionnel, avec des collaborateurs étrangers, et dans la vie sociale (voisinage, médical).

Ainsi, par exemple, l'item lié au voisinage est : « *De nouveaux voisins s'installent. Vous les entendez parler et comprenez qu'ils viennent d'un pays étranger* ». Les trois réponses possibles sont :

- « *C'est l'occasion de connaître une autre culture* », cette réponse relève de la modalité TC.
- « *C'est une source d'inquiétude : les relations de voisinage ne se déroulent pas partout de la même manière* », cette réponse relève de la modalité TH.
- « *L'arrivée de nouvelles personnes dans le quartier est toujours un évènement* » - modalité HI

Nous avons ajouté aux huit scénarios conçus par Guénéchault en 2010 un scénario supplémentaire mettant en jeu la confrontation à l'altérité générationnelle. En effet, selon l'âge de la participante, nous la confrontons à une situation de formation dans laquelle la plupart des apprenants sont d'une autre génération. Ainsi, si la participante se situe dans la tranche d'âge « entre 46 et 55 ans » et les tranches d'âge suivantes, la situation suivante est proposée : « *Vous avez décidé de vous inscrire dans une formation professionnelle de quelques semaines. Manifestement, la plupart des étudiantes et étudiants ont moins de 25 ans* ». Les réponses possibles sont :

- « *Vous craignez que le contenu du cours soit superficiel* » - TH.
- « *Ce n'est pas un problème, vous vous dites que vous êtes tous réunis autour du même centre d'intérêt* » - TC.
- « *Ça risque d'être une promotion à surprises et ça réserve peut-être des rencontres inattendues* » - HI.

Si la participante se situe dans la tranche d'âge « entre 36 et 45 ans » et les tranches d'âge précédentes, la situation suivante est proposée : « *Vous avez décidé de vous inscrire dans une formation professionnelle de quelques semaines. Manifestement, la plupart des étudiantes et étudiants ont plus de 45 ans* ». Les réponses possibles sont :

- « *Vous craignez que les problématiques d'actualité ne soient pas abordées en profondeur* » - TH.
- « *Ce n'est pas un problème, vous vous dites que vous êtes tous réunis autour du même centre d'intérêt* » - TC.
- « *Ça risque d'être une promotion à surprises et ça réserve peut-être des rencontres inattendues* » - HI.

Pour chacun des 9 items, les trois questions ne se présentent pas à la participante dans le même ordre des modalités, évitant ainsi que cette dernière ne perçoive la logique sous-jacente et réponde au biais de désirabilité sociale.

MADE (MAD liés à l'éducation)

Cette échelle, composée de cinq items, se rapporte plus précisément à des situations de contact culturel en lien avec l'école ou les loisirs. De la même façon que pour les MAD généraux, ces items permettent de saisir la modalité TH, TC ou HI selon une situation présentée.

Toutefois, il était nécessaire d'éviter le biais qui consisterait à limiter le sujet à des situations pouvant paraître abstraites ou éloignées de son univers habituel ou de ses préoccupations parentales. Aussi, il nous a paru nécessaire d'appréhender plus en profondeur ses positionnements par rapport à la différence, en imaginant des cas en lien avec l'éducation qu'il donne à son enfant. Toutefois, évoquer des situations d'interactions parents-enfants est susceptible d'activer un autre biais, qui consisterait à inhiber les réponses des sujets, eu égard au poids des discours normatifs sur la parentalité. Aussi, pour résoudre ce dilemme, nous avons choisi d'ajouter des items liés à l'éducation donnée à l'école, aux loisirs, afin d'éviter le sentiment d'être jugé directement en tant que parent. Nous avons élaboré l'échelle des MAD liés à l'éducation à partir de la recherche de Denoux (2004) sur les modes d'appréhension de la différence culturelle chez les enseignants européens. Par exemple, « *Dans votre quartier ou votre village, plusieurs familles de migrants sont arrivées il y a quelque temps. Leurs enfants sont scolarisés dans la classe de votre fils ou de votre fille. Dans le cadre d'un travail en histoire-géographie, que préféreriez-vous que l'enseignante propose :* » La participante devra choisir un positionnement parmi les trois suivants, chaque choix correspondant à une modalité de MAD (TH, TC, HI).

- « *La réalisation d'un grand tableau mural où chaque élève épingle une représentation (photo, dessin, poème, etc.) de son lieu de naissance ou de l'origine de sa famille* » - TC
- « *Un travail sur l'histoire ancienne et récente de votre quartier ou village.* » - TH
- « *La réalisation de la maquette ou d'un plan d'une ville idéale* » - HI

2.7.4.2.3. OHCCE

Cette troisième échelle, composée de cinq items, concerne l'organisation, par la mère adoptante, de l'hétérogénéité du contexte culturel de son enfant. Cette échelle évalue la façon dont la participante gère la coexistence des éléments culturels du pays de naissance de l'enfant et de ceux de la société dans laquelle il vit désormais. Comme pour les MAD généraux et les MAD liés à l'éducation, cinq scénarios sont proposés, correspondant à cinq situations souvent rencontrées par les parents adoptants et dans lesquelles ils doivent se déterminer. Dans chacun de ces items, 3 réponses sont possibles et correspondent aux choix de refuser la multiplicité culturelle (« *Refus* »), de revendiquer cette multiplicité (« *Multi* »), ou

bien de s'adapter à la demande de l'enfant (« *Demande* »). Nous avons élaboré cette échelle à partir de données issues de recherches scientifiques (Harf, 2014 ; Maury, 2011 ; Vadilonga, 2023). Afin de répondre à ces cinq items, la consigne est la suivante : « *Choisissez la proposition qui vous convient le plus parmi les situations ou positionnements suivants. Une seule réponse est possible. Là encore un choix entre 3 réponses peut paraître restreint, essayez de choisir la réponse qui s'approche le plus de votre façon de penser ou de faire* ». Voici un exemple de proposition, avec, à côté de chaque réponse, la modalité correspondante. La situation est la suivante : « *Selon vous, l'adoption à l'international c'est* » :

- « *Une première page à tourner, une seconde à écrire* » - Refus
- « *Une richesse culturelle à exploiter* » - Multi
- « *Une histoire particulière pour se construire* » - Demande

2.7.4.2.4. Rapport à la culture

Cette partie du questionnaire est construite à partir de l'échelle du rapport à la culture DRT4 (Denoux et al., 2016). Cette échelle présente les items relatifs aux trois composantes du rapport à la culture : le sentiment d'appartenance, la revendication, le sentiment d'hétéro-référence. Avant la saisie de ces trois items, le sujet doit répondre à cette question préliminaire : « *Quelle est la culture dominante dans laquelle vous avez grandi ?* ». Il s'agit de positionner le sujet en regard avec sa culture dominante. Sa culture dominante peut bien entendu être autre que la culture française, même si cette personne réside en France et est de nationalité française. Les trois items suivants sont saisis à partir d'échelles Likert à quatre options (« *En désaccord total* », « *Partiellement en désaccord* », « *Partiellement en accord* », « *Tout à fait d'accord* »). Ces échelles sont dites « à choix forcé » et empêchent le sujet de donner une réponse neutre. À partir de la saisie de ces trois valeurs (le sentiment d'appartenance qui se rapporte à celui d'être, la revendication qui se rapporte à la posture d'affirmer, le sentiment d'hétéro-référence qui se rapporte au paraître), il est alors possible de déterminer la nature du rapport à la culture du sujet parmi quatre grands types : consistance, engagement, reconnaissance, ancrage. Pour chacun de ces quatre types, la valence peut être positive (occurrences des trois valeurs constitutives) ou inverse (inverse des occurrences).

- La consistance signe la cohérence entre être, affirmer et paraître. Selon sa valence, elle peut être interne ou externe.
- L'engagement, signe la cohérence entre être et affirmer. Selon sa valence, il peut relever du rejet ou bien de la stigmatisation.

- La reconnaissance signe la cohérence entre être et paraître. Selon sa valence, elle peut être intégration ou adhésion.
- L'ancrage signe la cohérence entre affirmer et paraître. Selon sa valence, peut relever de l'identification ou du retrait.

2.7.4.2.5. Rapport à la culture de la participante

L'échelle est alors constituée des items : « *Je me considère comme appartenant à cette culture* », « *Je me considère comme revendiquant cette culture* », « *Je considère que les autres me reconnaissent cette culture* ».

2.7.4.2.6. Rapport à la culture de la participant pour son enfant

Pour saisir l'appréhension du sujet du rapport à la culture de son enfant, nous avons ajouté les trois items suivants : « *Je considère mon enfant comme appartenant à la culture dans laquelle je l'ai élevé (ou dans laquelle je l'élève)* », « *Je considère mon enfant comme revendiquant cette culture* », « *Je considère que les autres lui reconnaissent cette culture* ».

2.7.4.2.7. Sensibilité Interculturelle

Structure du questionnaire de SI

La sixième partie du questionnaire est l'échelle de sensibilité interculturelle (SI) élaborée par El Sayed (2018) à partir du modèle théorique DMIS (Hammer et al., 2003). Cette échelle comporte 18 items soit trois items pour évaluer chacun des six stades de la SI, permettant ainsi de décrire assez finement le niveau de sensibilité interculturelle du sujet sans trop alourdir le questionnaire. Ainsi, les items 3, 11 et 15 vont mesurer le stade du déni, les items 5, 8 et 18 le stade de la défense, les items 2, 10 et 14 le stade de la minimisation, les items 1, 4 et 9 le stade de l'adaptation et enfin les items 6, 13 et 17 le stade de l'intégration. La consigne est la suivante : « *Répondez à chacune des propositions suivantes en suivant votre première intuition. Pour chacun des énoncés, il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Répondez en pensant uniquement à votre degré d'accord ou de désaccord allant de 1 = Désaccord total à 4 = Accord total.* » Les 18 items sont saisis à partir d'échelles Likert à quatre options. Ces échelles sont dites « à choix forcé » et empêchent le sujet de donner une réponse neutre. Les items 3, 5, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16 et 18 sont inversés.

Fiabilité de l'échelle

Les 18 réponses obtenues génèreront donc 18 scores dont la valeur varie entre 18 et 72. L'alpha de Cronbach évalue la cohérence interne d'une échelle ou d'un ensemble d'items, soit la mesure dans laquelle les différentes questions ou items d'un questionnaire mesurent tous le même concept sous-jacent. Son objectif principal est de déterminer dans quelle mesure les items du questionnaire sont fortement liés entre eux, c'est-à-dire dans quelle mesure ils mesurent de façon fiable et cohérente le même construit psychologique ou latent. Le coefficient de l'alpha de Cronbach calculé sur ces 18 items est de 0.701. Ce résultat, légèrement supérieur à 0.7, indique que la fiabilité interne globale de ce questionnaire est satisfaisante. Cet ensemble de 12 items mesure bien un construit unidimensionnel, « la sensibilité interculturelle de la participante ». Nous avons souhaité nous assurer du caractère unidimensionnel de l'échelle de SI pour deux raisons. D'abord, comme nous l'avons évoqué dans la présentation théorique de la SI, l'échelle de SI comporte deux aspects : Une composante cognitive et une composante affective (El Sayed, 2018, p. 158) La composante cognitive se rapporte au fait de concevoir et reconnaître les différences culturelles (du déni total à l'intégration parfaite). Elle est saisie par les 12 items suivants : 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 12, 14, 15, 16 et 17. La composante affective se rapporte au fait d'éprouver des émotions face à ces différences (de l'absence d'émotion à la réaction émotionnelle forte). Elle est saisie par les six items suivants 4, 7, 10, 11, 13 et 18.

2.7.4.2.8. Empathie

La septième et dernière partie du questionnaire est l'échelle F-IRI : Version française de l'indice de réactivité interpersonnelle (Gilet et al., 2013). Cette échelle évalue les dimensions affective et cognitive de l'empathie à travers quatre facteurs : la fantaisie, la détresse personnelle, la prise de perspective, et la préoccupation empathique.

Dimension affective de l'empathie

La préoccupation empathique (PE) et la détresse personnelle (DP) représentent les aspects affectifs de l'empathie. L'échelle de préoccupation empathique évalue la tendance des individus à ressentir de la sollicitude ou de la compassion envers les autres. La détresse personnelle mesure quant à elle la propension à éprouver du malaise, de l'inconfort ou de l'angoisse face à la détresse émotionnelle d'autrui.

Dimension cognitive de l'empathie

La fantaisie (FS) et la prise de perspective (PP) représentent les aspects cognitifs. La dimension de fantaisie correspond à la capacité à s'immerger dans des univers imaginaires et à s'identifier aux personnages de fiction dans des romans, des films ou des pièces de théâtre. Enfin, la prise de perspective mesure l'aptitude à se mettre à la place d'autrui et à adopter son point de vue.

Structure du questionnaire d'empathie

La F-IRI comporte 28 items, sept dans chaque catégorie et répartis sans ordre préconçu. La consigne est la suivante : « *Indiquez, pour chaque proposition, à quel degré elle vous décrit (de "Ne me décrit pas bien" à "Me décrit très bien")* ». Les 28 items sont saisis à partir d'échelles Likert à cinq options avec une option neutre : « *me décrit moyennement* ». La F-IRI (Gilet et al. 2013) est la version française de l'échelle IRI (Davis, 1980) L'IRI initial a été construit sur la base d'une échelle de cinq points. Gilet et al. ont proposé une échelle en 7 points afin d'augmenter sa sensibilité. Or les auteurs ont remarqué que le passage de 5 à 7 points était susceptible d'ajouter « du flou à la perception entre les différents éléments ». Or nous pensons que l'évaluation distincte précise des dimensions affectives et cognitives peut faire une différence dans nos résultats. Aussi, nous avons choisi à nouveau les échelles à cinq points.

Afin d'évaluer la capacité de préoccupation empathique, le F-IRI propose des items du type « *Quand je vois une personne dont on a profité, j'ai envie de la protéger.* ». Afin d'évaluer la capacité de détresse personnelle, le F-IRI propose des items du type « *J'ai tendance à perdre mes moyens dans des situations d'urgence.* ». Afin d'évaluer la capacité de fantaisie, le F-IRI propose des items du type « *Je m'implique vraiment dans les sentiments ressentis par les personnages d'un roman.* ». Afin d'évaluer la capacité de prise de perspective, le F-IRI propose des items du type « *Lors d'un désaccord, j'essaie d'écouter le point de vue de chacun avant de prendre une décision* ». Les items 3,4,7,12,13,14,15,18 et 19 sont inversés.

Fiabilité de l'échelle

Chacune de ces 28 questions est une échelle de type Likert à 5 positions, où la participante doit situer son attitude ou comportement propre par rapport à l'attitude ou comportement observé sur un continuum entre « *ne me décrit pas bien* » (valeur 0) et « *me décrit très bien* » (valeur 4). Les 28 réponses obtenues génèreront donc 28 scores entre 0 et 72. L'alpha de Cronbach évalue la cohérence interne d'une échelle ou d'un ensemble d'items, soit la mesure dans laquelle les différentes questions ou items d'un questionnaire mesurent tous le même concept sous-jacent.

Le coefficient de l'alpha de Cronbach calculé sur ces 28 items est de 0.795. Ce résultat étant supérieur à 0.7, la fiabilité interne de ce questionnaire est donc satisfaisante.

2.7.5. Traitement des données brutes du questionnaire

2.7.5.1. VD : OHCCE

2.7.5.1.1. Codification des données brutes :

Les données obtenues sont cinq éléments textuels issus des réponses aux cinq scénarios proposés pour mesurer l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE) . Ainsi, par exemple, l'item n° 5 du questionnaire de l'OHCCE : « *Par rapport aux appartenances culturelles de votre enfant* » propose trois réponses possibles :

- « *vous soutenez les liens avec la culture du pays de naissance (langue, nourriture, tradition) parce que cette biculturalité est une richesse* », cette réponse relève de la modalité « Multi ».
- « *Votre fils (votre fille) est pleinement français(e), votre culture est la sienne dorénavant* », modalité « Refus »
- « *vous privilégiez l'ancrage dans la culture française tout en étant prête à l'aider activement à développer sa connaissance du pays de naissance quand (et si) il le demandera* », modalité « Demande ».

L'opération de codification consiste ici à remplacer le texte par la modalité « Demande », « Refus » ou « Multi ».

2.7.5.1.2. Catégorisation

Les données recueillies et codifiées se présentent dorénavant sous la forme d'une collection de cinq éléments. Nous parlerons alors ainsi de *5-uplet*, pour faire référence à l'ensemble des modalités choisies pour l'ensemble des cinq questions de l'échelle de l'OHCCE. Chaque élément de ce *5-uplet* peut être « Multi » (Revendication de la multiculturalité), « Refus » (Refus de la multiplicité culturelle) ou « Demande » (Adaptation à la demande de l'enfant). Ainsi, par exemple, la réponse d'une participante peut produire le *5-uplet* suivant : « Refus; Demande ; Demande ; Multi ;Multi ».

Totalisation par modalité

Afin de transformer ce *5-uplet* en donnée statistiquement exploitable, il s'agit d'abord de totaliser, à l'intérieur de chaque *5-uplet*, le nombre d'occurrences de chaque modalité « Demande », « Refus » ou « Multi ». Ainsi, par exemple, le *5-uplet* « Refus; Demande ; Demande ; Multi ; Multi » renvoie les totaux suivants : 1 Refus, 2 Demande et 2 Multi. La totalisation opérée, pour chaque modalité « Demande », « Refus » ou « Multi » peut être égale à une valeur entre 0 et 5. Ces trois totaux permettent d'opérer plusieurs types de catégorisations :

Choix de cinq catégorisations

Nous présentons ici les cinq catégorisations successives de la VD OHCCE. Nous expliciterons plus loin (paragraphe 3.3.1.) le raisonnement qui a conduit à la construction de ces cinq catégorisations).

OHCCE1 : Première catégorisation selon l'OHCCE dominante

Afin de déterminer l'OHCCE dominante ou principale de chaque participante, nous avons tout d'abord mis en œuvre une première catégorisation en suivant la règle suivante :

- Si une des trois modalités obtient un score total de 4 ou 5, alors cette modalité est l'OHCCE dominante. Prenons l'exemple d'une réponse de participante apportant le *5-uplet* « Multi ; Demande ; Demande ; Demande ; Demande » et donnant les totaux suivants : 1 Multi, 4 Demande et 0 Refus. La modalité « Demande » totalise 4 occurrences et devient donc l'OHCCE dominant de la participante.
- Sinon, si une des trois modalités obtient un score de 3 :
 - Si les deux autres modalités obtiennent chacune un score de 1, alors la modalité qui a le score de 3 est l'OHCCE dominant. Prenons l'exemple du *5-uplet* « Demande ; Refus ; Multi ; Demande ; Demande » donnant les totaux suivants : 3 Demande, 1 Multi et 1 Refus. La modalité « Demande » totalise 3 occurrences, les modalités « Multi » et « Refus » totalisent chacune 1 occurrence. « Demande » devient donc l'OHCCE dominante de la participante.
 - Sinon, si une autre modalité obtient le score de 2, alors nous sommes en présence d'une OHCCE mixte unissant cette modalité et la première qui a le score de 3. Prenons l'exemple du *5-uplet* « Demande ; Multi ; Multi ; Demande ; Demande » donnant les totaux suivants : 3 Demande, 2 Multi et 0 Refus. La

modalité « Demande » totalise 3 occurrences et la modalité « Multi » totalise 2 occurrences. L'OHCCE mixte « Multi-Demande » devient donc l'OHCCE dominante de la participante.

- Sinon, si une des trois modalités obtient un score de 2, alors il existe obligatoirement une autre modalité avec un score de 2. Nous sommes alors ici en présence d'une OHCCE mixte unissant ces deux modalités ayant le score de 2. Prenons l'exemple du *5-uplet* « Multi ; Demande ; Multi ; Refus ; Demande » donnant les totaux suivants : 2 Demande, 2 Multi et 1 Refus. La modalité « Demande » totalise 2 occurrences et la modalité « Multi » totalise aussi 2 occurrences. L'OHCCE mixte « Multi-Demande » devient donc l'OHCCE dominant de la participante.

Par ce traitement, nous obtenons une nouvelle catégorie statistiquement exploitable que nous appelons OHCCE1. Les données possibles sont alors les trois modalités des OHCCE, c'est-à-dire « Demande », « Multi », « Refus » et les combinaisons mixtes suivantes : « Refus-Multi », « Multi-Demande » et « Refus-Demande ». Le nommage des combinaisons mixtes respecte toujours l'ordre de présentation « Refus », puis « Multi » et enfin « Demande ».

OHCCE2 : Seconde catégorisation selon l'OHCCE dominante

Cette seconde catégorisation, contrairement à la première, vise à déterminer une OHCCE dominante non mixte, c'est-à-dire « Demande », « Multi » ou bien « Refus ». Nous tenons à comparer les résultats et l'usage de ces deux indicateurs OHCCE1 et OHCCE2. En effet, OHCCE1 semble plus proche de la réalité des données mais sera plus difficile à exploiter. En effet, d'une part, la taille de l'échantillon nous contraint à limiter le nombre de classes catégorielles. D'autre part, la mixité de certaines catégories rend plus hasardeuse la connaissance qui en sera faite. L'interculturalité de nos catégories est ainsi à contrôler par la mise à disposition de cette seconde catégorisation. Nous suivons alors la procédure suivante :

- Pour chaque réponse, c'est-à-dire dans chaque *5-uplet*, nous considérons les trois totaux de chaque modalité « Demande », « Multi », « Refus ».
- Nous nous trouvons alors dans un de ces deux cas :
 - Un des trois nombres est supérieur strictement aux deux autres, c'est-à-dire si une modalité totalise 3,4 ou 5. Dans ce cas, l'OHCCE dominante est celle qui correspond à ce nombre. Ainsi, si les totaux obtenus sont 3 Demande, 2 Multi et 0 Refus, le plus grand nombre est 3, supérieur strictement à 2 et à 0.

« Demande » est alors catégorisée en tant que OHCCE dominante.

- O Deux modalités totalisent deux occurrences et la troisième une seule, par exemple 2 Demande, 2 Multi et 1 Refus. Sachant que nous souhaitons déterminer une OHCCE non-mixte, nous devons choisir une des deux modalités qui présentent l'égalité, dans notre exemple « Demande » et « Multi ».

Pour choisir entre les deux modalités, nous procédons alors à la répartition alternative suivante. Il s'agit d'alterner le choix entre ces deux modalités, dans notre exemple, il s'agit d'alterner entre « Demande » et « Multi ». Ainsi, à chaque fois que nous sommes confrontés à une occurrence d'égalité de ces deux modalités (dans notre exemple égalité entre « Demande » et « Multi »), nous catégorisons alternativement dans une modalité et dans l'autre (dans notre exemple une fois en « Demande » et une fois en « Multi »). En réalité, il s'agit ici d'éviter de créer une catégorie mixte (exemple « Multi-Demande » difficile à interpréter) ayant possiblement une fréquence supérieure aux catégories dominantes comme dans la catégorisation OHCCE1 vue précédemment.

Nous notons qu'il est possible d'être confronté à trois types de choix : « Refus » vs « Multi », « Multi » vs « Demande » et « Refus » vs « Demande ».

Par ce traitement, nous obtenons une nouvelle catégorie statistiquement exploitable que nous appelons OHCCE2. Les données possibles sont alors les trois modalités des OHCCE, c'est-à-dire « Demande », « Multi », « Refus » :

OHCCE3 : Catégorisation selon la force de l'OHCCE « Demande »

Il s'agit ici de créer une catégorie évaluant le niveau ou la force de la posture « Demande » concernant l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant.: niveau minimum, moyen ou maximum.

Nous suivons alors la procédure suivante : Le score, pour chaque modalité de l'OHCCE « Demande », « Multi », « Refus », peut aller de 0 à 5. Dans notre échantillon, les scores s'échelonnent également de 0 à 5. Aussi, nous définissons trois valeurs possibles pour la nouvelle catégorie :

- « Demande-MIN », force hétéronomique minimum, pour les scores 0 et 1.
- « Demande-MOY », force hétéronomique moyenne, pour les scores 2 et 3.
- « Demande-MAX », force hétéronomique maximum, pour les scores 4 et 5.

Par ce traitement, nous obtenons une nouvelle catégorie statistiquement exploitable que nous appelons OHCCE3, avec les données possibles « Demande-MIN », « Demande-MOY » et « Demande-MAX ».

OHCCE4 : Catégorisation dichotomique « Demande » ou pas

Etant donné que la délimitation « minimum », « moyenne » et « maximum » d'un score peut toujours être discutée, nous souhaitons disposer d'une catégorie du type « présence vs absence » de la modalité « Demande ».

Nous suivons alors la procédure suivante : Pour chaque réponse d'une participante, si la catégorie OHCCE2 renvoie « Demande » alors, nous notons « Demande », sinon, nous notons « NDemande ». Nous appelons cette nouvelle catégorie OHCCE4.

OHCCE5 : Catégorisation dichotomique « Multi » ou pas

De la même façon, nous souhaitons appliquer ce traitement aux éléments en lien avec la revendication multiculturelle (« Multi ») de la réponse de la participante.

Nous suivons alors la procédure suivante : Pour chaque réponse d'une participante, si la catégorie OHCCE2 renvoie « Multi » alors, nous notons « Multi », sinon, nous notons « NMulti ». Nous appelons cette nouvelle catégorie OHCCE5. Nous précisons que NMulti n'est pas l'inverse de Demande et que NDemande n'est pas l'inverse de Multi, eu égard à la présence des « Refus ».

2.7.5.2. VI1 : MAD

2.7.5.2.1. Codification des données brutes :

Les données obtenues sont huit éléments textuels issus des réponses aux huit scénarios proposés pour mesurer les modes d'appréhension de la différence. Ainsi, par exemple, l'item n° 1 du questionnaire des MAD : « *Votre meilleur ami (ou votre frère) vous présente sa compagne de nationalité étrangère* » propose trois réponses possibles :

- « *Vous espérez que les difficultés conjugales présentes dans tous les couples ne seront pas aggravées par cette différence* », cette réponse relève de la modalité TH.
- « *Vous êtes curieux de savoir ce qui les a attirés l'un vers l'autre* », modalité HI
- « *Vous craignez de commettre un impair "culturel"* », modalité TC.

L'opération de codification consiste ici à remplacer le texte par la modalité « TH », « TC » ou « HI ».

2.7.5.2.2. Catégorisation

Les données recueillies et codifiées se présentent dorénavant sous la forme d'une collection de huit éléments. Nous parlerons alors ainsi de *8-uplet*, pour faire référence à l'ensemble des modalités choisies pour l'ensemble des huit questions de l'échelle des MAD. Chaque élément de ce *8-uplet* peut être « HI » (hétéronomie interculturelle), « TC » (téléotopie culturelle) ou « TH » (télénomie historique). Ainsi, par exemple, la réponse d'une participante peut produire le *8-uplet* suivant : « HI ; TH ; TC ; HI ; TC ; HI ; HI ; HI ».

Totalisation par modalité

Afin de transformer ce *8-uplet* en donnée statistiquement exploitable, il s'agit d'abord de totaliser, à l'intérieur de chaque *8-uplet*, le nombre d'occurrences de chaque modalité « HI », « TC » ou « TH ». Ainsi, par exemple, le *8-uplet* « HI ; TH ; TC ; HI ; TC ; HI ; HI ; HI » renvoie les totaux suivants : 5 HI, 2 TC et 1 TH. La totalisation opérée, pour chaque modalité « HI », « TC » ou « TH » peut être égale à une valeur entre 0 et 8. Ces trois totaux permettent d'opérer plusieurs types de catégorisations :

Choix de cinq catégorisations

Nous présentons ici les cinq catégorisations successives de la VI MAD. Nous expliciterons plus loin (paragraphe 3.3.1.) le raisonnement qui a conduit à la construction de ces cinq catégorisations), à l'instar de la VD.

MAD1 : Première catégorisation selon le MAD principal ou dominant

Afin de déterminer le MAD principal ou dominant de chaque participante, nous avons mis en œuvre une première catégorisation en suivant la règle suivante :

- Si une des trois modalités obtient un score total de 5,6,7 ou 8, alors cette modalité est le MAD dominant. Prenons l'exemple d'une réponse de participante apportant le *8-uplet* « HI ; TH ; TC ; HI ; TC ; HI ; HI ; HI » et donnant les totaux suivants : 5 HI, 2 TC et 1 TH. La modalité « HI » totalise 5 occurrences et devient donc le MAD dominant de la participante.
- Sinon, si une des trois modalités obtient un score de 4 :
 - Si les deux autres modalités obtiennent chacune un score de 2, alors la modalité qui a le score de 4 est le MAD dominant. Prenons l'exemple du *8-uplet* « HI ; TH ; TC ; HI ; TC ; TH ; HI ; HI » donnant les totaux suivants : 4 HI, 2 TC et 2 TH. La

modalité « HI » totalise 4 occurrences, les modalités « TC » et « TH » totalisent chacune 2 occurrences. « HI » devient donc le MAD dominant de la participante.

- Sinon, si une autre modalité obtient également le score de 4, alors nous sommes en présence d'un MAD mixte unissant cette modalité et la première qui a le score de 4. Prenons l'exemple du *8-uplet* « HI ; TC ; TC ; HI ; TC ; TC ; HI ; HI » donnant les totaux suivants : 4 HI, 4 TC et 0 TH. La modalité « HI » totalise 4 occurrences et la modalité « TC » totalise 4 occurrences. Le MAD mixte « TC-HI » devient donc le MAD dominant de la participante.
- Sinon, de la même façon, si une autre modalité obtient le score de 3, alors nous sommes en présence d'un MAD mixte unissant cette modalité et celle qui a le score de 4. Prenons l'exemple du *8-uplet* « HI ; TH ; TC ; HI ; TC ; TC ; HI ; HI » donnant les totaux suivants : 4 HI, 3 TC et 1 TH. La modalité « HI » totalise 4 occurrences et la modalité « TC » totalise 3 occurrences. Le MAD mixte « TC-HI » devient donc le MAD dominant de la participante.
- Sinon, si une des trois modalités obtient un score de 3, alors il existe obligatoirement une autre modalité avec un score de 3. Nous sommes ici en présence d'un MAD mixte unissant ces deux modalités ayant le score de 3. Prenons l'exemple du *8-uplet* « TH ; TH ; TC ; HI ; TC ; TC ; HI ; HI » donnant les totaux suivants : 3 HI, 3 TC et 2 TH. La modalité « HI » totalise 3 occurrences et la modalité « TC » totalise aussi 3 occurrences. Le MAD mixte « TC-HI » devient donc le MAD dominant de la participante.

Par ce traitement, nous obtenons une nouvelle catégorie statistiquement exploitable que nous appelons MAD1. Les données possibles sont alors les trois modalités des MAD, c'est-à-dire « HI », « TC », « TH » et les combinaisons mixtes suivantes : « TH-TC », « TC-HI » et « TH-HI ». Nous notons au passage que nous privilégions l'ordre de présentation « TH », puis « TC » et enfin « HI », ayant une visée de développement hétéronomique.

MAD2 : Seconde catégorisation selon le MAD principal ou dominant

Cette seconde catégorisation, contrairement à la première, vise à déterminer un MAD dominant non mixte, c'est-à-dire « HI », « TC » ou bien « TH ». Comme pour la VD, à travers son indicateur OHCCE2, nous tenons à comparer les

résultats et l'usage de ces deux indicateurs de la VI MAD1 (mixte) et MAD2 (non mixte). Afin d'établir cette seconde catégorisation, nous suivons alors la procédure suivante :

- Pour chaque réponse, c'est-à-dire dans chaque *8-uplet*, nous considérons les trois totaux de chaque modalité « HI », « TC », « TH ».
- Nous nous trouvons alors dans un de ces deux cas :
 - Un des trois nombres est supérieur strictement aux deux autres. Dans ce cas, le MAD dominant est celui qui correspond à ce nombre. Ainsi, si les totaux obtenus sont 4 HI, 2 TC et 2 TH, le plus grand nombre est 4, supérieur strictement à 2 et à 2. « HI » est alors catégorisé en tant que MAD dominant.
 - Deux nombres sont égaux et supérieurs au troisième, et ces nombres sont 3 ou 4, par exemple 4 HI, 4 TC et 0 TH. Sachant que nous souhaitons déterminer un MAD non-mixte, nous devons choisir une des deux modalités qui présentent l'égalité, dans notre exemple « HI » et « TC ».

Pour choisir entre les deux modalités, nous procédons alors au traitement suivant. Il s'agit d'alterner le choix entre ces deux modalités, dans notre exemple, il s'agit d'alterner entre « HI » et « TC ». Ainsi, à chaque fois que nous sommes confrontés à une occurrence d'égalité de ces deux modalités (dans notre exemple égalité entre « HI » et « TC »), nous catégorisons alternativement dans une modalité et dans l'autre (dans notre exemple une fois en « HI » et une fois en « TC »). En réalité, il s'agit ici d'éviter de créer une catégorie mixte (exemple « TC-HI » difficile à interpréter) ayant possiblement une fréquence supérieure aux catégories dominantes comme dans la catégorisation MAD1 vue précédemment. Prenons un autre exemple. Nous nous trouvons, pour une participante, face aux totaux 3 TH, 3 TC et 2 HI. Pour régler l'indécision « TH » ou « TC », nous choisissons, la première fois que nous nous trouvons dans ce cas, le MAD « TH ». Lorsque nous nous retrouverons devant cette même indécision, par exemple 4 TH, 4 TC, 0 HI, nous choisissons cette fois « TC ».

Nous notons qu'il est possible d'être confronté à trois types de choix : « TH » vs « TC », « TC » vs « HI » et « TH » vs « HI ».

Par ce traitement, nous obtenons une nouvelle catégorie statistiquement exploitable que nous appelons MAD2. Les données possibles sont alors les trois modalités des MAD, c'est-à-dire « HI », « TC », « TH » :

MAD3 : Catégorisation selon la force hétéronomique

Nous rappelons que notre intérêt paradigmatique se porte sur l'évolution de la force hétéronomique. Aussi, disposant des données brutes de mesure des réflexes appréhensifs en rapport avec la différence culturelle, nous souhaitons créer une catégorie évaluant le niveau d'hétéronomie interculturelle : niveau minimum, moyen ou maximum.

Nous suivons alors la procédure suivante : Le score, pour chaque modalité « HI », « TC », « TH », peut aller de 0 à 8. Dans notre échantillon, les scores s'échelonnent de 1 à 5. Aussi, nous définissons trois valeurs possibles pour la nouvelle catégorie :

« HI-MIN », force hétéronomique minimum, pour les scores 0 et 1.

« HI-MOY », force hétéronomique moyenne, pour les scores 2 et 3.

« HI-MAX », force hétéronomique maximum, pour les scores 4 et 5.

Par ce traitement, nous obtenons une nouvelle catégorie statistiquement exploitable que nous appelons MAD3, avec les données possibles « HI-MIN », « HI-MOY » et « HI-MAX ».

MAD4 : Catégorisation dichotomique hétéronomie ou pas

Etant donné que la délimitation « minimum », « moyenne » et « maximum » d'un score peut toujours être discutée, nous souhaitons disposer d'une catégorie du type « présence vs absence » d'hétéronomie.

Nous suivons alors la procédure suivante : Pour chaque réponse d'une participante, si la catégorie MAD2 renvoie « HI » alors, nous notons « HI », sinon, nous notons « NHI ». Nous appelons cette nouvelle catégorie MAD4.

MAD5 : Catégorisation dichotomique téléotopie culturelle ou pas

De la même façon, nous souhaitons appliquer ce traitement aux éléments de téléotopie culturelle (« TC ») de la réponse de la participante.

Nous suivons alors la procédure suivante : Pour chaque réponse d'une participante, si la catégorie MAD2 renvoie « TC » alors, nous notons « TC », sinon, nous notons « NTC ». Nous appelons cette nouvelle catégorie MAD5.

Nous attirons l'attention que NHI n'est pas l'inverse de TC et que réciproquement, NTC n'est pas l'inverse de HI. En effet, une réponse catégorisée ici non hétéronomique peut relever d'une réponse téléotopique culturelle (« TC »), certes, mais également d'une réponse téléonomique historique (« TH »).

2.7.5.3. VI2 : MADE

Le traitement des MADE (mode d'appréhension de la différence liée à l'éducation) est analogue à celui des MAD (mode d'appréhension de la différence général), à la différence qu'il s'obtient à partir de cinq données brutes au lieu de huit, modifiant ainsi les procédures suivantes.

2.7.5.3.1. Codification des données brutes :

Les données obtenues sont cinq éléments textuels issus des réponses aux cinq scénarios proposés pour mesurer les modes d'appréhension de la différence liés à l'éducation. Ainsi, par exemple, l'item n° 1 du questionnaire des MADE : « *Dans votre quartier ou votre village, plusieurs familles de migrants sont arrivées il y a quelque temps. Leurs enfants sont scolarisés dans la classe de votre fils ou de votre fille. Dans le cadre d'un travail en histoire-géographie, que préféreriez-vous que l'enseignante propose :* » propose trois réponses possibles :

- « *un travail sur l'histoire ancienne et récente de votre quartier ou village* », cette réponse relève de la modalité TH.
- « *la réalisation d'un grand tableau mural où chaque élève épingle une représentation (photo, dessin, poème, etc.) de son lieu de naissance ou de l'origine de sa famille* », modalité TC
- « *la réalisation de la maquette ou d'un plan d'une ville idéale* », modalité HI.

L'opération de codification consiste ici à remplacer le texte par la modalité « TH », « TC » ou « HI ».

2.7.5.3.2. Catégorisation

Les données recueillies et codifiées se présentent dorénavant sous la forme d'une collection de cinq éléments. Nous parlerons alors ainsi de *5-uplet*, pour faire référence à l'ensemble des modalités choisies pour l'ensemble des cinq questions de l'échelle des MADE. Chaque élément de ce *5-uplet* peut être « HI » (hétéronomie interculturelle), « TC » (téléotopie culturelle) ou « TH » (téléonomie historique). Ainsi, par exemple, la réponse d'une participante peut produire le *5-uplet* suivant : « HI ; TH ; TC ; HI ; TC ».

Totalisation par modalité

Afin de transformer ce *5-uplet* en donnée statistiquement exploitable, il s'agit d'abord de totaliser, à l'intérieur de chaque *5-uplet*, le nombre d'occurrences de

chaque modalité « HI », « TC » ou « TH ». Ainsi, par exemple, le *5-uplet* « HI ; TH ; TC ; HI ; TC » renvoie les totaux suivants : 2 HI, 2 TC et 1 TH. La totalisation opérée, pour chaque modalité « HI », « TC » ou « TH » peut être égale à une valeur entre 0 et 5. Ces trois totaux permettent d'opérer plusieurs types de catégorisations :

Choix de cinq catégorisations

Nous présentons ici les cinq catégorisations successives de la VI MADE. Nous expliciterons plus loin (paragraphe 3.3.1.) le raisonnement qui a conduit à la construction de ces cinq catégorisations), à l'instar de la VI MAD et de la VD.

MADE1 : Première catégorisation selon le MADE principal ou dominant

Afin de déterminer le MADE principal ou dominant de chaque participante, nous avons mis en œuvre une première catégorisation en suivant la règle suivante :

- Si une des trois modalités obtient un score total de 4 ou 5, alors cette modalité est le MADE dominant. Prenons l'exemple d'une réponse de participante apportant le *5-uplet* « TC ; HI ; HI ; HI ; HI » et donnant les totaux suivants : 1 TC, 4 HI et 0 TH. La modalité « HI » totalise 4 occurrences et devient donc le MADE dominant de la participante.
- Sinon, si une des trois modalités obtient un score de 3 :
 - Si les deux autres modalités obtiennent chacune un score de 1, alors la modalité qui a le score de 3 est le MADE dominant. Prenons l'exemple du *5-uplet* « HI ; TH ; TC ; HI ; HI » donnant les totaux suivants : 3 HI, 1 TC et 1 TH. La modalité « HI » totalise 3 occurrences, les modalités « TC » et « TH » totalisent chacune 1 occurrence. « HI » devient donc le MADE dominant de la participante.
 - Sinon, si une autre modalité obtient le score de 2, alors nous sommes en présence d'un MADE mixte unissant cette modalité et la première qui a le score de 3. Prenons l'exemple du *5-uplet* « HI ; TC ; TC ; HI ; HI » donnant les totaux suivants : 3 HI, 2 TC et 0 TH. La modalité « HI » totalise 3 occurrences et la modalité « TC » totalise 2 occurrences. Le MADE mixte « TC-HI » devient donc le MADE dominant de la participante.
- Sinon, si une des trois modalités obtient un score de 2, alors il existe obligatoirement une autre modalité avec un score de 2. Nous sommes alors ici en présence d'un MADE mixte unissant ces deux modalités ayant le score de 2. Prenons l'exemple du *5-uplet* « TC ; HI ; TC ; TH ;

HI » donnant les totaux suivants : 2 HI, 2 TC et 1 TH. La modalité « HI » totalise 2 occurrences et la modalité « TC » totalise aussi 2 occurrences. Le MADE mixte « TC-HI » devient donc le MADE dominant de la participante.

Par ce traitement, nous obtenons une nouvelle catégorie statistiquement exploitable que nous appelons MADE1. Les données possibles sont alors les trois modalités des MADE, c'est-à-dire « HI », « TC », « TH » et les combinaisons mixtes suivantes : « TH-TC », « TC-HI » et « TH-HI ». Le nommage des combinaisons mixtes respecte toujours l'ordre de présentation « TH », puis « TC » et enfin « HI ».

MADE2 : Seconde catégorisation selon le MADE principal ou dominant

Cette seconde catégorisation, contrairement à la première, vise à déterminer un MADE dominant non mixte, c'est-à-dire « HI », « TC » ou bien « TH ». Comme pour la VD, à travers son indicateur OHCCE2, et la VI MAD, à travers son indicateur MAD2, nous tenons à comparer les résultats et l'usage de ces deux indicateurs de la VI MADE1 (mixte) et MADE2 (non mixte). Afin d'établir cette seconde catégorisation, nous suivons alors la procédure suivante :

- Pour chaque réponse, c'est-à-dire dans chaque *5-uplet*, nous considérons les trois totaux de chaque modalité « HI », « TC », « TH ».
- Nous nous trouvons alors dans un de ces deux cas :
 - Un des trois nombres est supérieur strictement aux deux autres, c'est-à-dire si une modalité totalise 3,4 ou 5. Dans ce cas, le MADE dominant est celui qui correspond à ce nombre. Ainsi, si les totaux obtenus sont 3 HI, 2 TC et 0 TH, le plus grand nombre est 3, supérieur strictement à 2 et à 0. « HI » est alors catégorisé en tant que MADE dominant.
 - Deux modalités totalisent deux occurrences et la troisième une seule, par exemple 2 HI, 2 TC et 1 TH. Sachant que nous souhaitons déterminer un MADE non-mixte, nous devons choisir une des deux modalités qui présentent l'égalité, dans notre exemple « HI » et « TC ».

Pour choisir entre les deux modalités, nous procédons alors à la répartition alternative suivante : Il s'agit d'alterner le choix entre ces deux modalités, dans notre exemple, il s'agit d'alterner entre « HI » et « TC ». Ainsi, à chaque fois que nous sommes confrontés à une occurrence d'égalité de ces deux modalités (dans notre exemple égalité entre « HI » et « TC »), nous

catégorisons alternativement dans une modalité et dans l'autre (dans notre exemple une fois en « HI » et une fois en « TC »). En réalité, il s'agit ici d'éviter de créer une catégorie mixte (exemple « TC-HI » difficile à interpréter) ayant possiblement une fréquence supérieure aux catégories dominantes comme dans la catégorisation MADE1 vue précédemment.

Nous notons qu'il est possible d'être confronté à trois types de choix : « TH » vs « TC », « TC » vs « HI » et « TH » vs « HI ».

Par ce traitement, nous obtenons une nouvelle catégorie statistiquement exploitable que nous appelons MADE2. Les données possibles sont alors les trois modalités des MADE, c'est-à-dire « HI », « TC », « TH » :

MADE3 : Catégorisation selon la force hétéronomique

Il s'agit ici de créer une catégorie évaluant le niveau d'hétéronomie interculturelle dans les MADE : niveau minimum, moyen ou maximum.

Nous suivons alors la procédure suivante : Le score, pour chaque modalité de MADE « HI », « TC », « TH », peut aller de 0 à 5. Dans notre échantillon, les scores s'échelonnent de 1 à 5. Aussi, nous définissons trois valeurs possibles pour la nouvelle catégorie :

« HI-MIN », force hétéronomique minimum, pour les scores 0 et 1.

« HI-MOY », force hétéronomique moyenne, pour les scores 2 et 3.

« HI-MAX », force hétéronomique maximum, pour les scores 4 et 5.

Par ce traitement, nous obtenons une nouvelle catégorie statistiquement exploitable que nous appelons MADE3, avec les données possibles « HI-MIN », « HI-MOY » et « HI-MAX ».

MADE4 : Catégorisation dichotomique hétéronomie ou pas

Etant donné que la délimitation « minimum », « moyenne » et « maximum » d'un score peut toujours être discutée, nous souhaitons disposer d'une catégorie du type « présence vs absence » d'hétéronomie.

Nous suivons alors la procédure suivante : Pour chaque réponse d'une participante, si la catégorie MADE2 renvoie « HI » alors, nous notons « HI », sinon, nous notons « NHI ». Nous appelons cette nouvelle catégorie MADE4.

MADE5 : Catégorisation dichotomique téléotopie culturelle ou pas

De la même façon, nous souhaitons appliquer ce traitement aux éléments de téléotopie culturelle (« TC ») de la réponse de la participante.

Nous suivons alors la procédure suivante : Pour chaque réponse d'une participante, si la catégorie MADE2 renvoie « TC » alors, nous notons « TC », sinon, nous notons « NTC ». Nous appelons cette nouvelle catégorie MADE5. Nous précisons à nouveau que NTC n'est pas l'inverse de HI et que NHI n'est pas l'inverse de TC, eu égard à la présence des « TH ».

2.7.5.4. VI3 : RAC

2.7.5.4.1. Codification des données brutes :

Le rapport à la culture (RAC) dans laquelle la participante a grandi est saisi à partir de 3 échelles évaluant 1/ le sentiment d'appartenance à cette culture, 2/la revendication d'appartenance à cette culture, 3/ le sentiment d'être reconnue par autrui comme appartenant à cette culture. Ces échelles sont de type Likert à quatre options (« *En désaccord total* », « *Partiellement en désaccord* », « *Partiellement en accord* », « *Tout à fait d'accord* »). Dans un premier temps, la codification consiste à :

- Transformer les textes « En désaccord total » et « Partiellement en désaccord » en chiffre, valeur 0 (absence)
- Transformer les textes « Partiellement en accord » et « Tout à fait d'accord » en chiffre, valeur 1 (présence)

Nous obtenons ainsi un triplet numérique qui nous permet de déterminer, pour chaque participante, son type de rapport à la culture parmi 4 grands types : « Consistance », « Engagement », « Reconnaissance », « Ancrage ».

2.7.5.4.2. Catégorisation

Il s'agit de faire correspondre à chaque triplet un type de rapport à la culture :

Tableau 6 - Correspondance triplet – Type de rapport à la culture

Sentiment d'appartenance	Revendication	Hétérodéfinition	Type de rapport
1	1	1	Consistance (interne)
1	1	0	Engagement (Rejet)
1	0	1	Reconnaissance (Intégration)
1	0	0	Ancrage (Retrait)
0	0	0	Consistance (externe)
0	0	1	Engagement (Stigmatisation)
0	1	0	Reconnaissance (Adhésion)
0	1	1	Ancrage (Identification)

2.7.5.5. VI4 : ERAC

La perception du rapport qu'entretient son enfant à la culture dans laquelle la participante l'a élevé (ERAC) est saisi à partir de 3 échelles analogues aux échelles permettant d'obtenir les données de la variable RAC (rapport à la culture du sujet). Il s'agit cependant ici d'évaluer la considération de la participante à propos : 1/ de l'appartenance culturelle de son enfant, 2/ de sa revendication d'appartenance, 3/ de la reconnaissance par autrui de cette appartenance. La codification suit les mêmes règles que RAC.

2.7.5.6. VI5 : SI

2.7.5.6.1. Codage des données

Chaque item recueille une valeur entre un et quatre. Un représentant le désaccord total, la valeur moindre et 4 l'accord total, la valeur la plus forte. Pour

les 10 items inversés, la valeur obtenue sera inversée : 1 devient 5 moins 1, soit 4 ; 2 devient 5 moins 2 soit 3 ; 3 devient 5 moins 3 soit 2 et 4 devient 5 moins 4 soit 1. Le score total pour cette échelle est alors compris entre 18 et 72. Les sujets présentant un score s'approchant de 18 auront tendance à relever de l'ethnocentrisme et ceux présentant un score s'approchant de 72 auront tendance à relever de l'ethnorelativisme. El Sayed (2018), a défini les bornes suivantes afin de situer le sujet dans un des six stades du continuum de la SI :

- Score de 18 à 27 Stade du déni
- Score de 28 à 36 Défense
- Score de 37 à 45 Minimisation
- Score de 46 à 54 Acceptation
- Score de 55 à 63 Adaptation

2.7.5.6.2. Variables de score, numériques

Afin d'obtenir une analyse plus fine du lien entre la VD et la sensibilité interculturelle, nous définissons trois variables opérationnelles supplémentaires, dérivées du score total de SI. Il sera ainsi possible de déterminer des moyennes de scores pour chaque modalité de la VD et de voir ainsi si ces moyennes diffèrent. Ces trois variables sont :

SI_SCORE

Il s'agit du score total de SI et varie de 18 à 72.

SI_COG

C'est le score de SI correspondant à la somme des 12 items. SI_COG renvoie un score variant de 12 à 48

SI_AFF

C'est le score de SI correspondant à la somme des six items SI_AFF renvoie un score variant de 6 à 24

2.7.5.7. VI6 : EMP

2.7.5.7.1. Codage des données

Chaque item de l'échelle d'empathie recueille une valeur entre un et cinq. Un correspondant à la valeur moindre soit « ne me décrit pas bien » et 5 la valeur la plus forte avec « me décrit très bien ». Pour les 9 items inversés, la valeur obtenue sera inversée : 1 devient 6 moins 1, soit 5 ; 2 devient 6 moins 2, soit 4 ; 3 reste inchangée ; 4 devient 6 moins 4, soit 2 et 5 devient 6 moins 1, soit 1. Le score total pour cette échelle d'empathie est alors compris entre 0 et 112 et enregistré dans la variable EMP (empathie globale).

2.7.5.7.2. Autres totalisations pour 8 VI opérationnelles supplémentaires

En plus de la VI EMP, nous souhaitons disposer de huit variables indépendantes opérationnelles représentant différents niveaux et dimensions de l'empathie : Prise de Perspective (PP), Fantaisie (FS), Préoccupation empathique (PE), Détresse Personnelle (DP), Empathie Cognitive (EMP-C), Empathie affective (EMP-A), Empathie Allocentrée (EMP_ALLO) et Empathie Autocentrée (EMP_AUTO). Il s'agit alors de totaliser les items *ad-hoc* parmi les 28.

VI EMP_PP (Prise de perspective)

Nous totalisons les items 3, 8, 11, 15, 21, 25 et 28. Le score total pour EMP_PP est compris entre 0 et 28.

VI EMP_FS (Fantaisie)

Nous totalisons les items 1, 5, 7, 12, 16, 23 et 26. Le score total pour EMP_FS est compris entre 0 et 28.

VI EMP_PE (Préoccupation empathique)

Nous totalisons les items 2, 4, 9, 14, 18, 20 et 22. Le score total pour EMP_PE est compris entre 0 et 28.

VI EMP_DP (Détresse personnelle)

Nous totalisons les items 6, 10, 13, 17, 19, 24 et 27. Le score total pour EMP_DP est compris entre 0 et 28.

VI EMP_C (Empathie cognitive)

Nous totalisons les scores des échelles EMP_PP et EMP_FS. Le score total pour EMP_C est compris entre 0 et 56.

VI EMP_A (Empathie affective)

Nous totalisons les scores des échelles EMP_PE et EMP_DP. Le score total pour EMP_A est compris entre 0 et 56.

VI EMP_ALLO (Empathie allocentrée)

Nous totalisons les scores des échelles EMP_PP et EMP_PE. Le score total pour EMP_ALLO est compris entre 0 et 56.

VI EMP_AUTO (Empathie autocentrée)

Nous totalisons les scores des échelles EMP_FS et EMP_DP. Le score total pour EMP_AUTO est compris entre 0 et 56.

2.7.6. Récapitulatif des variables et indicateurs

Après avoir subi le traitement des données brutes du questionnaire, chacune de nos variables, la VD et les 6 VI, ont été déclinées, par nécessité ou intérêt, en plusieurs sous-variables ou indicateurs. Nous appliquerons nos tests statistiques sur chacune de ces variables et chacune des associations requises entre elles. Le tableau ci-dessous récapitule ces variables.

Tableau 7 - Liste des variables opérationnelles détaillées

Type	VD	Indicateur	Intitulé	Modalités
VD	OHCCE	OHCCE1	Organisation de l'hétérogénéité culturelle de l'enfant	Refus Multi Demande
VD	OHCCE	OHCCE2	Organisation de l'hétérogénéité culturelle de l'enfant après regroupement des catégories	Refus Multi Demande
VD	OHCCE	OHCCE3	Organisation de l'hétérogénéité culturelle de l'enfant force de la demande	Dem-Min Dem-Moy Dem-Max

Type	VD	Indicateur	Intitulé	Modalités
VD	OHCCE	OHCCE4	Organisation de l'hétérogénéité culturelle de l'enfant Tendance Demande	Demande Ndemande
VD	OHCCE	OHCCE5	Organisation de l'hétérogénéité culturelle de l'enfant Tendance Téléotopie Culturelle (TC)	TC NTC
VI1	MAD	MAD1	Mode d'appréhension de la différence	TH TC HI
VI1	MAD	MAD2	Mode d'appréhension de la différence regroupé	TH TC HI
VI1	MAD	MAD3	Mode d'appréhension de la différence force hétéronomique	HI-Min HI-Moy HI-Max
VI1	MAD	MAD4	Mode d'appréhension de la différence tendance hétéronomique	HI NHI
VI1	MAD	MAD5	Mode d'appréhension de la différence tendance TC	TC NTC
VI2	MADE	MADE1	Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation	TH TC HI
VI1	MADE	MADE2	Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation regroupé	TH TC HI
VI1	MADE	MADE3	Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation force hétéronomique	HI-Min HI-Moy HI-Max
VI1	MADE	MADE4	Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation tendance hétéronomique	HI NHI

Type	VD	Indicateur	Intitulé	Modalités
VI1	MADE	MADE5	Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation tendance TC	TC NTC
VI3	RAC		Rapport à la culture	Consistance Engagement Reconnaissance Ancrage
VI4	ERAC		Rapport à la culture pour l'enfant	Consistance Engagement Reconnaissance Ancrage
VI5	SI		Sensibilité interculturelle	Déni Défense Minimisation Acceptation Adaptation Intégration
VI5	SI	SI_SCORE	Score total de sensibilité interculturelle	Moyennes
VI5	SI	SI_COG	Score total de sensibilité interculturelle (items cognitifs)	Moyennes
VI5	SI	SI_AFF	Score total de sensibilité interculturelle (items affectifs)	Moyennes
VI6	EMP	EMP_PP	Score d'empathie (Prise de perspective)	Moyennes
VI6	EMP	EMP_FS	Score d'empathie (Fantaisie)	Moyennes
VI6	EMP	EMP_PE	Score d'empathie (Préoccupation empathique)	Moyennes

Type	VD	Indicateur	Intitulé	Modalités
VI6	EMP	EMP_DP	Score d'empathie (Détresse personnelle)	Moyennes
VI6	EMP	EMP_C	Score d'empathie cognitive	Moyennes
VI6	EMP	EMP_A	Score d'empathie affective	Moyennes
VI6	EMP	EMP_ALLO	Score d'empathie allocentrée	Moyennes
VI6	EMP	EMP_AUTO	Score d'empathie autocentrée	Moyennes
VI6	EMP	EMP	Score d'empathie total	Moyennes

3.

RÉSULTATS

Nous proposons dans les paragraphes suivants une présentation descriptive de la répartition des effectifs de notre échantillon ($N=63$) dans les modalités des variables générales, de la variable dépendante, et des variables indépendantes. Puis nous aborderons les résultats des analyses statistiques, qui permettront de confirmer ou d'invalidier nos hypothèses opérationnelles. Les statistiques descriptives ainsi que les analyses statistiques sont réalisées avec le logiciel IBM SPSS Statistics (Version 31). Enfin, afin d'approfondir certains résultats, nous présenterons les résultats des analyses qualitatives des entretiens de recherche.

3.1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES

3.1.1. Variables générales

Un graphique circulaire issu de l'analyse de fréquences dans SPSS permet de représenter visuellement la part de chaque catégorie des variables générales, facilitant la compréhension immédiate de la répartition des valeurs. Lorsque nous présentons des fréquences, nous choisissons de les arrondir au nombre entier pour plus de lisibilité. Nous précisons que pour chaque variable, les tableaux détaillés des observations (en fréquence et en effectif) sont présentés en annexe.

3.1.1.1. L'âge des participantes

Nous constatons que les modalités dominantes correspondent à deux tranches d'âge : Celle des 46 à 55 ans avec 41 % des effectifs et celle des 56 à 65 ans avec 35 % des effectifs. Avant l'âge de 36 ans, nous déterminons seulement une seule participante. Nous observons ainsi que le regroupement des trois catégories de 46 ans et plus correspond à 87 % des effectifs.

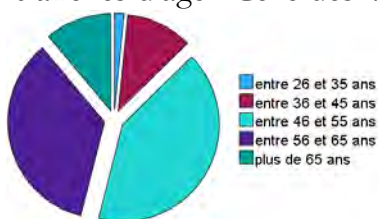


Figure 1- Répartition des effectifs par tranche d'âge

3.1.1.2. Le pays d'origine (PO) de l'enfant

Dans notre échantillon, nous constatons que la modalité dominante (30 % des effectifs) correspond à la Chine : Loin derrière viennent :

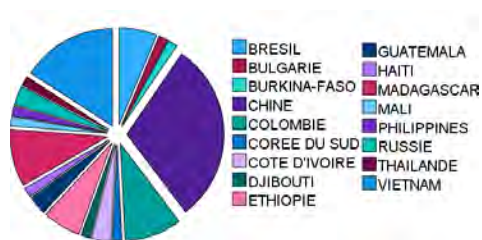


Figure 2 – Répartition des effectifs par pays d'origine

- le Vietnam avec 16 % des effectifs
- puis Madagascar et la Colombie qui représentent chacun 9 % des effectifs.

3.1.1.3. La compétence dans la langue du PO

Dans notre échantillon, nous constatons que la catégorie largement dominante, avec 64 % des effectifs correspond à la réponse « *Vous ne parlez, ni ne comprenez la langue de ce pays.* ». Les effectifs des trois autres catégories sont à peu près équivalents et bien plus faibles :



« *Vous comprenez un peu la langue et êtes capable de vous faire comprendre* » 17 %, « *Vous ne parlez pas la langue mais comprenez un peu* » 6 % et « *Vous parlez la langue de ce pays* » 6 %.

Figure 3 – Répartition des effectifs par compétence dans la langue du PO

3.1.1.4. Présence d'enfants dans le foyer avant l'adoption

Nous observons que 76 % des effectifs correspondent à la réponse Non (avant l'adoption, il n'y avait pas d'enfant dans le foyer). Pour 24 % des participantes, il y avait un ou plusieurs enfants au foyer.

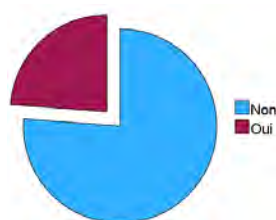


Figure 4 – Répartition de la présence d'enfants dans le foyer

3.1.1.5. Durée du processus d'adoption

Nous observons quatre catégories à peu près équivalentes :

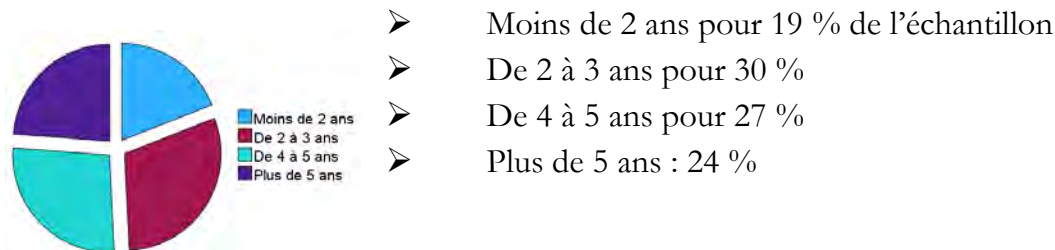


Figure 5 – Répartition des effectifs selon la durée du processus d'adoption

3.1.1.6. Age de l'enfant à l'arrivée dans le PO

Dans notre échantillon, nous constatons que les effectifs se concentrent plutôt sur les deux premières catégories, qui correspondent à



➤ « Moins d'un an » pour 22 %
 ➤ « Entre un an et un an et 11 mois » pour 27 %.

En regroupant ces deux catégories, nous constatons que 49 % des participantes ont adopté un enfant qui avait moins de deux ans.

Figure 6 – Répartition des effectifs selon l'âge de l'enfant

3.1.1.7. Année d'arrivée en France

Nous constatons deux modalités dominantes dans ce graphique, correspondant aux années 2009 et 2021, qui représentent chacune 9 % des effectifs de l'échantillon.

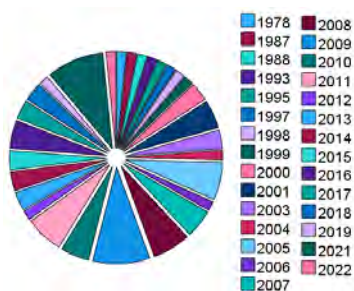


Figure 7 – Répartition des effectifs selon l'année d'arrivée

3.1.1.8. Situation conjugale

Nous constatons une grande majorité de participantes en couple, avec 86 % de l'effectif total, soit 54 sujets, contre 14 % pour les célibataires, soit 9 sujets.



Figure 8 – Répartition des effectifs selon la situation conjugale

3.1.1.9. Nationalité autre que française des parents

Pour 89 % des effectifs, les deux parents sont de nationalité française. 11 % des effectifs ont au moins un parent d'une nationalité autre que française.



Figure 9 – Répartition des effectifs selon la nationalité des parents

3.1.1.10. Nationalité autre que française des grands-parents

Pour 76 % des effectifs, tous les grands parents sont de nationalité française. 24 % des effectifs ont au moins un grand parent d'une nationalité autre que française.

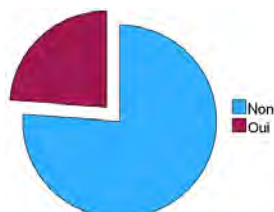


Figure 10 – Répartition des effectifs selon la nationalité des grands parents

3.1.1.11. Nationalité autre que française du conjoint

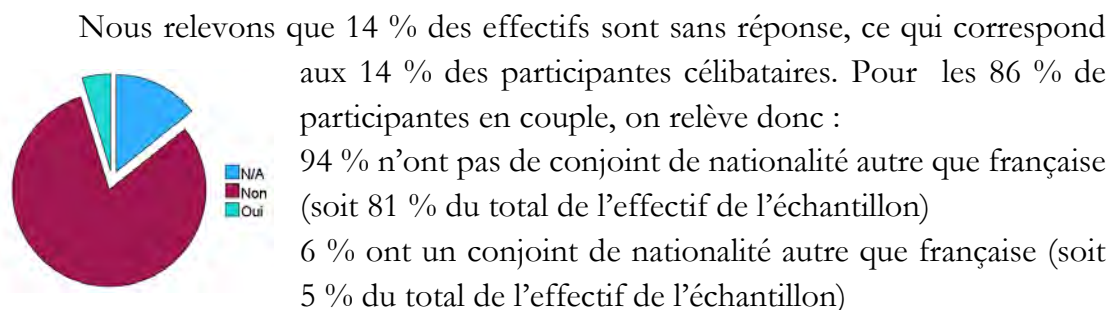


Figure 11 – Répartition des effectifs selon la nationalité du conjoint

3.1.2. La variable dépendante : OHCCE

Un graphique à barres issu de l'analyse de fréquences dans SPSS permet de représenter visuellement la part de chaque catégorie de la VD OHCCE (organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant), variable nominale. Cette présentation facilite la compréhension immédiate de la répartition des valeurs et la comparaison entre catégories. Le tableau de distribution des fréquences et effectifs permet d'appréhender le détail des observations.

Nous présentons ici la succession des transformations méthodologiques opérées sur la VD dont nous détaillerons la genèse dans le paragraphe 3.3.1.

Ainsi, notre VD opérationnelle OHCCE sera représentée, à travers les tests d'hypothèse, par chacun de ses avatars, à savoir :

- OHCCE1 : Variable OHCCE de base.
- OHCCE2 : Variable OHCCE avec des regroupements de catégories de manière à obtenir les trois modalités « Refus », « Multi » et « Demande »⁶.
- OHCCE3 : Tendance de l'expression de la posture de demande dans l'OHCCE selon le nombre de réponses à valence « Demande ». Trois catégories : « Demande Minimum », « Demande Moyenne », « Demande Maximum ».

⁶ « Refus » : Refus de la multiplicité des appartenances culturelles, « Multi » : Revendication de la multiplicité des appartenances culturelles et « Demande » : Adaptation selon la demande et les besoins de l'enfant

- OHCCE4 : Valence « Demande » ou non de l'OHCCE
- OHCCE5 : Valence téléotopique culturelle ou non de l'OHCCE

3.1.2.1. VD – 1^{er} indicateur : OHCCE1

Tableau 8 – Répartition des effectifs de la VD-i1 : OHCCE1

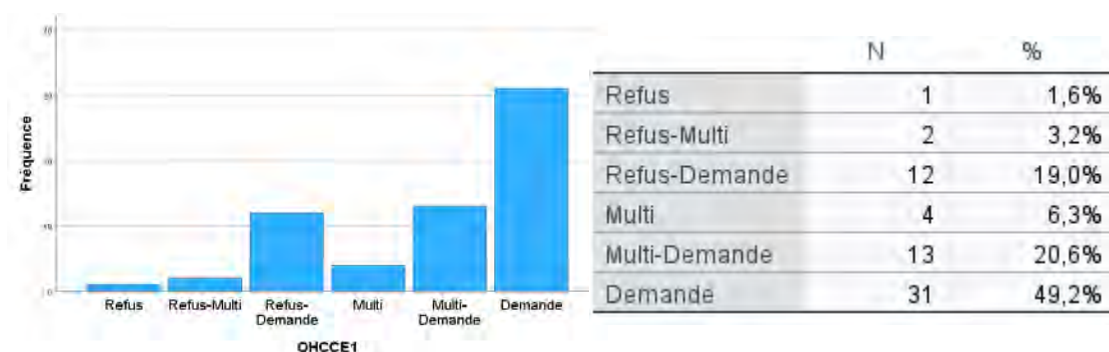


Figure 12 – Répartition des effectifs de la VD-i1 : OHCCE1

La variable dépendante OHCCE1, soit l'indicateur n°1 de la VD OHCCE organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant présente une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers six catégories. Une modalité d'OHCCE1 est dominante : la modalité « Demande », pour 49 % des effectifs soit 31 sujets. Les modalités mixtes « Multi-Demande » et « Refus-Demande » représentent respectivement 21 % et 19 % de l'effectif total, soit 13 et 12 sujets. Nous constatons un faible effectif dans la catégorie « Multi » qui représente 6 % des effectifs soit 4 sujets. Les plus faibles répartitions résident dans « Refus-Multi » et « Refus » avec respectivement 3 % et 2 % des effectifs, soit 2 et 1 sujets.

On observe une prédominance des catégories « Demande » et mixtes à tendance demande comme « Refus-Demande » et « Multi-Demande » qui représentent alors 89% de l'échantillon total soit 56 sujets.

7 Refus=Refus de la multiplicité culturelle, Multi=Revendication de la multiculturalité, Demande=Adaptation aux besoins et à la demande de l'enfant

3.1.2.2. VD – 2^{ème} indicateur : OHCCE2

Tableau 9 – Répartition des effectifs de la VD-i2 : OHCCE2

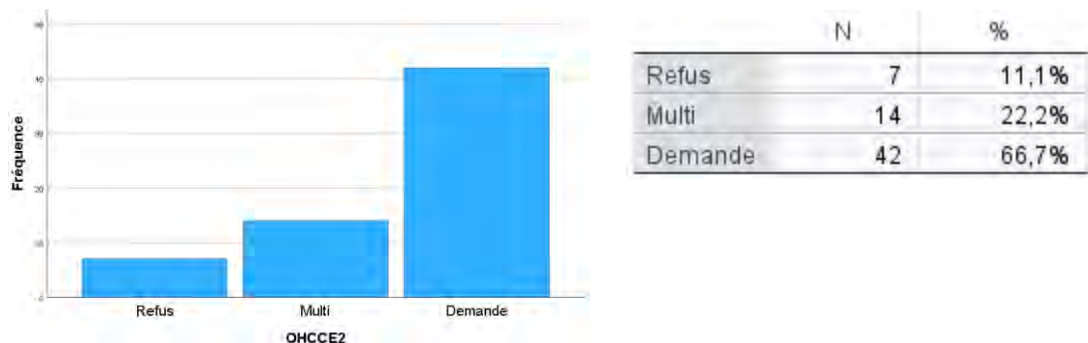


Figure 13 – Répartition des effectifs de la VD-i2 : OHCCE2

La variable dépendante OHCCE2, soit l'indicateur n°2 de la VD OHCCE organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant présente une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers trois catégories. La modalité d'OHCCE2 dominante est la modalité « Demande », pour 67 % des effectifs soit 42 sujets. Ensuite, nous observons une fréquence trois fois moindre dans la catégorie « Multi » avec 22 % de l'effectif total soit 14 sujets. Et enfin, la catégorie « Refus » présente une fréquence de la moitié de celle de « Multi », soit 11 % de l'effectif total et 7 sujets.

3.1.2.3. VD – 3^{ème} indicateur : OHCCE3

Tableau 10 – Répartition des effectifs de la VD-i3 : OHCCE3

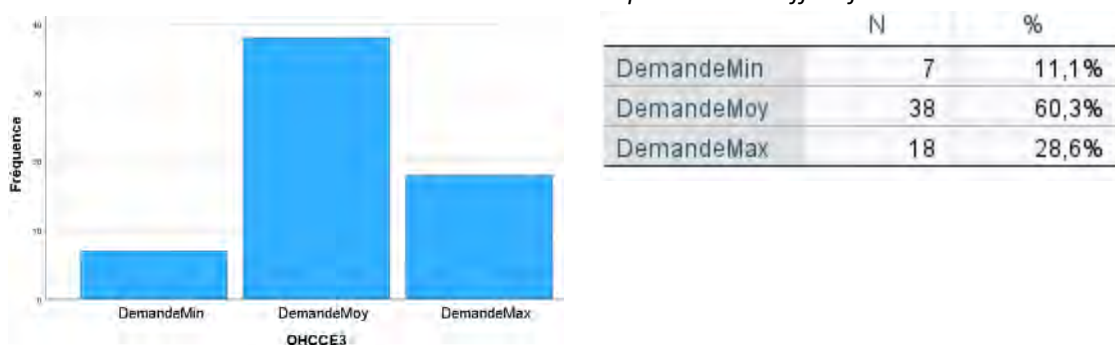


Figure 14 – Répartition des effectifs de la VD-i3 : OHCCE3

La variable dépendante OHCCE3, soit l'indicateur n°3 de la VD OHCCE organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant présente une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers trois catégories. La modalité d'OHCCE3 dominante est la modalité « DemandeMoy », pour 60 % des effectifs soit 38 sujets. Ensuite, nous observons une fréquence d'environ deux fois

moindre dans la catégorie « DemandeMax » avec 29 % de l'effectif total soit 18 sujets. Et enfin, la catégorie « DemandeMin » présente une fréquence de la moitié de celle de « Multi », soit 11 % de l'effectif total et 7 sujets.

3.1.2.4. VD – 4ème indicateur : OHCCE4

Tableau 11 – Répartition des effectifs de la VD-i4 : OHCCE4

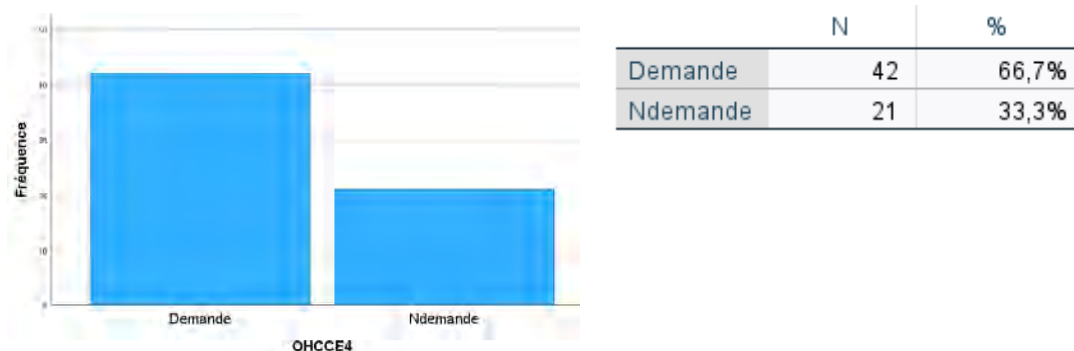


Figure 15 – Répartition des effectifs de la VD-i4 : OHCCE4

La variable dépendante OHCCE4, soit l'indicateur n°4 de la VD OHCCE organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant présente une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers deux catégories « Demande » et « Ndemande » (non demande). La modalité d'OHCCE4 dominante est la catégorie « Demande », pour 67 % des effectifs soit 42 sujets contre 33 % soit 21 sujets pour la catégorie « Ndemande ».

3.1.2.5. VD – 5ème indicateur : OHCCE5

Tableau 12 – Répartition des effectifs de la VD-i5 : OHCCE5

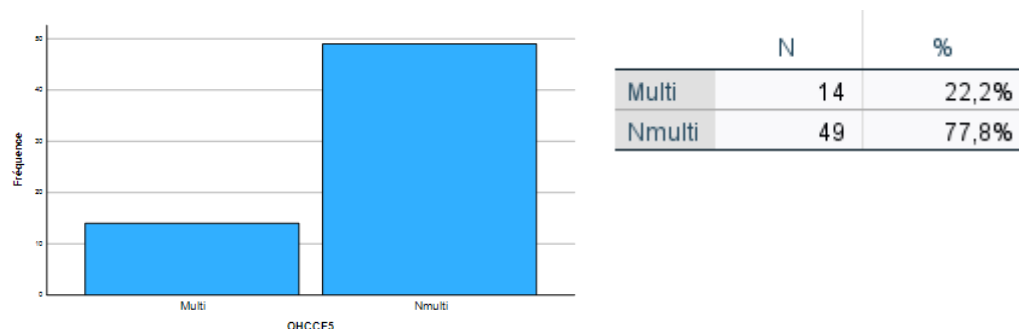


Figure 16 – Répartition des effectifs de la VD-i5 : OHCCE5

La variable dépendante OHCCE5, soit l'indicateur n°5 de la VD OHCCE organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant présente une

répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers deux catégories « Multi » et « NMulti » (non-multi). La modalité d'OHCCE5 dominante est la catégorie « NMulti », pour 78 % des effectifs soit 49 sujets contre 22 % soit 14 sujets pour la catégorie « Multi ».

3.1.3. Variables indépendantes

Un graphique à barres issu de l'analyse de fréquences dans SPSS permet de représenter visuellement la part de chaque catégorie des VI nominales. Cette présentation facilite la compréhension immédiate de la répartition des valeurs et la comparaison entre catégories. La sixième VI, la VI EMP (Empathie), est la seule variable ordinale en jeu. Sous SPSS, nous abordons cette variable à la manière d'une variable numérique continue (comme le poids ou la hauteur) et nous choisissons de représenter graphiquement la distribution de ses effectifs par un histogramme

Le tableau de distribution des fréquences et effectifs permet d'appréhender le détail des observations. Comme pour la VD, nous présentons ici la succession des transformations méthodologiques opérées sur les VI MAD et MADE dont nous détaillerons la genèse dans le paragraphe 3.3.1.

3.1.3.1. Première VI : MAD (*Modes d'appréhension de la différence*)

De manière analogue à la VD, nous présentons ici la succession des transformations méthodologiques opérées sur la VI. Notre VI opérationnelle MAD sera représentée, à travers les tests d'hypothèse, par chacun de ses avatars, à savoir :

- MAD : Variable MAD de base.
- MAD : Variable MAD avec des regroupements de catégories de manière à obtenir les trois modalités « TH », « TC » et « HI »⁸.
- MAD3 : Tendance hétéronomique de la MAD selon le nombre de réponses à valence « HI ». Trois catégories : « HI Minimum », « HI Moyenne », « HI Maximum ».⁹

⁸ « TH » : Téléonomie historique, « TC » : Téléotopie culturelle, « HI » : Hétéronomie interculturelle

⁹ Nous verrons dans l'analyse des résultats que cette variable devra subir un remaniement.

- MAD4 : Valence hétéronomique ou non de la MAD
- MAD5 : Valence téléotopique culturelle ou non de la MAD

3.1.3.1.1. MAD1 : 1^{er} indicateur des MAD

Tableau 13 – Répartition des effectifs de la VI1-i1 : MAD1

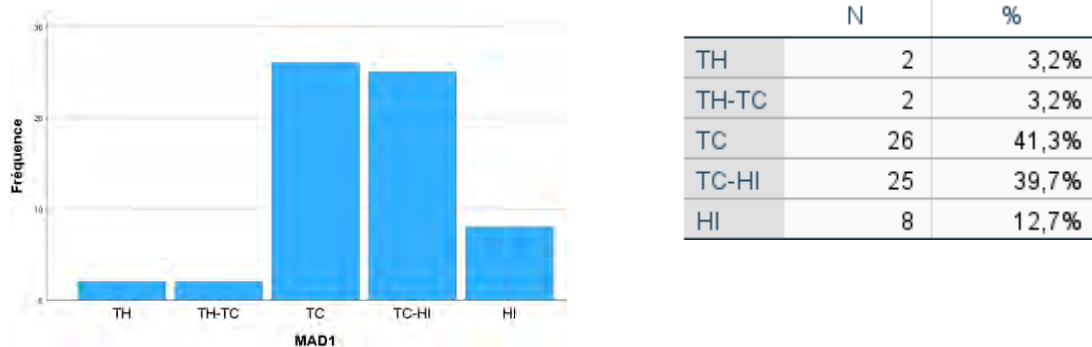


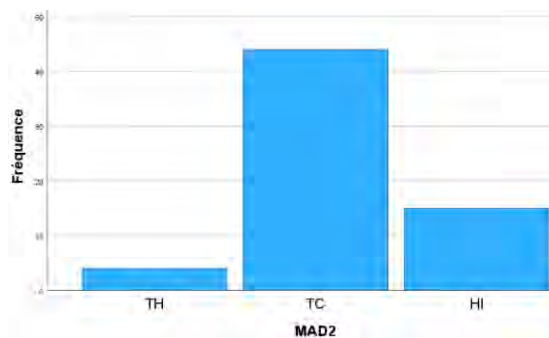
Figure 17 – Répartition des effectifs de la VI1-i1 : MAD1

La variable indépendante MAD1, soit l'indicateur n°1 de la VI1 MAD mode d'appréhension de la différence présente une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers cinq catégories. Deux modalités de MAD1 se dégagent nettement et sont très majoritaires la modalité « TC »¹⁰, pour 41 % des effectifs soit 26 sujets et la modalité mixte « TC-HI » pour 40 % des effectifs soit 25 sujets. La modalité « HI » est trois fois plus faible avec 13 % de l'effectif total soit 8 sujets. Deux autres modalités font apparaître des effectifs très faibles de 3 % soit 2 sujets pour chacune des modalités « TH » et « TH-TC ».

10 TH= Téléonomie historique, TC=Téléotopie culturelle, HI=hétéronomie interculturelle

3.1.3.1.2. MAD2 : 2ème indicateur des MAD

Tableau 14 – Répartition des effectifs de la VI1-i2 : MAD2



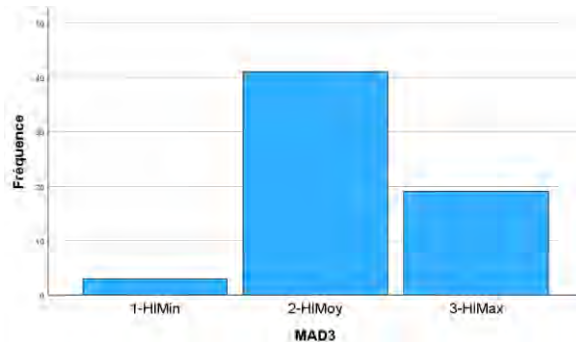
	N	%
TH	4	6,3%
TC	44	69,8%
HI	15	23,8%

Figure 18 – Répartition des effectifs de la VI1-i2 : MAD2

Pour la variable indépendante MAD2, indicateur n°2 de la VI1 MAD mode d'appréhension de la différence, nous constatons une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers trois catégories. La modalité dominante est « TC » et représente 70 % de l'effectif total, soit 44 sujets. La modalité « HI » est presque trois fois moins élevée avec 24 % de l'effectif soit 16 sujets. Enfin, la modalité « TC » comporte 6 % de l'effectif total soit 4 sujets.

3.1.3.1.3. MAD3 : 3ème indicateur des MAD

Tableau 15 – Répartition des effectifs de la VI1-i3 : MAD3



	N	%
1-HIMin	3	4,8%
2-HIMoy	41	65,1%
3-HIMax	19	30,2%

Figure 19 – Répartition des effectifs de la VI1-i3 : MAD3

Pour la variable indépendante MAD3, indicateur n°3 de la VI1 MAD, nous observons une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers trois catégories. La catégorie contenant le plus d'effectifs est « HIMOY » avec 43 % de l'effectif total soit 27 sujets. Les deux autres catégories « HIMIN » et « HIMAX » sont très proches l'une de l'autre avec 30 % pour la première et 27 % pour l'autre soit respectivement 19 sujets et 17 sujets.

3.1.3.1.4. MAD4 : 4ème indicateur des MAD

Tableau 16 – Répartition des effectifs de la VI1-i4 : MAD4

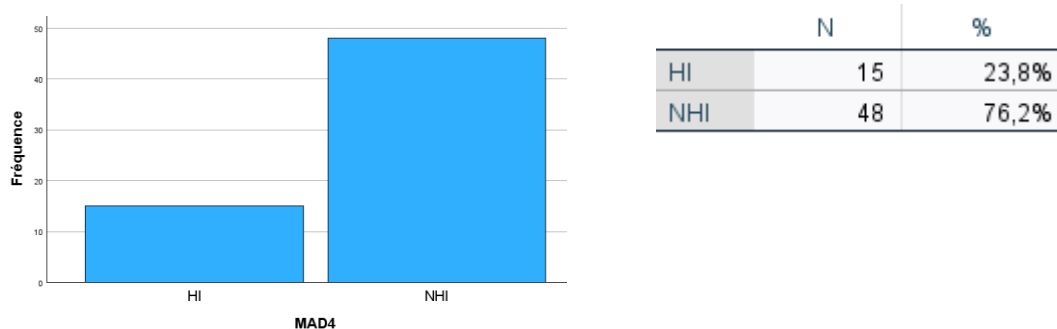


Figure 20 – Répartition des effectifs de la VI1-i4 : MAD4

Pour la variable indépendante MAD4, indicateur n°4 de la VI1 MAD, nous observons une répartition bipartite de l'effectif total de l'échantillon (N=63) : La catégorie largement dominante est « NHI » avec 76 % des effectifs totaux, soit 48 sujets. L'autre catégorie « HI » est environ trois fois plus petite que la première et représente 24 % des effectifs totaux soit 15 sujets.

3.1.3.1.5. MAD5 : 5ème indicateur des MAD

Tableau 17 – Répartition des effectifs de la VI1-i5 : MAD5

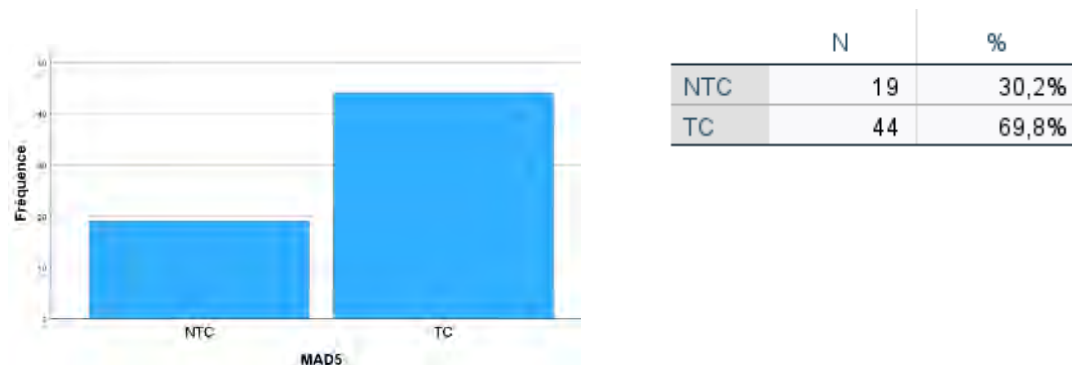


Figure 21 – Répartition des effectifs de la VI1-i5 : MAD5

Pour la variable indépendante MAD5, indicateur n°5 de la VI1 MAD, nous observons une répartition bipartite de l'effectif total de l'échantillon (N=63) : La catégorie largement dominante est « TC » avec 70 % des effectifs totaux, soit 44 sujets. L'autre catégorie « NTC » représente moins de la moitié que la première et concerne 30 % des effectifs totaux soit 19 sujets.

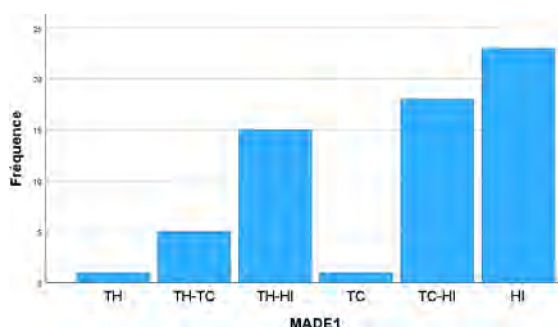
3.1.3.2. Deuxième VI : MADE (MAD éducatif)

De la même manière que pour la VI MAD, nous présentons ici la succession des transformations méthodologiques opérées sur la VI MADE dont nous détaillerons la genèse dans le paragraphe suivant. Ainsi, notre VI opérationnelle MADE sera représentée, à travers les tests d'hypothèse, par chacun de ses avatars, à savoir :

- MADE : Variable MADE de base.
- MADE : Variable MADE avec des regroupements de catégories de manière à obtenir les trois modalités « TH », « TC » et « HI ».
- MADE3 : Tendance hétéronomique de la MADE selon le nombre de réponses à valence « HI ». Trois catégories : « HI Minimum », « HI Moyenne », « HI Maximum ».¹¹
- MADE4 : Valence hétéronomique ou non de la MADE
- MADE5 : Valence téléotopique culturelle ou non de la MADE

3.1.3.2.1. MADE1 : 1^{er} indicateur des MADE

Tableau 18 – Répartition des effectifs de la VI2-i1 : MADE1



	N	%
TH	1	1,6%
TH-TC	5	7,9%
TH-HI	15	23,8%
TC	1	1,6%
TC-HI	18	28,6%
HI	23	36,5%

Figure 22 – Répartition des effectifs de la VI2-i1 : MADE1

La variable indépendante MADE1, soit l'indicateur n°1 de la VI2 MADE (mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation) présente une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers six catégories. La modalité « HI » est la modalité dominante avec 36 % des effectifs totaux, soit 23 sujets. La modalité mixte « TC-HI » est un peu plus faible, avec 29 % des effectifs et 18 sujets. La troisième modalité « TH-HI », à peu près équivalente représente 24 % des effectifs et 15 sujets. Les trois autres catégories sont très faibles : « TH-TC » représente 8 %

¹¹ Nous verrons dans l'analyse des résultats que cette variable devra subir un remaniement.

des effectifs et 5 sujets, et les deux modalités « TH » et « TC » sont égales avec 2 % des effectifs soit 1 sujet pour chacune.

3.1.3.2.2. MADE2 : 2ème indicateur des MADE

Tableau 19 – Répartition des effectifs de la VI2-i2 : MADE2

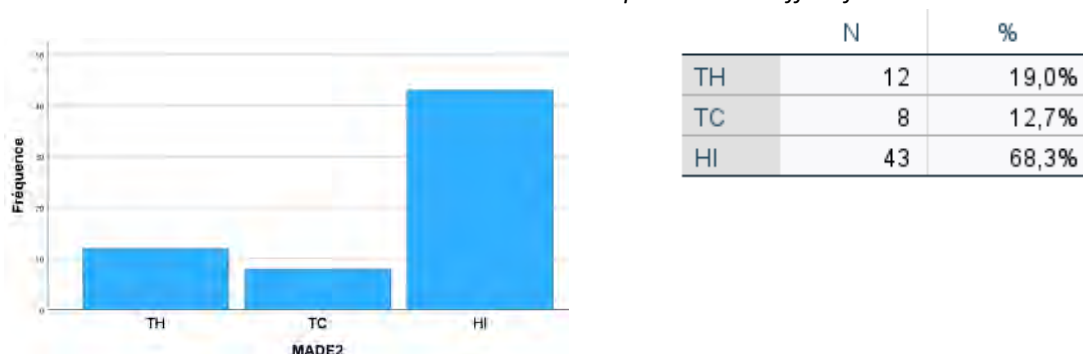


Figure 23 – Répartition des effectifs de la VI2-i2 : MADE2

Pour la variable indépendante MADE2, indicateur n°2 de la VI2 MADE mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation, nous constatons une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers trois catégories. La modalité dominante est « HI » et représente 68 % de l'effectif total, soit 43 sujets. La modalité « TH » est plus de trois fois moins élevée avec 19 % de l'effectif soit 12 sujets. Enfin, la modalité « TC » comporte 13 % de l'effectif total soit 8 sujets.

3.1.3.2.3. MADE3 : 3ème indicateur des MADE

Tableau 20 – Répartition des effectifs de la VI2-i3 : MADE3

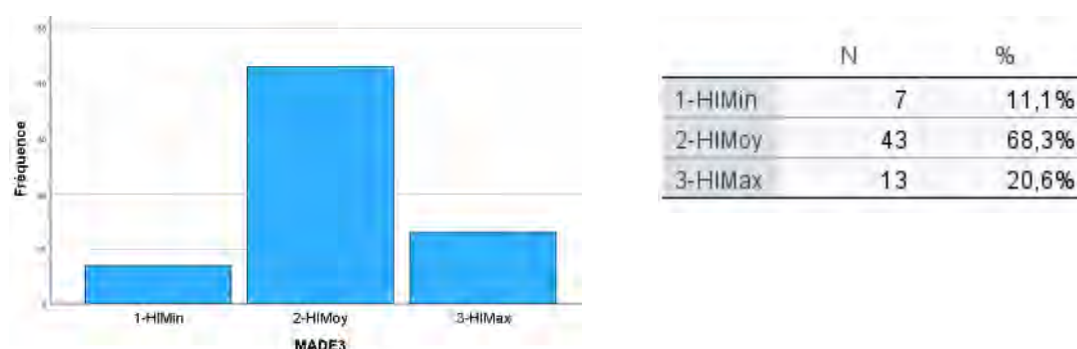


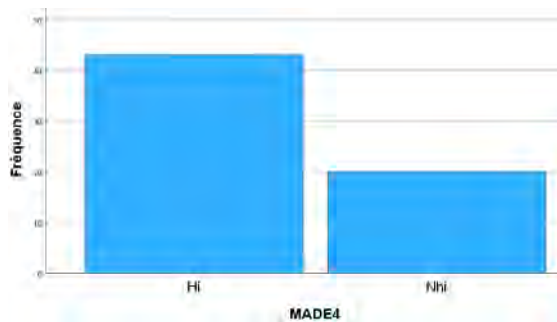
Figure 24 – Répartition des effectifs de la VI2-i3 : MADE3

Pour la variable indépendante MADE3, indicateur n°3 de la VI2 MADE, nous observons une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63), à travers trois catégories. La catégorie contenant le plus d'effectifs est « HIMin » avec 49 % de l'effectif total soit 31 sujets. La deuxième catégorie, d'effectifs plus faibles que la première, est « HIMoy » et représente 30 % des effectifs totaux soit 19 sujets. La

troisième et dernière catégorie est « HiMax » et représente 21 % des effectifs et 13 sujets.

3.1.3.2.4. MADE4 : 4ème indicateur des MADE

Tableau 21 – Répartition des effectifs de la VI2-i4 : MADE4



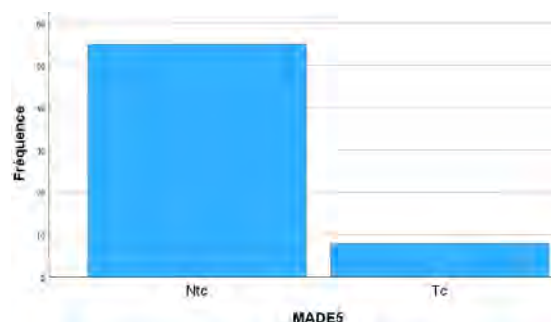
	N	%
Hi	43	68,3%
Nhi	20	31,7%

Figure 25 – Répartition des effectifs de la VI2-i4 : MADE4

Pour la variable indépendante MADE4, indicateur n°4 de la VI2 MADE, nous observons une répartition bipartite de l'effectif total de l'échantillon (N=63) : La catégorie largement dominante est « Hi » avec 68 % des effectifs totaux, soit 43 sujets. L'autre catégorie, la modalité « Nhi » représente environ la moitié de « Hi » et comprend 32 % des effectifs totaux soit 20 sujets.

3.1.3.2.5. MADE5 : 5ème indicateur des MADE

Tableau 22 – Répartition des effectifs de la VI2-i5 : MADE5



	N	%
Ntc	55	87,3%
Tc	8	12,7%

Figure 26 – Répartition des effectifs de la VI2-i5 : MADE5

Pour la variable indépendante MADE5, indicateur n°5 de la VI2 MADE, nous observons une répartition bipartite de l'effectif total de l'échantillon (N=63) : La catégorie largement dominante est « Ntc » avec 87 % des effectifs totaux, soit 55 sujets. L'autre catégorie « Tc » est environ sept fois plus petite que la première et représente 13 % des effectifs totaux soit 8 sujets.

3.1.3.3. Troisième VI : RAC (Rapport à la culture)

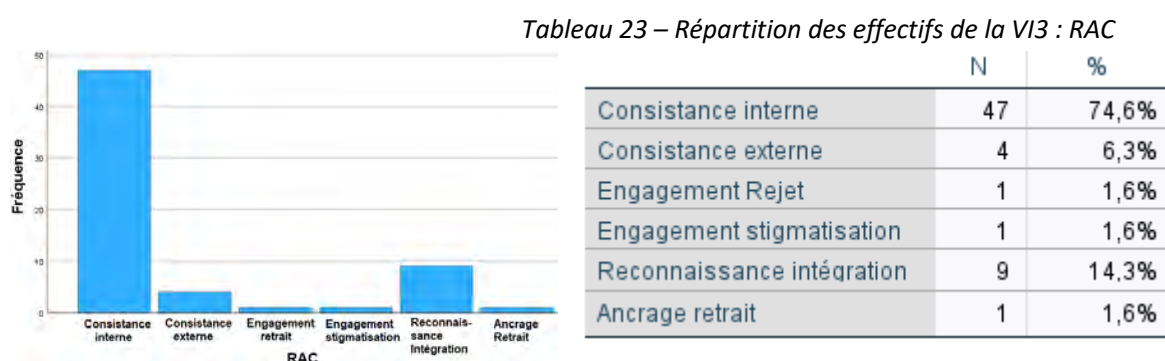


Figure 27 – Répartition des effectifs de la VI3 : RAC

Concernant la variable indépendante RAC (Rapport à la culture), nous observons une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63) dans six catégories. La modalité très largement majoritaire est la catégorie « Consistance interne » avec 75 % de l'effectif total soit 47 sujets. La catégorie « Reconnaissance intégration » représente 14 % des effectifs soit 9 sujets. La catégorie « Consistance externe » représente 6 % des effectifs soit 4 sujets. Les trois dernières catégories, à savoir « Engagement rejet », « Engagement stigmatisation » et « Ancrage retrait », représentent chacune 2 % des effectifs totaux soit 1 sujet.

3.1.3.4. Quatrième VI : ERAC (RAC pour l'enfant)

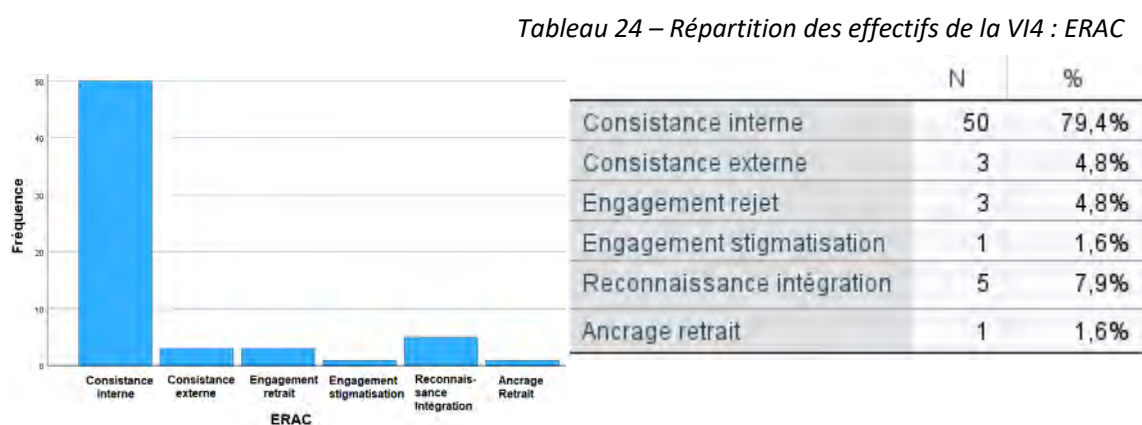


Figure 28 – Répartition des effectifs de la VI4 : ERAC

Concernant la variable indépendante ERAC (Rapport à la culture appréhendé par le sujet à propos de l'enfant), nous observons une répartition de l'effectif total de l'échantillon (N=63) dans six catégories. La répartition globale est très semblable à celle de la VI3, c'est-à-dire la variable RAC. Cependant la modalité très largement

majoritaire qu'est la catégorie « Consistance interne » est ici un peu plus élevée avec 79 % de l'effectif total soit 50 sujets. La catégorie « Reconnaissance intégration » représente 8 % des effectifs soit 5 sujets. Cette répartition est un peu plus faible que dans la VI RAC. Les deux catégories « Consistance externe » et « Engagement rejet » sont toujours aussi faibles et représentent chacune 5 % des effectifs soit 3 sujets. Les deux dernières catégories, à savoir « Engagement stigmatisation » et « Ancrage retrait », sont égales aux observations faites dans la RAC et représentent chacune 2 % des effectifs totaux soit 1 sujet.

3.1.3.5. Cinquième VI : SI (Sensibilité Interculturelle)

La variable indépendante SI, comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, est déterminée à partir du score obtenu via l'échelle de sensibilité interculturelle (SI_SCORE). La variable SI_SCORE est donc une variable ordinale dont les valeurs peuvent aller de 18 à 72. Le détail de sa distribution est consultable dans les annexes.

La variable indépendante SI, en tant que variable nominale, propose les six modalités correspondant aux six stades de la SI « Dénî », « Défense », « Minimisation », « Acceptation », « Adaptation » et « Intégration ».

Tableau 25 – Répartition des effectifs de la VI5 : SI

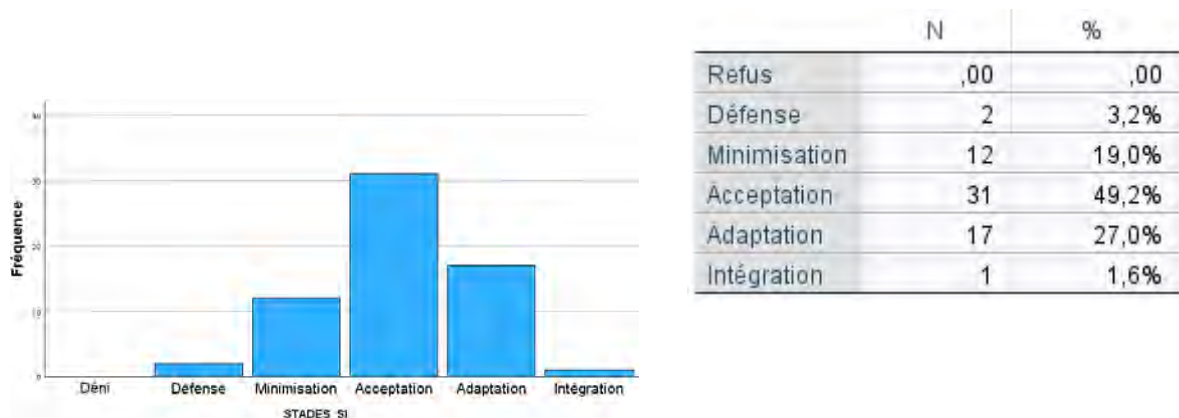


Figure 29 – Répartition des effectifs de la VI5 : SI

Concernant la SI, nous observons que la répartition dans les six catégories est d'abord concentrée sur le quatrième stade : l'acceptation avec 49 % de l'effectif total soit 31 sujets. Ensuite, le stade de l'adaptation concerne 27 % de l'effectif total soit 17 sujets. Puis, dans une proportion un peu moindre, le stade de la minimisation regroupe 19 % des effectifs avec 12 sujets. Les trois dernières catégories sont très minoritaires : Le stade de la défense concerne 3 % des effectifs

soit 2 sujets, celui de l'intégration 2 % des effectifs soit 1 sujet et enfin le stade du refus ne concerne aucun sujet.

3.1.3.5.1. Autres opérationnalisations de la variable SI

Pour les trois autres variables indépendantes dérivées de la VI SI, soit : SI_SCORE, SI_AFF et SI_COG : tous les histogrammes de distribution des scores sont consultables en annexe. Le test de Shapiro-Wilk relève que parmi les trois VI, seule SI_AFF (sensibilité interculturelle – items affectifs) ne s'écarte pas significativement d'une distribution des données selon la loi normale.

3.1.3.6. Sixième VI : EMP (Empathie)

Les variables obtenues à partir de l'échelle de l'empathie constituent un score. Nous sommes donc en présence de variables ordinales. Sous SPSS, nous appréhendons ces variables à la manière d'une variable numérique continue (comme le poids ou la hauteur) et nous choisissons de représenter graphiquement la distribution des effectifs par des histogrammes. Le détail de ces distributions est consultable dans les annexes.

3.1.3.6.1. EMP : Empathie générale

L'histogramme montre une distribution unimodale peu symétrique avec des biais à droite. Toutefois moyenne et médiane sont très proches et le calcul de l'asymétrie de SPSS renvoie la valeur 0.066 (détail consultable dans les annexes), valeur proche de zéro, ce qui indique que la distribution est presque symétrique.

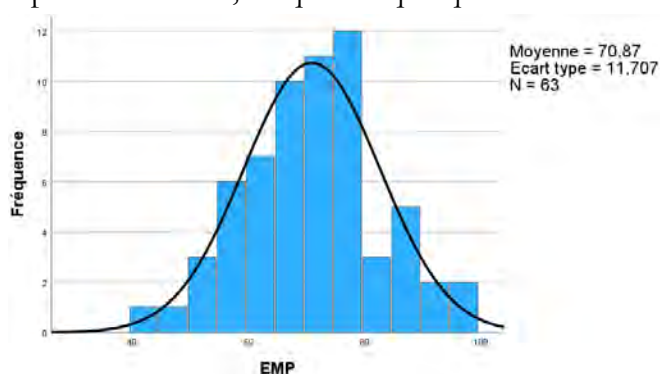


Figure 30 – Histogramme de la distribution des scores à la variable EMP

Le test de Shapiro-Wilk a été réalisé pour évaluer la normalité de la distribution des données. Le test ne rejetant pas l'hypothèse nulle de normalité ($W = 0.994$, $n = 63$, $p = .994$), il est possible de supposer une distribution normale des données, facilitant ainsi les traitements statistiques avec cette variable.

3.1.3.6.2. Autres opérationnalisations de la variable empathie

Pour les huit autres variables indépendantes dérivées de la VI EMP, soit : EMP_PP, EMP_FS, EMP_PE, EMP_DP, EMP_C, EMP_A, EMP_ALLO, et EMP_AUTO : tous les histogrammes de distribution des scores sont consultables en annexe. Le test de Shapiro-Wilk relève que parmi les huit VI, seules EMP_PE (préoccupation empathique) et EMP_ALLO (empathie allocentrée) s'écartent significativement d'une distribution des données selon la loi normale (voir les détails en annexe).

3.2. CHOIX DES TESTS STATISTIQUES

Nous sommes en présence de variables :

- Nominale : MAD1, MAD2, MAD3, MAD4, MAD5, MADE1, MADE2, MADE3, MADE4, MADE5, OHCCE1, OHCCE2, OHCCE3, OHCCE4, OHCCE5, RAC, ERAC, SI, variables de données générales
- Et de variables de score, quantitatives : SI_SCORE, SI_COG, SI_AFF, EMP_C, EMP_A, EMP_PP, EMP_FS, EMP_PE, EMP_DP, EMP_C, EMP_A, EMP_ALLO, EMP_AUTO, EMP.

Afin de tester nos hypothèses, nous avons besoin de confirmer l'existence de liens entre notre VD (variables nominales) et les VI. Soit un lien existe, soit la distribution des données dans les catégories est due au hasard. Afin de savoir si les VI ont une influence sur la VD, ou s'il y a un rapport de dépendance entre VD et VI, il s'agira de comparer les réponses des sujets à travers VI et VD. Les tests statistiques que nous utiliserons pour procéder à ces comparaisons seront alors de deux types :

3.2.1. Les tests permettant de comparer des fréquences d'effectifs entre deux catégories de réponses.

Il s'agit ici de comparer des fréquences (ou des proportions) observées dans deux catégories. Ces catégories sont toutes nominales, comme notre VD. Le test utilisé est le test du khi-deux. La validation de ce test est soumise au respect des conditions de Cochran ou, le cas échéant au rapport de vraisemblance.

3.2.2. Les tests permettant de comparer des moyennes de réponses entre plusieurs groupes de sujets.

Nous utilisons ici le test d'analyse des variances ANOVA. L'ANOVA permet de comparer les moyennes des scores de la variable numérique entre chacun des groupes (modalités) de la VD (variable nominale) pour déterminer s'il existe une différence significative entre ces groupes.

3.2.2.1. Conditions de validité de l'ANOVA

Afin de vérifier la validité des résultats ANOVA, il faut respecter trois conditions :

1/ Les observations sont indépendantes les unes des autres. C'est le cas de nos données.

2/ Les variances entre les groupes doivent être égales (homogénéité des variances). Ce point est contrôlé par le test de Levene. Ce test est plus robuste aux déviations de la normalité que d'autres tests. Une p-value $> .05$ signifie que les variances sont homogènes, tandis qu'une p-value $< .05$ suggère une hétérogénéité des variances, ce qui peut influencer la validité du test ANOVA classique.

3/ La distribution doit respecter la loi normale. Le test de Shapiro-Wilk sert à vérifier si un échantillon provient d'une population suivant une distribution normale¹². Son hypothèse nulle (H_0) est que les données suivent bien une loi normale. Une p-value $> .05$ signifie que la distribution des données est compatible avec une distribution normale.

3.2.2.2. Alternative

Lorsque la variable ne suit pas une distribution normale, ou que l'homogénéité des variances n'est pas respectée, il est prévu idéalement d'utiliser à la place de l'ANOVA classique un test non paramétrique, appelée test de Kruskal-Wallis, qui compare les médianes des groupes plutôt que les moyennes et ne nécessite pas l'hypothèse de normalité. Toutefois, si l'homogénéité des variances

¹² Le test de Shapiro-Wilk est plus approprié que celui de Kolmogorov-Smirnov pour des échantillons petits à moyens ($N \leq 50$) tel que le nôtre ($N = 63$)

est vérifiée et que la distribution est approximativement normale, nous conservons le test ANOVA.

Le test de Kruskal-Wallis sera utilisé pour les comparaisons suivantes (où l'homogénéité des variances n'est pas obtenue) :

VD OHCCE1 * EMP_DP
 VD OHCCE2 * EMP_AUTO
 VD OHCCE2 * EMP_PE
 VD OHCCE3 * EMP_A
 VD OHCCE5 * EMP_DP
 VD OHCCE5 * EMP_AUTO

3.3. STATISTIQUES INFERENCELLES

Les analyses statistiques effectuées cherchent à mettre en évidence la présence ou l'absence d'un lien entre les variables.

3.3.1. Cheminement - Regroupements de catégories

En préalable, nous souhaitons utiliser l'exemple de la dualité ondulatoire et corpusculaire de la lumière afin d'illustrer la nécessité de disposer d'une pluralité de regards sur un objet psychologique. « Le photon est à la fois une particule et une onde ; ou plutôt, on peut le voir comme une particule et on peut le voir comme une onde, deux vues clairement contradictoires mais toutes deux soutenables. » (Sibony, 2020, p. 75).

Au fur et à mesure de notre approche opérationnelle des objets, nous avons dû reconfigurer nos outils de mesure. Dans certaines situations, la faiblesse des effectifs les invalidait, et dans d'autres, de nouvelles qualités à appréhender ont émergé lors de l'observation des résultats. Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous l'enchaînement des reconfigurations et des transformations de variables. Cet enchaînement sera développé dans la discussion des résultats quantitatifs. Nous rappelons que la construction de chacune des variables a été décrite dans le paragraphe 2.7.5. « Traitement des données brutes du questionnaire ».

Tableau 26 – Cheminement de recherche

Étape	Intitulé
1	D'abord nous disposons des variables opérationnelles basiques OHCCE1, MAD1 et MADE1.

Étape	Intitulé
	Au lieu d'obtenir les modalités simples : « Refus », « Multi » et « Demande » pour la VD OHCCE1 « TH », « TC » et « HI » pour les VI MAD1 et MADE1 Nous obtenons des catégories mixtes (« Refus-Multi », « Multi-Demande », « TC-HI », etc.).
2	Nous lançons le test de nos hypothèses opérationnelles entre : La VD OHCCE1 et la VI MAD1 La VD OHCCE1 et la VI MADE1 ➔ Les résultats statistiques qui testent les liens entre ces variables ne sont pas significatifs principalement à cause d'effectifs trop faibles au croisement de certaines modalités.
3	Nous décidons de construire (voir modalités au paragraphe 2.7.5.) un nouveau niveau de variables qui évite la constitution de catégories mixtes : OHCCE2, MAD2 et MADE2 Les catégories obtenues sont dorénavant simples comme initialement attendues en théorie. : « Refus », « Multi » et « Demande » pour la VD OHCCE2 « TH », « TC » et « HI » pour les VI MAD2 et MADE2
4	Nous relançons le test de nos hypothèses opérationnelles entre : La VD OHCCE2 et la VI MAD2 La VD OHCCE2 et la VI MADE2 ➔ Les résultats statistiques montrent qu'il n'y a aucun.
5	Devant cette absence de lien, nous décidons alors de changer notre regard statistique. Au lieu de comparer des catégories, nous choisissons de nous appuyer sur la force hétéronomique. En effet, notre paradigme est centré sur le processus d'interculturalisation et donc particulièrement attentif aux émergences hétéronomiques interculturelles. ➔ Nous constituons un nouveau type de variables à partir des données brutes (description au paragraphe 2.7.5) : OHCCE3, MAD3 et MADE3 Les modalités se déclinent dorénavant ainsi : « DemandeMin », « DemandeMoy » et « DemandeMax » pour OHCCE3 « HIMin », « HIMoy », « HIMax » pour MAD3 et MADE3.

Étape	Intitulé
	Ces variables mesurent la force hétéronomique (Minimum, Moyenne, Maximum).
6	Nous relançons le test de nos hypothèses opérationnelles entre : La VD OHCCE3 et la VI MAD3 La VD OHCCE3 et la VI MADE3 ➔ Les résultats statistiques montrent qu'il n'y a aucun lien.
7	Devant cette absence de lien, nous comparons MAD3 et MADE3, soit la force hétéronomique entre les MAD généraux et les MAD éducatifs. Cette comparaison nous permet de mettre au jour une incohérence méthodologique que nous corrigeons (détail dans la discussion des résultats quantitatifs). Nous relançons le test de nos hypothèses opérationnelles entre : La VD OHCCE3 et la VI MAD3 La VD OHCCE3 et la VI MADE3 ➔ Les résultats statistiques montrent qu'il n'y a toujours aucun lien
8	Au lieu de travailler avec la force hétéronomique (minimum, moyenne, maximum), nous décidons de créer (détail au paragraphe 2.7.5), à partir des variables créées à l'étape 3 (OHCCE2, MAD2 et MADE2) deux nouveaux niveaux de variables (étapes 9 et 10):
9	- OHCCE4 : Présence/Absence de posture Demande - MAD4 et MADE4 : Présence / Absence d'hétéronomie interculturelle
10	- OHCCE5 : Présence/Absence de posture multiculturelle - MAD5 et MADE5 : Présence / Absence de posture téléotopique culturelle)
11	Nous relançons le test de nos hypothèses opérationnelles entre : La VD OHCCE4 et la VI MAD4 La VD OHCCE4 et la VI MADE4 La VD OHCCE5 et la VI MAD5 La VD OHCCE5 et la VI MADE5 ➔ Les résultats statistiques montrent qu'il n'y a aucun lien.
12	Devant l'absence de liens, nous décidons de tester les associations entre : - Toutes les configurations (1,2,3,4,5) de la VD et toutes les configurations des VI MAD et MADE

Étape	Intitulé
	- Toutes les configurations (1,2,3,4,5) de la VI MAD et toutes les configurations de la VI MADE. ➔ Les résultats montrent qu'il y a un lien dans certains cas : HO2.10 : OHCCE2 et MADE1 HO2.18 : OHCCE4 et MADE1 HO2.22 : OHCCE5 et MADE1.
13	Le questionnaire est dorénavant le suivant : - Il est difficile de mettre en évidence des liens entre OHCCE et MAD et MADE - Des oppositions et des ressemblances importantes ont pourtant été observées dans les statistiques descriptives Afin de répondre à notre question de départ, nous décidons alors de travailler à partir d'un tableau de bord qui permettrait de disposer d'une vision synthétique des trois dimensions de la dynamique à l'œuvre : - Posture de Demande - Tendance hétéronomique - Tendance téléotopique
14	Test d'association entre toutes les configurations (1,2,3,4,5) de la VD OHCCE et le rapport à la culture (RAC)
15	Test d'association entre toutes les configurations (1,2,3,4,5) de la VD OHCCE et le rapport à la culture pour l'enfant (ERAC)
16	Test d'association entre toutes les configurations (1,2,3,4,5) de la VD OHCCE et la sensibilité interculturelle (SI) ➔ Les résultats statistiques montrent qu'il n'y a aucun lien.
17	Nous décidons de regrouper les catégories de la SI : Nous obtenons une nouvelle variable SI2. Test d'association entre toutes les configurations (1,2,3,4,5) de la VD OHCCE et la sensibilité interculturelle regroupée (SI2) ➔ Il n'y a toujours aucun lien (résultats en annexe).
18	Nous décidons alors de travailler avec la sensibilité interculturelle (SI) en tant que score et de comparer les moyennes de SI selon chaque modalité de la VD (pour chacune des configurations de la VD : 1,2,3,4,5). Nous prenons en compte trois scores :

Étape	Intitulé
	- Le score total de SI - Le score des items cognitifs de la SI - Le score des items affectifs de la SI
19	Enfin, nous comparons les moyennes de score d'empathie selon chaque modalité de la VD (pour chacune des configurations de la VD : 1,2,3,4,5) et pour chaque score d'empathie (score général, score aux items de préoccupation empathique, score aux items de détresse personnelle, score aux items de fantaisie, score aux items de prise de perspective, score aux items cognitifs, score aux items affectifs, score aux items autocentrés, score aux items allocentrés).

3.3.2. Test de l'hypothèse opérationnelle 1 : Lien entre OHCCE (VD) et MAD (VI 1)

Ces deux variables sont nominales, nous utilisons donc le test du khi-deux d'indépendance.

3.3.2.1. OHCCE1 et MAD1 : les catégories de base

Les tableaux de contingence ainsi que le test détaillé du khi-deux sont consultables en annexe.

- H0.1.1 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE1 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MAD1 « Mode d'appréhension de la différence » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international¹³.
- H1.1.1 : Il y a un lien entre la variable OHCCE1 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MAD1 « Mode d'appréhension de la différence » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.

Nous travaillons au seuil α de 5 %, c'est à dire que nous prenons un risque de 5 % de rejeter l'hypothèse nulle alors qu'elle est vraie (risque de première espèce). Le degré de liberté (ddl) est ici de $5 \times 4 = 20$. Si H0.1.1 est vraie, alors la variable

¹³ NB : Nous faisons ici explicitement référence à l'inférence statistiques faite sur la population (les femmes françaises majeures ayant adopté à l'international). Toutefois, pour plus de lisibilité, nous ne répéterons plus cette mention dans les hypothèses suivantes.

d'échantillonnage suit la loi du χ^2 à 20 ddl et 95% des échantillons de taille $N=63$ pris dans la population des femmes françaises majeures ayant adopté à l'international ont un χ^2 d'indépendance inférieur à la valeur critique $\chi^2_{\alpha} = 26.300$. Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2 (20, N = 63) = 23.844, p = .249$ $p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE1 et MAD1. L'hypothèse nulle d'indépendance n'est pas rejetée, ce qui suggère que les variables sont indépendantes dans cet échantillon, au seuil .05.

La valeur importante de la ddl (20 degrés de libertés), en regard de l'effectif total peu élevé de l'échantillon ($N=63$), implique une grande complexité du tableau de contingence (beaucoup de lignes et/ou beaucoup de colonnes). Nous constatons en effet l'existence de 26 cellules (soit 86.7 % des cellules) ayant un effectif théorique inférieur à 5, ainsi que la présence d'effectifs théoriques inférieur à 1 (l'effectif théorique minimum est de .03), invalidant ainsi le résultat eu égard aux conditions de Cochran¹⁴ (Guéguen, 2013, p. 219).

Ces effectifs très faibles sont répartis sur toutes les lignes et toutes les colonnes, nous empêchant ainsi de relancer l'analyse en écartant une modalité qui aurait pu faire l'objet exclusif d'un biais ou d'une réponse aberrante. Nous n'avons alors d'autre solution que de procéder au regroupement de catégories (voir modalités au paragraphe 2.7.5.), aussi bien pour la VD que pour la VI.

3.3.2.2. OHCCE2 et MAD2 : les catégories remaniées

- H0.1.2 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE2 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MAD2 « Mode d'appréhension de la différence ».
- H1.1.2 : Il y a un lien entre la variable OHCCE2 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MAD2 « Mode d'appréhension de la différence ».

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2 (4, N = 63) = 9.655, p < .05$ montrent qu'il y aurait une association significative entre les variables OHCCE2 et MAD2. Toutefois, les conditions de Cochran ne sont toujours pas respectées. En effet, le tableau de contingence met en évidence une case est au croisement de la modalité « Demande » de la variable OHCCE2, modalité qui représente 67 % de l'effectif total et de la modalité « TC » de la variable MAD2, modalité qui représente 70 %

¹⁴ Les conditions de Cochran qui doivent être remplies afin d'assurer la validité du test de khi-deux et la fiabilité des résultats exigent qu'il n'y ait pas plus de 20 % d'effectifs théoriques inférieurs à 5 et que tous les effectifs théoriques soient au moins égaux à 1.

de l'effectif total. Cette case « Demande x TC » représente à elle seule 49 % de l'effectif total. Le caractère dominant de cette case a pour effet d'affaiblir les effectifs sur le reste du tableau. Nous constatons en effet l'existence de 6 cellules (soit 66.7 % des cellules) ayant un effectif théorique inférieur à 5, ainsi que la présence d'effectifs théoriques inférieur à 1 (l'effectif théorique minimum est de .44). Par conséquent, la validité du test est remise en cause et il n'est pas possible de prendre une décision statistique. Nous devons envisager d'autres modes de regroupement des effectifs que celui précédemment choisi.

Nous souhaitons cependant comprendre quelles correspondances contribuent le plus au khi-deux. Il suffit de calculer, pour chaque case, le rapport entre le carré de la différence entre effectif théorique et effectif observé, et l'effectif théorique. L'ensemble de toutes ces valeurs pour chacune des cases du tableau de contingence égale la valeur du khi-deux. Dans le test OHCCE2 – MAD2 (ce calcul manuel est consultable dans les annexes), nous relevons deux choses. D'abord, les valeurs qui pèsent le plus sur le khi-deux (pour 85 % du khi-deux) sont celles qui présentent des participantes ayant un mode d'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant en mode « Refus ». Ensuite, la contribution majoritairement dominante (pour 56 % du khi-deux) est à l'intersection de l'OHCCE « Refus » et du MAD hétéronomique « HI ». Ce point sera investigué dans la discussion.

3.3.2.3. OHCCE3 et MAD3 : La force hétéronomique

- H0.1.3 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE3 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MAD3 « Mode d'appréhension de la différence ».
- H1.1.3 : Il y a un lien entre la variable OHCCE3 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MAD3 « Mode d'appréhension de la différence ».

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2(4, N = 63) = 3.034, p = .552, p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE3 et MAD3.

La force hétéronomique ne peut être appréhendée à travers ses trois catégories minimum, moyen et maximum.

3.3.2.4. OHCCE4 et MAD4 : La force hétéronomique : présence ou absence

- H0.1.4 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE4 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MAD4 « Mode d'appréhension de la différence ».
- H1.1.4 : Il y a un lien entre la variable OHCCE4 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MAD4 « Mode d'appréhension de la différence ».

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2 (1, N = 63) = .394, p = .530 p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE4 et MAD4.

3.3.2.5. OHCCE5 et MAD5 : La force téléotopique : présence ou absence

- H0.1.5 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE5 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MAD5 « Mode d'appréhension de la différence ».
- H1.1.5 : Il y a un lien entre la variable OHCCE5 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MAD5 « Mode d'appréhension de la différence ».

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2 (1, N = 63) = .651, p = .420 p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE5 et MAD5.

3.3.2.6. Récapitulatif des tests khi-deux d'association OHCCE - MAD

Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous les résultats détaillés précédemment au sein de l'hypothèse opérationnelle numéro 1.

Tableau 27 – Liste des résultats khi-deux principaux OHCCE - MAD

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
1.1	OHCCE1	MAD1	$\chi^2 (20, N = 63) = 23.844, p = .249 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.2	OHCCE2	MAD2	$\chi^2 (4, N = 63) = 9.655, p < .05$	Il y aurait une association significative entre les variables OHCCE2 et MAD2 mais les

				conditions de Cochran ne sont pas respectées. Par conséquent, nous ne pouvons prendre une décision statistique. En revanche, on note une forte contribution entre OHCCE2 « Refus » et MAD2 « TH ».
1.3	OHCCE3	MAD3	$\chi^2 (4, N = 63) = 3.034, p = .552 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.4	OHCCE4	MAD4	$\chi^2 (1, N = 63) = .394, p = .530 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.5	OHCCE5	MAD5	$\chi^2 (1, N = 63) = .651, p = .420 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables

Nous procédons ensuite aux tests khi-deux pour les vingt comparaisons suivantes, toujours au sein de l'hypothèse opérationnelle numéro 1. Les tableaux de contingence et résultats de khi-deux sont consultables en annexe.

Tableau 28 – Liste des résultats khi-deux complémentaires OHCCE - MAD

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
1.6	OHCCE1	MAD2	$\chi^2 (10, N = 63) = 14.557, p = .149 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.7	OHCCE1	MAD3	$\chi^2 (10, N = 63) = 9.400, p = .495 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.8	OHCCE1	MAD4	$\chi^2 (5, N = 63) = 6.519, p = .259 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.9	OHCCE1	MAD5	$\chi^2 (5, N = 63) = 4.210, p = .520 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.10	OHCCE2	MAD1	$\chi^2 (8, N = 63) = 21.501, p < .05$	Il y aurait une association significative entre les variables OHCCE2 et MAD1. Cependant nous retrouvons la même situation qu'entre OHCCE2 et MAD2 : les conditions de Cochran ne sont pas respectées. Par conséquent, nous ne pouvons prendre une décision statistique En revanche, nous notons une forte contribution entre OHCCE2 « Refus » et MAD1 « TH-TC ». Ainsi, les effectifs qui pèsent le plus sur le khi-deux (pour 66 %) sont ceux des participantes ayant un mode d'organisation de l'hétérogénéité du contexte

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
				culturel de l'enfant en mode « Refus » et un mode d'appréhension de la différence en mode mixte « TH-TC ». Ce point est à priori surprenant et nous le développerons dans la discussion au paragraphe 4.1.1.1
1.11	OHCCE2	MAD3	$\chi^2 (4, N = 63) = .879, p = .928 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.12	OHCCE2	MAD4	$\chi^2 (2, N = 63) = 1.575, p = .455 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.13	OHCCE2	MAD5	$\chi^2 (2, N = 63) = 6.481, p < .05$	Il y aurait une association significative entre les variables OHCCE2 et MAD5. Cependant nous retrouvons la même situation qu'entre OHCCE2 et MAD2 et entre OHCCE2 et MAD1: les conditions de Cochran ne sont pas respectées. Par conséquent, nous ne pouvons prendre une décision statistique. En revanche, nous notons une forte contribution entre OHCCE2 « Refus » et MAD5 « NTC » (Absence de téléotopie culturelle). Ainsi, les effectifs qui pèsent le plus sur le khi-deux (pour 61 %) sont ceux des participantes ayant un mode d'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant en mode « Refus » et un mode d'appréhension de la différence en mode non téléotopique. Ce point est intéressant et nous le développerons dans la discussion au paragraphe 4.1.1.1
1.14	OHCCE3	MAD1	$\chi^2 (8, N = 63) = 6.116, p = .634 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.15	OHCCE3	MAD2	$\chi^2 (4, N = 63) = 1.996, p = .736 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.16	OHCCE3	MAD4	$\chi^2 (2, N = 63) = 1.584, p = .453 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.17	OHCCE3	MAD5	$\chi^2 (2, N = 63) = .611, p = .737 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.18	OHCCE4	MAD1	$\chi^2 (4, N = 63) = 6.350, p = .174 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
1.19	OHCCE4	MAD2	$\chi^2 (2, N = 63) = 1.084, p = .582 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.20	OHCCE4	MAD3	$\chi^2 (2, N = 63) = .154, p = .926 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.21	OHCCE4	MAD5	$\chi^2 (1, N = 63) = .942, p = .332 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.22	OHCCE5	MAD1	$\chi^2 (4, N = 63) = 2.751, p = .600 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.23	OHCCE5	MAD2	$\chi^2 (2, N = 63) = 1.382, p = .501 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.24	OHCCE5	MAD3	$\chi^2 (2, N = 63) = .573, p = .823 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
1.25	OHCCE5	MAD4	$\chi^2 (1, N = 63) = 0.056, p = .751 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables

3.3.3. Test de l'hypothèse opérationnelle 2 : Lien entre OHCCE (VD) et MADE (VI 2)

Ces deux variables sont nominales, nous utilisons donc le test du khi-deux d'indépendance.

3.3.3.1. OHCCE1 et MADE1 : les catégories de base

Les tableaux de contingence ainsi que le test détaillé du khi-deux sont consultables en annexe.

- H0.2.1 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE1 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MADE1 « Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.
- H1.2.1 : Il y a un lien entre la variable OHCCE1 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MADE1 « Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2 (25, N = 63) = 22.162, p = .626, p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE1 et MADE1. L'hypothèse nulle d'indépendance n'est pas rejetée, ce qui suggère que les variables sont indépendantes dans cet échantillon, au seuil .05.

Comme dans le test du lien entre OHCCE1 et MAD1 (hypothèse opérationnelle H.1.1), la forte valeur de la ddl (25), en regard de l'effectif total peu élevé de l'échantillon (N=63), implique une grande complexité du tableau de contingence (beaucoup de lignes et/ou beaucoup de colonnes). Nous constatons en effet l'existence de 33 cellules (soit 91.7 % des cellules) ayant un effectif théorique inférieur à 5, ainsi que la présence d'effectifs théoriques inférieur à 1 (l'effectif théorique minimum est de .02), invalidant ainsi le résultat eu égard aux conditions de Cochran.

Ces effectifs très faibles sont répartis sur toutes les lignes et toutes les colonnes, nous empêchant ainsi de relancer l'analyse en écartant une modalité qui aurait pu faire l'objet exclusif d'un biais ou d'une réponse aberrante. Nous n'avons alors d'autre solution, comme nous l'avons fait précédemment pour les MAD et la VD OHCCE, que de procéder au regroupement de catégories pour la VI MADE (voir modalités au paragraphe 2.7.5.).

3.3.3.2. OHCCE2 et MADE2 : les catégories remaniées

- H0.2.2 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE2 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MADE2 « Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation ».
- H1.2.2 : Il y a un lien entre la variable OHCCE2 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MADE2 « Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation ».

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2 (4, N = 63) = 5.057, p = .282, p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE2 et MADE2.

3.3.3.3. OHCCE3 et MADE3 : La force hétéronomique

- H0.2.3 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE3 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MADE3 « Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation ».

- H1.2.3 : Il y a un lien entre la variable OHCCE3 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MADE3 « Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation ».

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2(4, N = 63) = 4.805, p = .308, p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE3 et MADE3. La force hétéronomique ne peut être appréhendée à travers ses trois catégories minimum, moyen et maximum.

3.3.3.4. OHCCE4 et MADE4 : La force hétéronomique : présence ou absence

- H0.2.4 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE4 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MADE4 « Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation ».
- H1.2.4 : Il y a un lien entre la variable OHCCE4 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MADE4 « Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation ».

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2(1, N = 63) = .586, p = .444, p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE4 et MADE4.

3.3.3.5. OHCCE5 et MADE5 : La force téléotopique : présence ou absence

- H0.2.5 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE5 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MADE5 « Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation ».
- H1.2.5 : Il y a un lien entre la variable OHCCE5 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable MADE5 « Mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation ».

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2(1, N = 63) = 1.237, p = .266, p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE5 et MADE5.

3.3.3.6. Récapitulatif des tests khi-deux d'association OHCCE - MADE

Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous les résultats détaillés précédemment au sein de l'hypothèse opérationnelle numéro 2.

Tableau 29 – Liste des résultats khi-deux principaux OHCCE - MADE

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
2.1	OHCCE1	MADE1	$\chi^2 (25, N = 63) = 22.162, p = .626 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.2	OHCCE2	MADE2	$\chi^2 (4, N = 63) = 5.057, p = .282 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.3	OHCCE3	MADE3	$\chi^2 (4, N = 63) = 4.805, p = .308 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.4	OHCCE4	MADE4	$\chi^2 (1, N = 63) = .586, p = .444 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.5	OHCCE5	MADE5	$\chi^2 (1, N = 63) = 1.237, p = .266 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables

Nous procédons ensuite aux tests khi-deux pour les vingt comparaisons suivantes, toujours au sein de l'hypothèse opérationnelle numéro 2. Les tableaux de contingence et résultats de khi-deux sont consultables en annexe.

Tableau 30 – Liste des résultats khi-deux complémentaires OHCCE - MADE

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
2.6	OHCCE1	MADE2	$\chi^2 (10, N = 63) = 10.779, p = .373 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.7	OHCCE1	MADE3	$\chi^2 (10, N = 63) = 3.727, p = .959 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.8	OHCCE1	MADE4	$\chi^2 (5, N = 63) = 3.779, p = .582 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.9	OHCCE1	MADE5	$\chi^2 (5, N = 63) = 2.707, p = .745 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.10	OHCCE2	MADE1	$\chi^2 (10, N = 63) = 19.586, p < .05$	Il y aurait une association significative entre les variables OHCCE2 et MADE1. Toutefois, les conditions de Cochran ne sont toujours pas respectées. En effet, le tableau

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
				de contingence met en évidence deux cases au croisement de la modalité « Demande » de la variable OHCCE2, modalité qui représente 67 % de l'effectif total et des deux modalités « TC-HI » et « HI » de la variable MADE2, modalités qui représentent à elles deux 60 % de l'effectif total. Les deux cases « Demande x TC-HI » et « Demande x HI » représentent à elle deux 49 % de l'effectif total. Le caractère dominant de ces deux cases a pour effet d'affaiblir les effectifs sur le reste du tableau. Nous constatons en effet l'existence de 14 cellules (soit 77.8 % des cellules) ayant un effectif théorique inférieur à 5, ainsi que la présence d'effectifs théoriques inférieur à 1 (l'effectif théorique minimum est de .11). Toutefois, le rapport de vraisemblance étant significatif, nous prenons la décision de valider l'hypothèse de lien entre ces variables. On note une contribution dominante entre OHCCE2 « Multi » et le MADE1 mixte téléotopique-hétéronomique « TC-HI » pour 20 % (ce qui pourrait être attendu) et, plus étonnant, entre « Multi » et « TH-HI » pour 17 %.
2.11	OHCCE2	MADE3	$\chi^2 (4, N = 63) = 3.409, p = .492 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.12	OHCCE2	MADE4	$\chi^2 (2, N = 63) = 2.344, p = .310 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.13	OHCCE2	MADE5	$\chi^2 (2, N = 63) = 1.360, p = .507 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.14	OHCCE3	MADE1	$\chi^2 (10, N = 63) = 5.558, p = .851 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.15	OHCCE3	MADE2	$\chi^2 (4, N = 63) = 3.643, p = .456 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.16	OHCCE3	MADE4	$\chi^2 (2, N = 63) = 2.838, p = .242 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.17	OHCCE3	MADE5	$\chi^2 (2, N = 63) = .064, p = .968 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
2.18	OHCCE4	MADE1	$\chi^2 (5, N = 63) = 12.191, p < .05$	Il y aurait une association significative entre les variables OHCCE4 et MADE1. Cependant nous retrouvons la même situation qu'entre OHCCE2 et MADE1: les conditions de Cochran ne sont pas respectées. Toutefois, le rapport de vraisemblance étant significatif, nous prenons la décision de valider l'hypothèse de lien entre ces variables. On note avec étonnement une contribution dominante entre OHCCE4 « NDemande » (absence de demande) et le MADE1 mixte « TC-HI » pour 22.
2.19	OHCCE4	MADE2	$\chi^2 (2, N = 63) = 1.186, p = .553 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.20	OHCCE4	MADE3	$\chi^2 (2, N = 63) = 2.413, p = .299 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.21	OHCCE4	MADE5	$\chi^2 (1, N = 63) = 1.145, p = .285 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.22	OHCCE5	MADE1	$\chi^2 (5, N = 63) = 13.539, p < .05$	Il y aurait une association significative entre les variables OHCCE5 et MADE1. Cependant nous retrouvons la même situation qu'entre OHCCE2 et MADE1 et OHCCE4 et MADE1: les conditions de Cochran ne sont pas respectées. Toutefois, le rapport de vraisemblance étant significatif, nous prenons la décision de valider l'hypothèse de lien entre ces variables. On note une contribution dominante plutôt attendue entre OHCCE5 « Multi » et le MADE1 mixte « TC-HI » pour 38 %. Ce point sera développé dans le paragraphe 4.1.1.2
2.23	OHCCE5	MADE2	$\chi^2 (2, N = 63) = 2.446, p = .294 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.24	OHCCE5	MADE3	$\chi^2 (2, N = 63) = .541, p = .763 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
2.25	OHCCE5	MADE4	$\chi^2 (1, N = 63) = 0.084, p = .772 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables

3.3.4. Test de l'hypothèse opérationnelle 3 : Lien entre OHCCE (VD) et RAC (VI 3) : Rapport à la culture

Ces deux variables sont nominales, nous utilisons donc le test du khi-deux d'indépendance. Les tableaux de contingence ainsi que le test détaillé du khi-deux sont consultables en annexe.

3.3.4.1. OHCCE1 et RAC : les catégories de base

- H0.3.1 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE1 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable RAC « Rapport à la culture » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.
- H1.3.1 : Il y a un lien entre la variable OHCCE1 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable RAC « Rapport à la culture » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2 (25, N = 63) = 20.368, p = .727, p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE1 et RAC. L'hypothèse nulle d'indépendance n'est pas rejetée, ce qui suggère que les variables sont indépendantes dans cet échantillon, au seuil .05.

La forte valeur de la ddl (25), en regard de l'effectif total peu élevé de l'échantillon (N=63), implique une grande complexité du tableau de contingence (beaucoup de lignes et/ou beaucoup de colonnes). Nous constatons en effet l'existence de 33 cellules (soit 91.7 % des cellules) ayant un effectif théorique inférieur à 5, ainsi que la présence d'effectifs théoriques inférieur à 1 (l'effectif théorique minimum est de .02), invalidant ainsi le résultat eu égard aux conditions de Cochran.

3.3.4.2. OHCCE2 et RAC : les catégories remaniées pour la VD

- H0.3.2 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE2 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable RAC

« Rapport à la culture » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.

- H1.3.2 : Il y a un lien entre la variable OHCCE2 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable RAC « Rapport à la culture » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2(10, N = 63) = 5.358, p = .866, p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE2 et RAC. L'hypothèse nulle d'indépendance n'est pas rejetée, ce qui suggère que les variables sont indépendantes dans cet échantillon, au seuil .05. Nous notons également le fait que les conditions de Cochran ne sont pas remplies.

3.3.4.3. OHCCE3 et RAC : Force de la Demande et RAC

- H0.3.3 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE3 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable RAC « Rapport à la culture » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.
- H1.3.3 : Il y a un lien entre la variable OHCCE3 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable RAC « Rapport à la culture » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2(10, N = 63) = 6.794, p = .745, p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE3 et RAC. L'hypothèse nulle d'indépendance n'est pas rejetée, ce qui suggère que les variables sont indépendantes dans cet échantillon, au seuil .05. Nous notons également le fait que les conditions de Cochran ne sont pas remplies.

3.3.4.4. OHCCE4 et RAC : Demande (Présence-absence) et RAC

- H0.3.4 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE4 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable RAC « Rapport à la culture » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.
- H1.3.4 : Il y a un lien entre la variable OHCCE4 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable RAC

« Rapport à la culture » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2 (5, N = 63) = 4.689, p = .455 p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE4 et RAC. L'hypothèse nulle d'indépendance n'est pas rejetée, ce qui suggère que les variables sont indépendantes dans cet échantillon, au seuil .05. Nous notons également le fait que les conditions de Cochran ne sont pas remplies.

3.3.4.5. OHCCE5 et RAC : Force téléotopique et RAC

- H0.3.5 : Il n'y a pas de lien entre la variable OHCCE5 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable RAC « Rapport à la culture » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.
- H1.3.5 : Il y a un lien entre la variable OHCCE5 « Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant » et la variable RAC « Rapport à la culture » sur la population des femmes françaises majeures, ayant adopté à l'international.

Les résultats obtenus par SPSS : $\chi^2 (5, N = 63) = 1.816, p = .874 p > .05$ montrent qu'il n'y a pas d'association significative entre les variables OHCCE5 et RAC. L'hypothèse nulle d'indépendance n'est pas rejetée, ce qui suggère que les variables sont indépendantes dans cet échantillon, au seuil .05. Nous notons également le fait que les conditions de Cochran ne sont pas remplies.

3.3.5. Test de l'hypothèse opérationnelle 4 : Lien entre OHCCE (VD) et ERAC (VI 4) : Rapport à la culture pour l'enfant

Les résultats sont analogues à ceux obtenus lors du test de l'hypothèse opérationnelle 3 (détail en annexes).

Tableau 31 – Liste des résultats khi-deux OHCCE - ERAC

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
4.1	OHCCE1	ERAC	$\chi^2 (25, N = 63) = 22.277, p = .620 p > .05$	Il n’y a pas d’association significative entre les variables
4.2	OHCCE2	ERAC	$\chi^2 (10, N = 63) = 9.110, p = .522 p > .05$	Il n’y a pas d’association significative entre les variables
4.3	OHCCE3	ERAC	$\chi^2 (10, N = 63) = 10.533, p = .395 p > .05$	Il n’y a pas d’association significative entre les variables
4.4	OHCCE4	ERAC	$\chi^2 (5, N = 63) = 6.990, p = .221 p > .05$	Il n’y a pas d’association significative entre les variables
4.5	OHCCE5	ERAC	$\chi^2 (5, N = 63) = 6.377, p = .271 p > .05$	Il n’y a pas d’association significative entre les variables

Eu égard au grand nombre de modalités de ERAC les conditions de Cochran ne sont jamais remplies.

3.3.6. Test de l’hypothèse opérationnelle 5 : Lien entre OHCCE (VD) et SI (VI 5) : Sensibilité interculturelle

3.3.6.1. OHCCE et SI

Ces deux variables sont nominales, nous utilisons donc le test du khi-deux d’indépendance. Les tableaux de contingence ainsi que le test détaillé du khi-deux sont consultables en annexe.

Tableau 32 – Liste des résultats khi-deux OHCCE - SI

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
5.1	OHCCE1	SI	$\chi^2 (25, N = 63) = 22.277, p = .620 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
5.2	OHCCE2	SI	$\chi^2 (10, N = 63) = 9.110, p = .522 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
5.3	OHCCE3	SI	$\chi^2 (10, N = 63) = 10.533, p = .395 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
5.4	OHCCE4	SI	$\chi^2 (5, N = 63) = 6.990, p = .221 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables
5.5	OHCCE5	SI	$\chi^2 (5, N = 63) = 6.377, p = .271 p > .05$	Il n'y a pas d'association significative entre les variables

3.3.6.2. OHCCE et SI en tant que score : SI_SCORE, SI_COG, SI_AFF.

Sur un échantillon N=63, la variable SI, comportant 6 modalités, entraîne automatiquement l'existence de cellules avec des effectifs trop faibles dans la table de contingence, invalidant le khi-deux.

Nous procédons alors d'une autre manière. Nous allons chercher à comparer les scores de SI entre chacune des modalités de la VD. Pour ce faire, nous utilisons le test ANOVA à un facteur. Afin de procéder au traitement SPSS, nous devons préalablement transformer les catégories nominales de la VD en catégories numériques. Ainsi, par exemple pour la VD opérationnelle OHCCE2, la première catégorie : « Refus » est renommée « 1 », la deuxième catégorie : « Multi » est renommée « 2 » et la troisième catégorie : « Demande » est renommée « 3 ». Nous disposons ainsi de cinq nouvelles variables opérationnelles afin de procéder au traitement ANOVA dans SPSS : OHCCE1_ANOVA, OHCCE2_ANOVA, OHCCE3_ANOVA, OHCCE4_ANOVA et OHCCE5_ANOVA.

Concernant la sensibilité interculturelle, nous procéderons au traitement par rapport au score total (SI_SCORE), au score des items cognitifs de la SI (SI_COG) et au score des items affectifs de la SI (SI_AFF).

Le détail des tests ANOVA est consultable en annexe. Le tableau suivant récapitule les résultats des comparaisons de moyennes au score de SI suivant la catégorie d'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant

Tableau 33 – Liste des résultats ANOVA entre OHCCE et SI (scores)

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
5.6	OHCCE1_ANOVA	SI_SCORE	$F(5, N = 63) = 1.632, p = .166$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_SCORE significative entre les différents groupes de OHCCE1
5.7	OHCCE2_ANOVA	SI_SCORE	$F(2, N = 63) = 2.791, p = .069$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_SCORE significative entre les différents groupes de OHCCE2
5.8	OHCCE3_ANOVA	SI_SCORE	$F(2, N = 63) = 0.517, p = .599$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_SCORE significative entre les différents groupes de OHCCE3
5.9	OHCCE4_ANOVA	SI_SCORE	$F(1, N = 63) = 0.290, p = .592$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_SCORE significative entre les différents groupes de OHCCE4
5.10	OHCCE5_ANOVA	SI_SCORE	$F(1, N = 63) = 1.108, p = .297$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_SCORE significative entre les différents groupes de OHCCE5
5.11	OHCCE1_ANOVA	SI_COG	$F(5, N = 63) = 1.536, p = .193$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_COG significative entre les différents groupes de OHCCE1
5.12	OHCCE2_ANOVA	SI_COG	$F(2, N = 63) = 2.831, p = .067$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_COG significative entre les différents groupes de OHCCE2
5.13	OHCCE3_ANOVA	SI_COG	$F(2, N = 63) = 1.586, p = .213$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_COG significative entre les différents groupes de OHCCE3
5.14	OHCCE4_ANOVA	SI_COG	$F(1, N = 63) = 0.436, p = .512$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_COG significative entre les différents groupes de OHCCE4
5.15	OHCCE5_ANOVA	SI_COG	$F(1, N = 63) = 0.899, p = .347$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_COG significative entre les différents groupes de OHCCE5
5.16	OHCCE1_ANOVA	SI_AFF	$F(5, N = 63) = 2.032, p = .088$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_AFF significative entre les différents groupes de OHCCE1

5.17	OHCCE2_ANOVA	SI_AFF	$F(2, N = 63) = 1.549, p = .221$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_AFF significative entre les différents groupes de OHCCE2
5.18	OHCCE3_ANOVA	SI_AFF	$F(2, N = 63) = 0.093, p = .911$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_AFF significative entre les différents groupes de OHCCE3
5.19	OHCCE4_ANOVA	SI_AFF	$F(1, N = 63) = 0.068, p = .795$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_AFF significative entre les différents groupes de OHCCE4
5.20	OHCCE5_ANOVA	SI_AFF	$F(1, N = 63) = 0.863, p = .357$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de SI_AFF significative entre les différents groupes de OHCCE5

D'après les résultats, la différence de moyenne de score total de SI n'est pas significative entre les différentes catégories de la VD. Le résultat est le même pour le score total aux items cognitifs et pour le score total aux items affectifs.

3.3.7. Test de l'hypothèse opérationnelle 6 : Lien entre OHCCE (VD) et EMP (VI 6) : Empathie

Nous allons chercher à comparer les scores d'empathie, pour chacune des neuf opérationnalisations de l'empathie, entre chacune des modalités de la VD. Pour ce faire, nous utilisons le test ANOVA à un facteur. Le détail des tests ANOVA est consultable en annexe. Le tableau suivant récapitule les résultats des comparaisons de moyennes au score d'empathie suivant la catégorie d'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant

Tableau 34 – Liste des résultats ANOVA entre OHCCE et EMP (scores)

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
6.1	OHCCE1_ANOVA	EMP_PP	$F(5, N = 63) = 1.346, p = .258$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_PP significative entre les différents groupes de OHCCE1
6.2	OHCCE1_ANOVA	EMP_FS	$F(5, N = 63) = 0.303, p = .909$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_FS significative entre les différents groupes de OHCCE1

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
6.3	OHCCE1_ANOVA	EMP_PE	$F(5, N = 63) = 6.590, p < .001$	Il y a une différence de moyenne de score EMP_PE significative entre les différents groupes de OHCCE1 Toutefois cette différence n'est pas significative car elle repose exclusivement sur la modalité « Refus » (voir détail après le tableau)
6.4	OHCCE1_ANOVA	EMP_DP	$H(5, N = 63) = 4.123, p = .532$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_DP significative entre les différents groupes de OHCCE1 (Test de Kruskal-Wallis)
6.5	OHCCE1_ANOVA	EMP_C	$F(5, N = 63) = 0.707, p = .621$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_C significative entre les différents groupes de OHCCE1
6.6	OHCCE1_ANOVA	EMP_A	$F(5, N = 63) = 3.628, p < .05$	Il y a une de différence de moyenne de score EMP_A significative entre les différents groupes de OHCCE1 Toutefois cette différence n'est pas significative car elle repose exclusivement sur la modalité « Refus » (voir détail après le tableau)
6.7	OHCCE1_ANOVA	EMP_ALLO	$F(5, N = 63) = 4.561, p < .05$	Il y a une différence de moyenne de score EMP_ALLO significative entre les différents groupes de OHCCE1 Toutefois cette différence n'est pas significative car elle repose exclusivement sur la modalité « Refus » (voir détail après le tableau)

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
6.8	OHCCE1_ANOVA	EMP_AUTO	$F(5, N = 63) = .484, p = .787$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_AUTO significative entre les différents groupes de OHCCE1
6.9	OHCCE1_ANOVA	EMP	$F(5, N = 63) = 2.027, p = .088$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP significative entre les différents groupes de OHCCE1
6.10	OHCCE2_ANOVA	EMP_PP	$F(2, N = 63) = 3.735, p < .05$	Il y a une différence de moyenne de score EMP_PP significative entre les différents groupes de OHCCE2
6.11	OHCCE2_ANOVA	EMP_FS	$F(2, N = 63) = 0.351, p = .705$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_FS significative entre les différents groupes de OHCCE2
6.12	OHCCE2_ANOVA	EMP_PE	$H(2, N = 63) = 2.144, p = .342$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_PE significative entre les différents groupes de OHCCE2 (Test de Kruskal-Wallis)
6.13	OHCCE2_ANOVA	EMP_DP	$F(2, N = 63) = 0.179, p = .837$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_DP significative entre les différents groupes de OHCCE2
6.14	OHCCE2_ANOVA	EMP_C	$F(2, N = 63) = 0.464, p = .631$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_C significative entre les différents groupes de OHCCE2
6.15	OHCCE2_ANOVA	EMP_A	$F(2, N = 63) = 1.327, p = .273$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_A significative entre les différents groupes de OHCCE2
6.16	OHCCE2_ANOVA	EMP_ALLO	$F(2, N = 63) = 5.237, p < .05$	Il y a une différence de moyenne de score EMP_ALLO significative entre les différents groupes de OHCCE2

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
6.17	OHCCE2_ANOVA	EMP_AUTO	$H(2, N = 63) = 0.340, p = .844$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_AUTO significative entre les différents groupes de OHCCE2 (Test de Kruskal-Wallis)
6.18	OHCCE2_ANOVA	EMP	$F(2, N = 63) = 1.104, p = .338$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP significative entre les différents groupes de OHCCE2
6.19	OHCCE3_ANOVA	EMP_PP	$F(2, N = 63) = 0.441, p = .645$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_PP significative entre les différents groupes de OHCCE3
6.20	OHCCE3_ANOVA	EMP_FS	$F(2, N = 63) = 0.234, p = .792$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_FS significative entre les différents groupes de OHCCE3
6.21	OHCCE3_ANOVA	EMP_PE	$F(2, N = 63) = 1.339, p = .270$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_PE significative entre les différents groupes de OHCCE3
6.22	OHCCE3_ANOVA	EMP_DP	$F(2, N = 63) = 1.006, p = .372$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_DP significative entre les différents groupes de OHCCE3
6.23	OHCCE3_ANOVA	EMP_C	$F(2, N = 63) = 0.571, p = .568$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_C significative entre les différents groupes de OHCCE3
6.24	OHCCE3_ANOVA	EMP_A	$H(2, N = 63) = 1.881, p = .390$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_A significative entre les différents groupes de OHCCE3 (Test de Kruskal-Wallis)
6.25	OHCCE3_ANOVA	EMP_ALLO	$F(2, N = 63) = 1.143, p = .326$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_ALLO significative entre les différents groupes de OHCCE3

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
6.26	OHCCE3_ANOVA	EMP_AUTO	$F(2, N = 63) = 0.752, p = .476$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_AUTO significative entre les différents groupes de OHCCE3
6.27	OHCCE3_ANOVA	EMP	$F(2, N = 63) = 1.476, p = .237$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP significative entre les différents groupes de OHCCE3
6.28	OHCCE4_ANOVA	EMP_PP	$F(1, N = 63) = 0.108, p = .743$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_PP significative entre les différents groupes de OHCCE4
6.29	OHCCE4_ANOVA	EMP_FS	$F(1, N = 63) = 0.105, p = .747$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_FS significative entre les différents groupes de OHCCE4
6.30	OHCCE4_ANOVA	EMP_PE	$F(1, N = 63) = 0.421, p = .519$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_PE significative entre les différents groupes de OHCCE4
6.31	OHCCE4_ANOVA	EMP_DP	$F(1, N = 63) = 0.236, p = .629$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_DP significative entre les différents groupes de OHCCE4
6.32	OHCCE4_ANOVA	EMP_C	$F(1, N = 63) = 0.002, p = .963$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_C significative entre les différents groupes de OHCCE4
6.33	OHCCE4_ANOVA	EMP_A	$F(1, N = 63) = 0.506, p = .480$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_A significative entre les différents groupes de OHCCE4
6.34	OHCCE4_ANOVA	EMP_ALLO	$F(1, N = 63) = 0.012, p = .913$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_ALLO significative entre les différents groupes de OHCCE4

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
6.35	OHCCE4_ANOVA	EMP_AUTO	$F(1, N = 63) = 0.237, p = .628$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_AUTO significative entre les différents groupes de OHCCE4
6.36	OHCCE4_ANOVA	EMP	$F(1, N = 63) = 0.173, p = .679$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP significative entre les différents groupes de OHCCE4
6.37	OHCCE5_ANOVA	EMP_PP	$F(1, N = 63) = 3.994, p = .050$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_PP significative entre les différents groupes de OHCCE5
6.38	OHCCE5_ANOVA	EMP_FS	$F(1, N = 63) = 0.572, p = .452$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_FS significative entre les différents groupes de OHCCE5
6.39	OHCCE5_ANOVA	EMP_PE	$F(1, N = 63) = 0.913, p = .343$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_PE significative entre les différents groupes de OHCCE5
6.40	OHCCE5_ANOVA	EMP_DP	$H(1, N = 63) = 0.030, p = .862$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_DP significative entre les différents groupes de OHCCE5 (Test de Kruskal-Wallis)
6.41	OHCCE5_ANOVA	EMP_C	$F(1, N = 63) = 0.357, p = .553$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_C significative entre les différents groupes de OHCCE5
6.42	OHCCE5_ANOVA	EMP_A	$F(1, N = 63) = 0.168, p = .683$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_A significative entre les différents groupes de OHCCE5
6.43	OHCCE5_ANOVA	EMP_ALLO	$F(1, N = 63) = 3.779, p = .057$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_ALLO significative entre les différents groupes de OHCCE5

N°	VD	VI	Résultat SPSS	Décision
6.44	OHCCE5_ANOVA	EMP_AUTO	$H(1, N = 63) = 0.336, p = .562$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP_AUTO significative entre les différents groupes de OHCCE5 (Test de Kruskal-Wallis)
6.45	OHCCE5_ANOVA	EMP	$F(1, N = 63) = 0.375, p = .543$ $p > .05$	Il n'y pas de différence de moyenne de score EMP significative entre les différents groupes de OHCCE5

Il y a un lien partiel entre la VD et la VI empathie à travers les comparaisons suivantes :

3.3.7.1. OHCCE1 et EMP_PE (préoccupation empathique)

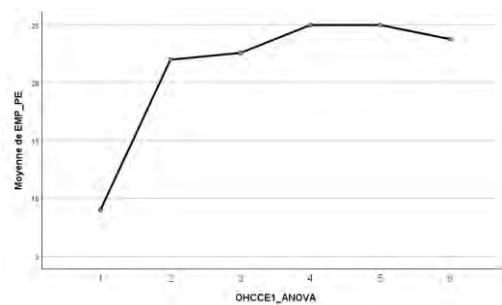


Figure 31 – Tracé des moyennes OHCCE1 * EMP_PE

Les participantes qui ont le score moyen de EMP_PE (préoccupation empathique) le plus élevé sont celles mettant en place l'organisation "4 - Multi" ($M = 25.00$, $SD = 1.41$) et « 5 – Multi-Demande" ($M = 25.00$, $SD = 2.04$), avec juste derrière « 6-Demande » ($M = 23.77$, $SD = 2.70$), puis « 3 – Refus-Demande » ($M = 22.58$, $SD = 4.06$), « 2 – Refus-Multi » ($M = 22.00$, $SD = 1.41$) et enfin, bien plus bas celles qui mettent en place l'OHCCE "1 - Refus" ($M = 9.00$, $SD = 0.00$).

En fait, la seule moyenne significativement différente correspond à la modalité « 1-refus » qui correspond à... 1 sujet, d'où l'écart-type nul. Cette association n'est donc pas significative.

Nous retrouvons la même configuration pour les associations OHCCE1 et EMP_A (empathie affective) ainsi que OHCCE1 et EMP_ALLO (empathie allocentrée). Ces associations ne sont pas significatives non plus.

3.3.7.2. OHCCE2 et EMP_PP (prise de perspective)

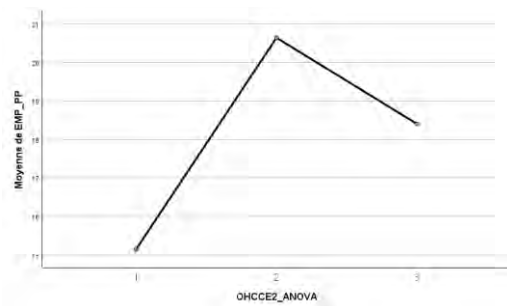


Figure 32 – Tracé des moyennes OHCCE2 * EMP_PP

Les participantes qui ont le score moyen de EMP_PP (prise de perspective) le plus élevé sont celles mettant en place l'organisation "2 - Multi" ($M = 20.64$, $SD = 5.06$). Viennent ensuite la catégorie « 3-Demande » ($M = 18.40$, $SD = 4.27$). Nous trouvons enfin, bien plus bas l'OHCCE "1 - Refus" ($M = 15.14$, $SD = 3.49$).

3.3.7.3. OHCCE2 et EMP_ALLO (empathie allocentrée)

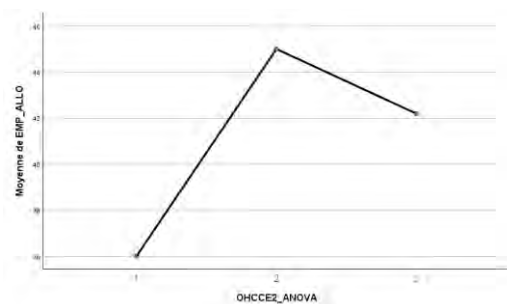


Figure 33 – Tracé des moyennes OHCCE2 * EMP_ALLO

Les participantes qui ont le score moyen de EMP_ALLO (empathie allocentrée) le plus élevé sont celles mettant en place l'organisation "2 - Multi" ($M = 45.00$, $SD = 5.51$). Viennent ensuite la catégorie « 3-Demande » ($M = 42.19$, $SD = 5.47$). Nous trouvons enfin, bien plus bas l'OHCCE "1 - Refus" ($M = 36.00$, $SD = 9.56$).

3.3.8. Tests complémentaires

3.3.8.1. Lien entre MAD et MADE

Toutes les associations ont été testées au moyen du test du khi-deux entre chacune des cinq variables opérationnelles des MAD (MAD1, MAD2, MAD3, MAD4 et MAD5) et chacune des cinq variables opérationnelles des MADE (MADE1, MADE2, MADE3, MADE4 et MADE5). Les tableaux de contingence et les résultats des tests khi-deux sont consultables en annexe.

Sur les 25 associations testées, les résultats montrent qu'il existe un lien dans deux cas :

- MAD4 et MADE4 : $\chi^2 (1, N = 63) = 4.234, p < .05$
- MAD5 et MADE4 : $\chi^2 (1, N = 63) = 5.477, p < .05$

3.3.8.2. Lien entre MAD et SI

Toutes les associations ont été testées au moyen du test du khi-deux entre chacune des cinq variables opérationnelles des MAD (MAD1, MAD2, MAD3, MAD4 et MAD5) et, d'une part la variable SI et ensuite la variable regroupée SI2. Les tableaux de contingence et les résultats des tests khi-deux sont consultables en annexe.

Sur les 10 associations testées, les résultats montrent qu'il existe un lien dans un cas : entre MAD5 et SI2: $\chi^2 (2, N = 63) = 6.674, p < .05$

3.3.8.3. Lien entre MADE et SI

Il n'y a pas de lien entre mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation et sensibilité interculturelle.

3.3.8.4. Liens entre VD et variables générales

Nous avons testé les associations entre la VD, organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant avec toutes les variables générales. Toutes les tables de contingence et tests de khi-deux sont consultables en annexe.

Quatre associations sont significatives¹⁵ :

3.3.8.4.1. Langue du pays d'origine de l'enfant

Il y a un lien entre la VD opérationnelle OHCCE2 : $\chi^2 (6, N = 63) = 13.208$, $p < .05$ et la variable LANGUAGE. D'après la table de contribution (voir annexe), l'association VD « Multi » et VI « Vous parlez la langue de ce pays » contribue pour 40 % au khi-deux.

Il y a également un lien entre la VD opérationnelle OHCCE5 et la variable LANGUAGE : $\chi^2 (3, N = 63) = 8.176$, $p < .05$. D'après la table de contribution (voir annexe), l'association VD « Multi » et VI « Vous parlez la langue de ce pays » contribue pour 65 % au khi-deux.

3.3.8.4.2. Présence d'enfants dans le foyer

Il y a un lien entre la VD opérationnelle OHCCE1 : $\chi^2 (5, N = 63) = 13.515$, $p < .05$ et la variable ENFANTS. D'après la table de contribution (voir annexe), l'association VD « 1-Refus » et « 2-Refus-Multi » avec la VI « Oui » contribue pour 54 % au khi-deux. Même si le rapport de vraisemblance est significatif, le khi-deux est porté par une fréquence trop faible, nous nous rangeons donc aux conditions de Cochran et ne validons pas ce test.

3.3.8.4.3. Présence d'enfants adoptés dans le foyer

Il y a un lien entre la VD opérationnelle OHCCE1 : $\chi^2 (10, N = 63) = 27.586$, $p < .05$ et la variable ENFADOPT. D'après la table de contribution (voir annexe), l'association VD « 1-Refus » et VI « Non » contribue pour 39 % au khi-deux. Même si le rapport de vraisemblance est significatif, le khi-deux est porté par une fréquence trop faible, nous nous rangeons donc aux conditions de Cochran et ne validons pas ce test.

¹⁵ Les conditions de Cochran ne sont pas totalement remplies mais le rapport de vraisemblance est significatif.

3.4. SYNTHÈSE DES RESULTATS QUANTITATIFS

Tableau 35 - Synthèse des résultats selon les hypothèses opérationnelles

Hypothèse	Validation	Remarques
HO1 : Lien entre mode d'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et mode d'appréhension de la différence	Hypothèse non validée	Il n'y a pas de lien entre OHCCE et MAD.
HO2 : Lien entre mode d'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation	Hypothèse partiellement validée	Les tests ont été significatifs pour certaines associations : HO2.10 : OHCCE2 et MADE1 HO2.18 : OHCCE4 et MADE1 HO2.22 : OHCCE5 et MADE1
HO3 : Lien entre mode d'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et rapport à la culture	Hypothèse non validée	Il n'y a pas de lien entre OHCCE et RAC
HO4 : Lien entre mode d'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et rapport à la culture pour l'enfant	Hypothèse non validée	Il n'y a pas de lien entre OHCCE et ERAC
HO5 : Lien entre mode d'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et sensibilité interculturelle	Hypothèse non validée	Il n'y a pas de lien entre OHCCE et SI
HO6 : Lien entre mode d'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et empathie	Hypothèse partiellement validée	L'hypothèse est validée pour les liens suivants : OHCCE1 * EMP_PE OHCCE1 * EMP_A OHCCE1 * EMP_ALLO OHCCE2_EMP_PP OHCCE2_ALLO

3.5. RESULTATS QUALITATIFS

Les retranscriptions intégrales des entretiens¹⁶ sont consultables en annexe.

3.5.1. Premier entretien : « C'est la guerre mondiale ! »

La participante, Martine, est une femme née en Haïti et devenue française par mariage. Mariée à un Français, elle est mère de trois enfants adoptés : son fils aîné, adopté en Haïti, sa fille adoptée en France, et son neveu après le décès de sa sœur en Haïti. Son parcours d'adoption est marqué par de nombreux rebondissements, des obstacles administratifs et juridiques, ainsi qu'une forte implication personnelle et associative. Elle accorde une grande importance aux origines, à l'identité et à l'accompagnement de ses enfants dans leurs questionnements sur leurs racines et leurs familles biologiques. Le titre « c'est la guerre mondiale » est extrait de l'entretien. C'est ainsi que la participante décrit la réaction de sa fille française, née en France, blanche et blonde lorsqu'on lui dit qu'elle est française : « Je suis haïtienne ! »

3.5.1.1. Analyse thématique

Cet entretien offre une plongée très riche dans les enjeux culturels liés à l'adoption internationale, l'interculturalité et la quête identitaire. Plusieurs thèmes majeurs s'en dégagent :

3.5.1.1.1. La question de l'identité culturelle et de l'origine

La participante construit un récit qui montre combien la filiation et l'origine jouent un rôle central dans la construction de l'identité, aussi bien pour les parents adoptifs (d'origine haïtienne et française) que pour les enfants adoptés, qu'ils soient

¹⁶ Les noms, prénoms des personnes, ainsi que les noms de pays et de villes ont été modifiés. Les dates ont été changées

haïtiens ou français. On remarque une tension récurrente entre l'attachement à la culture du pays d'origine (Haïti, la langue, les prénoms, la cuisine) et l'intégration dans la société française. Le parcours du fils aîné illustre le processus parfois long de réconciliation avec ses origines, allant du rejet à une affirmation fière de son identité haïtienne.

3.5.1.1.2. L'interculturalité au quotidien

L'expérience d'une famille multiculturelle, avec des enfants adoptés d'origines différentes, montre à quel point l'interculturalité n'est pas seulement théorique mais vécue quotidiennement, c'est l'interculturel comme fait (Denoux, 2017). Les anecdotes sur la perception des autres (« pourquoi tu as pris un bébé blanc ? », « tu gardes des enfants ? ») montrent la complexité sociale et les stéréotypes persistants qui pèsent sur les familles multiculturelles. Le regard des autres, parfois bienveillant, souvent maladroit ou inquisiteur, est un élément structurant de l'expérience familiale, en tant qu'il pousse chaque membre à ne pas éluder la différence.

3.5.1.1.3. La transmission culturelle

La participante relate les efforts mis en place pour transmettre la culture haïtienne (langue, cuisine, musique, rencontres sportives et festives) et met en évidence le fait que ces efforts sont parfois entravés par les besoins voire les refus des enfants à différents moments de leur vie. La personne décrit les oscillations entre acceptation et rejet de la part des enfants, illustrant la liberté et la difficulté de transmettre une identité culturelle choisie face aux enjeux identitaires personnels des enfants.

3.5.1.1.4. La question de l'appartenance et des racines

La recherche des origines, la volonté de connaître la famille biologique, la confrontation à l'abandon constituent des éléments douloureux présents constamment, en filigrane ou au premier plan. La démarche administrative auprès du CNAOP pour retrouver des traces de la mère biologique marque cette quête essentielle de sens et de connaissance d'où l'on vient.

3.5.1.1.5. *L'articulation entre famille biologique et famille adoptive*

Le discours de la participante met en évidence et valorise le cheminement vers l'acceptation du double ancrage : reconnaître l'apport de la famille biologique (parfois retrouvée dans la douleur ou la maladie) sans le vivre comme une menace pour le lien adoptif. L'échange entre les deux mères et la place donnée à la vérité sont vécues comme autant d'étapes vers une identité apaisée.

3.5.1.1.6. *La dimension interculturelle dans l'espace public*

Les manifestations, fêtes, et activités associatives qui permettent de ressouder la communauté haïtienne, d'affirmer ses racines et d'intégrer la différence sont des espaces essentiels. La participante montre que l'adoption, loin d'être un acte privé, a ainsi une forte dimension publique et sociale, surtout dans les cas d'adoption internationale.

3.5.1.1.7. *La double expérience nationale et internationale*

Un élément également très intéressant est celui de la différence d'expérience entre l'adoption internationale et l'adoption nationale. La participante montre d'une part la différence de prise en charge institutionnelle de l'époque, où l'adoption internationale n'était pas soutenue par des suivis, évaluations. Mais surtout, elle montre le cheminement commun d'affiliation culturelle, de construction identitaire culturellement nourrie, pour chacun des enfants, qu'il ait été adopté en France ou à Haïti.

3.5.1.2. *Synthèse de l'analyse thématique*

Cet entretien met en avant la complexité de l'adoption internationale à travers les thématiques de l'identité culturelle, de l'interculturalité vécue au quotidien et de la transmission des racines. Il souligne la quête d'appartenance des enfants adoptés, le double ancrage à la fois à la famille biologique et adoptive, et les obstacles sociaux liés aux stéréotypes. L'adoption est présentée non seulement comme un fait privé, mais aussi comme un événement à dimension publique, culturellement et institutionnellement structurant. Enfin, l'expérience est abordée dans sa double dimension nationale et internationale, marquée par des dynamiques identitaires évolutives.

3.5.2. Deuxième entretien : « Queen Biz ! »

La participante fait un récit complet de l'adoption très récente d'une petite de 8 ans au Sénégal. Après trois mois vécus ensemble au Sénégal, à l'arrivée en France, la famille a fait face à des retards scolaires, des traumatismes et des défis quant à l'acceptation de la dimension française de son identité culturelle. Grâce à un accompagnement psychologique et scolaire, à un réseau associatif et à des activités valorisantes, la famille progresse vers plus de stabilité, malgré des tensions ponctuelles et des enjeux identitaires encore à venir. Cet entretien met en évidence les transformations psychiques à l'œuvre chez la participante, au fur et à mesure des réactions et élaborations de sa fille. Le titre « Queen Biz » est extrait de l'entretien. C'est le nom d'une chanteuse populaire dans le pays d'origine, à laquelle la fille de la participante s'identifie.

3.5.2.1. Analyse thématique

Dans cet entretien, la participante livre un récit particulièrement riche et détaillé, qui offre de nombreux angles d'analyse autour de la culture, sa transmission, sa perte, ses implications identitaires et relationnelles.

3.5.2.1.1. *L'expérience interculturelle de l'adoption internationale dans le pays d'origine*

Rencontre et adaptation au Sénégal

La famille vit trois mois au Sénégal, période imposée dans le cadre de l'adoption, qu'elle décrit comme une lune de miel culturelle : découverte des lieux, immersion dans la société sénégalaise, fréquentation d'hôtels avec du personnel local permettant à l'enfant de conserver des repères linguistiques et sociaux. Cette période a permis aux parents de s'immerger dans le pays d'origine de leur fille : « On a pu baigner dans ce pays pendant trois mois. On l'a visité avec elle ». Ce séjour fonctionne comme période de transition, facilitant le choc de la rencontre.

Perceptions et regards croisés :

En public, la famille attire l'attention en raison de sa différence visible : parents blancs, enfant noire. Le terme de toubab (étranger blanc) apparaît comme une marque de différence. Cette expérience génère chez l'enfant (« Pourquoi on

nous regarde ? ») et leurs parents une conscience aiguë du regard social et du sentiment d'« être différente ». Cette conscience est également anticipation en France : « Quand on sera en France, on va aussi nous regarder parce que le rapport va s'inverser »

3.5.2.1.2. Perte, maintien et réinterprétation des repères culturels

L'enfant perd rapidement sa langue maternelle après quelques mois en France, ce qui occasionne un choc émotionnel lors d'une soirée sénégalaise : elle se rend compte qu'elle ne peut plus communiquer dans sa langue d'origine et vit cela comme une perte brutale.

La participante cherche à maintenir un lien avec la culture sénégalaise par de nombreux moyens. D'abord par l'achat de livres sur le Sénégal accessibles pour sa fille. Puis par la cuisine : Elles reprennent des recettes avec des ingrédients typiques. Sa fille prend la direction de ces recettes elle-même, ayant acquis des compétences domestiques avant l'adoption. Elle détient un savoir non hérité de ses parents adoptifs, voire manquant à ses parents adoptifs. La musique permet des partages de danses africaines à la maison. Là aussi, la mère apprend de sa fille. Enfin, les coiffures sont très importantes. La réalisation de tresses et le recours à des salons de coiffure spécialisés témoignent d'une attention portée au maintien d'un élément constitutif de l'identité corporelle et sociale de l'enfant sénégalaise.

La question du prénom traverse l'histoire de l'enfant, qui conserve son prénom sénégalais en troisième position, mais qui reste attachée au prénom d'usage donné à l'orphelinat (« Maria »), reflétant la complexité du processus de renomination et d'identification propre aux situations d'adoption internationale.

3.5.2.1.3. Imprégnation progressive à la culture d'accueil

Intégration et éloignement culturel :

Au fil de son intégration, l'enfant se détache de l'importance des pratiques culturelles sénégalaises : la musique locale perd en importance, et elle s'imprègne progressivement de la culture française (scolarisation, activités extrascolaires comme le ski et le hip-hop). Elle exprime une envie de retourner au Sénégal, mais surtout pour revivre les moments heureux partagés avec ses parents lors du voyage, non pour retrouver son ancienne vie. Cette ambivalence traduit une tension entre nostalgie du pays d'origine et ancrage dans un nouveau contexte familial et culturel.

Rapport à la différence culturelle et sociale en France :

L'enfant fait face à la différence durant des sorties et dans son environnement scolaire, affectant sa perception d'elle-même ; elle se sent « différente », à part, notamment sur le plan scolaire et dans le rapport aux pairs. Les parents cherchent à lui offrir de nouveaux repères par des relations avec d'autres familles adoptantes (souvent d'origines diverses), illustrant une volonté de créer une nouvelle forme de communauté, plus multiculturelle.

3.5.2.1.4. Rôle des associations et de l'accompagnement

Soutien institutionnel et associatif :

Des associations (EFA) jouent un rôle central dans la transmission de repères, le soutien psychologique et la mise en contact avec d'autres familles ayant adopté dans d'autres pays, favorisant l'élaboration d'un dialogue interculturel autour de l'adoption.

Les dispositifs médicaux et psychologiques (EMDR, psychomotricité spécialisée en adoption) témoignent d'une prise en charge nécessaire des traumatismes liés non seulement à l'histoire personnelle de l'enfant, mais aussi à la complexité des arrachages et transitions culturels.

3.5.2.1.5. Enjeux autour de l'identité et du sentiment d'appartenance

Les thèmes du choix du prénom, des souvenirs du pays d'origine, de la mémoire familiale, de l'intégration sociale et scolaire, ainsi que des relations intergénérationnelles, sont autant d'indices reflétant la complexité du processus d'identité pour un enfant adopté à l'international.

La famille accompagne l'enfant dans une réflexion sur ses origines et la transmission culturelle, tout en acceptant l'effacement progressif de certains repères au profit d'une nouvelle identité en construction.

3.5.2.2. Synthèse de l'analyse thématique

Cet entretien révèle la tension permanente entre avoir à préserver le passé et devoir s'ancrer dans le présent : l'enfant adoptée et sa famille négocient en permanence la part d'identité africaine à valoriser, la part française à acquérir, tout en composant avec les regards et attentes des autres, les deuils (langue, souvenirs,

rites) et les espoirs (intégration, valorisation, bien-être). Ce discours met en lumière à quel point la question culturelle, loin d'être anecdotique, irrigue toute la trajectoire d'adoption : elle se joue au niveau du quotidien (alimentation, coiffure), du psychisme (identité, traumatisme), du social (regards, appartenance) et de la transmission familiale.

3.5.3. Troisième entretien : « Dans ton miroir, tu as le reflet de ton pays d'origine. Je préfère que tu l'apprécies »

La participante raconte son parcours d'adoption d'un petit garçon en Thaïlande, Chanwee, après avoir eu deux enfants biologiques. Convaincue depuis l'enfance de vouloir adopter, elle et son mari ont obtenu difficilement leur agrément en France, puis ont été orientés vers la Thaïlande. La rencontre avec cet enfant de 5 ans et demi, fut remplie d'émotion et marquée par l'attachement sécurisant qu'ils ont construit avec lui malgré ses troubles (TDAH sévère, TSA) et des traumatismes liés à sa vie en orphelinat. L'intégration familiale a demandé du temps, surtout avec ses frères et sœurs, et un important travail d'accompagnement émotionnel, éducatif et culturel. La famille maintient un lien fort avec la culture thaïlandaise (nourriture, artisanat, langue) et prépare un retour sur place. L'interviewée souligne les défis spécifiques de la parentalité adoptive d'un enfant ayant un passé difficile, mais insiste sur la richesse, l'amour et la force de leur lien familial.

3.5.3.1. Analyse thématique

Dans cet entretien, la participante fait part du récit de l'adoption d'un enfant thaïlandais par une famille française. Ce témoignage soulève plusieurs thématiques culturelles riches :

3.5.3.1.1. La visibilité de l'adoption et la gestion des origines

La mère souhaite une adoption visible, revendiquant une clarté sur les origines pour éviter les tabous, les non-dits et afin de permettre à l'enfant de s'approprier son histoire et son identité.

On perçoit une volonté de respecter l'identité originelle tout en l'intégrant à la vie française : choix du prénom (consonance asiatique, conservation du prénom de naissance en second), ouverture à la double nationalité et à la possibilité de rechercher la famille biologique.

3.5.3.1.2. Double culture, intégration et attachement au pays d'origine

La famille valorise la double culture et s'efforce de tisser des liens concrets avec la Thaïlande, par des voyages répétés, l'intégration d'éléments culturels dans le quotidien (artisanat, bouddhas à la maison, alimentation thaïlandaise, cours de langue thaï pour l'enfant).

Retourner en Thaïlande est présenté non pas comme une démarche nostalgique mais comme une manière de réhabiliter le pays d'origine, autrefois associé aux maltraitances, afin qu'il devienne « un pays cadeau » (la participante parle à deux reprises du cadeau que lui a fait le pays d'origine en lui confiant son enfant), une part positive de l'identité de l'enfant.

3.5.3.1.3. Enjeux d'appartenance et de ressemblance

Les différences physiques et culturelles sont abordées sans être niées : le garçon se sent parfois isolé à cause de son apparence, mais la famille relativise l'importance des ressemblances physiques et valorise les traits de caractère et les goûts communs. Des épisodes de racisme (« espèce de Chinois, tu aimes les nems ») sont relatés, contraignant l'enfant et sa famille à une vigilance accrue et à une affirmation identitaire.

3.5.3.1.4. Transmission religieuse et pratiques spirituelles

La famille est majoritairement athée, mais accepte la pluralité religieuse : la fille aînée choisit le catéchisme, l'enfant adopté garde des pratiques bouddhistes (salutation à Bouddha, attrait pour l'encens, la méditation et le yoga). La participante exprime ne pas vouloir influencer son fils pour une religion ou une culture.

3.5.3.1.5. Adaptation familiale et évolutions de l'entourage

Les efforts pour sensibiliser l'entourage à la culture de l'enfant adopté sont constants, que ce soit auprès des enseignants, amis, famille élargie. On note une volonté pédagogique de transmettre des compétences interculturelles aux proches.

Certains membres de la famille évoluent positivement (« mes parents m'épatent »), alors que d'autres résistent ou ont des difficultés à accepter la différence et le handicap. La participante est attentive aux transitions identitaires (« tu peux changer de prénom si tu le souhaites », « tu pourras choisir la double nationalité à la majorité »), révélant une approche souple et respectueuse de la construction identitaire et de sa temporalité propre.

3.5.3.1.6. Culture quotidienne et ajustements

La participante décrit que son enfant, à l'arrivée en France, est rassuré par la familiarité des objets et pratiques thaïlandaises (sauces, nourriture, artisanat), ce qui lui permet de s'approprier son nouvel environnement plus sereinement.

L'adaptation passe aussi par des ajustements dans les rapports sociaux et familiaux : La participante met en évidence : la distinction entre le rôle des parents et des autres adultes, la place des rites et de la fête, la gestion des règles et des horaires, qui prennent un sens spécifique dans l'univers d'un enfant adopté, particulièrement marqué par l'histoire de l'orphelinat.

3.5.3.2. Synthèse de l'analyse thématique

Dans cet entretien, la participante met ainsi en avant que l'adoption internationale ne consiste pas seulement en l'intégration d'un enfant dans une nouvelle famille, mais aussi dans l'accueil et la revalorisation d'une culture différente, qui vient enrichir le foyer tout en posant des défis en termes d'appartenance, d'identité et de transmission. La famille veille à rendre l'adoption visible et transparente pour que l'enfant puisse construire son identité, tout en valorisant la double culture franco-thaïlandaise. Elle favorise l'ouverture au pays d'origine, combat les tabous et le racisme, et encourage la liberté religieuse et identitaire. L'adaptation quotidienne passe par l'intégration d'éléments familiaux et la sensibilisation de l'entourage à la diversité.

3.5.4. Quatrième entretien : « les doigts de l'amour »

Dans cet entretien, la participante raconte son parcours, avec son mari. Celui d'un couple français qui, après plusieurs années d'infertilité et d'échecs médicaux, se tourne vers l'adoption. Grâce à une rencontre fortuite avec une avocate

guatémaltèque, ils adoptent d'abord Romain en 1988, puis, deux ans plus tard, les jumeaux Mathieu et Clément — tous trois frères biologiques. Le récit évoque les démarches compliquées, la peur des arnaques et des trafics d'enfants, mais aussi les moments émouvants de la rencontre avec les enfants et la vie familiale qui a suivi.

Les trois garçons ont grandi soudés, sans conflits, bien intégrés en France et sans réel attachement personnel au Guatemala, contrairement à leur mère adoptive qui garde un lien affectif fort avec ce pays et certaines personnes rencontrées lors des adoptions. L'interviewée aborde aussi les réflexions sur l'adoption internationale, les préjugés subis, quelques expériences de racisme, et le rôle clé du soutien familial. Elle exprime sa fierté et considère que c'est la plus belle chose qu'elle ait accomplie dans sa vie.

Là où l'histoire de l'adoption (qui sous-entend un abandon) aurait pu invisibiliser le rôle d'une mère naturelle, la participante redonne ou restaure la place de la mère naturelle dans son histoire d'adoption propre, en faisant le récit de la vie de cette première mère : Une femme, devenue épouse, mère, puis veuve et chef de famille, amoureuse, amante, mère de nouveau et permettant à un couple de devenir une famille à son tour. Comme si les deux histoires se superposaient, rendant indéfectible le lien entre ces deux femmes, laissant la place et le choix à la génitrice de donner ses enfants, choisir la famille, et potentiellement les prénoms aux enfants, permettant ainsi une filiation supplémentaire.

3.5.4.1. Analyse thématique

3.5.4.1.1. La culture comme rencontre, attachement, transmission

Attachement affectif à un pays « adopté »

Bien que l'adoption ait été motivée initialement par le désir d'avoir des enfants, la personne développe, au fil du temps, un attachement profond à la culture guatémaltèque, qu'elle qualifie de « pays de ses enfants ». Elle précise : « Moi, j'ai une attache vraiment profonde avec ce pays, qu'eux n'ont peut-être pas. » Cela révèle un attachement à une culture-par-affection, le lien au pays passe par les émotions et la mémoire vécue des événements fondateurs.

Absence ou faible transmission de la culture guatémaltèque

Cependant, malgré cet attachement maternel au Guatemala, les enfants n'ont pas été élevés dans un bain culturel guatémaltèque : pas de tradition culinaire, ni

linguistique familière (pas d'apprentissage de l'espagnol), peu de rituels liés à ce pays. Les éléments culturels transmis aux enfants sont pleinement français, les prénoms sont français, les références aussi. On observe une distance culturelle assumée : « Ils disent : notre pays, c'est la France. »

3.5.4.1.2. L'omniprésence du pays d'origine dans le récit

Bien que les enfants aient peu ou pas repris contact avec le pays d'origine, leur mère adoptive entretient un lien fort et affectif avec le Guatemala, qu'elle considère comme le "pays de ses enfants". La participante se place en position de maintien du lien avec le pays d'origine : « Moi, j'ai une attache avec le Guatemala, c'est sûr [...] C'est assez curieux. Nous notons, par rapport à cette présence constante dans le discours du pays d'origine, d'une part un sentiment d'attachement à ce pays pour la mère adoptive, un sentiment d'ambiguïté d'appartenance ou d'identité culturelle, une interrogation constante, et enfin le ressenti de la nécessité d'être garante de la transmission mémorielle.

3.5.4.1.3. L'origine comme question identitaire

Le dilemme des origines traverse le récit à travers les interrogations de Romain enfant : « En fait, j'ai deux mamans... Mais je ne sais pas laquelle choisir ! » Elle évoque la complexité identitaire de l'enfant adopté internationalement, pris entre ses origines biologiques et son vécu familial.

L'entretien met aussi en lumière le regard de la petite-fille, sept ans, qui découvre l'adoption de son père (donc le fils de la participante) et qui dit à sa grand-mère : « Mais Mamou, tu n'as pas le droit de disputer papa puisque ce n'est pas ton fils. ». Cette transmission intergénérationnelle de l'histoire familiale questionne les modalités de l'identité familiale et des représentations de la parentalité.

3.5.4.1.4. La culture et l'intégration sociale et familiale

L'intégration en France : une familiarité de surface ?

Malgré la différence visible (couleur de peau, traits physiques), les enfants semblent parfaitement intégrés dans leur environnement social : « Ils se sentent français. [...] Ils sont totalement intégrés. »

Pourtant, des problèmes de racisme, plus ou moins importants, existent, comme dans l'interaction entre les enfants à l'école ou certaines remarques maladroitement d'adultes relatives à la langue ou à la légitimité familiale. La participante et ses enfants semblent dédramatiser et absorber ces tensions.

La fratrie comme culture familiale

« Ils sont comme les doigts de l'amour. » Nous avons répété en écho « les doigts de l'amour » mais aucun sourire, mimique ou remarque de l'interviewée n'a permis de penser qu'elle avait pris conscience de son lapsus. La relation extrêmement forte entre les trois frères (liés biologiquement) semble avoir joué un rôle stabilisateur. « Je pense que c'est la fratrie, ils ne se sont jamais disputés. » Cette cohésion a constitué un socle de support affectif et culturel essentiel à leur développement identitaire, compensant peut-être l'absence d'un lien fort au pays natal. Ce socle de sécurité, tel un « nid » est également formulé de façon centrale dans l'entretien suivant.

La culture adoptive comme culture familiale

La cohésion familiale, la solidarité entre les frères, le maintien des liens, l'accueil à la maison chaque dimanche, illustrent une réappropriation culturelle où le modèle familial remplace la transmission d'une culture d'origine. Tout se passe comme si la culture de l'adoption devenait elle-même une forme de construction, de culture familiale.

3.5.4.1.5. La culture dans le processus d'adoption internationale

Méfiance et lucidité face aux trafics

La narratrice insiste beaucoup sur :

Le contexte trouble des adoptions internationales au Guatemala (trafic, marché noir, arnaques).

La nécessité de trouver des interlocuteurs dignes de confiance (avocate, nounou).

Cela place la culture de l'adoption dans un champ éthique et géopolitique : elle n'est pas qu'une aventure personnelle, elle est inscrite dans des rapports Nord-Sud très critiques, où les inégalités, la pauvreté, les conflits politiques et des pratiques abusives sont présents.

L'adoption comme pratique culturelle en soi

L'adoption est aussi un acte culturellement codé : la manière française d'accueillir, les valeurs éducatives et affectives transmises, le sentiment maternel sont universels mais aussi culturellement situés :

« Ce n'est pas moi qui les ai faits... mais c'est comme si. »

La narration insiste sur l'amour parental, au-delà de la biologie, dans une perspective culturelle de filiation construite.

3.5.4.1.6. La culture des origines et le regret du non-partage

La participante exprime un désir rétrospectif de transmission culturelle du pays d'origine, qu'elle n'a pas su ou pu mettre en œuvre à l'époque. Elle regrette surtout : Ne pas avoir donné à ses enfants un prénom d'origine guatémaltèque et ne pas avoir conservé plus de culture vivante (langue, plats, traditions).

3.5.4.1.7. Symbolismes et rituels informels

L'absence de pratiques culturelles guatémaltèques codifiées, reconnues est compensée par des symboles, tels que : les chansons inventées par la nounou (« tu es né dans un carton, tu vas repartir en avion »), le voyage en famille au Guatemala, les contacts avec la famille d'accueil en 2006, qui font office de rituels mémoriels et de rappels de l'histoire personnelle, hors des cadres formels. Ils habillent et structurent le mythe familial (Neuburger, 1995).

3.5.4.2. Synthèse de l'analyse thématique

D'abord, nous relevons à travers cet entretien avec cette participante l'attachement affectif profond au pays de naissance de ses enfants, perçu comme le « pays de ses enfants », malgré une absence de réelle transmission de sa culture (langue, traditions, prénoms).

Les enfants se sentent Français et sont bien intégrés, même si certaines expériences de racisme sont évoquées. La fratrie, très soudée, constitue le principal socle culturel et affectif.

L'adoption est présentée à la fois comme une expérience familiale et comme un acte inscrit dans un contexte éthique et géopolitique complexe (trafic, inégalités Nord-Sud).

La mère adoptive exprime un regret de ne pas avoir davantage partagé la culture guatémaltèque, malgré la présence de quelques symboles et rituels mémoriels informels.

Ce témoignage retranscrit une expérience intime, lucide et fortement incarnée de l'adoption internationale, vécue avec beaucoup d'amour, de sens des responsabilités et une conscience aiguë des enjeux éthiques. On y découvre le tissu invisible mais solide des liens familiaux construits, les hésitations de la mémoire, les complexités de l'identité, et l'attachement profond à l'histoire.

Nous notons également que ce témoignage précieux sur les pratiques d'adoption d'une époque (années 1980-1990), aujourd'hui révolues ou très critiquées, telles que la mise en relation par l'intermédiaire d'opérateurs privés et la rencontre à l'aéroport.

Ce témoignage, plein de chaleur et d'humanité, pose avec finesse la question du rôle de la culture du pays d'origine dans la construction identitaire des enfants adoptés et dans la perception parentale. Il met en lumière les écarts entre filiation biologique, affective et culturelle, et interroge en profondeur le sens de la transmission culturelle dans les parcours d'adoption internationale. Mais surtout, il interroge la place des cultures invisibles, silencieuses, celles qu'on porte ou tait, qui s'expriment parfois dans les gestes, les absences ou les souvenirs partagés.

En effet, l'élément que nous souhaitons souligner est le suivant. Même si les enfants ont peu, voire pas renoué avec leur pays d'origine, leur mère adoptive entretient, quant à elle, un lien profond et affectif avec le Guatemala, qu'elle qualifie de « pays de ses enfants ». Elle se positionne comme garante du maintien de ce lien avec la terre natale : « Oui, c'est le pays de mes enfants. Pour moi, ça restera toujours le pays de mes enfants, même si pour eux, ce n'est pas leur pays. C'est ça qui est curieux, c'est que moi, j'ai une attache vraiment profonde avec ce pays, qu'eux n'ont peut-être pas, [...]. Ils l'ont par moi, mais oui, c'est assez curieux, parce que ce n'est pas moi qui suis née là-bas. Mais j'ai une attache avec ce pays, ça c'est sûr. ». La participante joue le rôle de celle qui maintient, qui est garante de la transmission mémorielle. Elle présente d'un ton léger sa posture de recherche sur les réseaux sociaux tout élément en lien avec le passé de ses enfants : « Donc, je fouine, je fais la fouine. : Mais je n'irai jamais peut-être plus loin. Je n'irai certainement pas plus loin [...]. Ça, je vous le dis à vous, mais je ne le dis pas tout le monde »

3.5.5. Cinquième entretien : « Je suis plusieurs »

La participante Carole et son mari, n'ayant pas pu avoir d'enfants biologiques, ont adopté trois enfants : Alexandre (Équateur, 1991), Manuel (Équateur, 1993) et Lily (Thaïlande, 1996). Les adoptions équatoriennes ont été bien préparées (nourrice, cassettes audio) ; l'adoption de Lily fut plus difficile (barrière linguistique, absence de préparation). Les parents ont toujours parlé ouvertement de l'adoption et des origines. Les trois enfants ont des vécus très différents les uns des autres. Alexandre connaît son histoire mais ne souhaite pas rechercher sa famille, il est bien intégré, sportif. Manuel refuse les recherches avec sa famille d'origine et exprime colère et rejet. Il subit beaucoup d'expériences de violence et de racisme,

est en échec scolaire et professionnel et a des conduites à risques. Lily, adolescente calme, a envisagé un voyage pour rechercher sa famille biologique, mais seule.

La mère se perçoit comme un « relais » secret entre mère biologique et adoptive, avec empathie et parfois culpabilité. Elle est investie d'une mission fantasmatiquement confiée par la mère biologique : « Sa mère disait, comme ça, il pourra faire des études, avoir un bon métier. Eh bien, il n'a pas voulu faire des études ».

Carole fait un récit ponctué du mot « donc ». Ce mot opère un lien avec l'autre. Tout se passe comme si cette participante, dans sa narration, avait besoin de nous décrire le chemin, de nous emmener avec elle. D'ailleurs, au fur et à mesure du récit, le ton, la prosodie, les gestes montrent qu'elle parcourt à nouveau ce chemin, et qu'elle nous a inclus, embarquée.

Carole, en accueillant trois enfants de trois ventres différents se vit comme une maman « universelle » : « je suis plusieurs ». On observe cette idée d'appropriation, d'incorporation dans les propos de la mère adoptante : « je suis plusieurs [...] elles sont à moi ces mamans. Ces mères, elles m'ont donné la chance d'être mère. C'est comme si j'y portais un peu. ». Elle exprime l'idée d'une grossesse, et d'une mère réparatrice de la mère et l'enfant

3.5.5.1. Analyse thématique

3.5.5.1.1. Identité et héritage culturel

Les enfants ont des origines ethniques très distinctes : Alexandre est métis (latino), Manuel est indien, Lily est thaïlandaise. Les parents abordent ouvertement ces différences de couleur de peau et d'héritage culturel avec les enfants, sans tabou. Les histoires familiales d'abandon et la complexité des dynamiques parentales biologiques pèsent lourdement sur la construction identitaire de chacun.

3.5.5.1.2. Intégration culturelle et défis d'adaptation

L'intégration n'est pas uniforme : Alexandre s'est adapté facilement, Manuel a montré des signes de dépression liés notamment au déracinement de sa nourrice, et Lily a rencontré des difficultés liées à la barrière linguistique (thaï). Le vécu de harcèlement et de racisme, principalement pour Manuel, a compliqué le processus d'inclusion sociale. La famille a choisi une communication ouverte sur la culture d'origine, mais cela n'a pas suffi à dissiper tous les conflits intérieurs.

Manuel a été confronté tôt à un racisme persistant, parfois violent, incluant du harcèlement scolaire. Les parents ont essayé de protéger (changement d'école,

plainte), mais ces agressions ont affecté sa perception de soi et son comportement. Alexandre, lui, a connu un accueil social différent, plus facile et positif. L'apparence physique et même le choix des prénoms deviennent source de discrimination ou de stigmatisation dans certains contextes.

3.5.5.1.3. Dynamiques familiales et intergénérationnelles

L'adoption est racontée comme une aventure partagée. Les parents se vivent comme relais entre les enfants et leurs mères biologiques, avec une conscience aiguë de la charge affective transmise. La fratrie, bien que très différente, reste très solidaire. Cependant, tous n'expriment pas le même intérêt pour le pays d'origine ou la quête de leurs racines. L'idée de relais, du sentiment d'être celle qui transmet, comme elle l'a elle-même reçu, la possibilité d'un « nid », d'un lieu d'accueil inconditionnel, de partage et de protection est très présente chez Carole. Cette idée de relais, de partage apparaît également autour du prénom de son premier fils : mystère de l'origine du prénom qu'elle comprend espagnol, puis slave et finalement, une maman arabe lui explique la signification de ce prénom.

3.5.5.1.4. Importance de la connaissance culturelle et du lien avec le pays d'origine

Les parents souhaitent que leurs enfants visitent un jour leur pays d'origine pour mieux comprendre leurs racines. Cependant, l'intérêt des enfants reste mitigé et souvent conflictuel. Le contexte difficile des pays de naissance (pauvreté, instabilité, impossibilité de conserver la première nationalité à cause des quatre ans du service militaire) est abordé comme un frein ou une source d'angoisse supplémentaire. Le maintien du contact avec les familles biologiques reste exceptionnel et compliqué.

3.5.5.1.5. Complexités émotionnelles et adoption

Les sentiments de culpabilité, de regret et de gratitude traversent le récit de la participante : « prendre » un enfant à sa mère biologique est une réalité : « Je disais je ne veux pas prendre un enfant à sa mère. Et en fait, j'ai fait ça trois fois dans la réalité [...] Eh bien, j'ai fait ça trois fois, en fait. Et quelque part, ça culpabilise un peu ».

Les réactions des enfants oscillent entre rejet, colère, détachement ou, parfois, envie de découvrir leurs origines. L'adoption est décrite comme une expérience ambivalente, faite de pertes, de gains, et d'une lutte identitaire perpétuelle. La

question du prénom, du faciès ou du ressenti d'illégitimité culturelle rappelle la force et la complexité du contexte adoptif international.

3.5.5.2. Synthèse de l'analyse thématique

Cette analyse montre que, pour la participante, la culture, qu'elle se décline à travers l'origine, la couleur de peau, la langue, les expériences de racisme et la quête des racines est omniprésente et structurante, et n'épuise pas la richesse et les paradoxes de l'expérience adoptive.

L'élément saillant que nous relevons et qui résonne avec le discours de la cinquième participante est le fait que l'interviewée se pose en tant que « passeur », « relais » entre les deux rives que sont les pays, les cultures, les histoires.

3.5.6. Sixième entretien : « La sauce soja qui sauve tous les plats »

Le sixième entretien a été réalisé avec Sybille. Elle raconte avoir adopté, avec son compagnon, en 2021 aux Philippines une fillette d'environ 8 ans, Alizée, après un parcours marqué par plusieurs placements en institutions. L'intégration en France s'est faite progressivement, soutenue par un accompagnement scolaire et psychologique. Sa fille Alizée est attachée à ses origines, elle alterne entre son identité philippine et française, et a dû faire face à quelques situations de racisme. Un voyage retour aux Philippines a renforcé son lien avec son pays natal mais a aussi ravivé des souvenirs et fait émerger des émotions fortes. La vie familiale est globalement chaleureuse, malgré les défis liés à l'adolescence et aux blessures d'abandon.

3.5.6.1. Analyse thématique

L'entretien avec cette participante relate une adoption internationale aux Philippines ainsi que le vécu de la famille et de l'enfant adopté. Nous avons relevé plusieurs thèmes majeurs :

3.5.6.1.1. La question de l'ancrage culturel et du choix du pays d'adoption

Dès le début, l'interviewée expose une absence d'attaches spécifiques à un pays, bien que les parents aient chacun eu un parcours de découvertes internationales avant l'adoption. Le choix des Philippines apparaît presque comme le fruit du hasard (facteurs administratifs, coïncidence de dates symboliques, critères religieux). Ce « hasard » fait écho à la manière dont, parfois, la dimension culturelle s'impose plutôt qu'elle ne se choisit dans les adoptions internationales. « On n'avait pas d'attache... C'étaient nos côtés un peu internationaux, mais c'est quand même super dur de se dire pourquoi j'irais choisir un pays plutôt qu'un autre. [...] on n'a pas choisi, c'est la vie qui a choisi pour nous quelque part quoi ».

3.5.6.1.2. La découverte, le rapport et la transmission à la culture d'origine

La famille décide de faire un premier voyage aux Philippines avant même l'apparement. Son désir est de comprendre, de s'imprégner de la culture du pays d'origine et de pouvoir ensuite transmettre à leur fille ces éléments : « on est partis aux Philippines pour découvrir le pays, en se disant que le jour où on ira chercher Alizée, ce ne serait pas à ce moment-là qu'on pourrait découvrir et pouvoir lui parler, de connaître le pays pour elle ». Le souci d'être capables plus tard « d'en parler pour elle » construit un rapport d'emblée proactif à la culture de l'enfant ; le pays n'est pas vécu comme un simple décor, un contexte, il devient un héritage à transmettre, même dans une adoption internationale souvent centrée sur l'intégration en France.

3.5.6.1.3. La culture vécue par l'enfant adopté

Il ressort de l'entretien que l'expérience de l'enfant (Alizée) est très restreinte géographiquement (elle ne connaît que la ville dont elle est originaire et très peu d'éléments philippins concrets) et que sa relation à la culture d'origine est partielle et plutôt discontinue : « Elle a un vague souvenir d'être allée à la mer un jour au début de l'orphelinat, avant le confinement, en fait, avant le Covid. Mais sinon, rien d'autre ». C'est surtout à travers des éléments sensoriels, gustatifs (la nourriture, les odeurs, la chaleur), et des souvenirs précis (épicerie, bonbons), que la culture philippine se manifeste chez Alizée. Le sentiment d'appartenance et la forte revendication de cette appartenance ressortent lorsqu'Alizée exprime le besoin « d'être fière de son pays ».

3.5.6.1.4. Le retour au pays d'origine et la (re)connexion culturelle

Le voyage de retour se présente comme un acte fondateur pour la famille, mais surtout pour Alizée. Il offre à la jeune fille la possibilité d'« être fière de son pays », de l'explorer au-delà de l'orphelinat, et d'opérer une forme de réappropriation culturelle. Les retrouvailles, la redécouverte des lieux, des saveurs, d'anciennes connaissances, et l'envie de « cocher toutes les cases » des désirs d'Alizée montrent que la culture ne se limite pas à la transmission de faits mais passe aussi par le vécu, la sensation, l'émotion partagée.

La famille met également l'accent sur le souhait de maintenir un lien durable avec la culture d'origine : « on souhaite qu'Alizée soit libre de pouvoir aller aux Philippines quand elle veut, donc d'avoir la double nationalité » La gestion de la double appartenance et des émotions liées

Le texte révèle toute l'ambivalence de la double appartenance culturelle vécue par l'enfant adopté. Le voyage suscite un sentiment profond de nostalgie chez Alizée, « il y a eu un moment où je crois qu'elle s'est rendue compte[...] tiens ça c'est fini pour la vie », qui la confronte à l'impossible retour à la période philippine de sa vie, à la douleur de la séparation non résolue avec certains proches, mais aussi à la nécessité d'accepter que son histoire s'ancre désormais en France, sans pour autant effacer les Philippines : « son rêve, ce n'était pas de partir en France... son histoire, elle, elle est comme ça, mais ce n'est pas son rêve... notre boulot aussi, c'est de l'aider à l'accepter, cette histoire qui est comme ça, d'être en France et pas aux Philippines ».

La culture n'est donc pas seulement un héritage passif, mais un terrain de tension, d'ajustements identitaires constants, dont l'acceptation est un travail, tant pour l'enfant que la famille.

3.5.6.1.5. Le rôle des liens communautaires et associatifs

L'intégration de la famille dans l'association de parents adoptifs du pays d'accueil permet de maintenir le lien avec le pays d'origine non pas de façon isolée mais plutôt à travers dynamique collective, en réseau. Le voyage aux Philippines se fait aussi « à plusieurs », par le biais de cette communauté, ce qui donne un sens social au maintien du lien culturel.

3.5.6.1.6. Enjeux institutionnels, politiques, et dimension culturelle

L'histoire de l'orphelinat, de ses pratiques et de sa fermeture (« pour des raisons politiques ») rappelle que la culture d'origine n'est pas qu'une affaire d'individus ou de familles, mais s'inscrit dans des enjeux sociaux, structurels, politiques et parfois conflictuels.

3.5.6.2. Synthèse de l'analyse thématique

L'adoption d'Alizée s'est faite sans choix culturel prédéfini, renforçant l'idée que la dimension culturelle dans l'adoption internationale relève parfois du hasard. Ses parents ont cherché à lui transmettre la culture philippine dès le départ, mais son vécu initial reste limité à des souvenirs sensoriels. Un voyage de retour aux Philippines a été déterminant pour qu'Alizée se (re)connecte à ses racines, tout en mettant en lumière la complexité émotionnelle liée à la double appartenance : mélange de fierté, de nostalgie et besoin d'ancrer son histoire entre deux cultures. Le maintien du lien culturel s'effectue aussi via une dynamique collective au sein d'associations, et l'histoire de l'orphelinat montre que l'adoption s'inscrit dans des enjeux institutionnels et politiques globaux.

Nous notons deux éléments saillants. D'une part la participante évoque l'organisation d'un premier voyage dans le pays d'origine une fois l'acceptation de leur dossier par ce pays. Ce tout premier voyage, avant même de connaître l'existence même de leur fille, avait pour but d'apprendre à connaître, afin de pouvoir transmettre plus tard. D'autre part, et un peu dans le même ordre d'idée, l'interviewée évoque le modèle que constitue dans sa mémoire la nourrice d'Alysée dans le pays. Alors qu'elle exprime ne pas avoir reçu d'éducation bienveillante de la part de sa propre mère, le modèle maternel que constitue la nourrice va permettre à la participante d'être capable, par imitation, de mieux communiquer avec sa fille.

3.5.7. Résultats lexicométriques

3.5.7.1. Corpus

Nous avons soumis à analyse IRaMuTeQ l'ensemble de nos six entretiens de recherche (voir retranscriptions en annexe).

Sur 52818 occurrences, les formes actives les plus représentées sont : «Aller» (324 occurrences), «enfant» (273 occurrences), «voir» (180 occurrences), « petit » (137 occurrences) et « parler » (131 occurrences).

3.5.7.2. Analyse de similitudes



Figure 34 – Entretien de recherche – Analyse de Similitude (IRaMuTeQ)

L'analyse de similitudes met bien en évidence une centralité basée sur 2 communautés : La communauté de l'« aller » qui regroupe les idées d'action dans le pays et celle de l'« enfant » qui représente la finalité, ce qui motive l'action. Ainsi, la large part des formes est en lien avec l'action dans le pays, la communauté de « l'aller » (« aller », « là-bas », « voyage », « partir »), correspond à l'action de « prendre » l'enfant, avec des termes pragmatiques, surtout des verbes, liés aux formalités

(« compliqué », « essayer », « chercher », « bloquer », « refaire », « continuer », « repartir », « préparer », « envoyer », « demander », « attendre »). Ce qui correspondrait la partie « combattante » du « parcours du combattant ». « Cette précipitation, même fondée, bouscule, arrache, dépayse d'autant plus l'enfant et accroît peut-être, pour lui comme pour les adoptants, les vécus de rapt, alors même que la situation juridique est claire. » (Cascales et Lacroix, 2015).

3.5.7.3. Classification hiérarchique descendante

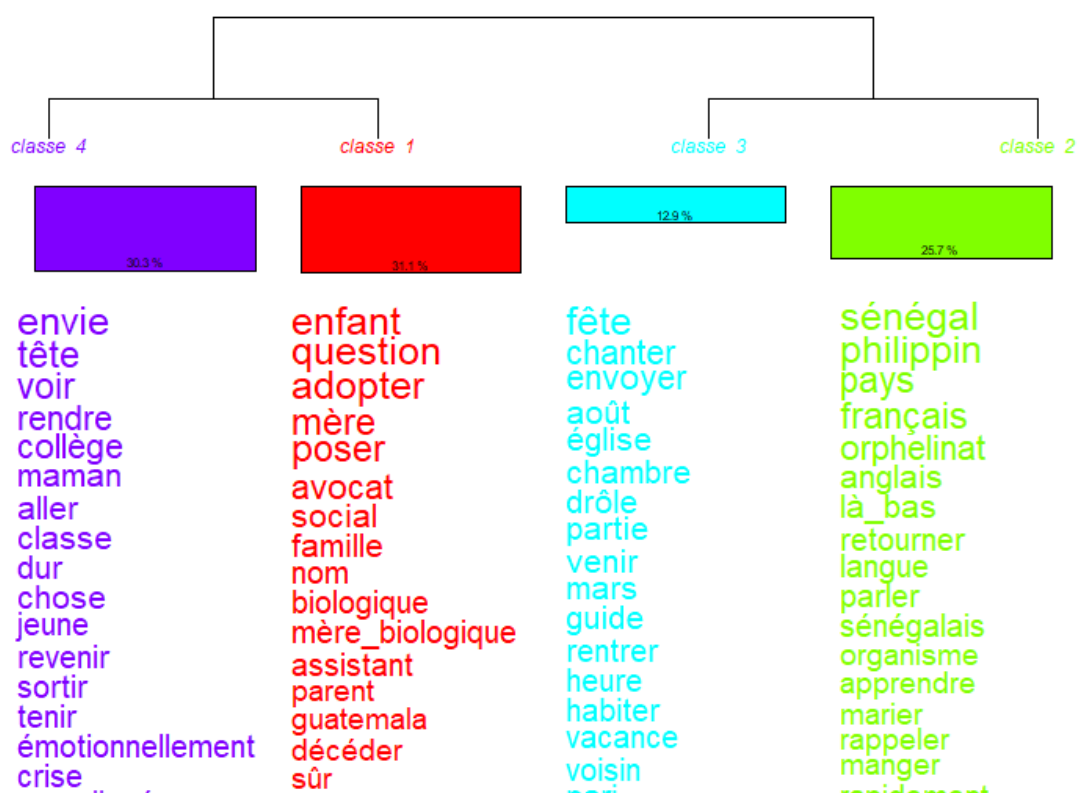


Figure 35 – Entretiens de recherche – Classification hiérarchique descendante (IRaMuTeQ)

Dans une perspective de classification, la classification hiérarchique descendante met en évidence quatre classes de formes distinctes sur les 89,5 % de formes analysées.

La classe 1, en rouge, relève de la pensée et/ou du lien avec le pays d'origine, la famille biologique (la mère biologique, les liens maintenus dans le pays d'origine avec l'avocat).

La classe 4, en violet, dans la même sous-branche et presque aussi importante que la classe 1, et relève du souci actuel autour de l'enfant, du quotidien (les émotions, l'école).

La classe 2, en vert clair, d'effectif un peu moindre mais encore important, relève du concret du pays d'origine. C'est le côté « multiculturel » du discours (la vie dans le pays d'origine, la langue).

Enfin, la classe 3, en bleu clair, dans la même sous-branche que la classe 2 et avec un effectif plus faible relève des liens construits avec le pays d'origine (par les chants, les dates, les voyages).

3.5.7.4. Analyse factorielle des correspondances

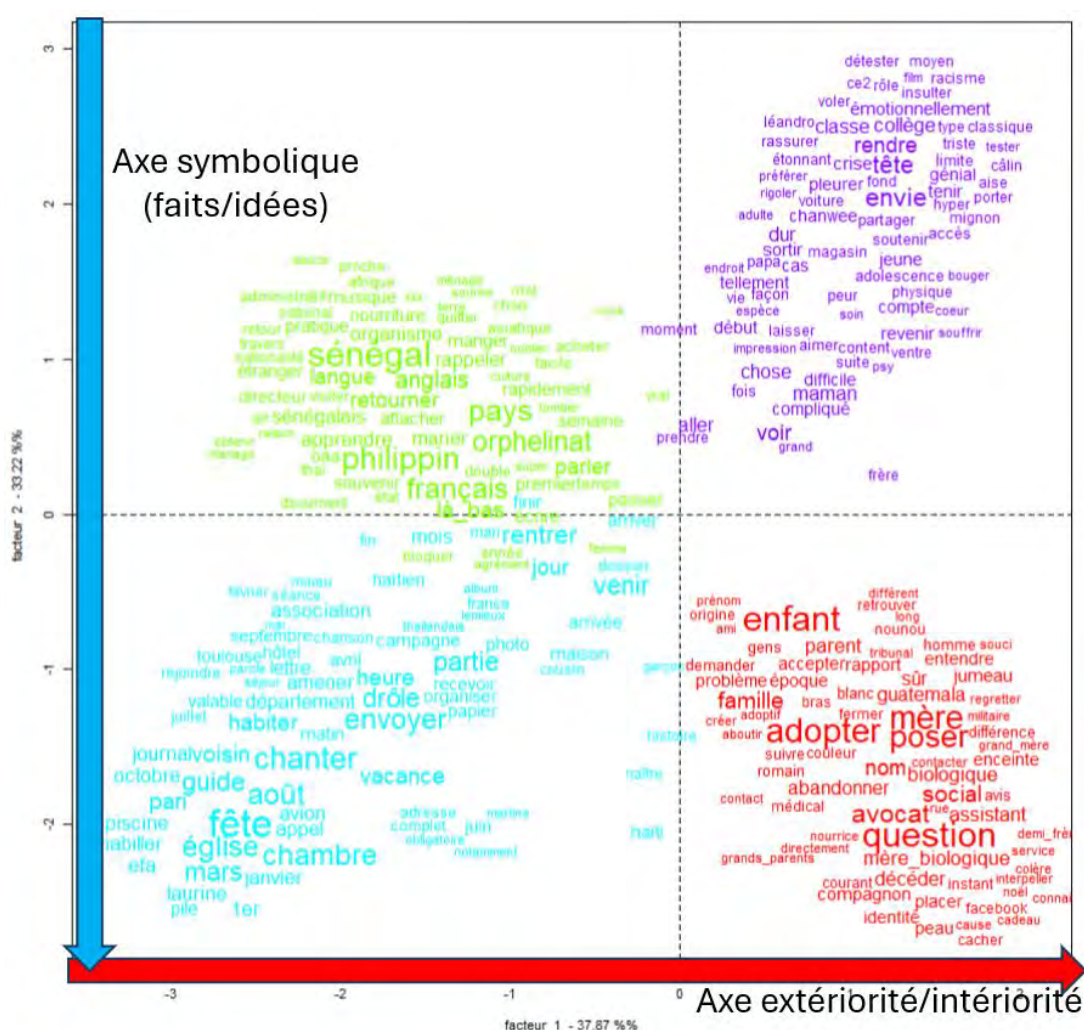


Figure 36 – Entretiens de recherche – Analyse factorielle des correspondances (IRaMuTeQ)

La prise en compte des deux premiers facteurs recouvre 71,1 % des formes. L'analyse identifie un premier facteur qui sépare nettement les deux classes 1 (lien et pensée avec le pays d'origine) et 4 (quotidien) des deux classes 2 (multiculturel) et 3 (liens construits avec le pays d'origine). Ce facteur séparerait ainsi des discours

centrés sur l'intériorité familiale de ceux centrés sur l'extériorité. Ainsi nous nommons cet axe « axe extériorité/intériorité », représenté par la flèche rouge.

Le deuxième facteur quant à lui émet une distinction entre les deux classes 2 (multiculturel) et 4 (quotidien) et les deux classes 3 (liens construits avec le pays d'origine) et 1 (lien et pensée avec le pays d'origine). Ce facteur séparerait ainsi des discours centrés sur le factuel, le pragmatisme de ceux centrés sur les idées, les pensées. Ainsi nous nommons cet axe « axe symbolique », représenté par la flèche bleue.

On observe alors quatre groupes de formes bien différenciés, correspondant exactement aux quatre classes. Ainsi :

- La classe 1, en rouge (lien et pensée avec le pays d'origine), se situe sur le pôle « intériorité » de l'axe intériorité/extériorité et sur le pôle idéal de l'axe symbolique. Se retrouvent ici des discours sur l'origine, l'adoption, l'abandon, les parents biologiques.
- La classe 4, en violet (la vie quotidienne avec l'enfant), se situe sur le pôle « intériorité » de l'axe intériorité/extériorité et sur le pôle factuel, pragmatique de l'axe symbolique. Se retrouvent ici tous les discours sur l'école, l'adolescence, les expériences de racisme.
- La classe 2, en vert clair (multiculturel), se situe sur le pôle « extériorité » de l'axe intériorité/extériorité et sur le pôle factuel, pragmatique de l'axe symbolique. Se retrouvent ici tous les discours sur le pays d'origine, la langue, l'orphelinat, la nourriture.
- La classe 3, en bleu (liens construits avec le PO), se situe sur le pôle « extériorité » de l'axe intériorité/extériorité et sur le pôle idéal de l'axe symbolique. Se retrouvent ici tous les discours sur les liens symboliques avec le pays d'origine : les chants, les fêtes, les associations.

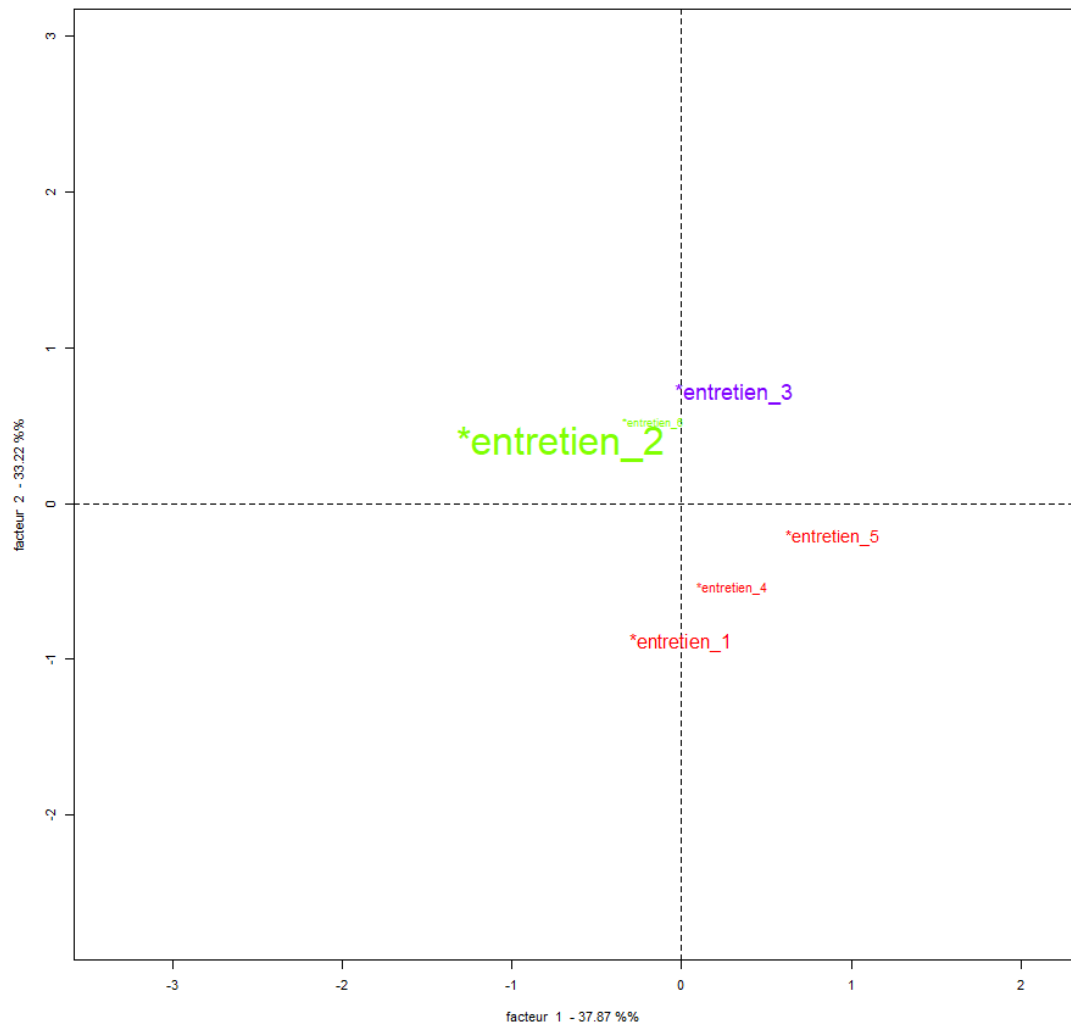


Figure 37 – Entretiens de recherche – Analyse factorielle des correspondances 2 (IRaMuTeQ)

Nous observons que les entretiens 4 et 5, et dans une moindre mesure 1, se situent tous dans la zone où se concentre essentiellement la classe 1 (rouge) qui relève de la pensée et/ou du lien avec le pays d'origine, la famille biologique (la mère biologique, les liens maintenus dans le pays d'origine avec l'avocat). Ces entretiens sont ainsi principalement constitués de thèmes centrés autour de l'intériorité familiale et de nature plutôt idéale.

4.

DISCUSSION

4.1. ANALYSE DES RESULTATS QUANTITATIFS

De façon générale, et contre toute attente, les tests statistiques n'ont pas établi un lien total et indiscutable entre notre variable dépendante, l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et les variables articulant le rapport à la différence culturelle : Modes d'appréhension de la différence (général, lié à l'éducation), rapport à la culture (pour soi, pour l'enfant) et sensibilité interculturelle. Ils ont cependant mis en évidence des liens partiels avec certaines opérationnalisations des Modes d'appréhension de la différence et un lien avec certaines dimensions de l'empathie.

Nous allons maintenant procéder à l'interprétation des résultats obtenus décrits précédemment.

Nous aborderons d'abord les liens de dépendance entre l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et les modes d'appréhension de la différence (généraux et ceux liés à l'éducation), le rapport à la culture (pour soi, pour l'enfant), la sensibilité interculturelle et l'empathie.

Enfin, nous contrôlerons les liens entre l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et les données générales : l'âge des participantes, le pays d'origine de l'enfant, la compétence de la participante dans la langue du pays d'origine, la présence d'enfants au foyer avant l'adoption, la présence d'enfants adoptés au foyer avant l'adoption, la durée du processus d'adoption, âge de l'enfant à l'arrivée en France, l'année d'arrivée, l'existence d'une nationalité autre que française chez les parents, les grand parents et le conjoint (ou la conjointe).

La figure suivante représente la synthèse des liens statistiques mis à l'épreuve. Les flèches représentent les associations que nous avons testées entre la VD et les VI.

- Les flèches pleines se rapportent à l'existence d'un lien et les flèches discontinues à l'absence de lien.
- Les flèches pleines épaisses se rapportent à des associations significatives validées par des tests complémentaires. Nous trouvons par exemple l'association OHCCE et MADE.
- Les flèches pleines fines se rapportent à des associations significatives en première instance mais invalidée par des tests complémentaires.

Nous trouvons par exemple l'association OHCCE et MAD.

Les variables dans les losanges sont les variables en jeu dans les associations significatives (ligne supérieure VD, ligne inférieure VI). Nous trouvons par

exemple, pour l'association OHCCE et MADE, les variables OHCCE2, OHCCE4 et OHCCE5 du côté de la VD et la variable MADE1 du côté de la VI.

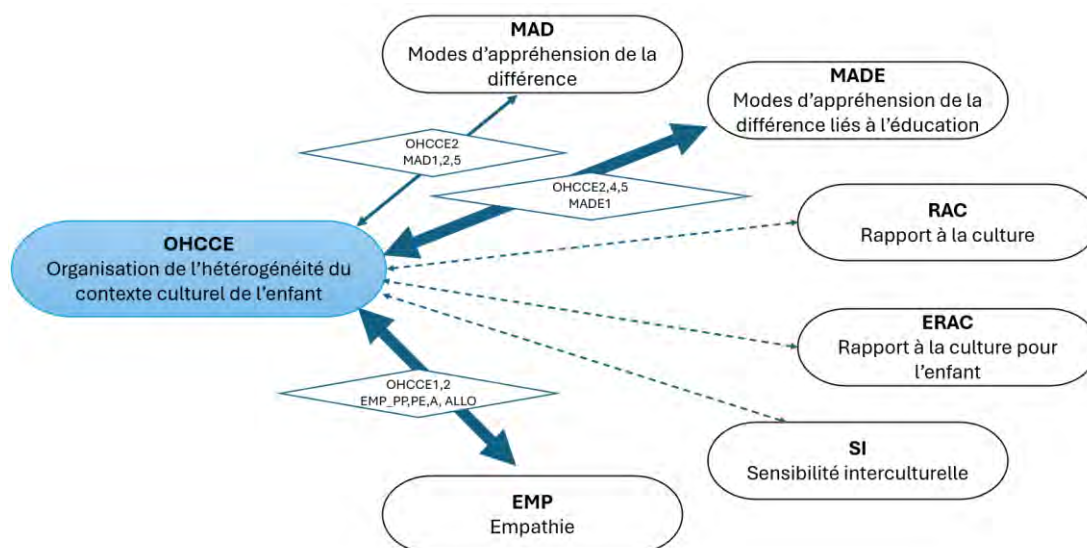


Figure 38– Liens statistiques entre la VD et les VI

Ainsi, l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel ne dépend pas du rapport à la culture, ni du rapport à la culture que les mères ressentent à propos de leur enfant. Elle ne dépend pas non plus de la sensibilité interculturelle ni des modes d'appréhension de la différence généraux. En revanche, elle dépendrait, sur plusieurs aspects (de façon générale, sur le plan hétéronomique, sur le plan téléotopique culturel), des modes d'appréhension de la différence liée à l'éducation. Elle dépendrait également, sur certains aspects (de façon générale, sur le plan téléotopique culturel) de certaines dimensions de l'empathie (Préoccupation empathique, Prise de perspective, empathie affective, empathie allocentrée). Il s'agit d'abord d'explorer ces conclusions, association par association.

4.1.1. Lien entre la VD et les MAD et MADE (VI1 et VI2)

4.1.1.1. Association VD et MAD (hypothèse 1)

Portons notre attention sur l'association entre la VD (OHCCE) et les MAD. Certes des liens significatifs ont été mis au jour entre la VD opérationnelle OHCCE2 et trois variables opérationnelles des MAD : MAD1, MAD2 et MAD5. Pourtant, dans chacun des cas, les conditions de validité des tests n'étaient pas

respectées, à savoir un nombre minimum d'effectif attendu dans certaines correspondances. Nous avons cherché à pallier ce problème en modifiant le regroupement des effectifs dans les catégories mais sans résultat.

Nous avons alors souhaité comprendre le phénomène responsable de ce lien, même invalidé. Nous avons calculé les tables de contribution du khi-deux pour les trois hypothèses opérationnelles Ho1.2 (Test du lien entre OHCCE2 et MAD2), Ho1.10 (entre OHCCE2 et MAD1) et Ho 1.13 (entre OHCCE2 et MAD5). Ces tables de contribution sont consultables en annexe. Nous constatons que les réponses « Refus » de l'OHCCE contribuent très majoritairement au khi-deux. Ainsi, on relève :

- Concernant le test de l'association OHCCE2 et MAD1, une association notable, à hauteur d'une contribution de 67 %, entre la modalité « Refus » de la variable OHCCE2 et la modalité mixte « TH-TC » de la variable MAD1.
- Concernant le test de l'association OHCCE2 et MAD2, une association notable, à hauteur d'une contribution de 56 % entre la modalité « Refus » de la variable OHCCE2 et la modalité regroupée « TH » de la variable MAD2.
- Concernant le test de l'association OHCCE2 et MAD5, une association notable, à hauteur d'une contribution de 61 % entre la modalité « Refus » de la variable OHCCE2 et la modalité regroupée « NTC » de la variable MAD5.

4.1.1.1.1. Le rôle des réponses « Refus »

Ces trois correspondances portent en grande partie la significativité du test global, indiquant ainsi que la différence à l'indépendance est concentrée sur cette combinaison de modalités. Ainsi, les modalités « Refus » seraient à l'origine de la différence. Cette modalité contribue fortement et presque exclusivement à l'association détectée entre les variables. La modalité est ainsi surreprésentée, c'est-à-dire que l'effectif observé est supérieur à l'attendu théorique. Cependant, eu égard à la faiblesse des effectifs dans la modalité « Refus » (11 % de l'effectif total) et de l'exclusivité de sa contribution, nous décidons de considérer le lien entre l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel et les modes de l'appréhension de la différence comme n'étant pas globalement significatif.

Toutefois, dans les trois situations, l'association forte ainsi marquée pourrait s'expliquer de cette façon : Cette association souligne que les mères adoptives à l'international qui refusent la multiplicité du contexte culturel de leur enfant adoptent une posture relevant principalement de la téléonomie historique.

Revenant à la définition des MAD (Denoux, 1994b), nous pouvons d'abord souligner que la téléonomie historique est un MAD caractérisé par la pensée d'une dissymétrie entre les cultures (p. 164), la culture française est alors surplombante par rapport à la culture du pays d'origine de l'enfant.

Reconsidérant la catégorie de base, non regroupée, on observe que la réponse « Refus » se retrouve principalement dans la modalité mixte « Refus Demande » (pour 19 % des effectifs). Ainsi, tout se passe comme si, pour 19 % des mères, elles pouvaient à la fois rendre compte d'une posture téléonomique de fermeture à l'altérité culturelle et d'une posture d'ouverture interculturelle. Elles sont à la fois opérateur d'assimilation et terreau de métabolisation interculturelle. Autrement dit, le positionnement de certaines mères adoptives, exprimé comme un refus explicite de la multiplicité culturelle de l'enfant, constitue le principal vecteur de l'association relevée ci-dessus. Ce « Refus » renvoie, sur le plan représentatif et symbolique, à une posture téléonomique historique (Denoux, 1994b) caractérisée par une dissymétrie hiérarchisante entre cultures, où la culture d'accueil, ici française, est pensée comme surplombant la culture d'origine de l'enfant. Dans ce sens, l'hétérogénéité culturelle n'est pas reconnue comme un espace de création identitaire, mais comme un écart à combler par l'assimilation. En opposition avec la notion d'hétéronomie interculturelle, il s'agit d'une configuration dans laquelle la définition de l'identité culturelle de l'enfant est fortement orientée, voire prescrite, par un cadre culturel extérieur, limitant ainsi l'agentivité de l'enfant dans la co-construction de son identité. On observe toutefois qu'une partie des mères (modalité « Refus-Demande ») combine paradoxalement cette fermeture avec une ouverture partielle à l'altérité, suggérant une tension entre deux logiques : D'une part, ces mères sont dans une logique assimilatrice (Guerraoui, 2009), qui tend à homogénéiser les appartenances culturelles et à maintenir un rapport dissymétrique. Et d'autre part, elles montrent une logique d'interculturalisation, où l'échange et la reconnaissance mutuelle participent à la transformation des identités, y compris celle du parent adoptif.

Cette ambivalence illustre que, dans le processus d'adoption internationale, l'interculturalisation n'est pas un état stable, mais un champ dynamique où coexistent, parfois chez le même individu, des dispositions d'ouverture et de résistance à l'altérité. Elle met également en lumière que l'hétéronomie interculturelle peut être nuancée : elle n'exclut pas totalement les interactions propices à hybridation, mais peut canaliser leur portée dans un cadre de normes et de valeurs dominant.

4.1.1.2. Association VD et MADE (hypothèse 2)

Nous tentons ici d'interpréter les résultats de l'association entre la VD (OHCCE) et les MAD liés à l'éducation (MADE). Comme pour les MAD généraux, vus au paragraphe précédent, des liens apparaissent. Ici, des liens significatifs ont été révélés entre les VD opérationnelles OHCCE2, OHCCE4 et OHCCE5 et la VI opérationnelle MADE1. Dans chacun des cas, comme pour les MAD généraux, les conditions de validité des tests n'étaient pas respectées, à savoir un nombre minimum d'effectif attendu dans certaines correspondances.

Toutefois, dans ces trois tests d'association, à la différence des MAD généraux, le rapport de vraisemblance (visible dans les annexes) est significatif. Ce test supplémentaire renforce la validité du khi-deux, ce dernier étant considéré théoriquement comme une sous-partie du rapport de vraisemblance. D'autre part, et toujours à la différence des MAD généraux, plusieurs « cases » ou correspondances portent la significativité du khi-deux.

Nous notons, pour chacune de ces trois hypothèses opérationnelles, les éléments responsables de la force du lien, à travers les tables de contribution du khi-deux (consultables en annexe) pour les trois hypothèses opérationnelles Ho2.10 (Test du lien entre OHCCE2 et MADE1), Ho2.18 (entre OHCCE4 et MADE1) et Ho 2.22 (entre OHCCE5 et MADE1). Ces éléments nous permettent d'identifier que :

- Concernant le test de l'association OHCCE2 et MADE1, une association notable, à hauteur d'une contribution de 20 % du khi-deux, est celle entre la modalité « Multi » de la variable OHCCE2 et la modalité mixte « TC-HI » de la variable MADE1. L'effectif observé est sur-représenté.
- Concernant le test de l'association OHCCE4 et MADE1, le khi-deux est principalement porté par la modalité « TC-HI » de la variable MADE1 pour 33 % des effectifs. Selon que la modalité de la variable OHCCE4 est « Demande » ou « NDemande », l'effectif dans chacune des deux cases est sous-représenté (pour « Demande ») et sur-représentée (pour « NDemande »).
- Concernant le test de l'association OHCCE5 et MADE1, on retrouve le même raisonnement que précédemment : le khi-deux est principalement porté par la modalité « TC-HI » de la variable MADE1 pour 38 % des effectifs. Selon que la modalité de la variable OHCCE5 est « NMulti » ou « Multi », l'effectif dans chacune des deux cases est sous-représenté (pour « NMulti ») et sur-représenté (pour « Multi »).

La dynamique inverse est présente concernant la modalité « TH-HI » de la variable MADE1 (32 % du khi-deux) avec sur-représentation pour « NMulti » et sous-représentation pour « Multi ».

4.1.1.2.1. Le rôle des réponses mixtes « TC-HI ».

En récapitulant, nous pouvons dire que, premièrement, les mères montrent davantage un mode d'appréhension lié à l'éducation mixte téléotopique culturel ou hétéronomique interculturel lorsque l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel (OHCCE) consiste à revendiquer la multiplicité culturelle, et à ne pas rester dans l'attente de la demande de l'enfant. Deuxièmement, à l'inverse, les mères montrent moins un mode d'appréhension lié à l'éducation mixte téléotopique culturel ou hétéronomique interculturel lorsque l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel (OHCCE) consiste à ne pas revendiquer la multiplicité culturelle et à rester dans l'attente de la demande de l'enfant. Autrement dit, le lien entre VD et MADE repose essentiellement sur l'investissement d'une modalité mixte « téléotopie culturelle ou hétéronomie interculturelle » pour des VD « Multi » et le désinvestissement de cette modalité mixte pour des VD de type « Demande ».

Ces résultats montrent que lorsque le contexte est celui de l'éducation, l'adhésion à un mode d'appréhension de la différence culturelle, combinant téléotopie culturelle (ouverture et projection vers un idéal d'enrichissement mutuel des cultures) et hétéronomie interculturelle (reconnaissance de cadres culturels multiples, parfois inégalement valorisés), est fortement liée à l'attitude parentale vis-à-vis de l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel (OHCCE).

Ainsi, lorsque les mères revendiquent activement la multiplicité culturelle, c'est-à-dire qu'elles affirment cette pluralité comme une composante positive et porteuse de sens pour l'enfant, sans attendre que celui-ci formule la demande, elles tendent à relever davantage d'un mode mixte d'appréhension de la différence culturelle. Dans cette posture, l'interculturalisation se construit de manière proactive : l'enfant est immergé dès le départ dans un univers pluriel, ce qui est censé favoriser la co-construction de ses repères identitaires entre plusieurs références culturelles. L'hétéronomie interculturelle existe, mais elle se manifeste ici comme un cadre structurant offert par le parent, qui oriente la rencontre des cultures tout en maintenant une ouverture. À l'inverse, lorsque les mères ne revendiquent pas cette multiplicité culturelle et se placent dans une attente, ne proposant un contact avec l'altérité qu'en réponse à une démarche explicite ou un besoin de l'enfant, on observe un désinvestissement de ce mode d'appréhension mixte. Ainsi, et dans ce dernier cas, la relation interculturelle se développe de manière réactive et potentiellement restreinte, laissant à l'enfant la charge d'initier la rencontre avec

son héritage culturel. Cette position tendrait à limiter l'effet transformateur de l'interculturalisation et renforcerait l'hétéronomie dans un sens plus prescriptif, où la culture dominante resterait le cadre de référence implicite. Toutefois, comme nous le verrons dans l'analyse des entretiens, plusieurs « foyers » d'interculturalisation émergent au sein de ces familles et tous n'ont pas le même destin.

4.1.1.3. Synthèse de l'association VD – MAD et MADE

Sur le plan formel, l'hypothèse 1 n'est pas vérifiée. En revanche, l'hypothèse 2 est partiellement vérifiée. Ainsi, il semblerait que le mode d'appréhension de la différence général (MAD) n'ait pas d'impact sur l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE). Mais le mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation (MADE) a lui un impact à travers certaines dimensions sur l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE). Pour résumer, il y a bien un lien entre VD et MADE mais pas entre VD et MAD.

4.1.1.4. MAD et MADE ne se comportent pas de la même façon

Parce qu'il y a différence au niveau du lien avec la VD d'une part et parce qu'on observe clairement une différence de distribution des fréquences entre MAD et MAD2, il semblerait donc que MAD et MADE n'aient pas un développement analogue ou ne soient pas liés. Cependant, nous souhaitons explorer plus en détail la dynamique à l'œuvre au sein de ces trois variables, à travers leurs variables opérationnelles.

4.1.1.5. Tableau de bord de la dynamique à trois dimensions : Demande – hétéronomie – téléotopie

Dans un premier temps, nous aborderons le « comportement des données » selon qu'elles s'expriment à travers les MAD généraux ou les MAD éducatifs. Ce phénomène mis au jour, nous chercherons à dresser une vue d'ensemble des différents éléments entrant dans la dynamique hétéronomique.

4.1.1.5.1. Tendance à l'interculturalisation (force hétéronomique)

Il semblerait qu'un lien logique, à défaut d'un lien statistique, entre les MAD généraux et les MAD liés à l'éducation complexifie notre compréhension des liens entre VD et ces deux MAD. Ainsi, lorsque nous récapitulons la répartition des effectifs selon la force d'interculturalisation, c'est-à-dire selon les catégories minimum, moyenne et forte en rapport avec les réponses « HI : hétéronomie interculturelle »; nous observons un phénomène particulier en juxtaposant les répartitions concernant les MAD généraux et les MADE (liés à l'éducation) : La force hétéronomique ou la tendance à l'interculturalisation pour les MAD est opérationnalisée par la variable MAD3 et par la variable MADE3 pour les MAD liés à l'éducation. À ce stade de l'analyse, nous signalons qu'une voie sans issue a été explorée, avec une première version des variables MAD3 et MADE3 (démarche exposée en annexes).

La figure ci-dessous nous permet de comparer les répartitions des effectifs au regard de la tendance à l'interculturalisation, concernant les MAD généraux, de principe et les MAD liés à l'éducation.

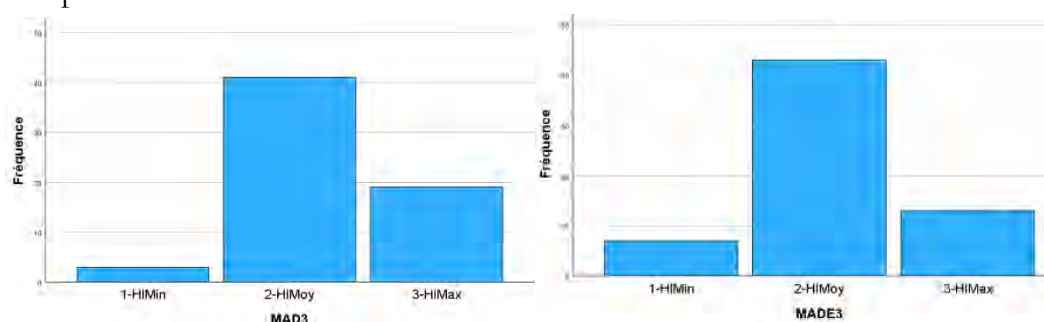


Figure 39 - Comparaison des fréquences entre MAD3 et MADE3 selon une répartition tendancielle hétéronomique

D'abord, on note que de façon globale, les MAD généraux (ou MAD de principe), comme les MAD liés à l'éducation, font tous deux apparaître une tendance à l'interculturalisation majoritairement modérée (65 %, soit 41 sujets ayant une tendance à l'interculturalisation moyenne pour les MAD et 68 %, soit 43 sujets pour les MADE).

Tableau 36 - Dynamique hétéronomique MAD vs MADE

	MAD3		MADE3
HI Minimum	3	↗	7

	MAD3		MADE3
HI Moyenne	41	↗	43
HI Forte	19	↘	13

Pourtant, il n'y a pas de lien statistique entre MAD3 et MADE3 : $\chi^2(4, N = 63) = .645$, $p = .958$ $p > .05$. (Nous avons placé en annexe les tableaux de contingence et le test de khi-deux). C'est-à-dire qu'il n'y pas de lien entre mode d'appréhension de la différence général et mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation, abordés par le prisme de la tendance à l'interculturalisation. Ainsi, on note un comportement qui ne paraît pas dû au hasard lorsqu'on considère l'évolution entre les deux colonnes mais le test de khi-deux stipule le contraire. Effectivement, la différence entre les distributions de fréquence est trop faible pour être significative. De plus, les conditions de Cochran non remplies peuvent invalider le test.

4.1.1.5.2. Utilisation biaisée des indicateurs de force hétéronomique MADE et MADE3.

Le tableau ci-dessus ne permet pas de comprendre que l'hétéronomie interculturelle est prédominante dans les MADE. Au contraire ce tableau faisant apparaître une légère augmentation de la force minimum et moyenne, ainsi qu'une plus forte baisse de la force maximum, il est impossible d'en déduire une prédominance d'hétéronomie interculturelle dans les MADE. Pourtant, les statistiques descriptives ont montré, et c'est à partir de ce point que nous développerons le paragraphe suivant, une prédominance sans conteste de réponses hétéronomiques dans les MAD éducatifs.

Ainsi, cette incohérence nous permet de dire que la catégorisation en tendance « minimum », « moyenne » et « forte » est juste mais que la comparaison des deux catégorisations MAD3 et MADE3 est fausse. En effet, la répartition tendancielle « minimum », « maximum » et forte n'est pas opérée sur la même amplitude entre les deux MAD. Pour les MAD généraux, on peut trouver entre 0 et 8 réponses hétéronomiques, contre 0 à 5 réponses pour les MAD éducatifs.

Nous renvoyons aux annexes pour consulter les premiers calculs opérés avec MAD3 et MADE3.

4.1.1.5.3. État (présence ou absence) d'hétéronomie interculturelle

Les effectifs « bruts » hétéronomiques ou non-hétéronomiques sont répartis très différemment dans les MAD et dans les MADE. Ainsi, les variables opérationnelles MAD4 et MADE4, qui évaluent la force d'interculturalisation des MAD et des MADE, en termes de « hétéronomie interculturelle - HI » ou « non hétéronomie interculturelle - NHI » affichent une distribution très différente :

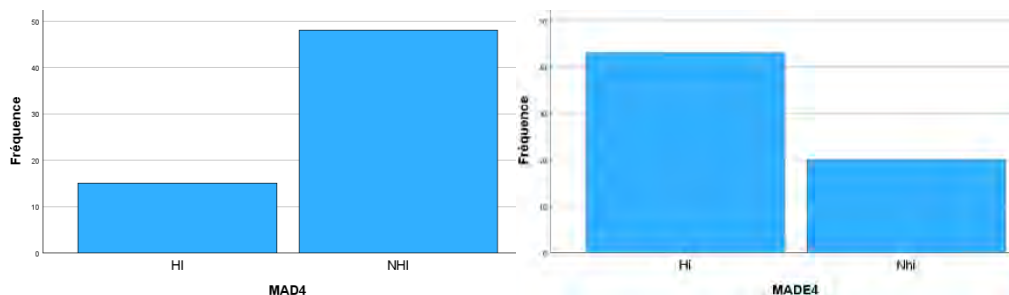


Figure 40 – Comparaison des fréquences entre MAD4 et MADE4 selon une répartition hétéronomie (HI)-non hétéronomie (NHI)

Les modes d'appréhension de la différence non hétéronomiques, c'est-à-dire qui relèvent du déni de l'autre culturel (téléonomie historique) ou bien qui relèvent du culturalisme (téléotopie culturelle) sont majoritaires dans les MAD généraux. Inversement, lorsqu'il s'agit d'éducation, les modes d'appréhension de la différence hétéronomiques sont majoritaires. Il semblerait qu'il y ait une relation entre ces deux variables MAD4 et MADE4 : $\chi^2 (1, N = 63) = 4.234, p < .05$. (Nous avons placé en annexe les tableaux de contingence et le test de khi-deux). Le rapport à l'altérité est différent selon de type de MAD, ou plus exactement selon le contexte dans lequel ces MAD sont examinés.

4.1.1.6. Interculturalité de principe vs interculturalité intime, concrète

Tout se passe comme si les mères qui adoptent à l'international réorganisaient toutes leurs représentations face à l'altérité et l'altérité culturelle en particulier lorsque le contexte est celui de l'éducation. Ainsi, les mères, lorsqu'elles sont confrontées à des situations en rapport avec le domaine éducatif, appréhendent l'altérité culturelle de façon particulière, et souvent avec plus d'ouverture et d'accueil que dans d'autres situations de contact culturel. Encore dit autrement, les mères, en matière d'altérité culturelle, ont un positionnement donné et un autre

positionnement plus du côté de l'interculturalisation en matière d'éducation. On peut avancer ici l'idée d'une différenciation entre deux interculturalités :

- Une interculturalité de principe : En situation générale, dans l'environnement social : travail, voisinage, famille élargie, relations commerciales.
- Une interculturalité concrète, intime : En situation d'éducation, les mères pensent à leur enfant, se le représentent en interaction et réagissent sous l'effet de plusieurs enjeux.

Ainsi, d'un côté, dans ce qu'on pourrait appeler l'interculturalité de principe, le rapport à et aux différences culturelles s'inscrit dans le registre des relations sociales ordinaires, des interactions quotidiennes. Dans ce contexte, l'attitude face à l'autre reste souvent guidée par des normes générales, voire des automatismes sociaux. L'altérité culturelle y est parfois perçue à distance, pouvant être marquée par des représentations stéréotypées ou un certain conformisme. Mais de l'autre côté, dès qu'il s'agit du champ éducatif, une interculturalité concrète, intime se déploie. Lorsqu'elles éduquent un enfant issu d'une autre culture, les mères adoptives réorganisent profondément leurs représentations de l'altérité. Elles se montrent généralement plus ouvertes, attentives et accueillantes, car l'enjeu éducatif touche à l'intime : il met en jeu l'identité même de l'enfant et de la relation mère-enfant. Le domaine éducatif active des dimensions spécifiques : pression des normes sociales sur la parentalité, exigences propres à la parentalité adoptive (transmission, légitimité, attachement), et projections sur l'avenir de l'enfant. Face à cela, les mères ont tendance à développer une posture plus réflexive et adaptative, peut-être une véritable démarche d'interculturalisation, où la rencontre avec l'autre devient réelle, vécue dans l'affectif et le quotidien.

La pression ressentie

D'abord, on peut relever un sentiment de pression ressenti par les mères dans le contexte de l'éducation de leurs enfants. Ainsi, les mères, et pas seulement les mères qui adoptent, subissent une pression intense à cause des attentes sociales, de l'idéalisation de la maternité, des responsabilités perçues, des rôles multiples, du manque de soutien et des inquiétudes pour l'avenir de leurs enfants, ce qui engendre stress et culpabilité (Roskam, 2020).

Dans le cadre de l'adoption internationale, la société attend des parents adoptifs qu'ils soient davantage que de simples éducateurs : ils doivent incarner une forme de modèle d'ouverture, de tolérance et d'inclusivité. Ces attentes apparaissent sous plusieurs dimensions.

D'abord, les parents adoptifs ont un devoir moral renforcé. L'engagement dans une démarche d'adoption se démarque par sa temporalité longue et sa complexité (dossiers, évaluations, information, voyages). Il est alors admis que ces parents, ayant choisi consciemment d'accueillir un enfant d'une autre culture, sont plus enclins, compétents et quelque part obligés que d'autres à promouvoir des valeurs de respect de la différence culturelle. Les mères et pères adoptifs savent qu'ils sont observés et parfois jugés sur leur manière de parler de l'origine de l'enfant, de gérer des propos discriminants ou de valoriser la diversité culturelle (Aromatario et de Morati, 2023). Ensuite, ils ont à endosser une responsabilité de médiateurs culturels. En effet, on attend d'eux qu'ils deviennent des facilitateurs du lien entre la culture d'origine de l'enfant et la société d'accueil, veillant à ce que cette double appartenance soit vécue positivement (Roux, 2020). Le résultat est visible immédiatement : Dans les interactions à l'école, dans le voisinage ou dans la famille élargie, ils sont souvent perçus comme les représentants de la réussite ou de l'échec l'intégration interculturelle, ils doivent ainsi faire montre d'une exemplarité publique.

La force de ces attentes peut ainsi générer deux effets contraires : D'une part, les mères et les pères peuvent se sentir stimulés, emportés dans une ouverture réelle à l'altérité culturelle. C'est alors la conscience de cette responsabilité sociale qui pousse les parents à informer et s'informer, à communiquer avec l'environnement scolaire, éducatif, famille élargie et à multiplier les gestes d'accueil culturel dans le quotidien éducatif. Mais d'autre part, le désir de se montrer à la hauteur de ces attentes peut générer du stress, voire une autocensure, notamment dans la manière d'aborder les difficultés liées à l'adoption ou à l'altérité. Ces deux effets peuvent co-exister dans l'expérience singulière des mères.

L'idéal éducatif

Concernant les normes et attentes sociales, Bier et Ensellem (2011) écrivent que les parents sont soumis à un idéal éducatif. Les professionnels de l'éducation ou de la petite enfance sont encouragés à associer les parents dans le cadre de partenariats et les parents ne doivent pas s'extraire de ces associations (Join-Lambert et al., 2014, p. 71). Les auteures soulignent que l'implication parentale est bénéfique mais que tous les parents ne répondent pas de la même manière à cette exigence du partenariat.

Denoux, en 2004, dans sa recherche sur les enseignants européens, montre que la prise en compte de la diversité chez les enseignants varie beaucoup selon le cadre organisationnel : présence forte ou faible de minorités, contenu explicite des programmes, formation institutionnelle. Dans notre étude, l'école joue exactement

ce rôle d'influence : elle porte une norme sociale explicite sur la diversité, incitant les familles à s'y raccorder. Ainsi, Plus le cadre éducatif institutionnel rend visible et valorise la pluralité, plus il oriente et structure la manière dont les parents (ici, les mères) s'approprient la différence culturelle dans leur pratique éducative. Hors contexte scolaire, l'interaction culturelle repose davantage sur l'autonomie des familles.

L'articulation des trois axes de la parentalité

Houzel (2002) rappelle que « la famille, est à la fois le lieu d'inscription de l'enfant dans une généalogie et dans une filiation » (p. 69). Par cette inscription, l'enfant va être capable de construire son identité et de développer son processus d'humanisation par l'intégration des trois différences fondatrices que sont : la différence entre soi et l'autre, la différence des sexes des générations. L'auteur souligne que « aucune institution ne peut prétendre se substituer à la famille dans ces enjeux fondamentaux. » (p. 69). La parentalité, selon l'auteur, 1/ s'exerce à travers des droits et des devoirs, 2/se vit dans l'expérience d'être parent, 3/ se développe dans la pratique à travers les interactions parents-enfant, les soins quotidiens et l'éducation. Ces axes de la parentalité s'articulent en lien avec l'environnement familial élargi, social et en particulier scolaire, éducatif. L'expérience éducative (école, sport) n'est alors pas seulement expérience d'extériorité, contextuelle. Elle est éminemment partie prenante de la construction psychique de l'enfant. Ceci explique selon nous le caractère concret et intime de l'interculturalité en situation éducative.

4.1.1.6.1. La question de la téléonomie historique

Même si notre objectif est le développement de la question hétéronomique, nous devons noter une augmentation de TH sur les MADE.

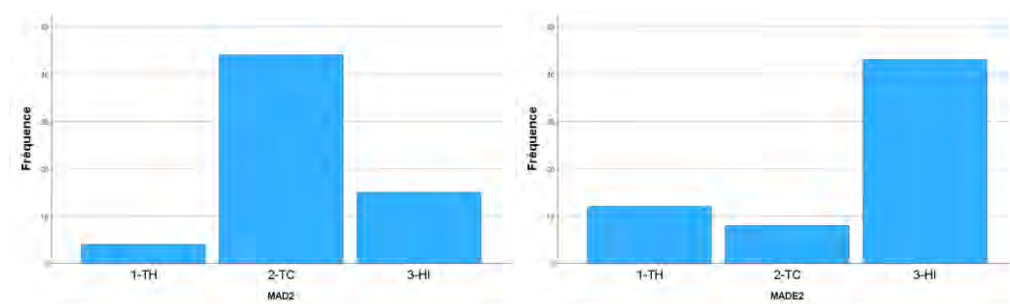


Figure 41 – Comparaison des fréquences entre MAD2 et MADE2 selon la répartition classique TH-TC-HI

L'augmentation de la co-présence d'items téléonomiques historiques, à côté des items hétéronomiques interculturels, dans les MAD liés à l'éducation signifie que les personnes peuvent mobiliser des images, des représentations de l'autre culturel qu'il s'agit d'intégrer, d'assimiler à la culture française. Mais ces personnes peuvent également dans le même mouvement privilégier l'épanouissement éducatif et social en considérant les différences culturelles comme une ressource, une richesse. Les deux préoccupations ne sont pas incompatibles : Il s'agit de souhaiter pour son enfant qu'il se sente reconnu dans son appartenance à la société française, et en même temps qu'il puisse conserver et puiser dans ses affiliations autres. Les mères désirent pour leur enfant à la fois l'indifférenciation, relevant de la téléonomie historique, suivant une logique hégémonique universaliste (Denoux, 2003, p. 166) et la reconnaissance de leur enfant comme être unique, particulier. Toutefois, la polarisation de ces deux préoccupations peut être telle que dans certains cas, la focalisation « culturo-centrée » peut l'emporter. En effet, toujours selon l'auteur, la téléonomie historique comporte une dimension projective importante. Cette dimension projective peut être d'autant plus exacerbée que ce mécanisme est sous-jacent à la parentalité.

Il est possible également d'expliquer l'augmentation de la part de téléonomie historique dans les MAD éducatifs par rapport aux MAD généraux par le fait que la culture est aussi un lien avec les parents de naissance et l'histoire pré-adoptive.

Ce point vient à notre sens renforcer l'hypothèse de l'existence d'une interculturalité concrète, intime, en jeu dans les MAD éducatifs, interculturalité distincte de celle en jeu dans les MAD généraux. La mise en situation éducative mobilise de façon aigüe la question de la différence.

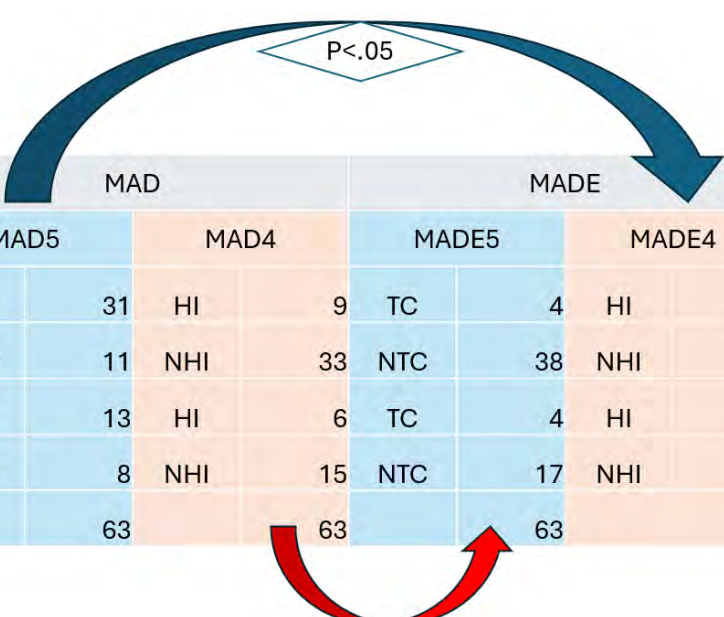
4.1.1.7. Retour à l'objectif initial

Nous souhaitons revenir à l'objectif de notre recherche qui est de chercher à savoir si l'organisation maternelle de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant dépend de son niveau d'interculturalité. Nous devons donc immédiatement faire entrer notre VD (OHCCE) dans cette réflexion autour de la dynamique hétéronomique interculturelle.

Nous avons évoqué l'interculturalité concrète, intime mis en évidence par les modes d'appréhension de la différence liés à l'éducation. Mais il apparaît que la posture non-proactive, et pas forcément passive, des mères dont l'OHCCE est « Demande », c'est-à-dire l'alignement à la demande explicite ou les besoins manifestes de l'enfant, relève également du concret et de l'intime. Afin de raisonner dans l'axe de l'hétéronomie interculturelle, nous considérons deux postures globales pour notre VD : La posture « Demande » et la posture « Non Demande » qui regroupe aussi bien le refus de la multiplicité des appartenances que la revendication de la multiplicité. Refus (s'éloigner) et revendication (être trop près) constituent deux moyens pour invisibiliser l'altérité. Dans la clinique, des soignants démobilisés peuvent se fermer à l'altérité que représente le malade, ne pas reconnaître ou occulter la singularité de ce dernier. Cette mise à distance s'observe aussi à travers une fausse empathie, des rires forcés et une voix haut-perchée.

4.1.1.7.1. Dynamique de la demande et dynamique hétéronomique

La figure ci-dessous permet d'avoir une vision synthétique des tendances posturales par rapport à l'altérité culturelle que sont la tendance hétéronomique et la tendance téléotopique culturelle, aussi bien concernant les Modes d'appréhension de la différence généraux que pour les modes d'appréhension de la différence liés à l'éducation. Nous articulons ces tendances aux deux versants de l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant que sont d'une part, l'attente ou le respect de la demande et des besoins de l'enfant et d'autre part une démarche soit proactive et revendicative de l'appartenance culturelle multiple ou bien de refus, de fermeture à l'altérité culturelle.



	MAD				MADE			
OHCCE4	MAD5		MAD4		MADE5		MADE4	
Demande	TC	31	HI	9	TC	4	HI	30
	NTC	11	NHI	33	NTC	38	NHI	12
Ndemande	TC	13	HI	6	TC	4	HI	13
	NTC	8	NHI	15	NTC	17	NHI	8
Total	63		63		63		63	

Figure 42 – Liens statistiques entre la VD et les VI

Analyse 1

Nous observons que la répartition des effectifs par rapport au découpage « Demande » et « Non Demande » de la VD est quasiment la même que l'on se trouve dans le découpage téléotopique des MAD généraux (MAD5) que dans le découpage hétéronomique des MAD éducatifs (MADE4). Cette quasi-égalité est représentée par la flèche bleue du haut. Cette observation confirme le résultat au test d'hypothèse d'existence d'un lien entre ces deux variables indépendantes : $\chi^2(1, N = 63) = 5.477, p < .05$ (voir détail en annexes).

Les personnes ayant une approche téléotopique dans les modes généraux ont tendance à se répartir face à la « Demande » ou « Non Demande » de manière similaire à celles qui adoptent une approche hétéronomique dans le domaine éducatif, et cette ressemblance est assez forte pour ne pas être due au hasard.

Analyse 2

Par ailleurs, la répartition des effectifs par rapport au découpage « Demande » et « Non Demande » de la VD est assez proche selon qu'on se trouve dans le découpage hétéronomique des MAD généraux (MAD4) ou dans le découpage téléotopique des MAD éducatifs (MADE5). Cette ressemblance est représentée par la flèche rouge du bas. Toutefois, nous avons pu constater dans les comparaisons de fréquences entre ces deux variables indépendantes qu'il n'y a pas de lien statistique entre elles : $\chi^2(1, N = 63) = .007, p = .933, p > .05$ (voir détail en annexes).

Analyse 3

Afin de comprendre la dynamique à l'œuvre dans ce tableau, nous rappelons également les résultats suivants : (tableaux de contingence et test de khi-deux consultables en annexe) :

- Il n'y a pas de lien entre MAD5 et MADE5 ($\chi^2(1, N = 63) = .234, p = .628, p > .05$). Ainsi avoir une tendance téléotopique en général ne prédit pas une tendance téléotopique dans l'éducation.
- Il y a un lien entre MAD4 et MADE4 ($\chi^2(1, N = 63) = 4.234, p < .05$). Mais, au contraire, avoir une tendance hétéronomique en général a plus de chances d'être associé à une tendance hétéronomique dans l'éducation.

Synthèse

Les positions téléotopiques générales et hétéronomiques éducatives sont corrélées dans leur manière de se positionner par rapport à la demande ou aux besoins de l'enfant. La combinaison inverse (hétéronomique générale et téléotopique éducative) ne présente pas de lien réel.

Les tendances hétéronomiques semblent plus cohérentes entre le champ général et éducatif, contrairement aux tendances téléotopiques qui ne se recoupent pas forcément entre les deux domaines.

4.1.2. Lien entre la VD et le rapport à la culture (RAC, VI3)

Aucun lien significatif n'a pu être établi entre la VD (OHCCE) et la VI RAC, le rapport à la culture. Ainsi, l'hypothèse 3 n'a pas pu être vérifiée.

Le rapport à la culture majoritaire (pour 75 % des effectifs) est la consistance interne, qui consiste à se sentir appartenir à la culture de référence, à revendiquer cette appartenance, et à se sentir référé à cette appartenance par autrui. Le deuxième rapport à la culture, (pour 14 % des effectifs) est la reconnaissance-intégration. La reconnaissance-intégration consiste à se sentir appartenir à la culture de référence et à se sentir référé à cette appartenance par autrui. Il n'y a pas de revendication de l'appartenance, ce qui la différencie de la consistance interne. Nous en déduisons que le rapport à la culture des mères adoptives, en tant que sentiment d'appartenance et d'hétéroréférence, est un phénomène stable, solide, sans altération. Ce phénomène est d'abord le résultat d'un cheminement à travers le processus d'agrément. Les sessions d'informations ainsi que les dimensions

évaluatives et sélectives de la procédure d'agrément permettent de modeler et prendre conscience, voire de renforcer le rapport des sujets à leur culture.

4.1.3. Lien entre la VD et le rapport à la culture pour l'enfant (ERAC, VI4)

Aucun lien significatif n'a pu être établi entre la VD (OHCCE) et la VI ERAC, le rapport à la culture pour l'enfant. Ainsi, l'hypothèse 4 n'a pas pu être vérifiée.

La culture à laquelle on fait ici référence est la culture dans laquelle le parent élève son enfant. De façon assez analogue au rapport à la culture pour le parent, le rapport à la culture pour l'enfant (pour 79 % des effectifs) est la consistance interne, qui consiste à se sentir appartenir à la culture de référence, à revendiquer cette appartenance, et à se sentir référé à cette appartenance par autrui. Le deuxième rapport à la culture, comme pour le rapport à la culture pour la mère, (pour 8 % des effectifs) est la reconnaissance-intégration. La reconnaissance-intégration consiste à se sentir appartenir à la culture de référence et à se sentir référé à cette appartenance par autrui. Il n'y a pas de revendication de l'appartenance, ce qui la différencie de la consistance interne. Nous en déduisons que le rapport à la culture pour l'enfant, en tant que sentiment d'appartenance et d'hétéroréférence, analogue au rapport à la culture des mères adoptives, est un phénomène cohérent, traduisant une volonté de faire famille, à travers la communauté des ressentis par rapport à l'extériorité.

4.1.4. Lien entre la VD et la sensibilité interculturelle (SI, VI5)

Aucun lien significatif n'a pu être établi entre la VD (OHCCE) et la VI SI, sensibilité interculturelle. Nous avons alors procédé à un regroupement de catégories de la SI. Ainsi nous avons fusionné les deux catégories « Défense » et « Minimisation », la catégorie « Défense » ne présentant que 2 sujets. Ces deux catégories sont toutes deux de type « ethnocentriste », rendant ainsi cohérent le regroupement appelé « Minimisation ». Nous avons également fusionné les deux dernières catégories : « Adaptation » et « Intégration ». La catégorie « Intégration » ne présentant qu'un seul sujet. Ces deux catégories sont de type « ethnorelativiste » et peuvent donc être regroupées. Le regroupement est appelé « Adaptation ».

Toutefois, aucun lien significatif n'a pu être établi avec la VD non plus (tables de contingence et tableaux khi-deux en annexe).

Ainsi, l'hypothèse 5 n'a pas pu être validée, il n'y a pas de lien entre l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et la sensibilité interculturelle.

La sensibilité interculturelle, en tant qu'opérateur en tension entre ethnocentrisme et ethnorelativisme paraît ne pas croiser le construit « OHCCE ».

La sensibilité interculturelle concerne les attitudes et les compétences personnelles pour reconnaître, comprendre et s'adapter à la différence culturelle, sur un continuum allant du déni à l'intégration. Cette sensibilité est une grille principalement axée sur des compétences d'ouverture individuelle et de communication. Elle est peu liée à des choix éducatifs ou des stratégies parentales contextualisées, qui sont davantage dictées par des représentations, des convictions ou des postures identitaires souvent inconscientes et structurées par l'histoire familiale et la dynamique de filiation de l'adoption internationale.

La gestion de la diversité culturelle par les parents est le reflet d'une posture de gestion identitaire ou d'un choix éducatif stratégique (ce qui renvoie à la téléonomie, téléotopie, hétéronomie), dicté par une loi (la loi de la domination pour la téléonomie, la loi de l'épinglage entomologique dans la téléotopie et la loi de l'autre dans l'hétéronomie).

La sensibilité interculturelle mesure, elle, des attitudes de réceptivité ou de tolérance à la différence culturelle sur le plan personnel, qui peuvent exister indépendamment des choix d'organisation concrets faits vis-à-vis de l'enfant. Un parent peut être sensible à la différence culturelle, tout en choisissant de ne pas l'afficher, ou inversement, procéder à des actes visibles et sincères de reconnaissance sans développer de sensibilité profonde.

Vu sous cet angle, la posture adoptée par les mères dans l'adoption internationale répondrait moins à des attitudes interculturelles générales qu'à une logique d'affiliation, de transmission identitaire. Tout semble alors se passer comme si l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel était un choix stratégique et identitaire, alors que la sensibilité interculturelle relèverait plus d'un rapport individuel à l'altérité, d'où l'absence de lien direct entre ces deux variables.

4.1.5. Lien entre la VD et l'empathie (EMP, VI6)

L'empathie, en tant que facteur d'interculturalisation, fait apparaître des liens partiels avec l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant. Les

associations qui ont montré un lien significatif sont les dimensions suivantes : Prise de perspective et empathie allocentrée.

La dimension « prise de perspective » est une dimension cognitive de l'empathie. C'est la capacité à se mettre à la place de l'autre, à comprendre ses pensées et ses ressentis sans pour autant les partager ou les vivre émotionnellement. Elle suppose une flexibilité mentale et une ouverture à des points de vue différents, fonctions centrales dans l'attitude interculturelle : reconnaître que l'autre peut percevoir, interpréter et vivre le monde autrement.

Le fait que seule la prise de perspective soit liée à la manière d'organiser l'hétérogénéité culturelle (et pas les dimensions émotionnelles de l'empathie) s'explique par la nature même de l'interculturalisation qui demande d'adopter, face à l'altérité culturelle de l'enfant, une position réflexive, distanciée, cognitive. Les mères qui choisissent par exemple de valoriser la pluralité culturelle de l'enfant ou d'attendre sa demande mobilisent une capacité à voir le monde à travers ses yeux, à anticiper ses besoins identitaires et à gérer des logiques culturelles multiples sans confusion. Nous rappelons que la prise de perspective est précisément cette dimension de l'empathie dont Bennett (2017, p. 6) a dit qu'elle était le mécanisme permettant de passer du stade de l'acceptation de la différence culturelle à celui de l'adaptation.

Ainsi, l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant ne s'ancre pas prioritairement dans la sympathie émotionnelle, mais dans une compétence à envisager les situations sous plusieurs angles culturels, à modéliser ce que son enfant peut vivre ou ressentir du fait de sa double (pour le moins) appartenance éventuellement compliquée de possibles injonctions contradictoires. Cette gestion parentale de l'altérité culturelle dans l'adoption internationale révèle un processus de métacognition chez les mères. Il leur faut constamment évaluer à la fois leur propre position et celle de leur enfant, ce qui renforce le rôle de la prise de perspective.

Ce sont les mères qui organisent notre objet de recherche. C'est donc leur propre capacité à prendre en compte la perspective de l'enfant (et des cultures en présence) qui conditionne son attitude face à l'hétérogénéité culturelle.

Ce résultat illustre que l'accompagnement à la parentalité en contexte d'adoption internationale gagnerait à valoriser cette dimension de prise de perspective, indispensable pour penser et soutenir la pluralité culturelle de l'enfant tout en évitant l'enfermement dans une vision figée ou stéréotypée de l'identité.

4.1.6. Lien entre la VD et les données générales

4.1.6.1. *Langue du pays d'origine de l'enfant*

Nous retrouvons deux associations significatives avec la variable *LANGUE*, pour sa dimension « Vous parlez la langue de ce pays » : La VD regroupée (OHCCE2), pour sa dimension « Multi » et la VD tendance téléotopique (OHCCE5), pour sa dimension « TC ». Ainsi, dans les deux cas, l'association repose sur l'investissement téléotopique culturel, correspondant clairement au positionnement revendiquant la diversité culturelle. Dans les deux cas, le lien est investi par rapport à la modalité « vous parlez la langue de ce pays ». Ce résultat n'est pas étonnant. Les mères qui revendiquent un positionnement proactif de multiplicité culturelle, généralement, maîtrisent la langue du pays d'origine de leur enfant.

Le moindre investissement du lien dans ces deux associations par la dimension « Demande » nous permet de proposer que le fait de parler la langue ne garantit pas forcément une compréhension interculturelle.

4.1.7. Analyse des liens entre VI

4.1.7.1. *Entre MAD et SI*

Le seul lien qui a pu être mis en évidence entre les modes d'appréhension de la différence et la sensibilité interculturelle est celui qui compare la tendance téléotopique des MAD (MAD) et la SI regroupée. En calculant les contributions au khi-deux de chacune des associations entre toutes les modalités, on voit que les OHCCE non téléotopiques ayant une SI « Minimisation » contribuent pour 52 % au khi-deux. Certes, cette contribution majoritaire ne concerne que huit sujets, soit 13 % des effectifs, mais à notre sens elle est lourde de signification : Un mode d'appréhension de la différence non téléotopique, c'est-à-dire qui ne revendique pas une certaine juxtaposition des cultures, ne correspond en aucun cas à un positionnement ethnorelativiste. L'hétéronomie interculturelle ne peut bien sûr pas davantage être ramenée à un positionnement ethnocentré. On comprend ainsi qu'il n'y a pas de lien entre mode d'appréhension de la différence et sensibilité interculturelle dans une perspective hétéronomique interculturelle.

L'indépendance totale entre mode d'appréhension de la différence lié à l'éducation et sensibilité interculturelle peut être rapprochée de celle entre la VD organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant et sensibilité interculturelle.

4.2. ANALYSE DES RESULTATS QUALITATIFS

L'analyse des entretiens met en évidence la complexité du processus de devenir mère à travers l'adoption internationale, envisagée à travers le prisme de l'interculturalisation (Denoux, 1994b ; Teyssier & Denoux, 2013), de la fonction alpha (Bion) et de l'identité narrative (Ricoeur, 2015). Les récits montrent comment les mères adoptives gèrent simultanément la pluralité culturelle, la mémoire des origines et les enjeux identitaires, en opérant un travail de médiation explicite ou silencieuse entre pays d'accueil et pays d'origine. Au-delà de la transmission directe, certaines inscrivent dans leur propre histoire un lien affectif et symbolique avec la culture source, portant une interculturalisation intériorisée susceptible de nourrir, à terme, l'identité plurielle de leurs enfants.

4.2.1. Analyse globale des entretiens

Les six entretiens montrent que l'adoption internationale est un processus à la fois intime, interculturel et politique. Elle implique un travail continu sur la construction identitaire, la gestion du regard social, le maintien ou la transformation des liens culturels, et une réflexion éthique sur les conditions mêmes de l'adoption. La culture y est à la fois héritage, objet de transmission et terrain de négociation, et les mères doivent en permanence ajuster leur posture entre intégration, respect des origines et accompagnement des choix individuels des enfants.

4.2.1.1. L'interculturalité : un fait concret, quotidien

Dans ces familles multiculturelles, la différence se vit dans l'espace public dès le regard porté par les autres : réactions de surprise, maladresse, stéréotypes, voire racisme et discriminations. Les parents développent des stratégies éducatives et

relationnelles pour faire face, allant parfois jusqu'à sensibiliser l'entourage élargi ou les enseignants à la différence culturelle.

Aucune de ces familles n'opère de déni par rapport à cette différence. Elle n'est jamais anomalie à éradiquer, facteur susceptible de nuire à la construction de la famille. Dans certains cas, la visibilité de l'adoption est pleinement assumée, voire revendiquée pour éviter le secret et valoriser la diversité et la particularité familiales.

Les résultats des traitements lexicographiques confirment cette analyse en mettant en évidence la présence importante dans les discours (près de 26 % du corpus analysé) de ce que nous avons nommé la réalité quotidienne du « multiculturel ».

4.2.1.2. Culture et origine : un enjeu central

Dans tous les récits, la question des origines apparaît comme un fil rouge, à la fois intime et complexe, quelquefois activé, quelquefois silencieux. Ainsi, pour les participantes, leurs enfants vivent une expérience souvent ambivalente : rejet ou mise à distance de la culture de leur pays d'origine à certaines périodes, puis revendication, réappropriation et fierté à d'autres moments.

L'objet de notre recherche, l'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant est au centre des préoccupations : Les familles oscillent entre respect, maintien, ou au contraire faible transmission de cette culture. Certaines intègrent la double appartenance dans leur quotidien (langues, cuisine, rituels), d'autres privilégient une intégration pleinement française. Il apparaît que le choix et les interventions sur le prénom de leur enfant est un élément symbolique central aussi bien dans le positionnement parental par rapport au pays d'origine, que dans la dynamique identitaire de l'enfant et la construction du roman familial.

La recherche de la famille biologique ou le lien avec elle est une composante essentielle pour certains enfants, douloureuse et chargée affectivement. Dans les discours des participantes, l'histoire pré-adoptive de leur enfant est toujours très associée aux éléments culturels, en tant qu'il s'agit d'une ressource à leur disposition, en l'occurrence une ressource historique.

4.2.1.3. Appartenance, racines et double ancrage

Les enfants sont souvent confrontés à une double appartenance culturelle qu'ils doivent négocier : entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Certains développent un fort attachement émotionnel à leur pays de naissance (fierté,

nostalgie), d'autres le tiennent à distance au profit d'un ancrage dominant dans la culture adoptive. Les voyages de retour au pays jouent un rôle déterminant dans la réappropriation et la valorisation des origines, et dans l'apaisement tensionnel, mais ils peuvent aussi raviver des blessures liées à la perte et à la séparation. L'échec des retrouvailles avec du familial, malgré les reconnaissances sensorielles, constitue pour les enfants un drame privé difficile à partager. Le pays d'origine est devenu plus étranger que le pays d'accueil (Maslowski, 2017).

4.2.1.4. Dimension collective, institutionnelle et politique

Les associations d'adoptants jouent un rôle clé de soutien, d'échanges et de création de communautés multiculturelles. Les récits soulignent aussi les lacunes institutionnelles dans le suivi des adoptions internationales, en particulier dans les années passées. La réalité de certains contextes d'adoption (trafics, fermetures d'orphelinats, cadres juridiques) est intégrée par les familles, amenant une conscience critique des inégalités Nord-Sud et de la dimension géopolitique de l'adoption.

4.2.1.5. Transmission culturelle : entre volonté, limites et créations interculturelles

Les degrés d'implication dans la transmission culturelle varient : pour certaines participantes, elle est un objectif affirmé (langue, cuisine, musique, voyages réguliers), pour d'autres, elle reste ponctuelle ou presque absente. Les entretiens mettent en évidence les moments de rupture : perte rapide de la langue maternelle, désintérêt progressif des enfants pour certaines pratiques culturelles. Les familles qui maintiennent activement ces liens le font souvent via associations, réseaux d'adoptants, voyages dans le pays d'origine, ou par le biais de pratiques domestiques (plats, artisanat).

Des rituels et des pratiques informels et symboliques apparaissent quelquefois de façon spontanée. Ainsi anecdotes, souvenirs, chansons, en tant que phénomènes vécus ensemble, se constituent en éléments structurants dans le roman familial. Ils peuplent l'histoire commune. N'appartenant ni à la culture d'origine, ni à la culture d'accueil, ces expériences témoignent du désir de tous de faire famille, font sens pour chacun des membres. Ces pratiques offrent aussi un soutien face aux émotions complexes et parfois intenses qui jalonnent les parcours d'adoption. Du côté des mères adoptives, les sentiments de culpabilité d'avoir

« pris » un enfant à sa mère biologique s'entremêlent à une profonde gratitude envers les parents biologiques, perçus comme ceux ayant « donné » l'enfant. Pour les enfants, la construction identitaire s'effectue fréquemment par des va-et-vient constants entre l'intégration à la société française et la préservation, ou parfois la redécouverte, de la culture d'origine.

Cela illustre pleinement le processus d'interculturalisation (Denoux, 1994b), où l'identité se façonne dans l'entre-deux culturel, par des ajustements successifs entre différentes appartenances et valeurs. Il ne s'agit pas ici de se contenter d'additionner des éléments issus de plusieurs cultures, mais bien d'engager une transformation active et dynamique de soi. Cela implique la création d'une « interculture », qui n'est ni la somme, ni la perte des cultures de départ, mais l'émergence de nouvelles significations et de nouveaux équilibres psychiques. Ce processus peut être silencieux, progressif, ponctué de phases de rupture, de crise, puis d'intégration. Il procède par métabolisation de la différence : les tensions et émotions contradictoires (culpabilité, gratitude, nostalgie, désir d'appartenance) sont absorbées, transformées et intégrées dans une identité originale, inédite, en devenir, permettant de dépasser le clivage entre cultures d'origine et d'accueil et de générer de nouveaux équilibres subjectifs et familiaux. Cette transformation est mue par l'irrépressible désir et besoin d'aller de la cassure à l'harmonie, de la crise à une forme d'unité subjective renouvelée (Teyssier et Denoux, 2013).

Dans le cadre de l'adoption internationale, le processus d'interculturalisation ne se limite pas à l'intégration de l'enfant dans la culture du pays d'accueil, mais peut inclure le maintien, actif ou latent, de liens symboliques et affectifs avec le pays d'origine.

4.2.2. Interculturalisation et adoption internationale : un lien caché avec le pays d'origine

Ainsi, particulièrement, dans deux¹⁷ des récits de ces mères adoptives, le processus d'interculturalisation ne passe pas uniquement par la vie quotidienne des enfants ou par une transmission explicite des cultures d'origine. Il s'exprime aussi, et peut-être surtout, dans un lien discret, souvent intérieur, que les mères conservent avec le pays où leurs enfants sont nés. Ce lien n'est pas du même ordre que celui que les enfants sont susceptibles de développer spontanément, comme

¹⁷ Entretien 4 et entretien 5

nous le développerons plus loin. Ce lien n'est pas non plus de même valence. En l'occurrence, dans ces deux familles, la plupart des enfants, devenus adultes, ne manifestent pas un désir fort de revenir sur les traces de leur histoire ou d'explorer la culture du Guatemala, de l'Équateur ou de la Thaïlande. Mais pour les mères, ce rapport est intense et durable. Elles conservent des contacts épisodiques avec des acteurs rencontrés sur place (avocate, nourrice, famille d'accueil), elles gardent en mémoire les paysages, l'atmosphère, les émotions du premier voyage, et parfois elles entretiennent un suivi discret des familles biologiques, allant jusqu'à rechercher des demi-frères ou s'informer sur le devenir de la mère de naissance, sans forcément en parler à leurs enfants. Ce lien agit comme un fil invisible qui relie deux mondes, s'appuie sur des souvenirs concrets et se nourrit d'une charge affective et symbolique.

Il s'agit d'un investissement silencieux et personnel. Une participante dit ressentir une attache « profonde » au Guatemala, plus forte que celle de ses enfants (« j'ai l'impression que je suis plus attachée au Guatemala qu'eux »). Elle continue à chercher en secret sur les réseaux sociaux des demi-frères des enfants, en mobilisant des connaissances précises des noms, des lieux, de l'histoire de la famille biologique et de l'histoire pré-adoptive, en prenant soin de ne pas intervenir. Une autre participante parle de « ses » mères biologiques comme si elles faisaient partie d'elle. Elle dit ressentir qu'« Elles sont à moi, ces mamans », car elles lui ont permis d'être mère.

Les résultats des traitements lexicographiques convergent cette analyse en mettant en évidence (voir figure 36) la présence prédominante dans les discours (un tiers du corpus analysé) de ce que nous avons nommé la pensée et le lien intime avec le pays d'origine. De plus, nous avons pu observer dans ces résultats que ces deux participantes (et dans une moindre mesure la participante numéro 1) partagent une communauté à l'endroit de cette problématique (voir figure 37).

4.2.2.1. Interculturalisation intériorisée

Ce rapport intime avec le pays d'origine constitue une forme d'interculturalisation intériorisée. Les mères n'en font pas toujours une transmission culturelle explicite : En effet, il n'y a pas forcément d'instauration de traditions, de cuisine du pays ou d'apprentissage de la langue. Cependant, ces mères maintiennent en elles une mémoire vivante de la culture source, en partie indépendante de l'attitude des enfants. Pour elles, le pays d'origine devient un espace identitaire annexe : un territoire affectif qui serait lié à la maternité, qui les

a rendues mères et qu'elles investissent symboliquement comme « le pays de mes enfants », même si ce n'est pas perçu ainsi par ces derniers.

Ces récits montrent bien que l'interculturalité ne résulte pas uniquement de la cohabitation de plusieurs référents culturels visibles dans le quotidien familial. Elle peut se jouer sur un mode caché, ou intime, au sein de l'histoire personnelle des parents adoptifs : « Je suis plusieurs mères à l'intérieur de moi, personne ne le sait » Par la culture de ce lien discret, les mères assurent une forme de médiation culturelle latente. Elles gardent ouvertes, pour leurs enfants, des portes symboliques vers un ailleurs, même si ces derniers ne les franchissent pas. Il en ressort une interculturalité originale, voire solitaire, secrète, forte du côté maternel, et ténue du côté des enfants. Elle repose sur un double mouvement : l'intégration pleine et entière des enfants dans la vie française et l'entretien, par les mères, d'une mémoire et d'un attachement au pays d'origine. Dans ce sens, l'interculturalité ici se vit moins dans l'échange réciproque que dans la présence d'une empreinte culturelle silencieuse, portée par les mères comme une dimension cachée de la filiation adoptive.

4.2.2.2. L'interculturalité dans les récits de mères adoptives : entre mémoire affective et transmission silencieuse

Nous identifions dans notre recherche le processus d'interculturalité (Denoux, 1994b) et nous souhaitons détailler son développement d'après nos entretiens de recherche. Teyssier et Denoux (2013) précisent qu'il s'agit d'un processus par lequel un individu ou un groupe prend en compte et métabolise la différence culturelle présente dans son environnement ou dans ses relations, pour en faire un élément structurant de son identité personnelle et collective. D'après la définition, l'interculturalité suppose une interaction constante avec des repères culturels différents. Ainsi, les mères ont affaire à « deux mondes [...] coexistent dans la réalité actuelle » (Vadilonga, 2023, p. 65). L'interculturalité suppose la possibilité d'une appropriation, qu'elle soit superficielle, simple curiosité, plaisir ; qu'elle soit intégration, emprunt culturel, dans une posture presque culturaliste, ou enfin qu'elle soit réinterprétation, transformation, métabolisation. Elle suppose tout autant la possibilité d'un repli, d'une mise à distance et voire d'un rejet. On parlera alors d'interculturalité négative si on se place dans une posture hétéronomique, tout jugement irénique mis à part. L'interculturalité suppose enfin la transformation de la définition d'un soi dorénavant traversé par la pluralité

culturelle, d'une façon singulière. Teyssier et Denoux (2013) voient dans l'interculturalisation un processus structurant d'engagement de la différence culturelle. Pour les mères, cet engagement est manifeste : Voyages, recherches, maintien des liens, transmission d'histoires.

Le lien secret que gardent les mères avec le pays d'origine est donc un exemple pur de ce que Denoux appelle l'appropriation de la dimension pluriculturelle de l'environnement. Toutefois, dans le cadre de l'adoption internationale, cette appropriation est portée par procuration, à travers l'histoire des enfants, mais profondément intégrée à l'identité des mères.

Ce lien est structurant. Il reconfigure leur identité personnelle (« le Guatemala, c'est le pays de mes enfants » ; « ces mamans, elles sont à moi ») et relève bien de l'individuation collective : Leur rôle de mère adoptive est indissociable de cette appartenance symbolique à plusieurs univers culturels.

Elles métabolisent la différence : le pays d'origine devient un élément positif et fondateur de leur histoire familiale. Pour les enfants, la métabolisation est incomplète ou différée. En effet, certains mécanismes de repli dominant (absence d'intérêt, rejet de la mère biologique, identification exclusive à la France). L'environnement pluriculturel est là, transmis par la mère, mais il n'est pas investi ou transformé en ressource identitaire, parfois à cause d'expériences de racisme, parfois par simple désintérêt à ce stade de vie.

L'interculturalisation cachée ou secrète, personnelle, vécue avec la pleine conscience du processus de transformation à l'œuvre mais de façon solitaire a été mise au jour dans notre article intitulé « “ Le truc du SIDA ” : de la chose à l'objet, des récits socio-culturels aux récits du soi (Valverde-Rivera et al., 2022). En effet, à travers notre pratique clinique de psychologue en hôpital psychiatrique, nous avons pu mettre en évidence ce phénomène particulier, dans un autre contexte que celui de notre présente recherche, bien sûr. Nous avons suivi une jeune femme qui avait eu, vingt ans plus tôt, la certitude d'avoir contracté le VIH¹⁸. Devant l'impossibilité pour elle de partager cette nouvelle dramatique avec ses proches, elle a été amenée à construire, à transformer pas à pas ses récits du soi. Les récits du soi sont « l'expression de diverses facettes de la réalité psychique de son soi (non nécessairement homogènes et congruentes). » (Teyssier, Denoux, 2019, p. 421). L'ensemble de ces récits correspondait à la mise en œuvre des mécanismes visant à gérer la dissociation et la disjonction entre ses appartenances aux deux univers de signification. La psychologie interculturelle nomme interculturalisation

¹⁸ Virus de l'immunodéficience humaine.

cette régulation de la dissociation, de la tension et de l'écart psychoculturel entre deux mondes (Denoux, 1994b ; Teyssier & Denoux, 2013). Ce processus intrapsychique, de nature créative, repose sur l'idée selon laquelle « au contact avec l'hétérogénéité culturelle de l'environnement, tout individu recèle une énergie psychique potentialisable à même de l'autotransformer » (Teyssier & Denoux, 2019, p. 421). Plus précisément, nous considérons que cette jeune femme expérimentait une double appartenance interne, ni revendiquée ni explicitement partagée, mais néanmoins profondément intériorisée.

Selon Aulagnier (2009, p. 15), le secret agit comme une condition première de la pensée, dépassant sa seule dimension fantasmatique liée à la honte ou à la fascination. Dans notre problématique, le secret est compris dans sa capacité à instaurer la différence, favorisant l'autonomisation et la créativité. Ce potentiel ouvre l'espace de l'originalité et rappelle les hétérotopies conceptualisées par Michel Foucault (Villaverde, 2012), ces lieux alternatifs voués à neutraliser ou dépasser l'ordre établi.

4.2.2.3. Interculturation pour autrui

Les enfants adoptés dont il est question dans ces entretiens expriment relativement peu d'intérêt pour leur pays d'origine, ou alors à certains moments de leur vie. Les mères, elles, expérimentent un contact plein et constant avec ce pays. Certes, ce contact se fait à bas bruit, par le biais des réseaux sociaux, des souvenirs et des actualités et incarnent clairement un processus d'interculturation, souvent teinté de malaise ou de déséquilibre. En effet, elles portent un lien affectif, presque incarné, avec le Guatemala, l'Équateur ou la Thaïlande, alors qu'elles ne sont pas nées dans ces pays. Ici, on voit que l'interculturation ne passe pas uniquement par une expérience en coprésence physique avec deux cultures héritées.

Mais ce qui est intéressant, c'est de comprendre qu'une interculturation peut aussi être portée par un individu tiers qui l'intègre à son monde intérieur, même si les principaux concernés (les enfants) ne la mobilisent pas ou pas encore.

4.2.2.4. La fonction de médiation culturelle

Dans les deux récits¹⁹, la mère devient porteuse et gardienne d'une mémoire culturelle. Elle transmet, parfois malgré elle, un fragment de ce lien : drapeau du pays chez les enfants, récits, photos, carnet de famille, histoires de la nourrice ou de la mère biologique. Quoi qu'il en soit, cette mémoire est idéalisée, protégée (ne pas vouloir juger les mères biologiques, expliquer la pauvreté ou les contraintes sociales du pays). La mère ouvre cette porte identitaire avec respect et prudence : « Je ne veux pas faire d'ingérence [...] Je fouine, je fais la fouine », montrant sa préoccupation d'éviter tout risque de rupture affective, de stigmatisation, d'intervention. Cette mémoire est ainsi sélective, parcellaire. Ces mères agissent comme un relais interculturel entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Ce constat conduit à élargir notre compréhension de l'interculturalité dans le contexte adoptif. En effet, le processus d'interculturalité à l'œuvre chez les mères peuvent se vivre en dehors du cadre conscient et volontaire de l'enfant. Il peut être porté unilatéralement par le parent et rester longtemps à l'état de mémoire silencieuse. Néanmoins, il constitue un pont potentiel, symbolique vers le pays d'origine, susceptible de jouer un rôle identitaire si les enfants souhaitent l'activer plus tard.

Dans le premier entretien, le silence est levé. La rencontre de la mère biologique puis la fréquentation régulière de la famille d'origine élargie (cousins qui vivent en France) est le résultat du processus d'interculturalité intériorisée, pour autrui, tel que décrit ci-dessus. La mère a pu porter et conserver vivant le lien avec la famille d'origine, de façon discrète certes mais moins secrète que dans les autres cas. En effet, d'abord la participante est née dans le même pays que son fils et par ailleurs l'investissement du lien se porte sur l'engagement associatif en lien avec ce pays. Elle peut donc manifester son intérêt au pays d'origine de façon manifeste. Lorsque le fils aîné exprime son désir de retrouvailles, le terrain est déjà préparé, aussi bien psychologiquement (la mère a accueilli ce désir) que matériellement.

4.2.2.5. Néo-identité

Dekens (2021) développe le concept de néo-identité dont sont porteurs les enfants adoptés. L'auteure pose qu'à la base, la néo-identité est façonnée par le droit. C'est un fait qui influence profondément leur psychisme. Les enfants

¹⁹ Entretien 4 et entretien 5

parviennent à intégrer en eux des parts multiples et hétérogènes, capables de cohabiter en paix. Dekens précise qu'aujourd'hui, dans notre société, les identités « pures » ou binaires deviennent obsolètes et qu'on attend des approches valorisant la pluralité, la souplesse et le dialogue intérieur. L'identité des adoptés présente des similitudes avec celles observées dans la clinique de la transidentité ou des métissages culturels : ils incarnent une problématique ultramoderne, celle de « passeurs de mondes » créatifs, cosmopolites, explorant frontières et invisibles. L'adoption, phénomène récent, contraint à inventer sa place d'adulte et de parent sans modèle préexistant, entre liberté et instabilité. Nous comprenons également, à travers notre recherche, que ce concept de néo-identité peut s'appliquer aussi aux mères, en tant qu'elles cherchent à sécuriser la construction psychique de leur enfant.

4.2.2.6. Interculturation maternelle comme contenant, fonction alpha

La fonction alpha, concept de Bion, transforme les expériences sensorielles et émotionnelles en formes psychiques symbolisables appelées éléments *alpha*, condition essentielle de la pensée et du développement du bébé. Elle repose sur la capacité de rêverie du parent, qui reçoit, contient et transforme les projections de l'enfant, jouant le rôle de contenant psychique, un processus que l'on retrouve également dans la relation analytique. Lorsque cette fonction fait défaut, les vécus restent à l'état brut, ils sont nommés éléments *bêta* et entraînent confusion, impossibilité de penser et perturbations graves de la vie psychique (Ciccone & Lhopital, 2019, p. 98). Nous considérons que les mères qui adoptent à l'international font office de « fonction alpha » entre deux mondes : elles reçoivent et transforment les fragments de mémoire, parfois confus ou douloureux, de l'adoption et du pays d'origine, pour les rendre pensables, partageables et intégrés dans la psyché de l'enfant. Elles opèrent une médiation entre l'histoire passée (souvent idéalisée ou parcellaire) et le présent, transformant ces éléments en souvenirs acceptables, protégeant parfois l'image de la mère biologique ou des origines pour préserver l'équilibre psychique de l'enfant. Cette sélection, cette idéalisation ou cette protection autour de la mémoire d'origine correspondent à des processus de symbolisation et de défense, proches de la transformation *alpha* : la mère filtre, « digère » et transmet, ce qui permet à l'enfant de construire une identité à partir de ce capital interculturel.

Le parent adoptif, en jouant le rôle de relais interculturel fait le lien entre les éléments « bruts » (récits, absences, objets, histoire lacunaire) et leur assimilation psychique, permettant à l'enfant de se situer, ou de tenir entre deux cultures. En cas d'absence ou d'insuffisance de cette fonction alpha, les souvenirs et l'appartenance d'origine peuvent rester non assimilés, produire de l'angoisse ou des questionnements identitaires non pensables. La fonction alpha est ainsi transposée dans le champ de l'adoption internationale au rôle du parent qui, en étant gardien et transmetteur d'une mémoire culturelle (même fragmentée), offre à l'enfant la possibilité d'intégrer, de penser et de symboliser ses origines et la complexité de son histoire de filiation.

4.2.2.7. Interculturalisation des récits et identité narrative

Les résultats de notre recherche qualitative résonnent avec le concept d'identité narrative (Ricoeur, 2015). Pour l'auteur, l'identité personnelle ne peut se comprendre uniquement comme une donnée fixe (identité-*idem*). Elle se construit aussi dans le temps comme un récit que l'on fait de soi (identité-*ipse*). Ainsi, nous nous construisons et nous reconnaissons par les histoires que nous racontons (ou intériorisons) au sujet de notre vie, en articulant passé, présent et futur. Ce récit intègre également des histoires d'autrui qui deviennent constitutives de notre propre identité. Ainsi, l'identité narrative est relationnelle, historicisée et toujours en transformation. Dans notre recherche, les mères adoptives entretiennent un lien intérieur avec le pays de naissance de leurs enfants, non pas par simple accumulation de souvenirs, mais par intégration de ces souvenirs dans leur propre histoire de vie. Les paysages, les émotions du premier voyage, les interactions avec les acteurs sur place (nous avons appelés *alter-ego* ces personnes en tant qu'elle seraient envisagées comme représentant la mère adoptive) : tout cela forme une matière narrative qui participe à leur représentation d'elles-mêmes en tant que mères. Leur identité de mère adoptive inclut implicitement l'histoire pré-adoptive de l'enfant et celle du pays d'origine : ces récits ne sont pas extérieurs à elles, ils sont intégrés dans la cohérence narrative de leur existence. Nous pensons qu'un élément est particulièrement saillant quant à la résonnance avec le concept d'identité narrative. En effet, les mères intègrent les récits des familles biologiques comme une composante intime de leur propre identité. La phrase « Elles sont à moi, ces mamans » révèle un processus où l'histoire de l'autre devient une part de soi. Cela illustre la dimension hétéronomique de l'identité narrative : le récit que chacun fait de soi est tissé de fragments narratifs empruntés aux histoires des autres, qui s'entrelacent dans une trame commune. Le maintien du lien entre les deux mondes,

intériorisé, invisible, constitue une mise en récit qui relie certes le passé (rencontre, adoption, pays d'origine) et le présent (recherche discrète, souvenirs maintenus vivants, positionnements divers des enfants). Mais surtout, il constitue une mise en intrigue et un avenir potentiel (peut-être une rencontre future, ou simplement la préservation d'un lien affectif). Chez Ricœur, c'est cette mise en intrigue qui donne sens à des événements épars et construit une continuité du soi, tout en restant ouverte et ré-interprétable. À cet égard, le regret des prénoms et la curiosité sur les demi-frères représentent des éléments de révision narrative, un processus dynamique pour donner du sens au passé imprégnant le présent. Enfin il faut souligner que les récits identitaires ne se recouvrent pas. Ainsi, chaque acteur construit sa propre trame, intègre différemment les références au pays d'origine et peut même minimiser ou effacer certains chapitres. L'identité narrative n'est donc pas un récit collectif figé, mais une constellation de récits partiellement communs, partiellement divergents.

5.

CONCLUSION

5.1. SYNTHESE DE LA DISCUSSION

Le choix d'une méthodologie mixte a été indispensable pour étudier la complexité de notre objet d'étude : L'organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de leur enfant (OHCCE) chez les mères qui adoptent à l'international. L'intégration des approches quantitatives et qualitatives a permis (Castro, 2020) :

- La confirmation des résultats, à savoir l'existence d'une interculturalité intime.
- La complémentarité des résultats : L'interculturalité intime mise au jour par les résultats quantitatifs permettent la compréhension des processus d'interculturalisation secrète, intime des résultats qualitatifs.

Ainsi, la méthodologie mixte a permis d'embrasser la complexité du phénomène étudié en conjuguant triangulation, complémentarité et convergence, afin d'apporter une réponse scientifique ajustée à la singularité des vécus.

Notre protocole quantitatif a consisté à mettre en relation notre variable dépendante (VD), l'organisation par les mères de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE) avec leurs modes d'appréhension de la différence généraux (MAD), leurs modes d'appréhension de la différence liés à l'éducation (MADE), leur rapport à la culture propre et pour leur enfant, leur niveau de sensibilité interculturelle (SI), leur niveau d'empathie, et des données générales (langue, âge, pays d'origine, etc.).

Les résultats ont montré qu'il n'y avait pas, pour les mères ayant adopté un enfant à l'international, de lien solide entre leur mode d'appréhension de la différence (MAD) et leur organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel de leur enfant (OHCCE). De plus, des postures de refus de l'altérité culturelle ou des postures paradoxales combinant fermeture et ouverture à l'altérité sont saillants, remarquables, même s'ils ne permettent pas d'en établir une règle statistique significative d'association. Les mères adoptives n'appréhendent pas l'hétérogénéité du contexte culturel de leur enfant de la même façon qu'elles abordent la différence culturelle en général. En effet, leur appréhension générale de la différence apparaît majoritairement de l'ordre du relativisme culturel. Tout se passe comme si les mères avaient intégré un « mode d'être à la différence » de type ethnorelativiste, valorisant, revendiquant la pluralité culturelle. Cependant, dans l'espace intime de la famille, face à l'enjeu que constitue la construction du rapport de leur enfant à la différence, leur comportement concret prend une autre voie : Il consiste le plus souvent en une démarche suspendue, presque passive, consistant à attendre que

l'enfant formule lui-même une demande ou exprime le besoin de contact avec le pays d'origine. Plus rarement, il est aussi refus explicite des appartenances autres que françaises. Cette démarche, imprévue, libre, changeante, combinant ouverture et résistance (Denoux, 1994), semble relever d'un processus d'interculturalisation. Ainsi, malgré une disposition d'appréhension générale ethnorelativiste, nous observons des comportements hétéronomiques. Nous pouvons supposer que le parcours de formation et d'évaluation menant à l'agrément à l'adoption, ce que Roux et Fillod-Chabaud (2020) ainsi qu'Aromatario et de Morati (2023) qualifient de « parcours sous influence », participe à la construction d'un discours fortement normatif de la part des candidates à la parentalité adoptive. Ce discours, de tonalité téléotopique et parfois proche d'une idéalisation irénique, semble en effet correspondre à l'incorporation des attendus institutionnels et sociaux, intériorisés comme condition de légitimation de leur projet parental. Or, cette forme de discours harmonisée, lissée de ses ambivalences ou de ses zones de conflit, peut être comprise comme l'indice de mécanismes défensifs mis en place par ces mères adoptantes. La valorisation positive parfois excessive de l'expérience d'adoption, du pays d'origine et de la culture du pays d'origine répond à des enjeux psychiques de contenance et de protection narcissique. Elle opère comme un déni ou une minimisation des épreuves liées à l'histoire de l'enfant, ou comme une mise à distance des angoisses suscitées par le caractère incertain de la filiation adoptive. Par ce biais, le discours peut fonctionner comme une enveloppe défensive qui recouvre les affects menaçants liés à la rencontre avec l'altérité radicale. Cette dynamique rejoint l'analyse de la « fonction-écran de la culture » (Daure et Currà, 2020) ; Daure et Reveyrand-Coulon, 2019). La culture, comme tiers symbolique et comme espace de médiation, vient à la fois offrir des ressources identificatoires et un support narratif permettant de donner cohérence au projet parental. Mais dans le même mouvement, elle peut également servir de rempart, d'écran protégeant le sujet d'une confrontation frontale avec la complexité psychique de l'adoption internationale : origines de l'enfant maintenues dans le registre de l'impensé, fragilités relationnelles refoulées ou reconfigurées sous une forme idéalisée.

L'examen de l'association entre l'organisation par les mères de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE) et cette fois, les modes d'appréhension de la différence liés à l'éducation (MADE) a renforcé notre interprétation quant à la constatation d'un processus d'interculturalisation en cours. En effet, dans un contexte éducatif, lorsque les mères affirment activement la pluralité culturelle comme ressource positive pour l'enfant, elles favorisent un mode mixte (téléotopique culturel et hétéronomique interculturel) d'appréhension de la différence. L'enfant est alors immergé d'emblée dans un univers pluriel, la rencontre des cultures étant structurée par le parent dans une dynamique

d'ouverture. À l'inverse, lorsque la multiplicité culturelle n'est pas revendiquée, mais simplement mobilisée en réponse aux demandes de l'enfant, la relation interculturelle se construit de façon réactive et limitée. Ce positionnement tend à réduire la portée transformative de l'interculturalisation, mobilisée par une hétéronomie limitée du fait de la référence implicite à la culture dominante.

On en déduit donc, par la comparaison des deux contextes (général et éducatif), que les mères ont affaire à deux interculturalités : une interculturalité de principe dans un environnement courant, dans la vie sociale et une interculturalité concrète, intime dans le contexte éducatif. L'interculturalité concrète liée à l'éducation, plus ouverte et réceptive, est plus propice à l'émergence d'interculturalisation.

Nous n'avons pas mis en évidence de lien entre l'organisation par les mères de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE) et le rapport à la culture. Aucun lien n'a pu être statistiquement établi, ni le rapport à la culture des mères concernant la culture dans laquelle elles ont grandi, ni le rapport à la culture que les mères appréhendent pour leur enfant, concernant la culture dans laquelle elles l'élèvent. Pour la quasi-totalité de l'échantillon, le rapport à la culture de la mère et pour l'enfant est celui de la consistance interne, c'est-à-dire un fort sentiment d'appartenance à la culture d'accueil. Nous pensons que dans le contexte de l'adoption internationale, l'intégration dans la culture d'accueil prime sur la valorisation active de la double appartenance culturelle, du point de vue des familles adoptives. La préoccupation principale des parents est le bien-être, l'ancrage et la sécurité émotionnelle de l'enfant, ce qui passe par la construction d'une identité culturelle claire et cohérente, généralement en lien avec la culture d'accueil. Cela met en lumière les limites des dispositifs de « multiculturalisme affiché » dans la pratique familiale quotidienne des adoptions internationales : il peut exister un écart entre le discours institutionnel (promotion de la pluralité culturelle) et l'expérience vécue par les familles, où la cohérence intérieure et l'intégration priment.

Nous n'avons pas mis en évidence non plus de lien entre l'organisation par les mères de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE) et la sensibilité interculturelle (SI), même après regroupement des catégories. Cette absence de lien direct montre qu'une mère très ouverte interculturellement, ayant une forte sensibilité interculturelle, peut choisir délibérément de neutraliser les différences culturelles de son enfant pour sécuriser et renforcer son appartenance familiale. À l'inverse, une mère plutôt « ethnocentrée », peu sensible à la différence, peut multiplier les gestes identitaires visibles (cuisine, symboles, objets rituels) comme choix éducatif, indépendamment de sa disposition propre. Ainsi, la sensibilité interculturelle personnelle n'est pas prédictive des pratiques de gestion

de l'hétérogénéité culturelle autour de l'enfant. Ces dernières ne sont pas de simples reflets des attitudes interculturelles parentales, mais des choix de filiation et d'affiliation symbolique, souvent indépendants, voire en tension avec la sensibilité interculturelle personnelle.

Nous avons mis en évidence un lien partiel entre l'organisation par les mères de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE) et leur niveau d'empathie. Toutefois, le lien réside dans la dimension cognitive de l'empathie appelée « prise de perspective », qui consiste à se mettre à la place de l'autre pour comprendre son point de vue et la dimension allocentrée (qui agrège la prise de perspective et la préoccupation empathique). Cette dimension de l'empathie relève de l'hétéronomie, c'est l'Autre qui guide les choix de vie. Ces résultats suggèrent que les mères qui savent se mettre à la place de l'enfant, surtout de façon pragmatique, sont plus aptes à soutenir cette double appartenance sans la réduire ou la nier. Les mères qui développent une empathie allocentrée (centrée sur autrui) semblent plus susceptibles de reconnaître que les besoins identitaires de l'enfant ne coïncident pas toujours avec leurs propres représentations culturelles. Cela reflète une forme de métacognition parentale, c'est-à-dire une capacité à réfléchir non seulement sur ses propres affects et représentations, mais aussi sur les représentations qu'un autre (ici, leur enfant, adopté) peut avoir de lui-même et de son contexte.

Enfin, nous avons mis en un lien partiel entre l'organisation par les mères de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE) et le fait de parler la langue du pays d'origine. Toutefois, parce que la posture téléotopique est celle principalement en jeu, nous pensons que cette compétence ne garantit pas une véritable compréhension interculturelle.

Les résultats qualitatifs issus des entretiens de recherche montrent que l'adoption internationale est un processus profondément complexe, à l'intersection de l'intime, de l'interculturel et du politique. Plusieurs dimensions essentielles en émergent :

L'interculturalité s'incarne dans le quotidien familial, à travers le regard social, les réactions de l'entourage et les stratégies mises en place par les parents pour sensibiliser à la différence culturelle. La différence n'est pas niée mais assumée, parfois revendiquée, ce qui permet de valoriser la singularité familiale et d'éviter tout secret nuisible à la construction.

La question des origines traverse tous les récits : elle se manifeste de façon ambivalente concernant les vécus des enfants adoptés, qui alternent parfois entre rejet et réappropriation de leur culture d'origine. Les familles oscillent entre respect, maintien ou faible transmission de cette culture, notamment via le choix du prénom, les pratiques domestiques et, chez certains, une intégration plus

marquée dans la société française. La double appartenance et le double ancrage sont au cœur du processus de construction identitaire. Si certains enfants expriment fierté et attachement à leur pays de naissance, d'autres investissent prioritairement la culture d'accueil ; les voyages de retour apparaissent alors comme des moments charnières, à la fois source d'apaisement ou de blessures réactivées. Les associations d'adoptants jouent un rôle de soutien communautaire, mais des questionnements subsistent, particulièrement en rapport avec la conscience critique autour des enjeux politiques et éthiques de l'adoption internationale (inégalités Nord-Sud, contextes juridiques complexes). La transmission d'éléments culturels du pays de naissance est polymorphe : certains parents s'engagent activement dans la transmission (langue, musique, cuisine, voyages), d'autres laissent l'enfant s'en détourner ou favorisent une intégration exclusive. Les ruptures (perte de la langue maternelle, désintérêt culturel) sont fréquentes, mais aussi la création de rituels originaux qui forgent une histoire familiale propre, structurant la mémoire collective et individuelle.

Le processus d'interculturalité apparaît sous diverses formes. Il n'émerge pas directement au sein d'une alternative stérile entre intégration de l'enfant dans la société d'accueil et transmission explicite de la culture d'origine, mais plutôt de façon plus latente ou silencieuse, au sein de l'investissement personnel des mères envers le pays de naissance des enfants. Ce lien, discret mais intense, façonne leur propre identité, parfois davantage que celle des enfants, qui n'expriment pas toujours un désir fort de rapprochement avec leurs racines.

Ainsi nous avons avancé la notion de fonction alpha (Bion) pour éclairer le rôle des mères adoptives : elles transforment les expériences confuses, les fragments d'histoire, en repères psychiques assimilables pour l'enfant, offrant une médiation essentielle entre passé et présent. Ce travail de symbolisation et de protection autour de la mémoire pré-adoptive permet à l'enfant d'intégrer ses origines de manière sécurisée et créative.

L'actualisation de l'identité narrative, au sens de Ricœur, se donne ici à voir comme un processus de tissage : les mères adoptantes composent une intrigue, un récit de parentalité à partir de matériaux hétérogènes que sont les fragments de l'histoire de l'enfant, les traces réelles ou imaginées de la famille biologique, les représentations du pays d'origine, qu'elles intègrent à leur trame biographique personnelle, singulière. Ce tissage génère un espace narratif partagé, ou peu, ou pas, avec l'enfant, mais de toutes façons, un espace traversé par des décalages inévitables : l'histoire commune n'est jamais exactement la même pour la mère et pour l'enfant. L'identité se construit dans cette dialectique entre concordances recherchées et discordances assumées, entre héritage reçu ou imaginé et

réélaboration créative. En assumant cette élaboration, les mères construisent un espace d'entre-deux où l'enfant pourra plus tard s'autoriser un rapport propre à ses origines, non dans l'urgence d'un choix identitaire, mais dans la sécurité d'un récit familial déjà travaillé et protecteur.

Enfin, les entretiens révèlent l'extrême diversité et la richesse des processus à l'œuvre dans les familles adoptives internationales. L'interculturalisation est à l'œuvre aussi bien dans la cohabitation concrète que dans la mémoire affective et silencieuse, elle constitue une matrice féconde de transformations identitaires, individuelles et collectives.

Le schéma suivant permet de récapituler la dynamique au cœur de cette recherche.

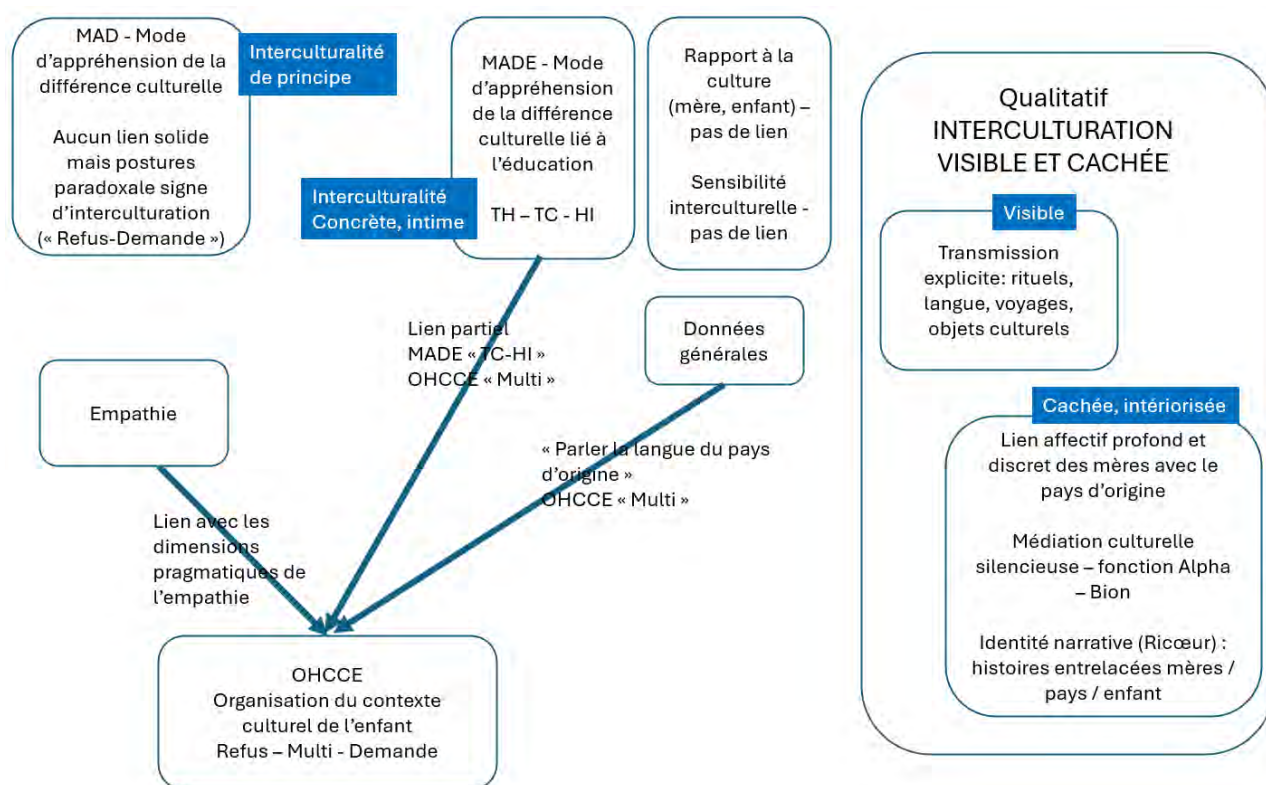


Figure 43 – Récapitulatif de la dynamique interculturelle chez les mères qui adoptent à l'international.

Il met en évidence les deux formes d'interculturalité que nous avons identifiées : l'interculturalité de principe et l'interculturalité concrète, intime ainsi que le rôle des mères comme médiatrices culturelles et porteuses d'une interculturalisation intériorisée, cachée.

5.2. LIMITES

5.2.1. Limites méthodologiques

Nous avons veillé à ne pas égarer la lectrice et le lecteur au fil de nos cheminements méthodologiques. La complexité résidant dans l'enchaînement des renoncements à des impasses et l'exploration de nouvelles pistes a été difficile à gérer. Néanmoins, ce cheminement témoigne de notre volonté de ne négliger aucune option au regard des choix méthodologiques initiaux.

La sélection des participantes a finalement remis en question nos objectifs initiaux. Nous avons envisagé de comparer les réponses de femmes ayant déjà adopté avec celles de femmes en attente d'adoption ou d'agrément, mais aucune participante n'appartenait à ce second groupe. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette absence. Tout d'abord, le nombre très restreint d'enfants adoptables entraîne mécaniquement une rareté des familles se tournant vers l'adoption internationale. Ensuite, les rares candidats encore engagés dans ce processus sont désormais davantage accompagnés par l'Agence Française de l'Adoption, ce qui réduit leur besoin d'échanges au sein des groupes de partage d'expérience. Enfin, il est probable que le message que nous avons diffusé à ce sujet n'ait pas été formulé avec suffisamment de clarté.

De manière générale, la fin annoncée de l'adoption internationale a considérablement réduit le nombre de participantes potentielles. Ce mode de parentalité ne constitue plus un phénomène à transmettre, à propos duquel témoigner ou conseiller. Dans l'histoire de la parentalité humaine, il tend à devenir une modalité singulière, bientôt révolue.

Un grand nombre de participantes ont entamé le questionnaire en ligne, mais plus de la moitié ont interrompu leur saisie en cours de route. Nous supposons que sa longueur en est d'une part la principale cause. Mais, d'autre part, nous avons choisi, comme nous le montrons dans les annexes, d'afficher les questions au fur et à mesure des réponses pour ne pas décourager la participante. Cependant, nous pensons aujourd'hui que ce système a finalement été largement rédhibitoire. En effet, les participantes, n'ayant aucune idée de leur progression dans le questionnaire, ne pouvaient pas anticiper le temps restant et ont davantage abandonné. De plus, les questions les plus exigeantes, notamment celles portant sur la sensibilité interculturelle, auraient sans doute gagné à être placées en début de questionnaire, afin de limiter l'effet de fatigabilité des répondantes.

5.2.2. Le concept de transmission

Nous pensons qu'il réside une limite conceptuelle autour du terme transmission. Nous reconnaissons un certain évitement quant à son exploration, comme si cette dernière risquait de nous empêcher de tenir dans cet entre-deux théorique qui a permis l'émergence de certains de nos résultats. Pourtant, nous pensons que l'un des écueils rencontrés dans l'analyse est la relative indétermination du terme « transmission ». Ce concept, largement mobilisé en psychologie et en psychanalyse (Brun, 2021 ; Ciccone, 2012 ; Kaës, 2000), tend à regrouper plusieurs registres qui, dans ce travail, auraient mérité d'être distingués plus finement. En effet, la transmission au sens strict renvoie à l'acte de donner, de passer, d'assurer la continuité, d'incarner la fonction de pourvoyeur d'éléments existentiels et culturels. L'archétype maternel y est prégnant, avec l'idée d'un passage vital (du corps, de l'identité, d'un héritage). Le lien, en revanche, désigne plutôt l'existence d'une réalité vivante parallèle, dans laquelle s'élabore une relation, une appartenance et une co-présence. Ce registre opère moins dans le don ou le passage que dans la rencontre et la mise en résonance de mondes. Or, au fil du matériau, deux participantes se situent précisément à l'intersection de ces deux dimensions : leur discours porte à la fois sur la transmission (au sens d'une filiation, d'un don, d'un héritage à intégrer) et sur le lien (comme coexistence de plusieurs univers symboliques ou culturels). Cette porosité rend difficile de trancher analytiquement et aurait nécessité un appareillage théorique plus affiné pour différencier les deux plans.

En lien avec ce point, l'interculturalisation intime s'est révélée complexe à saisir dans le cadre des méthodes que nous avons utilisées. Le recours à des dispositifs centrés sur la perception de la différence (comparaison, récit de décalage, catégorisation culturelle) afin de saisir l'OHCCE n'a pas permis de rendre pleinement compte de ces processus de tissage internes et discrets, relevant plus de l'implicite ou de l'affectif. L'intime, voire le secret, de l'interculturalisation aurait été peut-être plus accessible avec des outils tels que l'INS (Interculturalisation Narrative du Soi). De plus, cette posture est difficile à formuler dans les entretiens car elle est à la fois inédite et rarement explicitée dans la littérature ou le vécu des mères adoptives interrogées.

5.2.3. Une recherche en tension permanente

L'adoption internationale réactive des logiques d'ingérence et de domination qui rappellent l'histoire coloniale : extraction d'enfants de pays pauvres afin de leur offrir un avenir « meilleur » dans les pays riches, marginalisation des familles d'origine et des traditions locales, intrusion dans la politique familiale des pays du Sud. Le fait que l'adoption internationale ait été présentée à ses commencements comme une démarche humanitaire n'a fait que renforcer cette logique d'ingérence. Aujourd'hui les professionnels de l'adoption déconseillent fortement d'évoquer cette idée d'adoption humanitaire mais il n'en demeure pas moins que cette logique d'appropriation, allant de pair avec une forte demande des parents des pays du Nord ne peut être niée (Bos et Reysoo, 2013). Lorsque nous avons déposé nos messages sur des réseaux sociaux pour le recrutement de participantes, nous avons été accueillie de différentes manières. Nous avons eu de longs échanges avec deux associations de personnes adoptées qui nous avaient contactée afin de connaître nos intentions, à travers cette recherche. Notre position de chercheur nous a confronté, comme nos participantes, au poids de la coexistence de discours socio-culturels divergents, voire discordants et souvent incompatibles concernant l'adoption. Nous avons affaire au discours critique, qui voit l'adoption comme un outil de domination. Nous avons affaire dans le même temps aux discours idéalisants (universalistes ou humanistes) qui voit l'adoption comme un objet d'amour au-delà les frontières. Nous avons relevé le message « Vous voulez savoir si on est racistes . ? ». Cette expérience relève un phénomène essentiel : en abordant ce sujet, le chercheur n'est jamais neutre, sa démarche réactive les tensions du débat social. La demande des associations sur nos intentions est révélatrice : la recherche elle-même est perçue comme un acte politique, qui viserait soit à renforcer, soit à déstabiliser un récit dominant. Ainsi, cette vigilance rejoint la critique des études postcoloniales : le savoir produit peut participer soit à l'invisibilisation, soit à la reconnaissance des inégalités structurelles (Spivak, 2009).

Nous avons eu conscience de mener une recherche en constante tension, dans les rencontres, les entretiens et les messages sur les réseaux sociaux, entre humanisme et néo-colonialisme, projet parental légitime et rapport de domination, regard critique et idéalisation, neutralité scientifique et engagement éthique. Cette conflictualité est en réalité un enjeu central de la recherche ; la production de savoir sur l'adoption internationale n'est jamais neutre, mais toujours politiquement située. À partir de ce partage de l'éprouvé de tension extrême avec les mères adoptantes, notre position a consisté à suspendre le jugement et à nous inscrire dans l'ici-et-maintenant de la dynamique familiale. Cette démarche visait à

appréhender la manière dont ces mères construisent leur parentalité et à identifier les formes de solutions qui peuvent émerger dans le contexte chaotique de la mondialisation et des rapports de pouvoir.

5.2.4. Identité de nature entre chercheur et objet de recherche.

Denoux (2013) met en évidence l'impact du contact culturel lui-même entre le chercheur et son objet de recherche. Il met en évidence la variation des résultats de trois recherches - Interculturalisation de cadres professionnels, interculturalisation de relations professionnelles duelles, interculturalisation de personnes ayant vécu une migration - en fonction de l'identité de nature entre chercheur et objet de recherche. Cette identité de nature est également le produit d'un contact culturel du chercheur confronté à d'autres cultures. Ainsi, la relation à l'objet de recherche est un contact culturel. (p. 371). Cette présente recherche a été menée par une chercheuse française auprès de parents français. Dans une autre culture que la culture française, nous pourrions certes constater une variation des résultats. Mais surtout, il est possible que l'analyse des résultats ait pu présenter une variation selon que le chercheur en charge soit français ou non, quelle que soit la méthodologie employée.

5.3. PISTES DE RECHERCHE

5.3.1. Interculturalisation narrative du Soi (INS)

À la lumière de la proposition de Teyssier et Denoux (2019), l'organisation par les mères de l'hétérogénéité du contexte culturel de leur enfant (OHCCE) peut être interprétée comme une forme particulière d'interculturalisation narrative du soi (INS) parentale. En effet, Teyssier et Denoux (2019) définissent l'INS comme la résultante de l'organisation entre deux types de récits :

- 1/ Les récits socio-culturels (RSC). Ce sont des trames culturelles collectives, porteuses de normes, de valeurs, de représentations. Dans leur étude sur les postures paradoxales chez les enfants du numérique et les générations antérieures, les auteurs relèvent par exemple les RSC

suivants : « les réseaux sociaux nuisent à la vie réelle » et « ils améliorent la qualité de vie ».

- 2/ Les récits du soi (RDS) : Ce sont des narrations personnelles, « des récits qualifiant le sujet qui lui permettent de relier ses expériences passées, les impondérables de son vécu présent et ses potentialités d'actions futures. » (Teyssier et Denoux, 2019, p. 420).

Dans notre recherche, l'organisation par les mères de l'hétérogénéité du contexte culturel de l'enfant (OHCCE) peut être vue comme une forme particulière d'INS qu'elles construisent autour de la parentalité adoptive. En effet, l'OHCCE est une architecture liant :

- D'une part les RSC normatifs de l'adoption (attendus institutionnels de l'agrément, discours de légitimation sociale ou téléotopique, valorisation de la pluralité culturelle),
- Et d'autre part les récits du soi maternel (expérience intime de filiation adoptive, défenses psychiques vis-à-vis de l'altérité, projections identitaires pour l'enfant).

Le concept de RDS correspond tout à fait aux conclusions que nous avons tirées des résultats d'entretiens. Les deux récits d'interculturalité intériorisée fonctionnent à la manière de contenants adaptatifs pour leur enfant. Les RDS en cela ne sont pas des récits figés, déterministes, des « nœuds coulants étranglant le sens » (Teyssier et Denoux, 2019, p. 420). Au contraire, ils s'adaptent, se transforment, au gré des expériences traversant le sujet et assurent ainsi un sentiment de continuité face aux changements de l'extériorité. L'OHCCE nous semble donc être une opérationnalisation de l'INS appliquée à la parentalité adoptive. Cette architecture narrative propre au champ adoptif oscille entre les deux fonctions décrites par l'INS :

- Une fonction intégrative, quand la différence culturelle est explicitement investie comme ressource éducative et intégrée à une narration familiale structurante
- Une fonction réfractaire, lorsque l'ambivalence culturelle est neutralisée ou mise à distance, jouant le rôle d'une enveloppe défensive de protection psychique.

Ainsi, l'OHCCE apparaît comme une INS parentale, c'est-à-dire une interculturalité narrative située au niveau des pratiques éducatives et familiales. Elle met en évidence la manière dont les mères adoptives tentent de configurer l'hétérogénéité culturelle autour de leur enfant adopté, non seulement à travers des discours visibles (interculturalité de principe), mais surtout dans leurs récits intimes et pratiques éducatives (interculturalité concrète).

5.3.2. Interculturalisation et temps

Tout au long de ce travail de recherche, nous avons pu relever l'importance du temps : temps de l'attente (agrément, apparentement, dans le pays), temps de la découverte et de l'attachement mutuel, temporalité de l'enfant (enfance, adolescence, adulte) et temps nécessaire à la construction et l'évolution des récits, à la transformation psychique et à l'émergence d'interculturalisation.

L'adoption internationale arrive elle aussi à son terme. Notre objet de recherche ne va concerner que des individus de plus en plus âgés, de moins en moins nombreux, jusqu'à devenir lui-même récit anthropologique et généalogique.

Le temps, pour le chercheur soucieux d'homogénéité et de régularité est une limite, en tant qu'il contraint et opère des distorsions sur nos observations et raisonnements. Mais quelquefois, le temps est la dimension qui permet de faire advenir des phénomènes particuliers : En l'occurrence, dans le dernier entretien, une participante relate une expérience particulière : Dès que ces parents ont vu leur dossier accepté par le pays d'origine, ils ont entrepris un voyage ce pays, avant donc toute certitude d'être parent d'un enfant de ce pays, et avant bien sûr l'apparentement qui aura lieu avec leur fille. Cette expérience selon nous représente un vécu étrange à venir. Tout pourrait se passer, lorsqu'ils rencontreront leur fille, comme s'ils avaient fait un voyage dans le temps, une boucle temporelle fermée, permettant de revenir à un point antérieur, avant que l'histoire ne se déroule, à la façon du film « Retour vers le futur » (Zemeckis, 1985). L'exploration de ce territoire, du pays d'où viendra leur enfant, afin de puiser de quoi permettre une transmission ultérieure peut être considérée comme une expérience pré-interculturalisatrice. Le sujet s'imprègne, se prépare à l'autre, amorçant un processus d'interculturalisation avant même l'arrivée de l'enfant.

5.3.3. Frère esquif

Certes, les analyses statistiques n'ont pas mis en évidence de lien entre l'hétérogénéité culturelle du contexte de l'enfant et le fait d'avoir déjà des enfants ou une expérience antérieure d'adoption. Toutefois, l'examen qualitatif de trois entretiens révélant une interculturalisation intériorisée suggère une certaine assurance chez ces participantes, leur permettant d'aborder seules ce territoire tiers. Il semble, en effet, plus aisé et sécurisant pour elles d'envisager ce cheminement en solitaire avec un « navire intérieur solidement équipé et rempli de matelots », plutôt qu'à bord d'une embarcation fragile.

5.4. CONCLURE PAR L'ACCUEIL

L'origine est à venir, c'est au décours de notre existence que nous pouvons comprendre le chemin parcouru et y situer l'origine. Elle ne dicte pas le parcours. « Ce qui fait l'enjeu du devenir, c'est que le sujet peut toujours jouer de ce qui est comme d'une partition, pour composer différemment sa vie, par-delà toute prédiction, [...]. Il y a une plasticité du devenir. On est aussi déterminé pour ne pas l'être. » (Ansermet, 2020). La pensée d'Ansermet nous aide à sortir de la dictature de l'origine, l'enfant n'est pas enfermé dans une filiation perdue ou assignée. Ainsi l'origine ne fixe pas une trajectoire définitive pour l'enfant adopté, cette origine est reprise, rejouée, réinscrite au fil des rencontres, des affiliations, des choix. « Nous naissons pour ainsi dire provisoirement, quelque part, c'est peu à peu que nous composons en nous, le lieu de notre origine, pour y naître après coup et chaque jour plus définitivement. » (Rilke, cité dans Ayouch Boda, 1999, p. 272). La plasticité du devenir qu'évoque Ansermet montre combien l'adoption internationale engage une parentalité créatrice, où la transmission s'invente dans l'entre-deux vivant des cultures et dans la capacité à transformer les héritages en ressources de vie.

Soigner la société d'accueil

Mais cette dynamique ne concerne pas seulement l'enfant et ses parents adoptifs, mais engage aussi la société d'accueil. Comme le souligne Derivois (2020), celle-ci doit être « soignée » pour être psychiquement disponible à accueillir. Une société encombrée par ses traumatismes collectifs non élaborés, tels que la colonisation, les ségrégations, les idéologies raciales risque de fonctionner comme une « société morte »²⁰, incapable d'offrir un étayage symbolique aux enfants adoptés. Ainsi, la plasticité du devenir individuelle mise en avant par Ansermet trouve son écho dans la plasticité nécessaire de la société d'accueil décrite par Derivois. L'adoption internationale ne demande donc pas seulement à l'enfant de composer avec son origine et ses héritages fragmentés ; elle requiert également que la société d'accueil puisse transformer ses propres héritages, parfois traumatiques,

²⁰ En référence au concept de « mère morte » proposé par Green (cité dans Derivois, 2020), on désigne ces mères physiquement présentes mais psychiquement absentes pour leur enfant. Confronté à cette absence psychique, l'enfant risque de développer diverses pathologies.

en ressources. C'est dans cette double capacité de recreation ; individuelle et collective, que peut s'inventer une parentalité adoptive créatrice et une transmission vivante dans l'entre-deux des cultures ». Dekens (2021) fournit une illustration clinique de la nécessité d'un environnement social et symbolique accueillant et décrit comment le regard social (par exemple la couleur de peau qui « rappelle » les origines de l'enfant) peut soit renforcer le conflit de loyauté, soit, si la société est disponible psychiquement, soutenir un processus de cohabitation interne pacifiée. L'auteure propose par exemple :

de rendre visibles les parcours de vie des personnes adoptées qui sont devenus des artistes, des scientifiques, des chercheurs, des enseignants, des médecins, des sportifs, etc. Afin de leur permettre des identifications positives nécessaires à toute construction identitaire, quitte à choisir de s'en affranchir en toute liberté (Dekens, 2021, p. 162).

L'adoption internationale, apparition récente dans l'histoire, est sur le point de s'éteindre, ne laissant qu'une brève trace dans le récit des sociétés humaines. En l'espace de quelques décennies seulement, elle a permis à une multitude de familles de se créer sans repères, inventant leur propre chemin. Les enfants venus de ces trajectoires singulières sont désormais, à leur tour, devenus parents, parfois même grands-parents, porteurs d'une histoire collective aussi lumineuse que fugace.

6. BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (2023). Chapitre III. L'interculturalisme en perspective. *Que sais-je ?*, 6, 44-78.

Abou, S. (1997). The Metamorphoses of Cultural Identity. *Diogenes (English ed.)*, 45(1), 3.

André-Trévennec, G. (2013). Adoption internationale : L'accompagnement de la parentalité adoptive des postulants au-delà de l'agrément. *Enfances & Psy*, 59(2), 73-88. <https://doi.org/10.3917/ep.059.0073>

Ansermet, F. (2020). L'origine à venir : Naître enfant demain. In *Soins, corps et langage* (p. 73-80). érès; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.dugna.2020.01.0073>

Ansermet, F. et Giacobino, A. (2023). Mères : Certaines, incertaines ou multiples ? *Critique*, 915-916(8-9), 755-766. <https://doi.org/10.3917/criti.915.0755>

Aromatario, A. et de Morati, L. (2023). Façonner les intimités. Récit de soi et discours professionnels dans les parcours de candidat·es à l'adoption. *Revue française des affaires sociales*, 2, 67-88. <https://doi.org/10.3917/rfas.232.0067>

Assayag, B., Taïeb, O., Moro, M. R. et Baubet, T. (2020). Mineurs non accompagnés: Filiation et affiliations d'un pays à l'autre. *L'autre*, 21(3), 340-349. <https://doi.org/10.3917/lautr.063.0340>

Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation* (7^e éd., vol. 7). Presses Universitaires de France

Aulagnier, P. (2009). Le droit au secret : Condition pour pouvoir penser. In *La pensée interdite* (Vol. 1, p. 15-41). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.forma.2009.01.0015>

Audacity Team. (2025). *Audacity* (version 3.7.3) [Logiciel]. Disponible sur <https://www.audacityteam.org>

Ayouch Boda, A. (1999). La nostalgie, exil. *L'Évolution Psychiatrique*, 64(2), 271-279. [https://doi.org/10.1016/S0014-3855\(99\)80065-6](https://doi.org/10.1016/S0014-3855(99)80065-6)

Baden, A. L. et Steward, R. J. (2000). A Framework for Use with Racially and Culturally Integrated Families : The Cultural-Racial Identity Model as Applied to Transracial Adoption. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 9(4), 309-337. <https://doi.org/10.1023/A:1009493827019>

Badiou, A. (2016). Réinventer l'amour [Entretien avec Martine Fournier]. *Sciences Humaines*, 280(4), 25-25. <https://doi.org/10.3917/sh.280.0025>

- Barus-Michel, J. et Gratton, E. (2017). De qui, de quoi est-on l'enfant ? In C. Veuillet-Combiér (Éd.), *Nouvelles figures de la filiation : Perspectives croisées entre sociologie et psychanalyse* (p. 17-29). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.142213>
- Bauman, Z. (2001). Identité et mondialisation. *Lignes*, 6(3), 10-27. <https://doi.org/10.3917/lignes1.006.0009>
- Bauman, Z. (2005). « Franchir les frontières — ou avoir de nombreux chez-soi ? ». *Tumultes*, 24(1), 79-89. <https://doi.org/10.3917/tumu.024.0079>
- Bayard, A. (2016). *Interculturalisation positive et dépassement du trauma : esquisse de la poétique d'un lien* [thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne]. Theses.fr. <https://theses.hal.science/tel-03693037/document>
- Benghozi, P. (2007). L'adoption est un lien affiliatif : Pacte de re-co-naissance et pacte de désaveu. *Dialogue*, 177(3), 27-43.
- Bennett, M. (1986) A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196
- Bennett, M. (2017) Development model of intercultural sensitivity. Dans Kim, Y (dir.) *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.1002/9781118783665.ieicc0182>
- Bennett, M. et Bennett, J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Dans D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (dir.), *The handbook of intercultural training* (p 147-165). Sage
- Berjot, S. et Bourguignon, D. (2023). *Le Soi et l'identité en psychologie sociale. Fondements, concepts et applications*. <https://doi.org/10.3917/dunod.berjo.2023.01>
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (dir.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (p. 9-25). Westview Press.
- Berry, J.W. (1997). Préface, Dans J.W. Berry, Y.P. Poortinga, J. Pandey (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology, Theory and method* (2^e éd., p. X-XV). Allyn and Bacon.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chatsiotis, A., & Sam, D. L. (2011). *Cross cultural psychology: research and applications* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Besson, D. G. (2019). Pour une poétique de l'étranger, éloge de la non-identité. *Cahiers de psychologie clinique*, 52(1), 237-246. <https://doi.org/10.3917/cpc.052.0237>

Bier, B. et Ensellem, C. (2011). De quels parents, de quels enfants et jeunes parle-t-on ? *Cahiers de l'action*, 31(1), 51-60. <https://doi.org/10.3917/cact.031.0051>

Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire : L'entretien* (2e édition). Armand Colin.

Bonnardel, Y. (2015). *La domination adulte : L'oppression des mineurs*. Myriadis.

Bonniol, J.-L., Edwards-Grossi, É. et Wang, S. (2021). Introduction au dossier « Race et biologie ». *Cahiers de l'Urmis*, 20. <https://doi.org/10.4000/urmis.2278>

Borges, M.-A. F. et Roman, P. (2011). Enjeux de la construction du lien de filiation chez des enfants adoptés à l'étranger. Apports de la clinique projective. *Cahiers de psychologie clinique*, 37(2), 247-269.

Bos, P. et Reysoo, F. (2013). La face cachée des adoptions internationales et les droits des mères au Vietnam. In C. Verschuur & C. Catarino (dir.), *Genre, migrations et globalisation de la reproduction sociale* (p. 333-347). Graduate Institute Publications. <https://doi.org/10.4000/books.iheid.5993>

Bossuroy, M. (2016). Fiche 2. Culture et psychisme : Des « co-émergents ». In M. Bossuroy (dir.), *La psychologie clinique transculturelle* (p. 21-27). In Press. <https://doi.org/10.3917/pres.bossu.2016.01.0022>

Bourdet-Loubère, S. et Mazoyer, A.-V. (2011). L'infertilité comme analyseur de la parentalité. *Cahiers de psychologie clinique*, 37(2), 123-147.

Bourguignon, M., Katz-Gilbert, M. et Piccolo, G. L. (2023). L'étayage groupal en exil, un soutien à la transmission subjectivante entre générations. Dans *Familles et transmission à l'épreuve de la migration* (p. 77-104). In Press. <https://shs.cairn.info/familles-et-transmission-a-l-epreuve-de-la-migration--9782848358031-page-77>

Brun, S. (2020). Cécité partielle. Procédure d'adoption et colorblindness institutionnelle en France. *French Politics, Culture & Society*, Vol. 38(3), 40-63. Cairn.info. <https://doi.org/10.3167/fpcs.2020.380303>

Brun, S. (2021). Devenir parent à travers les frontières nationales et raciales:Emparentement et institution du lien parental dans l'adoption internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, 139140(2), 61-77. <https://doi.org/10.3917/rpsf.139.0061>

Brun, S. (2023). Au nom de la mixité: Choisir le prénom des enfants adoptés à l'étranger et issus de couples mixtes en France. *Revue française de sociologie*, 64(4), 597-624. <https://doi.org/10.3917/rfs.644.0597>

Bydlowski, M. (2008). 4. La dette de vie, enjeu de la filiation féminine. *Le fil rouge*, 6, 163-185.

Cabrel, F. (1977). « Le mur de poussière »

Cahen, M. (2004). *Accouchement anonyme et adoption plénière : Une dialectique des secrets*. Karthala. <https://doi.org/10.3917/kart.cahen.2004.01>

Camilleri, C. (1980). Identité et changements sociaux : Point de vue d'ensemble. In P. Tap (dir.), *Identités collectives et changements sociaux* (p. 333-342). Privat.

Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. Dans M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de Cultures, Concepts et Enjeux Pratiques de L'interculturel*. (p. 1-77). L'Harmattan.

Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle. Essai d'une typologie. In J. Kastarsztein, E-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada Leonetti et A. Vasquez-Bronfman (dir.), *Stratégies identitaires*. PUF.

Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/le-developpement-de-l-adolescent--9782807320383>

Cascales, T. (2016). L'établissement des premiers liens dans l'adoption internationale. *Empan*, 102(2), 57-63. <https://doi.org/10.3917/empa.102.0057>

Cascales, T. et Lacroix, M.-B. (2015). 2. L'adoption du côté des parents. In T. Cascales & M.-B. Lacroix, *Les premiers liens dans l'adoption internationale* (p. 49). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.casca.2015.02.0049>

Castro, D. (2020). Chapitre 3. La recherche à base de méthodologie mixte : Une nécessité scientifique et professionnelle. In *Les méthodes mixtes en psychologie* (p. 63-84). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.schwe.2020.01.0063>

Chateauneuf, D., Piché, A.-M. et Lavallée, C. (2024). Le point sur l'adoption : Changements, évolution et zones de tension. *Enfances, Familles, Générations*, 45. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1113927ar>

Chicoine, J.-F., Germain, P. et Lemieux, J. (2012). Adoption internationale, familles et enfants dits « à besoins spéciaux ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 49(2), 155-183. <https://doi.org/10.3917/ctf.049.0155>

Chomilier, J. et Duyme, M. (avec Mouvement pour l'adoption sans frontières). (2009). *Adoption : Un lien pour la vie*. Solal CNRS.

Ciccone, A. (2012). Chapitre 2—Le fantasme de transmission. In *La transmission psychique inconsciente* (p. 79-98). Dunod. <https://www.cairn.info/la-transmission-psychique-inconsciente--9782100572274-p-79.htm>

Ciccone, A. (2014). 1. Violence du handicap et violence dans le soin. In *Handicap et violence* (p. 13-25). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.scell.2014.01.0013>

Ciccone, A. (2016). Chapitre 1. La parentalité soignante. Dans *Violences dans la parentalité* (p. 7-25). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.cicco.2016.01.0007>

Ciccone, A. et Lhopital, M. (2019). Chapitre 3. L'objet contenant optimal. *Psychismes*, 3, 87-107.

Cohen-Emerique, M. et Rothberg, A. (2015). *La méthode des chocs culturels : Manuel de formation en travail social et humanitaire*. Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Colbère, M.-T. (2006). Adoption : Entre déni et omniprésence de l'originel. *Le Journal des psychologues*, 239(6), 51-53. <https://doi.org/10.3917/jdp.239.0051>

Comte-Sponville, A. (2020). *Dictionnaire amoureux*.

Coslin, P. G. (2017). *Psychologie de l'adolescent*.

Cottet, S. (2007). Le roman familial des parents. *La Cause freudienne*, 65(1), 39-44. <https://doi.org/10.3917/lcdd.065.0039>

Coum, D. (2018). De la difficulté d'être parent à l'aide à la parentalité : Un enjeu éthique ? In *Malaise dans le soutien à la parentalité* (p. 89-132). érès; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.neyra.2018.02.0089>

Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. <https://doi.org/10.3917/dec.cuche.2016.01>

Cui, G., & Van Den Berg, S. (1991). Testing the construct validity of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 15(2), 227-240. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(91\)90031-B](https://doi.org/10.1016/0147-1767(91)90031-B)

Daure, I. et Currà, D. (2020). Couples biculturels : La « fonction écran » de la culture. *Le Journal des psychologues*, 374(2), 68-73. <https://doi.org/10.3917/jdp.374.0068>

Daure, I. et Reveyrand-Coulon, O. (2019). *Le migrant et sa famille. Défis interculturels en psychologie clinique*. ESF

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-103

Dayan, J. (2022). Chapitre premier. Devenir parent, devenir mère : aux racines de la parentalité. Dans J. Dayan (dir.), *Les dépressions post-partum* (p. 7-29). Presses universitaires de France.

Daydé, C. (2015). Destins brisés et destins reconstruits en zone française d'occupation (1945-1955). Ressources pour la recherche aux Archives diplomatiques. In D. Niget et Y. Denéchère (Éds.), *Droits des enfants au XXe siècle : Pour une histoire transnationale* (p. 31-40). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.89257>

De Monléon, J.-V. (2011). Avant-propos. In *Psychologie de l'attachement et de la filiation dans l'adoption* (p. IX-XII). Dunod; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dunod.vinay.2011.01.ix>

De Truchis, A. (2013, 18 octobre). L'école, vue depuis une consultation adoption. Dans EFA et Université Montpellier 1 et Paris 8 (resp.). *Les ados adoptés sont-ils des ados comme les autres ?*. Paris.

Decety, J. (2004). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? In *L'Empathie* (p. 53-88). Odile Jacob; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/oj.berth.2004.01.0051>

Dekens, S. (2021). 8. Vers une cohabitation interne pacifiée entre affiliation à la famille adoptive et réaffiliation au monde d'origine. In *L'enfant adopté* (p. 153-162). éres. <https://doi.org/10.3917/eres.mony.2021.01.0153>

Delaisi de Parseval, G. (2002). *Le Roman familial d'Isadora D.* Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.delai.2002.01>

Delaisi de Parseval, G. (2009). « Accès aux origines ou anonymat ? » In *Origines de la vie... Vertiges des origines* (p. 7-12). PUF; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.coll.2009.01.0007>

Denéchère, Y. (2010). Des adoptions d'État : Les enfants de l'occupation française en Allemagne, 1945-1952. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 572(2), 159-179. <https://doi.org/10.3917/rhmc.572.0159>

Denéchère, Y. (2016). 1. Histoire : Les différents temps de l'adoption internationale en France. Dans *Adoption internationale* (p. 3-20). Lavoisier. <https://shs.cairn.info/adoption-internationale--9782257206640-page-3>

Denoux, P. (1985). La rencontre interculturelle de la téléonomie historique à la téléotopie culturelle. In C. Clanet (éd.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* (p. 33-47). PUM.

Denoux, P. (1994a). L'identité interculturelle. *Bulletin de psychologie*, 48(419), 264-270. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1995.14402>

Denoux, P. (1994b). Pour une nouvelle définition de l'interculturalisation. Dans J. Blomart, B. Krewer, (dir.), *Perspectives de l'interculturel* (p. 67-81). L'Harmattan

Denoux, P. (2002). Processus psychologiques dans l'objectivation de la différence culturelle par l'action sociale. Dans M. Lahlou (dir.), *Histoires familiales, identité, citoyenneté* (p. 43-53). L'interdisciplinaire.

Denoux, P. (2003). Universalisme, culturalisme et interculturalité, contributions à la psychologie interculturelle. Dans M. Wieviorka, H. Del Pup, F. Dubet, D. Lapeyronnie et P. Denoux (dir.), *L'identité culturelle et le politique* (p. 157-185). GREP.

Denoux, P. (2004). Les modes d'appréhension de la différence culturelle chez les enseignants européens: *Carrefours de l'éducation*, n° 18(2), 194-208. <https://doi.org/10.3917/cdle.018.0194>

Denoux, P. (2013). Le contact culturel dans les procédures de recherche. Propositions méthodologiques de psychologie interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 99-100(3), 365-381.

Denoux P. (2016). Préface. Dans E. Regnault et E. Costa Fernandez (dir.), *L'interculturel aujourd'hui Perspectives et enjeux* (p. 19-26). L'Harmattan.

Denoux, P. (2017). En finir avec l'interculturel polymorphe : l'interculturalisation, un concept générique. Dans G. Chakroun et E. Costa-Fernandez (dir.), *Cognition sociale, formes d'expression et interculturalité* (p.25-37). L'Harmattan.

Denoux, P. (2022). *Interculturalisation et création de soi* [communication orale]. 9^{ème} journée scientifique de l'IPCC, Toulouse.

Denoux, P., Rutayisire, A., Teyssier, J. (2016). *Typologie dynamique de l'interculturalisation*. Texte en cours d'élaboration.

Derivois, D. (2009). La complexité clinique interculturelle : Quelle posture épistémologique pour le psychologue clinicien ? *L'autre, Volume. 10*(1), 64-79. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lautr.028.0064>

Derivois, D. (2010). Traversées et symbolisation de l'écart : Un point de vue psychodynamique. *Dalhousie French Studies, 90*, 65-74. JSTOR.

Derivois, D. (2017). *Clinique de la mondialité*. De Boeck Supérieur 2017.

Derivois, D. (2020). Soigner la société d'accueil. *Esprit, 1*, 17-19. <https://doi.org/10.3917/espri.2001.0017>

Derivois, D. (2021). *Séismes identitaires, trajectoires de résilience. Une clinique de la mondialité*. <https://shs.cairn.info/seismes-identitaires-trajectoires-de-resilience--9782367177007>

Derrida, J., Brault, P.-A. et Kamuf, P. (2021). *Hospitalité. Volume I, Séminaire (1995-1996)*. Editions du Seuil.

Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. Dans : D. Deshaies et D. Vincent (dir.), *Discours et constructions identitaires* (p. 1-11). Presses de l'université Laval.

Douville, O. (2014). *Les figures de l'autre : Pour une anthologie clinique*. Dunod.

Douville, O. (2023). Expériences limites de l'exil, du « non-lieu » à l'abri: *Recherches en psychanalyse, N° 34*(2), 47-60. <https://doi.org/10.3917/rep2.034.0047>

Dupont, S. et Rideau, D. (2022). 14. L'adoption : Une odyssée familiale. Dans *Le cycle de vie des familles contemporaines* (p. 307-334). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.dupon.2022.01.0307>

Duret, I. (2025). *La peur de transmettre : Filiation et traumatisme*. Érès. <https://shs.cairn.info/la-peur-de-transmettre--9782749283364?lang=fr>

Ehrenberg, A. (2018). Chapitre 4. Les neurosciences sociales ou comment l'individu agit avec les autres. In *La mécanique des passions* (p. 171-210). Odile Jacob; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/la-mecanique-des-passions--9782738141491-page-171?lang=fr>

Eiguer, A. (2005). Le faux-self du migrant. Dans : R. Kaës (dir.), *Différence culturelle et souffrances de l'identité* (p. 89-106). Dunod.

Eiguer, A. (2021). *L'inconscient de la maison*. Dunod. <https://shs.cairn.info/l-inconscient-de-la-maison--9782100808250>

El Sayed, V. (2018). *Interculturation et appréhension de la différence culturelle dans des environnements pluriculturels et/ou interculturels*.

Erikson, E. H. (1978). *Adolescence et crise la quête de l'identité*. Flammarion.

Fanon, F. (2015). *Peau noire, masques blancs*. Éditions Points.

Fanon, F., Sartre, J.-P., Cherki, A., & Harbi, M. (2010). *Les damnés de la terre*. La Découverte.

Fassin, É. (2006). 6. Aveugles à la race ou au racisme ? :Une approche stratégique. In *De la question sociale à la question raciale ?* (p. 106-130). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2006.02.0106>

Fédida, P. (2007). *Humain-déshumain*. Presses universitaires de France.

Fédida, P. et Guyotat, J. (2019). *Œuvres complètes*. MJW Fédition.

Fernandez, E. C., Guerraoui, Z., Sturm, G. et Reveyrand-Coulon, O. (2020). L'apport de la psychologie interculturelle aux démarches d'évaluation projective en clinique et en recherche. *Psychologie clinique et projective*, 27(1), 35-54. <https://doi.org/10.3917/pcp.027.0035>

Fine, A. (2008). Regard anthropologique et historique sur l'adoption:Des sociétés lointaines aux formes contemporaines. *Informations sociales*, 146(2), 8-19. <https://doi.org/10.3917/inso.146.0008>

Fine, A. (2013). Adoption et pluriparentalités : Approche historique et anthropologique. In *L'adoption, un roman familial* (p. 23-45). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.robin.2013.01.0023>

Fleury, C. (2016). Irremplaçabilité et parentalité. *Spirale*, 79(3), 41-42. <https://doi.org/10.3917/spi.079.0041>

Fleury, C. (2018). *Les irremplaçables*. Folio Essais, 19-100.

Freud, S. (1973). *Névrose, psychose et perversion*. Presses universitaires de France

Freud, S. (1993). *L'inquiétante étrangeté*. Gallimard

Freud, S. (2002). *Le moi et le ça*. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.frs.moi>

Garneau, C. (2013). Clinique d'une adoption. La détresse comme passage. In *L'adoption, un roman familial* (p. 75-93). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.robin.2013.01.0075>

Gaspard, F. et Khosrokhavar, F. (1995). *Le Foulard et la République*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.gaspa.1995.01>

Gavard, M.-C. (2009). *L'adoption du côté des parents*. Hors collection, 209-227.

Genis, C., Harf, A., El Hussein, M., Skandrani, S. et Moro, M. R. (2020). Réflexions autour de la notion de fonction réflexive parentale dans l'adoption. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 68(6), 320-326. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2020.07.006>

Georgieff, N. (2009). L'empathie aujourd'hui : Au croisement des neurosciences, de la psychopathologie et de la psychanalyse: *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 51(2), 357-393. <https://doi.org/10.3917/psy.512.0357>

Géraud, M.-O., Leservoisier, O. et Pottier, R. (2024). *Les notions clés de l'ethnologie—4e éd.. Analyses et textes*. <https://shs.cairn.info/les-notions-cles-de-l-ethnologie--9782200638542>

Ghiglione, R., Kekenbosch, C., & Landre, A. (2013). Chapitre 3. L'outil, le sujet et la communication. *Psycho en +*, 63-133.

Gilet, A.-L., Mella, N., Studer, J., Grün, D., & Labouvie-Vief, G. (2013). Assessing dispositional empathy in adults : A French validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(1), 42-48. <https://doi.org/10.1037/a0030425>

Gkanás, M. (2017). *Marâtre patrie*. Éditions Publie.net.

Godelier, M. (2008). Systèmes de parenté et formes de famille : Quelques problèmes contemporains en Euro-Amérique. In *Bébés et cultures* (p. 69-82). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.dugna.2008.01.0069>

Godelier, M. (2014). Systèmes de parenté et formes de famille. *Recherches de Science Religieuse*, 102(3), 357-372. <https://doi.org/10.3917/rsr.143.0357>

Godelier, M. (2017). Les formes de parenté sont-elles partout les mêmes ? In *Une belle histoire de l'homme* (p. 78-83). Flammarion. <https://doi.org/10.3917/flam.heyer.2017.01.0078>

Golse, B. (2007). Adopter un enfant qui n'est plus un bébé et devenir son parent: Ce que la psychiatrie périnatale nous a appris. Dans : O. Ozoux-Teffaine (dir.), *Enjeux de l'adoption tardive* (p. 63-93). Érès.

Golse, B. (2012). La double étrangeté de l'enfant venu d'ailleurs, accueilli en adoption internationale. *L'Autre*, 13(2), 144. <https://doi.org/10.3917/lautr.038.0144>

Golse, B. (2017). Filiation, narrativité et interactions précoces. *Spirale - La grande aventure de bébé*, 84(4), 77-86. <https://doi.org/10.3917/spi.084.0077>

Golse, B. (2019a). La grossesse psychique des parents adoptants. In *Maternités* (p. 131-142). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.misso.2019.01.0131>

Golse, B. (2019b). 20. L'enfant virtuel de l'adoption. In *Les destins du développement chez l'enfant* (p. 173-179). érès; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/les-destins-du-developpement-chez-l-enfant--9782749263731-page-173?lang=fr>

Golse, B. et Moro, M. R. (2021). Un quatrième axe de la filiation : La filiation narrative. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 11(1), 91-115. <https://doi.org/10.3917/jpe.021.0091>

Gras, A., Mucchielli, A. et Savoie-Zajc, L. (2009). T. In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (Vol. 3, p. 279-288). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02.0279>

Gudykunst, W. B., (1988). *Culture and interpersonal communication*. Sage Publications.

Guéguen, N. (2013). *Statistique pour psychologues : Cours et exercices* (3. éd). Dunod.

Guénéchault, F. (2010). *L'anticipation du contact culturel intraeuropéen. Etude des processus psychiques à l'œuvre dans l'anticipation du contact culturel chez le citoyen français dans le contexte de la construction européenne*. [Theses, Université de Picardie Jules Verne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00687299>

Guerraoui, Z. (2009). De l'acculturation à l'interculturalité : Réflexions épistémologiques. *L'autre*, 10(2), 195-200. <https://doi.org/10.3917/lautr.029.0195>

Guerraoui, Z. (2011). Chapitre 1. Psychologie des contacts de cultures : psychologie de l'interculturalité. Dans : Zohra Guerraoui (dir), *Comprendre et traiter les situations interculturelles: Approches psychodynamiques et psychanalytiques* (p. 15-36). De Boeck Supérieur.

Guerraoui, Z. (2023). 10. Quand biculturalité se conjugue avec interculturalité dans le couple : Une parentalité complexe. In *Les parentalités contemporaines* (p. 171-181). ESF Sciences humaines. <https://shs.cairn.info/les-parentalites-contemporaine--9782710145936-page-171>

Guerraoui, Z. (2024). Adolescentes des quartiers défavorisés : Une identité sexuelle en souffrance ? In *11 films pour comprendre la psychologie inter et transculturelle* (p. 63-74). In Press. <https://doi.org/10.3917/pres.souch.2024.05.0063>

Guerraoui, Z. et Reveyrand-Coulon, O. (2013). La méthodologie en psychologie interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 99100(3), 291-294. <https://doi.org/10.3917/cips.099.0289>

Guerraoui, Z. et Sturm, G. (2012). Familles migrantes, familles en changement. Le paradigme de la complexité. L'exemple des familles d'origine maghrébine. *Devenir*, 24(4), 289-299. <https://doi.org/10.3917/dev.124.0289>

Guerraoui, Z. et Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. A. Colin.

Guyotat, J. (1994). Psychopathologie du lien de filiation. *Canal Psy*, 15, 6-7. <https://doi.org/10.35562/canalpsy.2419>

Guyotat, J. (2005). Traumatisme et lien de filiation. *Dialogue*, 168(2), 15-24. <https://doi.org/10.3917/dia.168.0015>

Gutfreind, C. et Golse, B. (2016). *Narrer, être mère, être père : Et autres essais sur la parentalité*. l'Harmattan.

Haïk-Wagner, N. E. (2024). Sang d'encre, Sébastien Roux, Paris, Vendémiaire, 2022, 288 pages: Enquête sur la fin de l'adoption internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, 151(2), 79-82. <https://doi.org/10.3917/rpsf.151.0079>

Hall, E. T. (2014). *La dimension cachée*. Points.

Hamedani, M. G., Markus, H. R., Hetey, R. C. et Eberhardt, J. L. (2024). We built this culture (so we can change it) : Seven principles for intentional culture change. *American Psychologist*, 79(3), 384-402. APA PsycArticles. <https://doi.org/10.1037/amp0001209>

Hammer, M. (2012). *A Resource Guide for Effectively Using the Intercultural Development (IDI)*. IDI, LLC.

Hammer, M. R., Bennett, M. J. et Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity : The intercultural development inventory. *International Journal of*

Intercultural Relations, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)

Harf, A. (2014). *Les appartenances culturelles des enfants en situation d'adoption internationale : Une approche qualitative des perspectives parentales* [PhD Thesis]. <http://www.theses.fr/2014PA05H103>

Harf, A., Skandrani, S., Sibeoni, J., Legros, S., Mestre, C., Moro, M. R. et Le Du, C. (2013). La consultation « adoption internationale », une lecture multiple et métissée. *Adolescence*, T. 313(3), 521-530. <https://doi.org/10.3917/ado.085.0521>

Harf, A., Skandrani, S., Mazeaud, E., Revah-Levy, A., & Moro, M. R. (2015). Le concept d'identité culturelle chez les enfants adoptés : Quelle pertinence ? *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 299-320. <https://doi.org/10.3917/psye.581.0299>

Harf, A., Taieb, O. et Moro, M. R. (2007). Adolescence et adoptions internationales : Une nouvelle problématique ? : *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 49(2), 543-572. <https://doi.org/10.3917/psye.492.0543>

Hattab, J. (2023). J'attends un parent - Le désir de parent(s) et le droit à la parentalité. *Perspectives Psy*, 62(3), 217-223. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2023623217>

Héritier, F. (2009). *Une pensée en mouvement*, Odile Jacob.

Héritier, F. (2010). La filiation, état social. *La revue lacanienne*, 8(3), 33. <https://doi.org/10.3917/lrl.103.0033>

Honneth, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Revue du MAUSS*, 23(1), 137-151. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0137>

Houzel, D. (2002). IV – Les enjeux de la parentalité. In *La parentalité* (p. 61-70). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.soli.2002.01.0061>

Howell, S. (2009). La voix du sang : adoptés et immigrés dans les discours sur la biologie et la culture. *Ethnologie française*, Vol. 39(2), 331-339. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ethn.092.0331>

Howell, S. L. et Marre, D. (2009). Discours sur la destinée et adoption internationale. In E. Porqueres i Gené (éd.), *Défis contemporains de la parenté* (1-). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/books.editionsehess.1683>

Ionescu, S., Jacquet, M.-M. et Lhote, C. (2020). *Les mécanismes de défense. Théorie et clinique*. <https://doi.org/10.3917/dunod.serba.2020.01>

Janvier, R. (2023). 3- Des enjeux cliniques pour « aller à la rencontre ». *L'aller-vers*, 65-79.

Jodelet, D. (2005). Chapitre 1. Formes et figures de l'altérité. Dans : M. Sanchez-Mazas et L. Licata (dir.), *L'autre : regards psychosociaux* (p. 23-47). PUG

Join-Lambert, H., Euillet, S., Boddy, J., Statham, J., Danielsen, I., & Geurts, E. (2014). L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 187, Article 187. <https://doi.org/10.4000/rfp.4471>

Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle : Mais nous défendons les ressources d'une culture*. L'Herne.

Jullien, F. (2021). *Altérités : De l'altérité personnelle à l'altérité culturelle*. Gallimard.

Jullien, F. (2022). « Différences » culturelles, ou écart. Dans *De la culture dans l'AIRe !* (p. 143-158). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.aire.2022.01.0144>

Juteau, D. (éd.). (2003). *La différenciation sociale : modèles et processus* (1-). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/books.pum.21109>

Jorland, G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In *L'Empathie* (p. 19-49). Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.berth.2004.01.0017>

Kaës, R. (2000). Filiation et affiliation. Quelques aspects de la réélaboration du roman familial dans les familles adoptives, les groupes et les institutions *Le divan familial*, (5), 61-78.

Kaës, R. (2005a). Une différence du troisième type. Dans : R. Kaës (dir.), *Différence culturelle et souffrances de l'identité* (p. 1-19). Dunod.

Kaës, R. (2005b). Souffrance de la langue et travail du préconscient dans deux dispositifs de groupe. Dans : R. Kaës (dir.), *Différence culturelle et souffrances de l'identité* (p. 45-87). Dunod.

Kaës, R. (2014). Les alliances structurantes primaires. Le contrat et le pacte narcissiques. Dans : R. Kaës (dir.), *Les alliances inconscientes* (p. 67-88). Dunod; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/Les-alliances-inconscientes--9782100708291-page-67?lang=fr>

Karsz, S. (2014). *Mythe de la parentalité, réalité des familles*. Dunod; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dunod.kars.2014.01>

Klein, A., Lefebvre, P., Benoit, L., Harf, A. et Baubet, T. (2019). D'un tremblement à l'autre, l'adoption au risque du séisme. Étude qualitative des représentations des parents français ayant adopté en 2010 un enfant né en Haïti. *La psychiatrie de l'enfant*, 62(1), 79-116. <https://doi.org/10.3917/psy.621.0079>

Knight, Z. G. (2017). A proposed model of psychodynamic psychotherapy linked to Erik Erikson's eight stages of psychosocial development. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(5), 1047-1058. <https://doi.org/10.1002/cpp.2066>

Koenig, M. et Castillo, M.-C. (2015). 12. Le rétablissement : Un parcours de transformation identitaire. In *Santé mentale : Guérison et rétablissement* (p. 121-131). JLE Éditions. <https://doi.org/10.3917/jle.decha.2015.01.0121>

Konicheckis, A. (2008). I. Parentalité paradoxale. In *De génération en génération : La subjectivation et les liens précoces* (p. 153-179). Presses universitaires de France; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/de-generation-en-generation-la-subjectivation-et-les-liens-precoces--9782130569893-page-153?lang=fr>

Konicheckis, A. (2010). Transmissions culturelles premières. Dans *Quelles transmissions autour des berceaux ?* (p. 123-141). éres. <https://doi.org/10.3917/eres.presm.2010.01.0123>

Kristeva, J. (1991). *Étrangers à nous-mêmes*. Gallimard.

Kroeber, A. L. et Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. The Museum.

Lahire, B. et Navarre, M. (2023). À la recherche des lois fondamentales des sociétés. *Sciences Humaines*, 362(9), 32-38. <https://doi.org/10.3917/sh.362.0032>

Lahire, B. (2023). 15. Altricialité secondaire : Vulnérabilité et dépendance de l'enfant humain. *SH / Sciences sociales du vivant*, 547-614.

Lallemand, S. (2002). *La circulation des enfants en société traditionnelle : Prêt, don, échange*. l'Harmattan.

Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1963). *Délimitation du concept freudien de projection*. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1963.9110>

Le Guen, L. (2024). Albums de famille : Quand la photolittérature pour enfants écrit le roman familial. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 15(1), 1-24. <https://doi.org/10.7202/1113716ar>

Le Ray-Mitrea, G. et André, J. (2021). *Les mères adoptives*. Presses universitaires de France.

Levinas, E. (1971). *Totalité et infini : Essai sur l'extériorité*. Kluwer Academic.

Levinas, E. (1988). *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Vrin.

Levinas, E. et Nemo, P. (1984). *Éthique et infini : Dialogues avec Philippe Nemo*. Librairie générale française.

Lévi-Strauss, C. (2000). *Anthropologie structurale*. Pocket.

Lévy-Soussan, P. (2002). Travail de filiation et adoption. *Revue française de psychanalyse*, 66(1), 41-69. <https://doi.org/10.3917/rfp.661.0041>

Lévy-Soussan, P. (2005). Adoption internationale : Spécificités et risques psychiques. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 18(1), 13-19. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2004.12.001>.

Leyens, J.-P., Yzerbyt et V., Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Mardaga.

Leyens, J.-P. (2020). *Sommes-nous tous racistes ? : Psychologie des racismes ordinaires*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.leyen.2020.01>

Licata, L. et Heine, A. (2012). Introduction à la psychologie interculturelle. De Boeck.

Löchen, V. (2021). Chapitre 2. Politiques de la famille. *Guides Santé Social*, 7, 100-149. <https://doi.org/10.3917/dunod.loche.2021.01.0100>

Macedo, F., Mignot, J.-F. et Robin, I. (2021). Histoire de l'adoption (XVIe-XXIe siècles). Droits, pratiques et acteurs. *Annales de démographie historique*, 141(1), 1-15. <https://doi.org/10.3917/adh.141.0001>

Malinowski, B. (2003). *Théorie scientifique de la culture et autres essais*. J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/cla.mab.the>

Marandon, G. (2001). Empathie et compétence interculturelle. Dans A. Kiss (dir.), *L'empathie et la rencontre interculturelle* (p. 77-118). L'Harmattan.

Marc, E. (2008). *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*. Dunod.
<https://univ.scholarvox.com/book/88920817>

Marcelli, D. (2025). Crispation identitaire et quête des racines : Chasser l'autre de soi. *Enfances & Psy*, 102(1), 25-39.

Markus, H. R. et Kitayama, S. (2010). Cultures and Selves : A Cycle of Mutual Constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 420-430. JSTOR.

Marzano, M. (2022). Chapitre IV. Abjection et réification : L'opacité de la matière. *Que sais-je ?*, 5, 87-104.

Maslowski, F. (2017). *Modes d'appréhension de la différence et rapport au pays d'origine chez les personnes adoptées à l'international.*, [Mémoire]

Maury, F. (2011). 10 Le rapport au pays d'origine. In *Psychologie de l'attachement et de la filiation dans l'adoption* (p. 153-174). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.vinay.2011.01.0153>

Mestre, C. (2014). La tendresse, une affaire de culture. *Spirale - La grande aventure de bébé*, 70(2), 164-167. <https://doi.org/10.3917/spi.070.0164>

Métraux, J.-C. (2020). Être parent dans un couple mixte : un regard clinique. Vers une approche géopolitique des couples. *Le Divan familial*, 44(1), 167-183.
<https://doi.org/10.3917/difa.044.0167>

Métrot, E., Béchaux, E. et Mulliez, M. (2025). Quand Devenir Parent Est Incertain. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 74(1), 127-152.
<https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2025-1-page-127?lang=fr>

Mignot, J.-F. (2015). L'adoption internationale dans le monde : Les raisons du déclin. *Population Societes*, N° 519(2), 1-4.

Mignot, J.-F. (2017). *L'adoption*. La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.migno.2017.01>

Miller, J.-A. (2004). Introduction à l'érotique du temps. *La Cause freudienne*, 56(1), 61-85. <https://doi.org/10.3917/lcdd.056.0061>

Ministère du Travail, de la Santé, des Solidarités et des Familles. (2022, mai 20). *Mise à jour de la charte nationale de soutien à la parentalité* | solidarites.gouv.fr
<https://solidarites.gouv.fr/mise-jour-de-la-charte-nationale-de-soutien-la-parentalite>

Miral, G. et Toletti, F. (2024). Le rythme de l'adoption : Temps et contretemps. *Enfances & Psy*, 100(2), 103-110. <https://doi.org/10.3917/ep.100.0103>

Missonnier, S. (2008). Paul Ricœur, Daniel Stern et Rosemary'S Baby : De « l'identité narrative » à « l'enveloppe prénarrative ». In *Récit, attachement et psychanalyse* (p. 47-66). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.misso.2008.01.0047>

Missonnier, S. (2009). *Devenir parent, naître humain*. Presses Universitaires de France

Missonnier, S. (2022). Lumières et ombres de la notion de parentalité aujourd'hui. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 12(2), 305-328. <https://doi.org/10.3917/jpe.024.0305>

Monod, J.-C., Fabry, L., Loyer, E., Keck, F., Désveaux, E., Moraes, M. A. de, Hugh-Jones, S., Charle, M., Roudinesco, É., Zonabend, F., Simon-Nahum, P., Stuckel, A. et Rueff, M. (2022). A. In *Dictionnaire Claude Lévi-Strauss* (p. 3-118). Bouquins. <https://doi.org/10.3917/bouq.monod.2022.01.0003>

Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. <https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2004.01>

Mounier, B. (2021). 6. Être né de.../ Être fils de... Filiations et origines dans l'adoption plénière. Dans *L'enfant adopté* (p. 97-111). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.mony.2021.01.0097>

Mucchielli, A. (2021). *L'Identité*. <https://shs.cairn.info/l-identite--9782715407299>

Müller, C. (2014). Introduction : La fin de l'ethnicité ? *Dialogues d'histoire ancienne*, 10, 15-33. <https://doi.org/10.3917/dha.hs91.0015>

Murat, P. (2006). Les enjeux d'un droit de la filiation: Le droit français et l'ordonnance du 4 juillet 2005. *Informations sociales*, 131(3), 6-21. <https://doi.org/10.3917/inso.131.0006>

Neuburger, R. (1995). Tu es entré dans ta famille par adoption. Dans : B. Camdessus (dir.), *L'adoption, une aventure familiale*. (p. 110-137). ESF.

Neuburger, R. (1997). *Nouveaux couples*. O. Jacob.

Neuburger, R. (2005). Filiation et affiliation. Dans : M. Gross (éd.), *Homoparentalités, état des lieux* (p. 71-76). Érès. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.gross.2005.01.0071>

Neuburger, R. (2020). *Le mythe familial* Ed. 7. ESF. <https://univ-scholarvox-com.gorgone.univ-toulouse.fr/book/88904039>

Neuburger, R. (2022). La famille revisitée. Dans : S. Monzani, N. Rizzo, P. Roman et M. Delage (dir.), *Les parentalités contemporaines : Regards croisés systémique et psychanalytique* (p.273-282). ESF Sciences humaines.

Neuburger, R. (2025). Préface. In *La peur de transmettre* (p. 9-10). érès; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/la-peur-de-transmettre--9782749283364-page-9?lang=fr>

Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. érès. <https://doi.org/10.3917/eres.neyra.2011.01>

Neyrand, G. (2015). Dis Gérard, c'est quoi, la parentalité ? *Spirale*, 73(1), 145-154. <https://doi.org/10.3917/spi.073.0145>

Neyrand, G. (2021). La coparentalité : Un principe central de la famille contemporaine difficile à mettre en œuvre. *Recherches familiales*, 18(1), 7-21. <https://doi.org/10.3917/rf.018.0010>

Neyrand, G. (2023). Devenir parents aujourd'hui : Une démarche incertaine. *Spirale - La grande aventure de bébé*, 106(2), 80-86. <https://doi.org/10.3917/spi.106.0080>

O'Deyé, C. (2021). Chapitre 1. Approche interculturelle appliquée à la parentalité. *Politiques et interventions sociales*, 21-48.

Ollié-Dressayre, J. et Mérigot, D. (2020). 6. Conclusion et perspectives. In *Le génogramme imaginaire* (p. 119-127). ESF Sciences humaines; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/le-genogramme-imaginaire--9782710133872-page-119?lang=fr>

Ouellette, F.-R. et Méthot, C. (2004). Les références identitaires des enfants adoptés à l'étranger : Entre rupture et continuité. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(1), 132-147. <https://doi.org/10.7202/009631ar>

Palacios, J., Román, M., Moreno, C. et León, E. (2009). Family context for emotional recovery in internationally adopted children. *International Social Work*, 52(5), 609-620. <https://doi.org/10.1177/0020872809337679>

Pérouse de Montclos, M.-O. (2016). 3. L'adoption internationale en France. In *Adoption internationale* (p. 27-36). Lavoisier. <https://shs.cairn.info/adoption-internationale--9782257206640-page-27>

Pfefferkorn, R. (2024). Fragments d'un monde blessé. *Raison présente*, N° 229(1), 132-135. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rpre.229.0132>

Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure : A New Scale for Use with Diverse Groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176. <https://doi.org/10.1177/074355489272003>

Picard, C. (2023a). Penser l'enfantement dans une perspective émancipatrice ? Phénoménologie et psychanalyse. *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 157(1), 109-126. <https://doi.org/10.3917/cjung.157.0109>

Picard, C. (2023b). L'enfantement, un problème non théologique ? *Transversalités*, 166(3), 181-195. <https://doi.org/10.3917/trans.166.0181>

Pierron, J.-P. (2004). Parent pauvre ou parent fragile ? : La parenté adoptive en question. *Le Divan familial*, 12(1), 135-145. <https://doi.org/10.3917/difa.012.0135>

Pierron, J.-P. (2005). L'esprit de famille ou l'hospitalité généalogique: *Le Divan familial*, N° 14(1), 181-193. <https://doi.org/10.3917/difa.014.0181>

Pierron, J.-P. (2011). Qu'est-ce qu'une vraie famille ? Procréations médicalement assistées versus adoption internationale. Dans E. Rude-Antoine et M. Piévic (dir.), *Éthique et Famille* (p. 77-97). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.rude.2011.01.0077>

Pirlot, G. (2001). L'empathie avec l'étranger comme autre (en) soi-même. Dans A. Kiss (dir.), *L'empathie et la rencontre interculturelle* (p. 183-198). L'Harmattan.

Prononce-Poyol, C. (2022). Accompagner et transmettre : Quels savoirs du côté des mères de naissance. *Enfances & Psy*, 93(1), 15-32. <https://doi.org/10.3917/ep.093.0015>

Projet LimeSurvey. (2025). LimeSurvey : *Un outil d'enquête open source (Version 6.15.3+250708)*. Disponible sur : <https://www.limesurvey.org>

Puget, J. (2018). La question de la conjugalité dans les couples homosexuels. *Le Journal des psychologues*, 357(5), 32-36. <https://doi.org/10.3917/jdp.357.0032>

Quentel, J.-C. (2008). Chapitre 2. La relation éducative. Dans *Le parent : Responsabilité et culpabilité en question Vol. 2e éd.* (p. 51-71). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/le-parent--9782804156763-page-51?lang=fr>

Quinodoz, D. (1999). Deux grands méconnus : les parents adoptifs d'Œdipe. Du dédoublement des images parentales au dédoublement des affects. *Revue française de psychanalyse*, 63(1), 103-122.

Rachline, F. (2023). L'altérité première. Hors collection, 57-65.

- Ramos, E., Kertudo, P. et Brunet, F. (2015). Le contexte adoptif comme observatoire privilégié des modes de réception et de gestion des normes parentales contemporaines. *Recherche sociale*, 213(1), 5-130. <https://doi.org/10.3917/recsoc.213.0005>
- Ratinaud, P. (2022). Introduction à la lexicométrie avec le logiciel libre IRaMuTeQ - URFIST [notes de cours]. Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées.
- Ratinaud, P. (2024). *IRaMuTeQ* (Version 0.7 alpha 2) [Logiciel]. <http://www.iramuteq.org>
- Reveyrand-Coulon, O. (2003). D'autres principes éducatifs, une autre enfance, en Afrique de l'Ouest: L'épreuve du don, une chance. In *L'enfant dans le lien social* (p. 223-230). éres. <https://doi.org/10.3917/eres.zaouc.2003.01.0223>
- Ric, F. (2011). Théorie de l'identité sociale. Dans R. Doron et F. Parot (dir.), *Dictionnaire de Psychologie*. Presses universitaires de France.
- Ricaud-Droisy, H., Oubrayrie-Roussel, N. et Safont-Mottay, C. (2019). *Manuel visuel de psychologie du développement—3e éd.. Enfance et adolescence*. <https://shs.cairn.info/psychologie-du-developpement--9782100775538>
- Ricœur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Rogers, C. R. (2019). *La relation d'aide et la psychothérapie*. ESF sciences humaines.
- Roman, P. et Damian, F. (2004). L'intime et l'épreuve de la différence dans l'adoption à l'étranger. *Le Divan familial*, 12(1), 77-98.
- Roux, S. (2017). L'État des origines : Histoires adoptives, conflits biographiques et vérités passées. *Genèses*, 108(3), 69-88. <https://doi.org/10.3917/gen.108.0069>
- Roux, S. (2020). Petits corps malades. De la valeur des tares dans l'adoption internationale. *Ethnologie française*, 50(2), 419-434. <https://doi.org/10.3917/ethn.202.0419>
- Roux, S. et Fillod-Chabaud, A. (2020). Introduction. Adoption : Les familles de la République. *French Politics, Culture & Society*, 38(3), 1-15. <https://doi.org/10.3167/fpcs.2020.380301>
- Rutayisire Kibaki, A. (2017). *Interculturation des jeunes issus des viols génocidaires perpétrés sur les femmes tutsies en 1994 : Approche interculturelle d'une construction identitaire complexe* [Phdthesis, Université de Picardie Jules Verne]. <https://theses.hal.science/tel-03650477>

Salès-Wuillemin, E. (2006). Méthodologie de l'enquête, Dans : M., Bromberg et A., Trognon (dir.), *Psychologie Sociale 1* (p. 45-77). PUF

Sellenet, C. (2023). *Parentalités, normes et injonctions*. l'Harmattan.

Sibony, D. (2000). *Don de soi ou partage de soi ?* Odile Jacob

Sibony, D. (2015). *Question d'être*. Odile Jacob

Sibony, D. (2020). *À la recherche de l'autre temps*. Odile Jacob.
<https://shs.cairn.info/a-la-recherche-de-l-autre-temps--9782738152824>

Sibony, D. (2023). Peur de l'origine et origine de la peur. In *Avoir peur* (p. 31-48). In Press; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pres.barre.2023.01.0032>

Simondon, G. (2016). Pour une notion de situation dialectique (1960). *Sur la philosophie (1950-1980)*, 101-105. PUF.

Simou, P. (2024). Compétence interculturelle et anxiété d'ambiguïté dans le contact culturel organisationnel : Analyse de l'impact de facteurs individuels et culturels. *Bulletin de psychologie*, N° 584(2), 67-71. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/bupsy.584.0067>

Simou, P., El Sayed, V., Teyssier, J. et Denoux, P. (2025). Sensibilité interculturelle cognitivo-affective (CAIS) : une conception auto-transformatrice et ses défis méthodologiques. *Lectures en ligne en psychologie et culture*, 5(4). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1192>

Sinatra, F. (2005). La figure de l'étranger et l'expérience de l'exil dans la cure. Dans : R. Kaës (dir.), *Différence culturelle et souffrances de l'identité* (p. 131-152). Dunod.

Sironi, F. (2004). Les mécanismes de destruction de l'autre. In *L'Empathie* (p. 225-247). Odile Jacob; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/oj.berth.2004.01.0223>

Skandrani, S., Harf, A., Mestre, C. et Moro, M. R. (2012). La question culturelle dans l'adoption internationale. *L'Autre, Volume 13*(2), 151-159.

Soulé, M. et Lévy-Soussan, P. (2002). Les fonctions parentales et leurs problèmes actuels dans les différentes filiations. *La psychiatrie de l'enfant*, 45(1), 77-102.
<https://doi.org/10.3917/psy.451.0077>

Soulé, M. et Noël, J. (2004). 156. L'adoption. In *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (4vol)* (Vol. 2, p. 2679-2699). Presses universitaires de France.

- Spivak, G. C. (2009). *Les subalternes peuvent-elles parler?*. Amsterdam.
- Tanguy-Domingos, S. (2021). Du «Confiage» Traditionnel D'enfant À L'adoption Internationale : Les Transformations Autour Du Placement D'enfants Au Bénin. *Annales de démographie historique*, 2 (142), 165-194.
- Tap, P. (2005). Identité et exclusion. *Connexions*, 83(1), 53-78.
- Tap, P. (2016). Marquer sa différence. In *Identité(s)* (p. 46-50). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.halpe.2016.01.0046>
- Teyssier, J. et Denoux, P. (2013). Les réactions psychologiques transitoires : Interculturation et personnalité interculturelle. *Bulletin de psychologie*, Numéro 525(3), 257-265.
- Teyssier, J. et Denoux, P. (2019). Interculturation narrative du soi : Récits socio-culturels et récits du soi des enfants du numérique et des générations antérieures. *Bulletin de psychologie*, Numéro 564(6), 417-431.
- Todorov, C. (2004). *Nous et les autres : La réflexion française sur la diversité humaine*. Editions du Seuil.
- Tisseron, S. (2024). *L'empathie*. Que sais-je ?
- Tovmassian, L. T. (2024). La tendresse, essence d'une présence transformatrice de la détresse. *Le Carnet Psy*, 268(3), 44-47.
- Troian, G. (2023). Journal de la Psychanalyse de l'Enfant 2, vol. 12/2022 : « De la parenté à la parentalité ». *Revue française de psychanalyse*, 87(3), 769-771. <https://doi.org/10.3917/rfp.873.0769>
- Vadilonga, F. (2023). Soigner l'adoption : interventions de soutien à la parentalité adoptive et de prise en charge des crises adoptives. Dans : S. Monzani et N. Rizzo (dir.). *Les parentalités contemporaines : Regards croisés systémique et psychanalytique* (p. 61-81). ESF Sciences humaines. <https://www.cairn.info/les-parentalites-contemporaine--9782710145936-p-61.htm>
- Valverde-Rivera, F., Teyssier, J. et Denoux, P. (2022). « Le truc du SIDA » : De la chose à l'objet, des récits socio-culturels aux récits du soi: *Bulletin de psychologie*, Numéro 577(3), 223-233. <https://doi.org/10.3917/bupsy.577.0223>
- Vandenbroeck, M. (2024). *Être parent dans notre monde néolibéral*. Erès; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/etre-parent-dans-notre-monde-neoliberal--9782749279268-page-157?lang=fr>

Villaverde, D. (Réalisateur). (2012). *Michel Foucault : Les Hétérotopies (Radio Feature, 1966)* [Enregistrement vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=lxOruDUO4p8>

Vinay, A. (2011). 11 La transmission intergénérationnelle de l'attachement dans les familles adoptives. In *Psychologie de l'attachement et de la filiation dans l'adoption* (p. 175-192). Dunod; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dunod.vinay.2011.01.0175>

Vinay, A. et Zaouche-Gaudron, C. (2017). Chapitre 2. La famille : Processus de parentalisation. *Psychologie de la Famille*, 27-42.

Vinsonneau, G. (1997). Culture et comportement. Paris : A. Colin.

Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : Un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation*, 14(2), 2-20. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0002>

Vinsonneau, G. (2012). *Mondialisation et identité culturelle*. De Boeck.

Weismann-Arcache, C. (2020). L'effet de serre en clinique infantile. *Revue française de psychanalyse*, 84(1), 129-139. <https://doi.org/10.3917/rfp.841.0129>

Widlöcher, D. (1999). Affect et empathie. *Revue française de psychanalyse*, 63(1), 173-188.

Widlöcher, D. (2004). Dissection de l'empathie. *Revue française de psychanalyse*, 68(3), 981-992. <https://doi.org/10.3917/rfp.683.0981>

Yalom, I.D. (2017). *Thérapie existentielle* (traduit par L. Richard). Le livre de poche. (Ouvrage original publié en 1980)

Zemeckis, R. (réalisateur). (1985). *Back to the future* [film cinématographique]. Universal Pictures.

Zielinski, A. (2007). Avec l'autre. La vulnérabilité en partage. *Études*, 406(6), 769-778. <https://doi.org/10.3917/etu.066.0769>

Zielinski, A. (2018). VI. L'empathie aux limites de la ressemblance. Dans Boubilil, E. (dir.), *Vulnérabilité et empathie Approches phénoménologiques*. (p. 143 -171). Hermann. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/herm.boubl.2018.01.0143>

Zielinski, A. (2022). La détresse et la proximité. *Études*, Décembre(12), 31-42. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/etu.4299.0031>.

7.

INDEX

- Acceptation, 163
 Accompagnement, 33
 Accueillir, 175
 Acculturation, 55, 56
 Acte de naissance, 29
 Adaptation, 164
 Adoptabilité, 30
 Adoption, 27, 28, 34
 Adoption - Historique, 29
 Adoption internationale, 29, 30, 31, 339
 Adoption nationale, 31
 Adoption plénière, 28, 29
 Adoption simple, 28
 Aéroport, 104
 AFA (Agence française de l'adoption), 33
 Affiliation, 83, 100
 Affiliations, 82
 Agrément, 32
 Altérité, 35, 43
 Ancrage, 156
 Apparemment, 34
 Appartenance, 42, 84, 85, 94, 151, 337
 Appréhension de la différence, 138
 ASE, 32
 Assimilation, 62
 Asymétrie, 30, 102, 111, 145, 150, 173
 Autorité centrale de l'adoption, 33
 Autre, 35, 38
 Axe narratif, 91
 Biculturels, 133
 Chez-soi, 41
 Choix, 101
 Choix du pays, 76
 Circulation, 27
 Coercition, 111
Color-blind, 128
 Commun, 38, 44
 Communication interculturelle, 159
 Compétences interculturelles, 157, 159
 Complexité, 59
 Confiage, 27
 Consistance, 155
 Contact culturel, 129, 131
 Contact direct ou indirect, 132
 Contenant, 345
 Contingence, 121
 Continuité, 61
 Contrat narcissique, 95
 Convention de la Haye, 30
 Couples mixtes, 150
 Culturalisme, 46, 143
 Culture, 44, 122
 Culture originelle, 75
 Décentration, 174
 Décentrement, 44
 Décision d'adoption, 34
 Décoïncidence, 175
 Déculturation, 55
 Défense, 162
 Défi, 122
 Dén, 136, 161
 Dépendance, 102
 déplacement de l'enfant, 27
 Déracinement, 105
 Descendance, 88
 Désir d'enfant, 103
 Destinée, 97
 Détresse, 108
 Dette de vie, 98
 Dévoilement, 115
 Différence, 36, 37, 39, 140
 Différence culturelle, 35
 Différences culturelles, 125
 Diffusionnisme, 45
 Dimension pluriculturelle, 342
 Dimension universelle, 138
 Discours sociaux, 174
 Diversité, 125
 DMIS, 165
 Domination, 102
 Écart, 36, 37
 EFA (Enfance et Famille d'Adoption), 34
 Émergence, 58
 Émique, 49, 52
 Emparentement, 97
 Empathie, 166, 188
 Empathie culturelle, 171
 Enculturation, 53, 66
 Enfant virtuel, 116
 Engagement, 40, 155
 Entre, 37
 Esclave, 101
 Essentialisation, 72
 Ethnicité, 67
 Ethnorelativisme, 171
 Étique, 49
 Étiques, 55
 Étranger, 43
 Étrangèreté, 43
 Étrangeté, 35, 43
 Evaluation, 32, 33
 Évolutionnisme, 45
 Exil, 104, 105
 Exilé, 42
 Extériorité, 42
 Familisation, 97
 Famille, 66, 96
 Famille imaginaire, 85
 Filiation, 29, 82, 85, 87, 88, 100, 114
 Fonction alpha, 345
 Fonction réflexive parentale, 170
 Fonction-écran, 133
 Fonctionnalisme, 47
Fosterage, 27
 Fragile, 105
 Fragilité, 103
 Frontières culturelles, 74
 Généalogie, 82
 Greffe mythique, 83
 Grossesse biologique, 32
 Grossesse psychique, 116
 Hétérodéfinition, 151
 Hétérogénéité, 124, 125, 131
 Hétéronomie, 341
 Hétéronomie interculturelle, 148
 Hétéroréférence, 151
 Hospitalité, 41, 100
 Humanitaire, 30
 Identité, 58, 61, 63, 67
 Identité culturelle, 66, 69
 Identité ethnique, 67, 75, 79

Identité interculturelle, 73
 Identité narrative, 346
 Identité personnelle, 64, 65
 Identité sociale, 65
 Identité-*idem*, 61
 Identité-*ipse*, 61
 IDI, 165
 Imagerie, 176
 Impuissance, 102
 Inconnaissable, 176
 Inférence, 169
 Intégration, 164
 Intellectualisation, 136
 Interactionnisme symbolique, 48
 Interculturalisme, 127
 Interculturalité, 127, 336
 Interculturalité intrapsychique, 132
 Interculturation, 52, 57, 127, 128, 339, 341
 Interculturation intériorisée, 340
 Interculturation maternelle, 345
 Interculturation pour autrui, 343
 Interculturel, 126
 Intérêt supérieur de l'enfant, 31
 Interprétativisme, 48
 Intersubjectivité, 169
 Irremplaçabilité, 172
 Irrévocabilité, 29
Kafala, 28
Kinning, 97
 Lien, 36
 Lien caché, 339
 Lien de filiation, 28, 29, 34
 Lien filial, 118
 Liminarité, 41
 MAD Général, 186
 MAI, 33
 Méconnaissance, 42
 Médiation culturelle, 344
 Même, 38
 Mémoire, 122
 Mère patrie, 77
 Métabolisation, 342
 Métastable, 165
 Minimisation, 162
 Miroir, 176
 Modèle de Berry, 55
 Modes d'appréhension de la différence, 140
 Mythe familial, 84
 Nationalité française, 29, 35
 Nature, 114
 Néo-identité, 344
 Non-lieu, 44
 Nous, 84
 OAA (Organismes Agréés pour l'Adoption), 33
 Opérateurs, 33
 Organisation de l'hétérogénéité du contexte culturel, 185
 Origine, 118, 119, 122
 Parent biologique, 32
 Parentalité, 83, 100, 107, 109, 124
 Parentalité adoptive, 130
 Parenté, 28, 85
 Particularisme, 45
 Particulier, 49
 Passage, 41, 42, 74
 Pays d'accueil, 33
 Pays d'origine, 31, 33, 35, 76
 Pensée du déménagement, 104
 Plasticité parentale, 123
 Politique, 137, 338
 Positions parentales, 79
 Procédure, 32
 Processus d'interculturalisation structurants, 157
 Projection, 171
 Projet parental, 110
 Proposition, 34
 psychisme et culture, 51
 Psychisme et culture, 51
 Psychologie culturelle, 52
 Psychologie des contacts de cultures, 57
 Psychologie du contact culturel, 48
 Psychologie indigène, 54
 Psychologie interculturelle, 49, 51, 126
 Psychologie transculturelle comparative, 54
 Question culturelle, 75, 133
 Racialisation, 35, 111
 Rapport à la culture, 149, 187
 Réactions psychologiques transitoires, 74
 Récits de soi, 111
 Reconnaissance, 38, 39, 42, 94, 156
 Réflexivité, 160
 Régulation normative de la famille, 112
 Relation, 37, 39
 Relation d'objet virtuel, 117
 Relativisme, 45, 51, 55
 Re-naissance, 158
 Représentations parentales, 76, 80
 Résistance, 38, 103
 Responsabilité, 77, 172
 Responsabilité parentale, 173
 Responsabilité pour l'autre, 172
 Ressemblance, 94, 97
 Revendication, 151
 Roman familial, 82
 Sang, 176
 Secret, 343
 Sensibilité interculturelle, 160, 187
 Séparation, 38
 Similitude, 39
 Socialisation, 53
 Stéréotypes, 135
 Structuralisme, 47
 Structurant, 129
 Subalternes, 137
 Subsidiarité (principe de), 30
 Surplombant, 144
 Téléconomie historique, 144
 Téléotopie culturelle, 146
 Tendresse, 105
 Tiercéité, 38
 Tissage, 177
 Transgénérationnel, 116
 Transmission, 116, 150, 338, 341
 Transsubstantiation, 97
 Universalisme, 45, 51, 55, 143
 Universel, 49
 VDA (la Voix des Adoptés), 34
 Visage, 173
 Vulnérabilité, 102, 173

8. TABLE DES MATIERES DETAILLEE

INTRODUCTION	17
1. ITINÉRAIRES CONCEPTUELS CROISÉS DE L'INTERCULTURATION ET DE L'ADOPTION	25
1.1. ADOPTION, DETOURS HISTORIQUES ET PRATIQUES ACTUELLES	27
1.1.1. Circulation	27
1.1.2. Pratiques actuelles autour du déplacement d'enfants.....	27
1.1.2.1. <i>Pratique informelle : Confiage</i>	27
1.1.2.2. <i>Pratique formalisée : Adoption</i>	28
1.1.3. Deux formes d'adoption : plénière et simple	28
1.1.4. Historique de l'adoption en France	29
1.1.5. Fin de l'adoption internationale	30
1.1.6. L'intérêt supérieur de l'enfant	31
1.1.7. La démarche d'adoption	31
1.1.7.1. <i>Obtenir l'agrément d'adoption</i>	32
1.1.7.2. <i>Choisir un pays</i>	32
1.1.7.3. <i>Apparentement</i>	33
1.1.7.4. <i>Adoption</i>	34
1.2. APPREHENSION DE LA NOTION D'ALTERITE	34
1.2.1. Autre et altérité.....	35
1.2.2. La différence et l'écart	36
1.2.3. A la recherche du commun	37
1.2.4. La possibilité des autres mondes	38
1.2.4.1. <i>Etre-avec ou être-sans ?</i>	39
1.2.4.2. <i>Engagement envers autrui</i>	39
1.2.4.3. <i>L'autre chez soi, le soi chez l'autre</i>	40
1.2.4.4. <i>L'autre en soi</i>	41
1.2.4.4.1. <i>De la méconnaissance à la reconnaissance</i>	42
1.2.4.5. <i>D'étrangeté à l'étrangèreté</i>	42

1.3. CULTURE ET IDENTITE.....43

1.3.1. La culture 43

1.3.1.1. Définition 43

1.3.1.1.1. Genèse socio-historique du concept de culture 44

Opposition Universalisme – relativisme 44

L'approche évolutionniste 44

L'approche diffusionniste et particulariste 44

L'approche culturaliste 45

L'approche fonctionnaliste 46

L'approche structuraliste 46

L'approche interprétativiste 47

L'approche interactionniste symbolique 47

L'approche de la psychologie du contact culturel 47

Conclusion entre universel et particulier 48

1.3.1.2. La culture dans le champ de la psychologie..... 49

1.3.1.3. Psychologie interculturelle : Trois modèles pour la recherche psychisme - culture 50

1.3.1.3.1. Psychologie culturelle (Cultural psychology) 51

Processus de socialisation et d'enculturation : 52

1.3.1.3.2. Psychologie indigène (Indigenous psychology) 52

1.3.1.3.3. Psychologie transculturelle comparative (Cross cultural psychology) ... 53

Processus d'acculturation..... 54

1.3.1.3.4. Psychologie des contacts de cultures (Culture contact psychology) 56

1.3.1.4. Mécanisme de différenciation 57

1.3.2. Identité 57

1.3.2.1. Le paradigme de la complexité..... 58

1.3.2.1.1. Paradoxe et liquidité 58

1.3.2.1.2. Quête et fuite 59

1.3.2.2. Caractéristiques de l'identité 60

1.3.2.2.1. Dans, à travers et par plusieurs domaines existentiels 60

1.3.2.2.2. Unique, spécifique 60

1.3.2.2.3. Continue 60

1.3.2.2.4. En changement perpétuel 61

1.3.2.2.5. Assimilation et différenciation 61

1.3.2.3. Définitions..... 61

1.3.2.4. Le développement de l'identité..... 62

1.3.2.4.1. James et le concept de soi..... 62

1.3.2.4.2. Mead et le rôle des interactions sociales 62

1.3.2.4.3. Erikson 62

1.3.2.4.4. Les statuts de l'identité de Marcia 64

1.3.2.4.5. Identité personnelle et identité sociale	64
<i>Rôle de la famille dans la construction de l'identité</i>	65
1.3.3. Identité et culture	66
1.3.3.1. <i>Identité ethnique</i>	66
1.3.3.1.1. Définition de l'ethnicité	66
1.3.3.2. <i>Identité culturelle</i>	68
1.3.3.2.1. Il n'y a pas d'identité culturelle	69
1.3.3.2.2. Des réserves... ..	71
1.3.3.2.3. Piège de l'identité	71
1.3.3.3. <i>Identité interculturelle</i>	72
1.3.3.4. <i>Culture originelle et identité de l'enfant</i>	74
1.3.4. Pays d'origine	75
1.3.4.1. <i>Représentations parentales du pays d'origine</i> :.....	75
1.3.4.1.1. Le choix du pays	75
1.3.4.1.2. Choix et responsabilité existentielle	76
1.3.4.1.3. Quel pays ? Liens avec le pays	76
1.3.4.1.4. Travaux de Harf (2014).....	78
<i>Deux paradigmes</i>	78
<i>Les représentations parentales</i>	79
1.4. AFFILIATIONS ET FILIATIONS	81
1.4.1. La greffe mythique	82
1.4.2. Le mythe familial	83
1.4.3. Sentiment d'appartenance	83
1.4.4. Famille imaginaire	84
1.4.5. Filiation et parenté	84
1.4.6. Filiation	86
1.4.6.1. <i>Filiation ou descendance</i>	87
1.4.6.2. <i>Théorie axiale de la filiation</i>	87
1.4.6.2.1. L'axe biologique	88
1.4.6.2.2. L'axe symbolique ou institué	88
1.4.6.2.3. L'axe psychique (affectif, imaginaire et narcissique)	89
1.4.6.2.4. L'axe narratif	90
1.4.7. Appartenir à une famille	93
1.4.7.1. <i>Ressemblance et reconnaissance</i>	93
1.4.7.1.1. Contrat narcissique	94

1.4.7.2. La Famille	95
1.4.7.2.1. Emparentement et familisation	96
<i>Le sort et la destinée</i>	96
1.4.7.3. La dette de vie.....	97
1.4.7.4. Filiation et affiliation.....	99
1.4.7.5. Dialectique du maître et de l'esclave	100
1.4.7.5.1. Un choix d'adulte.....	100
1.4.7.5.2. Impuissance de l'enfant adopté face au désir parental	101
<i>Domination</i>	101
<i>Vulnérabilité de l'enfant</i>	101
<i>Résistance de l'enfant</i>	102
<i>Désir d'enfant</i>	102
1.4.7.5.3. Exils.....	103
<i>Exils solitaires de l'enfant</i>	103
<i>La pensée du déménagement</i>	103
<i>Résonance de l'exil</i>	104
<i>De l'exil à la tendresse</i>	104
<i>Le parent adoptif : un parent fragile</i>	104

1.5. PARENTALITE..... 106

1.5.1. La détresse comme force, la détresse comme passage.....	107
1.5.2. L'art d'accommoder la parentalité.....	108
1.5.2.1. <i>Soutien à la parentalité</i>	108
1.5.2.2. <i>Projet parental</i>	109
1.5.2.3. <i>Participation parentale</i>	109
1.5.3. Coercition narrative sur la parentalité adoptive	110
1.5.3.1. <i>Récits de soi des parents adoptants</i>	110
1.5.3.2. <i>Racialisation</i>	110
1.5.3.3. <i>Régulation normative de la famille</i>	111
1.5.4. Filiation adoptive	113
1.5.4.1. <i>Nature ou Culture ?</i>	113
1.5.4.1.1. Ce que dévoile l'absence d'enveloppement de la nature :	113
1.5.4.1.2. Souffrance du dévoilement	114
<i>Transmission symbolique transgénérationnelle</i>	115
1.5.4.1.3. Grossesse psychique – l'enfant virtuel	115
1.5.4.1.4. Relation d'objet virtuel.....	116
1.5.4.1.5. Lien filial.....	117
1.5.4.1.6. L'origine	117
<i>Parler de l'origine</i>	118
<i>Expériences culturelles premières</i>	119

<i>Savoirs premiers, contingence et bizarreries temporelles.....</i>	120
1.5.4.1.7. Culture du pays de naissance.....	121
1.5.4.1.8. Défi de l'adoption.....	121
<i>Plasticité parentale - dialectique</i>	122
<i>Enjeu de la parentalité :</i>	123
1.6. L'ORGANISATION DE L'HETEROGENEITE DU CONTEXTE CULTUREL	123
1.7. PSYCHOLOGIE INTERCULTURELLE.....	125
1.7.1. L'interculturel	125
1.7.2. Interculturalité, interculturalisme, interculturation	126
1.8. INTERCULTURATION	127
1.8.1. La rencontre interculturelle, le contact culturel	128
1.8.1.1.1. Parentalité adoptive, revendication d'une sous-culture ?	129
1.8.1.1.2. Contact culturel.....	130
<i>Contact avec l'hétérogénéité de l'autre</i>	130
<i>Interculturalité intrapsychique.....</i>	131
<i>Contact direct ou indirect.....</i>	131
1.8.2. La question culturelle.....	132
1.8.2.1. <i>Fonction-écran de la culture</i>	132
1.8.2.1.1. Dimension narcissique	133
1.8.2.1.2. Écran de projection des désirs et imaginaires	133
1.8.2.2. <i>La dimension individuelle et psychique.....</i>	133
1.8.2.2.1. Ethnopsychiatrie	134
1.8.2.2.2. La mise en place des stéréotypes.....	134
1.8.2.2.3. Les défenses	135
<i>Le déni.....</i>	135
<i>L'intellectualisation.....</i>	135
1.8.2.3. <i>La dimension sociale, économique ou politique</i>	136
1.8.2.4. <i>La dimension universelle de certaines expériences humaines.....</i>	137
1.8.1. Appréhension de la différence.....	137
<i>Différence et altérité.....</i>	139
<i>Différence choisie.....</i>	139
1.8.2. Les modes d'appréhension de la différence	139
1.8.2.1. <i>Définition.....</i>	139
1.8.2.2. <i>Fonctionnement.....</i>	140
1.8.2.3. <i>Articulation universalisme et culturalisme</i>	142
1.8.2.4. <i>Téléonomie historique</i>	143

1.8.2.5. Téléotopie culturelle	145
1.8.2.6. Hétéronomie interculturelle.....	147
1.8.2.7. Les MAD et l'adoption internationale.....	148
1.8.3. Le rapport à la culture	148
1.8.3.1. Les trois dimensions du rapport à la culture.....	150
1.8.3.1.1. Appartenance	150
1.8.3.1.2. Revendication	150
1.8.3.1.3. Hétérodéfinition ou hétéroréférence.....	150
1.8.3.1.4. Application à travers un exemple.....	151
1.8.3.2. Typologie du rapport à la culture	151
1.8.3.2.1. Consistance.....	154
1.8.3.2.2. Engagement.....	154
1.8.3.2.3. Reconnaissance	155
1.8.3.2.4. Ancrage.....	155
1.8.3.3. Application de la théorie à la réalité de l'adoption internationale.....	156
1.8.4. Processus d'interculturalisation structurants.....	156
1.8.4.1. Re-naissance	157
1.8.5. Compétences interculturelles	158
1.8.5.1. Communication interculturelle	158
1.8.5.2. Réflexivité.....	159
1.8.5.3. Sensibilité interculturelle	159
1.8.5.3.1. Le déni	160
1.8.5.3.2. La défense	161
1.8.5.3.3. La minimisation	161
1.8.5.3.4. L'acceptation	162
1.8.5.3.5. L'adaptation.....	163
1.8.5.3.6. L'intégration	163
1.8.5.3.7. Dynamique du modèle	164
1.8.5.3.8. La sensibilité interculturelle et l'adoption internationale	165
1.8.5.4. Empathie.....	165
1.8.5.4.1. Intersubjectivité	168
1.8.5.4.2. Inférence	168
1.8.5.4.3. Limites de l'empathie	170
1.8.5.5. Responsabilité.....	171
1.8.5.5.1. Irremplaçabilité	171
1.8.5.5.2. Responsabilité pour l'autre et pour l'être	171
Le visage de l'Autre	172

1.8.5.5.3. Responsabilité parentale	172
1.8.5.5.1. Décentration	173
1.8.5.5.2. Décoïncidence	174
1.8.5.5.3. Accueillir l'inconnu	174
1.9. L'IMAGERIE PARENTALE EN CLOTURE THEORIQUE	175
1.10. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	176
1.10.1. Synthèse des apports théoriques	176
1.10.2. Apports nouveaux de notre recherche et mise en place des hypothèses théoriques	180
2. DISPOSITIF DE RECHERCHE	183
2.1. LA QUESTION DE DEPART	185
2.2. VARIABLES CLEFS.....	185
2.2.1. Variable dépendante.....	185
2.2.2. Variables indépendantes.....	186
2.2.2.1. <i>MAD</i>	186
2.2.2.1.1. <i>MAD Général</i>	186
2.2.2.1.2. <i>MAD éducatif (ou MAD liés à l'éducation)</i>	187
2.2.2.2. <i>Rapport à la culture</i>	187
2.2.2.2.1. <i>Rapport à la culture du sujet</i>	187
2.2.2.2.2. <i>Rapport à la culture pour son enfant</i>	187
2.2.2.3. <i>SI</i>	187
2.2.2.4. <i>Empathie</i>	188
2.3. HYPOTHESES OPERATIONNELLES	189
2.4. METHODOLOGIE MIXTE.....	192
2.5. CRITERES DE SELECTION DES PARTICIPANTES	193
2.5.1. Genre : féminin	193
2.5.2. Nationalité : française	193
2.5.3. Avoir adopté.....	194
2.5.4. Type d'adoption : Adoption plénière	194

2.6. RECUEIL DES DONNEES QUALITATIVES	194
2.6.1. Entretiens semi-directifs de recherche	194
2.6.1.1. <i>Recrutement</i>	195
2.6.1.1.1. Mode de recrutement	195
2.6.1.1.2. Lieu de Recrutement	196
2.6.2. Protocole de passation	196
2.6.3. Méthodologie	197
2.6.3.1. <i>Traitement des retranscriptions</i>	197
2.6.3.2. <i>Méthodologie pour l'analyse thématique</i>	197
2.6.3.3. <i>Méthodologie pour l'analyse lexicométrique</i>	198
2.6.3.4. <i>Procédure de validation par les experts</i>	198
2.7. RECUEIL DES DONNEES QUANTITATIVES	199
2.7.1. Recrutement.....	199
2.7.1.1.1. Mode de recrutement	199
2.7.2. Matériel utilisé	200
2.7.3. Pré-questionnaire	200
2.7.3.1. <i>Exclusion des items non discriminants</i>	200
2.7.3.2. <i>Echelle de sensibilité interculturelle</i>	201
2.7.4. Questionnaire définitif	201
2.7.4.1. <i>Population issue du questionnaire définitif</i>	201
2.7.4.2. <i>Structure du questionnaire</i>	201
2.7.4.2.1. Données personnelles	201
2.7.4.2.2. MAD.....	202
MAD généraux.....	202
MADE (MAD liés à l'éducation)	204
2.7.4.2.3. OHCCE.....	204
2.7.4.2.4. Rapport à la culture	205
2.7.4.2.5. Rapport à la culture de la participante	206
2.7.4.2.6. Rapport à la culture de la participant pour son enfant	206
2.7.4.2.7. Sensibilité Interculturelle	206
<i>Structure du questionnaire de SI</i>	206
<i>Fiabilité de l'échelle</i>	207
2.7.4.2.8. Empathie	207
<i>Dimension affective de l'empathie</i>	207
<i>Dimension cognitive de l'empathie</i>	208
<i>Structure du questionnaire d'empathie</i>	208

<i>Fiabilité de l'échelle</i>	208
2.7.5. Traitement des données brutes du questionnaire	209
2.7.5.1. VD : OHCCE.....	209
2.7.5.1.1. Codification des données brutes :	209
2.7.5.1.2. Catégorisation	209
<i>Totalisation par modalité</i>	210
<i>Choix de cinq catégorisations</i>	210
OHCCE1 : Première catégorisation selon l'OHCCE dominante	210
OHCCE2 : Seconde catégorisation selon l'OHCCE dominante	211
OHCCE3 : Catégorisation selon la force de l'OHCCE « Demande »	212
OHCCE4 : Catégorisation dichotomique « Demande » ou pas	213
OHCCE5 : Catégorisation dichotomique « Multi » ou pas	213
2.7.5.2. VI1 : MAD.....	213
2.7.5.2.1. Codification des données brutes :	213
2.7.5.2.2. Catégorisation	214
<i>Totalisation par modalité</i>	214
<i>Choix de cinq catégorisations</i>	214
MAD1 : Première catégorisation selon le MAD principal ou dominant	214
MAD2 : Seconde catégorisation selon le MAD principal ou dominant	215
MAD3 : Catégorisation selon la force hétéronomique.....	217
MAD4 : Catégorisation dichotomique hétéronomie ou pas	217
MAD5 : Catégorisation dichotomique téléotopie culturelle ou pas	217
2.7.5.3. VI2 : MADE.....	218
2.7.5.3.1. Codification des données brutes :	218
2.7.5.3.2. Catégorisation	218
<i>Totalisation par modalité</i>	218
<i>Choix de cinq catégorisations</i>	219
MADE1 : Première catégorisation selon le MADE principal ou dominant	219
MADE2 : Seconde catégorisation selon le MADE principal ou dominant.....	220
MADE3 : Catégorisation selon la force hétéronomique.....	221
MADE4 : Catégorisation dichotomique hétéronomie ou pas	221
MADE5 : Catégorisation dichotomique téléotopie culturelle ou pas	221
2.7.5.4. VI3 : RAC.....	222
2.7.5.4.1. Codification des données brutes :	222
2.7.5.4.2. Catégorisation	222
2.7.5.5. VI4 : ERAC.....	223
2.7.5.6. VI5 : SI	223
2.7.5.6.1. Codage des données	223
2.7.5.6.2. Variables de score, numériques	224
SI_SCORE.....	224
SI_COG	224
SI_AFF	224
2.7.5.7. VI6 : EMP.....	225
2.7.5.7.1. Codage des données	225

2.7.5.7.2. Autres totalisations pour 8 VI opérationnelles supplémentaires	225
VI EMP_PP (Prise de perspective).....	225
VI EMP_FS (Fantaisie).....	225
VI EMP_PE (Préoccupation empathique)	225
VI EMP_DP (Détresse personnelle).....	225
VI EMP_C (Empathie cognitive).....	226
VI EMP_A (Empathie affective)	226
VI EMP_ALLO (Empathie allocentrée)	226
VI EMP_AUTO (Empathie autocentrée).....	226
2.7.6. Récapitulatif des variables et indicateurs	226
3. RÉSULTATS.....	231
3.1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES	233
3.1.1. Variables générales	233
3.1.1.1. L'âge des participantes.....	233
3.1.1.2. Le pays d'origine (PO) de l'enfant.....	233
3.1.1.3. La compétence dans la langue du PO.....	234
3.1.1.4. Présence d'enfants dans le foyer avant l'adoption.....	234
3.1.1.5. Durée du processus d'adoption	234
3.1.1.6. Age de l'enfant à l'arrivée dans le PO.....	235
3.1.1.7. Année d'arrivée en France	235
3.1.1.8. Situation conjugale	236
3.1.1.9. Nationalité autre que française des parents	236
3.1.1.10. Nationalité autre que française des grands-parents	236
3.1.1.11. Nationalité autre que française du conjoint.....	237
3.1.2. La variable dépendante : OHCCE.....	237
3.1.2.1. VD – 1 ^{er} indicateur : OHCCE1	238
3.1.2.2. VD – 2 ^{ème} indicateur : OHCCE2.....	239
3.1.2.3. VD – 3 ^{ème} indicateur : OHCCE3	239
3.1.2.4. VD – 4 ^{ème} indicateur : OHCCE4	240
3.1.2.5. VD – 5 ^{ème} indicateur : OHCCE5	240
3.1.3. Variables indépendantes	241
3.1.3.1. Première VI : MAD (Modes d'appréhension de la différence)	241
3.1.3.1.1. MAD1 : 1 ^{er} indicateur des MAD.....	242
3.1.3.1.2. MAD2 : 2 ^{ème} indicateur des MAD.....	243
3.1.3.1.3. MAD3 : 3 ^{ème} indicateur des MAD.....	243
3.1.3.1.4. MAD4 : 4 ^{ème} indicateur des MAD.....	244

3.1.3.1.5. MAD5 : 5ème indicateur des MAD	244
3.1.3.2. Deuxième VI : MADE (MAD éducatif).....	245
3.1.3.2.1. MADE1 : 1 ^{er} indicateur des MADE.....	245
3.1.3.2.2. MADE2 : 2ème indicateur des MADE.....	246
3.1.3.2.3. MADE3 : 3ème indicateur des MADE.....	246
3.1.3.2.4. MADE4 : 4ème indicateur des MADE.....	247
3.1.3.2.5. MADE5 : 5ème indicateur des MADE.....	247
3.1.3.3. Troisième VI : RAC (Rapport à la culture).....	248
3.1.3.4. Quatrième VI : ERAC (RAC pour l'enfant).....	248
3.1.3.5. Cinquième VI : SI (Sensibilité Interculturelle)	249
3.1.3.5.1. Autres opérationnalisations de la variable SI.....	250
3.1.3.6. Sixième VI : EMP (Empathie).....	250
3.1.3.6.1. EMP : Empathie générale	250
3.1.3.6.2. Autres opérationnalisations de la variable empathie	251
3.2. CHOIX DES TESTS STATISTIQUES	251
3.2.1. Les tests permettant de comparer des fréquences d'effectifs entre deux catégories de réponses.	251
3.2.2. Les tests permettant de comparer des moyennes de réponses entre plusieurs groupes de sujets.....	252
3.2.2.1. Conditions de validité de l'ANOVA.....	252
3.2.2.2. Alternative	252
3.3. STATISTIQUES INFERENTIELLES	253
3.3.1. Cheminement - Regroupements de catégories	253
3.3.2. Test de l'hypothèse opérationnelle 1 : Lien entre OHCCE (VD) et MAD (VI 1).....	257
3.3.2.1. OHCCE1 et MAD1 : les catégories de base.....	257
3.3.2.2. OHCCE2 et MAD2 : les catégories remaniées	258
3.3.2.3. OHCCE3 et MAD3 : La force hétéronomique.....	259
3.3.2.4. OHCCE4 et MAD4 : La force hétéronomique : présence ou absence ..	260
3.3.2.5. OHCCE5 et MAD5 : La force téléotopique : présence ou absence.....	260
3.3.2.6. Récapitulatif des tests khi-deux d'association OHCCE - MAD.....	260
3.3.3. Test de l'hypothèse opérationnelle 2 : Lien entre OHCCE (VD) et MADE (VI 2)	263
3.3.3.1. OHCCE1 et MADE1 : les catégories de base.....	263

3.3.3.2. OHCCE2 et MADE2 : les catégories remaniées	264
3.3.3.3. OHCCE3 et MADE3 : La force hétéronomique	264
3.3.3.4. OHCCE4 et MADE4 : La force hétéronomique : présence ou absence	265
3.3.3.5. OHCCE5 et MADE5 : La force téléotopique : présence ou absence	265
3.3.3.6. Récapitulatif des tests khi-deux d'association OHCCE - MADE.....	266
3.3.4. Test de l'hypothèse opérationnelle 3 : Lien entre OHCCE (VD) et RAC (VI 3) : Rapport à la culture	269
3.3.4.1. OHCCE1 et RAC : les catégories de base	269
3.3.4.2. OHCCE2 et RAC : les catégories remaniées pour la VD.....	269
3.3.4.3. OHCCE3 et RAC : Force de la Demande et RAC.....	270
3.3.4.4. OHCCE4 et RAC : Demande (Présence-absence) et RAC	270
3.3.4.5. OHCCE5 et RAC : Force téléotopique et RAC.....	271
3.3.5. Test de l'hypothèse opérationnelle 4 : Lien entre OHCCE (VD) et ERAC (VI 4) : Rapport à la culture pour l'enfant	271
3.3.6. Test de l'hypothèse opérationnelle 5 : Lien entre OHCCE (VD) et SI (VI 5) : Sensibilité interculturelle.....	272
3.3.6.1. OHCCE et SI	272
3.3.6.2. OHCCE et SI en tant que score : SI_SCORE, SI_COG, SI_AFF.	273
3.3.7. Test de l'hypothèse opérationnelle 6 : Lien entre OHCCE (VD) et EMP (VI 6) : Empathie.....	275
3.3.7.1. OHCCE1 et EMP_PE (préoccupation empathique).....	281
3.3.7.2. OHCCE2 et EMP_PP (prise de perspective)	282
3.3.7.3. OHCCE2 et EMP_ALLO (empathie allocentrée).....	282
3.3.8. Tests complémentaires	283
3.3.8.1. Lien entre MAD et MADE	283
3.3.8.2. Lien entre MAD et SI	283
3.3.8.3. Lien entre MADE et SI	283
3.3.8.4. Liens entre VD et variables générales.....	283
3.3.8.4.1. Langue du pays d'origine de l'enfant	284
3.3.8.4.2. Présence d'enfants dans le foyer	284
3.3.8.4.3. Présence d'enfants adoptés dans le foyer	284
3.4. SYNTHÈSE DES RESULTATS QUANTITATIFS	285
3.5. RESULTATS QUALITATIFS.....	287

3.5.1. Premier entretien : « C'est la guerre mondiale ! »	287
<i>3.5.1.1. Analyse thématique</i>	287
3.5.1.1.1. La question de l'identité culturelle et de l'origine	287
3.5.1.1.2. L'interculturalité au quotidien	288
3.5.1.1.3. La transmission culturelle	288
3.5.1.1.4. La question de l'appartenance et des racines.....	288
3.5.1.1.5. L'articulation entre famille biologique et famille adoptive.....	289
3.5.1.1.6. La dimension interculturelle dans l'espace public	289
3.5.1.1.7. La double expérience nationale et internationale	289
<i>3.5.1.2. Synthèse de l'analyse thématique</i>	289
3.5.2. Deuxième entretien : « Queen Biz ! »	290
<i>3.5.2.1. Analyse thématique</i>	290
3.5.2.1.1. L'expérience interculturelle de l'adoption internationale dans le pays d'origine	290
<i>Rencontre et adaptation au Sénégal</i>	290
<i>Perceptions et regards croisés :</i>	290
3.5.2.1.2. Perte, maintien et réinterprétation des repères culturels.....	291
3.5.2.1.3. Imprégnation progressive à la culture d'accueil	291
<i>Intégration et éloignement culturel :</i>	291
<i>Rapport à la différence culturelle et sociale en France :</i>	292
3.5.2.1.4. Rôle des associations et de l'accompagnement	292
<i>Soutien institutionnel et associatif :</i>	292
3.5.2.1.5. Enjeux autour de l'identité et du sentiment d'appartenance	292
<i>3.5.2.2. Synthèse de l'analyse thématique</i>	292
3.5.3. Troisième entretien : « Dans ton miroir, tu as le reflet de ton pays d'origine. Je préfère que tu l'apprécies »	293
<i>3.5.3.1. Analyse thématique</i>	293
3.5.3.1.1. La visibilité de l'adoption et la gestion des origines	293
3.5.3.1.2. Double culture, intégration et attachement au pays d'origine.....	294
3.5.3.1.3. Enjeux d'appartenance et de ressemblance	294
3.5.3.1.4. Transmission religieuse et pratiques spirituelles	294
3.5.3.1.5. Adaptation familiale et évolutions de l'entourage	294
3.5.3.1.6. Culture quotidienne et ajustements	295
<i>3.5.3.2. Synthèse de l'analyse thématique</i>	295
3.5.4. Quatrième entretien : « les doigts de l'amour ».....	295
<i>3.5.4.1. Analyse thématique</i>	296
3.5.4.1.1. La culture comme rencontre, attachement, transmission.....	296
<i>Attachement affectif à un pays « adopté ».....</i>	296
<i>Absence ou faible transmission de la culture quatuorcentaire</i>	296

3.5.4.1.2. L'omniprésence du pays d'origine dans le récit	297
3.5.4.1.3. L'origine comme question identitaire	297
3.5.4.1.4. La culture et l'intégration sociale et familiale	297
<i>L'intégration en France : une familiarité de surface ?</i>	297
<i>La fratrie comme culture familiale</i>	298
<i>La culture adoptive comme culture familiale</i>	298
3.5.4.1.5. La culture dans le processus d'adoption internationale	298
<i>Méfiance et lucidité face aux trafics</i>	298
<i>L'adoption comme pratique culturelle en soi</i>	298
3.5.4.1.6. La culture des origines et le regret du non-partage	299
3.5.4.1.7. Symbolismes et rituels informels	299
3.5.4.2. Synthèse de l'analyse thématique	299
3.5.5. Cinquième entretien : « Je suis plusieurs »	300
3.5.5.1. Analyse thématique	301
3.5.5.1.1. Identité et héritage culturel	301
3.5.5.1.2. Intégration culturelle et défis d'adaptation	301
3.5.5.1.3. Dynamiques familiales et intergénérationnelles	302
3.5.5.1.4. Importance de la connaissance culturelle et du lien avec le pays d'origine	302
3.5.5.1.5. Complexités émotionnelles et adoption	302
3.5.5.2. Synthèse de l'analyse thématique	303
3.5.6. Sixième entretien : « La sauce soja qui sauve tous les plats »	303
3.5.6.1. Analyse thématique	303
3.5.6.1.1. La question de l'ancrage culturel et du choix du pays d'adoption	304
3.5.6.1.2. La découverte, le rapport et la transmission à la culture d'origine	304
3.5.6.1.3. La culture vécue par l'enfant adopté	304
3.5.6.1.4. Le retour au pays d'origine et la (re)connexion culturelle	305
3.5.6.1.5. Le rôle des liens communautaires et associatifs	305
3.5.6.1.6. Enjeux institutionnels, politiques, et dimension culturelle	306
3.5.6.2. Synthèse de l'analyse thématique	306
3.5.7. Résultats lexicométriques	306
3.5.7.1. Corpus	306
3.5.7.2. Analyse de similitudes	307
3.5.7.3. Classification hiérarchique descendante	308
3.5.7.4. Analyse factorielle des correspondances	309
4. DISCUSSION	313
4.1. ANALYSE DES RESULTATS QUANTITATIFS	315

4.1.1. Lien entre la VD et les MAD et MADE (VI1 et VI2)	316
4.1.1.1. Association VD et MAD (hypothèse 1)	316
4.1.1.1.1. Le rôle des réponses « Refus »	317
4.1.1.2. Association VD et MADE (hypothèse 2)	319
4.1.1.2.1. Le rôle des réponses mixtes « TC-HI »	320
4.1.1.3. Synthèse de l'association VD – MAD et MADE	321
4.1.1.4. MAD et MADE ne se comportent pas de la même façon	321
4.1.1.5. Tableau de bord de la dynamique à trois dimensions : Demande – hétéronomie – téléotopie	321
4.1.1.5.1. Tendance à l'interculturalisation (force hétéronomique)	322
4.1.1.5.2. Utilisation biaisée des indicateurs de force hétéronomique MADE et MADE3.	323
4.1.1.5.3. État (présence ou absence) d'hétéronomie interculturelle	324
4.1.1.6. Interculturalité de principe vs interculturalité intime, concrète	324
La pression ressentie	325
L'idéal éducatif	326
L'articulation des trois axes de la parentalité	327
4.1.1.6.1. La question de la téléonomie historique	327
4.1.1.7. Retour à l'objectif initial	329
4.1.1.7.1. Dynamique de la demande et dynamique hétéronomique	329
Analyse 1	330
Analyse 2	330
Analyse 3	331
Synthèse	331
4.1.2. Lien entre la VD et le rapport à la culture (RAC, VI3)	331
4.1.3. Lien entre la VD et le rapport à la culture pour l'enfant (ERAC, VI4) ..	332
4.1.4. Lien entre la VD et la sensibilité interculturelle (SI, VI5)	332
4.1.5. Lien entre la VD et l'empathie (EMP, VI6)	333
4.1.6. Lien entre la VD et les données générales	335
4.1.6.1. Langue du pays d'origine de l'enfant	335
4.1.7. Analyse des liens entre VI	335
4.1.7.1. Entre MAD et SI	335
4.2. ANALYSE DES RESULTATS QUALITATIFS	336
4.2.1. Analyse globale des entretiens	336
4.2.1.1. L'interculturalité : un fait concret, quotidien	336
4.2.1.2. Culture et origine : un enjeu central	337

4.2.1.3. Appartenance, racines et double ancrage	337
4.2.1.4. Dimension collective, institutionnelle et politique	338
4.2.1.5. Transmission culturelle : entre volonté, limites et créations interculturelles.....	338
4.2.2. Interculturation et adoption internationale : un lien caché avec le pays d'origine	339
4.2.2.1. Interculturation intériorisée.....	340
4.2.2.2. L'interculturation dans les récits de mères adoptives : entre mémoire affective et transmission silencieuse	341
4.2.2.3. Interculturation pour autrui.....	343
4.2.2.4. La fonction de médiation culturelle	344
4.2.2.5. Néo-identité.....	344
4.2.2.6. Interculturation maternelle comme contenant, fonction alpha	345
4.2.2.7. Interculturation des récits et identité narrative.....	346
5. CONCLUSION	348
5.1. SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION	349
5.2. LIMITES.....	355
5.2.1. Limites méthodologiques	355
5.2.2. Le concept de transmission	356
5.2.3. Une recherche en tension permanente	357
5.2.4. Identité de nature entre chercheur et objet de recherche.....	358
5.3. PISTES DE RECHERCHE	358
5.3.1. Interculturation narrative du Soi (INS)	358
5.3.2. Interculturation et temps	360
5.3.3. Frêle esquif	360
5.4. CONCLURE PAR L'ACCUEIL	361
6. BIBLIOGRAPHIE.....	365
7. INDEX	394
8. TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE.....	396

Résumé

La spécificité des familles adoptives révèle la rencontre de deux univers relationnels distincts qui, malgré leur séparation temporelle existent simultanément dans la réalité actuelle. L'adoption internationale constitue en cela un cas paradigmatique d'interculturalisation, concept central de la psychologie du contact de cultures. L'objectif principal de cette recherche est de comprendre pourquoi, chez les mères françaises qui adoptent à l'international, la façon dont elles organisent l'hétérogénéité du contexte culturel de leur enfant varie considérablement : trois postures parentales se dessinent, allant du rejet de la pluralité culturelle, passant par sa revendication, jusqu'à l'ajustement selon la demande de l'enfant. Leurs modes d'appréhension de la différence culturelle, leur rapport à la culture, leur sensibilité interculturelle et leur degré d'empathie sont hypothétiquement avancés comme autant de facteurs susceptibles de déterminer cette posture parentale. En nous appuyant sur une approche quantitative et qualitative, nous avons appliqué un questionnaire (N=63) et réalisé des entretiens semi-directifs (N=6) auprès de mères qui ont adopté un enfant à l'international. Les résultats indiquent qu'il n'existe pas de lien direct entre la façon dont les mères adoptives appréhendent la différence culturelle et leur organisation de l'hétérogénéité culturelle ; leur attitude générale valorise la pluralité culturelle, mais dans la sphère familiale, elles adoptent le plus souvent une posture quelquefois défensive mais surtout attentiste, privilégiant l'intégration dans la culture d'accueil. Il se dégage ainsi deux formes d'interculturalité : l'interculturalité de principe, affichée dans le discours social, et une interculturalité concrète, intime et modulée dans l'éducation. Il a été mis également en évidence le rôle des mères, en tant que médiatrices culturelles, porteuses d'une interculturalisation intériorisée, cachée, soutenant la construction identitaire de l'enfant à travers un tissage narratif singulier.

Mots clefs : Interculturalisation – adoption internationale – modes d'appréhension de la différence – rapport à la culture – sensibilité interculturelle – hétérogénéité du contexte culturel

Abstract

Structuring interculturalisation processes among french mothers who adopted internationally

The specificity of adoptive families reveals the meeting of two distinct relational universes which, despite their temporal separation, exist simultaneously in current reality. International adoption constitutes a paradigmatic case of interculturalisation, as a central concept in the psychology of culture contact. The main objective of this research is to understand why, among french mothers who adopt internationally, the way in which they organize the heterogeneity of their child's cultural context varies considerably: three parental postures emerge, ranging from the rejection of cultural plurality, through its

demand, to adjustment according to the child's request. Their modes of apprehension of the cultural difference, their relation to culture, their intercultural sensitivity and their degree of empathy are hypothetically put forward as factors likely to determine this parental posture. Using a quantitative and qualitative approach, we applied a questionnaire (N=63) and conducted semi-structured interviews (N=6) with mothers who adopted a child internationally. The results indicate that there is no direct link between the way adoptive mothers understand cultural difference and their organization of cultural heterogeneity; their general attitude values cultural plurality, but in the family sphere, they most often adopt a sometimes defensive but above all wait-and-see posture, favoring integration into the host culture. Two forms of interculturality thus emerge: interculturality of principle, displayed in social discourse, and a concrete, intimate and modulated interculturality in education. The role of mothers, as cultural mediators, bearers of an internalized, hidden interculturalization, supporting the identity construction of the child through a singular narrative weaving, was also highlighted.

Keywords : Interculturalization – international adoption – modes of apprehension of the cultural difference – relation to culture – intercultural sensitivity – heterogeneity of the cultural context.