



Raconter et se raconter : intérêt et apports d'une épreuve projective et narrative pour les enfants aux appartenances culturelles multiples

Martina Dentici

► To cite this version:

Martina Dentici. Raconter et se raconter : intérêt et apports d'une épreuve projective et narrative pour les enfants aux appartenances culturelles multiples. Psychologie. Université Paris-Nord - Paris XIII, 2020. Français. NNT : 2020PA131042 . tel-03384751

HAL Id: tel-03384751

<https://theses.hal.science/tel-03384751>

Submitted on 19 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS NORD
UFR Lettres, Langues, Sciences humaines et des Sociétés
École Doctorale Érasme
Laboratoire Unité Transversale de Recherches, Psychogénèse et Psychopathologie,
UTRPP - EA 4403

N° attribué par la bibliothèque

□□□□□□□□

**Raconter et se raconter : intérêt et apports d'une épreuve
projective et narrative pour les enfants aux appartenances culturelles
multiples**

Par Martina DENTICI

Thèse de doctorat
Discipline : Psychologie

Dirigée par la **Professeure Marie Rose Moro**
Et par **Mme Hakima Megherbi**

Présentée et soutenue publiquement le 02 décembre 2020
Thèse sur articles

Devant un jury composé de :

- **Pr Marion Feldman**, PU, Université Paris Nanterre (présidente)
- **Mme Malika Bennabi**, MCF HDR, Université de Picardie Jules Verne (rapporteure)
- **Pr Daniel Derivois**, PU, Université de Bourgogne (rapporteur)
- **Mme Muriel Bossuroy**, MCF, Université Sorbonne Paris Nord (examinatrice)
- **Mme Hakima Megherbi**, MCF, Université Sorbonne Paris Nord (co-directrice)
- **Pr Marie Rose Moro**, PUPH, Université de Paris (directrice)

*Pour mes enfants
Giuseppe Carlo et Alma Giulia*

Titre : Raconter et se raconter : intérêt et apports d’une épreuve projective et narrative pour les enfants aux appartenances culturelles multiples.

Résumé : Les phénomènes migratoires actuels amènent des individus de différentes cultures à entrer en contact, dans un vaste partage d’espaces de vie. Les psychologues et les professionnels travaillant notamment avec des familles et des enfants de familles multiculturelles sont amenés à questionner l’effet des différences culturelles sur l’évaluation psychologique du sujet. Les cultures dans lesquelles l’individu se construit, modèlent de manière particulière le développement de la pensée, de la mémoire, du raisonnement et de la résolution de problèmes, mais aussi le développement de l’affectivité et des compétences sociales. Pratiquer un bilan psychologique, et plus spécialement projectif, auprès d’enfants de migrants est complexe car le psychologue doit pouvoir anticiper les difficultés spécifiques à la passation de tests en situation transculturelle et être capable de reconnaître les éventuels biais culturels. Les psychologues ne disposent pas toujours de tests psychologiques adaptés aux enfants de migrants et de manière plus générale aux enfants vivant en situation transculturelle, c’est-à-dire les enfants ayant une autre langue maternelle que le français, les enfants appartenant à des minorités, ou ceux qui présentent des vulnérabilités spécifiques liées à l’histoire migratoire de leur famille. L’intérêt de cette recherche, qui s’inscrit directement dans le cadre de l’adaptation française du test Tell-Me-A-Story (*TEMAS*) pour des enfants francophones âgés de 6 à 11 ans, porte sur les aspects interculturels de l’évaluation psychologique. Nous essayons de montrer dans quelle mesure le *TEMAS* peut permettre à des enfants aux appartenances culturelles multiples de produire des histoires et de donner aux psychologues des informations sur leur dynamique psychique et leur développement identitaire. Dans la première partie de la thèse, nous présentons les apports théoriques : la question des définitions du concept de cultures, la notion d’identité et la question du rapport entre culture et psychisme. Puis, nous proposons une réflexion concernant la thématique de l’évaluation psychologique en contexte transculturel et la question culturelle dans la clinique. Dans la deuxième partie de la thèse, nous présentons spécifiquement le test *TEMAS* et ses adaptations, la population et la méthodologie de la recherche. Puis nous confrontons la clinique à la théorie pour tirer les conséquences de notre recherche. Pour finir, nous réfléchissons sur les limites et les apports de notre travail à l’évaluation transculturelle des enfants de migrants ou de tous ceux qui appartiennent à des minorités. En conclusion, nous pensons que cette thèse montre la nécessité et l’intérêt théorique et pratique d’adapter en français l’outil *TEMAS*. Cette adaptation permet de répondre à une demande des psychologues pour pratiquer les bilans psychologiques auprès de populations d’enfants aux références culturelles multiples. Nous montrons que le *TEMAS* est un instrument permettant d’explorer le fonctionnement psychologique des enfants à travers leurs productions narratives et ce, quel que soit leur parcours culturel et linguistique.

Mots clés : psychisme, culture, examen psychologique, épreuves projectives, transculturel, migration, enfant.

Title: Tell and tell-oneself: relevance and contributions of a projective and narrative instrument for children with multiple cultural belonging.

Abstract: The current migratory phenomenon leads individuals who have different culture to get in touch with one another with a great sharing of life spaces. The psychologists and professionals who mainly deal with families and children of multicultural families tend to analyze the effect of the cultural differences on the subject's psychological evaluation. The cultures wherein individuals build themselves mainly shape the development of mind, memory, reasoning and problem solving as well as the development of affection and social competences. Practising a psychological assessment, especially a projective one, with migrants' children is complicated because a psychologist must be able to foresee the specific difficulties connected to the test administration in a transcultural situation and identify the possible cultural distortions. The psychologists do not always have psychological tests suitable to migrants' children and, in more general terms, to children living in a transcultural situation, i.e. children whose native language is different from French, children belonging to minorities, or those who present specific weaknesses linked to their families' migratory story. Our research, which is part of the French adaptation of the Tell-Me-A-Story (*TEMAS*) test addressed to French-speaking children aged 6-11, is focused on the cross-cultural aspects of the psychological assessment in our increasing crossbred society. We try to show how the *TEMAS* test may enable children with multiple cultural origin to produce stories and, at the same time, provide psychologists with information about their psychological-emotional dynamics and their identity development. In the first part of the thesis, we introduce the theoretical contributions: the issue of the definition of the culture concept, the identity notion and the question of the relationship between psychism and culture. Afterwards, we suggest a consideration related to the topic of the psychological assessment within a transcultural context and the cultural question in the clinical practice. In the second part of the thesis, we specifically introduce the *TEMAS* test and its adaptations, the population and the methodology used in the research. Afterwards, we try to compare the clinic practice to the theory and draw our research conclusions. Finally, we propose a reflection on the limits and the contributions of our research to the cross-cultural assessment of the children of migrants or of all those belonging to minorities. In conclusion, we think that this research suggests a reflection on the necessity and the theoretical interest in adapting a French version of the *TEMAS*. This adaptation makes it possible to meet a demand of psychologists to practise psychological assessments with children's populations with multiple cultural references. We show that *TEMAS* is an instrument to explore the psychological functioning of children through their narrative productions, regardless of their cultural and linguistic background.

Keywords : psychism, culture, psychological assessment, projective tests, transcultural, migration, child.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont contribué à la réussite de mon doctorat et qui m'ont aidée lors de la rédaction de cette thèse.

Mes remerciements s'adressent-ils tout d'abord :

À ma directrice de thèse Madame la Professeure Marie Rose Moro, pour avoir dirigé et encadré mon travail. J'ai quitté Palerme, après mon Master 2, parce que je souhaitais la connaître et suivre ses enseignements. Avec son soutien et ses encouragements, je me suis engagée dans le Master 2 Recherche et dans ce projet de thèse. Merci pour votre énergie, votre richesse communicative, pour vos précieux apprentissages, pour votre confiance même dans les moments plus difficiles. Ça a été pour moi un vrai honneur de travailler sous votre direction rigoureuse mais toujours disponible, bienveillante et encourageante. Je vous suis sincèrement reconnaissante !

Je tiens à remercier vivement Madame Hakima Megherbi. Elle m'a fait confiance, elle m'a motivée, soutenue et aidée à me positionner en tant que doctorante, chargée de cours, chercheuse tout au long de mon doctorat et ma fonction d'ATER. Je vous exprime toute ma gratitude pour votre soutien, vos remarques, vos relectures, vos corrections.

Mes plus sincères remerciements vont ensuite à Madame Muriel Bossuroy, qui m'a introduite dans l'équipe de recherche. Je vous remercie sincèrement pour le temps, pour toutes vos relectures attentives, précises et pour vos conseils bienveillants et enrichissants. Votre regard particulièrement savant sur certains aspects cliniques de la recherche m'a énormément aidée.

J'adresse tous mes remerciements à Mme Malika Bennabi, MCF HDR, Université de Picardie Jules Verne et à Monsieur Daniel Derivois, rapporteur, PU, Université de Bourgogne de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'être rapporteurs de cette thèse.

Un grand merci à tous les autres membres du groupe des thésards du lundi après-midi, pour nos discussions passionnantes sur nos différents travaux. Nos réunions m'ont permis d'avancer, de

me servir de la richesse provenant des regards, des suggestions et des expériences croisés.

Merci à tous les membres du groupe Soquali, chercheurs, étudiants et thésards ; les rencontres, les échanges et les discussions ont été une occasion d'enrichissement et croissance culturelle, personnelle et professionnelle.

Merci à tous les membres de l'équipe¹ de recherche sur le *TEMAS*, et un énorme merci aux enfants qui ont participé à ces recherches.

Merci à mes amis, qui sont présents dans les moments heureux, tristes, agréables et difficiles. Un grand merci en particulier à ma grande famille, lointaine géographiquement mais très présente psychologiquement et émotivement. Merci infiniment à mes parents, mon frère pour les chaleureux encouragements.

Mais surtout je remercie infiniment mon mari et mes enfants pour leur présence, leur soutien, pour la sérénité qui était nécessaire pour aboutir à cette thèse. Si c'est grâce aux encouragements de mon mari que j'ai décidé de m'engager et de me lancer dans un parcours de thèse, c'est grâce à mes enfants que j'ai enfin atteint mon objectif. Je vous suis infiniment reconnaissante !

¹ Muriel Bossuroy, Laure Crepy, Vanessa Drane Michaux, Dagan Josepha Kpade, Kafui Kpodéhoun, Hakima Megherbi, Laura Rakotomalala, Adeline Sarot, Amalini Simon.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	11
---------------------------	-----------

PARTIE I

Cultures, construction identitaire, bilan psychologique : approches théoriques	15
---	-----------

1. Le concept de cultures.....	16
---------------------------------------	-----------

1.1 Contextualisation et fondements conceptuels	16
1.2 Cultures et anthropologie	19
1.3 Psychanalyse et anthropologie : les racines de l'ethnopsychanalyse	21
1.4 L'approche culturaliste américaine et le relativisme culturel.....	23

2. Le cercle identitaire et le rapport entre psychisme et culture	27
--	-----------

2.1 Identité(s) en construction : au-delà de la perspective individualiste	28
2.2 L'identité narrative	32
2.3 Structuration identitaire et sociétés multiculturelles	34
2.3.1 L'identité culturelle	36
2.4 Le processus d'acculturation	39
2.4.1 Le modèle de Berry	40
2.5 Transmission, filiation, affiliations.....	42
2.5.1 Filiation et affiliations à l'épreuve de la migration	44
2.6 La question des relations entre le psychisme et la culture : l'universalité psychique et la spécificité culturelle.....	46

3. La culture et son lien avec la clinique.....	50
--	-----------

3.1 L'ethnopsychanalyse	50
3.2 L'ethnopsychiatrie.....	55
3.3 La clinique transculturelle	58
3.3.1 L'évènement migratoire et la vulnérabilité spécifique des enfants de migrant	60
3.3.2 Le clivage culturel des enfants de migrants.....	63
3.3.3 Le <i>Métissage</i> et la créativité des enfants de migrants.....	64

4. Les méthodes projectives	66
4.1 Le concept de projection en psychologie	66
4.1.1 Les définitions de la projection.....	66
4.1.2 La définition de la projection selon S. Freud.....	68
4.2 Les épreuves projectives.....	69
4.2.1 Les épreuves projectives « structurales » : le test de Rorschach	72
4.2.2 Les épreuves projectives « thématiques » et la dynamique des conflits.....	74
a) Le <i>TAT</i> (« Thématique Apperception Test »)	75
b) Le <i>CAT</i> (« Children Apperception Test »).....	76
5. L'évaluation psychologique à l'épreuve des facteurs culturels.....	78
5.1 L'évaluation psychologique en contexte multiculturel	78
5.2 Les épreuves projectives et l'interculturalité : études comparatives	82

Partie II

Le *TEMAS* « Tell-Me-A-Story » : Adaptation française

1. Présentation et développements du <i>TEMAS</i> (« Tell-Me-A-Story »).....	88
1.1 Présentation de la version américaine du <i>TEMAS</i>	90
i. La structure du test.....	91
ii. Les procédures de passation.....	92
iii. Les dimensions évaluées et les procédures de cotation	94
1.2 L'adaptation italienne du <i>TEMAS</i>	99
1.3 L'adaptation française du <i>TEMAS</i>	100
1.4 La description des planches.....	104
2. Problématiques et objectifs du travail de doctorat.....	109
3. La méthodologie.....	112
3.1 Les caractéristiques de la population de la recherche.....	112
3.2 Adaptation transculturelle d'outils	120
3.3 Les méthodes d'analyse qualitatives et quantitatives	123
3.4 La triangulation : concept méthodologique retenu pour l'adaptation en français de <i>TEMAS</i>	127
3.5 Le contre-transfert individuel	129

3.6 Le contre-transfert culturel	131
4. Description de l'échantillon total	134
4.1 Description des dimensions de la personnalité	134
4.2 Description des dimensions cognitives.....	141
4.3 Description des dimensions émotionnelles	148
5. Présentations des articles	153
⇒ Article 1: Dentici, M., Bossuroy, M., Megherbi, M., & Moro, MR. (2019). Raconter et se raconter à partir d'images représentant la diversité culturelle : intérêt d'une épreuve projective transculturelle pour les enfants aux appartenances culturelles multiples. <i>Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence</i> , vol 67(n.7), 352-358	153
⇒ Article 2: Dentici, M., Bossuroy, M., Megherbi, M., & Moro, MR. (2020). Utilisation d'une version française transculturelle du TEMAS comme outil projectif et narratif dans l'examen psychologique de l'enfant. <i>Psychologie clinique et projective</i> , (n°27), 55-70..	162
⇒ Article 3 : Dentici, M., Moro, M.R., Megherbi, M., & Bossuroy, M. (soumis, en cours d'expertise). Il processo di costruzione identitaria nelle società multiculturali : interesse di un test proiettivo e narrativo per i bambini aventi appartenenze culturali multiple. <i>Ricerche di psicologia</i>	180
6. Discussion	200
6.1 L'évaluation psychologique et les différences culturelles	200
6.2 Le <i>TEMAS</i> ("Tell-Me-A-Story") : un outil novateur.....	204
6.2.1 Premiers résultats de notre recherche.....	205
6.3 L'importance et l'intérêt de la narrativité	208
6.3.1 Raconter et se raconter au <i>TEMAS</i> : un processus de construction identitaire à travers la construction d'un récit	211
6.3.2 Narrations génératives à partir d'images aux références culturelles multiples	212
7. Analyse du contre-transfert du chercheur	217
7.1 Une migration à deux.....	219
7.2 Migration et grossesse.....	221
7.3 Migration, grossesse et maladie	223
7.4 Migration, accouchement et guérison.....	224

7.5 Naissance et re-naissance(s)	224
8. Conclusions, limites et perspectives de la recherche	226
Références bibliographiques.....	230
Annexes.....	246
Annexe 1. Chapitre d'ouvrage : Dentici, M., Megherbi, H., Bossuroy, M., & Moro, M.R. Évaluation psychologique en situation transculturelle : Analyse de récits d'enfants à partir d'images aux références culturelles multiples. In Y. Mouchenik & M.R. Moro, <i>Pratiques transculturelles. Les nouveaux champs de la clinique</i> . Paris : Éditions In Press à paraître début 2021	246
Annexe 2. Planches <i>TEMAS</i> version courte multiculturelle	257
Annexe 3. Planches <i>TEMAS</i> version courte non-multiculturelle.....	266
Annexe 4. Cadre de cotation	275
Annexe 5. Attestation de l'Éditeur pour l'article en italien soumis et en cours d'expertise	276
Annexe 6. Traduction en français de l'article soumis dans la revue italienne <i>Ricerche di psicologia</i>	277

INTRODUCTION

De nos jours, les grands phénomènes migratoires amènent des individus de différentes cultures à entrer en contact. Il ne s'agit pas d'une rencontre temporaire et superficielle, mais plutôt d'un vaste partage d'espaces de vie. En particulier, les enfants de migrants, nés ici, venant d'ailleurs, portent plusieurs cultures, langues et langages et doivent faire face à des représentations, des manières de faire et de penser diverses. Ils sont appelés à mener une existence qui côtoie deux cultures voire plus, et souvent considérées comme assez différentes voire « antinomiques ». Les psychologues, notamment ceux qui travaillent avec des familles, des enfants et des adolescents en situation de bi-culturalité ou de multi-culturalité, sont amenés à questionner l'effet des différences culturelles sur le fonctionnement psychique du sujet, l'expression des conflits et l'accès aux soins. En effet, la ou les cultures dans laquelle l'individu se construit modèlent de manière particulière non seulement le développement de la pensée, de la mémoire, du raisonnement et de la résolution de problèmes, mais aussi le développement de l'affectivité et des compétences sociales (Dentici, Bossuroy, Megherbi, Moro, 2020). La pratique de l'examen psychologique, tout comme la prise en charge thérapeutique, peuvent être plus complexes lorsque les appartenances culturelles sont multiples parce que, comme nous le montrerons, le psychisme et la culture sont intimement liés et les outils, les classifications, les tests ou les méthodes d'analyse créés par les psychologues sont toujours ancrés dans leur propre culture. Poser la question de l'impact de la diversité culturelle sur le bilan psychologique semble aujourd'hui une vraie nécessité.

Implications théoriques et pratiques de la recherche

En France, la plupart des tests ne sont pas étalonnés ni même établis sur la base d'échantillons représentatifs de la population française (Troadec et al., 2011). En effet, les tests ont été construits dans des univers culturels spécifiques et la plupart sont très saturés en facteurs culturels. De ce fait, un grand nombre d'échantillons d'étalonnage excluent les enfants d'origine culturelle non occidentale. Dans quelle mesure le manque de ressemblance entre le monde représenté par les planches et l'univers culturel des patients peut-il rendre l'identification aux personnages plus difficile et limiter la projection ? La clinique transculturelle a montré combien les enfants de migrants peuvent être apaisés par l'introduction, dans les dispositifs de soins, de

techniques permettant de faire des liens entre les univers, les langues, la famille et les institutions (Bossuroy, 2012). Dans cette optique, nous avons décidé d'adapter en français le test *TEMAS* (de l'Américain « Tell-Me-A-Story ») pour des enfants âgés de 6 à 11 ans représentant une société diverse culturellement, avec des personnages aux physiques variés. La proximité entre les images et l'environnement multiculturel réel que connaissent les enfants a pour but de favoriser l'adhésion au matériel du test, et la qualité du processus d'identification et de narration. Nous supposons également que les images pourraient permettre aux enfants de puiser dans la diversité de leurs références culturelles pour inventer des récits et symboliser ainsi leurs conflits internes. Enfin, nous pouvons envisager que de telles planches pourraient permettre aux enfants de traduire dans leurs récits des conflits plus spécifiquement liés au développement identitaire en situation transculturelle. Notre étude s'inscrit dans la tradition des recherches dans le domaine de la clinique transculturelle (Moro, 1991 ; Sturm, 2005 ; Rouchon, 2007 ; Skandrani, 2008 ; Di, 2011 ; Simon, 2011 ; Bossuroy, 2012 ; Panaccione, 2013 ; Marquer, 2014 ; Harf, 2014 ; Rezzoug, 2015 ; Camara, 2014 ; Rizzi, 2014).

Notre thèse est divisée en deux parties : la première partie est dédiée exclusivement à la revue de la littérature, nous présentons donc les enjeux théoriques. Nous pensons qu'il est d'abord nécessaire de définir le concept de culture(s), puis nous nous interrogeons sur le concept d'identité et sur le rapport entre psychisme et culture. L'étude des rapports entre psychisme individuel et culture(s) est consubstantielle des premiers travaux psychanalytiques et spécialement des débats entre anthropologie et psychanalyse. Si dans un premier temps il s'agit de proposer une interprétation psychanalytique de la culture, de prouver l'existence et l'efficacité de l'inconscient dans les productions collectives (mythes, religions), ou encore de démontrer l'universalité de l'inconscient (le complexe d'Œdipe), deux questions importantes se posent : l'une concerne l'équilibre entre relativité et universalité culturelle, l'autre porte sur le poids des déterminismes culturels dans la construction de la personnalité et inversement sur le poids du psychique dans les constructions culturelles. Il s'agit donc d'investiguer et d'enquêter sur les relations entre individuel et collectif dans leurs continuité/discontinuité et effets réciproques. Nous montrons ensuite le lien entre la culture et la clinique, et les innovations de l'ethnopsychanalyse française, en retraçant les apports théoriques et pratiques des travaux de G. Devereux, T. Nathan et M.R. Moro. Enfin, nous consacrons la fin de la première partie de la thèse à la présentation de la thématique des épreuves projectives et le lien avec les facteurs culturels.

La deuxième partie de la thèse est consacrée au travail de recherche que nous avons réalisé sur le test *TEMAS* (« Tell-Me-A-Story »), qui a été conçu dans les années quatre-vingt aux États-Unis et créé spécifiquement pour des minorités (populations hispaniques et afro-américaines). Ce test est actuellement en cours de validation en France. La population totale de la recherche est constituée de 311 enfants (158 filles et 153 garçons). Les enfants sont âgés de 6 à 11 ans ($M = 8,06$ ans ; $SD = 7,07$) et scolarisés à l'école primaire. Ils ont été testés dans leurs écoles respectives (écoles primaires en milieu urbain) avec les accords parentaux. Les parents ont répondu à un questionnaire visant à recueillir d'une part leur consentement et d'autre part des informations sur leur parcours de vie et de scolarisation et sur celui de leur enfant, avec une attention particulière aux éléments langagiers. Après la présentation de la problématique et de la méthodologie de notre recherche, nous présentons les trois articles qui portent exclusivement sur la thématique de la thèse et qui constituent une partie importante des résultats de notre recherche.

Le premier article publié dans la revue *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* en avril 2019 présente dans sa version française l'outil *TEMAS*. Il a pour objectif de montrer et d'évaluer dans quelle mesure ce test permet à des enfants aux appartenances culturelles multiples de produire des histoires riches, à même de donner aux psychologues des informations sur leur dynamique psychique.

Le deuxième article publié dans la revue *Psychologique Clinique et projective* en octobre 2020 constitue une piste de réflexion pour les psychologues les amenant à se questionner sur l'utilisation des outils cliniques, des tests et des épreuves projectives qu'ils utilisent pour l'évaluation psychologique des migrants et des enfants de migrants. Étant donné l'accroissement des contacts entre populations ayant différentes origines culturelles, l'exigence de faire « dialoguer aujourd'hui le champ transculturel et celui du bilan psychologique en clinique provient de plusieurs réflexions et questions qui se posent depuis de nombreuses années » (Azoulay, 2019, p. 17). L'article présente notre méthode et met en évidence le fait que le *TEMAS* se révèle un outil d'investigation clinique pertinent dans le cadre de la clinique transculturelle. Deux récits d'enfants recueillis à partir de ces planches sont analysés.

Enfin, le troisième article, soumis dans la revue italienne *Ricerche di psicologia* en juillet 2020 et actuellement en cours d'expertise, explore la thématique du processus de construction identitaire dans des sociétés multiculturelles à partir des productions narratives du *TEMAS*. En nous appuyant sur des récits produits au test *TEMAS* par deux enfants de différentes origines culturelles, nous mettons en évidence l'efficacité de cet outil qui semble être un instrument capable de donner aux psychologues des informations précieuses concernant les questions identitaires. Dans la

discussion générale, nous confrontons la clinique à la théorie et essayons de tirer les conséquences de notre recherche. Dans la conclusion, nous montrons les limites de notre recherche et nous proposons des pistes de réflexion pour montrer ce que notre recherche apporte de nouveau par rapport à la littérature existante. La différence culturelle confronte à l'altérité et oblige à un travail d'intégration individuelle et collective dont on voit bien les limites à l'heure actuelle. L'ethnopsychanalyse et aujourd'hui la psychologie clinique inter et transculturelle ont apporté un regard nouveau sur ces problématiques. Nous pensons qu'un travail pluridisciplinaire associant recherche et clinique est indispensable et que le traitement de ces questions contemporaines liées à la multiplication des rencontres entre cultures requiert la mise en œuvre d'une pensée à la fois nuancée et pragmatique.

PARTIE I

**Cultures, construction identitaire, bilan psychologique :
approches théoriques**

LE CONCEPT DE CULTURES

1.1 Contextualisation et fondements conceptuels

Dans ce chapitre, nous proposons une brève introduction au concept de cultures. Cette thématique mériterait d'être beaucoup mieux prise en compte, proposer et développer une présentation complète de la notion de culture est un défi auquel nous ne prétendons pas répondre car les définitions du concept de culture ne cessent de se multiplier. Chaque discipline, de la philosophie à la psychologie, en passant par la sociologie et l'anthropologie, selon les objectifs et les courants théoriques, propose sa définition et on compte presque autant de définitions que d'auteurs (Guerraoui & Pirlot, 2011). Il existerait aujourd'hui plus de trois cents définitions de culture : L. Kroeber et C. Kluckhohn (1952) en ont recensé près de cent-soixante, M. R. Moro (2010) en a recensé plus de trois cents. D'un point de vue étymologique, le mot « culture » vient du latin de *cultum*, de *colère*, qui signifie « habiter », « cultiver » au sens agricole, ou « honorer » (Le Robert, 2018, p. 489). L'étymologie du mot suggère que la culture se réfère, en général, à l'activité humaine. La connotation de cultiver, au sens agricole comme action de cultiver la terre, implique de faire produire à la nature, par la médiation de l'homme (Camilleri & Vinsonneau, 1996). La connotation de cultiver, au sens d'éduquer et former se réfère au développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés et aux connaissances acquises. Pour G. Roheim (1943), il n'existe pas d'homme sans culture, c'est cela qui fonde son humanité, sa singularité et son universalité de même que le langage et le fonctionnement psychique. Selon I. Plivard (2014), la culture façonne le rapport au monde et le rapport aux autres au sein d'un groupe donné, par le biais de la langue et des codes implicites. Pour M. R. Moro (1994), la transmission culturelle, d'une génération à l'autre, concerne davantage les procédures et les logiques que les contenus. Elle se fait par des modalités spécifiques précoces qui passent par le corps, les soins à l'enfant, l'éducation, les modalités relationnelles établies. La plupart des auteurs (e.g. Winnicott, 1975 ; Nathan, 1988 ; Moro 1994...) sont d'accord pour donner un rôle important de transmission de la culture dès la toute petite enfance, mais ils se différencient par rapport au processus que cette transmission engendre. Avant même la naissance d'un enfant, le processus de transmission culturelle est déjà en jeu et ce sont d'abord les parents qui véhiculent cette

transmission de manière inconsciente et implicite. En effet, la culture est inscrite au plus profond de la psyché, le vécu de la culture de chaque individu est singulier, complexe, multiple et mouvant (Moro, 1994). La culture est à la fois un cadre culturel externe et un cadre culturel intériorisé qui informe *le vécu, le perçu, le senti* (Nathan, 1988). A l'intérieur de chaque culture se dégage toute une série de codes implicites et explicites qui régit les relations entre les membres, la façon de comprendre le monde et de donner sens à ce qui survient.

D.W. Winnicott (1975) situe l'expérience culturelle dans l'extension de l'aire transitionnelle et définit la culture comme un espace intermédiaire articulant le *code psychique personnel* (par exemple, la structure des identifications, les fantasmes personnels, les relations d'objet, les systèmes défensifs) et le *code social* (les systèmes de croyances, les valeurs, les rapports de sociabilité). La continuité serait assurée par l'héritage culturel, ce dernier est considéré comme une extension de l'espace potentiel entre l'individu et son environnement. Cet espace potentiel est à entendre comme un espace d'entre-deux, entre le dedans (par exemple, le groupe d'appartenance) et le dehors (par exemple, le groupe de réception).

Quant à R. Kaës (1998), il distingue deux modalités de transmission de la culture : la première modalité est non-élaborative et passe par des « objets psychiques bruts » donnant lieu à la formation d'enclaves non élaborées. La seconde modalité est une transmission transitionnelle qui permet l'appropriation subjective d'éléments élaborés dans un processus transformateur. Chaque culture définit des données telles que la forme d'habitat, le rythme de vie, les habitudes alimentaires, les limites de contact et la distance corporelle, les tabous sexuels : « Un système culturel est constitué d'une langue, d'un système de parenté, d'un corpus de techniques et de manières de faire (la parure, la cuisine, les arts, les techniques de soins, les techniques de maternage...) » (Moro, 1994, p. 30). Ces caractéristiques constituent des unités élémentaires, des manières de penser qui structurent cet ensemble et lui confèrent une cohérence interne et dynamique. Quelques-unes de ses caractéristiques constitutives sont les valeurs, les normes, les règles, les croyances, les idéaux (Sturm, 2011). La culture est acquise, partagée et valorisée à travers l'éducation (Guerraoui & Pirlot, 2011), elle est dynamique, ouverte et traversée par les changements selon les époques et les sociétés.

D. Cuche (2002) propose de définir la culture comme un « moyen commode de désigner le patrimoine et l'héritage d'objets, de modes de pensée et de comportements qui donnent leur identité à un groupe humain, et à ses membres » (p.204). Cette définition est une conséquence des recherches en ethnologie qui ont conduit à l'idée que chaque culture constitue un ensemble de caractéristiques identifiables à un système.

M.R. Moro (1994) reprend la définition de M. Serres (1977, p. 125) « La culture a pour tâche de déconnecter des espaces et de les reconnecter », définition qui fait suite à la métaphore du pont et du puits – la culture étant le paradigme du pont. Ce que les cultures ont en commun, « c’est l’opération même de raccorder, de connecter » (Ibid., p. 31). La culture permet « de lier, de nouer, de pratiquer des ponts, des chemins, des puits et des relais, parmi des espaces radicalement différents. De dire ce qui se passe entre eux, d’interdire (...) A partir d’un réservoir d’éléments discrets, des unités, circulent des suites combinatoires théoriquement infinis » (Ibid.). Toutefois, M.R. Moro (1994) met en évidence que cette métaphore de la culture ne rend pas compte complètement de l’appropriation qu’en fait le sujet et de la transmission d’une génération à l’autre. Les processus de transmission de la culture consistent non seulement en l’acquisition pédagogique de contenus matériels, mais également en l’intériorisation de modèles de conduite, ils nous indiquent dès notre plus petite enfance ce qu’il convient d’exprimer et ce qu’il convient de refouler (Laplantine, 2007). La culture permet un codage des expériences vécues par un sujet, elle permet d’anticiper le sens de ce qui peut survenir et par conséquent du non-sens (Guerraoui & Pirlot, 2011). Une culture est la manière de vivre d’un groupe, elle est ce qui organise toutes ses activités et structure sa vie sociale. La culture « met à la disposition du sujet, une grille de lecture du monde, mouvante et souple mais toujours présente quoique parfois en danger d’effacement ou de non-contenance » (Moro, 2010, p.15). La culture est partagée par le groupe, elle est un système constitué d’interactions dynamiques entre plusieurs sous-systèmes, ses éléments constitutifs sont interdépendants et unis dans une cohérence. Tous sont formalisés par des représentations culturelles qui sont « les interfaces entre le dedans et le dehors, elles sont le résultat de l’appropriation par les individus de systèmes de pensée d’origine culturelle (...) le sujet incorpore ces représentations et il les retravaille à partir de ses propres mouvements, ses conflits internes et ses traits de personnalité » (Moro & Baubet, 2003, p.182). Ainsi, la culture fonde la singularité et l’universalité de l’homme de même que le langage et le fonctionnement psychique et nous introduit dans la complexité et dans la multiplicité : les langues et les manières de faire sont plurielles. La culture est un système complexe, propre à un groupe, dont les différents éléments qui la constitue sont liés et en interaction réciproque. Elle ne peut pas être dissociée des individus qui se structurent à travers elle, dans une dialectique de construction et de reconstruction. Dans les paragraphes ci-après, nous présenterons et développerons ultérieurement la notion de culture en relation avec différentes disciplines.

1.2 Cultures et anthropologie

Les anthropologues ont proposé différentes définitions de culture, celle qui constitue l'univers dans lequel nous vivons. Une définition anthropologique de la culture nomme ainsi « tout-ensemble plus ou moins organisé de savoirs, de codes, de valeurs ou de représentations associées à des domaines réguliers de pratiques » (Dictionnaire des sciences humaines, 2006, p. 232). Le concept scientifique de culture apparaît au XIX siècle à travers la naissance de l'ethnologie et de la sociologie qui autorisent à penser « tant la diversité que l'unité du genre humain » (Mouchenik, 2004, p.50). Dans le champ de l'ethnologie, le terme culture sert à décrire l'universalité et la multiplicité des sociétés et des peuples.

L'anthropologue britannique E. B. Tylor (1871) soutient l'idée d'une unité psychique de l'humanité, c'est-à-dire que si les conditions sont identiques, même en des lieux ou époques différents, le psychisme humain opérera de la même façon. E. B. Tylor est le premier à donner une définition ethnologique de culture qui en fait un objet d'étude au sens scientifique : « Une culture ou une civilisation (...) est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Tylor, 1871, p.1). Malgré son point de vue universaliste, E.B. Tylor croit à la propension de l'homme à progresser et il s'attache à l'étude de l'évolution de la culture. Il met l'accent sur deux axes de transmission : un axe vertical, impliquant les différentes générations et un axe horizontal concernant le rapport entre les individus et les sociétés. Il pose ainsi les bases du champ de la recherche en anthropologie. L'ethnologue américain d'origine allemande F. Boas (1937) invente le concept d'ethnographie. Ses méthodes de recherche sont novatrices pour son époque car le chercheur est présent sur le terrain, il apprend la langue de la société qu'il est en train d'étudier et pour laquelle il met en place une observation directe des détails. F. Boas défend l'idée que chaque culture est unique et singulière, le chercheur doit donc relier les coutumes et le contexte culturel afin de pouvoir réellement comprendre cette unité singulière. Il offre une place centrale à la notion de culture et refuse l'idée de la race comme déterminant des comportements. Il affirme qu'aucune culture n'est plus développée qu'une autre, et que chacune est dotée d'un style original qui s'exprime à travers ses propres processus particuliers.

En France, l'ethnologie aura un développement plus tardif. Le terme de civilisation est souvent préféré à celui de culture, le concept de culture est présent seulement au début des années 1930 quand l'ethnologie s'émancipe de la sociologie (Plivard, 2014). E. Durkheim (1895) à qui on

doit les débuts de l'ethnologie française, théorise une *conscience collective* qui serait prééminente sur la conscience individuelle et qui se composerait de représentations collectives, de valeurs, d'idéaux et de sentiments partagés au sein d'une même société. La conscience individuelle serait modelée par une *conscience collective* qui s'impose à l'individu avec les représentations communes du groupe auquel il appartient.

Par ses travaux et par la création de l'Institut d'ethnologie de Paris en 1925, L. Lévy-Bruhl est considéré comme l'un des fondateurs de l'ethnologie en France. Le concept de culture est très peu présent dans l'œuvre de L. Lévy-Bruhl (1918) qui parle plutôt de mentalités. Il s'agit pour lui d'appréhender les spécificités de l'activité mentale pour des populations et non d'enraciner les différences dans le fonctionnement des individus. Quant à M. Mauss (1925), il propose le concept de *fait social total* : il soutient qu'une société ne peut être comprise qu'à travers l'ensemble de ses caractéristiques culturelles. Pour se faire, il faut se positionner à la fois à l'extérieur pour la voir dans sa totalité et à l'intérieur pour percevoir la culture dans son entité la plus petite. Cet auteur a beaucoup travaillé sur les techniques du corps et le sens profond que chaque société attribue aux pratiques corporelles les plus familières et anodines. Pour conclure, en France le concept de culture est peu utilisé, et c'est surtout en Angleterre et aux États-Unis qu'il va recouvrir un rôle important, notamment en ethnologie.

La formulation psychanalytique de l'intérêt pour la différence culturelle s'inscrit dans le champ de l'anthropologie psychanalytique. Les premiers travaux s'attachent à penser l'origine de la culture et comprendre les composantes psychiques qui y sont associées. B. Malinowski (1927) théorise le fonctionnalisme, c'est-à-dire que chaque culture forme un tout-cohérent dont les éléments sont interdépendants et fonctionnels. Les éléments culturels d'une société ont la fonction de répondre aux besoins de ses membres (comme par exemple se nourrir, se protéger, se reproduire). Pour organiser ces besoins et apporter des solutions, des institutions spécifiques sont créées par le groupe, elles fondent le système culturel et elles constituent l'objet d'étude de l'anthropologie. Selon Z. Guerraoui et G. Pirlot (2011), le fonctionnalisme soutient que pour comprendre les faits culturels et les attitudes des peuples, il faut accorder la prédominance à leurs différences et à leur relativité. B. Malinowski était interpellé par les écrits de S. Freud qui s'intéressait à l'analyse du collectif dans le processus de construction du Moi. Il définissait la culture comme la somme totale des réalisations et des dispositifs qui servent à deux fins, la protection de l'homme contre la nature et la réglementation des relations des hommes entre eux (Freud, 1929). Dans *Totem et tabou* (1913), S. Freud se confronte au problème de l'universalisme dans les structures centrales de la psyché humaine en dépouillant un matériel ethnologique recueilli

par J.G. Frazer et E. Tylor en Australie. Il y étudie le totémisme et y établit la relation entre l'enfance, les croyances et la névrose, à travers le fantasme de meurtre du totem et de la relation sexuelle avec ses femmes, qui serait à la base des processus psychiques infantiles à l'origine des névroses (Freud, 1913). Il théorise alors l'existence d'une « vocation civilisatrice » du complexe d'Œdipe qu'il imagine comme véritable mythe fondateur de la civilisation. Le complexe (et le sentiment de culpabilité) serait transmis de génération en génération. L'approche universaliste insiste sur les caractéristiques communes plutôt que sur les différences. B. Malinowski (1927) interroge le postulat de l'universalité des structures psychiques et plus particulièrement du complexe d'Œdipe. En utilisant une démarche empirique, il réalise une étude aux Iles Tobriand (Mélanésie), dans le Pacifique, visant à vérifier la validité de la thèse œdipienne. Il va même jusqu'à remettre en cause l'universalité du complexe d'Œdipe sur la base d'une différence qui ne peut être comprise qu'en se référant aux spécificités des institutions socio-éducatives mélanésiennes d'une part et occidentales d'autre part. A travers ses études, il repère donc une absence de complexe d'Œdipe : alors qu'à la famille d'organisation occidentale correspond le complexe d'Œdipe, à la famille mélanésienne correspond le complexe matrilineaire. B. Malinowski unifie l'ethnologie et l'ethnographie, le terrain obtient ainsi un rôle crucial dans la recherche anthropologique. Nous allons nous centrer par la suite sur le rapport entre psychanalyse et anthropologie, cet aspect nous intéresse puisqu'il s'agit d'un sujet qui occupe une place centrale dans le champ de la psychologie et d'une thématique fondamentale dans le cadre de notre sujet de thèse.

1.3 Psychanalyse et anthropologie : les racines de l'ethnopsychanalyse

Nous mentionnons la démarche proprement anthropologique de S. Freud, esquissée dès les premières lettres à W. Fliess (1887-1902) et qui culmine dans *Totem et Tabou* (1913), dans *L'avenir d'une illusion* (1927), dans *Malaise dans la civilisation* (1929) et dans *Moïse et le monothéisme* (1938). S. Freud (1913) était convaincu par les thèses de E. Tylor qui avait un point de vue évolutionniste et qui soutenait la propension de l'homme à continuellement progresser, et il adhérait à l'idée d'une unité psychique de l'humanité. S. Freud - dans *Totem et Tabou* - écrit l'un des premiers véritables ouvrages qui unit psychanalyse et ethnologie et il dépouille le matériel ethnologique recueilli par J.G. Frazer et E. Tylor en Australie qui assure la position centrale du complexe d'Œdipe. Il établit une relation entre les primitifs, les névrosés et les enfants à travers le fantasme de meurtre du totem et la relation sexuelle avec ses femmes : tuer le totem (le père) et

épouser ses femmes représente l'ambivalence tant des sociétés archaïques que des processus psychiques infantiles. Il s'agit des deux crimes d'Œdipe : « on retrouve dans le complexe d'Œdipe les commencements à la fois de la religion, de la morale, de la société et de l'art, et cela en conformité avec les données de la psychanalyse qui voit dans ce complexe le noyau de toutes les névroses » (Freud, 1970, p.215). Ce n'est qu'en 1927 dans *L'avenir d'une illusion*, que l'on retrouve la question du travail culturel mentionné dans des acceptions différentes. S. Freud évoque la contrainte au travail culturel « plusieurs fois millénaires » ayant instauré la conservation de la société humaine par l'intermédiaire de la religion (Freud, 1927, p.175). Dans son ouvrage *Malaise dans la civilisation* datant de 1929, S. Freud interroge les structures et les processus psychiques qui se forment ou achoppent sur le travail de la civilisation et souligne que le travail culturel est l'affaire des hommes. Dans *L'homme Moïse et le monothéisme*, S. Freud (1938) relie le trauma individuel au trauma collectif, il soutient que si la dimension intrapsychique est fondamentale, la dimension groupale, c'est-à-dire collective, l'est tout autant. S. Ferenczi (1933a) affirme que les recherches psychanalytiques de S. Freud « embrassent un domaine immense qui comprend, non seulement la vie psychique individuelle, mais aussi la psychologie des masses et l'histoire des civilisations humaines » (Ferenczi, 1933a, p. 82).

G. Roheim (1943), anthropologue et psychanalyste hongrois, décide de partir en Australie, puis séjourne dans l'Île de Normanby, en Mélanésie, dont l'organisation sociale était identique à celle des sociétés trobriandaises où Malinowski avait mené ses recherches. Il montre que le même complexe d'Œdipe se retrouve chez les enfants de l'Île de Normanby, île voisine de celles des Trobriandais. Il emploie la méthode psychanalytique en analysant le discours des individus, les associations libres, les mythes, les rêves, les contes et les jeux des enfants dans le but de défendre les conceptions freudiennes. Il est considéré comme un précurseur en psychiatrie transculturelle en soutenant que chaque société, dans un processus d'ontogenèse, transmet un type de personnalité particulière à travers un trauma ou une situation infantile spécifique à sa culture (Roheim, 1943) : « Mon impression est que, si nous avions une connaissance psychanalytique approfondie de toutes les cultures, il serait possible de dégager pour chacune d'entre elles quelque chose de similaire, à savoir l'existence d'une situation infantile spécifique, angoisse infantile ou tendance libidinale, jouant dans cette culture un rôle déterminant » (Roheim, 1943, p. 21). Il théorise la place de la culture à travers la méthode d'enquête ethnographique : pendant l'enquête de terrain, le chercheur partage l'existence de la société hôte, observe les éléments de la vie sociale, apprend et utilise la langue et appréhende la culture. Sa posture est opposée à celle des culturalistes ; il s'attache à

dégager l'universel dans le fonctionnement psychique des individus et à démontrer que l'intrapsychique précède le culturel.

En 1950, C. Lévi-Strauss définit la culture comme « un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité psychique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalités entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres » (Lévi-Strauss, « Introduction à l'œuvre de M. Mauss » in M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1966). C. Lévi-Strauss (1958) suppose une unité profonde derrière la diversité des culture(s), leur diversité est l'effet de combinaisons d'éléments différents. Cet auteur met au point les bases du relativisme culturel, c'est-à-dire que chaque culture peut se définir en relation à une autre, il faudrait donc étudier les différences culturelles pour arriver aux fondements universels.

1.4 L'approche culturaliste américaine et le relativisme culturel

C'est aux États-Unis que le concept de culture va générer les plus importantes recherches. Les raisons de ce succès tiennent vraisemblablement aux caractéristiques multiculturelles de ce pays fondé par couches d'immigration successives (Cuche, 2002). L'approche culturaliste naît au début du XX^{ème} siècle, aux États-Unis d'Amérique, là où l'identité ethnique et religieuse est fortement défendue. L'anthropologie, selon ce courant, doit étudier chaque culture en tant qu'unité irréductible à une autre. F. Laplantine (1973) souligne que les travaux des culturalistes « consistent à mettre en évidence le rôle des phénomènes économiques, sociaux, et éducatifs qui conditionnent l'évolution psychoaffective des individus appartenant à des cultures différentes » (p. 46). Il s'agit de mettre en exergue l'impact des institutions et des coutumes sur la personnalité. L'anthropologie culturelle étudie les caractères distinctifs des conduites des êtres humains appartenant à une même culture, considérée comme une totalité irréductible à une autre.

L'approche « Culture et Personnalité » se développe aux États-Unis à partir des années 1930. En soulignant une influence prépondérante de la culture sur la personnalité et les caractéristiques psychologiques des individus, ce courant étudie les conduites des individus au sein de leur société en montrant ce qui est relatif à la culture et spécifique à elle. A la diversité des cultures et des structures socio-culturelles correspondrait la diversité des personnalités et du

développement psychique individuel. L'école dite « Culture et Personnalité » va s'engager dans une réflexion sur les processus d'acquisition de la culture par les individus durant leur enfance : la transmission du modèle dominant se fait dès la naissance de l'enfant par l'éducation, les soins et les affects. Des concepts behavioristes et psychanalytiques décrivent les interactions entre les enfants, le milieu familial et la culture, remettant en question l'universalité du complexe d'Œdipe.

Pour G. Pirlot (2011) les cultures sont traitées comme des totalités autonomes en favorisant le relativisme culturel au détriment de l'universalisme. M. Mead (1963) compare les variations des caractéristiques culturelles et elle montre la relativité des formes culturelles en soulignant l'influence prépondérante de la culture sur la personnalité et l'imprégnation des modèles culturels dès les premiers mois de vie des individus. Elle croit que la personnalité n'est pas biologique mais modelée culturellement et façonnée dès l'enfance lors du processus d'enculturation, c'est-à-dire d'un processus d'acquisition d'une culture. M. Mead étudie en 1963 trois sociétés mélanésiennes de Papouasie-Nouvelle-Guinée : les Arapesh, les Mundugumor et les Chambuli. Il s'agit de trois sociétés qui, sur le même archipel, ont des cultures très différentes, en particulier en ce qui concerne la distinction des "genres" masculin / féminin. Les Arapesh n'aspirent qu'à la paix et à la sérénité et montrent des rapports harmonieux entre sexes ; les rapports homme-femme sont caractérisés par la solidarité et la coopération. Chez les Mundugumor, les rapports sont caractérisés par une agressivité proprement cannibale et les rapports homme-femme sont violents dès l'enfance. Ce qui est considéré comme une personnalité déviante chez les premiers, apparaîtra chez les seconds comme conforme à l'*idéal* du groupe et vice-versa. Enfin, dans la société des Chambuli les rôles homme-femme sont très différenciés : les femmes sont dynamiques et entreprenantes, tandis que les hommes occupent la prééminence sur la scène sociale. D'une telle confrontation M. Mead dégage les conclusions suivantes : la personnalité n'est pas biologique mais elle obéit au modèle culturel qui est transmis à l'enfant dès la naissance par les soins, les affects et l'éducation. R. Benedict (1950), élève de F. Boas, s'est intéressée aux différences de personnalité selon les cultures. Elle crée une classification des types culturels en théorisant le concept de *pattern of culture* : chaque culture se caractérise par une configuration ou un style qui serait une direction vers laquelle tendrait une culture. La culture serait un tout cohérent avec des caractéristiques propres qui offre aux individus des schémas inconscients pour les différentes activités de la vie. R. Benedict (1950) avait étudié deux modèles culturels différents, les Indiens Zuni et les indiens Kwakiutl. Elle avait individualisé deux types de patterns : la société « apollinienne », correspondant aux Zuni qui était caractérisée par la modération et le respect d'autrui et la société « dionysiaque » correspondant aux Kwakiutl qui était caractérisée par l'affirmation de soi. R.

Benedict élabore la théorie de « l'arc culturel » : chaque culture valorise des comportements au détriment d'autres, à travers un processus de sélection culturelle. Les membres d'une société partagent un certain nombre de préoccupations, éprouvent les mêmes inclinations et les mêmes aversions. Pour G. Bateson (1979), toute culture a un caractère pluriel, instable, hétérogène, dû à la pluralité des contextes d'interactions dans lesquels elle se construit et s'exprime. A. Kardiner (1939) psychanalyste et R. Linton (1969) anthropologue développent le concept de *personnalité de base*. La personnalité de base est la partie de la personnalité qui est déterminée par la culture. La culture transmettrait à chaque individu une forme de personnalité et de comportement commun au groupe à travers l'éducation.

Pour A. Kardiner (1939) la culture serait définissable comme un ensemble d'institutions qui assurent la cohérence de la société. Les institutions apportent des solutions aux besoins fondamentaux des individus, A. Kardiner en distinguait deux types : les institutions primaires (famille et système éducatif) et les institutions secondaires (la religion, les rituels, etc.). À travers les recherches aux îles Marquises et à Madagascar, R. Linton veut démontrer l'existence d'une personnalité de base caractérisant chaque culture et qui est considérée comme normale par les sujets dans la mesure où elle est cohérente à la norme culturelle. Il souligne aussi l'importance des différences de statut au sein de la société, c'est-à-dire qu'une même personnalité de base sera plus ou moins différente selon le statut de l'individu dans son groupe culturel. La culture n'est pas à entendre comme un ensemble de traits mais comme un tout organisé et cohérent ; l'individu est l'élément d'étude central parce qu'il est vecteur de transmission et de transformation. Les ethnologues culturalistes ont prouvé que la culture pénètre les individus appartenant au même groupe culturel et véhicule des valeurs qui déterminent la diversité des comportements (Cuche, 2002). F. Laplantine (1973) souligne que le culturalisme américain, procédant d'une démarche empirique, tend à effectuer une réduction des comportements humains à des *types* et à esquisser des typologies qui doivent beaucoup plus à l'intuition et à la personnalité du chercheur qu'à une construction rigoureuse d'un objet scientifique. En conclusion, l'étude des rapports entre psychisme et culture est consubstantielle des premiers travaux psychanalytiques et spécialement des débats entre anthropologie et psychanalyse. La formulation psychanalytique de l'intérêt pour la différence culturelle s'inscrit dans le champ de l'anthropologie psychanalytique qui se développe à travers les vicissitudes du contexte historique des années 30. Si dans un premier temps, comme nous l'avons déjà montré, il s'agit de proposer une interprétation psychanalytique de la culture, de prouver l'existence et l'efficacité de l'inconscient dans les productions collectives (mythes, religions), ou encore de démontrer l'universalité de l'inconscient (le complexe d'Œdipe), assez vite

se posent deux questions importantes : l'une concerne l'équilibre entre relativité et universalité culturelle, l'autre porte sur le poids des déterminismes culturels dans la construction de la personnalité et inversement sur le poids du psychique dans les constructions culturelles. Nous présenterons les rapports et les relations entre psychisme et culture dans le deuxième chapitre de la thèse.

LE CERCLE IDENTITAIRE ET LE RAPPORT ENTRE PSYCHISME ET CULTURE

« *L'identité n'est jamais fixée, achevée, installée* »

E. Erikson (1972, p.18)

Évoquer la thématique de l'identité semble relever d'un discours « banal », en raison du fait que cette notion est d'un emploi courant. Mais la question de l'identité est une question complexe. Nous voulons souligner le caractère polysémique et multidimensionnel de cette notion et nous voulons essayer d'expliquer la raison pour laquelle nous avons choisi dans notre thèse de mettre l'accent sur la notion d'identité en nous éloignant d'une perspective individualiste en faveur d'une notion d'identité dynamique qui se développe dans le rapport constant avec *l'autre*.

En faisant référence à un des dictionnaires de la langue française (Larousse, 2018) nous constatons que le terme identité recouvre cinq sens :

- ⇒ rapport que présentent entre eux deux ou plusieurs êtres ou choses qui ont une similitude parfaite ;
- ⇒ caractère de deux êtres ou choses qui ne sont que deux aspects divers d'une réalité unique, qui ne constituent qu'un seul et même être ;
- ⇒ caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité ;
- ⇒ ensemble des données de fait et de droit qui permettent d'individualiser quelqu'un (date et lieu de naissance, nom, prénom, filiation, etc.) ;
- ⇒ logique et philosophie : Caractéristique de deux ou de plusieurs objets de pensée, qui, tout en étant distincts par le mode de désignation, par une détermination spatio-temporelle quelconque, présentent exactement les mêmes propriétés.

À partir de la présentation du concept d'identité d'un point de vue clinique, nous reprendrons le concept de P. Ricœur d'identité narrative, puis nous présenterons spécifiquement la

notion d'identité culturelle et le modèle d'acculturation de J. W. Berry. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous aborderons la thématique des liens de filiation et affiliations et nous montrerons la raison pour laquelle en particulier certains enfants nés en France de parents étrangers peuvent être vulnérables dans leurs affiliations. Pour finir, nous présenterons les rapports et les relations entre psychisme et culture : nous proposerons une conception dynamique des rapports entre ces deux entités. Nous les entendons ici comme deux entités qui se construisent en interaction et étayage réciproque tout au long de la vie de l'individu.

2.1 Identité(s) en construction : au-delà de la perspective individualiste

Tout au début de notre analyse, nous citons, à titre d'exemple, C. Lévi-Strauss (1977) et le séminaire sur la question de l'identité qu'il avait organisé et dirigé au collège de France en 1974-75. À l'occasion de ce séminaire, C. Lévi-Strauss avait invité des philosophes, des anthropologues, des linguistes, des biologistes, des psychanalystes à un dialogue interdisciplinaire autour la question de l'identité. Cette analyse pluridisciplinaire a abouti à la déconstruction de la notion d'identité : « le thème de l'identité se situe non pas seulement à un carrefour, mais à plusieurs (...) l'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il n'ait jamais d'existence réelle » (p. 9).

C. Lévi-Strauss (1977) identifie différents rôles à l'identité : 1/ le rôle structurant des identifications freudiennes ; 2/ le rôle de l'absence de l'objet dans la dialectique de l'être et de l'avoir ; 3/ l'importance du jeu des limites, du clivage et de la confusion dans le sentiment d'identité ; 4/ le rôle d'un investissement narcissique unifié du Moi. Les travaux de C. Lévi-Strauss datent des années soixante-dix, mais encore aujourd'hui la thématique de l'identité intéresse pratiquement toutes les disciplines et toutes les sociétés. Nous sommes donc confrontés à une profusion d'ouvrages et d'études, d'hypothèses et de théories consacrés à la thématique de la construction identitaire. Le terme identité renferme une pluralité de significations qui concernent soit les modalités à travers lesquelles chaque sujet s'affirme et construit soi-même comme composant de groupes (familiers, sociaux, culturels), soit la manière à travers laquelle ces mêmes groupes permettent à chacun de les raconter par rapport à soi et aux autres, aux groupes d'appartenance et à ceux qui sont perçus comme altérité. L'identité, quel qu'en soit le niveau, relève d'un modèle, d'une structure évolutive qui change au fur et à mesure de son développement afin de garder sa propre structure (Pirlot, 2011). Au niveau individuel, l'identité se situe au croisement d'une hérédité pensée symboliquement en termes filiatifs, sociaux et religieux : tout

manque d'affiliation et de références culturelles déterminent une confusion. Dans un point de vue anthropologique, l'identité des individus est culturellement codée à l'occasion des rites de passage et des initiations qui marquent le cycle de la vie. Par exemple, l'imposition du nom personnel est une étape importante de l'inscription de l'individu à l'intérieur des différents réseaux (Feldman et al., 2016). L'identité n'est pas une essence supposée, un attribut permanent, mais elle se construit et se reconstruit en permanence, elle est toujours en rapport à l'autre (Cuche, 2002). C'est-à-dire que le processus de construction identitaire se développe tout au long du cycle de la vie.

Nous voulons souligner ici le fait que le sentiment de soi est lié à la perception de l'existence de l'*autre* : « l'identification s'appuie sur du semblable (être identique à) et sur du dissemblable (être différent de) » (Plivard, 2014, p. 87). De cela émerge clairement la centralité de l'*autre* dans le processus de définition et de construction identitaire, l'intégration de la différence de l'autre est au cœur de la notion d'identité. Nous pensons qu'affronter la thématique liée au concept de construction identitaire implique la nécessité de dépasser des conceptualisations statiques de l'identité et de parler non seulement d'altérité dans les termes de l'autre psychiquement extérieur à nous, mais aussi de l'altérité intérieur à nous, dans la mesure où nous sommes constitués d'un point de vue génétique par une série infinie et immense d'*autres*. Comme le dit M. R. Moro (2004), l'identité n'est pas un état, une substance ou une essence, mais plutôt un processus. S. Skandrani et L. Bouche Florin (2009) affirment que « l'identité représente une construction dynamique à renouveler constamment dans la relation à l'autre » (Skandrani & Bouche-Florin, 2009, p. 218). Le mot même "id-entité" renferme sa nature double : une d'identification et une d'individuation. "Id" - du pronom latin qui indique "celui-ci" - souligne la partie de l'identité qui se forme à partir du procès d'identification ; "entité" - suffixe de toutes les langues indo-européennes qui attribue au verbe le sens de l'actualité - indique l'essence de quelque chose qui est maintenant, dans ce moment. L'identification amène l'individu vers l'unification, la cohérence, le concret, la répétition. Le sujet, en se référant aux figures de référence, produit son sentiment d'appartenance à une entité collective définie comme *nous* (par exemple la culture familiale, sociale, nationale). Grâce à l'individuation, qui est le processus qui se dirige dans la direction opposée caractérisée par l'ouverture, la multiplicité, l'incertitude, le sujet commence à développer des caractéristiques propres (spécifiques) qui le distinguent de tous les *autres*, en le rendant unique et original. J. Laplanche et J-B. Pontalis (1967) mettent en évidence l'aspect structurant de l'identification qui fait partie des processus psychiques inconscients constitutifs de l'individu. Ils définissent l'identification comme « le processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par

une série d'identifications » (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 187). La constitution et la différenciation de la personnalité s'accomplissent par une série d'identifications. Le concept d'identité est traité marginalement dans les œuvres de S. Freud qui cite le terme identité explicitement une seule fois en se référant à son sentiment d'appartenance à la culture juive (Lombardozi, 2015). Il propose le lien entre l'identification hystérique et les concepts d'incorporation orale, d'introjection et de narcissisme. Dans *l'Interprétation des rêves* (1900), il développe la notion d'identification hystérique qui représente les désirs communs et les interdits. L'identification dans l'hystérie serait le mode d'expression d'une « communauté sexuelle » (Freud, 1900) : les symptômes hystériques seraient l'expression d'un fantasme, en lien avec deux identifications opposées, l'identification à un homme et à une femme (Freud, 1909). C'est surtout dans le cas de *Dora* (Freud, 1905) que l'identification est décrite avec ses caractères de multiplicité et de labilité, la jeune patiente pouvant s'identifier aux autres protagonistes de son entourage par divers mécanismes : l'inversion, le déplacement et la substitution. S. Freud évoque par la suite la notion d'identification narcissique, dans les rapports à l'idéal du moi et l'idéalisation. Cette dernière est illustrée dans la mélancolie, dans laquelle l'identification régresse du choix d'un objet vers le narcissisme originaire. Dans *Psychologie des foules et analyse du moi* (1921), S. Freud reprend ses conceptions sur l'identification et il affirme que le fonctionnement mental n'est individuel qu'en première apparence et au terme d'une évolution. L'identification serait l'expression première d'un lien affectif à une autre personne (Freud, 1921). En 1921, S. Freud parle d'identification primaire, précœdipienne, qui jouerait un rôle important dans l'histoire du complexe œdipien du garçon ; elle est différente de l'identification secondaire issue de l'œdipe. L'identification primaire est directe, immédiate, antérieure à toute concentration sur un objet quelconque ; elle s'établit donc aux phases les plus précoces de la vie et conserve un caractère général et durable. L'identification secondaire renvoie à la relation d'un objet à un autre. Les identifications secondaires vont renforcer l'identification primaire.

L'étude de l'identité sera approfondie, parmi les psychanalystes, par E. Erikson (1950) qui, dans les années 1930, fut influencé par les travaux de l'école culturaliste américaine, en particulier par les travaux de M. Mead et A. Kardiner. Ces auteurs reliaient les caractéristiques psychologiques des individus aux expressions particulières des cultures dans lesquelles ils évoluent. Le développement de la personnalité dépendrait des relations entre l'individu, son groupe social et sa culture. E. Erikson fut le premier psychanalyste à proposer une théorisation du concept d'identité dans le domaine de la psychologie du développement et dans son ouvrage *Enfance et société* (1950) il essaye de dépasser la théorie freudienne en focalisant l'attention sur le rôle des interactions

sociales sur la construction de la personnalité. Il remplace les stades psychosexuels de S. Freud par huit stades de développement de l'identité personnelle, corrélée aux différents âges de la vie : stades qui se réfèrent au lien social et à l'identité. En référence à la théorie freudienne, le développement résulterait pour E. Erikson, de l'interaction entre le moi du sujet (*l'ego*) et son environnement social à chaque stade psychogénétique. Selon l'auteur, l'identité constitue une structure hiérarchisée comprenant trois entités en interaction : l'identité de l'ego, l'identité personnelle et l'identité de groupe. En particulier, *l'identité personnelle* se situe à l'intersection de soi et du contexte : c'est l'ensemble des buts, des valeurs et des croyances que l'individu donne à voir (par exemple, ses projets professionnels, les mots qu'il utilise, etc.) ainsi que de tout ce qui constitue sa particularité individuelle par rapport aux autres. E. Erikson souligne le caractère instable et de transformation de l'identité, lui donnant un caractère dynamique. En effet, en référence à la théorie freudienne, le développement résulterait pour E. Erikson, de l'interaction entre le moi du sujet (*l'ego*) et son environnement social à chaque stade psychogénétique. Il croit que l'identité est la grande affaire de l'adolescence et il affirme que « la formation de l'identité commence là où cesse l'utilité de l'identification » (Erikson, 1972, p. 167), c'est-à-dire qu'il s'agit d'un développement de toute une vie dont l'individu et la société à laquelle il appartient sont en grande partie inconscients. Ses racines remontent aux premières reconnaissances de soi : « dans les tous premiers échanges de sourire du bébé, il a quelque chose comme une prise de conscience de soi associée à une reconnaissance mutuelle » (Erikson, 1980, p. 122). Selon E. Erikson, la maladie mentale des temps modernes est « la maladie de l'identité », il pense que les hommes ont perdu le sens de l'existence car ils vivent dans une société complexe qui change continuellement, privée de valeurs stables. D.W. Winnicott (1975) parle du *faux self* pour décrire les distorsions de la personnalité. Il distingue le *vrai self* – qu'on pourrait définir comme l'unité psychosomatique fondée sur le déroulement d'un processus de maturation qui confère à l'individu un sentiment d'authenticité et une continuité d'existence - et le *faux self* qu'on pourrait définir comme une personnalité d'emprunt qui peut être bien adaptée à la société, performante mais qui laissera toujours au sujet un sentiment de vide, de néant, de futilité de l'existence.

Cette distinction peut être mise en lien avec la distinction faite par S. Freud d'une partie gouvernée par les pulsions et d'une partie tournée vers l'extérieur et les rapports avec les autres. D. Anzieu (1985) propose la notion de Moi-peau : il ne fait pas référence explicitement au concept d'identité mais il traite les plaintes de ceux qui sont en mal d'identité. Pour M. Mahler (1973), l'identité est la résultante du processus de séparation-individuation, ce qui résulte de la construction des représentations du *Self* et de leur différenciation des relations d'objet. B. Golse (2007), propose

une différenciation entre les termes incorporer, introjecter, s'identifier, ce dernier concerne les processus d'identification plus proche des introjections. Dans l'introjection, il y a un mouvement de prise au-dedans de soi de certaines qualités de l'objet, les identifications renvoient à la prise au-dedans² de soi des qualités psychiques d'un objet ; cela indiquerait que les processus d'identifications sont plus proches des introjections que des incorporations (leur prototype somatique). À partir de ce bref et incomplet cheminement théorique et historique, nous proposons dans cette thèse une idée psychodynamique de l'identité qui s'enrichit et se nourrit de l'influence constante des *autres*. L'identité n'est pas une essence supposée, un attribut permanent, mais elle se construit et se reconstruit en permanence, elle est toujours en rapport à l'*autre* (Cuche, 2002). Nous définissons la construction identitaire comme un processus dialectique perpétuel entre « l'être identique à » et « l'être autre de » : ce processus permet de passer de la catégorie de la continuité à celle de la discontinuité (Napolitani, 1987). On pourrait parler d'un processus de destruction continue, ponctuelle et d'une nouvelle reconstruction, différente et exclusive des croyances et des valeurs acquises dans l'enfance qui permet d'accéder à un univers symbolique ample dans lequel chaque expérience assume une valeur et un sens différent sur la base de l'élaboration intime et unique que le sujet en fait. La transition de la catégorie de la continuité à celle de la discontinuité implique la mise en acte d'un processus complexe qui permet au sujet d'arriver à une nouvelle définition du Soi et de l'autre et à la construction d'une identité authentique qui marque une frontière entre ce qui est dedans et ce qui est dehors. Dans ce processus, le monde familial assure le rôle d'organisateur psychique, il se pose comme noyau de l'identité individuelle et collective, de manière à constituer le sujet comme une individualité en appartenant à une histoire symbolique (Pontalti, 1985). La caractéristique centrale du processus de construction identitaire réside donc dans sa fluidité, dans ce que le sujet reçoit et intériorise du monde familial qui l'entoure, et qui doit être réélaboré en fonction d'une nouvelle continuité existentielle, fruit du passé, mais conjuguée avec l'expérience présente et future.

2.2 L'identité narrative

Selon P. Ricœur (1990 ; 1991), la théorie narrative expose un concept original d'identité dynamique qui concilie deux catégories : l'identité et la diversité. Cet auteur s'intéresse à l'identité personnelle, son analyse se base sur la distinction entre les deux sens du mot identité : identité

² La démarcation entre le dedans et le dehors renvoie aux limites de l'appareil psychique.

comme *mêmeté* (idem) et identité comme *ipseité* (ipse) (Ricœur, 1990). Selon la réflexion de P. Ricœur (1990), l'altérité n'apparaît pas première en soi, la conscience de soi passe par un questionnement sur l'autre et il faut un « je » pour expérimenter l'épreuve de la confrontation à l'autre. P. Ricœur souligne que le paradoxe est que pour dire « je » il faut avoir d'abord été pensé comme un autre : l'identité personnelle concerne le sentiment d'identité (idem, *mêmeté*) qui implique une forme d'immutabilité dans le temps. L'identité-idem, renvoie à la notion de caractère, l'ensemble des dispositions acquises par lesquelles on reconnaît une personne comme étant la même. L'identité-ipse, est définie en terme éthique comme maintien de soi par la parole donnée à autrui. Avec la signification d'ipseité, nous pouvons assimiler l'identité aux « systèmes de sentiments et de représentations » et n'implique « aucune fixation quant à la permanence dans le temps » (Ricœur, 1990). Pour P. Ricœur (1990), les deux termes du paradoxe de l'identité sont « d'un côté, l'identité-idem, malgré le temps, substantielle ou structurale ; de l'autre côté, l'identité-ipse, à travers le temps, mémorielle et promissive » (p.202). Nous reprenons l'idée théorisée par P. Ricœur dans *Soi-même comme un autre* (1990), selon laquelle l'identité de l'être humain est fondamentalement une identité narrative. Nous pouvons définir l'identité narrative comme la capacité de la personne de mettre en récit de manière concordante les événements de son existence.

P. Ricœur (1990) théorise deux modèles de permanence dans le temps qui mettent en jeu de manière différente les problématiques de l'idem et de l'*ipse* : le modèle du caractère et celui de la parole tenue. La permanence du caractère exprime le recouvrement l'une par l'autre de la problématique de l'idem et celle de l'*ipse*. La parole tenue, « marque l'écart entre la permanence du soi et celle du même et atteste l'irréductibilité des deux problématiques l'une à l'autre » (Ricœur, 1990, p. 143). Dans cette optique, l'identité narrative interviendrait comme une « médiété entre le pôle du caractère, où idem et *ipse* tendent à coïncider et le pôle du maintien de soi, où l'ipseité s'affranchit de la *mêmeté* » (Ibid, p.143). Le récit construit l'identité du personnage, son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée. Les réflexions de P. Ricœur nous intéressent parce qu'elles nous apprennent que l'altérité n'apparaît pas première en soi, la conscience de soi passe par un questionnement sur l'autre. P. Ricœur (1990) souligne que le paradoxe est que pour pouvoir dire « je », il faut avoir été pensé comme un autre, antérieur à toute naissance ce qui pose la question de la filiation. Ici, nous faisons donc référence à une identité qui se construit par la confrontation de la similitude et de la différence c'est-à-dire que l'identité concerne le fait que chaque individu reste le même dans le temps mais en même temps se singularise.

Dans le cadre spécifique de notre recherche, nous proposons d'utiliser le concept d'identité narrative au *TEMAS*, c'est-à-dire que nous pensons que les enfants sont auteurs, narrateurs, lecteurs

et spectateurs des différentes histoires proposées. La narration est ainsi à penser dans le cadre spécifique de notre recherche comme un objet médiateur, comme un objet qui fait le pont entre les langues, les langages, les cultures et plus généralement les interactions. Les récits livrés par les enfants traduisent en mots l'expérience qu'ils font de la réalité. Leurs récits, en reliant ce qui est dedans et ce qui est dehors, peuvent représenter selon nous un processus de recherche de soi-même entre monde interne et monde externe.

2.3 Structuration identitaire et sociétés multiculturelles

Deux thématiques nous intéressent particulièrement : celle de la construction identitaire et celle de la dimension culturelle. Nous souhaitons nous questionner ci-après sur la notion de construction identitaire dans nos sociétés actuelles dans lesquelles les enfants sont tiraillés entre plusieurs communautés, plusieurs groupes, plusieurs modes de vie. Nous définissons l'identité comme une unité multiple, une structure unifiée, cohérente et organisée autour d'une pluralité de systèmes. Le sujet adopte des stratégies qui lui permettent de réguler les conflits intra- et inter-psychiques qui peuvent naître par exemple dans la situation de différence culturelle.

Comme nous l'avons écrit précédemment, l'identité est à définir non pas comme un produit fini mais comme un processus en perpétuelle évolution. Elle peut être considérée comme un lieu d'articulation de la différence et de la similitude, une part du sujet est marquée de singularité, une autre est assujettie à des cadres culturels. Nous pouvons ainsi définir l'identité comme un système ouvert, en mouvement et en communication avec l'extérieur où le regard et la présence d'autrui est structurant. C'est-à-dire que l'*autre* est essentiel pour la quête d'une reconnaissance, par l'effet miroir et par les comparaisons que le sujet établit entre les autres et lui-même. Le processus de construction identitaire est dynamique, un devenir constant qui intègre les différentes expériences vécues tout au long de la vie et conduit à une redéfinition de soi face à une réalité elle aussi changeante. Pour E. Erikson (1972), l'identité est la résultante des identifications successives qui sont transformées en un tout cohérent et spécifique. Z. Guerraoui et O. Reveyrand-Coulon (2011) affirment que l'identité de chaque sujet articule normalement les dimensions de constance, d'unité et de cohérence. Nous pouvons ainsi évoquer trois composantes de l'identité qui sont en étroite interaction : 1) composante personnelle, par ce qui caractérise le sujet dans son unicité et qui renvoie à la perception qu'il a de son individualité ; 2) composante sociale par l'ensemble de caractéristiques qui permettent d'identifier le sujet de l'extérieur ; elle relève d'une appréhension plus *objective* (sexe, âge, profession, etc.) ; 3) composante culturelle, par ce qui est commun au

sujet et aux membres de son groupe ; le sujet se reconnaît au travers des valeurs qu'il fait siennes et qu'il partage avec sa communauté. Chaque sujet est en effet un être social qui construit son identité en tenant compte de l'univers social et culturel dans lequel il évolue mais la culture subit de rapides et importantes transformations. C. Camilleri et G. Vinsonneau (1996) soutiennent l'idée que les individus intériorisent leur culture de naissance certes, mais pas seulement puisqu'ils sont confrontés à différents modèles culturels durant leur développement.

Au début des années 1990, C. Camilleri et ses collègues ont proposé la notion de stratégies identitaires pour faire référence aux procédures utilisées par le sujet (ou par un groupe) pour atteindre des finalités élaborées en fonction de la situation d'interaction (Camilleri, 1997). L'objectif de ces stratégies est d'aider le sujet à gérer l'écart qui peut exister entre des codes symboliques, des modèles identificatoires et des rôles proposés par des contextes différents, et de faire face à l'environnement pluriculturel dans lequel le sujet vit. Selon F. Laplantine (2001), tous les sujets sont des êtres composites, appartenant à plusieurs groupes, dont aucun ne suffit à donner une définition exhaustive de soi. L'intérêt dans le contexte de notre recherche porte sur le poids de la culture dans la construction de l'être humain, parce que le canal culturel façonne le rapport au monde et le rapport aux autres au sein d'un groupe donné, par le biais de la langue et des codes implicites. Ces mécanismes invisibles jouent un rôle structurant dans l'organisation du psychisme (Taly, Salaün, Serre, & Moro, 2008, p. 301). À l'intérieur de chaque culture se dégage une série de codes implicites et explicites sur lesquels se basent les relations entre les membres, la façon de lire et comprendre le monde. Comme nous l'avons déjà évoqué, le cadre externe est modifié en situation migratoire. La gestion identitaire des références culturelles multiples touche les individus installés de longue date, mais surtout les enfants de migrants, pour lesquels la gestion de la biculturalité se révèle différente de ce que l'on observe dans le cadre des remaniements identitaires.

Les enfants de migrants, nés ici, venant d'ailleurs, portent plusieurs cultures, langues et langages, et doivent faire face à des représentations, des manières de faire et de penser diverses. Ils sont appelés à mener une existence située dans des cultures souvent assez différentes. Leur processus de construction identitaire peut être complexifié par la nécessité de grandir en s'appuyant sur la famille (le monde du dedans, le monde de l'affectivité et de la culture d'origine) et sur les adultes de l'entourage (le monde du dehors, le monde de la rationalité et du pragmatisme, le monde de la culture du pays d'accueil) (Moro, 2004). Il s'agit de deux mondes qui peuvent être souvent très différents et les enfants de migrants peuvent se structurer sur un clivage des espaces entre le monde du dedans et du dehors, entre là-bas et ici, entre la maison et l'école. Mais l'enfant peut arriver à métisser de manière créatrice et dynamique ces différents mondes et aspects en

s'engageant sur la « voie du métissage culturel » afin de créer une réalité tierce où on peut assister à la cohabitation de plusieurs langues, cultures et origines (Moro, 2004).

Quand les individus sont situés dans des espaces issus de deux cultures ou plus, ils peuvent manifester diverses attitudes : soit on assiste à un conservatisme et à un repli sur la culture du dedans soit on observe un syncrétisme où ils empruntent des éléments des différentes cultures sans se soucier de la question de la cohérence. Quand le sujet se fonde dans la culture d'adoption pour en obtenir les avantages, on assiste à ce que C. Camilleri (1997) définit comme la fluidité identitaire. Si l'objectif est d'articuler les références culturelles des systèmes en présence, on assiste à l'intégration, c'est-à-dire la recherche d'une synthèse nouvelle et cohérente entre les cultures.

2.3.1 L'identité culturelle

L'identité se forme dans un réseau de relations sociales, dans une société donnée, avec son histoire et sa culture. Nous voulons montrer le lien indissociable existant entre l'identité et son contexte culturel de formation : l'identité repose sur les divers groupes d'appartenance, l'appui sur les différents groupes change d'intensité selon le contexte socioculturel et l'étape du développement psycho-affectif. Il nous semble important de définir différents niveaux de l'identité pour être en mesure de réfléchir par la suite aux relations entre les cultures et aux relations entre les individus et leur(s) identité(s) culturelle(s). Le sujet n'est pas le sujet d'un seul groupe, en lui coexistent plusieurs espaces psychiques intersubjectifs. Les processus lui sont transmis par voie psychique dont il hérite par l'étayage, l'identification et l'incorporation (Camilleri & Vinsonneau, 1996). La caractéristique centrale de ce processus de développement identitaire réside donc dans sa fluidité, dans ce que le sujet reçoit et intériorise du monde familial et des différents groupes qui l'entoure, et qui doit être réélaboré en fonction d'une nouvelle continuité existentielle, non seulement fruit du passé, mais également conjuguée avec l'expérience présente. L'identité est multiple et en perpétuelle transformation, elle se construit toujours dans le partage et le conflit à travers les groupes et le regard des autres. C. Camilleri (1997) affirme que l'identité est une unité qui renvoie à la fonction ontologique de la dynamique identitaire et une unité diachronique, adaptive agissant avec et contre notre environnement. Selon D. Stern (2008) la première étape qui est à l'origine du sentiment d'identité est le sentiment d'exister, le sentiment d'être. Et la deuxième étape se trouve dans le processus de différenciation psychique entre sujet et objet, entre soi et la mère. Selon R. Kaës (1998 ; 2002) la réalité psychique « n'est pas toute-entière autogène », c'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement faite des processus et des formations internes, mais elle se forme

dans et à travers un espace inter-psychique qui possède sa consistance propre. Chaque sujet de la culture s'inscrit ainsi comme sujet de l'inconscient dans une structure et dans une histoire intersubjective. C'est dans cette inscription qu'il est sujet de la culture. La différence culturelle est - avec la différence des sexes et des générations - la troisième différence organisant l'opposition des appartenances sociales et des cultures. Cette troisième différence concerne les représentations archaïques inconscientes de l'humain et active les multiples dimensions psychiques de la culture.

La dimension culturelle est centrale dans le processus de construction identitaire et comme l'écrit G. Vinsonneau (2012) « les acteurs sociaux étant constructeurs de leur identité, des matériaux leur sont nécessaires pour la réalisation d'un tel ouvrage. La culture offre des ressources symboliques quasi inépuisables. Elle est un vivier de significations, élaborées et partagées, à la fois par des individus et par des groupes (...) 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, 2012, p. 13). Une des fonctions de la culture (au sens anthropologique du terme) est de délimiter un dedans et un dehors. La culture définit les catégories qui permettent de lire le monde et de donner un sens aux événements, elle permet un codage de l'expérience vécue par le sujet, elle cherche à mettre à la disposition du sujet « une grille de lecture du monde » (Moro, 2002, p.157).

La question de l'appartenance culturelle ne doit pas être confondue avec celle de l'appartenance ethnique. L'identité ethnique est une partie de l'identité culturelle, selon I. Plivard (2014) « la différence entre ces deux entités tient au fait que l'identité ethnique dépend de la manière dont le groupe va interpréter son histoire alors que l'identité culturelle échappe à la conscience et aux prises de positions idéologiques » (Plivard, 2014, p. 50). La notion d'ethnie se démarque à la fois de celle de race et de nation. Elle désigne une « communauté d'origine qui se trouve souvent partagée entre différents groupes en raison de phénomènes tels que par exemple l'émigration volontaire ou contrainte » (Marchal, 2012, p.90). La langue, la religion, la référence commune à des traits culturels, le partage d'un territoire seraient quelques-uns des éléments culturels à la base du sentiment d'appartenance à un groupe ethnique. C'est dans les années 1940 que l'usage du concept d'*ethnicity* est apparu aux États-Unis (Marchal, 2012, p. 104). La notion d'ethnie découle du colonialisme, ce terme porte en soi le spectre du racisme et de la colonisation.

C'est pour une telle raison qu'aujourd'hui on utilise plutôt des termes neutres comme *populations* ou *peuples* (Marchal, 2012). L'identité culturelle se réfère aux processus d'appropriation et de partage par l'individu des éléments culturels de son environnement : « l'ensemble des caractéristiques que des sujets d'un même groupe partagent et mettent en avant pour se définir et se différencier des membres d'autres groupes » (Guerraoui & Troadec, 2000, p.

89). Selon S. Skandrani et L. Bouche-Florin (2009) l'identité culturelle est à penser comme un processus dynamique « en perpétuel mouvement, toujours à renouveler dans la relation à l'autre » (p. 8). Elle est donc un élément adaptatif et dynamique qui se transforme et se modifie par intégrations successives. En faisant référence au système culturel, il faut bien considérer que d'un point de vue culturel, la langue est définie comme un système de signes et de sens qui au départ est extérieur à nous mais que nous « incorporons par la transmission qu'opère notre environnement familial, social et culturel » (Mandouze, 2011, p. 95). La langue est un trait fondamental de l'identité culturelle en étant un vecteur qui témoigne l'appartenance à un groupe et à une société, symbole d'attachement à un groupe. Comme toute forme identitaire, l'identité culturelle est un élément dynamique qui se modifie par intégrations successives. Toutefois, l'identité personnelle ne peut pas être réduite à la seule dimension culturelle : « le surinvestissement de l'identité ethnique conduit à une réduction des identités (...) à une seule, et donc à l'anéantissement de l'identité réelle de l'individu » (Devereux, 1972, p. 163). L'analyse de l'identité culturelle et de la dynamique qui se joue au cours des relations entre les cultures se révèle aujourd'hui indispensable, en raison de l'intensité des relations entre les différentes cultures rendues encore plus faciles et denses avec les progrès des modes de transport et des techniques de l'information. La plupart de nos sociétés sont actuellement très hétérogènes au niveau culturel, et nous assistons à une relative indépendance par rapport aux modèles de la société, c'est-à-dire que des sous-cultures peuvent obéir en partie à des normes qui leur sont propres (Guerraoui & Troadec, 2000). Il est évident qu'en particulier les enfants de migrants sont appelés à mener une existence située entre plusieurs cultures, souvent assez différentes. Leur rôle les oblige à se balancer entre la dimension verticale et la dimension horizontale de l'expérience et les confronte à une différence culturelle qu'ils doivent élaborer. Ces enfants appartiennent à la fois au monde du dedans (culture d'origine) et au monde du dehors (culture de la société d'accueil), au monde d'ailleurs et au monde d'ici.

Nous pensons qu'en tant que psychologues nous sommes amenés à nous questionner sur les modalités que trouvent les individus pour se situer dans la diversité culturelle. Cette question se pose à différents niveaux et sans doute différemment selon les histoires migratoires, elle est certainement plus délicate chez les personnes migrantes qui doivent faire vivre en eux des systèmes culturels parfois très différents entre eux.

2.4 Le processus d'acculturation

La notion d'acculturation a été créée pour rendre compte des formes que prend la coexistence de cultures différentes au sein d'un même territoire (Marchal, 2012). Le terme acculturation a été utilisé par J.W. Powell en 1880 pour décrire la perte d'une culture d'origine et l'appropriation ou le rejet d'une nouvelle culture. Les premiers à avoir théorisé le phénomène d'acculturation en 1918 sont W.I. Thomas et F. Znaniecki qui ont travaillé sur les valeurs et les attitudes d'immigrants polonais aux États-Unis ainsi que des paysans en Pologne. Ils ont montré que le comportement des immigrants était lié aux problèmes sociaux auxquels ils étaient confrontés au quotidien. L'objectif était de comprendre le comportement humain dans un contexte différent par rapport à celui de la culture d'origine.

Selon F. Laplantine (2001) l'acculturation est la situation dans laquelle une culture dominante impose ses systèmes de valeurs et de comportements à une culture donnée. G. Devereux (1972) donne une définition de l'acculturation dans une dimension macroscopique : « l'acculturation recouvre l'ensemble des phénomènes résultant d'un contact continu et direct entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures, et aboutissant à des transformations affectant les modèles (patterns) culturels originaux de l'un ou des deux groupes » (Devereux, 1972, p.253). Ainsi, du fait de la migration, le contact entre deux cultures entraîne un lent processus par lequel la culture « dominée » perd progressivement ses représentations fondamentales et dynamiques au profit de la culture « dominante ». La définition classique de l'acculturation est celle proposée par R. Redfield, R. Linton et M. Herskovits (1936) lors du mémorandum du *Social Science Research Council* en 1936. Ces auteurs sont à l'origine de l'usage du terme d'acculturation en ethnologie. Selon ces auteurs, l'acculturation est « l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles (pattern) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes » (Redfield, Linton, Herskovits, 1936, p. 149).

R. Redfield, R. Linton et M. Herskovits (1936) mettent en évidence trois types de conséquences relatives au processus d'acculturation :

- 1/ *l'adoption* : l'un des deux groupes admet la culture de l'autre selon un processus d'assimilation ;
- 2/ *la combinaison* des deux cultures en relation : naît une nouvelle culture qui peut être la synthèse ou une configuration éclectique adaptable aux différentes situations ;

3/ *la réaction* qui est *une opposition*, un refus d'adopter des traits étrangers, un refus actif de la culture dominante qui cherche à inculquer des valeurs et des comportements. L'anthropologue M. Herskovits (1967), qui s'est intéressé aux dynamiques acculturatives ou en d'autres termes aux changements culturels produits par la rencontre de deux cultures, est considéré comme l'auteur à l'origine du concept d'acculturation. Il introduit la notion de réinterprétation qui explique comment le processus pour lequel d'anciennes significations sont attribuées à des éléments nouveaux ou par lequel de nouvelles valeurs changent la signification culturelle de formes anciennes. R. Bastide (1970) insiste sur la mise en rapport du culturel et du social, il propose une distinction entre l'acculturation matérielle (qui affecte les contenus de la conscience psychique) et l'acculturation formelle. L'acculturation matérielle s'inscrit dans les faits sociaux perceptibles et ne concerne pas le changement d'un contenu de la conscience psychique. Selon H. Marchal (2012) l'acculturation matérielle est partielle, c'est-à-dire que les immigrés adoptent les traits et les modèles de la culture d'accueil dans le domaine des relations secondaires en maintenant leurs codes culturels dans la sphère privée des relations primaires (Marchal, 2012, p. 98). L'acculturation formelle rend compte des changements de la structure de l'inconscient, elle comporte des transformations au niveau des manières de penser et de sentir et elle touche les enfants de migrants qui sont exposés très tôt aux deux systèmes culturels et ils sont obligés de s'appropriier les deux codes culturels. S. Abou (1992) souligne que le passage d'un code culturel à un autre n'est « ni direct, ni immédiat. Dans la période transitoire où les enfants des migrants tentent de résoudre le conflit, de rejeter la culture de leurs pères pour adopter celle de la société d'accueil, ils élaborent consciemment des modèles nouveaux issus de la culture dominante en voie d'assimilation et de la culture immigrée en voie de réinterprétation » (Abou, 1992, p.17). Nous présenterons par la suite les travaux de J. W. Berry (1996) qui portent sur les relations entre acculturation et adaptation psychologique. J. W. Berry (1996) reprend la définition de l'acculturation de R. Redfield, R. Linton et M. Herskovits mais il affirme qu'elle n'est pas limitée au groupe et qu'elle s'étend à l'individu.

2.4.1 Le modèle de Berry

Parmi les modèles théoriques qui ont été proposés pour étudier l'acculturation, celui de J. W. Berry est le plus référencé. Cet auteur utilise la définition de l'acculturation de R. Redfield, R. Linton et M. Herskovits, mais pour J. W. Berry l'acculturation n'est pas restreinte au groupe, elle s'étend à l'individu. Il montre qu'elle peut entraîner un stress spécifique, lorsqu'un individu connaît

une phase de marginalisation au cours de laquelle il ne se retrouve plus ni dans la sphère culturelle du pays d'origine ni encore dans celle du pays d'accueil (Berry, 1996). Deux dimensions sont distinguées, une première qui renvoie aux changements induits au niveau de la collectivité par le processus d'acculturation et une deuxième concernant les changements psychologiques de l'individu dans cette même collectivité (Berry, 2000). Le travail de J.W. Berry se porte en particulier sur les groupes dits d'acculturation et sur les changements induits par le contact interculturel. J.W. Berry distingue deux niveaux d'acculturation possibles, les changements surviennent au niveau du groupe et au niveau de l'individu. Ce modèle bidimensionnel postule en particulier pour les migrants, que le processus acculturatif se résume dans le choix entre d'une part, le maintien de leur héritage culturel et de leur identité et d'autre part, la recherche et le maintien d'échanges avec le groupe d'accueil (Berry, 2005). Le travail de J.W. Berry (1996) croise le rapport que l'individu migrant établit avec les deux cultures : celle d'origine et celle d'accueil.

Quatre stratégies d'acculturation en découlent (Berry, 1996 ; 2000 ; 2005) :

- l'assimilation : lorsque les migrants adoptent des éléments de la culture d'accueil et s'éloignent de ceux de leur culture d'origine ;
- l'intégration : on parle d'intégration quand ils maintiennent des éléments de leur culture d'origine tout en empruntant ceux du groupe hôte ;
- la séparation : la stratégie de séparation consiste à conserver plus ou moins intact leur héritage culturel et à éviter les échanges avec le groupe d'accueil ;
- la marginalisation : la marginalisation désigne le cas où les migrants n'établissent des relations, ni avec leur groupe d'origine, ni avec le groupe d'accueil.

Nous avons déjà souligné l'importance de la transmission culturelle dans le développement de l'individu. D'après J.W. Berry (1996), la transmission culturelle s'opère selon trois voies : la transmission verticale qui correspond à la socialisation dans le contexte de la famille ; la transmission horizontale qui correspond à l'influence des pairs ; la transmission oblique qui correspond à la socialisation tout au long de la vie d'adulte de l'individu (Berry, 1996, 2000). Ce processus d'apprentissage s'initie dès la petite enfance et se déroule tout au long de la vie de l'individu ; la socialisation se réalise à travers l'interaction avec l'environnement, les relations sociales que l'individu entretient avec la famille d'origine, le groupe des pairs et les différents groupes sociaux. P. Berger et T. Luckman (1966) distinguent deux étapes dans la socialisation : la

socialisation primaire qui renvoie au groupe familial et la socialisation secondaire qui renvoie aux relations sociales. I. Plivard (2014) affirme que l'individu n'est pas un sujet passif parce qu'il agit sur sa propre socialisation, il trouve sa place dans les structures familiales et sociales de son groupe « nécessitant un ajustement permanent entre ses désirs et les exigences issues de ces structures » (p.30). Il nous paraît souhaitable que les psychologues se situent dans la perspective d'un relativisme modéré qui tienne compte à la fois de l'unicité du psychisme humain et de la diversité des contextes culturels qui le complexifie. La culture ne devrait pas être figée dans des catégories rigides ; l'attribution d'une identité culturelle simple et définitive à un patient ne devrait pas non plus être une pratique de psychologues. La question de l'acculturation est strictement liée au concept du métissage, entendu comme la capacité de créer et d'ouvrir de nouvelles possibilités de compréhension sans effacer les différences. Comme nous l'avons déjà dit, la construction de l'identité relève de la résolution d'une contradiction : la transmission met à mal le narcissisme car, pour exister et construire son identité, il faut emprunter à l'autre sans s'aliéner (Napolitani, 1987). La personnalité se développe à l'intérieur d'un système socioculturel et les individus internalisent les valeurs et les représentations culturelles de la famille et de la société. Au cœur du processus de construction identitaire en particulière des enfants de migrants se trouve la question de l'inscription dans une filiation et dans des affiliations possibles.

2.5 Transmission, filiation et affiliations

Le mot transmettre provient du latin *transmittere*, actions de passage, de changement de lieu avec ou sans changement d'état. Au-delà des différentes acceptions du terme comme faire connaître, faire parvenir, véhiculer, faire passer d'une personne à une autre, d'un lieu à un autre, la transmission vise à maintenir la continuité et garantir la permanence dans le temps. S. Mousset (2011) met en exergue que la transmission désigne la manière de transmettre, de se transmettre.

S. Freud (1938) distingue deux types de transmissions : une transmission dite ontogénétique, qui est en lien avec l'histoire singulière du sujet et une transmission phylogénétique, qui appartient à la préhistoire du sujet. Nous entendons la transmission comme un acte inconscient qui concerne *des objets psychiques bruts non élaborés* opérant à l'insu du sujet (Kaës, 1993) et conscient qui concerne tout ce qui est transmis consciemment et qui peut être défini comme transformatif et transitionnel. Il nous semble important, dans le cadre de notre thèse, de traiter le thème de la transmission notamment dans le cadre familial. La famille est un organisateur

psychique qui se pose comme le noyau de l'identité individuelle et collective. Il s'agit d'un groupe qui met ensemble plusieurs sujets dotés de leur propre psychisme, qui partagent une origine, des gènes, une histoire, des valeurs, etc. Le groupe familial a la fonction de « produire, associer et transformer les éléments psychiques que les membres du groupe apportent à l'espace commun et partagé » (Eiguer, 1998, 2012, p.45). La transmission mélange la tendance à reproduire le même à des degrés différents et l'altérité, transposer dans un autre temps, dans d'autres espaces et avec d'autres sujets les éléments qui nous constituent (Dio-Ben Geloune, 2011). La relation enfant-parents est essentielle pour l'inscription filiale car « seule l'histoire relationnelle entre adulte et bébés leur permet de s'inscrire dans leur double filiation, maternelle et paternelle, et de pouvoir mettre en œuvre leurs processus de filiation et affiliation » (Golse & Missonnier, 2005, p. 14). Nous reprenons la définition de filiation dans une perspective anthropologique donnée par M. Housemann (1988), reprise par J. Guyotat (1995) : « La filiation est un principe généalogique régissant l'appartenance à une certaine collectivité constituée par des personnes tenues pour issues d'un ancêtre commun » (p. 8).

J. Guyotat (1995) a proposé de définir la filiation selon trois axes : biologique, institué et psychique.

a) *La filiation biologique*, c'est le lien de sang, correspondant à la transmission du matériel génétique entre géniteurs et enfants ; il s'agit d'un lien de continuité. Mais le lien du sang ou biologique n'est pas suffisant en soi pour produire un sujet, un parent, une famille.

b) *La filiation instituée ou symbolique* assure une référence tierce qui permet à l'individu de trouver sa place dans une filiation ; elle est assurée par les inscriptions officielles (par exemple l'acte de naissance) mais aussi officieuses comme par exemple celle de la transmission du nom par rapport aux autres, telle que la définit la forme sociale. Ce mode de filiation prend en compte la discontinuité, dans l'ordre des générations.

c) *La filiation psychique* est sous-tendue par une logique narcissique, elle relie l'enfant au couple, il s'agit d'une filiation qui n'est pas donnée d'emblée mais se construit avec le temps. On fait donc référence au vécu d'appartenance qui n'est pas strictement dépendant de la rationalité biologique « mais qui renvoie à ce que l'on éprouve, à ce que l'on croit et à ce dont on est convaincu » (Golse & Moro, 2017, p.16).

Nous entendons par filiation ce qui lie les générations entre elles, un processus qui correspond à la transmission à l'intérieur de la famille, dans un axe vertical conscient et inconscient. La filiation se forme par des liens et des continuités, mais aussi par des séparations et des discontinuités (Konicheckis, 2001). L'affiliation est le processus qui correspond à la transmission externe horizontale assurée par les groupes d'appartenances traversés aux différents âges de la vie des enfants (Baubet & Moro, 2013), une sortie de la famille pour s'inscrire dans un néo-groupe de la société. Z. Guerraoui & O. Reveyrand-Coulon (2011) soulignent que l'affiliation n'est envisageable que si le groupe primaire a rempli une fonction d'enveloppe contenant mais poreuse : « une transmission générationnelle souple, non contraignante, chargée ni de la culpabilité parentale d'être parti, ni du poids écrasant d'une réussite à la place des parents, permet à la descendance d'emprunter un nouveau chemin » (p. 21). Filiation et affiliations se trouvent dans un rapport dynamique dialectique, S. Lebovici (1998) souligne que la filiation permet l'affiliation et l'affiliation permet l'inscription dans la filiation. Pour S. Lebovici, il était néanmoins essentiel de se référer à ces deux dynamiques pour envisager l'inscription de l'enfant dans son arbre de vie, l'histoire se co-construit entre les enfants et les adultes et elle est le fruit d'une co-écriture active.

2.5.1 Filiation et affiliations à l'épreuve de la migration

Les liens de filiation et d'affiliations sont particulièrement interrogés lorsqu'une famille migre en raison du fait que l'identité se construit entre traditions familiales et sociétés modernes non sans tiraillements ni conflits. En effet, s'il est facile d'imaginer une coïncidence des niveaux pour les enfants qui expérimentent des contextes sociaux et familiaux en continuité l'un par rapport à l'autre, la même chose n'arrive pas toujours pour tous les enfants, issus de la migration, qui se trouvent dans une situation de discontinuité, clivés entre les valeurs familiales et les valeurs sociales. La migration crée une rupture dans la vie du sujet migrant par le fait du déplacement qui peut s'avérer traumatique. La migration peut révéler des vulnérabilités initiales en réactivant d'anciennes blessures. Elle peut enfermer le sujet dans l'illusion de pouvoir effacer le passé et peut accroître le besoin de faire de même dans la transmission (Mesmin, 1993 ; 1995 ; 2001). Migrer équivaut à quitter, laisser, perdre un cadre culturel, relationnel, social et affectif. La migration correspond à se séparer, couper, se déraciner mais en même temps elle représente la possibilité d'une rencontre de l'altérité, ouverture vers une nouvelle culture. La migration assigne la transmission au traitement de la différence culturelle (Kaës, 1998 ; 2005) et la transmission atteste

symboliquement l'appartenance au groupe (par exemple le nom, ou l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue véhiculaire).

Le mouvement migratoire oblige des réorganisations psychiques, de places, de relations, pour soi et vis-à-vis des autres, les familiers, les étrangers (Guerraoui & Reveyrand-Coulon, 2011). Le développement de l'identité des enfants de migrants peut être pensé comme étant le résultat du croisement des processus de filiation (« je suis le fils de, je suis la fille de ») et d'affiliations (« j'appartiens à ce groupe ou à l'autre »). Dans ces cas, le dialogue entre la dimension de filiation et d'affiliations constitue une difficulté résidant dans la capacité de retrouver ce croisement possible permettant d'intégrer les propres appartenances multiples. La scission qui s'applique souvent entre le monde familial et le monde social peut créer des difficultés, dans l'ouverture à la comparaison avec le monde social, politique et culturel dominant. Ce dernier peut être vu en discontinuité avec les valeurs du monde familial-culturel-ethnique-anthropologique. La rencontre avec le monde social, dans ce cas, est perçue comme une source potentielle de "crise" qui peut se constituer tel que moment évolutif à la base du changement et de la transformation. Dans la structuration du Soi, le regard de l'autre comme altérité est fondamental : « l'être humain dans la relation avec l'autre primordial dont il dépend, reçoit affection et protection, un système de significations qui varie d'une culture à l'autre » (Ruiz Correa, 1998, p.159). Les enfants de parents migrants peuvent être vulnérables dans leurs affiliations : nés en France, ils s'inscrivent dans le *monde d'ici* et ils peuvent s'appuyer sur le *monde d'origine* de leurs parents. Leur structuration culturelle et psychique se fait ainsi sur un clivage et sur un conflit, dans un contexte parfois d'instabilité et de multiplicité qui doit être considéré « comme des déterminants de la vulnérabilité des enfants de migrants » (Moro, 2003, p. 175). Les enfants de migrants se construisent en s'appuyant sur leurs parents et, au besoin, en prenant leurs distances. Dans les familles migrantes, la question de la transmission culturelle est liée au type d'acculturation des parents qui sont confrontés à un double mouvement, C. Camilleri (1997) distingue deux tendances : l'une, ontologique, privilégie le système des valeurs d'origine pourvoyeuses de sens et l'autre, pragmatique, qui, à travers l'adoption des traits culturels étrangers, permet l'adaptation à la culture seconde. Comme le disent C. Camilleri et G. Vinsonneau (1996), chaque migrant s'emploie à trouver un équilibre entre ces deux pôles. Pour G. Devereux (1972) « l'ethnopsychanalyse enseigne que l'image qu'on se fait de l'enfant est en grande partie d'origine culturelle, ce qui veut dire que [...] chaque groupe social définit l'enfant selon des normes qui sont utiles au groupe » (p. 112). De nombreux parents pensent que l'adoption de codes de la culture dans laquelle grandissent leurs enfants facilite l'adaptation recherchée et ils consentent à réévaluer leurs principes et pratiques éducatifs à l'aune de la nouvelle culture (Guerraoui & Pirlot, 2011).

D'autres parents restent attachés à certaines valeurs, et codes de la culture d'origine, qui sont jugées fondamentales. En tout cas, l'individu n'est pas un contenant culturel mais il va s'imprégner de l'empreinte culturelle de son groupe d'appartenance à partir d'un travail de réélaboration. Cet héritage (traits, règles, pratiques) est réinterprété selon les expériences personnelles, la personnalité, les croyances, les représentations de chacun (Rosin & Guerraoui, 2011). Le sujet peut se voir assigné une place et une mission dans le groupe auquel il appartient (famille, groupe social), la filiation l'assujettit donc à la chaîne générationnelle. L'affiliation liant le sujet au social est régie par les termes d'un contrat « narcissique » dans le sens où il doit être investi narcissiquement par les deux parties contractantes : le sujet et son groupe (Feldman, 2009, p.256).

En conclusion, nous entendons par le terme filiation ce qui lie les générations entre elles et par le terme affiliations la sortie du groupe primaire (la famille) pour s'inscrire dans des nouveaux groupes. Il s'agit d'un mouvement qui est réalisable seulement si la famille a rempli une fonction d'enveloppe, à la fois *contenante et poreuse*. La dialectique entre filiation et affiliations pose la question des relations entre le psychisme et la culture que nous traiterons dans le paragraphe suivant.

2.6 La question des relations entre le psychisme et la culture : l'universalité psychique et la spécificité culturelle

Ce paragraphe est consacré à exposer un concept fondamental dans le cadre de notre thèse : l'articulation entre le psychisme et la culture. R. Kaës (2002) montre que dans un premier temps S. Freud décrit l'inconscient comme un espace psychique clôturé, qui ne laisse pas place à l'influence de la culture. G. Devereux (1955) disait que S. Freud avait tiré de son travail de terrain avec les indigènes de la Vienne de son époque des conclusions universellement applicables, mettant en évidence l'unité psychique de l'humanité. S. Ferenczi (1933) soulignait le fait que les recherches psychanalytiques de S. Freud embrassent un domaine immense qui comprend « non seulement la vie psychique individuelle, mais aussi la psychologie des masses et l'histoire des civilisations humaines » (p.82). L'anthropologie psychanalytique de S. Freud peut nous aider à saisir combien les pulsions et les fantasmes ne cessent pas d'agir dans le champ social et combien le champ social influe sur les mécanismes psychiques. Dans *Psychologie des foules et analyse du Moi* (1921), S. Freud parle de l'existence d'un idéal du groupe, un idéal commun qui peut prendre le pas sur les identifications singulières. *Malaise dans la culture* (1929), interroge les structures et les processus

psychiques qui se forment sur le travail de la civilisation ; S. Freud y confronte le processus de développement personnel (régi par le principe de plaisir) et culturel. Dans ce texte S. Freud distingue le Surmoi individuel, lié à l'histoire infantile de l'individu et le Surmoi culturel, intelligible seulement d'un point de vue socio-historique. Le point de vue de S. Freud (1929) est évolutionniste, c'est-à-dire qu'il croit que l'homme a tendance à toujours progresser et soutient l'idée d'une unité psychique de l'humanité : il existerait une culture originelle de l'humanité à partir de laquelle toutes les autres cultures se seraient développées. Parallèlement, les ethnologues critiquent la spéculation sur la base de certaines conceptions psychanalytiques. B. Malinowski (1927) remet en cause l'universalité du complexe d'Œdipe. Les travaux de G. Róheim sont orientés vers une interprétation psychanalytique de la culture et une critique de l'approche culturaliste (Róheim, 1943, 1950).

R. Kaës (2005) affirme que la différence culturelle, qui « naît de la rencontre entre les sujets de cultures différentes, reste à penser dans le champ de la psychanalyse » (p.9) et que la réalité psychique « n'est pas toute-entière autogène », c'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement faite des processus et des formations internes mais elle se forme dans et à travers un espace inter-psychique qui possède sa consistance propre. Chaque sujet de la culture s'inscrit ainsi comme sujet de l'inconscient dans une structure et dans une histoire intersubjective. Nous reprenons la théorisation de R. Kaës et présentons par la suite la différence culturelle qui est, selon l'auteur, (avec la différence humain/non humain, des sexes et des générations) la troisième différence organisant l'opposition des appartenances sociales et des cultures. Cette troisième différence concerne les représentations archaïques inconscientes de l'humain et met en œuvre les multiples dimensions psychiques de la culture.

Nous présenterons chacune de ces différences qui se constituent sur une opposition :

1) différence humain/non humain : elle a un fondement biologique et porte sur la distinction entre l'humain, les animaux, les choses. Cette opposition organise le *rapport du sujet à la question de la vie et de la mort* ;

2) différence des générations et différence des sexes : la différence entre les générations a un fondement biologique et confronte le sujet à « l'impossible retour à l'origine dans une histoire scandée par la mort » (Kaës, 2005, p. 66) ;

3) différence culturelle : elle n'a pas un fondement biologique et introduit le sujet à ses repères identificatoires et aux identités partagées qui sont nécessaires à la vie en commun.

La différence entre les sexes et celle entre les générations sont codées et organisées selon les modèles propres à chaque culture : « dans toutes les cultures, la naissance, la mort, l'amour nous confrontent avec la question du sexe et de la génération » (Kaës, 2005, p. 67). La différence culturelle confronte à l'altérité et oblige à un travail d'intégration individuel et collectif ; cette dichotomie occupe une place centrale dans le débat sur le rapport entre le psychisme et la culture.

Le relativisme et l'universalisme s'opposent, le premier défend la prépondérance de la culture sur le psychisme et le deuxième du psychisme sur la culture. Selon le principe de l'universalité psychique, c'est-à-dire l'unité fondamentale du psychisme humain, l'être humain est défini par son fonctionnement psychique qui est le même pour tous. De ce postulat découle la nécessité de donner le même statut éthique, mais aussi scientifique à tous les êtres humains, à leurs productions culturelles et psychiques (Devereux, 1970). Cette vérité universelle est à considérer dans le lien incontournable à la singularité des spécificités propres à chaque culture. Ainsi chaque culture s'appuie sur des représentations qui sont irréductibles à des généralisations universalistes, il s'agit d'une universalité structurelle, de fonctionnement, de processus. Pour M. R. Moro (2003), si tout homme tend vers l'universel, il y tend par le particulier de sa culture d'appartenance : « ce codage est inscrit dans notre langue et les catégories à notre disposition qui nous permettent de lire le monde d'une certaine manière » (p.37). La culture n'est pas une structure préexistante qui modèle les individus, le lien entre le psychisme et la culture est intime : la culture n'existe que dans le psychisme et le psychisme ne peut se former en dehors de la culture (Devereux, 1970). Ce qui varie d'une culture et d'une société à une autre, ce ne sont pas les matériaux culturels mais la manière dont ils s'organisent (Laplangine, 2007). Le processus de transmission de la culture consiste dans l'acquisition pédagogique de contenus matériels mais aussi dans l'intériorisation de modèles de conduite nous indiquant ce qu'il convient d'exprimer et ce qu'il convient de refouler (ibid.). F. Laplangine (2007) affirme que les processus psychiques sont la face interne de processus culturels qui peuvent être qualifiés d'externes : « Le psychologique c'est le *dedans* de la culture alors que la culture est le *dehors* du psychisme » (Laplangine, 2007, p. 73). Ainsi, culture et psychisme, en tant que faces internes et externes de la même chose, sont donc toutes deux universelles et comportent toutes deux du manifeste et du refoulé. Comme le *dehors* nous renvoie au *dedans* et vice-versa, le psychologue et l'ethnologue travaillent sur un objet identique mais à partir de points de vue différents, l'opposition ethnologue-psychanalyste a pu être dépassée grâce aux travaux de G. Devereux, qui s'attache aux liens entre inconscient et culture. Nous sommes confrontés à une homologie structurelle du psychisme et de la culture, dont l'un ne saurait être considéré comme un dérivé de l'autre. Il avance l'idée que le psychisme et la culture sont des co-

émergents, cela signifie que le psychisme s'érige en interaction avec un univers culturel donné qui contribue à sa configuration. Aucune des deux entités n'est le dérivé de l'autre et il n'y a pas de hiérarchie entre elles, ni chronologique ni ontologique. Nous avons consacré ce paragraphe à la question des relations entre le psychisme et la culture puisque nous pensons qu'il s'agit d'un aspect très important dans le cadre de notre recherche. Nous devons nous interroger sur le rapport entre la culture et le psychisme, l'universalité et la relativité dans la structuration psychique, sans éluder la question culturelle mais en évitant une position relativiste niant les universaux. Les culture(s) dans lesquelles l'individu se construit, modèlent de manière particulière non seulement le développement de la pensée, de la mémoire, du raisonnement et de la résolution de problèmes, mais aussi le développement de l'affectivité et des compétences sociales. À côté des fantasmes originaires (les éléments invariants de l'imaginaire), il faut considérer les spécificités culturelles qui influencent le fonctionnement psychique des sujets. Chaque culture se définit comme un système standardisé de mécanismes de défense, comme un code symbolique partagé, comme un support de représentations et identifications collectives. L'ethnopsychanalyse (Devereux, 1967, 1970) et aujourd'hui la psychologie clinique inter et transculturelle ont apporté un regard nouveau sur ces problématiques, en obligeant à un décentrement culturel nécessaire dans toute démarche d'évaluation ou de soin psychique. Nous développerons davantage ces thématiques dans le troisième chapitre de la thèse.

LA CULTURE ET SON LIEN AVEC LA CLINIQUE

Dans ce chapitre, nous souhaitons proposer un bref exposé concernant l'ethnopsychanalyse, l'ethnopsychiatrie et la psychiatrie transculturelle. Notre but est de montrer les innovations de l'ethnopsychanalyse française, en parcourant les apports théoriques et pratiques des travaux de Georges Devereux, Tobie Nathan et Marie Rose Moro. Nous pensons que, dans le cadre de notre recherche, cet état de l'art va nous aider à mieux comprendre le lien entre la culture et la clinique ainsi que la thématique du bilan psychologique dans le champ transculturel.

3.1 L'ethnopsychanalyse

G. Sturm (2011) souligne que depuis les études de G. Devereux, les différents auteurs de l'ethnopsychanalyse se sont intéressés aux possibilités d'utiliser des symboles, des ethnothéories sur la culture d'origine des patients appartenant à des cultures *non-occidentales*. Les différents auteurs se sont questionnés sur la manière de soigner des individus issus de cultures différentes, ils ont développé des approches qui se différencient au niveau théorique et qui les ont amenés à développer des pratiques qui abordent la thématique de la culture de manière différente.

G. Devereux est le fondateur de l'ethnopsychanalyse (1968, 1970, 1972). Il fit des études d'anthropologie à Berkeley dans les années 1930 et entreprit en 1946 une formation psychanalytique. Lors d'un séjour, il fut élève à Paris de M. Mauss et de L. Lévy-Bruhl, avant d'entreprendre des recherches ethnologiques auprès des Indiens Hopi et Mohave en Amérique du Nord et des Sedang de la tribu Moï au Sud Viêtnam. L'ethnopsychanalyse se base sur deux principes : l'universalité psychique et la culture d'appartenance. L'universalité psychique définit l'être humain, son fonctionnement psychique qui est le même pour tous. Mais tout homme tend vers l'universel par le particulier de sa culture d'appartenance (Baubet, 2013). Il s'agit d'un codage qui est inscrit dans la langue, dans le corps, dans le rapport au monde et dans les catégories qui nous permettent de lire et d'interpréter le monde. De ce postulat découle la nécessité de donner le même statut (éthique mais aussi scientifique) à tous les êtres humains, à leurs productions culturelles et psychiques (Devereux, 1970).

La spécificité de l'ethnopsychanalyse est qu'elle a été construite à partir d'un principe méthodologique qui est le complémentarisme. Ce dernier se développe en opposition à une

perspective méthodologique comparatiste où le focus consiste en la recherche des invariants ou des correspondances entre la culture du thérapeute et celle du patient. À l'inverse, le complémentarisme explore les logiques culturelles en tant que telles. Il se base sur l'idée que les deux champs de la psychanalyse et de l'anthropologie avec leurs spécificités, nécessitent un double discours obligatoire et non simultané. Ces deux champs doivent être considérés en respectant les spécificités de chacun et leurs cadres. Pour élaborer sa méthodologie, G. Devereux avait emprunté son modèle à la physique des quanta : le cadre est celui de la mécanique quantique avec la formule du principe d'incertitude, appelé aussi principe d'indétermination. Le physicien danois N. Bohr a conçu sa théorie dans le prolongement des travaux de son collègue allemand W. Heisenberg (1927), il avait proposé la notion de complémentarité et il avait généralisé le principe d'indéterminisme énoncé par W. Heisenberg. Ce principe affirme « qu'il est impossible de mesurer simultanément la position et le moment de l'électron. Plus nous mesurons avec précision la position de l'électron, plus notre détermination de son moment devient imprécise et inversement » (Devereux, 1972, p. 24). Pour la construction de sa méthodologie, G. Devereux se réfère à la notion de complémentarité de N. Bohr, le complémentarisme « n'est pas une théorie mais une généralisation méthodologique » (Devereux, 1972, p. 27). On ne peut pas analyser simultanément le même fait dans les deux registres parce que « lorsqu'une explication sociologique (anthropologique) d'un fait est poussé au-delà de certaines limites de rentabilité, ce qui survient n'est pas une réduction du psychologique au sociologique, mais une disparition de l'objet même du discours sociologique » (Devereux, 1972, p. 25).

La perspective complémentariste de G. Devereux utilise de manière obligatoire mais non simultanée la psychanalyse et l'anthropologie. Nous pouvons donc parler d'une « épistémologie de la complémentarité », comme la nomme F. Laplantine (2007) qui montre la nécessité d'un double voire triple discours, « non dans la confusion, mais dans l'articulation, non dans la simultanéité, mais dans la successivité » (p. 12). L'idée est de s'appuyer sur un savoir anthropologique au service d'une technique purement psychanalytique.

Les correspondances entre psychisme et culture permettent d'utiliser des éléments culturels comme des *leviers thérapeutiques* dans le soin psychique pour faciliter l'appréhension et l'interprétation des phénomènes. Ainsi, se mettre à l'écoute des spécificités culturelles ne fait pas oublier pour autant l'universalité de l'humain, sans laquelle toute entreprise de rencontre, de compréhension et *a fortiori* de travail clinique en situation transculturelle serait impossible. Nous trouvons des points communs entre une formation psychologique appréhendée à partir de l'écoute du discours d'un patient et un conte, un mythe, ou une coutume issue d'une société étrangère à cet individu.

G. Devereux (1970) distingue deux types d'inconscients : un inconscient individuel et un inconscient collectif ou ethnique. L'inconscient idiosyncrasique se composerait des éléments que l'individu « a été contraint de refouler sous l'action des stress uniques et spécifiques qu'il a dû subir [...] Les expériences qui, sans être typiques d'une culture donnée surviennent assez fréquemment pour être reconnues et reformulées culturellement. [...] et les expériences qui ne sont ni caractéristiques d'une culture, ni numériquement fréquentes, mais qui atteignent certains individus malheureux » (Devereux, 1956, p. 6-7). Le deuxième est composé de tout ce que, conformément aux exigences fondamentales de sa culture, chaque génération apprend elle-même à refouler puis, à son tour, force la génération suivante à refouler » (Devereux, 1956, p. 4-5). Un tel inconscient varie selon les cultures et se transmet, comme se transmet par exemple le « caractère ethnique ». Or, chaque culture possède ses propres conflits, de sorte que certains fantasmes et pulsions sont culturellement admis tandis que d'autres sont refoulés. Comment le thérapeute peut-il se positionner en gardant ces deux places, psychanalytique et anthropologique, sans risquer de les confondre ou de les réduire l'une à l'autre ? Il faut se décentrer et travailler sur deux niveaux, le niveau culturel et le niveau individuel et sur leurs interactions nécessaires, parfois conflictuelles. Cette idée se traduit dans la pratique thérapeutique par le fait qu'elle réserve une part égale à la dimension culturelle du désordre et à l'analyse des fonctionnements psychiques.

G. Devereux (1978) identifie trois types de thérapies en ethnopsychiatrie selon la culture du patient, celle du thérapeute et la manière de les envisager :

1/ intra-culturelle : le patient et le thérapeute appartiennent à la même culture. Le thérapeute tient compte des dimensions socioculturelles, des troubles de son patient et du déroulement de l'histoire ;

2/ interculturelle : le patient et le thérapeute n'appartiennent pas à la même culture, mais le thérapeute connaît la culture du patient et l'utilise comme levier thérapeutique ;

3/ métaculturelle : le patient et le thérapeute appartiennent à deux cultures différentes. Le thérapeute ne connaît pas la culture du patient mais il comprend le concept de culture et l'utilise pour établir le diagnostic et la conduite du traitement.

M.R. Moro (2010) souligne que dans les pays anglo-saxons, à partir de cette classification, on différencie la *cross-cultural psychiatry* (interculturelle) et la *transcultural psychiatry* (psychiatrie transculturelle ou métaculturelle). La thérapie ethno-psychanalytique s'appuie sur « une reconnaissance systématique de la signification générale et de la variabilité de la culture, plutôt

que sur la connaissance des milieux culturels spécifiques du patient et du thérapeute » (ibid., p.11). Le traitement est donc possible et envisageable pour des patients appartenant « au sous-groupe culturel du thérapeute » ainsi que « d'individus de culture étrangère ou marginale » (ibid.). Il n'est pas nécessaire d'être spécialiste d'une culture pour s'inscrire dans une démarche ethno-psychanalytique. Ce qui est fondamental est de connaître comment utiliser les leviers culturels pour faciliter l'introspection à des fins thérapeutiques (Devereux, 1951).

G. Devereux va mener une seule thérapie interculturelle, mais tout au long de son œuvre il soulignera l'importance des thérapies métaculturelles fondées sur « la reconnaissance systématique de la signification générale et de la variabilité de la culture, plutôt que sur la connaissance des milieux culturels spécifiques du patient et du thérapeute » (Devereux, 1968, p. 11).

Comment faire la distinction entre « la culture en soi, en tant que phénomène humain universel et les cultures individuelles » (Devereux, 1968, p.15) ? A partir de son premier livre *Psychothérapie d'un Indien des Plaines* (1951), G. Devereux développe l'usage de l'ethnologie en psychanalyse clinique et de la théorie psychanalytique en anthropologie, rendant complémentaires tout en maintenant distincts les deux répertoires. Il fournit une description détaillée d'une psychothérapie transculturelle qu'il effectue dans la Menninger Clinic aux États-Unis. Selon G. Sturm (2011), il ne s'agit pas d'une remise en question de la technique psychanalytique mais d'une « adaptation qui tient compte des données contextuelles et d'un savoir anthropologique pour faciliter la mise en place d'une relation thérapeutique » (Sturm, 2011, p. 42). Dans son œuvre G. Devereux (1951) souligne l'importance de la thérapie interculturelle, en particulier en insistant sur la nécessité d'introduire un savoir anthropologique pour adapter ses interprétations psychanalytiques aux attentes de son patient, Jimmy Picard, un Indien Wolf. Ce patient - un indien américain vétéran de la Seconde Guerre mondiale - fait part au thérapeute d'un de ses rêves : dans ce rêve, il est allé à la chasse en compagnie d'un autre personnage qui représente une présence rassurante et protectrice pour lui. G. Devereux interprète ce rêve comme un rêve transférentiel qui introduit le thérapeute et l'étayage qu'il propose à son patient dans la figure du deuxième chasseur. Mais dans l'adaptation transculturelle, il adapte l'interprétation en s'appuyant sur une représentation culturelle dont il connaît l'importance dans les cultures des Indiens des Plaines où les esprits des animaux prennent une place importante et relient le monde d'êtres humains au monde spirituel. G. Devereux propose donc une interprétation dans laquelle il met en lien l'animal esprit-protecteur et le thérapeute (Devereux, 1972, 1978) et il utilise ses connaissances anthropologiques pour introduire une représentation culturelle. Il propose des entretiens psychanalytiques, avec l'utilisation de *leviers culturels*, le but est l'acceptation par le patient de l'interprétation qui est faite

et qui est facilitée par la relation avec l'univers culturel du sujet (Devereux, 1972). Le terme *leviers culturels* est utilisé pour dénommer l'usage des connaissances anthropologiques en thérapie. Ces leviers thérapeutiques sont des potentialisateurs de récits, de transfert et d'affects, représentant donc le « support » d'élaboration psychique en ethnopsychanalyse.

G. Devereux introduit une hiérarchie entre les systèmes de représentation : la psychanalyse prend la place d'une métathéorie et les représentations culturelles recouvrent un rôle subordonné et, dans leur spécificité, sont utilisées en tant qu'outil de travail qui permet d'adapter la technique psychanalytique aux patients issus d'une culture non-occidentale.

Des questions fondamentales en découlent pour la pratique, tant par rapport au cadre que par rapport à la place du thérapeute. Depuis G. Devereux, les différents auteurs de l'ethnopsychanalyse ont insisté sur l'importance des représentations culturelles dans le travail thérapeutique. En outre, G. Devereux est le premier à avoir proposé une formalisation théorique et méthodologique pour articuler les représentations de l'enfant et leurs manières d'être malade et d'être soignés. Son travail est influencé par des recherches d'anthropologues et de cliniciens ayant travaillé dans des sociétés dites « traditionnelles » ainsi que par le culturalisme américain. Il est le premier à avoir proposé une formalisation argumentée pour articuler les représentations de la nature des enfants et leur manière de grandir, d'être éduqués, d'être malades et d'être soignés (Devereux, 1968). En 1968, G. Devereux présente une communication, dont le but est de dégager l'influence sur la pensée psychologique et psychiatrique de la conception culturelle que deux sociétés traditionnelles se font de l'enfant. Il démontre, à travers la comparaison de deux populations appartenant à des sociétés traditionnelles (les Sedang du Sud-Vietnam et les Mohave des États-Unis) que la façon dont les adultes voient les enfants, « détermine leur comportement vis-à-vis de l'enfant et influence son développement » (Devereux, 1968, p. 110). Les Mohave, Indiens nord-américains qui vivent dans une réserve sur les deux bords du fleuve Colorado, se montrent doux avec les enfants et ils ne les commandent pas. L'enfant mohave se « sèvre quand il veut, il cesse spontanément de se souiller relativement tard (3-4 ans), se masturbe et vers 6-7 ans, il a des relations sexuelles complètes. Il s'agit d'une personne entière à qui l'on doit tout protection, nourriture et amour » (Devereux, 1968, p. 112). Pour les Sédang qui sont une tribu Moï du Sud Viêtname, le psychisme « existe mais à peine (...) seul le comportement existe » (Devereux, 1968, p. 115). Dans cette tribu, les parents sont durs avec les enfants, les enfants doivent obéir et travailler et leurs parents peuvent les punir cruellement. G. Devereux (1968) différencie le comportement infantile (maturation d'un organisme biologique et psychique encore inachevé) et comportement puéril (un comportement individuel et social appris). Pour expliquer cette différence, l'auteur

utilise un exemple qui est celui de la période de latence qui n'existe pas chez les Mohave ou les Sedang, mais qui, au contraire, existe dans la société occidentale. G. Devereux veut démontrer que l'image que la société a de l'enfant et l'expérience qu'elle détermine jouent sur les modalités de développement et de soins de l'enfant.

3.2 L'ethnopsychiatrie

Comme nous l'avons déjà dit, on attribue la naissance de cette discipline à G. Devereux et secondairement à son disciple, T. Nathan (1986 ;1988 ;1994) qui va adjoindre d'autres apports aux théories de son maître. Pour commencer, nous voulons mettre en évidence le fait que T. Nathan (Nathan, 1988, p. 27) considère le terme migrer dans sa double acception : émigrer et immigrer.

1/ Émigrer : quitter, perdre l'enveloppe de lieux, de sons, d'odeurs, de sensations de toutes sortes qui constituent les premières empreintes sur lesquelles s'est établi le codage du fonctionnement psychique. Pour que les enfants de migrants puissent se créer un cadre culturel interne, il est nécessaire que les parents racontent les récits et les légendes des pays d'origines, des brefs séjours au pays sont nécessaires ; dans le même temps les enfants vont se créer un cadre externe semblable à celui des enfants du pays d'accueil.

2/ Immigrer : reconstruire seul ce que des générations ont lentement élaboré et transmis. En effet, les parents arrivent rarement à se construire un monde semblable à celui qu'ils ont perdu, en revanche les enfants connaissent bien le code du pays d'accueil. Nathan parle d'inversion des générations, c'est-à-dire que les enfants maîtrisent les deux mondes (celui de dehors et celui de la maison) et ils deviennent les parents de leurs propres parents (Nathan, 1988).

T. Nathan a étudié la fonction psychique du traumatisme de la migration et ses conséquences pour la première et la deuxième génération. Il affirme que, quelles que soient les motivations de la migration, elle est traumatique parce qu'elle rompt l'homologie entre le cadre culturel externe et le cadre culturel interne. Il décrit la migration comme un événement traumatogène, un événement qui bouleverse l'individu et le groupe et l'oblige à une réélaboration et à une réorganisation de ses assises narcissiques (Nathan, 1986). Le traumatisme est remis un jeu chaque fois qu'un événement potentiellement traumatique survient (une naissance, un deuil, une

séparation, etc.). T. Nathan différencie un traumatisme « intellectuel », ou du « non-sens », qui se réfère au modèle de G. Bateson (1956) dit *double bind* (double contrainte³) et le traumatisme de la perte du cadre culturel interne à partir duquel était décodée la réalité externe. Lorsqu'il y a un traumatisme migratoire, c'est généralement un traumatisme de ce dernier type qui se met en place selon T. Nathan, mais il peut être associé au premier, puisque les dimensions affectives, cognitives et culturelles entretiennent des interactions nécessaires et complexes. Il développe une théorie de la culture comme système clos et théorise la notion de « clôture » pour se restructurer psychiquement, c'est-à-dire que la culture est un système intérieur aux individus qui permet de clôturer leur espace psychique. Cette position théorique a soulevé plusieurs critiques, elle laisse, en réalité, peu de place aux dynamiques mouvantes et modifiables à l'œuvre pour chaque sujet entre psychisme et culture. T. Nathan (1986) étudie les actes culturels et tente d'intégrer leurs logiques dans le cadre ethno-psychiatrique. Pour permettre aux patients issus de la migration de s'appuyer sur les représentations culturelles qui leurs sont familières, il développe deux idées : instaurer un double discours dans la thérapie et intégrer l'usage d'interprète-médiateurs dans le dispositif thérapeutique. Dans *La folie des autres* (1986), T. Nathan introduit l'idée d'instaurer un dialogue à deux niveaux en thérapie transculturelle, c'est-à-dire que le thérapeute essaie de repérer les représentations culturelles présentes dans le discours du patient et essaie ensuite de formuler des interprétations à double sens. Cela permet au patient de considérer les interprétations de son thérapeute tout en restant fidèle aux logiques des représentations culturelles évoquées (Nathan, 1986). Le dispositif thérapeutique ethno-psychiatrique proposé par T. Nathan (1994) vise à utiliser cette potentialité dans un double discours obligatoire : un discours qui explore le niveau culturel et un deuxième qui analyse les énoncés à partir d'une perspective psychanalytique. Le premier permet de travailler sur les conflits inconscients du patient et le deuxième aborde les représentations culturelles en suivant sa propre logique. Selon T. Nathan, il ne faut en aucun cas donner une interprétation psychanalytique des données anthropologiques, mais au contraire, respecter la logique qui leur est propre (Nathan, 1994). La première consultation ethno-psychiatrique en France a eu lieu en 1979 à l'Hôpital Avicenne à Bobigny dans le service du Pr S. Lebovici et à sa demande. Le cadre s'adresse aux patients et aux familles appartenant à la première génération de migrants. Dans le premier groupe ainsi construit, le patient migrant peut parler sa langue maternelle, expliciter ses logiques culturelles et amener ses objets culturels. Même si le patient maîtrise la

³ La théorie de la double contrainte est proposée par G. Bateson (1956), nous pouvons la définir comme des injonctions paradoxales consistant en ordres explicites ou implicites intimés à quelqu'un qui ne peut en satisfaire un sans violer l'autre.

langue du pays d'accueil, un interprète est présent pour permettre au sujet d'exprimer sa souffrance dans sa langue maternelle. Ce tiers permet aussi de sortir de la relation duelle patient-professionnel qui est peu courante dans des cultures où les problèmes sont réglés en groupe (Sturm, 2011). Dans l'approche de T. Nathan (1986-1988), la lecture « psychologique » ne remplace pas la lecture culturelle, mais elle est proposée en tant que lecture alternative et complémentaire par rapport à cette dernière. L'ethno-thérapeute utilise donc son savoir psychanalytique pour comprendre les dynamiques qui s'expriment dans les récits du patient, il se forme aux savoirs anthropologiques pour pouvoir ainsi les accueillir et mettre en place un processus de traduction qui respecte la logique inhérente aux représentations culturelles du patient. Le dispositif de la consultation d'ethnopsychiatrie est groupal, le thérapeute est entouré de pairs, le sujet est libre de faire venir qui il souhaite. La consultation s'appuie sur un médiateur (appelé à cette période interprète), issu de la même communauté que le patient et qui connaît la langue et la culture du patient, qui connaît sa manière de voir et de lire le monde. Le médiateur permet de faire un pont entre l'étiologie culturelle que l'on connaît et celle afférente à l'univers du migrant (Mesmin, 2001). Pour T. Nathan (1993) les représentations culturelles, qu'il dénomme étiologies traditionnelles, sont des systèmes symboliques qui permettent de lier la souffrance individuelle à un univers symbolique partagé par un groupe culturel. T. Nathan (1988) introduit le dispositif du « groupe multiculturel » qui est composé d'un thérapeute principal et de plusieurs co-thérapeutes qui ont une expérience de déplacement ou de migration. Ils maîtrisent une réflexion clinique mais ils sont aussi porteurs de pensées venant d'un ailleurs culturel. Selon ce modèle, les co-thérapeutes peuvent proposer des interventions qui utilisent des logiques culturelles et le thérapeute principal propose des interprétations qui introduisent des notions culturelles, en restant organisées par une réflexion clinique (Nathan, 1988). T. Nathan souligne que ce dispositif ouvre « un travail sur l'altérité culturelle, sur des affiliations culturelles des patients et sur leur manière de vivre et de concevoir la proximité et la différence culturelle » (ibid., p. 47).

L'ethnopsychiatrie a été critiquée à cause de son culturalisme excessif et à cause de l'idée que la culture d'un patient pourrait être réduite à un certain nombre de représentations plus ou moins fixes qui lui permettent d'interpréter sa souffrance. On lui reproche de proposer une conception de la culture comme un système clos, figé et homogène. G. Sturm (2011) souligne qu'on l'a particulièrement critiqué à propos d'un manque de prise en compte de la subjectivité de ses patients, privés de la possibilité de se positionner autrement à cause de l'insistance des thérapeutes sur les représentations traditionnelles. L'existence d'une seule lecture cohérente et conforme au « savoir traditionnel » apparaît réductrice aux yeux de l'anthropologie.

3.3 La clinique transculturelle

À partir du milieu des années 1990, M. R. Moro, en réélaborant certaines idées de T. Nathan, reformule l'approche ethnopsychanalytique en utilisant une conception dynamique de la culture (Moro, Nathan, 1989, 1995). À partir des travaux théoriques et méthodologiques de G. Devereux ainsi que des études cliniques et des propositions techniques de T. Nathan, nous présenterons par la suite les apports spécifiques sur l'ethnopsychiatrie de l'enfant apportés par M. R. Moro, approche qu'elle préfère qualifier de transculturelle pour insister sur les aspects dynamiques de cette approche et pour se rattacher aux enjeux internationaux (le mot ethnopsychiatrie est utilisé seulement en France ailleurs, on utilise le plus souvent celui de transculturel comme au Canada).

La clinique transculturelle, telle que M.R. Moro l'entend sur le plan épistémologique (1994), suit les bases de l'ethnopsychiatrie se positionnant comme une théorie et une pratique psychothérapique qui réservent une part égale à la dimension culturelle du désordre et de sa prise en charge, et à l'analyse des fonctionnements psychiques. Il s'agit d'une pratique qui tente de répondre aux besoins de familles migrantes aux prises avec des difficultés psychologiques et des troubles psychopathologiques, et dont l'accès aux soins est rendu difficile par la situation de migration, les altérités culturelles, linguistiques et sociales (Moro, 1994). M.R. Moro introduit une conception dynamique de la culture qu'elle appréhende comme processus : « Si j'ai tenté de construire un champ théorique et une méthode à partir de références kaléidoscopiques, il reste que j'ai un point fixe : l'outil psychanalytique (...) si la psychanalyse est spécifique, elle n'en reste pas moins éclectique par essence (...) C'est cette propriété singulière de la psychanalyse qui a permis que l'on puisse imaginer une méthodologie éclectique et complémentariste à partir d'elle » (Moro, 1994, p. 122). Nous retrouvons au cœur du travail de M.R. Moro la réflexion sur le rapport dynamique entre les représentations culturelles et l'appropriation subjective de ces représentations. Elle lie ces questionnements à une réflexion critique sur la notion de culture et sur l'aspect relationnel de la perception de *l'autre culturel* (Moro, 1994). L'approche transculturelle suppose que la psychanalyse s'associe à l'anthropologie, à l'histoire, à la linguistique et à la philosophie pour analyser l'impact de la culture sur l'expression d'une problématique et d'une maladie (Moro, 1994 ; 1998 ; 2002 ; 2004). La psychothérapie transculturelle en pédopsychiatrie a été initiée et développée spécifiquement par les travaux et la clinique de M. R. Moro avec les enfants de

migrants. Elle s'est spécialisée sur la deuxième génération de migrants en France, en prenant en compte leurs caractéristiques, leurs vulnérabilités, leurs métissages, leurs besoins et la spécificité de leur rapport aux langues et aux mondes mais aussi leur créativité (Moro, 1994 ; 1998 ; 2002 ; 2004 ; 2007 ; 2011). M.R. Moro est partie de la théorie et de la méthode de G. Devereux, à laquelle elle a ajouté des éléments techniques mis au point par T. Nathan et les a complexifiés sur le plan épistémologique et adaptée à la seconde génération (ce qui suppose de créer des nouveaux concepts liés non pas à la migration mais à la situation transculturelle dans laquelle grandissent ces enfants). Cette clinique s'inscrit dans un courant de recherche anthropologique (les études sur l'enfant) et psychologique (comparaison des manières de faire avec les enfants et de leur évolution dans diverses cultures). La société à laquelle on appartient détermine la manière dont on pense la nature de l'enfant, ses besoins, ses attentes, ses maladies, les modalités d'éducation et de soins (Moro, 2002, p. 41).

Des recherches spécifiques sur les représentations de l'enfant (Moro, 1994) ont défini trois paramètres culturels fonctionnels pour décrire les processus en jeu en situation thérapeutique :

1/ le niveau ontologique (l'être) : il nous indique la manière dont le patient voit le monde. La matrice ontologique désigne « les représentations que les parents ont de l'enfant, de sa nature (...), de son identité, de son origine, des modalités de son développement, de ses besoins et de ses liens avec la famille. Elles sous-tendent aussi tous les actes que les parents effectuent vis-à-vis de l'enfant » (Moro, 2004, p. 316). M.R. Moro les appelle le *berceau culturel*, puisqu'elles déterminent la manière dont l'enfant est « investi et donc perçu » (ibid.). Ces logiques existent pour tous les enfants, mais, se définissent de manière singulière selon les matrices d'un groupe culturel particulier. Elles sont donc à explorer selon la culture et les récits familiaux ;

2/ le niveau étiologique (le sens) : il s'agit de l'exploration des sens donnés aux symptômes, ce sont des énoncés culturels qui portent surtout sur le sens de la maladie. Les sens peuvent coexister avec les causes, dans une relation de cohabitation non excluant (Moro, 2004) où la causalité et le sens sont culturellement représentables. Ces théories étiologiques sont transmises sous de multiples formes : par l'expérience, par le récit, par des énoncés non langagiers comme les rituels, par les techniques du corps, par les techniques de soins... » (Moro, 1994, p. 32). T. Baubet et M. R. Moro (2000) ont différencié les catégories étiologiques selon les causes explicatives : 1) celles qui ont trait à la « nature » autre de l'enfant par rapport aux autres enfants ; 2) celles qui ont trait à des vicissitudes de la vie de l'enfant ; 3) celles qui ont trait à des vicissitudes de l'histoire

familiale, l'enfant souffre des attaques qui visent ses parents ; 4) celles qui ont trait au monde des êtres surnaturels ;

3/ le niveau pragmatique (le faire) : il s'agit d'explorer les logiques et les stratégies. Les logiques thérapeutiques sont inscrites dans chaque culture et parfois intimement liées aux aspects religieux. Leurs actions passent par des cérémonies, des sacrifices, des offrandes, des danses, des rituels de naissance, de protection, d'initiation, etc. Si la nature de l'enfant est en cause, la famille devra modifier son attitude vis-à-vis de lui ; si l'enfant a été victime d'une « attaque », il faudra s'occuper de sa vulnérabilité par la mise en place de systèmes de protections ; s'il s'agit d'un *enfant-élu*, il devra être initié, etc. (Baubet & Moro, 2000). En conclusion, l'objectif spécifique de toute thérapie parents-enfant en situation transculturelle est donc d'intervenir, non pas directement au niveau de la dyade ou de la triade mais au niveau de l'interaction des parents avec leur système culturel d'appartenance.

3.3.1 L'évènement migratoire et la vulnérabilité spécifique des enfants de migrants

La migration, qu'elle soit forcée ou choisie, impose au migrant des réaménagements psychiques qui vont venir modifier son rapport à la culture d'origine et aboutir à des formes d'intégration ou d'acculturation diverses. L'évènement migratoire auquel nous nous référons ici est celui du voyage d'un pays à l'autre et nous le considérons comme un acte psychique, c'est-à-dire que la migration provoque la rupture du cadre externe et la rupture au niveau du cadre culturel interne « étant donnée l'homologie entre la structuration culturelle et la structuration psychique » (Moro, 2007, p. 319). La migration est un évènement sociologique qui s'inscrit dans un contexte historique ou politique. Qu'elle soit subie, voulue ou choisie, la migration engage la vie de l'individu et entraîne des modifications dans la famille et dans son histoire et elle est ainsi potentiellement traumatique. M.R. Moro (2007 ; 2014) parle du traumatisme dans le sens psychanalytique avec ses trois significations : choc violent, effraction, conséquences sur l'ensemble de l'organisation (Laplanche & Pontalis, 1967, p.500). Il s'agirait d'un trauma qui va induire des réaménagements défensifs, adaptatifs, structurants. À partir de ce premier type de traumatisme, T. Nathan propose autres deux types dont nous avons déjà parlé⁴. A noter que pour MR Moro contrairement à T. Nathan, ce traumatisme n'est pas inéluctable, si seulement négatif,

⁴ Cf. paragraphe 3.2.

c'est un événement qui entraîne des modifications importantes chez le migrant mais qui lui donne aussi plus de liberté, il n'a pas que des valences négatives (Moro, 2020).

Si, sur le plan théorique, M. R. Moro reprend les théories de G. Devereux et tout particulièrement la théorisation de l'universalité psychique et du statut des productions qui en découlent, sur le plan pratique, son expérience clinique est tournée vers la seconde génération de migrants. Toutes les familles, quelle que soit leur origine culturelle, s'organisent, fonctionnent et évoluent selon des règles d'appartenance à une communauté. Les migrants sont confrontés à un « risque transculturel », inhérent au passage d'un univers culturel à l'autre. Ainsi, les enfants de migrants sont à leur tour confrontés à des « facteurs de vulnérabilité » que la migration parentale entrave (Moro, 1998 ; 2007). Le concept de vulnérabilité psychologique est développé en 1978 aux États-Unis par le pédopsychiatre américain E.J. Anthony et en France par S. Tomkiewicz et M. Manciaux en 1982. Il se définit comme une fragilité dans le processus de développement psychologique de l'enfant, se caractérisant par une capacité moindre à résister aux agressions externes (Moro, 1994). Le concept de vulnérabilité se trouve au carrefour entre le sujet et l'environnement, entre psychisme et culture : « Le fonctionnement psychique de l'enfant vulnérable est tel qu'une variation minime, interne ou externe, entraîne un dysfonctionnement important, une souffrance souvent tragique, un arrêt, une inhibition ou un développement à minima de son potentiel » (Moro, 2004, p. 329). Ce concept de vulnérabilité a été repris par les théories transculturelles pour rendre compte de l'impact que l'événement migratoire parental peut avoir sur le fonctionnement psychique de l'enfant.

M. R. Moro (1994 ; 1998) repère une vulnérabilité spécifique à trois périodes clefs du développement :

1/ la petite enfance : dès la naissance, chaque enfant est traversé par une intensité pulsionnelle liée à la constitution de son appareil psychique à tous les stades du développement. L'enfant se construit en interactions précoces avec la mère qui a un rôle de *contenant* des sensations : grâce à sa « capacité de rêverie » et de « son appareil à penser les pensées », elle permet à l'expérience sensorielle (source d'angoisse parce que non pensable d'emblée) de se transformer en une forme mentale élaborée (Bion, 1963). MR. Moro (Moro & Nathan, 1995) reprend les notions classiques de D.W. Winnicott par rapport aux trois actes nécessaires à la mère pour prodiguer les soins suffisamment bons à l'enfant : le *holding*, le *handling* et l'*object-presenting*. C'est notamment ce dernier processus (la présentation de l'objet et du monde à l'enfant par la mère) qui permet à l'enfant de découvrir *le monde à petites doses*. L'enfant a accès au monde en partant des objets

simples, puis aux objets de plus en plus complexes et enfin au monde dans toutes ces dimensions, et ce, à travers sa mère. M.R. Moro (2004) complexifie les théories de D.W. Winnicott dans le cadre transculturel et appelle cette troisième fonction la « présentation du monde » : « La mère appréhende le monde selon des catégories déterminées par sa culture. Ce qu'elle perçoit du monde à travers cette matrice de lecture, ce ne sont pas les objets en soi mais l'interaction de ce système de lecture structuré par la culture avec les objets externes » (Moro, 2004, p. 330). À cause de la migration, une rupture brutale surgit à ce niveau, puisque, sur le versant externe, toute catégorie transmise de génération en génération vacille. Dans l'expérience de la migration, la réalité externe est synonyme d'isolement et d'insécurité et la mère peut se retrouver à vivre un sentiment d'abandon, de perte des repères culturels, et elle peut n'être plus disponible pour son bébé, qui risque de se construire dans un contexte d'instabilité, et ainsi connaître et rencontrer le monde de façon traumatique et angoissante (Mansouri, 2016) ;

2/ le début des grands apprentissages : dès l'entrée à l'école (rentrée dans le monde extérieur), l'enfant devrait être capable de supporter la séparation avec sa mère et son père. Toutefois, l'enfant de migrant peut être tiraillé entre un besoin d'autonomie et un besoin de préserver sa place au foyer. Un conflit de loyauté peut donc émerger entre les deux cultures, entre le dedans et le dehors. Les enfants peuvent apprendre tôt les logiques distinctes de celles de leurs parents, et ils peuvent devenir (dans le social) les traducteurs entre les parents et la société ;

3/ l'adolescence : pendant l'adolescence, le sujet est confronté à des réactivations des mécanismes psychiques induits par le réveil pulsionnel du pubertaire (Mansouri, 2016). Dans cette période, on assiste à une désidéalisation des images parentales et à des interrogations sur l'héritage familial : une redéfinition des places dans la filiation et les affiliations s'impose. L'adolescent est pris par ce qui est transmis consciemment et inconsciemment par la famille d'origine, tout autant que par ce qui se joue dans l'ici et maintenant du quotidien (Mansouri, 2016).

Nous avons décidé de faire référence aux trois moments de vulnérabilité psychique chez les enfants de migrants puisque, au-delà des problématiques communes à tous les enfants, les enfants de migrants sont soumis à des *risques transculturels* qui sont liés au travail d'assimilation psychique de la réalité externe (Mansouri, 2016, p. 42). Cette dernière doit cohabiter avec la réalité interne (les transmissions parentales) puisque l'enfant de migrant est en effet confronté à la difficulté de faire cohabiter de manière dynamique les différentes altérités (langues, cultures, pays, etc.). Pour M.R. Moro (2004), l'expérience migratoire est un facteur important à partir de laquelle se structure, de manière plus ou moins harmonieuse, la transmission aux enfants qui s'établit sur le

vécu migratoire des parents. Le trauma migratoire est vécu de manière directe par les parents et transmis aux enfants « sous forme d'un récit idéalisé, souvent d'un récit tronqué, parfois encore sous l'apparence d'une nécessité alors qu'il s'agissait d'un choix et trop souvent, sous forme d'un non-dit douloureux voir destructeur » (Moro, 2004, p. 320). M.R. Moro (1989) souligne que tout enfant de migrant serait un enfant exposé au risque transculturel en raison du fait qu'il porte et supporte la traversée des mondes de ses parents et leur adaptation. Nous développerons ce concept dans le paragraphe suivant.

3.3.2 Le clivage culturel des enfants de migrants

T. Nathan (1986) théorise que l'enfant acquiert, d'une façon concomitante, la structuration psychique et la structuration culturelle. Ces deux structurations sont liées l'une à l'autre, sont dépendantes l'une de l'autre, se présupposent mutuellement. Lorsque les parents transmettent une culture à un enfant « ils mettent à sa disposition outre le contenu, une structure complexe constituée d'oppositions enchevêtrées, selon le modèle, dedans-dehors, manifeste-latent » (Nathan, 1986, p. 34). La « structuration culturelle » (Ibid.) est le processus indispensable pour rendre compte de la genèse du cadre culturel intériorisé par l'enfant. La structuration culturelle aboutit à déterminer des « savoirs implicites » communs à tous les individus d'une culture donnée et transmis entre les générations. Mais les enfants de migrants grandissent dans un contexte de double culture, et pour certains enfants, cette double inscription peut se révéler difficile, voire impossible. Ils acquièrent une structuration culturelle qui est construite sur un conflit, dans un contexte de multiplicité, sur un clivage, une séparation entre le monde du dedans (le monde de l'affectivité et de la culture familiale) et le monde du dehors (le monde de la rationalité, le monde de l'école par exemple) qui peuvent entraîner parfois des relations conflictuelles (Moro, 2004). Il s'agit d'une structuration non homogène et donc fragile, sans l'ancrage de la culture d'origine, et sans étayage d'un groupe permettant de donner du sens aux événements de la vie. Le fonctionnement psychique des parents peut être touché, ainsi que les interactions avec leurs enfants (Moro, 1994). Cette situation peut déterminer la vulnérabilité des enfants de migrants qui doivent s'inscrire dans le monde d'ici, tout en s'appuyant sur celui d'origine de leurs parents. M.R. Moro (1998 ; 2002 ; 2004 ; 2006) propose le concept *d'enfant exposé* pour penser cette vulnérabilité, ces enfants sont exposés au risque transculturel, c'est-à-dire au risque du passage d'un univers à l'autre. Toutefois, en aidant les enfants de migrants à faire les liens entre les deux mondes et à contrer le clivage entre les cultures,

en générant des passerelles qui favorisent le passage d'un référent à l'autre, nous pouvons potentialiser leur créativité. M.R. Moro (2004) souligne que le traumatisme migratoire n'est pas constant et inéluctable, et n'entraîne pas forcément des effets pathogènes. La migration peut être aussi porteuse de potentialités créatrices et d'une nouvelle dynamique (Moro, 2004 ; 2006).

La migration est aussi une question de capacité à établir des nouveaux liens. M.R. Moro apporte une contribution essentielle par rapport aux potentialités créatrices des migrants en introduisant la notion de métissage dans le processus de transmission culturelle. Le clivage peut être transformé en créativité afin de créer du lien entre les différents mondes. Les enfants qui réussissent à faire cohabiter leurs appartenances multiples s'engagent sur la voie du métissage culturel : être dans le monde d'ici, en s'appuyant sur le monde transmis par les parents.

3.3.3 Le *Métissage* et la créativité des enfants de migrants

La notion de métissage est liée aux définitions de culture et à l'aspect dynamique de celle-ci, dont nous avons déjà parlé. Nous présenterons ici le concept de métissage développé par M. R. Moro en clinique transculturelle. Comme nous l'avons déjà mis en évidence précédemment, elle se distancie des notions statiques de culture, en faveur d'une idée d'appropriation active de la part de l'individu qui transforme les représentations culturelles par une réinterprétation personnelle (Moro, 1998). Elle introduit l'idée d'une appropriation active des symboles collectifs par l'individu qui transforme les représentations culturelles à travers une interprétation personnelle. Les ethnothéories sont donc vues comme « récits qui donnent un sens à l'insensé (...) elles s'appuient sur les symbolisations collectives pour donner un sens culturellement acceptable au désordre » (Moro, 1998, p. 60). M.R. Moro (2002) défend une conception constructiviste de la culture : elle souligne le besoin des enfants issus de l'immigration d'être nourris par les narrations des parents liées à la culture d'origine mais dans l'idée d'aider ces familles à trouver un équilibre entre l'héritage des parents et la vie actuelle de la famille (Moro, 2002 ; 2007). Elle insiste sur le rapport dynamique entre les représentations culturelles et l'appropriation subjective de ces représentations : il se produit une réappropriation des éléments de la culture qui sont transmis et une réinterprétation personnelle (Moro, 2002). Dans cette optique, les logiques culturelles sont conçues comme des « récits qui donnent un sens à l'insensé » (Moro, 1998, p.60). Pour les parents, le métissage résulte de la migration et du voyage qu'ils ont fait, alors que leurs enfants ne sont plus dans la dynamique du voyage et le métissage est plutôt une donnée de leur existence. Parfois les logiques des mondes

culturels qui cohabitent dans l'espace des enfants sont difficilement conciliables, et ces enfants oscillent entre deux pôles, celui de l'histoire familiale, de la mémoire, de la langue maternelle et celui du désir, de la curiosité, de l'autre langue. Ils ont pris entre la verticalité des transmissions conscientes et inconscientes et l'horizontalité de l'ici et maintenant (Moro, 2002, p. 20). Toutefois, ils peuvent chercher une autre voie, celle du métissage s'ils réussissent à faire coexister leurs appartenances multiples, être dans le monde d'ici, tout en s'appuyant sur le monde d'origine transmis par les parents. F. Laplantine (2007) définit le métissage comme une alternance, une ambiguïté, une oscillation dans une double culture. Le métissage représenterait une médiation permettant d'éviter les deux alternatives : l'assimilation et l'indifférenciation ou au contraire le repli communautaire et le différentialisme. Le métissage se conçoit comme un processus identitaire de construction dynamique à renouveler constamment dans la relation à l'autre et à l'autre en soi. Au cœur de la construction identitaire des enfants de migrants se trouve la question de la différence, de l'altérité entendue non pas comme un système de spécificité mais comme un système de relations réciproques et de construction de liens. Nous avons repris la définition de l'identité « comme une construction dynamique à renouveler dans la relation à l'autre » (Moro, 2004, p. 21). Cela veut dire que pour construire sa propre identité, il y a besoin de reconnaître celle de l'autre qui est posée comme un autre moi-même. M.R. Moro (2009), souligne que face à la situation de métissage, on peut identifier quatre facteurs : la *vulnérabilité*, qui est secondaire aux événements de vie et aux facteurs de risque et qui représente les capacités de défenses passives de l'enfant ; la *compétence*, qui représente les capacités d'adaptation de l'enfant à son environnement ; la *résilience*, qui représente les facteurs internes de protection ; la *créativité*, qui est le signe concret des « potentialités qu'ont certains enfants d'inventer des nouvelles formes de vie à partir de l'altérité » (Moro, 2009, p. 83). Les enfants de migrants trouvent des facteurs internes et externes qui leurs permettent cette créativité. Le métissage est un processus complexe, dynamique, mouvant qui tient compte des exigences internes et externes (Taly, Salaün, Serre, Moro, 2008). L'enjeu du métissage est la construction des liens, dans les registres culturels, sociaux, intersubjectifs et intrapsychique.

LES MÉTHODES PROJECTIVES

Dans ce chapitre nous présenterons les principaux éléments de théorisation qui sous-tendent la pratique des épreuves projectives, qui sont les outils utilisés pour étudier la personnalité. Parmi les épreuves projectives, nous traiterons spécifiquement les tests structuraux tel le *Rorschach* et les tests projectifs thématiques tels le *TAT* et le *CAT*.

4.1 Le concept de projection en psychologie

Dans cette première partie du chapitre, nous définirons tout d'abord la notion de la projection, puis nous présenterons le dispositif projectif, pour finir nous présenterons spécifiquement les épreuves projectives dites structurales et les épreuves projectives dites thématiques. Nous proposerons pour chacune une description de l'épreuve, le mode d'administration et les enjeux de l'interprétation.

4.1.1 Les définitions de la projection

Nous voulons tout d'abord remarquer les divers sens du mot *projection* et mettre en exergue la spécificité et la fécondité de ce terme. C. Chabert (1983 ; 1987 ; 2017) souligne la multidimensionnalité du terme projection : 1/ le sens physique du terme (action de mettre à l'extérieur de soi) ; 2/ le sens mathématique (en géométrie projective) ; 3/ le sens cinématographique (la projection sur un écran). Le terme projection se réfère aussi au mécanisme de défense dans la paranoïa (expulser hors de soi des désirs intolérables pour le moi et les attribuer à l'autre) décrit par S. Freud (1911) dans l'analyse du cas du Président Schreber.

Nous présenterons par la suite différentes définitions du terme projection. Dans un sens premier, le terme est utilisé en dénotant une action physique, c'est-à-dire qu'on fait référence à l'idée d'une décharge pulsionnelle et émotionnelle. Ce premier sens précise le niveau auquel opère le test projectif, la passation d'un tel test est ainsi une mise à l'épreuve pour le sujet. Pour D. Anzieu et C. Chabert (1961), le test projectif est « comme un rayon X qui, traversant l'intérieur de la

personnalité, fixe l'image du noyau secret de celle-ci sur un révélateur (passation du test) et en permet ensuite une lecture facile par agrandissement ou projection, sur un écran (interprétation du protocole). Ce qui est caché est mis en lumière, le latent devient manifeste ; ce qui est stable et noué se trouve dévoilé » (Anzieu & Chabert, 1995 p. 17). Le terme est utilisé en neuropsychologie et en psychologie pour désigner l'opération par laquelle un fait neurologique ou psychologique est déplacé et localisé à l'extérieur. En neurologie, on parle de projection dans un sens dérivé de celui de la géométrie où le terme désigne une correspondance point par point entre une figure dans l'espace et une figure plane (Laplanche & Pontalis, 1967, p.344). La neurologie a utilisé cette notion de projection pour marquer la correspondance qui peut s'établir, selon des lois définies point par point et de structure à structure, entre une aire cérébrale et un appareil sensoriel ou moteur.

En psychanalyse, la projection indique une « opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs qu'il méconnaît ou refuse en lui. Il s'agit d'une défense d'origine très archaïque et qu'on retrouve à l'œuvre dans la paranoïa mais aussi dans des modes de pensée *normaux* comme la superstition » (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 344).

En psychologie, le terme projection fait référence à différents processus : Le sujet perçoit le milieu ambiant et y répond en fonction de ses intérêts, ses habitudes, ses attentes, ses désirs ou, le sujet montre qu'il assimile telle personne à telle autre, on fait référence au phénomène que la psychanalyse appellera sous le nom de *transfert* (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 345) ou encore le sujet s'assimile à des personnes étrangères ou, au contraire, assimile à lui-même des personnes ou des êtres animés ou inanimés. Tel processus serait à ranger dans le champ de ce que la psychanalyse définit comme *identification* (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 345). P. Roman (2016) met en exergue que des auteurs kleinien et post-kleinien proposent une articulation semblable entre identification projective normale (contribue à la construction de l'objet interne sur le fond de la négociation des liens de l'enfant avec son environnement) et identification projective pathologique (traduit les empêchements dans la construction des identifications primaires).

Pour M. Sami-Ali (1974), la projection est « un processus essentiellement imaginaire mettant aux prises le sujet avec le monde extérieur. À la faveur d'une modification relationnelle globale où se trouve transformé le sens du perçu, le monde joue désormais le rôle d'analogon du moi ou d'une partie du moi (...) C'est toute la réalité extérieure, se présentant sous les traits d'une présence spatiale plus ou moins perceptible, qui devient un arrière-plan occulte sur lequel se détachent les figures de l'imaginaire » (Sami-Ali, 1974, p. 141). Nous sommes donc confrontés dans ce cas à la problématique de l'articulation entre réalité interne et réalité externe.

Une autre acception implique un mouvement du centre vers la périphérie, S. Freud parle en ce sens d'une « sensation de démangeaison ou d'excitation d'origine centrale projetée dans la zone érogène périphérique » (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 344). En outre, le sujet attribue à autrui les tendances, les désirs qu'il méconnaît en lui, ce sens paraît le plus proche de ce que S. Freud décrit comme *projection*.

4.1.2 La définition de la projection selon S. Freud

Une lecture du concept de projection dans l'œuvre de S. Freud peut s'attacher à deux aspects : le premier peut être situé dans une perspective pathologique, le deuxième dans une perspective de normalité. En effet, il invoque la projection pour rendre compte de différentes manifestations de la psychologie normale et pathologique. Pour lui, la projection est toujours une défense, comme l'attribution à l'autre de qualités, sentiments, désirs que le sujet refuse ou méconnaît en lui (Freud, 1911). Il s'agit donc de rejeter au-dehors ce qu'on refuse de reconnaître en soi-même ou d'être soi-même.

S. Freud parle de projection à deux moments distincts de son œuvre : Le premier moment se situe en 1896 où la projection est découverte dans la paranoïa. D. Anzieu et C. Chabert (1995) affirment que « dans la paranoïa, le reproche envers soi-même est refoulé d'une manière qu'on peut décrire comme étant une projection : en suscitant un symptôme de défense consistant en méfiance envers autrui » (p. 19). La projection est décrite comme une défense primaire. S. Freud approfondit ce mécanisme de défense dans l'autobiographie du *Président Schreber* (1911) où il explique la paranoïa par un désir homosexuel refoulé et projeté ; elle correspond à l'expulsion d'un désir intolérable au dehors de la personne (la projection de ce qu'on ne veut pas être). S. Freud décrit la genèse du délire de persécution : la nature homosexuelle d'un amour le rend intolérable à la conscience, ce sentiment d'amour est inversé en son contraire. Mais, comme la conscience du sujet ne tolère pas d'éprouver un sentiment hostile, c'est là qu'on retrouve la projection à entendre comme l'expulsion d'un désir intolérable au dehors de la personne (Freud, 1911). Dans le cas du Président Schreber (1910), S. Freud décrit la paranoïa comme un retournement de la haine éprouvée à l'égard de l'autre, la projection est conçue comme un mécanisme de défense qui consiste à attribuer à l'autre ses propres sentiments.

Dans une deuxième phase, S. Freud décrit la projection dans ses travaux sur le rêve et la définit comme une méconnaissance par le sujet des désirs et des émotions qu'il n'accepte pas

comme siens et dont il attribue l'existence à des réalités extérieures. En particulier, ce sens apparaît dans le dernier chapitre de la « Psychopathologie de la vie quotidienne » (1901-1904), où S. Freud fait référence au déterminisme psychique, si on demande à un sujet de dire un nom propre ou un chiffre arbitrairement, son choix est déterminé par une préoccupation personnelle. Deuxièmement, il croit que la superstition provient d'une projection : les superstitieux projettent au-dehors une motivation et ils interprètent par un événement le hasard. S. Freud considère la projection comme un processus psychique primaire qui obéit donc au principe de plaisir ; au contraire, les processus psychiques secondaires tendent au principe de réalité (à l'identité des pensées et des mots) et sont à la base de la conduite rationnelle.

4.2 Les épreuves projectives

En 1939, L.K. Frank propose le terme méthodes projectives pour définir les épreuves qui permettent dans un laps de temps limité d'accéder au fonctionnement psychique d'une personne.

D. Anzieu (1985) donne la définition suivante : « ce qui est caché est mis en lumière, le latent devient manifeste, l'intérieur est amené à la surface ; ce qu'il y a de stable et de noué en nous se trouve dévoilé » (p. 10). Les épreuves projectives ont toutes en commun l'ambiguïté plus ou moins marquée du matériel, particularité qui peut susciter chez le sujet une certaine anxiété, favoriser la régression et une atténuation du contrôle rationnel et des processus secondaires permettant l'émergence des phénomènes « projectifs » et de la vie fantasmatique (Richelle, 2009).

F. Brelet-Foulard (1996) met en évidence que la consigne place le sujet face à une double sollicitation imaginaire et perceptive : le sujet prend en compte la réalité représentée par le stimulus, en puisant dans son monde interne et fantasmatique. Les méthodes projectives ont pour objet de déterminer et d'évaluer les caractéristiques du fonctionnement psychique individuel grâce à l'écoute et au décryptage d'un discours circonscrit par une situation originale et singulière, les aménagements défensifs, l'expression des conflits inter- ou intra-personnels, les modes défensifs, les potentialités de changement et les ressources d'un sujet donné (Brelet-Foulard & Chabert, 2005). C'est pour cette raison que les techniques projectives apportent leur concours à l'étude psychopathologique du sujet.

Nous réfléchissons par la suite à la situation projective : quelle que soit l'épreuve considérée, l'épreuve projective peut être conçue à partir de la sollicitation manifeste qu'elle propose et à partir de la sollicitation latente qu'elle contient. Les points communs à toutes les épreuves projectives

sont : la qualité du matériel proposé, la sollicitation d'associations verbales à partir de ce matériel, la création d'un champ relationnel entre l'examineur et le sujet avec un objet, le test, qui a le rôle d'un médiateur. N. Rausch de Traubenberg (1993) parle de l'interaction entre perception et fantasme, entre réel et imaginaire, introduite par la situation de l'épreuve projective. Les réponses données par le sujet vont donc rendre compte de ce que l'activité perceptive sollicite de profond, d'inconscient et qui est projeté sous formes d'images et d'associations. Elles portent la trace des préoccupations essentielles du sujet (les fantasmes), du mode de construction de ses objets internes, de ses liens intersubjectifs, des représentations et des affects appelés par la sollicitation du stimulus.

La passation des épreuves requiert trois types d'activités :

- 1/ une activité perceptive : le sujet est devant un stimulus sur lequel il doit s'appuyer pour donner des réponses ;
- 2/ une activité cognitive : la présentation des planches est autant de résolutions de problèmes à effectuer ;
- 3/ une activité projective : ce qui est perçu va faire écho à l'intérieur de soi et c'est cela que le sujet va devoir restituer.

Il faut que le sujet s'appuie sur ce qu'il perçoit, sur le réel de la planche. Mais on ne lui demande pas de décrire ce qu'il voit, on lui demande de dire « à quoi cela lui fait penser » ou encore on lui demande de « raconter une histoire ». Ainsi il doit se laisser aller à sa fantaisie afin que quelque chose de sa réalité interne soit sollicité et convoqué au point de pouvoir émerger. La situation projective sollicite des conduites qui sont proches des phénomènes transitionnels, les épreuves invitent le sujet à donner à la fois une réponse imaginative, en lien avec son monde interne et une réponse cohérente avec l'image montrée, et donc avec la réalité extérieure. Il doit donc se situer dans un espace intermédiaire entre la réalité et l'imaginaire, espace « transitionnel » au sens de D.W. Winnicott, qui permet le développement de processus de mentalisation. On parle d'*aire transitionnelle* entre le monde interne et le monde externe du sujet, en raison du fait qu'à travers la création projective, le sujet montre comment il gère l'articulation réel-imaginaire, processus primaires-secondaire, réalité interne-réalité externe.

D. Anzieu (1985) définit ainsi les caractéristiques spécifiques des épreuves projectives :
« Les points communs à toutes les épreuves projectives consistent dans la qualité particulière du

matériel proposé, à la fois concret et ambigu, dans la sollicitation d'associations verbales à partir de ce matériel, enfin dans la création d'un champ relationnel original entre sujet et examinateur en présence d'un objet médiateur représenté par le test » (p.25).

Soumis à une épreuve projective, le sujet se trouve dans une situation analogue à celle de la situation psychanalytique : il est libre de ses réponses, il est libre de dire ou de faire ce qu'il veut à partir du matériel qui lui est présenté et du type d'activité qui lui est proposé. Ce qui compte, c'est ce qui se présente spontanément à la conscience (Chabert, 1983). Mais à différence de la psychanalyse, on dispose pour les tests projectifs d'un nombre limité de séances (généralement une), la durée de la passation d'un test projectif n'est pas limitée, cela veut dire que les « associations libres » du sujet doivent être provoquées à travers la présentation du matériel déclencheur de telles associations (Anzieu & Chabert, 1961). Ce matériel est le plus ambigu possible (par exemple les taches d'encre) et les consignes renvoient le sujet à son propre désir. La consigne laisse au sujet une grande liberté et représente tout de même une contrainte parce que cette liberté oblige le sujet à se révéler lui-même. De plus, le matériel proposé représente une médiation entre le testeur et le testé, et s'installe entre eux une relation transférentielle plus ou moins manifeste. Les réponses attendues de la part du sujet rendent compte de ses modalités de traitement du stimulus par l'appareil psychique en fonction des organisateurs qui en sous-tendent le fonctionnement (Roman, 2016). À la fin du test, on procède à l'enquête « pour cerner la dynamique psychique personnelle qui a conduit le sujet à fournir les réponses qu'il vient de donner » (Anzieu & Chabert, 1961, p. 23). Des indices permettent d'évaluer et d'apprécier les capacités du sujet à se situer dans un espace transitionnel et à fonctionner dans un système de représentations et des émotions. L'interprétation psychanalytique des épreuves projectives (*Rorschach* et *TAT*) a permis de promouvoir « leur utilisation à la fois comme instruments d'investigation et d'évaluation dans une démarche diagnostique et comme outil métapsychologique dans la recherche en psychologie clinique et en psychopathologie » (Chabert, 2017, p. 34).

Dans la pratique clinique avec les enfants ou les adolescents, l'éventail des épreuves est vaste et reflète la nécessité d'outils adaptés en fonction de l'âge de l'enfant et témoigne de la nécessaire plasticité du psychologue dans la rencontre avec l'enfant et l'adolescent (Roman, 2016).

Dans la pratique clinique avec l'adulte, l'essentiel des dispositifs projectifs se trouve représenté par les principales épreuves projectives de *Rorschach* et de *TAT*, dont C. Chabert (1983 ; 1987 ; 2005 ; Chabert & Azoulay, 2011) a souligné la complémentarité. La complémentarité des épreuves est un des principes de base de la construction du dispositif projectif : C. Chabert (1987 ; 2002) met l'accent sur deux registres de sollicitation des épreuves, un registre narcissique-

identitaire (test de *Rorschach*) et un registre objectal identificatoire (*TAT*). Elle souligne que le *test de Rorschach* sollicite la projection d'image corporelles, « notamment dans le repérage d'une topographie originaire fondant l'organisation de l'espace » alors que le matériel *TAT* met à l'épreuve la qualité de la temporalité : « les sentiments d'identité et d'altérité s'inscrivent dans l'articulation de l'espace et du temps, articulation entre le dedans et le dehors, un avant et un après, un moi et un non-moi » (Chabert, 2017, p. 36). Nous présenterons dans les paragraphes à venir les tests projectifs structuraux qui ont pour prototype le *Rorschach* et les tests projectifs thématiques, dont le *TAT* est le modèle.

4.2.1 Les épreuves projectives « structurales » : le test de Rorschach

Les épreuves structurales se caractérisent par la proposition d'un matériel sans forme prédéfinie, auquel le sujet est invité à donner forme par le biais du langage (Roman, 2016). Le sujet est invité à répondre, face à l'image présentée à la consigne, par les premiers mots, les premières images qui lui viennent à l'esprit. Nous remarquons une dialectique liberté/contrainte proposée au sujet : on lui ouvre le champ des possibles mais il doit se restreindre à une seule réponse. Sa réponse est toujours la résultante de ce conflit. H. Rorschach, médecin et psychanalyste de nationalité suisse, élabore ce test dont la théorisation a été achevée en 1920. Ce test représente le domaine des épreuves structurales, il s'agit d'une épreuve projective qui sollicite la projection d'images corporelles et qui permet une évaluation des ressources psychiques actuelles et latentes de l'individu.

Le test de Rorschach comporte dix planches qui peuvent être différenciées, sur le plan de la sollicitation manifeste, selon des critères spécifiques (Azoulay, Emmanuelli & Rausch de Trautenberg, 2007) :

- 1) plan de la couleur : les planches I, IV, V, VI, VII sont noires ou marquées par des nuances de gris, les planche II et III sont noires et rouges, les planches VIII, IX et X sont colorées ;
- 2) plan de la structure : les planches I, IV, V, VI, IX sont compactes, les planches II, III, VII, VIII sont bilatérales, la planche X comporte une dispersion du stimulus ;

3) plan de la participation des détails blanc : dans les planches II, VII, IX sont présents des détails blancs saillants, dans les planches I et X on remarque le repérage de modalités de saisie de petites parties inter-maculaires.

Une consigne impersonnelle est donnée au sujet : « *Je vais vous montrer dix planches et vous me direz ce à quoi elles vous font penser, ce que vous vous pouvez imaginer à partir de ces planches* » (Chabert, 1997). Des explications supplémentaires peuvent être données en fonction des caractéristiques individuelles du sujet : l'âge, le niveau d'instruction, la présence d'une psychopathologie. Comme nous l'avons dit précédemment, l'épreuve de *Rorschach* soumet au sujet une énigme et l'énigme organise une modalité perceptivo-projective de rencontre entre réalité et fantasme (N. Rausch de Trautenberg, 1983). Chaque sujet est libre de voir ce qu'il veut, il n'y a pas de bonne et de mauvaise réponse. L'examineur doit noter toutes les réponses données par le sujet, ainsi que les commentaires, son comportement, la durée de chaque planche et le temps de latence, c'est-à-dire le temps qui s'écoule entre la présentation de la planche et la première réponse donnée par le sujet.

Une passation de Rorschach se déroule en trois temps : 1/ le temps de la présentation : présentation successive des planches, accompagnée par la consigne sans autre forme d'intervention du psychologue ; 2/ l'enquête : une fois la passation proprement dite terminée, l'examineur revient sur chaque réponse donnée par le sujet. Cette partie a pour but de s'assurer d'avoir compris ce que le sujet a voulu dire et de recueillir les informations nécessaires pour le travail de cotation ; 3/ le temps de l'épreuve des choix : il s'agit d'un temps qui exhorte le sujet à une appréhension du matériel sur une modalité affective (le sujet doit choisir parmi les 10 planches, les deux qu'il préfère, et les deux qui lui déplaisent le plus).

En ce qui concerne l'analyse formelle, la correction du protocole s'établit en deux temps :

- la cotation des réponses : chaque réponse doit être cotée même quand l'enfant donne plusieurs réponses à la même planche. Il faut traduire chaque réponse obtenue dans un système de codification propre au test ;
- l'établissement du psychogramme : c'est la synthèse quantitative de toutes les cotations du protocole.

Chaque réponse sera cotée selon 4 critères fondamentaux de classification : 1/ Le mode d'appréhension ou localisation de la tâche : comment la tâche est-elle perçue par le sujet ? Délimiter la partie de la tâche appréhendée ; 2/ le déterminant qui est à l'origine de la réponse : vise à savoir ce qui est à l'origine de la perception, ce qui la détermine ; 3/ le contenu de la réponse : chaque réponse sera cotée en fonction du contenu de référence ; 4/ les phénomènes particuliers

Les deux aspects dégagés – organisation perceptive et présence d'éléments chromatiques - soutiennent deux dimensions fondamentales du stimulus : une dimension structurale dans la construction formelle de la tâche ; une dimension sensorielle liée à la couleur (planches noires, grises, noir/rouge, pastel). Ces deux dimensions vont servir de base à la méthode d'analyse puisque l'appréhension de l'organisation formelle est considérée comme relevant d'une approche perceptive-cognitive, sous-jacente aux processus de pensée et que la sensibilité aux couleurs est associée aux sensations, aux affects, à ce qui s'éprouve, au contraire de ce qui se connaît (Chabert, 1983). Le test de *Rorschach* impose donc deux contraintes, en deux temps : imaginer à partir de ce que l'on voit et dire ce que l'on imagine.

4.2.2 Les épreuves projectives « thématiques » et la dynamique des conflits

Dans les épreuves « thématiques » verbales, la tâche consiste à organiser un récit imaginaire à partir de la qualité figurative du stimulus qui les constitue. Le matériel figuratif (les planches représentent des personnages ou des situations) est marqué par la prégnance de la dynamique conflictuelle (registre du conflit œdipien) qui s'organise à partir de l'évocation de personnages en relation et permet d'avoir accès à la nature des conflits intrapsychiques, aux relations objectales du sujet et à ses mécanismes de défenses par l'analyse des récits et par l'observation clinique du sujet pendant la passation (posture, commentaires, procédés défensifs mis en place pendant la passation, etc.). P. Roman (2016) affirme que : « Les propositions figuratives, nécessairement ambiguës, mettent en jeu la capacité du sujet de s'engager dans une démarche de représentation qui porte sur le registre de la conflictualité qui structure les liens suggérés par les planches » (Roman, 2016, p. 119). Dans la consigne (*Quelle histoire pourrait-on raconter à partir de cette planche ?*), le sujet est invité à raconter une histoire. Selon Roman (2016), dimension de la temporalité est implicitement appelée dans la référence au récit, et elle est centrale dans la compréhension de la dynamique psychique du sujet « dans la mesure où se trouve mise à jour sa capacité de se construire dans le rapport au temps » (p. 119). Comme nous l'avons déjà dit, l'épreuve projective structurale interroge les processus de symbolisation, alors que l'épreuve thématique porte sur la construction de modalités intersubjectives au sein desquelles se construisent les représentations.

Chaque planche montre un conflit et le sujet va proposer, sous forme de récit, une expression acceptable pour la vie psychique. Nous présenterons par la suite succinctement deux épreuves : le *Thematic Apperception Test* et le *Children Apperception Test*.

a) Le *TAT* (« Thematic Apperception Test »)

La première forme du *TAT* (Thematic Apperception Test) fut créée par H. Murray aux États-Unis en 1933. En 1943, H. Murray (médecin et biochimiste) publie la forme définitive du test avec la publication du Manuel qui est actuellement utilisé. Le *TAT* est destiné à une population d'adultes, d'adolescents et d'enfants à partir de huit ou neuf ans. Il est composé de dix-sept planches au contenu manifeste qui sollicite des représentations latentes. Le *TAT* provoque la mise en histoire de systèmes conflictuels dramatisés par les personnages figurés et permet d'explorer les processus de pensée, le mode de traitement des conflits et les procédés qui rendent compte de la dynamique relationnelle du sujet. Le matériel du test est constitué d'une série de planches figuratives, en noir et blanc, et sollicite les capacités de symbolisation en même temps que la représentation de soi par le biais des capacités identificatoires (Shentoub, 1996). Les planches sont présentées successivement au sujet, un axe structural du *TAT* repose sur la différence des générations et des sexes, et nous remarquons l'ambiguïté des personnages représentés dans les planches, dont les traits sont souvent flous et peu identifiables sur le plan générationnel.

La consigne est de raconter une histoire à partir de chacune des planches proposées (« Imaginez une histoire à partir de cette image »), elle est à la fois dirigée et volontairement floue et ouverte. La réaction du sujet à la consigne est déjà porteuse de sens et à analyser. L'hypothèse de base inspirée par la psychanalyse est que par le mécanisme de la projection, le sujet attribue ses sentiments, besoins, tendances aux objets du monde extérieurs.

Nous reprenons ici la pratique proposée par V. Shentoub (1996) qui modifie la forme de la passation et met l'accent sur la modalité de traitement des conflits par le sujet. Nous ne présenterons pas en détail et de manière systématique les sollicitations manifestes et latentes de chacune des planches du *TAT* mais soulignerons les aspects les plus importants des registres de sollicitation mis en exergue par P. Roman (2016, p. 124).

- La lignée œdipienne traverse l'ensemble de l'épreuve, et se trouve activée particulièrement aux planche 2 (triangulation œdipienne), 4 (figure du couple), 6 et 7 (lien œdipien et contre-œdipien) ;

- Une lignée préœdipienne, qui mobilise les problématiques des identifications homomorphes (planches 8, 9, 10) ;
- Une lignée dépressive, interroge la capacité de l'enfant être seul et ses potentiels de mobilisation d'un objet de recours (planches 1, 3, 5, 13-B 16).

V. Shentoub invente, dès la fin des années 1950, une grille d'analyse des procédés d'élaboration du discours qui permet d'identifier le registre des opérations défensives mobilisées dans les récits ; cette grille a été réactualisée par F. Brelet-Foulard et C. Chabert (2005). Le traitement et l'analyse du protocole s'organise autour de deux axes : l'analyse du contenu du discours et la mise en évidence des stratégies défensives à partir d'une feuille de dépouillement.

Dans la feuille de dépouillement sont présentes quatre séries de procédés d'élaboration des récits :

- ⇒ Série A : modalités défensives rigides, dans le registre du contrôle (névrose obsessionnelle) ;
- ⇒ Série B : modalités défensives labiles, registre de l'imaginaire et de l'affect (névrose hystérique) ;
- ⇒ Série C : modalités défensives caractérisées par l'évitement du conflit (pathologies du narcissisme) ;
- ⇒ Série D : modalités marquées par l'émergence des processus primaires (psychose).

Dans les mêmes perspectives théoriques et méthodologiques, M. Boekholt (2015) a adapté la méthodologie aux épreuves thématiques chez l'enfant et elle a adapté la feuille de dépouillement pour la clinique infantile (analyse de la forme du discours).

b) Le *CAT* (« Children Apperception Test »)

Le *CAT* a été élaboré en 1950 par L. Bellak comme une forme adaptée du *TAT* pour la pratique en clinique infantile. Il est destiné à des enfants de trois à huit ans environ, pour lesquels le matériel du *TAT* semble trop difficile du fait de la confrontation à des situations relationnelles adultes. Il comporte dix planches qui représentent divers animaux, qui sont toutes montrées à tous

les enfants sans distinction entre filles et garçons. Les planches doivent être présentées d'une manière ordonnée car la construction du test obéit à une logique temporelle à respecter.

Ces planches représentent des animaux dits anthropomorphes, c'est-à-dire en posture d'humains. Comme l'a montré L. Bellak (1949 ; 1986), créateur de ce test, le recours à la représentation animale est un élément facilitant la projection et les mouvements identificatoires. Le recours à la figuration animale, en permettant le déplacement sur une figure non humaine, autorise l'expression des mouvements agressifs les plus crus et crée les conditions de la mise à distance du conflit interpersonnel. Nous remarquons au *CAT* une forme de transparence symbolique : les sollicitations latentes parcourent la fantasmatisation de l'enfant (triangle œdipien, abandon-séparation, fantasmatisation originaire, etc.) et la mobilisation de différents registres de traitement de la pulsion (oral, anal, phallique, génital). En ce qui concerne le traitement du matériel et des récits, les enjeux sont les mêmes que pour l'épreuve du *TAT*. Ils s'articulent entre repérage « fantasmatisation de déploiement des récits et prise en compte des stratégies défensives » (Roman, 2016, p. 126). M. Boekholt (2015) a proposé une adaptation de la feuille de dépouillement, des procédés d'élaboration des récits à la pratique des épreuves projectives en clinique infantile. Cette feuille de dépouillement s'organise autour des différents registres d'expression défensive identifiés chez les enfants (le recours à la réalité externe, l'évitement, l'affect, la motricité).

L'ÉVALUATION PSYCHOLOGIQUE À L'ÉPREUVE DES FACTEURS CULTURELS

5.1 L'évaluation psychologique en contexte multiculturel

Les psychologues sont amenés aujourd'hui, dans leur pratique clinique, à rencontrer des familles et des enfants issus de milieux de plus en plus diversifiés culturellement. La pratique de l'évaluation psychologique peut être complexifiée par ces appartenances culturelles multiples car le psychisme et la culture, comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre 2 de cette thèse, sont intimement liés et les outils, les classifications ou les méthodes d'analyses créées par les psychologues sont toujours ancrés dans leur propre culture. Certains psychologues affirment qu'un examen psychologique approfondi peut donner des informations précieuses sur le mode de fonctionnement psychique et cognitif de l'enfant quelles que soient l'appartenance culturelle et la langue maternelle. Toutefois, l'évaluation psychologique d'un enfant en situation transculturelle soulève un certain nombre de questions méthodologiques, concernant surtout l'utilisation des outils. Parler d'un enfant en « situation transculturelle » implique de faire référence à des situations ayant des caractéristiques culturelles différentes. Il pourrait s'agir d'un enfant qui arrive dans le pays d'accueil et qui a peu d'éléments d'acculturation à sa disposition ou encore d'un enfant pour lequel les parents entretiennent des rapports conflictuels entre les deux cultures.

Nous pensons que pour bien gérer la « situation d'inter-culturation » (Guerraoui & Costa-Fernandez, 2007, p. 166), nous devons, en tant que psychologues, prendre en compte les référents culturels - qui peuvent être multiples - et les processus psychologiques mis en œuvre.

La psychologie interculturelle apparaît dans les années 1960 comme une réaction aux pratiques ethno-centrées de la psychologie occidentale (Troade, 2007). Mais divers problèmes épistémologiques se posent : l'équivalence des constructions ou l'équivalence conceptuelle, l'équivalence des indicateurs, l'équivalence des procédés de mesure, de recueil de données et des échelles d'évaluation (Costa-Fernandez, 2011). Les situations interculturelles se caractérisent par

la rencontre entre des cultures différentes et désignent une modalité de gestion et de compréhension de la diversité culturelle.

Quel impact le changement culturel a-t-il sur la personne ? Comment peut-on tenir compte des appartenances culturelles d'un sujet dans un contexte d'évaluation clinique sans risquer de le stigmatiser ?

L'expérience de la rencontre entre sujets appartenant à des cultures différentes engendre une perte de repères identificatoires et symboliques (Kaës, 1998). Lorsque le psychologue et la personne évaluée ne partagent pas la même culture, cela suppose un décalage de valeurs et de représentations. En situation interculturelle, le choix du matériel à proposer reste un moment délicat de l'évaluation, selon Derivois (2013) « l'utilisation des tests projectifs et, a fortiori en contexte migratoire et interculturel, fait du clinicien un témoin de la traversée migratoire et projective du patient » (Derivois, 2013, p. 48). Les limites des tests mentaux dans un contexte interculturel sont reconnues « dans la mesure où l'absence de réétalonnage des tests aux enfants migrants aura pour conséquence que ces enfants sont sous-estimés par rapport à des enfants de culture différente (Costa-Fernandez, 2011, p. 199). En ce qui concerne spécifiquement l'étude de la personnalité, comme nous le verrons en détail dans le paragraphe suivant, la plupart des tests utilisés comporte des épreuves projectives qui ont pour objet de décrire le fonctionnement psychique d'un sujet. Aux côtés des fantasmes originaires (les éléments invariants de l'imaginaire), il faut considérer les spécificités culturelles qui influent sur les productions aux tests et sur le fonctionnement psychique des sujets. Cette situation nous amène à interroger le rapport entre la culture et le psychisme, l'universalité et la relativité dans la structuration psychique. Aucun test n'échappe à l'influence des dimensions culturelles comme les valeurs, les stéréotypes et les représentations. Il est désormais admis que la construction de tests réellement *culture fair* (équivalents à diverses cultures) et des techniques psychologiques dites *culture free* (indépendants des cultures) est vouée à l'échec « puisque les tests sont étalonnés d'après un échantillon représentatif d'une population » (Le Du, 2009, p. 110). Un test est considéré comme équitable « s'il aboutit pour le psychologue à prendre des décisions identiques pour des sujets ayant des compétences identiques » (Troadec et al., 2011, p. 361). À l'inverse, une mesure est considérée biaisée lorsqu'elle ne mesure pas (ou imparfaitement) ce qu'elle est censée mesurer, lorsqu'elle ne rend pas justice à la personne examinée et donne une image faussée de ses caractéristiques et ses potentialités du fait de son appartenance à un groupe culturel donné (Vrignaud, 2001). Si la mesure met en évidence des différences entre des groupes de sujets et ces différences ne peuvent pas être mises en relation avec la(es) variable(s) étudiée(s), nous sommes confrontés à un biais (Troadec & Bellaj, 2011).

Sur le plan transculturel, trois types de biais culturels sont à prendre en considération :

a) *les biais de construit* : concernant l'assimilation du contenu et des différentes facettes des concepts, le modèle de référence et les indices à évaluer. Le concept à mesurer n'existe pas à l'identique dans les groupes culturels étudiés. L'instrument ne mesure pas la même variable latente selon les groupes en présence, nous sommes confrontés à un biais de construit ;

b) *les biais de méthode* : concernent d'une part, les biais liés à l'administration du test, et d'autre part les biais d'échantillonnage relatifs notamment au choix des critères d'inclusion des participants lors de l'élaboration du test. Ils peuvent provenir de l'écart entre l'échantillon d'étalonnage et le sujet testé (Costa-Fernandez, 2011). Il s'agit d'une différence de familiarité avec les stimuli, les conditions matérielles, les normes, les procédures de réponse ;

F. Van de Vijver et N.K. Tanzer (2004), affirment qu'il existe trois types différents de biais de méthode :

- ⇒ *biais d'étalonnage* : ils concernent l'interprétation des résultats obtenus, qui ne peut être réalisée que sur la base d'étalonnages « étrangers » existants. Il faudrait précisément décrire la composition des échantillons utilisés pour la validation d'un test et pour la construction des étalonnages, et recueillir des données sur des échantillons représentatifs (Troade et al., 2011) ;
- ⇒ *biais liés au matériel* : il s'agit des biais que l'on évoque le plus souvent dans les comparaisons interculturelles. Nous soulignons l'importance d'utiliser un matériel familier pour le sujet ou de procéder à une familiarisation du sujet avant de prendre la mesure proprement dite (Vrignaud, 2001) ;
- ⇒ *biais liés à l'administration* : dans les recherches interculturelles, on s'interroge sur les conditions de la communication entre le psychologue et le sujet.

Dans le cas d'enfants bilingues, selon E. Costa-Fernandez (2011) lors de l'examen psychologique, l'usage alterné des deux langues serait préférable : maternelle et seconde. Cela permettrait de procéder à une comparaison entre ce qui est dit dans l'une et ce qui est dit dans l'autre (Costa-Fernandez, 2011, p. 358) ;

c) *le biais d'items* : résultent de la difficulté de traduction, de la pauvreté et de l'ambiguïté des termes, et de l'utilisation d'un langage métaphorique (Van de Vijver & Leung, 2000 ; Van de Vijver & Tanzer, 2004). L'item est biaisé lorsque la probabilité de réussir cet item n'est pas la même pour tous les sujets de la population possédant la même aptitude (Costa-Fernandez, 2011).

Faire des hypothèses sur la présence de biais, se donner le moyen de les identifier, devrait faire partie de toute étude de validation de test ou de questionnaire destiné à des populations comportant différents groupes (Vrignaud, 2001). Bien que le facteur culturel ne puisse pas être supprimé d'un test, des travaux d'adaptation peuvent chercher à limiter un certain nombre d'erreurs lors de transposition dans une autre culture (Bossuroy, 2016, p. 85). L'adaptation des tests commence par le choix d'un test qui a déjà prouvé ses qualités psychométriques. Elle peut faciliter les études comparatives interculturelles. Dans l'adaptation des tests, le principal objectif technique est de s'assurer de la validité de construit, de contenu et de la validité des inférences issues des résultats obtenus auprès de la population pour laquelle le test est adapté. Un autre objectif spécifique est l'obtention de l'équivalence des mesures permettant la comparaison transculturelle des scores (Tanzer & Sim, 1999). Un autre aspect important dont le psychologue doit tenir compte est le statut de la (les) langue(s) utilisée(s) par le sujet au moment de la passation. Lorsque le psychologue et la personne évaluée ne parlent pas la même langue, il vaut mieux faire appel à un traducteur/médiateur ; le psychologue doit aussi s'interroger sur le statut de la langue de communication pour le sujet, c'est-à-dire qu'il doit s'informer si la personne s'exprime dans sa langue maternelle (liée au monde de la maison et aux affects) ou dans une langue seconde (liée à celle de l'école et des apprentissages) parce que les processus d'élaboration des réponses vont être altérés selon que l'évaluation se déroule dans la langue maternelle ou dans une langue seconde (Troade 1999 ; Costa Fernandez, 2011). Z. Guerraoui et E. Costa-Fernandez (2007) mettent en évidence que chez le sujet bilingue, la double passation de certaines épreuves illustre l'écart entre des mécanismes spécifiques associés aux statuts psychologiques des langues maternelle ou seconde.

5.2 Les épreuves projectives et l'interculturalité : études comparatives

Les études sur l'utilisation des tests projectifs dans différents contextes culturels sont précieuses, car elles apportent des connaissances sur les paramètres qui peuvent être influencés par la culture et permettent de connaître les spécificités repérées dans certains contextes culturels. L'influence de la culture sur la performance d'un individu à un test donné n'est plus à démontrer (Vercruysse & Chomé, 2002, p. 171). Les cultures dans lesquelles l'individu se construit modèle de manière particulière non seulement le développement de la pensée, de la mémoire, du raisonnement et de la résolution de problèmes, mais aussi le développement de l'affectivité et des compétences sociales. Il faut considérer les spécificités culturelles qui influencent les productions verbales aux tests et le fonctionnement psychique des sujets. La pratique de l'évaluation psychologique, plus spécialement projective, dans des situations interculturelles devrait impliquer un travail de réflexion à l'adéquation des épreuves psychologiques dans des contextes culturels, qui diffèrent du contexte de conceptualisation et de standardisation des épreuves. Nous envisagerons cette réflexion notamment pour les épreuves projectives. Dans ces épreuves, les sollicitations du matériel se font par le canal visuel parce qu'il s'agit d'un matériel constitué par des images plus ou moins structurées qui devraient solliciter l'imaginaire (Mouras, 2004). Est-ce que tous les individus se laissent aller à imaginer et à dire ce qu'ils perçoivent sur les planches et ceci quelle que soit leur appartenance culturelle ?

En effet, des recherches actuelles en psychologie projective interculturelle montrent que certains facteurs culturels influent sur les productions aux tests projectifs (Vercruysse, 2002). Il n'est pas rare, par exemple, que des personnes étrangères, issues de sociétés traditionnelles, puissent montrer des signes de blocage par rapport à la nature des questions posées par le psychologue, par exemple, concernant leur vie sexuelle ou conjugale. Associer un récit à une image est par exemple plus familier dans certaines cultures notamment lorsque les représentations picturales sont fréquentes, et la diffusion de livres illustrés importante et ancienne (Bossuroy, 2016). Le contexte de passation des tests peut aussi conditionner les réponses des sujets, la rencontre individuelle, en face-à-face, peut être source de malaise pour certains sujets ; il peut arriver que la relation duelle examinateur-examiné puisse provoquer un phénomène d'inhibition fantasmatique des représentations humaines tant dans le sens d'une restriction que d'une difficulté à initier et maintenir les relations interpersonnelles duales (Vercruysse & Chomé, 2002). Nous pensons aussi à la pratique courante qui est d'interpréter les résultats aux tests de personnes issues de cultures différentes sur la base des normes établies pour des populations occidentales. Dès la fin

des années trente, les techniques *Rorschach* et *TAT* ont retenu l'intérêt des anthropologues. Ces épreuves ont suscité des applications transculturelles afin d'éprouver la validité des systèmes interprétatifs qui les sous-tendent et de pouvoir analyser les formes et les logiques de production de « ladite personnalité de base propre à telle ou telle culture » (Douville, 2004, p. 317). Les recherches convergent vers une évaluation des fonctions de la culture dans le processus de construction identitaire. O. Douville (2004 ; 2014) souligne que le mot de personnalité qui préside à la théorisation des protocoles *Rorschach* et *TAT* est emprunté à la théorie culturaliste américaine (« culture et personnalité »). Les premiers travaux culturalistes datent des années vingt avec M. Mead et du début des années trente avec les travaux de R. Benedict (1950). Ces travaux avaient en commun de supposer que les plus précoces des apprentissages culturels développaient une personnalité de base qui constitue l'ensemble des traits typiques du caractère « ethnique » (Benedict, 1950).

Des études comparatives ont été effectuées dans différents pays et ils montrent une variabilité de normes, sans que cela ne remette en question le principe de la projection et la théorie générale de la personnalité utilisée pour l'analyse, pour autant qu'elle soit contextualisée (Le Du, 2009). Une épreuve projective comme le *Rorschach* par exemple, apparaît plus universel que spécifique. À ce propos E. Costa-Fernandez (2011) met en exergue que de nombreuses études sur le *Rorschach* ont été réalisées au Brésil et sur le *TAT* au Japon, au Pakistan et au Brésil : elle souligne qu'en situation interculturelle, le psychologue « peut perdre lui aussi ses repères et, de ce fait, peut être amené à émettre des opinions cliniques erronées et à faire des recommandations inappropriées » (Costa-Fernandez, 2011, p., 203).

O. Douville (2001) retrace l'historique de l'usage anthropologique du *TAT*. Il affirme que la fabrication de matériel adaptant le *TAT* pour les populations non occidentales (...) pose de façon aiguë la question de la comparabilité d'une recherche à l'autre et traduit une méconnaissance des conditions d'une projection du type *TAT*. C'est C.E. Thompson (1949) qui a initialement eu l'idée de présenter des stimuli culturellement signifiants et familiers dans les tests projectifs (Dana, 2005). Il a mis au point un *TAT*, à l'usage des communautés noires, basé sur l'idée selon laquelle si le sujet peut s'identifier aux personnages des images, il répondra plus facilement et ses réponses auront davantage de sens. Une comparaison a été faite entre les réponses des communautés noires au *TAT* de H. Murray (M-TAT) et au *TAT* de C.E. Thompson (T-TAT) : quand les stimuli représentant des personnages noirs (T-TAT) ont été présentés à un groupe de collégiens noirs, on s'est rendu compte que leurs histoires étaient significativement plus longues que celles obtenues avec le *TAT* de H. Murray (M-TAT) (Costantino, Malgady, Vazquez, 1981). Les recherches de C.E. Thompson n'ont

pas permis de mettre au point un instrument thématique culturellement pertinente parce qu'entre autres raisons : le climat socio-intellectuel des années 1950 n'était pas propice aux questions concernant les minorités, particulièrement dans le domaine des tests psychologiques (Dana, 2005).

En revanche, à la fin des années 1960, G. Cowan & F.J. Goldberg ont comparé le *TAT* de H. Murray avec celui de C.E. Thompson et ont trouvé que les images représentant des communautés noires donnaient lieu à des protocoles plus longs que les images représentant des communautés blanches (Dana, 2005). B. E. Bailey & J. Green (1977) ont comparé les deux *TAT* avec un *TAT* expérimental (E-*TAT*) dont les personnages présentaient des caractéristiques plus proches de la population noire. Les résultats faisaient apparaître que le *TAT* expérimental et le *TAT* de C. E. Thompson produisaient tous deux des protocoles plus longs que celui de H. Murray (Costantino, Flanagan & Malgady, 2001). En 1969, A. Ombredane (1969) a constaté l'inadaptation du *TAT* sur les populations africaines et il a créé un *TAT* composé de seize planches spécifiquement conçues pour la population de l'ancien Congo belge, contenant de nombreuses références au maraboutisme. Du test de H. Murray, il ne conserve que trois planches et il en crée d'autres adaptées à une culture privilégiant l'appartenance au groupe social. C. Le Du (2009) souligne que les thèmes apparaissent caricaturaux et que les tests projectifs, spécifiquement adaptés pour une population déterminée, se sont montrés sursaturés en représentations culturelles et laissaient peu de place à la liberté projective.

Dans les années 1980 aux États-Unis, G. Constantino et ses collaborateurs (1987 ; 1988 ; 2007 ; 2014) ont créé le *TEMAS* à partir du constat que les tests classiques ne permettaient pas toujours aux minorités vivant aux États-Unis de verbaliser leurs conflits intrapsychiques car il leur était parfois difficile de s'identifier aux personnages représentés.

Il s'agit d'une épreuve projective et narrative conçue pour enfants et adolescents appartenant ou non à des minorités, afin de stimuler la manifestation de conflits liés au développement identitaire et à la situation multiculturelle. Il est inspiré du *TAT* mais représente une société diverse culturellement, avec des personnages aux physiques variés, dans le but de permettre l'émergence éventuelle de conflits psychiques propres à la construction identitaire dans un contexte de diversité culturelle. Le manque de ressemblance entre le monde représenté par les planches et l'univers culturel des patients peut en effet rendre plus difficile l'identification aux personnages et donc limiter la projection. G. Costantino et ses collaborateurs (1987 ; 1988 ; 2007 ; 2014) ont comparé les résultats du *TAT* de H. Murray et ceux du *CAT* (Bellak & Bellak, 1949) avec la première édition du *TEMAS* en l'utilisant avec des enfants issus d'un groupe urbain d'origine

hispanique et avec des enfants noirs. Les résultats ont montré que la fluidité verbale était significativement plus importante dans les histoires fournies par les enfants au *TEMAS* par rapport à celles livrées au *TAT* et au *CAT* (Costantino, Malgady & Vazquez, 1981 ; Costantino & Malgady 1983). Puis, G. Costantino et al. (1983) ont utilisé le *TAT* de H. Murray et la deuxième édition du *TEMAS* avec un groupe d'enfants d'origine hispanique. Une comparaison des résultats a montré que le *TEMAS* favorisait davantage la fluidité verbale (Costantino & Malgady, 1983). Dans la deuxième partie de la thèse, nous présenterons le *TEMAS* en manière détaillée, notamment l'adaptation française et nous discuterons les résultats de notre recherche.

Pour finir, nous voulons citer l'ELAL d'Avicenne (Épreuve d'Évaluation Langagière pour Allophones et primo arrivants) (Moro, 2018 ; Bennabi-Benekhar et al., 2015 ; Rezzoug, 2015 ; Rezzoug, ; Bennabi-Benekhar & Moro, 2018 ; Wallon et al., 2008). Il s'agit d'un outil d'évaluation des langues maternelles destiné aux enfants bilingues. Il a été créé par le groupe de recherche du Centre du Langage, Service de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent, de l'Hôpital Avicenne, Bobigny. Du fait d'un grand nombre d'enfants de migrants dans les consultations, l'équipe a été rapidement confrontée à la complexité de l'évaluation en situation de plurilinguisme et à la carence d'outils adaptés aux enfants qui vivent dans plusieurs langues. Il s'agit du premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles destiné aux enfants bilingues (quel que soit le degré de bilinguisme) âgés de trois ans et demi à six ans et demi et utilisable jusqu'à dix ans. Il a été validé auprès d'enfants dont la langue maternelle est le tamoul, l'arabe ou le soninké dans cinq contextes linguistiques et culturels différents : en France où les langues maternelles sont minoritaires, au Sri Lanka, au Maroc, en Mauritanie et en Algérie où les langues étudiées sont majoritaires. Il a aussi été utilisé à Madagascar (Rezzoug, Bennabi-Bensekhar & Moro, 2018). Cet outil est utile aux cliniciens dans une démarche d'exploration des transmissions familiales. En médecine préventive, il est utile à l'évaluation du développement langagier et à l'école, il permet de révéler des compétences transmises par la famille. L'ELAL est un révélateur de compétences, il est composé par des items qui font appels à des connaissances linguistiques structurant une expérience précoce dans des langues diverses.

Il est fondé sur la présentation d'items simples et il est composé de trois échelles différentes. Les réponses à des stimuli constitués par des objets ou des images font l'objet d'une cotation simplifiée. Cet outil se divise en trois sous-sections, chacune permettant d'obtenir un score cumulatif ou spécifique aux aspects évalués dans les sections : compréhension (à partir de l'exécution de consignes simples), production (dénomination à partir d'objets ou d'images, etc.) et

production de récits (quatre histoires en images) (Bennabi-Benekhar, 2016, p. 63). La passation nécessite la présence d'un interprète préalablement formé, notamment en ce qui concerne l'énonciation des consignes et la prise de notes. L'orthophoniste assure la passation du test et partage la prise de note avec l'interprète, dont l'expertise sera nécessaire lors de l'analyse du corpus langagier (spécialement dans la tâche de production de récits). Le travail de l'évaluateur avec son interprète est délicat. En effet, pour être en mesure de discriminer les difficultés langagières possibles, l'analyse des résultats se doit d'être précise et de tenir compte des spécificités linguistiques sur le plan phonologique, lexical, morphosyntaxique, etc.

Deux tests sont administrés lors de l'évaluation d'un enfant bilingue dont l'une des langues est le français : l'ELAL et une portion des Nouvelles Épreuves pour l'Évaluation du Langage (NEE-L). La NEE-L permet d'évaluer les compétences en français alors que l'ELAL évalue la langue d'origine. Cette double évaluation permet de dégager plusieurs profils langagiers selon la maîtrise de chacune des langues (Bossuoy, 2010). M. Bennabi-Benekhar (2016) met en exergue que « le clinicien qui administre l'ELAL s'appuie sur l'expertise d'un interprète-traducteur doté d'une compétence de natif de la langue et préalablement sensibilisé au but à atteindre » (p. 63).

Certains cas cliniques montrent que l'utilisation de l'ELAL rend possible une évaluation plus objective des compétences dans la langue d'origine de l'enfant et permet de détecter des difficultés. Ce test, maintenant validé dans plusieurs langues, donne donc accès à une évaluation linguistique plus complète dans le cas de profils langagiers complexes. Comme toute évaluation par des tests, il est important de compléter en considérant les facteurs environnementaux et les informations qu'apporte l'entretien avec les parents afin de pouvoir élaborer le plan d'intervention.

PARTIE II

Le TEMAS « Tell-Me-A-Story » :

Adaptation française

PRÉSENTATION ET DÉVELOPPEMENTS DU *TEMAS*

(« Tell-Me-A-Story »)

Le *TEMAS* (acronyme de « *Tell me a story* ») est un test projectif à visée narrative qui a été conçu par le psychologue Giuseppe Costantino et ses collaborateurs dans les années quatre-vingt aux États-Unis à destination de quatre groupes ethniques d'enfants et adolescents âgés de 5 à 18 ans : les Afro-Américains, les Portoricains, les autres hispaniques, les blancs (Costantino & Malgady, 1983, 1999 ; Costantino et al., 2014) avec une réédition du test en 2007 (Costantino, Dana & Malgady, 2007). Il a été construit pour remettre en vigueur les techniques du *TAT* pour des enfants et des adolescents de culture et de langue diverses (Costantino, Flanagan & Malgady, 2001). Différents auteurs l'ont décrit comme un progrès par rapport aux supports d'évaluation existants parce qu'il s'agit d'un test qui peut susciter chez les enfants de cultures diverses des histoires significantes en réduisant le risque d'interprétations arbitraires (Fantini & Bevilacqua, 2007, 2010).

Dans sa version originelle, le *TEMAS* a été créé spécifiquement pour des minorités et conçu à partir du constat que les tests classiques (comme le *TAT* ou le *CAT*) ne permettaient pas toujours aux minorités vivant aux États-Unis de verbaliser leurs conflits intrapsychiques, car il leur était parfois difficile de s'identifier aux personnages représentés, et où les enfants issus de l'immigration manifestaient souvent moins de verbalisations que les autres (Costantino, Malgady & Rogler, 1988). Le manque de ressemblance entre le monde représenté par les planches et l'univers culturel des patients peut en effet rendre l'identification aux personnages plus difficile et donc limiter la projection. Le *TEMAS* a été élaboré avec des stimuli significatifs afin d'augmenter la similarité entre le stimulus et l'expérience du sujet (Costantino, Malgady & Rogler, 1988) : la capacité de l'enfant à s'identifier avec les personnages présentés dans les images va de ce fait faciliter l'identification au matériel du test, la fluidité verbale, la qualité du processus de narration (Constantino & Malgady, 1983). À l'origine, G. Costantino et ses collaborateurs ont prévu des versions du *TEMAS* spécifiques pour quatre groupes ethniques : les Afro-Américains, les Portoricains, les autres hispaniques, les sujets blancs⁵. En Italie, France, Allemagne, Bulgarie et Arabie Saoudite le *TEMAS* a déjà été validé ou est en cours de validation, et ce test auprès des Chinois est en cours de

⁵ Une version du *TEMAS* pour les enfants argentins est sorti et celui pour les juifs orthodoxes (OJ. *TEMAS*) a été validé aux États-Unis (Costantino et al., 2014).

réalisation. La théorie sous-jacente les versions américaines du *TEMAS* se base sur un paradigme dynamique-cognitif dérivé de différents modèles théoriques : la psychologie interpersonnelle, la psychologie du moi, la psychologie cognitive (Fantini, Aschieri & Bevilacqua, 2010). G. Costantino et ses collaborateurs font référence aux *fonctions* de la personnalité qui seraient initialement apprises par rapport à des modèles et se développeraient ensuite à travers des processus verbaux et imaginaires (Costantino, Malgady & Rogler, 1988 ; Costantino, Dana & Malgady, 2007). A la base de la version américaine du *TEMAS*, il y a l'idée que lorsque les stimuli projectifs d'un test sont similaires aux circonstances dans lesquelles les *fonctions* de la personnalité ont été originellement apprises, ces dernières sont aisément transférées à la situation de test et projetées dans les histoires thématiques (Costantino, Malgady & Rogler, 1988). Or, pour beaucoup d'enfants de migrants, les représentations culturelles minoritaires, transmises par leurs parents, sont également associées à des expériences plus précoces et donc moins facilement accessibles que celles du pays d'accueil. Elles n'en sont pas moins intériorisées et leur résonance fantasmatique est plus difficilement repérable par le psychologue sans outils adaptés. Les planches représentent des personnages et des situations où l'ambiguïté est réduite au maximum. Elles décrivent des scènes de la vie quotidienne dans un contexte plutôt urbain ou en intérieur et sont constituées de stimuli colorés. De même que pour le TAT, certaines sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Chaque planche représente une scène qui suscite un conflit intrapsychique ou interpersonnel. En relatant un récit, l'enfant est censé le repérer, le verbaliser et lui trouver une issue. Le psychologue analyse ensuite comment l'enfant se positionne par rapport à ce conflit et, le cas échéant, les modalités de résolution qu'il trouve. Il évalue également les ressources adaptatives, les capacités symboliques, les inhibitions et les éventuels clivages liés à la difficulté de concilier l'appartenance à deux cultures. L'aspect formel du discours, les procédés discursifs, la façon dont l'enfant construit son récit et le contenu sont pris en compte par le psychologue.

Après avoir présenté la version originale du *TEMAS* (la version américaine), nous présenterons l'adaptation italienne et plus spécifiquement l'adaptation française. Puis, nous présenterons la population de notre recherche et la méthodologie. Pour finir, nous commenterons les résultats et montrerons les points de force et les limites de notre recherche.

1.1 Présentation de la version américaine du *TEMAS*

Le *Tell-Me-A-Story* (TEMAS) est défini par G. Costantino et ses collaborateurs (1988) comme un outil dynamico-cognitif qui fournit des données psychologiques permettant d'avoir une meilleure compréhension des points de force et de faiblesses du fonctionnement des individus en termes cognitif et affectif, intra et interpersonnels et d'éclairer le problème d'un jour nouveau en permettant un protocole de traitement plus adapté. En travaillant avec les enfants de migrants à Harlem, New York, G. Costantino avait constaté que ces enfants montraient des difficultés à répondre de manière adaptée, d'un point de vue clinique, aux épreuves projectives traditionnelles comme le *TAT* et le *CAT*. En effet, les tests classiques ne permettaient pas toujours aux enfants de migrants de verbaliser leurs conflits intrapsychiques, car il leur était parfois difficile de s'identifier aux personnages représentés. Cependant, les enfants appartenant à un groupe minoritaire ne présentaient pas forcément de troubles de la verbalisation lorsqu'on utilise des outils culturellement adaptés (Costantino, Malagdy & Rogler, 1988).

Le *TEMAS* a donc été élaboré, dans le contexte américain, afin de dépasser les limites des tests traditionnels d'aperception thématique et afin que les psychologues aient à leur disposition un test projectif et narratif plus adapté aux différentes minorités. La première version du test comprenait cinquante-trois planches (Costantino, Malgady & Rogler, 1988). Le test a été révisé en 1980 et comprenait quarante-sept planches (Costantino, 1987). Puis, une dernière version est apparue en 1983 avec vingt-trois planches (Costantino & Malgady, 1983). Ces révisions ont été réalisées essentiellement dans le but de permettre une passation plus rapide et moins contraignante. Aux États-Unis, des versions spécifiques à des groupes culturels minoritaires ont été prévues comme la version « arabe », « asiatique », ou « juive » pour favoriser l'identification au matériel du test (Costantino et al., 2014).

Par rapport au *TAT*, le *TEMAS* se base sur :

- 1) l'utilisation de stimuli extrêmement structurés à ambiguïté réduite ;
- 2) l'utilisation de stimuli en couleurs, familiers et contemporains pour aider à produire des histoires bien construites et structurées ;
- 3) chaque planche est censée présenter un conflit intrapsychique et interpersonnel ;
- 4) l'utilisation d'un système de cotation qui permet d'évaluer trois *fonctions* : les *fonctions* de personnalité, les *fonctions* émotives et les *fonctions* cognitives.

La plupart des planches décrivent les bipolarités des fonctions de la personnalité telles que par exemple les relations avec les parents en opposition avec les relations entre pairs, les comportements agressifs opposés à la coopération, la gratification immédiate ou non. La plupart d'elles représentent une scène coupée qui montre de façon antinomique un conflit intra ou interpersonnel, un dilemme psychologique signifiant auquel le sujet doit trouver une solution. La résolution de situations antinomiques représentées dans les images du *TEMAS* reflète le fonctionnement de la personnalité et également le stade de développement de la personnalité. Les stimuli bipolaires font apparaître les motivations cachées associées à un choix spécifique et ils impliquent l'enfant dans des stratégies de résolution de problème qui nécessitent de faire un choix.

i. La structure du test

Les planches du *TEMAS*, à partir desquelles les enfants sont invités à raconter des histoires, ont été créées afin de mettre à la disposition des cliniciens un test thématique, inspiré du *TAT* (Thematic Aperception Test), représentant des personnages aux couleurs de peau, types de cheveux ou formes d'yeux variés afin de représenter la multiplicité culturelle dans laquelle évoluent les enfants. Le but est ainsi de favoriser l'adhésion et l'identification au matériel du test et donc, la qualité du processus de projection. Les planches stimulus ont été conçues par G. Costantino (1987) avec la collaboration de Phil Jacobs. Les planches sont en couleur, les concepteurs pensent que les couleurs naturelles peuvent donner une vision plus réaliste des situations et qu'ils favorisent la verbalisation, ainsi que la projection des émotions (Costantino, 1987 ; Costantino, Malgady & Rogler, 1988). De même que pour le *TAT*, le *TEMAS* invite l'enfant individuellement à raconter des histoires avec un début, un milieu et une fin en s'appuyant sur un support imagé, des scènes principalement issues de la vie quotidienne. Mais les planches du *TEMAS* se situent davantage dans un contexte urbain contemporain, ou en intérieur. Certaines images sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille : le personnage principal (ou les personnages principaux) est de sexe féminin pour le jeu de planches des filles, et de sexe masculin pour le jeu de planches de garçons. La planche 5 est commune aux deux versions et elle n'est spécifiée ni en genre ni en version. Chaque planche représente un conflit intrapsychique ou interpersonnel, l'objectif est d'évaluer si l'enfant le repère, s'il le verbalise, comment il se positionne par rapport à ce conflit et quelles modalités de résolution sont privilégiées.

Dans la version américaine du test, les planches sont organisées selon deux niveaux : la version longue dite groupe minoritaire, qui est composée de vingt-trois images représentant des personnages principalement d'origine africaine et hispanique évoluant dans un environnement urbain, et la version longue dite groupe non minoritaire, qui est elle aussi composée de vingt-trois images avec des personnages principalement issus de groupes non minoritaires évoluant également dans un environnement urbain. Sur les vingt-trois planches de la version longue, douze sont conçues pour les deux sexes, onze sont spécifiques au genre et une seule est spécifique en fonction de l'âge (planche 22, version longue du test). Pour chacun des jeux, il existe une version courte qui compte neuf des vingt-trois planches de la version longue. Sur les neuf planches, quatre sont utilisables pour les deux sexes et cinq sont spécifiques à un genre.

De plus, il existe des planches sur lesquelles figurent plusieurs personnages qu'on peut utiliser aussi bien avec les groupes minoritaires que non minoritaires (par exemple la planche 15, version longue du test). Chaque planche est numérotée au verso en haut à droite. Pour les cartes spécifiques au genre, le numéro est suivi d'un "G" pour les filles (girls) ou d'un "B" pour les garçons (boys). Il est également indiqué au verso si la planche fait part de la version groupe minoritaire ou groupe non minoritaire.

ii. Les procédures de passation

Le *TEMAS* doit être proposé individuellement dans la langue dominante chez l'enfant. Le clinicien doit choisir le jeu de planches (groupe minoritaire ou groupe non minoritaire) qui correspond le mieux aux identifications culturelles de l'enfant.

Dans la version américaine, le *TEMAS* prévoit une consigne de départ et des consignes spécifiques. **La consigne** de début de test est : « J'ai plein d'images intéressantes que je vais te faire voir. J'aimerais que tu me racontes une histoire. S'il te plaît regarde attentivement les personnages sur les images et les endroits où ça se passe et raconte-moi une histoire pour chaque image – une histoire qui a un début, un milieu et une fin ».

Puis le *TEMAS* prévoit deux types de consignes spécifiques :

1/ les consignes de séquençement temporel : ces consignes définissent comment l'enfant devrait structurer la séquence temporelle des événements lorsqu'il raconte une histoire.

L'examineur peut recourir aux questionnements structurés afin de clarifier des éléments narratifs peu clairs ou des aspects qui ont été omis. Si nécessaire, l'examineur peut répéter ces consignes pour chaque image présentée. De fait, la répétition des consignes est recommandée lorsque l'évaluateur fait passer le test à de jeunes enfants ou à des enfants ayant un déficit de l'attention. La consigne de séquençement temporel est : « S'il te plaît, raconte-moi une histoire sur cette image et toutes les autres images que je vais te montrer. L'histoire doit répondre à trois questions : « Qu'est-ce qui se passe maintenant sur l'image?, Qu'est-ce qui s'est passé avant ?, Qu'est-ce qui va se passer après ? » ;

2/ les questionnements structurés : ils sont utilisés pour faire émerger les identifications ou les relations entre les personnages, les lieux, les événements, les pensées des personnages et les processus affectifs qui ont été omis dans l'histoire de l'enfant. L'examineur peut recourir aux questionnements lorsque l'enfant a omis de dire ce qui s'est passé avant ("Qu'est-ce qui s'est passé avant ?"), ce qui se passe ("Qu'est-ce qui se passe maintenant ?"), ou ce qui va se passer ("Qu'est-ce qui va se passer après ?").

Il existe six types de questionnements structurés :

1. Qui sont ces gens ? Est-ce qu'ils se connaissent ? Qui est cette personne ?
2. Où sont ces gens ? Où est cette personne ?
3. Que font ces gens, qu'est-ce qu'ils disent ? Que fait cette personne, qu'est-ce qu'elle dit ?
4. Que faisaient ces gens avant ? Que faisait cette personne avant ?
5. Que vont faire ces gens ? Que va faire cette personne ?
6. Que pense ce personnage (principal) ? Que ressent ce personnage (principal) ?

L'idée est celle de donner à l'enfant l'opportunité de raconter une histoire complète en suivant les consignes de séquençement temporel. Une histoire est considérée comme complète lorsqu'elle décrit : a) les identités des personnages et les relations entre eux, le cadre et les événements décrits ; b) ce que le(s) personnage(s) a/ont fait avant ; c) ce que le(s) personnage(s) va/vont faire après, et d) ce que le personnage pense et ressent par rapport à la résolution de la situation.

Comme pour le *TAT*, l'utilisation du chronomètre est suggérée pour enregistrer précisément la durée des récits. Pour une cotation précise, le temps de réponse de l'enfant doit être enregistré de

deux façons : *Temps de Réaction*, le temps qui découle entre la présentation de la planche et la première réponse et le *Temps Total*, le temps écoulé entre le moment où l'enfant commence à parler. A la fin de la réponse à la dernière question, l'évaluateur doit stopper le chronomètre et noter le Temps Total avec la transcription de l'histoire de l'enfant noté sur la colonne de gauche du document utilisé. Pendant la passation du *TEMAS*, les histoires de l'enfant doivent être notées mot à mot par l'examineur qui doit noter en plus les commentaires inhabituels de l'enfant ; les expressions du visage ou gestes physiques inhabituels ; s'il y a des longues pauses (plus de 30 secondes) ; tous les autres événements importants.

iii. Les dimensions évaluées et les procédures de cotation

Une fois que l'examineur a noté l'histoire de l'enfant pour chaque planche stimulus, l'étape suivante consiste à calculer les *fonctions*⁶ du *TEMAS* à l'aide de la grille de cotation. Le *TEMAS* mesure 9 *fonctions* de personnalité, 18 *fonctions* cognitives et 7 *fonctions* affectives.

⇒ Les fonctions de la personnalité

Les *fonctions* de la personnalité et leurs motivations sous-jacentes sont apprises initialement à partir de l'imitation pour être ensuite intégrées et symboliquement représentées à travers le processus imaginal et le processus verbal. Elles sont apprises dans un contexte socioculturel donné et sont facilement transposées à la situation de test puis sont projetées dans des histoires thématiques lorsque les stimuli projectifs sont similaires aux circonstances dans lesquelles ces *fonctions* ont été apprises à l'origine (Costantino, Malgady & Rogler, 1988 ; Costantino & Malgady, 1999 ; Costantino, Dana & Malgady, 2007). Au niveau théorique, les *fonctions* de la personnalité du *TEMAS* sont considérées comme des redéfinitions des *fonctions* du Moi dérivés de l'observation de comportements non observables et motivations qui sont alors projetés et verbalisés par les enfants dans la construction de leurs histoires (Costantino, Flanagan & Malgady, 2001).

⁶ L'équipe italienne a maintenu le terme fonctions, alors que, pour l'adaptation française du test, nous n'avons pas repris tel quel la définition des fonctions de personnalité, cognitives et émotives qui nous semblait réductrice, et nous avons substitué le terme « fonctions » avec le terme « dimensions » (cf. paragraphe 1.3).

Neuf fonctions de la personnalité sont évaluées par le *TEMAS* :

- 1) **les relations interpersonnelles** : fait référence à la qualité des relations avec les parents et les figures d'autorité, les frères et sœurs, ainsi que les pairs telles qu'elles sont évoquées dans les histoires du *TEMAS* et aux rôles attribués à chaque personnage. Une relation interpersonnelle adaptée fait référence à l'aptitude de l'individu à être en relation avec les autres de façon appropriée et dénuée de conflit et d'agressivité ;
- 2) **l'agressivité** : fait référence à une expression verbale et physique concernant les tensions internes ou les tensions exprimées entre les personnages dans le récit ;
- 3) **l'anxiété/dépression** : fait référence aux peurs ou aux inquiétudes irrationnelles à propos de situations qui sont perçues comme dangereuses et/ou menaçantes au moment présent ou qui pourraient arriver dans le futur. Dans le cadre théorique de la version américaine du *TEMAS*, l'anxiété et la dépression sont considérées comme des symptômes qui ont tendance à se manifester de façon intégrée chez les enfants, elles sont de ce fait mesurées comme faisant partie de la même fonction ;
- 4) **la motivation à la réussite** : fait référence à l'envie d'atteindre un but ou de réussir dans une action et traduit l'implication et les moyens envisagés pour atteindre un but socialement valorisant ;
- 5) **la tolérance à la frustration** : fait référence à la capacité de renoncer à une récompense immédiate ou à une gratification de façon à accepter d'attendre ou s'astreindre à obtenir une récompense ou une gratification plus grande ;
- 6) **l'estime de soi** : évalue la valeur accordée à la représentation de soi. Fait référence à l'auto-perception réaliste de ses capacités intellectuelles, sociales, physiques et professionnelles ainsi que la capacité d'un individu à maîtriser son propre environnement ;
- 7) **l'identité sexuelle** : fait référence à la perception de la différenciation des sexes et la stabilité de l'identité sexuée. Plus spécifiquement, l'identité sexuelle fait référence à la perception réaliste des rôles appropriés à son genre – les rôles sexués peuvent être perçus comme appropriés, non appropriés ou androgynes ;
- 8) **le jugement moral** évalue l'intériorisation des valeurs et des interdits de la vie en société. Il fait référence à la capacité de discerner ce qui est vrai et ce qui est faux et d'agir en conséquence ;
- 9) **l'épreuve de réalité** teste la stabilité des repères entre le réel et l'imaginaire.

Concernant la cotation des fonctions de la personnalité, elles doivent être cotées planche par planche, en ne prenant en compte que la réponse de l'enfant à la planche en question, sans se laisser influencer par les récits faits à d'autres moments du protocole. La cotation s'attache particulièrement aux modalités de résolution de conflit suscité par la planche : l'examinateur s'efforcera de mettre en lien chacune des dimensions de personnalité avec l'expression du conflit et particulièrement la résolution du conflit.

Pour chaque planche, l'examinateur est amené à coter une à trois dimensions particulièrement suscitées par le contenu manifeste de la planche et désignées dans le manuel. Les cotations se font de 1 à 4 et pour chaque dimension situent la réponse de l'enfant de la plus adaptée à la plus désorganisée. Le score 4 correspond à une note maximale où le récit de l'enfant (avec sa résolution) paraît bien adapté au regard de la dimension évaluée. Le score 1 en revanche donne un mauvais score à cette dimension qui ne paraît pas bien maîtrisée.

Si le récit de l'enfant n'aborde pas la dimension que la planche est censée évaluer, on cote N pour indiquer que cette fonction n'est pas cotable pour cette planche parce qu'elle n'apparaît pas dans le récit de l'enfant. Le score N va souvent de pair avec une cotation de la case « absence de conflit » dans les dimensions cognitives.

⇒ **Les fonctions cognitives**

Le *TEMAS* analyse les processus visuels-imaginaires ainsi que les processus verbaux de l'individu et l'organisation de la pensée. L'évaluation des fonctions cognitives donne un point de vue sur la manière dont l'enfant organise les événements, les liens entre les personnages, le cadre etc. De ce fait, en plus d'analyser les contenus des réponses thématiques, il est important d'analyser les processus des histoires elles-mêmes. Autrement dit, si l'on veut une compréhension juste du fonctionnement de la personnalité, il est important d'analyser non seulement le contenu mais aussi la structure.

En utilisant les critères de cotation, le *TEMAS* permet d'évaluer 18 fonctions cognitives :

- 1. temps de réaction :** est le temps qui s'écoule entre la présentation de la planche *TEMAS* et le moment où le répondant commence à verbaliser une histoire ;
- 2. temps total :** est le temps qui s'est écoulé entre le début d'une histoire et sa conclusion, y compris les réponses faites à toutes les questions ;

3. **fluidité verbale** : fait référence à la production verbale qui est obtenue en comptant les mots de chaque histoire *TEMAS* ;
4. **total omissions** : fait référence au nombre total de personnages, d'événements et de lieux présents dans les images mais qui ne sont pas mentionnés dans les récits proposés ;
5. **omission du personnage principal** : fait référence à l'omission d'un ou plusieurs personnages principaux représentés sur l'image ;
6. **omission du personnage secondaire** : fait référence à l'omission de personnage(s) autre(s) que les personnages principaux ;
7. **omission d'un événement** : fait référence à l'incapacité du répondant à identifier ce qui se passe sur une image ;
8. **omission du cadre** : fait référence à l'incapacité du répondant à identifier l'endroit où les personnages se trouvent et les événements qui s'y déroulent ;
9. **total transformations** : fait référence au nombre total des distorsions perceptuelles du répondant concernant les personnages, les événements et les cadres représentés sur les images ;
10. **transformation du personnage principal** : fait référence aux personnages principaux présents dans les réponses thématiques mais qui ne sont pas correctement identifiés par le répondant ;
11. **transformation du personnage secondaire** : fait référence à des personnages autres que les personnages principaux qui sont mentionnés dans les réponses thématiques mais qui ne sont pas correctement identifiés par le répondant ;
12. **transformation de l'événement** : fait référence à des faits décrits dans une image qui sont incorrectement identifiés par le répondant ;
13. **transformation du cadre** : fait référence à l'identification incorrecte de l'endroit où les personnages évoluent et où les événements ont lieu ;
14. **conflit** : fait référence à la reconnaissance des polarités interpersonnelles et intra personnelles des Fonctions de la Personnalité décrites sur une planche ;
15. **séquencement** : fait référence au fait de relier l'ordre des événements au passé (ce qui s'est passé avant), au présent (ce qui se passe maintenant) et au futur (ce qui va se passer) ;
16. **imagination** : fait référence à la projection d'informations dans le contenu de l'histoire, qu'on oppose au fait de répondre avec des thèmes qui sont suscités par le stimulus et ne sont que des détails descriptifs concernant les personnages, les événements et le cadre ;

17. relations : fait référence à l'identification des personnages et leurs liens les uns par rapport aux autres ;

18. questions : fait référence aux questions posées par l'évaluateur que ce soit pour clarifier les réponses fournies spontanément par le répondant durant le récit de l'histoire, que pour obtenir des informations sur des omissions de personnages, d'événements, de cadres, et des fonctions affectives durant les questionnements structurés.

Concernant les fonctions cognitives, il faut noter dans la case si le récit est concerné. Si la fonction cognitive est bien identifiée, on laisse la case vierge, en revanche on cote « 1 » si l'enfant ne repère pas les dimensions cognitives.

⇒ **Les fonctions émotives**

Les fonctions émotives font référence aux émotions et aux affects attribués par l'enfant aux personnages de l'histoire par rapport à la résolution d'un conflit présenté sur une image. Les mots à valence émotionnelle que l'enfant emploie pour désigner l'état dans lequel se trouve le ou les personnages de l'histoire feront l'objet d'une cotation. Dans l'adaptation française, il sera accordé une attention particulière à l'état émotionnel final au moment où l'histoire prend fin, et donc à l'état émotionnel des personnages lors de la potentielle résolution du conflit par l'enfant.

Les images du *TEMAS* évaluent sept émotions :

- 1. joie :** sentiment subjectif de contentement à la résolution satisfaisante du conflit ;
- 2. tristesse :** sentiment subjectif de mécontentement associé à la résolution du conflit ;
- 3. colère :** sentiment subjectif de fort déplaisir associé à la résolution du conflit ;
- 4. peur :** sentiment subjectif de danger imminent associé à la résolution du conflit ;
- 5. émotion neutre :** sentiment subjectif d'indifférence émotionnelle associé à la résolution du conflit ;
- 6. ambivalence :** sentiment subjectif d'indécision émotionnelle associé à la résolution du conflit ;
- 7. affect inapproprié :** fait référence à la non-congruence entre l'affect ou l'humeur attribué au(x) personnage(s) principal(aux) pour la résolution du conflit et le comportement adopté par le(s) personnage(s) principal(aux) dans l'histoire.

Concernant la cotation des fonctions émotives, on cote les émotions qui apparaissent dans l'histoire de l'enfant. Si une émotion positive et une émotion négative apparaissent en même temps et pour le même personnage, on cote 1 la case « ambivalent ». Coter la case « émotion inappropriée » si l'émotion ne paraît pas cohérente (en fonction de l'histoire de l'enfant et non en fonction de la planche).

1.2 L'adaptation italienne du *TEMAS*

En Italie, une équipe⁷ a coordonné l'adaptation et la validation du *TEMAS* chez des enfants âgés de 6 à 10 ans. L'équipe italienne a adapté ce test dans une version multi-culturelle, représentative de la société italienne. La version italienne du *TEMAS* a été publiée en 2010 (Fantini, 2005 ; Fantini & Bevilacqua, 2007 ; Fantini, Aschieri & Bevilacqua, 2010), la recherche a été conduite sur un groupe de 297 enfants (153 filles et 144 garçons), dont l'âge est compris entre 6 et 10 ans, avec une moyenne de 8,33 ans (SD= 1,35). Les enfants ont été divisés en trois groupes ethniques : enfants d'origine italienne (enfants nés en Italie de famille d'origine italienne), enfants d'origine équatorienne et péruvienne (nés en Italie ou au pays d'origine de la famille) et enfants d'origine égyptienne et marocaine (nés en Italie ou au pays d'origine des parents). Ils ont été testés dans leurs écoles respectives (20 écoles primaires en milieu urbain de la région de la Lombardie, nord de l'Italie), avec les accords parentaux. Les parents ont répondu à un questionnaire sur l'enfant, la Child Behavior Check-List (Fantini, Aschieri & Bevilacqua, 2010 ; Fantini, Banis, Dell'Acqua, Durosini & Aschieri, 2017). Comme pour la version américaine, les données anagraphiques de chaque enfant ont été recueillies, ainsi que la profession et la scolarité des parents. Pour l'adaptation italienne du *TEMAS*, les chercheurs ont utilisé la version courte du test et les enfants ont raconté les récits en italien.

Les consignes, la structure générale de la cotation et les modalités d'analyse de la version originelle du test ont été fidèlement maintenues. Mais certaines planches ont été modifiées par rapport à la version américaine et adaptées pour représenter la diversité culturelle (avec des personnages ayant diverses couleurs de peau, d'yeux, de cheveux) et pour rendre certains détails concernant l'environnement plus familiers pour les enfants vivants en Italie. En effet, certaines planches de la version américaine, demeurent trop marquées "culturellement", à cause de la

⁷ Francesca Fantini, Patrizia Bevilacqua, Filippo Aschieri, 2007 (Université Catholique du Sacre Cœur de Milan).

présence de détails caractérisant le contexte américain, mais éloignée du contexte italien. Les planches de la version américain contiennent d'ailleurs beaucoup de détails liés à l'époque dans laquelle le test a été développé et publié pour la première fois, c'est-à-dire le début des années 80 (Costantino, Malgady & Rogler, 1988 ; Fantini & Bevilacqua, 2007).

Quatre planches ont été modifiées au total, à titre d'exemple, la planche 5 dans la version américaine du *TEMAS* montre une équipe de baseball, alors que dans la version italienne elle a été remplacée par la planche appartenant à la version *non-minority*, qui représente une équipe de football. Le choix a été dicté par le fait que pour les enfants résidant en Italie le football représente un sport plus populaire et reconnaissable que le base-ball (Fantini, Banis, Dell'Acqua, Durosini & Aschieri, 2017). Comme nous l'avons déjà dit, la recherche qui a été faite pour l'adaptation italienne du *TEMAS* a pris en considération seulement certaines groupes culturels (les italiens, les équatoriens, les péruviens, les égyptiens et les marocains) ; se pose ainsi le problème de la jouissance du *TEMAS* avec des populations d'origines culturelles différentes. En tout cas, la nature du *TEMAS*, étant un test multiculturel, se prête à des nouvelles expérimentations et d'autres recherches, qui pourront produire des données concernant des groupes culturels différents.

1.3 L'adaptation française du *TEMAS*

En France, notre équipe⁸ a coordonné l'adaptation française du *TEMAS* chez 311 enfants (158 filles et 153 garçons). Les enfants sont tous âgés de 6 à 11 ans ($M = 8,06$ ans ; $SD = 7,07$) et scolarisés à l'école primaire. Ils ont été testés dans leurs écoles respectives (écoles primaires en milieu urbain), avec les accords parentaux. Ce travail se fait dans la continuité de la validation italienne du test qui est déjà parue (Fantini & Bevilacqua 2007 ; Fantini, Aschieri & Bevilacqua 2010). Comme nous l'avons déjà dit, G. Costantino et ses collaborateurs ont prévu des versions du *TEMAS* pour quatre groupes ethniques spécifiques avec des planches représentant des personnages possédant leurs caractères physiques, pour favoriser l'identification au matériel du test. Nous considérons dangereuse l'idée de réduire la personnalité des enfants seulement à leur appartenance ethnique et culturelle. Par conséquent, conscientes des limites de ces différentes versions du test

⁸ Membres de l'équipe : Martina Dentici, Hakima Megherbi et Muriel Bossuroy de l'EA 4403, UTRPP, Université Sorbonne Paris Nord et Marie Rose Moro de l'Inserm 1178, Université de Paris.

ainsi que du risque de stigmatisation qui découle du fait de proposer différentes adaptations du test, adaptés à des populations spécifiques, nous avons décidé de créer une version française multiculturelle, en continuité avec l'adaptation italienne, avec des personnages aux couleurs de peau diverses, afin de l'adapter à tous les enfants, quel que soit leur physique et leur appartenance culturelle. L'hypothèse à la base de notre recherche est que le *TEMAS* dans sa version transculturelle, grâce à ses images représentant la diversité culturelle, permet aux enfants de migrants de puiser dans leurs références multiples pour élaborer des récits qui reflètent leur construction identitaire à la croisée des mondes. Pour mieux comprendre le fonctionnement du sujet, l'interprétation des récits au *TEMAS* prend en compte les problématiques individuelles et collectives et pourrait se faire de manière complémentariste au sens de G. Devereux (1980), en faisant une double lecture, idiosyncrasique (relative à l'individu) et culturelle. Cette méthode est adaptée à l'analyse qualitative des récits, notamment pour capter la complexité des processus dynamiques et ce « bricolage » permanent qui caractérise la construction d'une identité métissée.

N'oublions pas que selon G. Devereux, ce qui varie d'une culture à l'autre, ce ne sont pas les matériaux culturels utilisés mais la manière dont ils s'organisent. Les planches ont été adaptées à la marge pour supprimer des biais américains. Ainsi deux versions ont été créées : l'une multiculturelle, la plus originale, représentant des personnages aux couleurs de peau, types de cheveux ou formes d'yeux variés afin de représenter la multiplicité culturelle dans laquelle évoluent les enfants, et l'autre non multiculturelle qui comporte des personnages uniquement de type caucasien. La proximité entre l'environnement multiculturel réel dans lequel évoluent les enfants et les images qui la représentent a pour but, ainsi, de favoriser l'adhésion au matériel du test, et la qualité du processus d'identification et de narration.

Dans le cadre de notre recherche, la version courte du test (composée de 9 planches) a été soumise aux enfants de différentes origines culturelles, tous âgés de 6 à 11 ans ($M = 8,06$ ans ; $SD = 7,07$) et scolarisés à l'école primaire. Des passations du *TEMAS* ont été donc réalisées auprès d'une population tout-venant au sein des écoles de Paris et de la région parisienne et toutes les données issues de ce recueil ont été anonymisées. Les passations ont toutes été faites en langue française. Nous n'avons pas dans le cadre de notre recherche des situations où les enfants ne s'expriment pas dans la langue française. Nous présenterons en détail la population de la recherche dans le chapitre consacré à la méthodologie (3.1). Par rapport à la version américaine, dans la version française du *TEMAS*, les planches et les modalités générales de la cotation ont été conservées pour rester dans le cadre d'une adaptation et non d'une création de test.

Le *TEMAS* doit être proposé individuellement dans la langue dominante chez l'enfant. Dans la version française, une consigne générale est prévue en début de test et elle est rappelée, en résumé, à chaque début de planche. Il y a une première phase dite d'entraînement qui permet à l'enfant de bien comprendre ce qui lui est demandé. L'examineur devra donc s'assurer lors de cette phase que tout est bien compris, et de pouvoir répondre à toutes les questions posées par l'enfant. Ensuite, on débute avec la passation proprement dite.

La consigne de début de test est la suivante : « Je vais te présenter des images sur lesquelles il y a des personnages. Pour chaque image, j'aimerais que tu me racontes une histoire. Chaque histoire doit être complète et donc elle doit avoir un début et une fin. Tu me diras ce qui peut se passer en ce moment sur l'image, sur ce qui se passait avant, et sur ce qui va se passer après ». Une fois que l'enfant a raconté l'histoire pour une planche, le clinicien doit évaluer si celle-ci est complète ou s'il manque des informations importantes, ce qui est noté et sera utilisé dans l'analyse ultérieure. Une histoire est considérée comme complète lorsqu'elle relate : les identités des personnages et les relations entre eux ; le cadre et les événements décrits ; ce que le(s) personnage(s) a/ont fait avant ; ce que le(s) personnage(s) va/vont faire après ; ce que le personnage pense et ressent par rapport à la résolution de la situation ; des éléments indiquant la dimension émotionnelle du personnage central, notamment en fin de récit. Si l'histoire est incomplète, afin de l'approfondir, le psychologue peut relancer l'enfant pour qu'il complète, s'il le peut, son récit.

Concernant la cotation, tout d'abord nous avons apporté un changement au niveau des termes. Nous avons décidé d'utiliser le terme dimensions (de personnalité, émotives et cognitives) à la place du terme fonctions utilisé dans la version américaine qui nous semblait réducteur. Par rapport à la version américaine du test, nous avons gardé les 9 dimensions de personnalité, et nous avons pris en compte 9 dimensions émotives et 10 dimensions cognitives (nous n'avons pas considéré le temps de latence et le temps total). Les modalités générales de la cotation ont été gardées avec de légères modifications.

En ce qui concerne l'étude des dimensions de la personnalité, elles doivent être cotées planche par planche, en ne prenant en compte que la réponse de l'enfant à la planche en question, sans se laisser influencer par les récits faits à d'autres moments du protocole. Pour chaque planche, l'examineur cote une à trois dimensions particulièrement suscitées par le contenu manifeste de la planche et désignées dans le manuel. Les cotations se font de 1 à 4 et pour chaque dimension situent la réponse de l'enfant de la plus adaptée à la plus désorganisée. Le score 4 correspond à une note maximale où le récit de l'enfant (avec sa résolution) paraît bien adapté au regard de la dimension évaluée. Le score 1 en revanche, donne un mauvais score à cette dimension qui ne paraît pas bien

maîtrisée. Si le récit de l'enfant n'aborde pas la dimension que la planche est censée évaluer, on cote N pour indiquer que cette fonction n'est pas cotable pour cette planche parce qu'elle n'apparaît pas dans le récit de l'enfant. Concernant la valence émotionnelle, on cote toutes les émotions planche par planche (si plusieurs émotions apparaissent dans les récits, nous les cotons toutes) ; on obtient ainsi un score par chaque émotion en additionnant le nombre d'occurrence pour chaque émotion. Les dimensions émotives informent sur le climat émotionnel projeté par l'enfant tout au long du protocole. Une émotion utilisée de façon prépondérante tout au long du protocole et dont le score apparaît donc particulièrement élevé, pourrait informer sur le vécu personnel de l'enfant et une volonté de transmettre au clinicien quelque chose de sa vie affective. Nous avons décidé de consacrer une attention particulière sur les émotions qui finissent les récits (marquées par la lettre F), dans la mesure où le *TEMAS* met principalement l'accent sur les modalités de résolution des conflits. Pour les dimensions cognitives, les scores obtenus peuvent être additionnés à la fin de chaque colonne pour obtenir un score total pour chaque dimension (utile pour l'analyse transversale). L'étude des dimensions cognitives amène à regrouper les items au sein d'ensemble de signes formant des faisceaux d'indices et nous permettent d'évaluer la cohérence du récit et la capacité à organiser sa pensée, d'éventuelles difficultés de maniement de la langue française. Enfin, les « omissions » et les « transformations », qui se déclinent en différents niveaux (personnages principaux et secondaires, événement et éléments du cadre), marquent la difficulté de l'enfant à faire un récit en cohérence avec la réalité du stimulus.

Nous avons analysé les récits proposés par les enfants en mettant l'accent sur les conflits intrapsychiques verbalisés par les enfants, avec une approche psychodynamique de la personnalité. Concernant l'interprétation, les psychologues peuvent utiliser les mêmes critères que pour les autres tests thématiques selon les modalités d'interprétation élaborées par l'école de Paris (Brelet-Foulard & Chabert, 2003 ; Boekholt, 2015 ; Emmanuelli & Azoulay, 2017), en se référant aux contenus manifestes et latents précisés pour chaque planche dans le manuel.

Dans le paragraphe suivant, nous présenterons en détail les neuf planches de la version courte du *TEMAS*.

1.4 La description des planches

Planche 1

Description : Dans une rue, un enfant et une femme, qui se penche depuis l'embrasure d'une fenêtre, se regardent. La femme tend son bras vers l'enfant, elle tient un papier ou une lettre dans sa main et pointe de son autre main une direction. L'enfant pointe une direction opposée, vers laquelle se situe un groupe d'enfant en train de jouer. Un homme se tient derrière la femme.

Contenu courant	Une mère donne des consignes, un ordre à son enfant. Un père se trouve au second plan. Les amis (ou amies) de l'enfant l'incite à jouer avec eux
Personnage principal	Enfant au centre et mère
Personnage secondaire	Un père et des autres enfants
Évènement	L'enfant veut aller jouer avec les autres enfants. La mère souhaite interrompre le jeu
Éléments du Cadre	Espace extérieure. Le papier ou la lettre dans la main de la mère
Conflit	Conflit entre ce que demandent les adultes et ce que souhaite l'enfant
Enjeu	Observer comment l'enfant envisage un contexte de frustration et comment il conçoit l'autorité de l'adulte

Planche 2

Description : Dans une maison, deux enfants face à face se montrent du doigt, le visage crispé. Entre eux d'eux, une femme se tient debout les mains sur les hanches. Par terre, en arrière-plan, on peut apercevoir une lampe cassée dont le fil est enroulé autour des pieds des enfants.

Contenu courant	Une mère en colère regarde sa fille et son fils se chamailler à cause d'une lampe cassée
Personnage principal	Deux enfants et leurs mère
Personnage secondaire	Aucun
Évènement	Un objet cassé par terre
Éléments du Cadre	Espace intérieur, maison
Conflit	Conflit entre les enfants qui s'accusent mutuellement
Enjeu	Observer comment l'enfant envisage un contexte d'agressivité, de jugement moral et comment il conçoit l'autorité de l'adulte.

Planche 3

Description : Dans une chambre, un enfant met une pièce dans une tirelire située sur un meuble. Deux bulles autour de lui, comme dans une bande dessinée, l'une où on le voit tendre de l'argent par-dessus un comptoir et prendre une glace. Dans l'autre bulle, on le voit regarder un vélo dans une vitrine.

Contenu courant	Un enfant pense à s'acheter un vélo et une crème glacée. Il pense à mettre (ou est en train de mettre) de l'argent dans une tirelire pour faire des économies
Personnage principal	Enfant
Personnage secondaire	Aucun
Évènement	Enfant économise, il évoque l'achat d'une glace, il regarde et il évoque l'achat d'un vélo
Éléments du Cadre	Chambre ou espace extérieur ou espace de vente
Conflit	Conflit entre les désirs de l'enfant et les contraintes (l'enfant doit donc faire le lien entre argent et achat, évoquer la notion de coût des objets)
Enjeu	Observer comment l'enfant envisage un contexte de frustration et comment il envisage le renoncement à un désir immédiat

Planche 4

Description : Dans une maison, un enfant assis derrière un bureau avec un livre ouvert devant lui. En arrière-plan, un groupe d'enfants dans une autre pièce sont assis ou dansent alors que l'un d'entre eux met un CD dans une chaîne stéréo.

Contenu courant	Un enfant est en train d'étudier dans sa chambre. Un groupe de garçons et de filles écoutent de la musique dans le salon
Personnage principal	Enfant qui est assis au premier plan
Personnage secondaire	Enfants qui jouent derrière
Évènement	Enfants qui s'amuse et enfant qui est studieux (travaille, écrit quelque chose, est en train de lire).
Éléments du Cadre	Espace intérieur ou maison
Conflit	Conflit entre l'envie de jouer/danser de l'enfant et son besoin de travailler ou conflit entre l'envie de travailler de l'enfant et les autres qui le dérangent
Enjeu	Observer comment l'enfant se positionne par rapport au désir de réussite et comment envisage un contexte de frustration.

Planche 5

Description : Deux scènes différentes constituent cette planche. D'un côté, un policier au visage crispé pointe du doigt une vitrine cassée dans laquelle on aperçoit des appareils électroniques. Des enfants sont situés devant lui et portent des objets électroniques volumineux. De l'autre côté, une équipe de foot arborent une coupe, et un homme se tient derrière eux posant ses mains sur leur épaule.

Contenu courant	Un entraîneur ou un prof du sport donne une récompense à un groupe de joueurs de foot. Un policier arrête un groupe constitué de trois garçons et d'une fille qui ont brisé une vitrine et volé des marchandises.
Personnage principal	Aucun
Personnage secondaire	Entraîneur ou professeur de sport ou coach, policier, enfants de droite, enfants de gauche
Évènement	Histoire d'enfants qui ont volé quelque chose et histoire d'enfants qui ont gagné un match ou une coupe
Éléments du Cadre	Espace extérieur, rue, terrain de sport
Conflit	Rivalité entre les gagnants et les perdants ou conflit entre la loi (policiers) et le vol
Enjeu	Observer comment l'enfant met en perspective les deux situations, comment il traite les sollicitations autour de la transgression et de la réussite

Planche 6

Description : Un enfant est assis derrière un bureau devant un livre ouvert ; il y a deux bulles au-dessus de lui comme dans une bande dessinée. Dans l'une, on le voit sur une estrade devant un tableau noir avec un adulte au visage crispé ; l'enfant a la tête baissée et une copie à la main avec la mention C-. Dans l'autre bulle, l'adulte sourit, l'enfant a une copie avec la mention A.

Contenu courant	Un enfant est en train d'étudier et d'imaginer qu'il reçoit un "A +" et un "C -" de son maître d'école ou de sa maîtresse.
Personnage principal	Enfant
Personnage secondaire	Enseignant
Évènement	Enfant qui est grondé et enfant qui est félicité
Éléments du Cadre	Aucun
Conflit	Observer comment l'enfant se positionne par rapport au désir de réussite et à la peur de l'échec
Enjeu	Observer comment l'enfant met en perspective les deux situations, comment il traite l'anxiété/dépression, la motivation à la réussite, et l'estime de soi.

Planche 7

Description : Un enfant est couché dans un lit, une bulle au-dessus de lui comme dans une bande dessinée. On y voit un cheval cabré en haut d'une colline dans un paysage de campagne. Un sentier en contre bas mène jusqu'à un château.

Contenu courant	Un enfant (ou une fille ou un garçon) est au lit en train de rêver une scène où il y a un cheval sur une colline, une rivière et un chemin qui mène à un château
Personnage principal	Enfant
Personnage secondaire	Cheval
Évènement	Un enfant qui rêve
Éléments du Cadre	Chambre, lit, paysage, campagne, château
Conflit	Pas de conflit
Enjeu	Observer comment l'enfant appréhende les frontières du réel et de l'imaginaire, et comment il se saisit de l'anxiété gérée par le paysage sous-jacent la planche

Planche 8

Description : Un enfant est couché dans un lit, il y a deux bulles autour de lui comme dans une bande dessinée. Dans l'une, un monstre/dragon crache du feu, la gueule ouverte dans une position menaçante. Dans l'autre, un monstre/dragon assis mange des sandwiches.

Contenu courant	Un jeune garçon ou jeune fille est au lit en train de rêver d'un monstre qui mange quelque chose et d'un monstre menaçant
Personnage principal	Enfant et monstre (s)
Personnage secondaire	Aucun
Évènement	Enfant qui rêve d'un monstre effrayant et d'un monstre moins effrayant (peut être le même)
Éléments du Cadre	Chambre ou lit
Conflit	Agressivité du monstre de gauche
Enjeu	Observer comment l'enfant appréhende les frontières du réel et de l'imaginaire, et comment il se saisit de l'agressivité du dragon/monstre et de la thématique orale du dragon en train de manger

Planche 9

Description : Dans une salle de bain, un enfant debout sur un tabouret regarde son reflet dans le miroir. Il s'agit d'un reflet double, moitié féminin avec des cheveux longs, moitié masculin avec des cheveux courts.

Contenu courant	Un enfant est debout devant un miroir de salle de bains en imaginant le reflet de son visage avec les attributs des deux sexes
Personnage principal	Enfant
Personnage secondaire	Aucun
Évènement	Se regarde dans la glace et voit un reflet double contenant les deux sexes
Éléments du Cadre	Salle de bains
Conflit	Conflit entre le reflet qui apparait et ce qui aurait été normal. Perception d'un reflet double, problématique
Enjeu	Observer comment l'enfant envisage un contexte d'anxiété et comment il se positionne par rapport à l'épreuve de réalité et à l'identité sexuelle

PROBLÉMATIQUES ET OBJECTIFS DU TRAVAIL DE DOCTORAT

Ce travail de doctorat est le prolongement de notre recherche de Master 2 et, depuis ce Master, nous avons continué à travailler sur ce projet avec l'équipe coordinatrice. La problématique qui est à la base de notre recherche est celle de la question de l'impact de la(es) différence(s) culturelle(s) sur l'examen psychologique et en particulier l'utilisation de tests psychologiques avec des personnes issues de cultures différentes de celles qui constituent la population normative de référence. La ou les culture (s) dans laquelle l'individu se construit, modèle de manière particulière le développement de la pensée, de la mémoire, du raisonnement et de la résolution de problèmes, mais aussi le développement de l'affectivité et des compétences sociales.

A côté des fantasmes originaires à savoir les éléments invariants de l'imaginaire, il faut considérer les spécificités culturelles qui influent sur les productions aux tests et sur le fonctionnement psychique des sujets. En tant que psychologues nous rencontrons aujourd'hui dans notre pratique des sujets qui évoluent dans l'entre-deux culturel, toutefois nous ne disposons pas toujours de tests psychologiques adaptés aux enfants de migrants et de manière plus générale aux enfants vivant en situation transculturelle : les enfants ayant une autre langue maternelle que le français, les enfants appartenant à des minorités (en terme de représentativité dans le pays d'accueil), ou ceux qui présentent des vulnérabilités spécifiques liées à l'histoire migratoire de leur famille. Le facteur culturel ne peut pas être supprimé d'un test, mais des travaux d'adaptation peuvent essayer de limiter un certain nombre d'erreurs lors de la transposition dans une autre culture.

C'est dans cette perspective, que nous avons décidé d'adapter en français le test *TEMAS* (de l'Américain « Tell-Me-A-Story ») chez des enfants âgés de 6 à 11 ans, en adaptant à la marge les planches pour supprimer des biais américains. Ainsi deux versions ont été créées : l'une multiculturelle, la plus originale, représentant des personnages aux couleurs de peau, types de cheveux et formes d'yeux variés afin de représenter la multiplicité culturelle dans laquelle évoluent les enfants, et l'autre non multiculturelle qui comporte des personnages tous de type caucasien.

La proximité entre l'environnement multiculturel réel dans lequel évoluent les enfants et les images qui la représentent a pour but de favoriser l'adhésion au matériel du test, et la qualité du

processus d'identification et de narration. De plus, la perception d'un monde métissé peut aider les enfants de migrants à aller puiser dans l'ensemble de leurs représentations culturelles intériorisées pour créer des histoires, alors que les tests classiques peuvent encourager indirectement à ne faire appel qu'aux éléments culturels de la société d'accueil. Or, pour beaucoup d'enfants de migrants, les représentations culturelles minoritaires, transmises par leurs parents, sont également associées à des expériences plus précoces et donc moins facilement accessibles que celles du pays d'accueil. Elles n'en sont pas moins intériorisées et leur résonance fantasmatique est d'autant plus difficilement repérable par le psychologue sans outils adaptés.

L'objectif central de la recherche a été d'exploiter les protocoles recueillis afin d'investiguer la clinique de la construction identitaire chez des enfants migrants et des enfants non-migrants.

Les objectifs spécifiques se déclinent à partir des questions qui émergent de la littérature :

⇒ réfléchir à la question de l'évaluation psychologique par rapport à la diversité culturelle ;

⇒ affiner la compréhension clinique de la problématique de la construction identitaire, en analysant les récits produits par les enfants migrants (ou issus de parents de migrants) et ceux produits par les enfants non – migrants. En particulier, comment les différentes composantes de la personnalité entretiennent-elles des liens entre elles ? Ces liens sont-ils subordonnés à un processus développemental ? Et le cheminement développemental est-il le même dans les deux groupes ? ;

⇒ analyser l'inscription dans la *filiation* (transmission verticale des parents à l'enfant) et dans les *affiliations* (transmission horizontale dans le groupe des pairs) des enfants.

Nous nous proposons d'interroger les processus de construction identitaire des enfants, qui émergent de leurs productions narratives et nous essayons de mettre en perspective les récits des enfants avec la littérature concernant ce sujet. Le *TEMAS* permet d'avoir accès aux problématiques transculturelles grâce à ses images représentant la multiplicité des appartenances dans laquelle évoluent les enfants. En outre, pour mieux comprendre le fonctionnement du sujet, l'interprétation des récits au *TEMAS* peut prendre

en compte les problématiques individuelles et collectives et se faire de manière complémentariste au sens de Devereux (1980), en faisant une double lecture, idiosyncrasique (relative à l'individu) et culturelle. Cette méthode est adaptée à l'analyse qualitative des récits, notamment pour capter la complexité des processus dynamiques et ce « bricolage » permanent qui caractérise la construction d'une identité métissée. N'oublions pas que selon Devereux, ce qui varie d'une culture à l'autre, ce ne sont pas les matériaux culturels utilisés mais la manière dont ils s'organisent.

LA MÉTHODOLOGIE

Inscrire la recherche en psychologie dans le champ de la recherche scientifique suppose d'interroger la scientificité de sa (ses) méthode(s). Afin d'augmenter la transparence, la clarté et la rigueur de notre méthode de recherche, nous exposerons dans cette partie de la thèse les différents aspects de notre méthodologie. Nous en mettrons en lumière certains aspects supplémentaires, comme la triangulation et le contre-transfert culturel et présenterons en détail le terrain de recherche et le recueil des données.

3.1 Les caractéristiques de la population de la recherche

La population de la recherche est constituée de 311 enfants (158 filles et 153 garçons). Les enfants sont tous âgés de 6 à 11 ans ($M = 8,06$ ans ; $SD = 7,07$) et scolarisés à l'école primaire. Ils ont été testés dans leurs écoles respectives (écoles primaires en milieu urbain), avec les accords parentaux. Pour les besoins de notre recherche toutes les données ont été anonymisées. Les parents ont répondu à un questionnaire visant à recueillir des informations sur leur parcours de vie et de scolarisation et sur celui de leur enfant avec une attention particulière aux éléments langagiers. L'ensemble des données biographiques a été exploité.

Nous décrirons par la suite la population de cette recherche en distinguant les deux versions de planches utilisées (**Version multiculturelle et Version non-multiculturelle**). Pour chaque version, les descriptions auront lieu sur le **groupe d'âge 1** (CP-CE1) et sur le **groupe d'âge 2** (CE2 à CM2). Les protocoles ont été recueillis au cours d'une étude normative en milieu scolaire. Ces protocoles ont été recueillis par une équipe composée de 10 personnes toutes en formation de psychologie ou diplômées psychologues⁹. Un travail d'équipe avec des réunions très fréquentes s'est engagé afin d'homogénéiser les passations et les cotations. Un questionnaire dit « biographique » visait à recueillir un certain nombre d'informations retraçant l'histoire familiale de chaque enfant du point de vue de la migration (langue maternelle, lieu de naissance des parents,

⁹ Tous nos remerciements vont à : Muriel Bossuroy, Laure Crepy, Vanessa Drane Michaux, Dagan Josepha Kpade, Kafui Kpodéhoun, Hakima Megherbi, Laura Rakotomalala, Adeline Sarot, Amalini Simon.

des grands parents, des enfants etc.). C'est notamment sur la base du questionnaire rempli par les parents que l'affectation à l'une ou l'autre version du matériel a été réalisée.

Caractéristiques de la population ayant passé la version multiculturelle

La version multiculturelle comprend 182 enfants (59%), 94 filles et 88 garçons.

Groupe d'âge 1 (CP-CE1)

Le groupe d'âge 1 de la version multiculturelle comprend 91 enfants (44 filles et 47 garçons), d'âge compris entre 6,05 ans et 8,11 ans.

Le tableau 1 présente l'âge moyen des filles et des garçons.

Age (en mois)			
FILLES (44)		GARÇONS (47)	
Moyenne	88,97	Moyenne	88,63
Écart-type	7,67	Écart-type	7,65
Min	77	Min	77
Max	107	Max	108

Tableau 1. Version Multiculturelle - Groupe d'âge 1 (CP-CE1) Age moyen des filles et des garçons

En ce qui concerne l'âge moyen de ce groupe, filles et garçons confondus, est de 7,05 ans (min= 6,05 ans ; max= 8,11 ans).

Le tableau 2 présente la provenance des familles sur le plan géographique

Aire géographique					
FILLES (44)			GARÇONS (47)		
Europe	2	4%	Europe	4	8%
Maghreb	14	32%	Maghreb	11	22%
Afrique	6	14%	Afrique	8	17%
Asie	12	27%	Asie	14	30%
Haïti	2	5%	Antilles	2	5%
Couple mixte	8	18%	Couple mixte	8	18%

Tableau 2. Version Multiculturelle - Groupe d'âge 1 (CP-CE1) Provenance des familles sur le plan géographique

Le critère qui a été retenu est l'analyse de l'origine déclarée dans le questionnaire biographique rempli par les parents. Lorsque le couple est « mixte », nous avons déclaré une origine étrangère lorsqu'au moins l'un des deux parents l'était. Ceci dit, cette question d'origine n'a pas été très simple dans la mesure où certains parents ont rempli le questionnaire après la passation (ils avaient déjà donné leur consentement), et d'autres n'ont pas répondu à ce questionnaire (très minoritaire cependant), et enfin parce que l'analyse des questionnaires a été longue. Ainsi, le questionnaire a peu été pris en compte dans l'affectation des enfants à une version. Il se trouve que dans l'après coup, la concordance de l'affectation des enfants à une version et l'origine familiale a été quasiment parfaite.

Le tableau 3 récapitule pour les filles et les garçons de CP et CE1 les données concernant la question des langues : langues parlées à la maison avec une attention particulière accordée à la première langue.

Langues parlées à la maison					
FILLES (44)			GARÇONS (47)		
Français	25	57%	Français	29	61%
Arabe Maghrébin	6	14%	Arabe Maghrébin	5	12%
Kabyle	1	2%	Kabyle	1	2%
Soninké	3	7%	Soninké	1	2%
Mandingue	1	2%	Peul	1	2%
Wenzhou	1	2%	Bambara	1	2%
Chinois	7	16%	Wolof	1	2%
			Chinois	4	9%
			Turque	2	4%
			Ourdou	1	2%
			Serbe	1	2%

Tableau 3. Version Multiculturelle - Groupe d'âge 1 (CP-CE1) Première langue parlée à la maison

Tous les enfants qui ont participé s'expriment dans la langue française ; néanmoins la situation transculturelle implique la présence de plusieurs langues. Chaque langue est liée à la culture qui la véhicule, qui l'a façonnée et évolue avec elle. Il nous a semblé intéressant d'interroger de reporter ici les langues qui sont parlées à la maison qui vient compléter le tableau 2 concernant les zones géographiques. On peut donc observer que le français est largement représenté comme

langue parlée dans les familles. En ce qui concerne les couples mixtes, dans ce groupe, la première langue parlée à la maison est toujours le français.

Groupe d'âge 2 (CE2 à CM2)

Le groupe d'âge 2 de la version multiculturelle est composé de 91 enfants (50 filles et 41 garçons), d'âge compris entre 7,11 ans et 11,09 ans.

Le tableau 4 présente l'âge moyen des filles et des garçons.

Age (en mois)			
FILLES (50)		GARÇONS (41)	
Moyenne	113,9	Moyenne	116,6
Écart-type	10,8	Écart-type	12,5
Min	95	Min	98
Max	140	Max	141

Tableau 4. Version Multiculturelle - Groupe d'âge 2 (CE2 à CM2) Age moyen des filles et des garçons

En ce qui concerne l'âge moyen de ce groupe, pour le groupe des filles l'âge moyen est de 9,06 ans (min= 7,11 ans ; max= 11,08 ans). Pour le groupe des garçons, l'âge moyen est de 9,09 ans (min= 8,02 ans ; max= 11,09 ans).

Le tableau 5 présente la provenance des familles sur le plan géographique

Aire géographique					
FILLES (50)			GARÇONS (41)		
Europe	7	14%	Europe	3	8%
Maghreb	13	26%	Maghreb	10	24%
Afrique	15	30%	Afrique	9	22%
Haïti	2	4%	Asie	10	24%
Antilles	3	6%	Couple Mixte	9	22%
Asie	8	16%			
Couple Mixte	2	4%			

Tableau 5. Version Multiculturelle - Groupe d'âge 2 (CE2 à CM2) Provenance des familles sur le plan géographique

En ce qui concerne l'aire géographique de provenance, la plupart des garçons sont originaires du Maghreb (24%) et d'Asie (24%), alors que la plupart des filles sont originaires

d'Afrique subsaharienne (30%) et du Maghreb (26%). Pour les couples mixtes, nous avons pris en considération et analysé les informations concernant l'origine géographique respectivement de la mère et du père. On remarque une différence significative entre les deux groupes : garçons (22%), filles (4%).

Le tableau 6 récapitule pour les filles et les garçons de CE2 à CM2 les données concernant la question des langues : langues parlées à la maison avec une attention particulière accordée à la première langue.

Langues parlées à la maison					
FILLES (50)			GARÇONS (41)		
Français	36	70%	Français	26	67%
Roumain	1	2%	Albanais	1	2%
Arabe Maghrébin	3	7%	Arabe Maghrébin	4	10%
Yougoslave	1	2%	Tamoul	3	7%
Kabyle	1	2%	Kabyle	1	2%
Polonais	1	2%	Dioula	1	2%
Soninké	2	5%	Bambara	1	2%
Diakhanké	1	2%	Urdu	1	2%
Bambara	1	2%	Vietnamien	1	2%
Chinois	1	2%	Pendjabi	1	2%
Tamoul	1	2%	Mandarin	1	2%
Gujarati	1	2%			

Tableau 6. Version Multiculturelle - Groupe d'âge 2 (CE2 à CM2) Première langue parlée à la maison

Tous les enfants qui ont participé s'expriment dans la langue française ; néanmoins la situation transculturelle implique la présence de plusieurs langues. Chaque langue est liée à la culture qui la véhicule, qui l'a façonnée et évolue avec elle. Il nous a semblé intéressant d'interroger et de reporter ici les langues qui sont parlées à la maison qui vient compléter le tableau 5 concernant les zones géographiques. On peut donc observer que le français est largement représenté comme langue parlée dans les familles.

Caractéristiques de la population ayant passé la version non - multiculturelle

La Version non-multiculturelle comprend 129 enfants (41%), 64 filles et 65 garçons.

Groupe d'âge 1 (CP-CE1)

Le groupe d'âge 1 de la version non-multiculturelle comprend 86 enfants (41 filles et 45 garçons), d'âge compris entre 6,06 ans et 8,06 ans.

Le tableau 7 présente l'âge moyen des filles et des garçons.

Age (en mois)			
FILLES (41)		GARÇONS (45)	
Moyenne	88,18	Moyenne	90,9
Écart-type	6,35	Écart-type	6,68
Min	78	Min	78
Max	100	Max	102

Tableau 7. Version non – multiculturelle. Groupe d'âge 1 (CP-CE1) Age moyen des filles et des garçons

En ce qui concerne l'âge des enfants, pour le groupe des filles, l'âge moyen est de 7,05 ans (min= 6,06 ans ; max= 8,04 ans). Pour le groupe des garçons, l'âge moyen est de 7,07 ans (min= 6,06 ans ; max= 8,06 ans).

Le tableau 8 présente la provenance des familles sur le plan géographique

Aire géographique					
FILLES (41)			GARÇONS (45)		
Europe	35	85%	Europe	39	87%
Couple Mixte	6	15%	Couple Mixte	6	13%

Tableau 8. Version non-multiculturelle - Groupe d'âge 1 (CP-CE1) Provenance des familles sur le plan géographique

Le critère qui a été retenu est l'analyse de l'origine déclarée dans le questionnaire biographique rempli par les parents. Lorsque le couple est « mixte », nous avons déclaré une origine étrangère lorsqu'au moins l'un des deux parents l'était. Ceci dit, cette question d'origine n'a pas été très simple dans la mesure où certains parents ont rempli le questionnaire après la passation (ils avaient déjà donné leur consentement), et d'autres n'ont pas répondu à ce questionnaire (très

minoritaire cependant), et enfin parce que l'analyse des questionnaires a été longue. Ainsi, le questionnaire a peu été pris en compte dans l'affectation des enfants à une version. Il se trouve que dans l'après coup, la concordance de l'affectation des enfants à une version et l'origine familiale a été quasiment parfaite.

Le tableau 9 récapitule pour les filles et les garçons de CP et CE1 les données concernant la question des langues : langues parlées à la maison avec une attention particulière accordée à la première langue.

Langues parlées à la maison					
FILLES (41)			GARÇONS (45)		
Français	38	94%	Français	39	88%
Espagnol	1	2%	Anglais	1	2%
Polonais	1	2%	Polonais	2	4%
Italien	1	2%	Serbe	1	2%
			Portugais	1	2%
			Kabyle	1	2%

Tableau 9. Version non-multiculturelle - Groupe d'âge 1 (CP-CE1) Langues parlées à la maison

En ce qui concerne les couples mixtes, la première langue parlée à la maison dans ce groupe est toujours le français sauf deux cas.

Groupe d'âge 2 (CE2 à CM2)

Le groupe d'âge 2 de la version non-multiculturelle est constitué de 43 enfants (23 filles et 20 garçons), d'âge compris entre 8,06 ans et 11,01 ans.

Le tableau 10 présente l'âge moyen des filles et des garçons.

Age (en mois)			
FILLES (23)		GARÇONS (20)	
Moyenne	121	Moyenne	120
Écart-type	6,96	Écart-type	7,5
Min	105	Min	102
Max	130	Max	133

Tableau 10. Version non-multiculturelle - Groupe d'âge 2 (CE2 à CM2) Age moyen des filles et des garçons

En ce qui concerne l'âge des enfants, pour le groupe des filles, l'âge moyen est de 10,01 ans (min= 8,09 ans ; max= 10 ans). Pour le groupe des garçons, l'âge moyen est de 10 ans (min= 8,06 ans ; max= 11,01 ans).

Le tableau 11 présente la provenance des familles sur le plan géographique.

Aire géographique					
FILLES (23)			GARÇONS (20)		
Europe	23	100%	Europe	18	90%
			Couple mixte	2	10%

Tableau 11. Version non-multiculturelle - Groupe d'âge 2 (CE2 à CM2) Provenance des familles sur le plan géographique

Le tableau 12 récapitule pour les filles et les garçons de CM2 à CM2 les données concernant la question de la langue parlée à la maison.

Langue parlée à la maison					
FILLES (23)			GARÇONS (20)		
Français	23	100%	Français	20	100%

Tableau 12. Version non-multiculturelle - Groupe d'âge 2 (CE2 à CM2). Langue parlée à la maison

En ce qui concerne la première langue parlée à la maison, la totalité des enfants, compris les enfants appartenant aux deux couples mixtes, parle le français à la maison.

Population retenue pour la thèse de doctorat

Dans le cadre de cette thèse, à partir de la population de la recherche constituant l'objet de passation en vue de la validation du test *TEMAS* en français, nous avons extrait un nombre réduit d'enfants : 20 protocoles d'enfants d'origine culturelle diverse et 20 autres protocoles d'enfants ayant une culture plus spécifiquement française en tenant compte des âges et du sexe de l'enfant ainsi que des parcours biographiques. Cette étape méthodologique a visé à étudier de manière descriptive et qualitative les productions narratives des enfants dans le but de répondre à nos

objectifs spécifiques¹⁰. Aucun récit présenté dans cette thèse n'a été produit par à un enfant qui serait en situation de bilan psychologique en institution ou en situation de soins thérapeutiques, toutes les données ont été anonymisées et les prénoms utilisés sont tous inventés.

3.2 Adaptation transculturelle d'outils

T. Baubet (2009, p. 91-97) met en évidence que l'objectif de l'adaptation d'un outil est d'obtenir un instrument à la fois valide dans un contexte spécifique et d'universalité culturelle suffisante pour que son utilisation dans d'autres populations nécessite peu ou pas d'adaptation (moins de 10% des items). J. Caron (2002) affirme que la validation transculturelle d'un instrument d'évaluation implique trois étapes : 1) la traduction et la vérification de son équivalence ; 2) la vérification empirique de la validité de la version traduite ; 3) l'adaptation des scores au contexte culturel et le développement de normes. Nous reprendrons et présenterons ces trois aspects en détail par la suite.

A. La traduction de l'outil et la vérification de son équivalence : La traduction des items dans des contextes différents est un travail délicat qui pose de nombreuses questions (Marquer, 2012). Traduire uniquement un instrument dans la langue locale ne garantit en aucun cas sa validité et sa fidélité dans un contexte différent. Dans le cas du *TEMAS*, il n'a jamais été question de traduction puisque les enfants ont produit des récits en langue française quand bien même pour certains enfants – notamment en situation de migration eux-mêmes – la question de la maîtrise du français peut se poser. Cet aspect peut pour le *TEMAS* bien évidemment, comme pour tout test passé en langue étrangère, faire l'objet de discussions. J.A. Flaherty et al. (1988) affirment que cinq niveaux d'équivalence doivent être respectés entre l'instrument original et sa traduction pour assurer l'utilisation correcte d'un instrument de diagnostic dans un nouveau contexte culturel (p. 258) :

⇒ **l'équivalence de contenu :** Le contenu de chaque item de l'instrument est pertinent pour l'étude du phénomène dans les cultures où l'on envisage son utilisation. Une vérification des items par une équipe de spécialistes de chaque culture est nécessaire pour qu'il soit possible de produire les mêmes inférences à partir de la version traduite qu'avec l'instrument original.

¹⁰ Les analyses qualitatives des 40 protocoles sont insérés dans le CD-ROM joint à la thèse.

Pour le *TEMAS*, comme l'équipe de recherche italienne l'avait fait, nous avons adapté certains contenus (une équipe de base-ball sur l'une des planches a été remplacée par une équipe de football par exemple).

⇒ **L'équivalence sémantique** : La signification de chaque item devrait être les mêmes après la traduction de l'outil. La correspondance exacte entre les mots est difficilement réalisable d'une culture à l'autre compte tenu du vocabulaire et de la grammaire propre à chaque culture (Caron, 2002). L'équivalence sémantique nécessite bien plus qu'une traduction, il faut trouver une équivalence de sens au travers d'une expression, mais dans certains cas la situation décrite dans un item n'existe pas dans la culture considérée. Comme précisé ci-dessus, l'équivalence n'a pas été prise en compte dans la passation du test *TEMAS*. Il faut bien préciser que nous sommes dans une situation de production du langage et non dans une situation de compréhension du langage. La production de récits est propre à chaque enfant même s'il compose avec la maîtrise qu'il a de la langue française.

⇒ **L'équivalence technique** : La méthode d'évaluation reste la même, c'est-à-dire que d'une culture à l'autre les résultats obtenus ne sont pas affectés par des aspects liés directement à la méthode de passation ou d'évaluation utilisée.

⇒ **L'équivalence de critère** : L'interprétation et la mesure de la variable restent les mêmes. Elle indique la capacité de l'outil d'évaluer une variable dans deux cultures différentes. Après analyse des données, l'interprétation des résultats devrait être similaire.

⇒ **L'équivalence conceptuelle** : L'outil mesure le même construit théorique dans chaque culture.

Dans le cadre spécifique de notre recherche, pour garantir l'équivalence de contenu et l'équivalence sémantique, les planches du *TEMAS* ont été retravaillées pour que les scènes constituent des scènes de la vie quotidienne en France et non aux USA. Par la suite, les deux versions ont été confrontées et retravaillées jusqu'à ce qu'un consensus de planches ait été obtenu. Concernant l'équivalence de critère, par rapport à la version américaine, la mesure des variables reste proche. En effet, notre projet a préservé la structure et les modalités générales de la cotation (équivalence technique) pour rester dans le cadre d'une adaptation de test, tout en adaptant la théorie générale de la personnalité utilisée afin de s'approcher d'une lecture psychodynamique des récits, plus familière aux psychologues français. Cependant des sessions d'entraînement à la cotation ont été réalisées pour obtenir un maximum de fidélité des

jugements entre les experts qui ont coté les protocoles. L'équivalence conceptuelle est maintenue.

B. La vérification empirique de la validité de l'instrument : ci-après nous allons présenter les procédures nécessaires pour vérifier la validité d'un outil traduit :

⇒ la validité de contenu : correspond à la pertinence des choix des items, c'est-à-dire que les items de l'outil semblent mesurer les aspects qu'ils prétendent mesurer ;

⇒ la validité critérielle : Cette validité est obtenue lorsqu'un nouvel outil est corrélé avec un autre outil qui mesure le(s) même(s) concept(s) ;

⇒ la validité de construit : Il est important de vérifier si l'instrument traduit garde la structure du construit, de même que les relations entre les différentes composantes du construit et, enfin, les conséquences du construit.

C. L'adaptation de l'outil au contexte culturel : Lorsqu'un instrument est élaboré dans une culture donnée, des normes sont habituellement développées pour permettre de situer un pointage individuel ou la moyenne d'un groupe par rapport à un ensemble de références plus larges. Il est possible que dans la culture pour laquelle l'instrument est traduit, le même phénomène apparaisse avec une intensité, une amplitude ou une fréquence différente. Il est donc important de comparer la distribution des pointages générés par la version traduite avec celle de l'instrument originel. Parmi les indicateurs de base, la moyenne et l'écart-type permettent d'apprécier la variabilité de la mesure. Il est important de vérifier ces indicateurs pour les hommes et les femmes. Des différences importantes dans les moyennes et dans les écarts-types avec la version originelle pourraient signifier : 1- que l'échantillon retenu pose problème, 2- que le phénomène étudié dans la culture cible présente des particularités. Une distribution très différente pourrait suggérer que l'instrument n'est peut-être pas approprié à la culture. Lorsque les différences sont acceptables, il devient important de développer des normes pour la culture cible. Ces normes devraient inclure la moyenne, l'écart-type, les rangs percentiles et les scores Z ou les scores T. Ces derniers permettent de situer les individus sur une échelle d'intervalle. Le choix de la population pour développer des normes dépend de l'objectif de l'instrument. *La fidélité* de la mesure est essentielle afin d'assurer la validité d'un instrument. Ce concept se réfère à la consistance interne de l'instrument et à sa stabilité temporelle. La fiabilité renvoie à la notion de « précision de la mesure » (Tourrette &

Guedeney, 2012, p 60), elle montre que l'échelle mesure de la même manière, chaque fois qu'elle est utilisée quels que soient les gens, situations et la période (Marquer, 2012). On s'attend d'un instrument fiable qu'il mesure le même phénomène avec la même précision à chaque fois. Si les conditions n'ont pas changé, l'instrument devrait produire les mêmes résultats après quelques temps. On s'intéresse également à la consistance interne de l'outil, cela reflète « l'homogénéité des items composant chaque dimension d'un instrument », (Tourrette & Guedeney, 2012, p. 60). Lorsque le chercheur veut mesurer un phénomène il présentera plusieurs items pour l'appréhender. Même si ces items tentent de mesurer différents aspects du concept, ils devraient en principe être reliés. Afin de mesurer le degré de consistance interne d'un instrument, l'outil statistique recommandé est l'alpha de Cronbach.

Pour finir, on doit considérer la sensibilité et la spécificité :

⇒ la **sensibilité** correspond à la proportion de sujets qui sont correctement détectés ou classés par l'outil ;

⇒ la **spécificité** mesure la proportion d'individus qui ne présente pas le trouble ou la dimension recherchée, et qui sont également classés comme tels par l'outil.

Sensibilité et spécificité sont interdépendantes. Plus une échelle est sensible moins elle est spécifique et inversement.

Toutes les analyses pour prouver la vérification empirique de la validité de l'adaptation française du *TEMAS* sont actuellement en cours. Les résultats seront présentés en détail dans des prochains articles.

3.3 Les méthodes d'analyse qualitatives et quantitatives

Les méthodes qualitatives se différencient des méthodes quantitatives par leurs propres critères de rigueur et de crédibilité. Leur validité scientifique a été souvent critiquée selon l'idée que les méthodes qualitatives produiraient des résultats subjectifs (Sibeoni, 2017). Ces méthodes disposent de critères spécifiques, reconnus et partagés, qui assurent de la qualité scientifique du travail de recherche effectué (Lachal, 2016). Les données brutes de nature qualitative peuvent être considérées telles quelles (par exemple si on rapporte un avis) ou être « mathématisées » selon un degré plus ou moins important. Pour « mathématiser » les données brutes, le chercheur peut transformer les données brutes qualitatives en unités exploitables : soit par un processus de quantification ou de catégorisation.

Les principes fondamentaux pour évaluer la validité d'une recherche qualitative sont :

- ⇒ la sensibilité au contexte par rapport au cadre socio-culturel, aux enjeux éthiques, à la revue de la littérature, aux données empiriques et aux points de vue des participants ;
- ⇒ la rigueur et l'engagement dans les phases de recherche : collecte des données, analyses, méthodologie, discussion et conclusion ;
- ⇒ la cohérence et la transparence de la problématique, du lien entre théorie et méthode, dans la présentation des données et dans la réflexivité (analyse du contre-transfert) ;
- ⇒ l'impact et l'importance de la recherche dans son application pratique, théorique et socioculturelle.

Pour être rigoureuse, la recherche doit pouvoir détailler la revue de la littérature, la problématique, la méthode, l'analyse des résultats et leur discussion, ainsi que les liens entre elles. Il est en réalité assez rare qu'une étude ne soit que purement qualitative ou quantitative. La plupart des recherches utilisent les deux axes, à des degrés divers (Falissard, 2014 ; Lachal, 2016). Elles sont conduites selon des méthodes dites « mixtes » c'est à dire associant méthodes qualitatives et méthodes quantitatives afin de mieux comprendre un phénomène donné.

L'intérêt des méthodes mixtes réside dans :

- ⇒ la triangulation : les deux méthodes (qualitative et quantitative) corroborent les mêmes résultats ;
- ⇒ la complémentarité : une des deux méthodes illustre, clarifie, précise... les résultats de l'autre ;
- ⇒ le développement : le résultat d'une méthode oriente la mise en place de l'autre méthode (par exemple dans le choix de la population d'étude, des outils d'évaluation...) ;
- ⇒ l'initiation : la confrontation des résultats issus des deux méthodes fait émerger des contradictions et remet éventuellement en cause la théorie ;

⇒ l'expansion : les résultats obtenus par une méthode peuvent être étendus à d'autres champs d'application en utilisant l'autre méthode.

L'une des difficultés majeures dans l'utilisation des méthodes mixtes reste l'interprétation des résultats. En effet, les méthodes qualitatives se réfèrent « au sujet de la rencontre » tandis que les statistiques se réfèrent au sujet « moyen » (Falissard, 2014). La synthèse de ces deux approches doit donc être soumise à réflexion quant au sens à donner aux résultats. L'observation et l'étude de cas sont deux méthodes qui peuvent se prêter à des méthodes mixtes.

La démarche de notre recherche est hypothético-déductive et repose sur l'énoncé d'une ou plusieurs hypothèses s'inscrivant dans un cadre théorique, postulat de base. L'objet de la recherche est alors de confronter ces hypothèses à la réalité des faits, la confirmation de l'(des) hypothèse(s) initiale(s) mise à l'épreuve des faits constitue une *approche confirmatoire*.

Nous procéderons à la description de l'échantillon total, notre but est de présenter les données sur 311 enfants sans aucune interprétation car, dans le cadre de notre thèse, nous avons choisi de centrer notre attention sur l'étude descriptive et qualitative des productions narratives des enfants dans le but de répondre aux objectifs fixés. Pour le faire, nous avons extrait parmi les 311 protocoles, 20 protocoles d'enfants d'origines culturelles diversifiées et 20 autres protocoles d'enfants ayant une culture plus spécifiquement française en tenant compte des âges et du sexe de l'enfant ainsi que des parcours biographiques. Les récits ont été analysés à l'aide et en lien avec la grille de cotation élaborée par le groupe de recherche qui évalue les deux versants qui sont le contenu et la structure des histoires racontées.

La méthode d'analyse qualitative de nos protocoles - *TEMAS*, a comporté deux temps : dans un premier temps nous avons procédé à l'analyse planche par planche de chaque récit, toujours en lien étroit avec la grille de cotation ; chaque récit est ainsi présenté en détail mais sans aucune interprétation. Le but de cette première analyse est d'observer si l'enfant repère le personnage principal, le personnage secondaire, le cadre et l'événement de l'histoire, s'il arrive à identifier le conflit sous-jacent de la planche et comment il/elle se positionne par rapport à ce conflit. Nous prenons en considération si les personnages sont mis en relation entre eux et on évalue la valence émotionnelle, c'est-à-dire si l'enfant arrive à nommer des émotions spécifiques pour chaque personnage. Dans un second temps, nous avons procédé à la synthèse des informations obtenues précédemment. Nous avons décidé d'enrichir les modalités d'analyse qualitative des récits pour l'adapter à une théorie psychodynamique de la personnalité très ancrée dans les pratiques des

psychologues français. Cet ancrage théorique psychodynamique concerne principalement les modalités d'analyse des résultats.

Concernant l'interprétation, nous avons utilisé les mêmes critères que pour les autres tests thématiques selon les modalités d'interprétation élaborées par l'école de Paris (Brelet-Foulard & Chabert, 2003 ; Boekholt, 2015 ; Emmanuelli & Azoulay, 2017).

Notre procédure d'analyse peut être résumée de la façon suivante :

ANALYSE PLANCHE PAR PLANCHE

(en lien avec la grille de cotation)



SYNTHÈSE

Notre recherche se veut davantage complémentariste, au sens où l'entend Devereux (1972), intégrant des éléments psychanalytiques ainsi que socioculturels dans un double discours obligatoire mais non simultané. La méthode complémentariste permet de comprendre les mouvements intrapsychiques ainsi que de décoder les sens collectifs, tissant les liens entre contenant et contenu. Selon Moro (2004, p. 105), « en recherche, le principe de complémentarité permet d'utiliser des éléments de méthodologie a priori hétérogènes, de croiser les informations obtenues avec ces différents outils, et ainsi de valider des hypothèses cliniques. La complexité de la situation impose de confronter l'objet à des méthodologies différentes sans pour autant le distordre ». La notion de complémentarisme rejoint une des propositions de la méthodologie qualitative moderne qui consiste à multiplier les approches utilisées pour examiner un objet de recherche complexe. En ce sens, la méthode de notre recherche est à considérer comme une méthode complémentariste.

3.4 La triangulation : concept méthodologique retenu pour l'adaptation en français de *TEMAS*

La triangulation se définit comme une démarche où l'on croise différentes approches d'un objet de recherche dans le but d'augmenter la validité et la qualité des résultats obtenus. Il s'agit d'une démarche qui permet de renforcer la validité de la recherche (Mays & Pope, 1995).

La triangulation par multiplication des sources d'information peut se mettre en œuvre à différents niveaux :

- ⇒ la triangulation théorique qui correspond au fait d'utiliser plusieurs modèles d'analyse, plusieurs cadres théoriques pour lire et expliquer les phénomènes observés ;
- ⇒ la triangulation de l'investigation qui implique la participation de plusieurs chercheur-e-s qui observent les mêmes phénomènes ;
- ⇒ la triangulation des données qui se réalise par le recueil de données à différents moments, lieux et/ou auprès de différentes personnes ou groupes de personnes ;
- ⇒ la triangulation méthodologique est accomplie si différentes méthodes sont mises en œuvre dans la recherche.

La stratégie de triangulation, qui permet de transcender les spécificités de chaque approche théorique et méthodologique, conduit à une observation et à une analyse plus fine (qualité de la recherche) et plus fiable (rigueur de la recherche). L'augmentation de la qualité de la recherche est liée au fait de mieux appréhender la complexité d'un phénomène, par le croisement de différents regards sur cet objet, en faisant alterner les filtres méthodologiques et théoriques utilisés (Lachal, 2016). Par ailleurs, la rigueur de la démarche est étayée par la mise en parallèle d'observations et de résultats issus de méthodes différentes, si ceux-ci convergent vers des conclusions identiques. La stratégie de triangulation vise à conférer aux démarches qualitatives non seulement de la validité mais aussi, et surtout, de la rigueur, de l'ampleur et de la profondeur (Mays & Pope, 1995). Au-delà de l'enrichissement de la lecture des phénomènes, la triangulation permet de s'assurer de la stabilité de certaines observations et de la fiabilité des conclusions obtenues par des voies différentes. En ce qui concerne spécifiquement notre recherche concernant l'adaptation française du *TEMAS*, les éléments de la recherche tels que les sources, les données, la

méthodologie, les analyses et les résultats ont été triangulées depuis le début de la mise en place de cette recherche. La triangulation s'est opérée ainsi à différents niveaux.

La **triangulation théorique** tient à l'association de la théorie psychanalytique et d'un questionnement plus large sur les dynamiques socioculturelles, le but est ainsi de tenter d'explorer le nouage des dimensions intrapsychique et culturelle dans le phénomène qui nous intéresse : les récits livrés au *TEMAS* par des enfants d'origines culturelles multiples. Notre thèse de doctorat se propose de croiser les perspectives théoriques issues de la théorie psychanalytique et les aspects socioculturels dans une optique complémentariste préconisée par G. Devereux (1972) : utilisation obligatoire et non simultanée des deux disciplines. Le *TEMAS* s'y prête bien puisqu'il exige des enfants la production de récits narratifs à partir d'images représentant la diversité et la multiplicité culturelle et s'adresse à la période de latence et au moment où les enfants s'inscrivent dans les grands apprentissages et construisent leur identité d'élève.

Concernant la **triangulation des données**, le recueil des données a été effectué à différents moments et lieux (les passations ont été faites dans neuf écoles primaires en milieu urbain) auprès 311 enfants (158 filles et 153 garçons) d'origines culturelles variées et âgés de 6 à 11 ans ($M = 8,06$ ans ; $SD = 7,07$) (les caractéristiques de la population de la recherche ont été présentées en détail dans le paragraphe 3.3). Le recueil des données et les cotations ont été effectuées par une équipe de recherche composée par des chercheuses, doctorantes, psychologues, étudiantes qui a observé et s'est confrontée au même phénomène à plusieurs reprises (**triangulation de l'investigation**). Au cours de ces échanges, l'équipe entière a pu réagir directement face à l'ensemble du matériel produit par les enfants.

Concernant la **triangulation méthodologique**, tout d'abord, pendant la phase de cotation des protocoles, nous avons effectué de nombreuses réunions avec l'équipe de recherche. Au cours de ces échanges, l'équipe entière a pu réagir directement face à l'ensemble du matériel produit par les enfants. De plus, nous avons soumis nos résultats à une ingénieure de recherche¹¹ afin qu'elle puisse les évaluer, éventuellement les critiquer et nous proposer d'autres pistes non prises en compte avant cela. La méthodologie de la recherche a été soumise à plusieurs experts en matière de recherche qualitative et de clinique transculturelle. Ainsi, nous avons testé sa rigueur en la

¹¹ Tous nos remerciements vont à Carolyne Barry, ingénieure de recherche, méthodologiste, Unité Inserm 1018.

proposant à des collègues doctorants qui utilisent des méthodes qualitatives dans d'autres domaines de recherche. Spécifiquement nous avons choisi la supervision méthodologique qualitative en recherche clinique effectuée par un groupe de chercheurs, psychologues, psychiatres, doctorants formés spécifiquement à cette méthodologie. Ce dispositif nous a permis de recueillir les réactions d'autres collègues chercheurs, psychologues et psychiatres, extérieurs à notre recherche. A l'occasion du « séminaire de thèse », qui se réunit mensuellement en petit groupe, nous avons eu la possibilité de nous confronter avec les autres doctorants, avec l'appui de notre directrice de thèse, et de discuter des analyses qualitatives des récits proposés par les enfants et de partager les réflexions issues de leurs recherches respectives. Nous avons soumis nos analyses à notre directrice de thèse, experte des démarches expérimentales en clinique transculturelle ; à des chercheurs/psychothérapeutes qui ont publié plusieurs articles au sujet des démarches méthodologiques en recherche qualitative.

3.5 Le contre-transfert individuel

Le transfert désigne le processus pour lequel les désirs inconscients du patient s'actualisent dans le cadre de la relation psychanalytique (Freud, 1938). J. Laplanche et J-B. Pontalis (1967), dans le Vocabulaire de la psychanalyse, définissent le transfert comme « le processus pour lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique » (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 492). Nous pouvons donc définir le transfert comme une « répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué » (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 492) et le contre-transfert comme « ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé, et plus particulièrement au transfert de celui-ci » (ibid, p.103).

S. Freud en 1910, pose les bases de la fonction du contre-transfert comme outil fondamental pour la traduction des affects déliés chez le patient. Il définit le contre-transfert comme *l'influence qu'exerce le patient sur les sentiments inconscients de son analyste* et il préconise que les analystes aient une parfaite connaissance de leur propre inconscient et de leurs propres fonctionnements psychiques (Freud, 1913). L'appareil psychique de l'analyste dans sa dimension inconsciente et consciente servirait donc le processus analytique de transformation. Ainsi se pose la question de l'analyse personnelle, la supervision et des dispositions à l'auto-analyse du futur analyste et thérapeute permettant une totale maîtrise du contre-transfert. Il est fondamental à la pratique psychanalytique qu'un thérapeute s'interroge de manière continue et approfondie sur son contre-

transfert pour disposer d'une connaissance profonde de son propre fonctionnement psychique. De manière plus large, le contre-transfert correspond à toute réaction de l'analyste au transfert du patient.

A partir de ces définitions, dans ce paragraphe nous allons nous concentrer spécifiquement sur l'ouvrage de G. Devereux intitulée *Psychothérapie d'un indien des plaines* (1951). G. Devereux définit le transfert comme « la tendance du patient à manifester vis-à-vis du thérapeute des attitudes et des comportements inadéquats qui se trouvent être plus ou moins indépendants de la personnalité effective de ce dernier ; ils doivent être interprétés essentiellement comme les échos de relations interpersonnelles qui ont joué un rôle décisif à un stade quelconque du développement du patient » (Devereux, 1951, p. 169). En effet, G. Devereux en raison de sa double formation (anthropologique et psychanalytique) fut sollicité pour mener la thérapie de Jimmy Picard, un Indien Wolf. Ce patient – un indien américain vétéran de la Seconde Guerre mondiale – fit part au thérapeute d'un de ses rêves : dans ce rêve, il était allé à la chasse en compagnie d'un autre personnage qui manifeste une présence rassurante et protectrice pour lui. G. Devereux comprend ce rêve comme un *rêve transférentiel* : c'est-à-dire que le patient traitait son thérapeute d'une manière qui « se conformait parfaitement au modèle fourni par la relation de l'Indien des Plaines à son esprit gardien » (1951, p. 187). G. Devereux propose une interprétation dans laquelle il met en lien l'animal esprit-protecteur et le thérapeute. Cet esprit gardien représenterait dans une optique traditionnelle un imago idéalisée du père mais G. Devereux reconnaît dans le transfert de son patient un matériel culturel qu'il utilise comme *levier culturel* efficace afin de faciliter l'*insight*.

G. Devereux (1951) adapte donc l'interprétation en s'appuyant sur une représentation culturelle dont il connaît l'importance dans les cultures des Indiens des Plaines où les esprits des animaux prennent une place prépondérante et relient le monde d'êtres humains au monde spirituel. Il soulève ainsi la question de l'assignation transférentielle du thérapeute par son patient à un imago culturel et il utilise ses connaissances anthropologiques pour introduire une représentation culturelle. Il propose des entretiens psychanalytiques, avec l'utilisation de leviers culturels, le but étant l'acceptation par le patient de l'interprétation qui est faite, et facilitée par la relation avec l'univers culturel du sujet.

Le terme *leviers culturels* est utilisé pour nommer l'usage des connaissances anthropologiques en thérapie. Les représentations culturelles, dans leur spécificité, sont utilisées en tant qu'outil de travail permettant d'adapter la technique psychanalytique aux patients issus d'une culture non-occidentale. Nous pouvons affirmer qu'il ne s'agit pas d'une remise en question de la technique psychanalytique mais d'une « adaptation qui tient compte des données

contextuelles et d'un savoir anthropologique pour faciliter la mise en place d'une relation thérapeutique » (Sturm, 2011, p. 42). G. Devereux (1951) reconnaît le caractère universel du fonctionnement psychique, tout en soulignant des caractéristiques culturelles qui modélisent les comportements et les représentations mentales. Face à la mobilisation d'angoisses à caractère identitaire et ontologique, l'analyste/observateur déploie ses défenses professionnelles ou encore culturelles. Il perçoit la différence culturelle sous le filtre de ses propres assises culturelles. Il explicite les protections culturelles et sociales qui engendrent *des déformations ethnocentriques caractéristiques dues à la culture à laquelle on appartient, et qui sont inévitables* (1951, p. 188). Il soutient que c'est le contre-transfert « plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement, parce que l'information fournie par le transfert peut en général être obtenue par d'autres moyens, tandis que ce n'est pas le cas pour celle que livre le contre-transfert » (Devereux, 1967, p. 15). Pour finir, G. Devereux pose les bases pour l'élaboration du concept du contre-transfert au regard de la différence culturelle, réflexion qui introduira plus tard le concept de contre-transfert culturel.

3.6 Le contre-transfert culturel

S. Freud (1910) a défini les aspects fantasmatiques et affectifs du contre-transfert, G. Devereux (1967) et successivement T. Nathan (1988) insistent sur la dimension culturelle de cette réaction, le terme contre-transfert culturel désigne cette partie du contre-transfert général. G. Devereux aborde de nouveau la question du contre-transfert en 1967 dans l'ouvrage *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* où il expose théoriquement la composante culturelle dans le contre-transfert. Ce travail est le fruit d'une trentaine d'années de réflexions. Il définit le contre-transfert comme « la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient ; ces déformations consistent en ce que l'analyste répond à son patient comme si celui-ci constituait un imago primitif, et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, souhaits et fantasmes inconscients – d'ordinaires infantiles » (Devereux, 1967, p.75).

Il s'intéresse au contre-transfert qui concerne le psychanalyste envers son patient, l'ethnologue envers son informateur et le chercheur envers son objet. C'est-à-dire que G. Devereux élargit la définition freudienne de contre-transfert qui concerne la cure psychanalytique à un concept plus large qui est celui du contre-transfert de tout clinicien, le contre-transfert devient ainsi la somme de toutes les réactions du clinicien explicites et implicites par rapport à son patient ou à

son objet de recherche (Devereux, 1967, p. 74-81). T. Nathan (1986) définit contre-transfert culturel comme l'ensemble des réactions d'une personne qui rencontre une autre personne venant d'une autre culture et qui rentre en relation avec elle ; on peut donc penser à un ensemble de réactions d'un homme qui rencontre un autre homme d'une autre culture et entre en relation avec lui (Nathan, 1986). L'altérité se manifeste par différents traits, traits physiques, couleur de la peau, traits culturels, langue, religion, éducation, etc. M.R. Moro (1994, 2007) restreint le champ à la dimension clinique. Le contre-transfert culturel émane du positionnement intérieur du thérapeute à l'égard de l'altérité du patient. Ainsi, il est identifiable à travers les réactions explicites et implicites, conscientes et inconscientes qui concernent l'identité sociale, professionnelle, culturelle du thérapeute : « elles empruntent à son histoire personnelle, mais aussi à l'histoire de la société à laquelle il appartient, à la politique, aux rapports de force, à la force des préjugés » (Moro, 2011, p. 119). Nous pouvons donc affirmer que la question du contre-transfert culturel se situe au carrefour de l'universel et du singulier. Pour pouvoir travailler sur le niveau culturel, il faut être capable de le penser et inférer son existence et sa fonctionnalité. M.R. Moro (2004) propose la notion de *décentrage* et de *l'élaboration de l'altérité en soi*. Le décentrage présuppose une connaissance approfondie de la fonctionnalité de la culture en thérapie transculturelle et de la culture du patient en thérapie interculturelle (Moro, 2011). Ces processus psychiques nécessitent une connaissance approfondie de la fonctionnalité de la culture permettant *l'élaboration de l'altérité en soi* (Devereux, 1951). Cette capacité s'acquiert par l'expérience d'une pratique clinique en situation d'expatriation ou par un travail clinique consistant avec des patients migrants (Moro, 2003) et, soumis à un travail d'auto-analyse tenant compte des aspects culturels. G. Devereux (1967) postule que le phénomène de contre-transfert culturel existe dans toutes les situations d'interrelations humaines que ce soit dans les domaines de la psychologie ou de la psychanalyse, du travail social ou de la pédagogie, de la recherche. Comme G. Devereux le précise en 1980 dans son ouvrage *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, le choix d'un sujet de recherche, d'une méthodologie ainsi que l'interprétation des données, sont influencés par les réactions inconscientes du chercheur. Le chercheur est impliqué dans sa propre pratique et peut influencer son objet d'étude. D'abord parce qu'il est un individu qui est né et qui vit dans une société donnée ce qui influence ses représentations. Ensuite parce qu'une partie de ses représentations sont inconscientes et échappent ainsi au contrôle et à la volonté de se prémunir de son influence en utilisant des instruments scientifiques les plus objectifs possibles.

La recherche d'une pure objectivité n'est pas le moyen préconisé par G. Devereux pour avoir accès à une image la plus fidèle possible d'un fait humain. Pour être la plus scientifique

possible, le chercheur doit être à l'écoute de sa subjectivité et notamment de son contre-transfert. La modification du phénomène étudié par l'observateur ainsi que la déformation inévitable induite par l'inconscient du chercheur ne doivent pas seulement être limitée par une recherche d'objectivation qui annulerait l'implication du chercheur ou préviendrait les résultats de son influence (Devereux, 1980). Au contraire, cette subjectivité est source d'information et il faut l'exploiter. Il fait donc partie du travail du chercheur d'élaborer son contre-transfert afin de s'en servir pour éclairer ses résultats et en informer ses lecteurs. L'analyse du contre-transfert du chercheur est présentée dans le chapitre 7 de la thèse.

DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON TOTAL

Nous allons proposer par la suite une description des données sur 311 enfants, aucune interprétation sera faite dans cette partie.

- 1) Nous avons comparé les moyennes et les écarts-types pour l'ensemble de l'échantillon sans distinguer l'affectation à une ou l'autre des versions du matériel (tous les âges et les genres mélangés)
- 2) Nous avons comparé les moyennes et les écarts-types pour les deux versions (sans différenciation d'âge et de genre)
 - ➔ **Version multiculturelle**
 - ➔ **Version non-multiculturelle**
- 3) Nous avons procédé à un découpage des groupes en fonction du genre
 - ➔ **Filles**
 - ➔ **Garçons**
- 4) Nous avons traité les données en fonction des différents niveaux scolaires
 - ➔ **Groupe d'âge 1 (Classes CP - CE1)**
 - ➔ **Groupe d'âge 2 (Classes CE2 - CM2)**

4.1 Description des dimensions de personnalité

Pour commencer, nous proposons la description des scores N qui indiquent que les contenus des récits permettent d'évaluer ce que le test se fixe comme objectifs.

Rapport scores N

Si le récit de l'enfant n'aborde pas la dimension (interactions entre les personnages, motivation à la réussite, agressivité, etc.) que la planche est censée évaluer, on cote N pour indiquer que cette fonction n'est pas cotable pour cette planche parce qu'elle n'apparaît pas dans le récit de l'enfant. Le score N va souvent de pair avec une cotation de la case « absence de conflit » dans les dimensions cognitives. Le score N a été calculé en fonction du nombre des planches (somme des

N). Puis, pour calculer la moyenne, nous avons divisé le résultat obtenu par 9 (le nombre de planches). D'abord, nous avons comparé les moyennes et les écarts-types pour les deux versions (Version multiculturelle et Version non-multiculturelle) sans différenciation d'âge et de genre (Tableau A).

Variables	Tous les échantillons		Version Multiculturelle		Version Non-multiculturelle	
	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type
Interactions entre les personnages	0,049	0,127	0,048	0,122	0,052	0,135
Agressivité	0,069	0,170	0,057	0,160	0,085	0,183
Anxiété/Dépression	0,107	0,192	0,096	0,169	0,122	0,219
Motivation à la réussite	0,083	0,163	0,097	0,178	0,062	0,137
Frustration	0,272	0,306	0,333	0,327	0,186	0,250
Estime de soi	0,055	0,228	0,071	0,258	0,031	0,174
Identité sexuelle	0,367	0,483	0,407	0,493	0,310	0,464
Jugement Moral	0,150	0,262	0,162	0,278	0,132	0,238
Épreuve de réalité	0,078	0,171	0,084	0,161	0,070	0,185

Tableau A. Moyenne et écart-type réponses N

Puis, nous avons comparé les moyennes et les écart-type des deux groupes (Version multiculturelle et Version non-multiculturelle) en les différenciant selon le genre (filles et garçons) et l'âge (Classes CP-CE1).

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type
Interactions entre les personnages	0,035	0,104	0,053	0,123	0,044	0,115	0,065	0,153
Agressivité	0,071	0,183	0,068	0,184	0,096	0,196	0,081	0,179
Anxiété/Dépression	0,080	0,139	0,114	0,182	0,161	0,273	0,085	0,173
Motivation à la réussite	0,099	0,183	0,106	0,200	0,067	0,152	0,024	0,088
Frustration	0,333	0,295	0,341	0,356	0,148	0,220	0,220	0,265
Estime de soi	0,085	0,282	0,091	0,291	0,067	0,252	0,000	0,000
Identité sexuelle	0,383	0,491	0,318	0,471	0,311	0,468	0,317	0,471
Jugement Moral	0,202	0,307	0,170	0,263	0,111	0,210	0,098	0,201
Épreuve de réalité	0,085	0,147	0,098	0,211	0,096	0,232	0,049	0,119

Tableau B. Version Multiculturelle et Non-multiculturelle, division en fonction du genre, Groupe d'âge 1, Classes CP-CE1.

Pour finir, nous avons comparé la moyenne et l'écart-type des deux groupes (Version multiculturelle et Version non-multiculturelle) en les différenciant selon le genre (filles et garçons) et l'âge (Classes CE2, CM1, CM2).

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type
Interactions entre les personnages	0,041	0,110	0,060	0,146	0,050	0,122	0,043	0,153
Agressivité	0,033	0,100	0,053	0,156	0,117	0,224	0,043	0,115
Anxiété/Dépression	0,073	0,150	0,115	0,197	0,113	0,190	0,120	0,198
Motivation à la réussite	0,065	0,134	0,113	0,186	0,083	0,148	0,101	0,157
Frustration	0,236	0,271	0,407	0,358	0,167	0,254	0,217	0,277
Estime de soi	0,073	0,264	0,040	0,198	0,000	0,000	0,043	0,209
Identité sexuelle	0,659	0,480	0,300	0,463	0,400	0,503	0,217	0,422
Jugement Moral	0,085	0,190	0,180	0,316	0,125	0,222	0,478	0,665
Épreuve de réalité	0,081	0,145	0,073	0,139	0,083	0,239	0,043	0,115

Tableau C. Version multiculturelle et Non-multiculturelle, division en fonction du genre, Groupe d'âge 2, Classes CE2, CM1, CM2.

Dans l'ensemble, les analyses des moyennes et des déviations standard montrent que la moyenne des réponses N est basse, cela veut dire que les récits livrés par les enfants abordent les dimensions que les planches sont censées évaluer. L'analyse de ce score est capitale notamment dans la perspective d'adaptation du test dans une population française. Le fait d'observer un faible score N nous conforte dans l'idée que les objectifs fixés par l'évaluation dans le cadre du *TEMAS* sont atteints.

Description des dimensions de personnalité

Au nombre de neuf (interactions entre les personnages, dépression-anxiété, agressivité, jugement moral, tolérance à la frustration, motivation à la réussite, estime de soi, épreuve de réalité, identification sexuelle) elles désignent les différentes tendances de l'enfant face à des situations complexes et elles sont pensées comme comportement de bonne qualité et "de (moins) bonne qualité". Pour chaque planche, le psychologue est amené à coter une à trois dimensions particulièrement suscitées par le contenu manifeste de la planche. Le clinicien s'efforcera de mettre en lien chacune des dimensions de personnalité avec l'expression du conflit et particulièrement la résolution du conflit. La cotation des dimensions de personnalité se fait de 1 à 4. Le score 4

correspond à une note maximale où le récit de l'enfant (avec sa résolution) paraît bien adapté au regard de la dimension évaluée. Le score 1 en revanche donne un mauvais score à cette dimension qui ne paraît pas bien maîtrisée. En ce qui concerne l'étude des dimensions de la personnalité, les résultats des analyses sont présentés en fonction des groupes construits en allant du plus global au plus précis.

Le tableau 1 montre premièrement les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) concernant l'ensemble de l'échantillon, puis les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) et le Test des différences entre moyennes (t de Student) en distinguant la Version Multiculturelle et Non-multiculturelle – sans différenciation d'âge et de genre.

Variables	Tous les échantillons		Version Multiculturelle		Version Non-multiculturelle		t student
	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type	
Interactions entre les personnages	3,487	0,444	3,475	0,43861962	3,505	0,45194494	
Agressivité	2,874	0,546	2,939	0,55664029	2,782	0,52003168	**p<.01
Anxiété/Dépression	2,957	0,503	3,046	0,50297813	2,829	0,47553124	**p<.01
Motivation à la réussite	3,231	0,401	3,190	0,41144349	3,289	0,38103456	*p<.05
Frustration	3,251	0,549	3,286	0,56049778	3,208	0,53313194	
Estime de soi	3,147	0,677	3,237	0,63401848	3,026	0,71689294	**p<.01
Identité sexuelle	2,990	0,913	3,079	0,8884304	2,882	0,93548259	
Jugement Moral	3,006	0,736	3,043	0,68868529	2,955	0,79536562	
Épreuve de réalité	3,064	0,628	3,134	0,62210971	2,963	0,62526044	**p<.01

Tableau 1 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard) – Tous les échantillons. Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard) et test des différences entre moyennes (t de Student) – Version Multiculturelle et Non-multiculturelle.

L'analyse des différences au test de Student, montre une différence significative entre les deux groupes (Version Multiculturelle et Version Non-multiculturelle) pour les variables suivantes: le groupe multiculturel obtient des scores majeurs pour les variables agressivité ($p<.01$), anxiété/dépression ($p<.01$), estime de soi ($p<.01$) et épreuve de réalité ($p<.01$) par rapport au groupe non-multiculturel. Les enfants de migrants sont amenés à une réorganisation de leur identité, ils sont confrontés à une pluralité culturelle, au bilinguisme, aux tiraillements et aux conflits des entre-deux culturel et identitaire (Moro, 2002). Nos résultats montrent que les enfants appartenant au groupe multiculturel présentent un niveau d'estime de soi positif, ce qui pourrait indiquer qu'ils ont une conception positive d'eux-mêmes et que leur image est plutôt valorisée. Le groupe non

multiculturel obtient un score majeur pour la variable motivation à la réussite ($p < .05$) par rapport au groupe multiculturel. Cela pourrait indiquer que les enfants appartenant au groupe non-multiculturel ont une perception positive de leurs compétences et de leurs performances spécifiquement en relation au système scolaire. Pour les enfants appartenant au groupe multiculturel la distance entre le milieu familial et le milieu scolaire et institutionnel pourrait être à l'origine d'une certaine dévalorisation de l'image de soi scolaire.

Le Tableau 2 montre la comparaison entre les moyennes et les écarts-types en distinguant les deux versions du test (Version Multiculturelle et Version Non-multiculturelle), en différenciant le genre (filles et garçons) mais sans différenciation d'âge.

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne (max =4)	Écart-type	Moyenne (max =4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type
Interactions entre les personnages	3,422	0,455	3,524	0,419	3,456	0,508	3,554	0,384
Agressivité	2,958	0,571	2,920	0,545	2,812	0,504	2,753	0,539
Anxiété/Dépression	3,100	0,489	2,994	0,513	2,812	0,451	2,846	0,501
Motivation à la réussite	3,217	0,393	3,164	0,428	3,279	0,382	3,298	0,383
Frustration	3,302	0,610	3,269	0,507	3,165	0,492	3,251	0,574
Estime de soi	3,265	0,587	3,210	0,677	3,036	0,753	3,016	0,685
Identité sexuelle	3,058	0,809	3,092	0,943	2,919	0,938	2,848	0,942
Jugement Moral	3,112	0,661	2,978	0,712	3,044	0,741	2,861	0,845
Épreuve de réalité	3,092	0,655	3,174	0,590	2,980	0,671	2,947	0,583

Tableau 2 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard), en fonction du genre, tous âges confondus.

Aucune différence significative des résultats n'a été trouvée entre les deux groupes (filles et garçons), cela pourrait être dû au fait que les planches du *TEMAS* sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. C'est-à-dire que le personnage principal (ou les personnages principaux) est de sexe féminin pour le jeu de planches des filles et de sexe masculin pour le jeu de planches de garçons. Cet aspect pourrait expliquer le manque de différences remarquables entre les deux groupes.

Le Tableau 3 montre les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) et le Test des différences entre moyennes (t de Student), pour les deux versions du test (Version multiculturelle et Version

non-multiculturelle) pour le Groupe d'âge 1 (de 6 à 9 ans, Classes CP-CE1) sans différenciation de sexe.

Variables	Tous les échantillons		Version Multiculturelle		Version Non-multiculturelle		t student
	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type	
Interactions entre les personnages	3,461	0,449	3,433	0,43801245	3,490	0,46017615	
Agressivité	2,909	0,558	3,028	0,56973174	2,784	0,52071123	**p<.01
Anxiété/Dépression	2,940	0,502	3,045	0,47985652	2,825	0,5022405	**p<.01
Motivation à la réussite	3,240	0,395	3,211	0,38974918	3,271	0,40081332	
Frustration	3,228	0,557	3,295	0,56472468	3,165	0,54502754	
Estime de soi	3,131	0,702	3,259	0,64562999	3,003	0,73614642	**p<.01
Identité sexuelle	2,987	0,925	3,127	0,87761049	2,847	0,95707095	
Jugement Moral	2,957	0,763	2,987	0,70891194	2,927	0,81787591	
Épreuve de réalité	3,068	0,635	3,214	0,61201232	2,910	0,62457594	**p<.01

Tableau 3 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard) – Groupe d'âge 1(classes CP-CE1), tous les échantillons. Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard) et test des différences entre moyennes (t de Student), Version Multiculturelle et Non-multiculturelle, Groupe d'âge 1(classes CP-CE1).

L'analyse des différences au t de Student, montre que le groupe multiculturel obtient des scores majeurs pour les variables agressivité ($p<.01$); anxiété/dépression ($p<.01$); estime de soi ($p<.01$) et épreuve de réalité ($p<.01$) par rapport au groupe non multiculturel.

Le Tableau 4 montre les statistiques descriptives (moyenne, écart-type), pour les deux versions du test (Version multiculturelle et Version non-multiculturelle) pour le Groupe d'âge 1 (de 6 à 9 ans, Classes CP-CE1) en différenciant le sexe (filles et garçons).

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max =4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type
Interactions entre les personnages	3,424	0,451	3,443	0,429	3,437	0,525	3,548	0,374
Agressivité	3,048	0,601	3,006	0,539	2,800	0,480	2,766	0,567
Anxiété/Dépression	3,073	0,469	3,016	0,495	2,801	0,448	2,849	0,557
Motivation à la réussite	3,225	0,346	3,195	0,435	3,213	0,375	3,335	0,423
Frustration	3,298	0,595	3,291	0,535	3,109	0,502	3,226	0,589
Estime de soi	3,244	0,601	3,275	0,698	2,964	0,813	3,043	0,656
Identité sexuelle	3,052	0,846	3,200	0,915	2,887	0,946	2,804	0,985
Jugement Moral	3,202	0,675	2,767	0,682	2,978	0,787	2,872	0,857
Épreuve de réalité	3,188	0,638	3,242	0,589	2,975	0,666	2,841	0,579

Tableau 4 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard), division en fonction du genre, Groupe d'âge 1 (classes CP-CE1).

Aucune différence significative des résultats n'a été trouvée entre les deux groupes (filles et garçons), cela pourrait être dû au fait que les planches du *TEMAS* sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Le personnage principal (ou les personnages principaux) est de sexe féminin pour le jeu de planches des filles et de sexe masculin pour le jeu de planches de garçons. Cet aspect pourrait expliquer le manque de différences remarquables entre les deux groupes.

Le Tableau 5 montre les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) et le Test des différences entre moyennes (t de Student), pour les deux versions du test (Version Multiculturelle et Version non-multiculturelle) pour le Groupe d'âge 2 (de 7 à 11,09 ans, Classes CE2-CM2), sans différenciation de genre.

Variables	Tous les échantillons		Version Multiculturelle		Version Non-multiculturelle		t student
	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max =4)	Écart-type	
Interactions entre les personnages	3,522	0,436	3,516	0,43765998	3,535	0,43879064	
Agressivité	2,828	0,529	2,851	0,53193052	2,779	0,52480902	
Anxiété/Dépression	2,979	0,505	3,046	0,52775237	2,839	0,42472595	**p<.01
Motivation à la réussite	3,218	0,411	3,168	0,43318694	3,324	0,3398224	*p<.05
Frustration	3,283	0,539	3,277	0,55961097	3,296	0,50277091	
Estime de soi	3,168	0,646	3,215	0,62563238	3,071	0,68361868	
Identité sexuelle	2,994	0,900	3,020	0,90691317	2,950	0,90353711	
Jugement Moral	3,071	0,694	3,099	0,66721881	3,012	0,75249838	
Épreuve de réalité	3,059	0,621	3,054	0,6251387	3,069	0,62031897	

Tableau 5 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard), Groupe d'âge 2 (classes CE2-CM1-CM2), tous les échantillons. Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard), et test des différences entre moyennes (t de Student), Version Multiculturelle et Non-multiculturelle, Groupe d'âge 2 (classes CE2-CM1-CM2).

L'analyse des différences au t de Student, montre une différence significative entre les deux groupes (Version Multiculturelle et Version non-multiculturelle) pour les variables suivantes: le groupe multiculturel obtient un score majeur pour la variable anxiété/dépression ($p<.01$) par rapport au groupe non-multiculturel. Alors que le groupe non multiculturel obtient un score majeur à la variable motivation à la réussite ($p<.0.5$) par rapport au groupe multiculturel. Cela pourrait indiquer que les enfants appartenant au groupe non-multiculturel ont une perception positive de leurs compétences et de leurs performances spécifiquement en relation au système scolaire. Pour

les enfants appartenant au groupe multiculturel la distance entre le milieu familial et le milieu scolaire et institutionnel pourrait être à l'origine d'une certaine dévalorisation de l'image de soi scolaire.

Le Tableau 6 montre les statistiques descriptives (moyenne, écart-type), pour les deux groupes d'enfants (Version Multiculturelle et Version non-multiculturelle) pour le Groupe d'âge 2 (de 7 à 11,09 ans, classes CE2-CM1-CM2) en différenciant les genres (filles et garçons).

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type	Moyenne (max=4)	Écart-type
Interactions entre les personnages	3,421	0,465	3,595	0,401	3,500	0,478	3,565	0,411
Agressivité	2,856	0,523	2,847	0,545	2,838	0,565	2,728	0,494
Anxiété/Dépression	3,132	0,515	2,975	0,533	2,836	0,467	2,841	0,395
Motivation à la réussite	3,207	0,446	3,137	0,424	3,429	0,362	3,232	0,297
Frustration	3,306	0,634	3,250	0,486	3,292	0,454	3,299	0,554
Estime de soi	3,289	0,577	3,156	0,662	3,188	0,601	2,966	0,749
Identité sexuelle	3,071	0,756	3,000	0,970	3,000	0,953	2,917	0,895
Jugement Moral	3,015	0,640	3,174	0,689	3,194	0,616	2,839	0,841
Épreuve de réalité	2,982	0,665	3,113	0,591	2,991	0,701	3,134	0,553

Tableau 6 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard), division en fonction du genre, groupe CE2-CM1-CM2.

Aucune différence significative des résultats n'a été trouvée entre les deux groupes (filles et garçons), cela pourrait être dû au fait que les planches du *TEMAS* sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Le personnage principal (ou les personnages principaux) est de sexe féminin pour le jeu de planches des filles, et de sexe masculin pour le jeu de planches de garçons. Cet aspect pourrait expliquer le manque de différences remarquables entre les deux groupes.

4.2 Description des dimensions cognitives

L'évaluation des dimensions cognitives donne un point de vue sur la manière dont l'enfant organise les événements, les liens entre les personnages, le cadre (absence de conflit, manque de séquentialité, manque d'imagination, mauvaise perception du statut des personnages, du type de relations, défaut de maîtrise du langage, confusion du discours, transformations totales, nombre de questions sans réponse, omission et transformations d'un personnage ou d'un événement).

Pour chaque dimension proposée, il faut noter dans la case si le récit est concerné. Coter « 1 » si l'enfant ne repère la dimension cognitive. Si la dimension cognitive est bien identifiée alors on laissera cette case vierge (par exemple, si l'enfant identifie le conflit, on laissera la case Absence du conflit vierge). Le Tableau 7 montre les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) concernant l'ensemble de l'échantillon, les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) et le Test des différences entre moyennes (t de Student) en distinguant la Version Multiculturelle et Non-multiculturelle – sans différenciation d'âge et de genre.

Variables	Tous les échantillons		Version Multiculturelle		Version Non-multiculturelle		t student
	Moyenne (max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	
Absence du conflit	0,138	0,190	0,128	0,201	0,153	0,174	
Manque de séquentialité	0,021	0,083	0,017	0,056	0,028	0,110	
Manque d'imagination	0,064	0,166	0,062	0,159	0,067	0,175	
Mauvaise perception du statut des personnages	0,019	0,054	0,020	0,061	0,016	0,042	
Défaut de maîtrise du langage	0,018	0,071	0,021	0,076	0,015	0,063	
Confusion du discours	0,063	0,143	0,056	0,137	0,074	0,150	
Questions sans réponse	0,141	0,334	0,149	0,337	0,130	0,331	
Omission personnage principal	0,018	0,049	0,021	0,055	0,014	0,039	
Omission personnage secondaire	0,074	0,083	0,070	0,082	0,078	0,084	
Omission événements	0,058	0,098	0,056	0,100	0,060	0,096	
Omission élément du cadre	0,065	0,104	0,076	0,113	0,051	0,087	*p<.05
Transformation personnage principal	0,012	0,044	0,014	0,050	0,009	0,034	
Transformation personnage secondaire	0,045	0,102	0,031	0,078	0,066	0,127	**p<.01
Transformation événements	0,104	0,133	0,094	0,131	0,119	0,134	
Transformation élément du cadre	0,009	0,035	0,010	0,036	0,008	0,035	

Tableau 7 Statistiques descriptives – Tous les échantillons. Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard) et test de différences entre moyennes (t de Student) – Version Multiculturelle et Non-multiculturelle.

L'analyse des différences entre les moyennes effectuée par le calcul de l'indice du t de Student, montre une différence significative entre les deux groupes (Version multiculturelle et Version non-multiculturelle) pour les variables suivantes: le groupe multiculturel présente un score plus important à la variable omission d'un élément du cadre ($p<.05$) que celui du groupe non multiculturel. Le groupe non multiculturel quant à lui présente un score plus important à la variable transformation du personnage secondaire ($p<.01$) par rapport au groupe multiculturel.

Le tableau 8 montre la comparaison entre les moyennes et les écarts-types, en distinguant les deux versions du test (Version multiculturelle et Version non-multiculturelle), en différenciant le genre (filles et garçons) mais sans différenciation d'âge.

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type
Absence du conflit	0,134	0,216	0,122	0,187	0,108	0,136	0,200	0,195
Manque de séquentialité	0,015	0,048	0,019	0,062	0,021	0,083	0,035	0,133
Manque d'imagination	0,068	0,165	0,056	0,154	0,050	0,142	0,085	0,204
Mauvaise perception du statut des personnages	0,018	0,047	0,022	0,072	0,012	0,035	0,021	0,048
Défaut de maîtrise du langage	0,027	0,095	0,015	0,053	0,019	0,072	0,010	0,051
Confusion du discours	0,037	0,077	0,073	0,174	0,074	0,145	0,075	0,156
Questions sans réponse	0,143	0,377	0,155	0,297	0,159	0,386	0,101	0,264
Omission personnage principal	0,023	0,059	0,020	0,051	0,009	0,030	0,019	0,047
Omission personnage secondaire	0,064	0,075	0,076	0,088	0,065	0,078	0,092	0,088
Omission événements	0,068	0,116	0,045	0,080	0,053	0,098	0,068	0,094
Omission élément du cadre	0,073	0,135	0,078	0,089	0,053	0,098	0,049	0,074
Transformation personnage principal	0,010	0,032	0,018	0,062	0,007	0,027	0,012	0,040
Transformation personnage secondaire	0,024	0,066	0,037	0,087	0,039	0,097	0,094	0,147
Transformation événements	0,083	0,117	0,104	0,143	0,097	0,122	0,141	0,143
Transformation élément du cadre	0,004	0,020	0,015	0,045	0,012	0,044	0,003	0,019

Tableau 8 Statistiques descriptive (moyenne, déviation standard), division en fonction du genre, tout âge confondu.

Aucune différence significative des résultats n'a été trouvée entre les deux groupes (filles et garçons), cela pourrait être dû au fait que les planches du *TEMAS* sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Le personnage principal (ou les personnages principaux) est de sexe féminin pour le jeu de planches des filles, et de sexe masculin pour le jeu de planches de garçons. Cet aspect pourrait expliquer le manque de différences remarquables entre les deux groupes.

Le Tableau 9 montre les statistiques descriptives (moyenne et écart-type) et le résultat au test de Student, pour les deux versions du test (Version Multiculturelle et Non-multiculturelle), pour le Groupe d'âge 1 (de 6 à 9 ans, classes CP-CE1), sans différence de genre.

Variables	Tous les échantillons		Version Multiculturelle		Version Non-multiculturelle		t student
	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	
Absence du conflit	0,152	0,211	0,168	0,241	0,134	0,174	
Manque de séquentialité	0,025	0,082	0,021	0,066	0,030	0,096	
Manque d'imagination	0,062	0,160	0,071	0,169	0,053	0,150	
Mauvaise perception du statut des personnages	0,018	0,054	0,023	0,067	0,012	0,034	
Défaut de maîtrise du langage	0,024	0,081	0,028	0,089	0,019	0,073	
Confusion du discours	0,078	0,166	0,072	0,167	0,085	0,167	
Questions sans réponse	0,190	0,387	0,230	0,432	0,149	0,331	
Omission personnage principal	0,023	0,056	0,029	0,066	0,017	0,044	
Omission personnage secondaire	0,078	0,082	0,078	0,084	0,079	0,082	
Omission événements	0,068	0,104	0,071	0,107	0,066	0,101	
Omission élément du cadre	0,058	0,087	0,060	0,080	0,057	0,095	
Transformation personnage principal	0,014	0,052	0,020	0,063	0,009	0,035	
Transformation personnage secondaire	0,030	0,073	0,031	0,078	0,030	0,069	
Transformation événements	0,112	0,135	0,120	0,149	0,105	0,119	
Transformation élément du cadre	0,007	0,032	0,011	0,037	0,003	0,024	

Tableau 9 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard) – groupe CP-CE1, tous les échantillons. Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard) et test des différences entre moyennes (t de Student), Version Multiculturelle et Non-multiculturelle, Groupe d'âge 1, Classes CP-CE1.

L'analyse des différences entre les moyennes effectuée par le calcul de l'indice du t de Student, ne montre pas aucune différence significative des résultats entre les deux groupes (Version Multiculturelle et Version Non-multiculturelle) pour cette tranche d'âge. Le tableau 10 montre les statistiques descriptives (moyenne et écart-type) pour les deux versions du test (Version multiculturelle et Version non-multiculturelle), pour le Groupe d'âge 1 (de 6 à 9 ans, classes CP-CE1) en différenciant le genre (filles et garçons).

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type
Absence du conflit	0,165	0,255	0,172	0,228	0,106	0,153	0,165	0,191
Manque de séquentialité	0,012	0,042	0,030	0,084	0,030	0,099	0,030	0,093
Manque d'imagination	0,080	0,181	0,061	0,158	0,057	0,149	0,049	0,153
Mauvaise perception du statut des personnages	0,019	0,048	0,028	0,083	0,012	0,035	0,011	0,033
Défaut de maîtrise du langage	0,031	0,103	0,025	0,071	0,022	0,081	0,016	0,064
Confusion du discours	0,045	0,086	0,101	0,221	0,091	0,163	0,079	0,173
Questions sans réponse	0,236	0,490	0,222	0,365	0,183	0,412	0,111	0,208
Omission personnage principal	0,031	0,068	0,028	0,064	0,007	0,028	0,027	0,054
Omission personnage secondaire	0,071	0,075	0,086	0,092	0,072	0,079	0,087	0,084
Omission événements	0,076	0,111	0,066	0,103	0,064	0,110	0,068	0,093
Omission élément du cadre	0,045	0,086	0,076	0,071	0,057	0,108	0,057	0,079
Transformation personnage principal	0,012	0,035	0,028	0,083	0,007	0,028	0,011	0,042
Transformation personnage secondaire	0,026	0,074	0,035	0,082	0,017	0,053	0,043	0,082
Transformation événements	0,113	0,140	0,126	0,160	0,081	0,099	0,130	0,134
Transformation élément du cadre	0,005	0,023	0,018	0,048	0,005	0,033	0,000	0,000

Tableau 10 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard), division en fonction du genre, Groupe d'âge 1, Classes CP-CE1.

Encore une fois, aucune différence significative des résultats n'a été trouvée entre les deux groupes (filles et garçons).

Le tableau 11 montre les statistiques descriptives (moyenne et écart-type) et le Test des différences entre moyennes (t de Student), pour les deux versions du test (Version Multiculturelle et Non-multiculturelle), pour le Groupe d'âge 2 (de 9 à 11,9 ans, classes CE2 à CM2), sans différenciation de genre.

Variables	Tous les échantillons		Version Multiculturelle		Version Non-multiculturelle		t student
	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	
Absence du conflit	0,120	0,158	0,087	0,141	0,191	0,169	***p<.001
Manque de séquentialité	0,017	0,085	0,013	0,043	0,023	0,136	
Manque d'imagination	0,066	0,173	0,053	0,148	0,096	0,216	
Mauvaise perception du statut des personnages	0,020	0,054	0,017	0,055	0,026	0,053	
Défaut de maîtrise du langage	0,011	0,054	0,013	0,062	0,005	0,034	
Confusion du discours	0,043	0,100	0,039	0,097	0,052	0,107	
Questions sans réponse	0,076	0,234	0,068	0,170	0,093	0,333	
Omission personnage principal	0,012	0,037	0,013	0,040	0,008	0,029	
Omission personnage secondaire	0,067	0,083	0,062	0,080	0,078	0,089	
Omission événements	0,044	0,088	0,042	0,090	0,049	0,085	
Omission élément du cadre	0,075	0,122	0,092	0,137	0,039	0,068	**p<.01
Transformation personnage principal	0,009	0,031	0,009	0,030	0,010	0,033	
Transformation personnage secondaire	0,066	0,129	0,031	0,078	0,140	0,177	***p<.001
Transformation événements	0,094	0,129	0,068	0,104	0,147	0,158	***p<.001
Transformation élément du cadre	0,012	0,039	0,009	0,034	0,018	0,048	*p<.05

Tableau 11 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard) – Groupe d'âge 2, classes CE2-CM1-CM2, Tous les échantillons. Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard) et test des différences entre moyennes (t de Student), Version Multiculturelle et Non-multiculturelle, Groupe d'âge 2, Classes CE2-CM1-CM2.

L'analyse des différences entre les moyennes effectuée par le calcul de l'indice du t de Student, montre les différences significatives suivantes: le groupe non-multiculturel obtient un score majeur pour la variable absence de conflit par rapport au groupe multiculturel (Absence du conflit $p<.001$). Ce résultat indiquerait que les enfants appartenant au groupe multiculturel d'âge comprise entre 9 et 11, 9 ans montrent une meilleure gestion du conflit sous-jacent les planches. En outre, le groupe non multiculturel obtient des scores majeurs par rapport au groupe multiculturel pour les variables suivantes: transformation du personnage secondaire ($p<.001$), transformation des

événements ($p < .001$) et transformation d'un élément du cadre ($p < .05$). Seulement à la variable omission d'un élément du cadre omission du cadre ($p < .01$) le groupe multiculturel obtient un score majeur par rapport au groupe non multiculturel. Le tableau 12 montre les statistiques descriptives (moyenne et écart-type) pour les deux versions du test (Version multiculturelle et version non-multiculturelle), pour le Groupe d'âge 2 (de 9 à 11, 9 ans, classes CE2-CM1-CM2), en différenciant le genre (filles et garçons).

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart-type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type	Moyenne (Max varie entre 0 et 1)	Écart- type
Absence du conflit	0,098	0,156	0,078	0,129	0,111	0,088	0,261	0,191
Manque de séquentialité	0,019	0,055	0,009	0,030	0,000	0,000	0,043	0,186
Manque d'imagination	0,054	0,145	0,051	0,151	0,033	0,125	0,150	0,263
Mauvaise perception du statut des personnages	0,016	0,047	0,018	0,061	0,011	0,034	0,039	0,064
Défaut de maîtrise du langage	0,022	0,087	0,007	0,027	0,011	0,050	0,000	0,000
Confusion du discours	0,027	0,065	0,049	0,117	0,033	0,081	0,068	0,124
Questions sans réponse	0,035	0,104	0,096	0,207	0,106	0,325	0,082	0,347
Omission personnage principal	0,014	0,044	0,013	0,036	0,011	0,034	0,005	0,023
Omission personnage secondaire	0,057	0,075	0,067	0,084	0,050	0,076	0,101	0,094
Omission événements	0,060	0,122	0,027	0,048	0,028	0,061	0,068	0,099
Omission élément du cadre	0,106	0,170	0,080	0,103	0,044	0,076	0,034	0,062
Transformation personnage principal	0,008	0,029	0,009	0,030	0,006	0,025	0,014	0,038
Transformation personnage secondaire	0,022	0,057	0,038	0,091	0,089	0,147	0,184	0,191
Transformation événements	0,049	0,070	0,084	0,124	0,133	0,160	0,159	0,160
Transformation élément du cadre	0,003	0,017	0,013	0,043	0,028	0,061	0,010	0,032

Tableau 12 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard), division en fonction du genre, Groupe d'âge 2, Classes CE2, CM1, CM2.

Aucune différence significative des résultats n'a été trouvée entre les deux groupes (filles et garçons), cela pourrait être dû au fait que les planches du *TEMAS* sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Le personnage principal (ou les personnages principaux) est de sexe féminin pour le jeu de planches des filles, et de sexe masculin pour le jeu de planches de garçons. Cet aspect pourrait expliquer le manque de différences remarquables entre les deux groupes.

4.3 Description des dimensions émotionnelles

La valence émotionnelle fait référence aux émotions et aux affects attribués par l'enfant aux personnages de l'histoire. Les mots à valence émotionnelle que l'enfant emploie pour désigner l'état dans lequel se trouve le ou les personnages de l'histoire font l'objet d'une cotation. Il est accordé une attention particulière à l'état émotionnel final au moment où l'histoire prend fin, et donc à l'état émotionnel des personnages lors de la potentielle résolution du conflit par l'enfant. La dimension émotionnelle est évaluée qualitativement en distinguant neuf catégories : bien, pas bien, content, triste, en colère, peur, neutre, ambivalent, émotion inappropriée. Pour coter la valence émotionnelle, le principe est de noter toutes les émotions qui apparaissent dans l'histoire de l'enfant, toutes celles qui sont suscitées par la planche, chez tous les personnages.

On cote 1 dans la case appropriée chaque fois qu'une émotion apparaît au cours de l'histoire et on cote F (pour final), l'émotion évoquée à la fin de la passation. Si une même émotion apparaît plusieurs fois, il y aura plusieurs 1 dans la même case. S'il n'y a qu'une seule émotion qui est évoquée, il faut la coter F car c'est aussi la dernière qui apparaît. Il faut donc systématiquement un F, sauf si aucune émotion n'est évoquée. Si plusieurs émotions apparaissent il faut les coter toutes (même s'il s'agit de bien ou pas bien puis d'une émotion plus précise).

Le tableau 13 montre les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) concernant tous les échantillons et les statistiques descriptives (moyenne, écart-type), le Test des différences entre moyennes (t de Student) en distinguant la Version Multiculturelle et la Version non-multiculturelle – sans différenciation d'âges et de genre.

Variables	Tous les échantillons		Version Multiculturelle		Version Non-multiculturelle		t student
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Bien	0,231	0,327	0,301	0,324	0,297	0,355	
Pas bien	0,473	0,456	0,605	0,435	0,680	0,531	
Joie	0,647	0,418	0,801	0,416	0,775	0,334	
Triste	0,373	0,379	0,536	0,443	0,543	0,404	
Colère	0,355	0,332	0,606	0,451	0,608	0,439	
Peur	0,282	0,280	0,511	0,424	0,548	0,425	
Neutre	0,012	0,054	0,023	0,086	0,035	0,112	
Ambivalence	0,052	0,098	0,101	0,177	0,126	0,189	
Inapproprié	0,021	0,059	0,067	0,149	0,034	0,101	*p<.05

Tableau 13 Statistiques descriptives (moyenne, écart-type) – Tous les échantillons. Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard) et test des différences entre moyennes (t de Student) – Version Multiculturelle et Non-multiculturelle.

L'analyse des différences entre les moyennes effectuée par le calcul de l'indice du t de Student, ne montre pas une différence significative entre les deux groupes (Version Multiculturelle et Version non-multiculturelle) sauf pour la variable émotion inappropriée ($p < .05$) pour laquelle le groupe multiculturel obtient un score majeur par rapport au groupe non-multiculturel.

Le tableau 14 montre les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) pour les versions du test (Version multiculturelle et Version non-multiculturelle), en différenciant le genre (filles et garçons), sans différenciation d'âge.

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Bien	0,273	0,290	0,327	0,352	0,283	0,333	0,312	0,378
Pas bien	0,574	0,396	0,634	0,469	0,788	0,615	0,571	0,404
Joie	0,756	0,377	0,842	0,447	0,805	0,352	0,743	0,315
Triste	0,494	0,375	0,576	0,497	0,554	0,361	0,532	0,446
Colère	0,563	0,384	0,646	0,505	0,648	0,425	0,568	0,452
Peur	0,520	0,420	0,503	0,430	0,509	0,343	0,588	0,494
Neutre	0,019	0,078	0,026	0,093	0,033	0,107	0,036	0,117
Ambivalence	0,095	0,171	0,107	0,183	0,102	0,183	0,150	0,195
Inapproprié	0,055	0,136	0,077	0,159	0,036	0,104	0,031	0,098

Tableau 14 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard), division en fonction du genre, tout âge confondu.

Aucune différence significative des résultats n'a été trouvée entre les deux groupes (filles et garçons), cela pourrait être dû au fait que les planches du *TEMAS* sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Le personnage principal (ou les personnages principaux) est de sexe féminin pour le jeu de planches des filles, et de sexe masculin pour le jeu de planches de garçons. Cet aspect pourrait expliquer le manque de différences remarquables entre les deux

groupes. Le tableau 15 montre les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) et le test des différences entre moyennes (t de Student) pour les deux groupes d'enfants (Version Multiculturelle et Version non-multiculturelle), pour le Groupe d'âge 1 (de 6 à 9 ans, classes CP-CE1), sans différenciation de genre.

Variables	Tous les échantillons		Version Multiculturelle		Version Non-multiculturelle		t student
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Bien	0,396	0,350	0,386	0,326	0,407	0,376	
Pas bien	0,697	0,487	0,624	0,414	0,774	0,546	
Joie	0,778	0,383	0,793	0,444	0,762	0,308	
Triste	0,507	0,394	0,534	0,415	0,478	0,372	
Colère	0,573	0,422	0,581	0,396	0,564	0,450	
Peur	0,457	0,385	0,456	0,405	0,457	0,365	
Neutre	0,021	0,086	0,018	0,076	0,023	0,096	
Ambivalence	0,111	0,179	0,096	0,170	0,127	0,187	
Inapproprié	0,052	0,128	0,065	0,144	0,039	0,107	

Tableau 15 Statistiques descriptives (moyenne, écart-type), groupe CP-CE1, tous les échantillons. Statistiques descriptives (moyenne, écart-type) et test des différences entre moyennes (t de Student) – Version Multiculturelle et Non-multiculturelle, Groupe d'âge 1, Classes CP-CE1.

L'analyse des différences entre les moyennes effectuée par le calcul de l'indice du t de Student, ne montre pas aucune différence significative entre les deux groupes (Version Multiculturelle et Version non-multiculturelle) pour cette tranche d'âge. Le tableau 16 présente les statistiques descriptives (moyenne, écart-type), avec une différenciation en fonction du genre, pour le Groupe d'âge 1 (de 6 à 9 ans, Classes CP-CE1).

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Bien	0,371	0,286	0,401	0,367	0,358	0,358	0,461	0,392
Pas bien	0,552	0,351	0,701	0,464	0,867	0,631	0,671	0,419
Joie	0,710	0,439	0,883	0,437	0,772	0,293	0,750	0,327
Triste	0,453	0,397	0,619	0,421	0,470	0,324	0,488	0,422
Colère	0,531	0,367	0,634	0,422	0,571	0,433	0,556	0,475
Peur	0,438	0,391	0,476	0,424	0,475	0,332	0,556	0,475
Neutre	0,021	0,082	0,015	0,070	0,026	0,100	0,020	0,093
Ambivalence	0,083	0,152	0,111	0,188	0,118	0,190	0,136	0,186
Inapproprié	0,057	0,142	0,073	0,147	0,052	0,122	0,024	0,088

Tableau 16 Statistiques descriptives (moyenne, écart-type), division en fonction du genre, Groupe d'âge 1, Classes CP-CE1.

Aucune différence significative des résultats n'a été trouvée entre les deux groupes (filles et garçons), cela pourrait être dû au fait que les planches du *TEMAS* sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Le personnage principal (ou les personnages principaux) est de sexe féminin pour le jeu de planches des filles, et de sexe masculin pour le jeu de planches de garçons. Cet aspect pourrait expliquer le manque de différences remarquables entre les deux groupes. Le tableau 17 présente les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) et Test des différences entre moyennes (t de Student), pour les deux groupes d'enfants (Version multiculturelle et Version non-multiculturelle), pour le Groupe d'âge 2 (de 9 à 11,9 classes CE2-CM1-CM2), sans différenciation de genre.

Variables	Tous les échantillons		Version Multiculturelle		Version Non-multiculturelle		t student
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Bien	0,172	0,270	0,217	0,300	0,079	0,157	
Pas bien	0,556	0,455	0,586	0,457	0,493	0,448	
Joie	0,806	0,385	0,808	0,387	0,800	0,384	
Triste	0,582	0,463	0,539	0,471	0,672	0,438	
Colère	0,652	0,472	0,630	0,502	0,697	0,404	
Peur	0,619	0,456	0,566	0,438	0,730	0,478	
Neutre	0,037	0,110	0,027	0,094	0,058	0,136	
Ambivalence	0,112	0,187	0,107	0,184	0,124	0,196	
Inapproprié	0,054	0,137	0,068	0,154	0,023	0,086	

Tableau 17 Statistiques descriptives (moyenne, écart-type), CE2-CM1-CM2, tous les échantillons. Statistiques descriptives (moyenne, écart-type) et test des différences entre moyennes (t de Student), Version Multiculturelle et Non-multiculturelle, Groupe d'âge 2, Classes CE2-CM1-CM2.

L'analyse des différences entre les moyennes effectuée par le calcul de l'indice du t de Student, ne montre pas aucune différence significative des résultats entre les deux groupes (Version Multiculturelle et version Non-multiculturelle) pour cette tranche d'âge.

Le Tableau 18 montre les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) avec une différenciation en fonction du genre, pour le Groupe d'âge 2 (de 9 à 11,9 classes CE2, CM1, CM2).

Variables	Version Multiculturelle				Version Non-multiculturelle			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	Moyenne	Écart- type	Moyenne	Écart- type	Moyenne	Écart- type	Moyenne	Écart- type
Bien	0,161	0,254	0,262	0,328	0,114	0,182	0,048	0,129
Pas bien	0,600	0,446	0,574	0,470	0,610	0,553	0,391	0,310
Joie	0,810	0,287	0,807	0,456	0,879	0,458	0,731	0,300
Triste	0,540	0,347	0,538	0,556	0,743	0,377	0,610	0,484
Colère	0,599	0,405	0,656	0,572	0,820	0,360	0,590	0,417
Peur	0,613	0,438	0,527	0,439	0,586	0,363	0,856	0,536
Neutre	0,016	0,073	0,035	0,108	0,050	0,122	0,065	0,149
Ambivalence	0,110	0,191	0,104	0,181	0,065	0,162	0,176	0,211
Inapproprié	0,053	0,131	0,081	0,170	0,000	0,000	0,043	0,115

Tableau 18 Statistiques descriptives (moyenne, déviation standard), division en fonction du genre, Groupe d'âge 2, Classes CE2, CM1, CM2.

Aucune différence significative des résultats n'a été trouvée entre les deux groupes (filles et garçons), cela pourrait être dû au fait que les planches du *TEMAS* sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Le personnage principal (ou les personnages principaux) est de sexe féminin pour le jeu de planches des filles, et de sexe masculin pour le jeu de planches de garçons. Cet aspect pourrait expliquer le manque de différences remarquables entre les deux groupes.

PRÉSENTATION DES ARTICLES

Nous présentons par la suite les trois articles qui portent exclusivement sur la thématique de la thèse et dont l'objectif était davantage d'ordre qualitatif. Le premier article a été publié dans la revue *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* en avril 2019 et présente dans sa version française l'outil *TEMAS*. Le deuxième article, qui a été publié dans la revue *Psychologique Clinique et projective* en octobre 2020, constitue une piste de réflexion pour les psychologues les amenant à se questionner sur l'utilisation des outils cliniques, des tests et des épreuves projectives qu'ils utilisent pour l'évaluation psychologique des migrants et des enfants de migrants. Enfin, le troisième article, soumis dans la revue italienne *Ricerche di psicologia* en juillet 2020, explore la thématique du processus de construction identitaire dans des sociétés multiculturelles à partir des productions narratives du *TEMAS*. Pour la rédaction des articles nous nous sommes appuyées sur les analyses qualitatives des protocoles. Le travail d'analyse qualitative des récits des enfants nous a permis d'évaluer la valeur clinique et la richesse projective du *TEMAS* et de mettre l'accent sur les conflits intrapsychiques verbalisés par les enfants et la manière dont ils perçoivent et interprètent les images.

Article 1- Raconter et se raconter à partir d'images représentant la diversité culturelle : intérêt d'une épreuve projective transculturelle pour les enfants aux appartenances culturelles multiples

Le premier article présente le *TEMAS*, un instrument permettant d'explorer le fonctionnement psychologique d'enfants, à travers leurs productions narratives et ce quel que soit leur parcours culturel et linguistique. L'article a été publié en avril 2019 dans la Revue *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* (cette revue est référencée sur la base de données Scimago, classée en Q3). Le but de cet article est d'évaluer dans quelle mesure le *TEMAS*, dans une version transculturelle, permet à des enfants aux appartenances culturelles multiples de produire des histoires riches et donne aux psychologues des informations sur leur dynamique psychique. Spécifiquement, à travers l'analyse des récits d'un enfant, né en France de parents originaires du Sénégal (Afrique de l'Ouest), nous mettons l'accent sur les conflits intrapsychiques

qu'il verbalise, la manière dont il perçoit et interprète les images en fonction de leur contenu latent et les éventuelles particularités liées à son développement identitaire d'enfant de migrant. Les enfants de migrants portent plusieurs cultures, langues et langages, et doivent faire face à des représentations, des manières de faire et de penser diverses. Parfois leurs logiques sont difficilement conciliables, les enfants appartiennent à la fois au monde du dedans (culture d'origine) et au monde du dehors (culture de la société d'accueil), au monde d'ici et au monde d'ailleurs. Les enfants de migrants s'inventent des manières créatives de se construire en s'appuyant sur leurs parents et, au besoin, en prenant leur distance.

Les récits analysés dans cet article rappellent que la personnalité se développe à l'intérieur d'un système socioculturel et que les individus internalisent les valeurs et les représentations culturelles de la famille et de la société. Cet article met en exergue que le *TEMAS* est un instrument original conçu pour des populations d'origine culturelle variée représentatives de la population européenne d'aujourd'hui.



Disponible en ligne sur
ScienceDirect
www.sciencedirect.com

Elsevier Masson France
EM|consulte
www.em-consulte.com

*neuropsychiatrie
de l'enfance
et de l'adolescence*

Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence 67 (2019) 352–358

Article original

Raconter et se raconter à partir d'images représentant la diversité culturelle : intérêt d'une épreuve projective transculturelle pour les enfants aux appartenances culturelles multiples

*Tell and tell-oneself starting from illustrations representing the cultural diversity: Relevance of a
transcultural projective instrument for children with multiple cultural belonging*

M. Dentici ^{a,*}, M. Bossuroy ^{a,b}, H. Megherbi ^a, M.R. Moro ^c

^a EA 4403, UTRPP, université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, 99, avenue Jean-Baptiste-Clément, 93430 Villetaneuse, France

^b DIPHE, Université Lumière-Lyon 2, 86, rue Pasteur, 69007 Lyon, France

^c Unité Inserm 1178, maison des adolescents de l'hôpital Cochin, maison de Solenn, Paris Descartes, AP-HP, 97, boulevard du Port-Royal, 75014 Paris, France

Résumé

Introduction. – De nos jours, les grands mouvements de populations amènent des individus de différentes cultures à entrer en contact, dans un vaste partage d'espaces de vie. Les psychologues, notamment ceux travaillant avec des familles et des enfants aux appartenances culturelles multiples, ne disposent pas toujours de tests psychologiques adaptés.

But. – Le but de cet article est d'évaluer dans quelle mesure le TEMAS, dans une version transculturelle représentant des personnages de différentes couleurs de peaux, peut permettre à des enfants aux appartenances culturelles multiples de produire des histoires à même de donner aux psychologues des informations sur leur dynamique psycho-affective et leur développement identitaire.

Méthode. – À travers l'analyse des récits d'un enfant, nous mettons l'accent sur les conflits intrapsychiques qu'il verbalise, la manière dont il perçoit et interprète les images en fonction de leur contenu latent et les éventuelles particularités liées à son développement identitaire d'enfant de migrant.

Résultats. – La proximité entre l'environnement multiculturel réel dans lequel évoluent les enfants et les images qui la représentent peut favoriser l'adhésion au matériel du test, et la qualité du processus d'identification et de narration.

Conclusion. – Le TEMAS peut être un instrument permettant d'explorer le fonctionnement psychologique d'enfants, à travers leurs productions narratives et ce quel que soit leur parcours culturel et linguistique.

© 2019 Publié par Elsevier Masson SAS.

Mots clés : Évaluation clinique ; Bilan psychologique ; Migration ; Enfant ; Transculturel ; Épreuves projectives ; Récits ; Narrativité

Abstract

Introduction. – Nowadays, the wide flows of peoples lead individuals who have different culture to get in touch with one another, with a great sharing of life spaces. The psychologists, who mainly deal with multicultural families and children, do not always have suitable psychological tests.

Objective. – The objective of this article is to evaluate how the TEMAS, in a transcultural version which represents different skin-colored characters, may enable children with multiple cultural belonging to produce stories and, at the same time, provide the psychologists with information about their psychological and emotional dynamics and their identity development.

Methods. – Through the analysis of a child's stories, we emphasize the intrapsychic conflicts that he expresses, the way he perceives and interprets the illustrations depending on their latent content and the possible peculiarities connected to his identity development as a migrant's son.

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : denticimartina83@gmail.com (M. Dentici).

<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.01.007>

0222-9617/© 2019 Publié par Elsevier Masson SAS.

Results

The closeness between the real multicultural background where the children grow up and the illustrations that represent it, may help the adherence to the material of the test and the quality of the identification and narration process.

Conclusion. – The TEMAS can be an instrument, which permits to explore the children's psychic functioning, through their narrative productions whatever their cultural and linguistic route is.

© 2019 Published by Elsevier Masson SAS.

Keywords: Clinical evaluation; Psychological assessment; Migration; Child; Transcultural; Projective Tests; Stories; Narration.

1. Introduction

Les psychologues sont amenés aujourd'hui, dans leur pratique clinique, à rencontrer des familles et des enfants issus de milieux de plus en plus diversifiés culturellement. La pratique de l'examen psychologique, comme d'ailleurs la prise en charge thérapeutique, peut être complexifiée par ces appartenances culturelles multiples car le psychisme et la culture sont intimement liés et que les outils, les classifications ou les méthodes d'analyses créées par les psychologues sont toujours ancrés dans leur propre culture. Ainsi, l'étude de la personnalité se fait généralement, en France, à l'aide d'épreuves projectives au rang desquelles le CAT (Children Apperception Test) et le TAT (Thematic Apperception Test), occupent une place importante. Or, ces tests dont les images sont très imprégnées par la culture occidentale peuvent comporter des limites lors de leur utilisation en situation transculturelle. Certains auteurs ont ainsi noté des difficultés d'identification aux personnages ou des productions narratives plus courtes chez les enfants de migrants. De plus les enfants eux-mêmes migrants ou dont les parents ou grands-parents ont migré, ont diverses références culturelles et appartiennent souvent, par leur couleur de peau et leurs traits physiques à une minorité visible. Ils rencontrent alors, au cours de leur développement identitaire, des problématiques spécifiques, et doivent puiser dans des représentations culturelles parfois éloignées les unes des autres, les ingrédients pour se construire. Ils cherchent également à se reconnaître dans des adultes ou des pairs qui leur ressemblent physiquement ou non, et ces différences peuvent complexifier leur développement.

Ainsi est né le projet de mettre à la disposition des psychologues une épreuve projective inspirée du TAT mais représentant une société diverse culturellement, avec des personnages aux physiques variés, dans le but de permettre l'émergence éventuelle de conflits psychiques propres à la construction identitaire dans un contexte de diversité culturelle. Ce test pourrait compléter les épreuves du TAT ou du CAT, pour apporter de nouveaux éléments ou bien s'y substituer si les tests classiques ne semblent pas adaptés lors de la passation, notamment pour préserver l'alliance thérapeutique. Certains enfants appartenant à des minorités peuvent en effet vivre douloureusement l'utilisation de tests aux supports visuels représentant un monde auquel ils ne se sentent pas appartenir.

Le TEMAS (Tell-Me-A-Story) est un test américain créé spécifiquement pour des minorités, mais qui a été adapté en Italie dans une version multiculturelle, représentative de la société italienne actuelle. Les planches ont ainsi été adaptées pour

représenter la diversité culturelle, avec des personnages ayant diverses couleurs de peau, d'yeux, de cheveux etc. L'idée d'une adaptation sur le même modèle en France a émergé. Ces planches pourraient-elles permettre de créer un test narratif transculturel pour des populations d'origine culturelle variée et représentatives de la population française d'aujourd'hui ? Pourraient-elles permettre de stimuler la manifestation de conflits liés au développement identitaire en situation transculturelle ? Après avoir présenté le TEMAS, nous analyserons les réponses d'un enfant que nous appellerons Dhaji et qui a été rencontré dans le cadre scolaire. Nous évaluerons la richesse projective des récits, et les analyserons en mettant l'accent sur les conflits intrapsychiques verbalisés par l'enfant, avec une approche psychodynamique de la personnalité.

2. Présentation et description du TEMAS

Le Tell-Me-A-Story (TEMAS) est un test narratif transculturel conçu pour enfants et adolescents appartenant ou pas à des minorités et âgés de 5 à 18 ans. Il a été élaboré en 1988 à New York par Costantino et al. [1], avec une réédition du test en 2007, et puis adapté en Italie [2].

Il a été construit en référence aux épreuves projectives déjà existantes et majoritairement utilisées en France pour étudier la personnalité, parmi lesquelles on distingue traditionnellement les tests structuraux comme le Rorschach et les tests projectifs thématiques tels le TAT et le CAT. Ces outils permettent de se faire une idée de la dynamique psycho-affective, des caractéristiques du fonctionnement psychique, des aménagements défensifs, des conflits inter ou intrapersonnels d'un sujet donné [3].

Le CAT est destiné à des enfants de trois à huit ou dix ans, il est composé de dix planches mettant en scène des animaux pour faciliter la projection. Le TAT est destiné à une population d'adultes, d'adolescents et d'enfants à partir de huit ou neuf ans. Il est composé de dix-sept planches au contenu manifeste qui sollicite des représentations latentes.

Des études comparatives ont été effectuées dans divers pays et ils montrent une variabilité de normes selon les contextes, sans que cela ne remette en question le principe de la projection et la théorie générale de la personnalité utilisée pour l'analyse, pour autant qu'elle soit contextualisée [4]. Mais la représentation de personnages uniquement blancs dans un contexte matériel occidental interroge les chercheurs depuis longtemps, dès lors que le test est utilisé dans d'autres contextes culturels. Ainsi, Henry [5] a tenté un usage anthropologique du TAT et il a construit des

planches appropriées à la culture à étudier. En 1969, Ombredane [6] a constaté l'inadaptation du TAT sur les populations africaines et il a créé un TAT composé de seize planches spécifiquement conçues pour la population de l'ancien Congo-Belge, contenant de nombreuses références au maraboutisme. Du test de Murray, il ne conserve que trois planches, et il en crée d'autres adaptées à une culture privilégiant l'appartenance au groupe social. Les thèmes qui en résultent sont caricaturaux [3] et ce test n'est jamais approuvé et utilisé par les psychologues ultérieurs. De façon générale, les tests projectifs, spécifiquement adaptés pour une population déterminée, se sont montrés sursaturés en représentations culturelles et laissaient peu de place à la liberté projective.

Les créateurs du TEMAS ont également constaté que les tests classiques ne permettaient pas toujours aux minorités vivant aux États-Unis de verbaliser leurs conflits intrapsychiques, car il leur était parfois difficile de s'identifier aux personnages représentés [1]. Le manque de ressemblance entre le monde représenté par les planches et l'univers culturel des patients peut en effet rendre l'identification aux personnages plus difficile et limiter la projection.

Ils ont alors prévu des versions de leur test pour des sujets blancs, hispaniques ou noirs, représentant des personnages possédant leurs caractères physiques, pour favoriser l'identification au matériel du test [1]. Bien plus tard, une équipe italienne, consciente des limites de ces tests adaptés à des populations spécifiques, a créé une version italienne multiculturelle, avec des personnages aux couleurs de peau diverses afin de l'adapter à tous les enfants quel que soit leur physique et leur appartenance culturelle.

De même que pour le TAT, le TEMAS invite l'enfant individuellement à raconter des histoires avec un début, un milieu et une fin en s'appuyant sur un support imagé, principalement des scènes de la vie quotidienne. Mais les planches du TEMAS se situent davantage dans un contexte urbain contemporain ou en intérieur. Les images sont en couleur et de même que pour le TAT, certaines sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Chaque planche représente un conflit intrapsychique ou interpersonnel, l'objectif est d'évaluer si l'enfant le repère, s'il le verbalise, comment il se positionne par rapport à ce conflit et quelles modalités de résolution sont privilégiées. Le TEMAS permet d'analyser des « dimensions de personnalité, des dimensions émotionnelles et des dimensions cognitives ».

En France, une équipe française¹ souhaite coordonner l'adaptation et la validation du TEMAS, dans une version transculturelle, chez des enfants âgés de 6 à 11 ans. Des passations du TEMAS ont été réalisées auprès d'une population tout-venant au sein des écoles de Paris et de la région parisienne. Les enfants ont été rencontrés dans leur école pour les besoins de la recherche et toutes les données issues de ce recueil ont été anonymisées.

Les planches ont été adaptées à la marge pour supprimer des biais américains. Ainsi deux versions ont été créées : l'une multiculturelle, la plus originale, représentant des personnages aux couleurs de peau, types de cheveux ou formes d'yeux variés afin de représenter la multiplicité culturelle dans laquelle évoluent les enfants, et l'autre non multiculturelle qui comporte des personnages tous de type caucasien. La proximité entre l'environnement multiculturel réel dans lequel évoluent les enfants et les images qui la représentent a pour but, ainsi, de favoriser l'adhésion au matériel du test, et la qualité du processus d'identification et de narration.

Par rapport à la version américaine, le projet est de conserver la structure et les modalités générales de la cotation, pour rester dans le cadre d'une adaptation de test, tout en adaptant la théorie générale de la personnalité utilisée afin de s'approcher d'une lecture psychodynamique des récits, plus familière aux psychologues français.

Rappelons que les enfants de migrants – nés avant, pendant ou après la migration de leurs parents – se construisent au croisement de deux processus : un processus de filiation et un processus d'affiliation : ils doivent grandir en s'appuyant doublement sur la famille (le monde de dedans, celui de l'affectivité) et sur les adultes de l'entourage (le monde de dehors) [7].

Nous posons l'hypothèse que le TEMAS dans sa version transculturelle, grâce à ses images représentant la diversité culturelle, permet à ces enfants de migrants de puiser dans leurs références multiples pour élaborer des récits qui reflètent leur construction identitaire à la croisée des mondes.

L'intérêt primaire du récit est de communiquer, de se faire comprendre, de raconter et de se raconter. En effet, le récit traduit en mots l'expérience que l'enfant fait de la réalité, en révélant des sentiments profonds et complexes. Il permet d'organiser la pensée, du fait que le langage est organisateur de la pensée, qu'il se déploie dans une temporalité et aussi du fait que le récit se crée dans le cadre d'une relation humaine [8].

Comme le précise Golse [9], le concept de narrativité est à la fois ancien et moderne. Nous reprenons l'idée de Ricoeur [10] selon laquelle l'identité de l'être humain est fondamentalement une « identité narrative » et nous parlons ici de narration comme un objet médiateur entre les langues, les langages, les cultures, les interactions. Ainsi, la narration peut être définie comme une manière de se rendre compréhensible à l'autre grâce à la culture. Il ne s'agit pas pour autant d'ériger la culture comme le seul déterminant d'une manière d'être ou de penser car cela ne tiendrait pas compte de l'aspect dynamique, mouvant et interactif de tout fait humain observé.

Afin d'évaluer la valeur clinique de cet outil transculturel, nous procéderons à la présentation de deux récits produits par un enfant que nous appellerons Dhaji : le prénom utilisé dans cet article est inventé. Dhaji est un garçon scolarisé en classe de CM2 dans une école en milieu urbain. Il est âgé de dix ans et neuf mois lors de la passation du TEMAS. Il est né en France, son père et sa mère sont originaires du Sénégal (Afrique de l'Ouest). À la maison, les deux parents parlent le français, le Diakhanké et le Peul. Le TEMAS (en version multiculturelle) a été proposé à Dhaji dans son école avec le consentement parental.

¹ Membres de l'équipe : Martina Dentici, Hakima Megherbi, Muriel Bossuroy (EA 4403, UTRPP, université Paris 13 Sorbonne Paris Cité) et Marie Rose Moro (Inserm 1178, université Paris René Descartes Sorbonne Paris Cité).

3. Les récits de Dhaji : Analyse clinique

Dhaji coopère et participe activement lors de la passation, le langage est clair et diversifié. Verbalisant volontiers, il laisse filtrer le plaisir à se laisser aller à l'imaginaire qui se traduit par une productivité fournie. Nous proposons par la suite une analyse détaillée du contenu des récits proposés par Dhaji à la Planche 4 et à la Planche 9 du TEMAS. Nous avons retenu ces deux planches en raison du fait que les récits proposés nous permettent de réfléchir à la manière dont l'enfant se situe par rapport à lui-même et aux autres dans un contexte de diversité.

3.1. Dhaji et le cercle familial : « Nous on ne t'aide pas, nous on danse »

La Planche 4 du TEMAS présente un garçon assis à son bureau avec un livre ouvert devant lui. En arrière-plan, un groupe d'enfants se trouvant dans une autre pièce dansent et semblent écouter de la musique. Le conflit latent est celui d'un enfant tiraillé entre le désir de travailler pour avoir de bonnes notes à l'école et le désir plus immédiat d'aller danser avec ses amis.

Cette planche permet d'observer comment l'enfant se positionne par rapport au désir de réussite et comment il envisage ou pas une tolérance à la frustration.

« C'est une histoire où il y a les enfants, et en fait y'en a deux qui pensent à danser, donc y'en a un qui met la musique et l'autre qui danse, et en fait y'a un petit garçon qui est tout seul dans son coin et qui est en train de travailler. En fait il aime bien l'école, il travaille, il a des bons résultats. Et y'en a deux qui font n'importe quoi et le garçon qui bosse y s'appelle Lucio. Et en fait y disent à leur petit frère "pourquoi tu ne viens pas danser avec nous tous ?", lui y dit "non, j'ai envie de travailler" et l'autre y dit "de toute façon tu penses qu'à travailler, ça ne t'emmènera pas loin." Après il a dit "vous avez tort, moi je préfère travailler que danser." Après les deux plus petits ils ont dit "danser c'est mieux que travailler", comme il n'arrive pas à faire ses devoirs il a demandé à ses frères et y disent "nous on ne t'aide pas, nous on danse." Et après le soir, quand sa mère elle rentre du travail elle est fatiguée, y dit "maman est-ce que tu peux m'aider ?", elle dit "non, je suis désolée, je suis fatiguée, va demander à tes frères." Après y disent non. Comme c'est une grande famille y'a surtout des problèmes avec les enfants. Après il est parti à l'école le lendemain et en fait, il n'a pas eu bon à son contrôle, parce qu'il devait travailler et personne ne l'avait aidé. Donc il s'est senti mal parce que c'était le premier de la classe. Et après il est rentré chez lui, il est allé dans sa chambre, il a commencé à pleurer parce qu'il a dégringolé dans le classement. Et en fait tout ce qui compte pour lui c'est les études. Après ils sont partis manger et elle a dit "où est votre frère ?", ils ont dit "dans sa chambre, y dort." Après sa mère elle est partie dans la chambre, elle a dit "pourquoi tu pleures ?", il a dit "parce que personne m'a aidé et je n'ai pas eu bon à mon contrôle." Sa mère a dit "Ok, je passerai plus de temps avec toi." Sa mère comme

elle avait un grand travail ben elle a pris des jours de congés pour l'aider et depuis ce jour il travaille avec sa mère, elle l'aide, et il trouve des petits temps pour danser avec ses frères ».

Nous pouvons d'abord constater que l'image du TEMAS proposée est un support projectif riche qui permet à Dhaji d'exprimer à travers son histoire des préoccupations, inquiétudes et ressentis qui lui sont propres. Nous avons ainsi accès à des éléments intéressants de sa dynamique psycho-affective et le test paraît efficient en ce sens. Les récits qu'il produit sont clairs et vivants, bien en lien avec la réalité de l'image, avec des procédés variés montrant un processus de secondarisation effectif et un bon ancrage dans la réalité. Les mécanismes de défense sont souples et variés, et permettent d'inventer une histoire avec une résonance fantasmatique.

Au niveau du contenu, Dhaji repère bien le conflit sous-jacent entre le désir d'un lâcher-prise et d'un plaisir immédiat, représenté par l'attitude des frères et le désir de réussite à l'école qui nécessite dans un premier temps effort et frustration. La tension entre les deux est très forte dans le récit, incarnée par l'agressivité entre les frères qui s'opposent à ce sujet. Le personnage principal renonce au plaisir immédiat et n'en retire aucun bénéfice, mais d'abord parce qu'il s'est retrouvé seul et non soutenu dans ses efforts. La problématique de la solitude est ainsi amenée par Dhaji avec le besoin d'être étayé qui semble central dans son fonctionnement psychique actuel. Dhaji trouve une issue positive au conflit et montre ainsi une capacité à surmonter l'angoisse et à envisager un compromis permettant de trouver un meilleur équilibre.

Si on analyse davantage les détails de l'histoire, nous retrouvons au début l'insistance sur des détails narcissiques qualifiant le personnage principal et nous sommes confrontés à un mouvement d'idéalisation positive à travers la projection d'un désir de réussite (« Il a des bons résultats... C'était le premier de la classe... tout ce qui compte pour lui c'est les études »). Puis, ramené à la réalité, le sujet réalise que ses capacités le situent en deçà du Moi-Idéal [11] auquel il aspirait : « il est parti à l'école le lendemain et il n'a pas eu bon à son contrôle... donc il s'est senti mal il a commencé à pleurer parce qu'il a dégringolé dans le classement ».

En ce qui concerne la dimension verticale des relations parentales, le récit montre la solitude de l'enfant (« Il est tout seul dans son coin ») : on remarque l'absence de la figure du père [12]. La figure de la mère est, dans un premier temps, présentée comme très prise par son travail (« la mère avait un grand travail... le soir, sa mère rentre du travail et elle est fatiguée, il dit "maman est-ce que tu peux m'aider ?", elle dit "non, je suis désolée, je suis fatiguée, va demander à tes frères »).

Mais dans un deuxième temps elle se montre capable d'accomplir sa fonction d'étayage et une réanimation de la relation est offerte à partir de là (« elle a pris des jours de congé pour aider son fils »).

En ce qui concerne la dimension horizontale, on remarque une rivalité dans la fratrie. La motivation et la réussite du personnage principal, au lieu de le valoriser offrent un prétexte à son exclusion. Lucio demande de l'aide à ses frères pour terminer

ses devoirs et bien réussir son contrôle, mais ils n'accueillent pas sa demande d'aide et le lendemain il rate le contrôle. On devine le dégagement d'une fantasmagorie et l'ouverture vers un imaginaire conflictualisé avec l'apparition de la jalousie des frères (« il n'arrive pas à faire ses devoirs, il a demandé à ses frères et ils disent "nous on ne t'aide pas, nous on danse"... il n'a pas eu bon à son contrôle, parce qu'il devait travailler et personne ne l'avait aidé »).

Lucio semble tiraillé par le besoin de se faire une place à l'extérieur (autonomie), tout en préservant celle qui est la sienne dans l'amour du foyer, dès lors, émerge un conflit entre le dedans et le dehors.

Par rapport à ses frères, Lucio représente « l'étranger » [13], l'autre qui ne fait pas partie du cercle familial et qui doit retrouver une voie de reconnaissance (« Ils disent à leur petit frère : "pourquoi tu ne viens pas danser avec nous tous ?". Il leur dit : "Non, j'ai envie de travailler" et l'autre lui dit : "tu penses qu'à travailler, ça ne t'emmènera pas loin... danser c'est mieux que travailler"... et il lui répond : "vous avez tort, moi je préfère travailler que danser" »).

L'histoire de Lucio renvoie à la souffrance de l'enfant qui se sent seul, la demande d'étayage est patente, cela pourrait être interprétée comme « une façon de régresser vers une position d'enfant immature attendant le secours de l'adulte » [14].

Seul l'objet maternel dans sa présence tangible et « porteuse » est susceptible d'enrayer les manifestations dépressives visibles (les pleurs) : « Je passerai plus de temps avec toi... elle a pris des jours de congés pour l'aider et depuis ce jour il travaille avec sa mère, elle l'aide ».

Dhaji propose une issue positive à son histoire, parce que grâce à l'aide de la mère Lucio trouvera « des petits temps pour danser avec ses frères » et pourra donc reconstruire un lien avec ses frères. D'ailleurs, pour ce qui concerne la dimension émotionnelle, nous remarquons au cours du récit des fluctuations émotionnelles, Dhaji affirme que le personnage se sent « au début bien, au milieu moyen, et à la fin il se sentait très bien parce que sa mère elle prenait du temps avec lui ».

3.2. Dhaji de l'autre côté du miroir

« Voudriez-vous me dire, s'il vous plaît,
par où je dois m'en aller d'ici ?

Cela dépend beaucoup de l'endroit où tu veux aller... » [15]

La Planche 9 présente un garçon, dans une salle de bain, debout sur un tabouret qui regarde son reflet dans le miroir. L'image du miroir présente un reflet double, moitié féminin avec des cheveux longs et moitié masculin avec des cheveux courts. Elle montre le conflit entre le fantasme d'être à la fois fille et garçon représenté par le reflet qui apparaît dans un miroir et la réalité où cette double identité est impossible. Cette planche est conçue pour évaluer plusieurs dimensions de personnalité nommées ainsi dans le manuel du TEMAS : l'identité sexuelle, l'épreuve de réalité, l'anxiété/dépression.

« C'est un petit garçon qui est un peu en manque d'affection parce que sa mère est partie et elle n'est pas revenue. Et y pleurerait, y pleurerait, parce que sa mère était partie et son père

il était un peu méchant avec lui. Donc un jour il est parti dans la salle de bains pour se débarbouiller le visage. Il a regardé dans le miroir, qu'est-ce qu'il a vu ? Il a vu la partie de sa mère et sa partie. Et après il a eu peur, après y s'est dit "maman c'est toi ?" À chaque fois qu'y disait un mot ben le miroir y répétait. Et après il a appelé ce miroir le miroir magique. Un jour il a dit "je veux voir ma mère en entier" et il a vu sa mère en entier. Après il a dit "maman, pourquoi t'es partie ?" elle a dit "je suis partie pour une bonne raison". Après il disait "pourquoi t'es partie ? pourquoi t'es partie ?", après l'image elle s'effaçait. Ça tournait, ça tournait, comme un ouragan et le petit il est rentré dans le miroir, après le miroir y s'est refermé. Et après il a rencontré sa mère, il a dit "maman, pourquoi tu es venue ici ?" Elle a dit "ce miroir est magique, je n'ai même pas fait exprès de venir ici, je suis venue par magie". Après il a dit "mais comment on fait pour retourner chez nous ?" Après elle a dit "je ne sais pas", y sont partis voir un vieux magicien, il leur a fait boire une potion, il a fait un cercle, ensuite il a fait un tourbillon avec sa potion, ils ont bu la potion, ils sont repartis dans leur monde, et après le père il a arrêté d'être méchant avec le petit et il était gentil parce que la mère elle était revenue ».

Ici aussi, Dhaji offre un récit riche et intéressant, avec des procédés d'élaboration du discours majoritairement labiles qui donnent à l'histoire cette intensité dramatique et ses nombreux rebondissements. Dans la continuité des récits précédents, il exprime de manière de plus en plus transparente son désir de rapprochement de la figure maternelle et les obstacles rencontrés sur ce chemin, dont le père qui est qualifié négativement. L'image lui permet de dérouler tout un imaginaire fortement ancré dans ses représentations culturelles, qui d'ailleurs empruntent à des contextes variés et sont en partie universels. Toujours est-il que le stimulus proposé ne bloque pas ses fantasmatisations et qu'il s'autorise à rêver.

Le personnage principal de cette histoire est un petit garçon qui est triste à cause du fait que la mère « est partie et elle n'est pas revenue ». Elle l'a laissé seul, en manque d'affection, avec un « père un peu méchant avec lui ».

Le récit montre le sentiment de solitude de l'enfant délaissé par le couple parental et la problématique de la mise à l'épreuve de la capacité d'être seul dans un environnement précaire. On retrouve la problématique de la perte de l'objet : une relation du fils à la mère dans ses références précoces, ambivalentes, plus archaïques, associés à l'anxiété de perdre son amour.

On retrouve aussi la thématique liée au triangle (Édipien père-mère-fils) : la figure maternelle est fortement connotée par l'abandon et est à mettre en lien avec la figure du père inefficace, faible qui n'arrive pas à assurer une fonction réparatrice et ne sait pas s'aider soi-même et son enfant à résoudre les difficultés liées au départ de la mère.

Dhaji propose, dans son récit, une solution intéressante et surprenante qui permet à l'enfant de retrouver la mère. Un jour l'enfant « est parti dans la salle de bains pour se débarbouiller le visage » et il a vu dans le miroir « la partie de sa mère et

sa partie. Et il a eu peur (...) il a appelé ce miroir le miroir magique ».

Ensuite, l'enfant demande au miroir de « voir sa mère en entière », tout en épiait sa propre image et l'image de la mère dans la glace, il interroge sa mère à travers le miroir. Le miroir est dans ce récit le symbole de la vérité, c'est ainsi que l'enfant apprend que la mère est vivante et qu'elle est partie « pour une bonne raison ».

Cette image nous renvoie au regard de la mère, qui en tant que miroir renvoie à l'enfant une représentation structuratrice de son self, et réactive les processus de connaissance chez ce dernier. Mais le regard n'est pas un simple reflet : il lie, associe, nomme, donc enrichit et symbolise l'univers de la psyché de l'enfant [16].

En parlant avec l'image de sa mère, l'enfant se retrouve de l'autre côté du miroir : « l'image elle s'effaçait. Ça tournait, ça tournait, comme un ouragan et le petit il est rentré dans le miroir, après le miroir s'est refermé ». Le miroir magique permet à l'enfant de rentrer dans « un monde des merveilles » : On pourrait dire que l'enfant se retrouve donc dans un pays étranger, une terre promise où il peut finalement retrouver et rencontrer la mère. À ce point, l'enfant se pose une question : « mais comment on fait pour retourner chez nous ? ».

Pour pouvoir revenir de l'autre côté du miroir (du coup dans la réalité) la solution proposée par Dhaji dans son récit est que l'enfant et sa mère consultent un vieux magicien et qu'en utilisant une potion magique ils réussissent à revenir dans le monde réel. Dhaji a recours à la magie pour proposer une conclusion heureuse et optimiste de son récit. Le vieux magicien représente donc un facteur de protection : il veille sur l'enfant, il met en scène un rite et fait boire une potion à l'enfant et à sa mère, leur permettant de revenir dans le monde réel « Après le père il a arrêté d'être méchant avec le petit et il était gentil parce que la mère elle était revenue ».

Dans ce cas, nous constatons que Dhaji retravaille les représentations culturelles à partir de ses propres mouvements, ses conflits internes et ses traits de personnalité. Le recours à la magie pour résoudre le conflit peut constituer une tentative d'échapper aux angoisses et aux conflits du monde externe et du monde interne [17].

Nous avons remarqué le rôle central joué par le miroir : le reflet dans le miroir est passif, mais le miroir représente dans le récit de Dhaji une fenêtre entre le monde de « dedans », qui représente l'espace familial où la culture d'origine, l'intime, la chaleur des affects s'expriment et le monde de « dehors », qui représente tout ce qui est en lien avec la culture du pays d'accueil.

Le récit, en reliant ce qui est « dedans » et ce qui est « dehors », représente un processus de recherche de soi-même entre monde interne et monde externe et il nous permet de comprendre la façon dont la personne conçoit et expérimente le monde [18]. Le récit livré par Dhaji en est la preuve concrète, il se présente et se raconte comme porteur de plusieurs langues, langages, appartenances et cultures. Il nous montre la force créatrice du métissage et l'importance de mettre en valeur la « créativité spécifique et différente » de chaque enfant.

4. Discussion

Dans l'ensemble, les récits livrés par Dhaji sont bien construits, longs, riches et cohérents, bâtis à l'aide de scénarios très élaborés. Les processus de pensée sont de bonne qualité. Commentaires et digressions émaillent les histoires qui sont caractérisées par l'introduction de « personnages » et d'aventures. Cet aspect pourrait témoigner d'une excitation de la pensée : l'introduction constante de « personnages » non figurant sur l'image suppose chez l'enfant la capacité de se situer hors du champ perceptif.

Les récits, représentant diverses générations et des positions d'autorité, montrent qu'au niveau de la dimension verticale, Dhaji se situe bien dans l'ordre des générations et dans le processus filiatif. En effet, les enfants respectent les décisions des adultes et les récits marquent une différence de statut entre les générations. Son récit marque une différence entre les deux figures parentales : nous retrouvons de façon récurrente l'image d'un père soit infantilisé et dépourvu de sentiments soit menaçant. En revanche, les représentations maternelles apparaissent comme protectrices, rassurantes et résolutes.

La dimension horizontale des relations (processus affiliatif de l'enfant) montre un manque de réciprocité, de coopération, d'alliance solidaire et des angoisses de rejet et d'exclusion.

Concernant les dimensions émotionnelles, Dhaji fait plus volontiers recours à des émotions peu élaborées, cet aspect est à mettre en relation toujours avec l'âge des enfants : si cela peut se manifester fréquemment pour les plus jeunes, cela devient préoccupant pour les plus âgés. Dans le cas de Dhaji, qui a dix ans et neuf mois au moment de la passation, faire recours à des émotions peu élaborées pourrait témoigner de la mauvaise qualité de son insight et pourrait indiquer une difficulté à discriminer et à qualifier les émotions et à interpréter ses ressentis.

En ce qui concerne les dimensions cognitivo-langagières, il est important de souligner le fait qu'au niveau linguistique, les planches du TEMAS, en continuité avec le TAT, contiennent des éléments, des personnages immédiatement perceptibles. Les consignes du TEMAS insistent sur la tâche syntagmatique : le sujet est invité à composer un récit, c'est-à-dire à structurer un message. Dhaji comprend la séquence narrative avant-maintenant-après et l'ordre chronologique est respecté ; ses récits s'inscrivent dans une temporalité, ils ne présentent pas des difficultés de séquençement. La juxtaposition défensive de locutions décrivant des faits ou des actions « en fait », « et après, après... et en fait », est utilisée dans le récit de ce garçon.

5. Conclusion

Le TEMAS, dans une version transculturelle, c'est-à-dire avec des personnages représentant la multiplicité culturelle de la société, semble être un instrument capable de donner aux psychologues des informations précieuses sur le fonctionnement psycho-affectif d'enfants, quels que soient leurs parcours langagiers et culturels. À l'instar des récits de Dhaji, les productions

narratives peuvent être riches et vivantes et permettre aux enfants de s'identifier aux personnages en puisant dans leurs références culturelles multiples pour créer des histoires. Il semble donc utile de mettre ce test à la disposition des psychologues d'aujourd'hui, après un travail de validation de cette version transculturelle sur une population française diverse représentative de la société contemporaine.

Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

Références

- [1] Costantino G, Malgady RG, Rogler L. TEMAS (Tell-Me- A-Story) test manual. Los Angeles: Western Psychological Services; 1988.
- [2] Fantini F, Aschieri F, Bevilacqua P. Manuale TEMAS (Tell-Me-A-Story). Adattamento italiano. Florence: Giunti O.S.; 2010.
- [3] Le Du C. Tests psychologiques et facteurs culturels. In: Baubet T, Moro MR, editors. Psychopathologie transculturelle. Paris: Masson, Collection Les âges de la vie; 2009. p. 107–46.
- [4] Vercrusse N, Chomé C. Situation projective et rencontre interculturelle. *Cah Psychol Clin* 2002;18:171–88.
- [5] Henry WE. Le TAT dans l'étude des problèmes de groupe et des problèmes culturels. In: Anderson HH, Anderson GL, Muchielli R, editors. *Techniques projectives*. Paris: Éditions Universitaires; 1965.
- [6] Ombredane A. L'exploration de la mentalité des noirs congolais, le Congo TAT. PUF: Paris; 1969. p. 25–6.
- [7] Moro MR. Aimer ses enfants ici et ailleurs. Odile Jacob; 2007.
- [8] Lachal C. Le partage du traumatisme. Contre transfert avec les patients traumatisés. Grenoble: La Pensée Sauvage; 2006.
- [9] Golse B, Moro MR. Le concept de filiation narrative : un quatrième axe de la filiation. *La Psychiatrie de l'enfant* 2017;60:3–24.
- [10] Ricœur P. Soi-même comme un autre. Le seuil; 1990.
- [11] Boekholt M. Épreuves thématiques en clinique infantile. Paris: Dunod; 2015.
- [12] Kristeva J. Étrangers à nous-mêmes. Paris: Fayard; 1988.
- [13] Kaës R. Différence culturelle et souffrances de l'identité. Paris: Dunod; 1998.
- [14] Brelet-Foulard F, Chabert C. Nouveau Manuel du TAT. Approche psychanalytique. Paris: Dunod; 2005.
- [15] Carroll L. Les aventures d'Alice au pays des merveilles. Paris: Gallimard; 1994.
- [16] Kaës R. Transmission de la vie psychique entre génération. Paris: Dunod; 1993 [2013].
- [17] Ceccarelli P, Lindenmeyer C. Les avatars de la pensée magique. *Clin Med-terreneennes* 2012;85:41–9.
- [18] Moro MR. Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle. Odile Jacob; 2010.

Article 2 - Utilisation d'une version française transculturelle du TEMAS comme outil projectif et narratif dans l'examen psychologique de l'enfant

Aujourd'hui, dans la pratique clinique les psychologues se trouvent face à des enfants, des adolescents et des familles qui sont de plus en plus issues de milieux diversifiés. Dans un tel contexte, la question d'une différence culturelle à élaborer et de l'impact de la diversité culturelle sur le bilan psychologique semblent une nécessité puisque les psychologues devraient tenir compte des spécificités culturelles des patients et de leurs familles, pouvoir anticiper les difficultés spécifiques à la passation de tests en situation transculturelle et être capables de reconnaître les éventuels biais culturels. Il existe une grande diversité de tests psychologiques dont l'objectif est d'éclairer le fonctionnement psychologique d'un individu. En ce qui concerne spécifiquement l'étude de la personnalité, la plupart des tests utilisés comporte des épreuves projectives qui ont pour objet de décrire le fonctionnement psycho-affectif d'un sujet. Or, les épreuves projectives sont saturées en référence culturelle tout comme les tests d'intelligence (Le Du, 2009 ; Costa-Fernandez, 2011 ; Mouras, 2004).

L'article 2 présente, dans sa version française, le *TEMAS*, outil d'investigation clinique pertinent dans le cadre de la clinique inter et transculturelle. Le test *TEMAS* est, à notre connaissance, le premier test projectif et narratif transculturel conçu afin de stimuler la manifestation de conflits liés au développement identitaire et à la situation multiculturelle. Cet outil, non encore validé sur une population française, est utilisé dans l'article dans une visée exploratoire autour de deux illustrations cliniques. À ce titre, l'article est structuré en quatre parties : une discussion de la singularité des situations transculturelles dans le champ clinique, une présentation de l'outil projectif et narratif *TEMAS*, une double illustration de l'analyse des productions de deux sujets nettement culturellement différenciés à propos d'une même planche, une discussion finale sur la pertinence de cet outil au regard de ces deux productions.

L'article a été accepté dans la Revue Psychologie clinique et projective et sera publié en Octobre 2020. Cette revue est référencée sur PsycINFO, base de données documentaires internationale produite par l'American Psychological Association (APA).

L'intérêt de doter les psychologues cliniciens exerçant en contexte interculturel d'un outil adapté est indéniable, et nous exposons les différents biais inhérents aux tests projectifs classiquement utilisés et qui ne prennent pas en compte les dimensions culturellement codées susceptibles d'infiltrer les productions et d'aboutir à des interprétations erronées.

UTILISATION D'UNE VERSION FRANÇAISE TRANSCULTURELLE DU
TEMAS COMME OUTIL PROJECTIF ET NARRATIF DANS L'EXAMEN
PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT

[Martina Dentici](#), [Muriel Bossuroy](#), [Hakima Megherbi](#), [Marie Rose Moro](#)

ERES | « Psychologie clinique et projective »

2020/1 n° 27 | pages 55 à 70

ISSN 1265-5449

ISBN 9782749267214

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-psychologie-clinique-et-projective-2020-1-page-55.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Utilisation d'une version française transculturelle du TEMAS comme outil projectif et narratif dans l'examen psychologique de l'enfant

Martina Dentici
Muriel Bossuroy
Hakima Megherbi
Marie Rose Moro

Vu l'accroissement des contacts entre populations ayant différentes origines culturelles, il est important que les psychologues se questionnent sur la nature des outils cliniques, tests et épreuves projectives qu'ils utilisent pour l'évaluation psychologique des migrants et des enfants de migrants. Selon Azoulay, l'exigence de faire « dialoguer aujourd'hui le champ transculturel et celui du bilan psychologique en clinique provient de plusieurs réflexions et questions qui se posent depuis de nombreuses années » (Azoulay, 2019, p. 17). En effet, en tant que psychologues, nous devons nous interroger sur le rapport entre la culture et le psychisme, l'universalité et la relativité dans la structuration psychique, sans éluder la question

Martina Dentici, auteur correspondant, psychologue clinicienne, doctorante et ATER, EA 4403, UTRPP, université Sorbonne Paris Nord (99, Avenue Jean Baptiste Clément, 93430 Villetaneuse). Adresse e-mail : denticimartina83@gmail.com

Muriel Bossuroy, maître de conférences, EA 4403, UTRPP, université Sorbonne Paris Nord (99, Avenue Jean Baptiste Clément, 93430 Villetaneuse).

Hakima Megherbi, Maître de conférences, EA 4403, UTRPP, université Sorbonne Paris Nord (99, Avenue Jean Baptiste Clément, 93430 Villetaneuse).

Marie Rose Moro, professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris Descartes, Unité Inserm 1178 (Maison des adolescents de l'hôpital Cochin, maison de Solenn, AP-HP, 97, boulevard du Port-Royal, 75014, Paris, France).

culturelle mais en évitant une position relativiste niant les universaux. La ou les culture(s) dans laquelle l'individu se construit, modèle de manière particulière non seulement le développement de la pensée, de la mémoire, du raisonnement et de la résolution de problèmes, mais aussi le développement de l'affectivité et des compétences sociales. À côté des fantasmes originaires (les éléments invariants de l'imaginaire), il faut considérer les spécificités culturelles qui influencent les productions verbales aux tests et le fonctionnement psychique des sujets. Selon Costa Fernandez (2011), l'évaluation psychologique est un processus en plusieurs étapes ayant pour but d'éclairer les singularités de la personne, d'objectiver les différences individuelles et d'élaborer une compréhension du fonctionnement psychique d'un sujet. En ce qui concerne spécifiquement l'étude de la personnalité, les épreuves projectives constituent depuis leur origine un apport au bilan psychologique à des fins de description du fonctionnement psychoaffectif d'un sujet et d'investigation de la personnalité (Emmanuelli, Azoulay, 2017).

En situation transculturelle, le choix du matériel à proposer est un moment délicat de l'évaluation : en effet, des recherches en psychologie projective interculturelle montrent que certains facteurs culturels influent sur les productions verbales aux tests projectifs (Vercruysse, 2002). Selon Derivois (2013) « l'utilisation des tests projectifs et, a fortiori en contexte migratoire et interculturel, fait du clinicien un témoin de la traversée migratoire et projective du patient » (Derivois, 2013, p. 48).

Parmi les épreuves projectives on distingue traditionnellement les tests structuraux comme le *Rorschach* d'une part, et les tests projectifs thématiques tels le TAT (Thematic Apperception Test) et le CAT (Children Apperception Test) d'autre part. Ces outils permettent de se faire une idée de la dynamique psychoaffective, des caractéristiques du fonctionnement psychique, des aménagements défensifs, des conflits inter ou intra-personnels d'un sujet donné (Le Du, 2009). Or, ces tests qui ont été conçus dans un contexte culturel spécifique, occidental, et dont les images sont très imprégnées par la culture occidentale peuvent comporter des limites lors de leur utilisation en situation transculturelle. Le *Rorschach*, test projectif structural qui permet de repérer l'organisation psychique du sujet et ses mécanismes de défense, apparaît plus universel que spécifique, c'est-à-dire moins saturé en représentations culturelles que les tests thématiques. Mais il est mis en cause dès lors que « les données normatives ayant été réalisées à partir d'une population d'une culture sont utilisées par une autre culture » (Azoulay, 2019, p. 22). Dans les épreuves thématiques le contexte

occidental apparaît parfois massivement, comme au TAT dont les images évoquent « un univers urbain propre à la *middle class* américaine des années 1940 » (*ibid.*). En effet, la représentation de personnages uniquement blancs dans un contexte matériel occidental interroge les chercheurs depuis longtemps, dès lors que ce test est utilisé dans d'autres contextes culturels.

C'est pour cette raison que le TAT a donné lieu à des adaptations diverses. Nous citons, à titre d'exemple, Henry (1965) qui a tenté un usage anthropologique du TAT et qui a construit des planches appropriées à la culture à étudier. En 1969, Ombredane constate l'inadaptation du TAT sur les populations africaines et il a créé un TAT composé de seize planches spécifiquement conçues pour la population de l'ancien Congo-Belge, contenant de nombreuses références au maraboutisme. Les thèmes qui en résultent sont caricaturaux (Le Du, 2009) et ce test n'a jamais été approuvé ni utilisé par les psychologues ultérieurs. De façon générale, les tests projectifs, spécifiquement adaptés pour une population déterminée, se sont montrés sursaturés en représentations culturelles et laissaient peu de place à la liberté projective.

Il est acquis que le support des projections n'est pas neutre, et que les images sont investies différemment d'une culture à l'autre. Par exemple Couchard (1999) met en évidence comment certaines femmes arabes de culture musulmane pourraient montrer des difficultés à intégrer la consigne du tests TAT en raison du fait que cet outil, comme tout matériel figurant des personnages, porte en lui-même une transgression importante pour les sujets de culture musulmane : l'interdit de la représentation de toute figure humaine (Vercruysse et al., 2002). D'autres études ont été effectuées sur le *Rorschach* au Brésil et sur le TAT au Japon, au Pakistan et au Brésil (Costa-Fernandez, 2011, p. 203). Ainsi le psychologue « peut perdre lui aussi ses repères et, de ce fait, peut être amené à émettre des opinions cliniques erronées et à faire des recommandations inappropriées » (*ibid.*)

Il est désormais admis que la construction de tests réellement *culture fair* (équivalents à diverses cultures) et des techniques psychologiques dites *culture free* (indépendantes des cultures) est vouée à l'échec « puisque les tests sont étalonnés d'après un échantillon représentatif d'une population » (Le Du, 2009, p. 110). Aucun test n'échappe à l'influence des dimensions culturelles comme les valeurs, les stéréotypes et les représentations. Un test est défini comme équitable « s'il aboutit pour le psychologue à prendre des décisions identiques pour des sujets ayant des compétences identiques » (Troade, 2011, p. 361). Si la mesure met en évidence des différences entre

des groupes de sujets et si ces différences ne peuvent pas être mises en relation avec la(es) variable(s) étudiée(s), nous sommes confrontés à un biais (Troade, 2011). L'évaluation psychologique est considérée biaisée si elle donne une image faussée des caractéristiques et des potentialités d'un individu. Les *biais de construit* apparaissent lorsque des différences de systèmes de représentations et de valeurs rendent l'assimilation du contenu, le modèle de référence et les indices à évaluer, impossibles à transposer d'un contexte à l'autre. Cela signifie que le concept à mesurer n'existe pas à l'identique dans les groupes culturels. Les *biais de méthodes* sont liés à l'administration du test, à la relation du psychologue au sujet testé, à la nature de l'échantillonnage, notamment la sélection des critères d'inclusion des participants lors de l'élaboration du test. Les *biais d'items* résultent de la difficulté de traduction, de la pauvreté et de l'ambiguïté des termes ou de l'utilisation d'un langage métaphorique (Van de Vijver, Tanzer, 2004). Le facteur culturel ne peut pas être supprimé d'un test mais des travaux d'adaptation (qui ne sont possibles que si la théorie sus-jacente peut être transposée) peuvent essayer de limiter des erreurs lors de la transposition dans une autre culture (Bossuroy, 2016). Dans cette optique, est né le projet de mettre à la disposition des psychologues de langue française une épreuve projective et narrative qui est le *TEMAS* (acronyme de *Tell-Me-A-Story*). Cet outil, conçu pour enfants et adolescents appartenant à des minorités et âgés de 5 à 18 ans, a été construit en référence aux épreuves projectives déjà existantes et majoritairement utilisées en France pour étudier la personnalité (TAT, CAT et *Patte-Noire*) mais a d'emblée été pensé pour être adapté à divers contextes culturels. Les images représentent une société culturellement diversifiée, avec des personnages aux physiques variés, dans le but de permettre l'émergence éventuelle de conflits psychiques propres à la construction identitaire dans un contexte de diversité culturelle.

UN OUTIL PROJECTIF ET NARRATIF TRANSCULTUREL : LE *TEMAS*

Le *TEMAS* a été élaboré en 1988 à New York par Costantino et ses collaborateurs, avec une réédition du test en 2007 (Costantino et al., 1988 ; Costantino et al., 2007). Ses concepteurs ont constaté que les tests classiques ne permettaient pas toujours aux minorités vivant aux États-Unis de verbaliser leurs conflits intrapsychiques, car il leur était parfois difficile de s'identifier aux personnages représentés (Costantino et al, 1988). On peut en effet se demander dans quelle mesure le manque de ressemblance entre

le monde représenté par les planches et l'univers culturel des patients peut rendre l'identification aux personnages plus difficile et limiter la projection. Il a alors été créé des versions spécifiques pour quatre groupes ethniques d'enfants : les Afro-Américains, les Portoricains, les autres hispaniques et les blancs avec des planches représentant des personnages possédant leurs caractères physiques, pour favoriser l'identification au matériel du test (Costantino et al, 1988 ; 2007 ; 2011). Puis le *TEMAS* a été adapté en Italie dans une version transculturelle afin d'être fidèle à la société italienne actuelle (Fantini, Bevilacqua, 2007 ; Fantini, Aschieri, Bevilacqua, 2010 ; Fantini, Banis, Dell'Acqua, Durosini, Aschieri, 2017). Les planches ont ainsi été adaptées non plus pour une minorité spécifique mais pour représenter la diversité culturelle, avec des personnages ayant diverses couleurs de peau, d'yeux, de cheveux etc.

L'idée d'une adaptation sur le même modèle en France a émergé et donne lieu actuellement à une recherche de doctorat (Dentici, EA 4403, UTRPP, université Sorbonne Paris Nord). Pour la version française, à l'instar de la version italienne, notre équipe, consciente des limites des versions du test adaptées à des populations spécifiques et du risque constitué par le fait de réduire la personnalité des enfants à leur appartenance ethnique et culturelle, cherche à adapter le *TEMAS* dans une version française transculturelle. Les planches représentent ainsi des personnages aux couleurs de peau diverses et le test est destiné à tous les enfants de 6 à 11 ans, quelle que soit leur appartenance ou leur origine culturelle. Par rapport à la version américaine, le projet est de conserver la structure et les modalités générales de la cotation, pour rester dans le cadre d'une adaptation de test et non d'une création, tout en adaptant la théorie générale de la personnalité utilisée afin de s'approcher d'une lecture psychodynamique des récits, plus familière aux psychologues français. De même que pour le TAT, les consignes du *TEMAS* insistent sur la tâche syntagmatique : le sujet est invité individuellement à composer un récit, c'est-à-dire à structurer un message. On demande aux enfants de raconter des histoires avec un début, un milieu et une fin en s'appuyant sur un support imagé, principalement des scènes de la vie quotidienne. Mais les planches du *TEMAS* se situent davantage dans un contexte urbain contemporain, ou en intérieur. Les images sont en couleur et de même que pour le TAT, certaines sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Dans l'adaptation française, les neuf planches ont été adaptées à la marge pour supprimer des biais américains. Ainsi deux versions ont été créées : l'une comporte des personnages tous de

type caucasien, et l'autre, la plus originale, représente des personnages aux couleurs de peau, types de cheveux ou formes d'yeux variés afin de représenter la multiplicité culturelle dans laquelle évoluent les enfants. La proximité entre les images et l'environnement multiculturel réel que connaissent les enfants a pour but, ainsi, de favoriser l'adhésion au matériel du test, et la qualité du processus d'identification et de narration. On suppose également qu'elle pourrait permettre aux enfants de puiser dans les diverses références culturelles qu'ils ont intériorisées pour raconter des histoires, alors que les cultures transmises par leurs parents peuvent être spontanément peu accessibles lorsque le matériel présenté en est trop éloigné. Enfin, on peut envisager que de telles planches pourraient permettre aux enfants de traduire dans leurs récits des conflits plus spécifiquement liés au développement identitaire en situation transculturelle.

Concernant la passation, le *TEMAS* doit être proposé individuellement dans la langue dominante chez l'enfant. Dans la version française, une consigne générale est prévue en début de test et elle est rappelée, en résumé, à chaque début de planche. Il y a une première phase dite d'entraînement qui permet à l'enfant de bien comprendre ce qui lui est demandé. Ensuite, on débute avec la passation proprement dite. La consigne de début de test est la suivante :

« Je vais te présenter des images sur lesquelles il y a des personnages. Pour chaque image, j'aimerais que tu me racontes une histoire. Chaque histoire doit être complète et donc elle doit avoir un début et une fin. Tu me diras ce qui peut se passer en ce moment sur l'image, sur ce qui se passait avant, et sur ce qui va se passer après ».

Une fois que l'enfant a raconté l'histoire pour une planche, le clinicien devra évaluer si celle-ci est complète ou s'il manque des informations importantes, ce qui est noté et sera utilisé dans l'analyse ultérieure. Une histoire est considérée comme complète lorsqu'elle relate : les identités des personnages et les relations entre eux ; le cadre et les événements décrits ; ce que le(s) personnage(s) a/ont fait avant ; ce que le(s) personnage(s) va/vont faire après ; ce que le personnage pense et ressent par rapport à la résolution de la situation ; des éléments indiquant la dimension émotionnelle du personnage central, notamment en fin de récit. Afin d'approfondir, le psychologue peut relancer l'enfant pour qu'il complète, s'il le peut, son récit.

Concernant l'interprétation, les psychologues peuvent utiliser les mêmes critères que pour les autres tests thématiques selon les modalités d'interprétation élaborées par l'école de Paris (Brelet-Foulard, Chabert, 2003 ; Boekholt, 2015 ; Emmanuelli, Azoulay, 2017), en se référant aux contenus manifestes et latents précisés pour chaque planche dans le manuel.

Ils ont aussi à leur disposition une grille de cotation inspirée du manuel américain, dans laquelle le psychologue peut inscrire des scores. Cette grille est divisée en trois grandes catégories : les dimensions de personnalité, la valence émotionnelle et les dimensions cognitives. Les neuf dimensions de personnalité doivent être cotées planche par planche, en ne prenant en compte que la réponse de l'enfant et en restant le plus près possible du récit apporté. La valence émotionnelle fait référence aux émotions et aux affects attribués par l'enfant aux personnages de l'histoire. Pour coter les neuf catégories qui constituent la valence émotionnelle, le principe est de noter toutes les émotions qui apparaissent dans l'histoire de l'enfant, toutes celles qui sont suscitées par la planche, chez tous les personnages. L'étude des dix dimensions cognitives amène à regrouper les items au sein d'ensemble de signes formant des faisceaux d'indices et nous permettent d'évaluer la cohérence du récit et la capacité à organiser sa pensée, d'éventuelles difficultés de maniement de la langue française. Enfin, les « omissions » et les « transformations », qui se déclinent en différents niveaux (personnages principaux et secondaires, événement et éléments du cadre), marquent la difficulté de l'enfant à faire un récit en cohérence avec la réalité du stimulus.

Dans le cadre de notre recherche, des passations du *TEMAS* ont été réalisées auprès d'une population tout-venant (après le consentement parental) au sein d'écoles de Paris et de la région parisienne. Toutes les données issues de ce recueil ont été anonymisées. Nous avons recueilli systématiquement les pays de naissance de l'enfant et de chacun de ses parents ainsi que les langues parlées par chacun et celles utilisées à la maison. Afin d'évaluer la valeur clinique et la richesse projective de cet outil transculturel, nous procéderons ci-dessous à la présentation de deux récits produits par deux enfants de différentes origines culturelles, que nous appellerons Raja et Léon¹. Nous les analyserons en mettant l'accent sur les conflits intrapsychiques verbalisés par les enfants, avec une approche psychodynamique de la personnalité.

1. Les prénoms utilisés dans cet article sont inventés.

ANALYSE DES RÉCITS DE RAJA ET DE LÉON

Le récit de Raja, 11 ans : « Les enfants se trouvent à différents endroits : ils sont en Inde et ils sont en France »

Raja est un garçon âgé de onze ans et un mois, il est scolarisé en classe de CM2 dans une école en milieu urbain au moment de la passation du *TEMAS*. Raja est né en France, son père et sa mère sont originaires de l'Inde (Asie du Sud). À la maison, les deux parents parlent le Pendjabi et le Français. Au cours de la passation du *TEMAS*, Raja coopère activement et investit l'épreuve, se montrant intéressé, actif dans sa pensée, curieux. Nous présenterons le récit proposé par Raja à une des planches du *TEMAS*, la planche 5. Deux scènes différentes constituent la planche 5 du *TEMAS* : d'un côté un policier au visage fâché pointe du doigt une vitrine cassée dans laquelle on aperçoit de l'électroménager ; des enfants devant lui portent des objets électroniques volumineux. De l'autre côté une équipe de foot arbore une coupe, et un homme se tient derrière eux, posant chaleureusement ses mains sur leurs épaules. Cette planche permet d'observer comment l'enfant met en perspective les deux situations, comment il traite les sollicitations autour de la transgression et de la réussite.

« Je vois des enfants qui jouent au foot et l'entraîneur, d'autres enfants qui portent des téléphones, des radios et des cahiers. (P : Pourquoi ils portent tout ça ?) Parce qu'ils sont des esclaves. Ils sont très malheureux. Alors que les enfants qui font du foot sont très contents, ils sont très gâtés, ils se sentent heureux. Les joueurs de foot sont heureux et ils se moquent des enfants esclaves qui ne se sentent pas bien. Mais un jour ça s'inverse : les joueurs de foot doivent porter tout ce que les esclaves portaient auparavant, et les esclaves jouent au foot. C'est les joueurs de foot qui ne se sentent pas bien, et les esclaves qui se sentent heureux... Les enfants se trouvent à différents endroits : ils sont en Inde et ils sont en France, en Europe... Ils finissent leur vie comme ça. Les enfants esclaves pensent à retrouver leur vie d'avant et les autres ne veulent pas retrouver leur vie d'avant. Ils veulent rester comme ça. »

Raja se montre coopérant et participe activement lors de la passation, le langage est clair et diversifié. Verbalisant volontiers, il laisse filtrer le plaisir à se laisser aller à l'imaginaire qui se traduit par une productivité fournie. L'histoire livrée par Raja est bien construite et structurée, le stimulus proposé entraîne des fantasmatisations et il s'autorise à projeter. Le récit s'inscrit dans une temporalité, l'enfant suit un ordre chronologique

des événements dans l'histoire, il arrive à identifier la séquence narrative avant-maintenant-après. Le rapport au réel est donc satisfaisant, la demande et l'apport d'un étayage permet à l'enfant de continuer à investir des processus de pensée et des modes de relation adaptée. Les mécanismes de défense paraissent principalement d'ordre labile, avec un investissement des relations interpersonnelles, une expression d'affects et l'introduction de personnages qui ne sont pas représentés sur l'image.

Raja, au travers d'un récit bien structuré où l'imaginaire est au service de l'élaboration de la vie affective, investit les personnages secondaires (à savoir les enfants et l'entraîneur), identifie et nomme les émotions. Toutefois, la dimension de la transgression, centrale dans le contenu latent de cette planche, est suffisamment compliquée à envisager pour Raja pour qu'il la dénie. Il ne l'évoque pas et ne verbalise pas le conflit avec la loi représenté par le vol et le personnage du policier qu'il scotomise. Dans son récit, les enfants qui portent « des téléphones, des radios et des cahiers » ne commettent pas de faute mais sont des esclaves. Au bout d'un moment, on est confronté à une inversion des rôles entre les différents personnages de la planche et la situation change : « un jour ça s'inverse : les joueurs de foot doivent porter tout ce que les esclaves portaient auparavant, et les esclaves jouent au foot ». Ainsi, la transgression est annulée pour faire émerger des fantasmes de réparation des injustices sociales où les opprimés, représentés par les esclaves, vivent à leur tour les privilèges des dominants.

Le récit atteste de l'investissement de l'imaginaire à travers une histoire bien gérée et intègre des éléments culturels puisque le contexte migratoire caractérise l'histoire de Raja qui fait référence à différents pays aux niveaux de vie contrastés : « Les enfants se trouvent à différents endroits : ils sont en Inde et ils sont en France, en Europe ». Son récit permet peut-être de symboliser une expérience intime de ces contrastes de réalités sociales, par exemple par l'expérience familiale de la migration. La thématique de la relation fort/faible, dominant/dominé prend alors le pas sur celle de la transgression/punition suggérée par l'image proposée mais Raja traite ainsi, à travers ce détour, la question de la justice et de la loi, en rétablissant, à la fin un ordre moral tel que le policier de l'image aurait pu le faire en punissant les enfants voleurs. Raja ne traite pas non plus les sollicitations autour de la réussite, il n'évoque pas la victoire. Serait-ce l'effet d'une quête douloureuse d'intégration sociale et d'une crainte (latente) de l'échec ? Nous remarquons une insistance sur la précision spatiale (Inde, France, Europe) qui pourrait viser à nier la reconnaissance d'un vide interne à travers un surcroît

d'investissement des enveloppes externes (Brelet-Foulard, Chabert, 2003, 2019), ou relèverait d'une tentative de contrôle (Boekholt, 2015).

Ainsi la dimension multiculturelle de l'image présentée (les couleurs de peau variées notamment) a permis à Raja de se référer à ses expériences intimes et aux représentations de son monde culturel d'origine autant qu'à celles de son pays actuel, et de les retravailler à partir de ses propres mouvements, ses conflits internes et ses traits de personnalité. Il semble avoir utilisé le matériel du test comme une aire transitionnelle liant deux univers, ce qui lui permet de se positionner d'emblée entre ces deux pays (l'Inde et la France) et de montrer une capacité à circuler entre *les mondes* qui l'habitent tout en symbolisant par son récit la violence qu'il ressent dans les inégalités entre les deux groupes.

Le récit de Léon, 9 ans et 11 mois : « Tu ne deviendras pas si fort que tu le penses dans ton rêve. »

Léon est un garçon âgé de neuf ans et onze mois, il est scolarisé en classe de CM1 dans une école en milieu urbain lors de la passation du *TEMAS*. Léon est né en France, les deux parents sont originaires de la France et ils parlent le Français à la maison. Nous présenterons ci-après le récit proposé par Léon à la planche 8 du *TEMAS*. Il s'agit d'une planche qui présente un enfant couché dans un lit, deux bulles autour de lui : dans l'une, un monstre/dragon qui crache du feu, la gueule ouverte et dans une position menaçante. Dans l'autre un monstre/dragon assis qui mange des sandwiches. Cette planche permet d'observer comment l'enfant appréhende les frontières du réel et de l'imaginaire, et comment il se saisit de l'agressivité du dragon/monstre et de la thématique orale du dragon en train de manger.

« C'est un enfant, il rêve qu'il est Hercule, et il est avec un monstre qu'est très sympa, mais il y a un autre monstre qui est de la même famille, c'est le frère du monstre qui est gentil, il vit aux enfers, il est avec Hadès. Et, donc il combat, enfin Hercule il combat le frère du monstre. Et il construit une armée et il arrive à vaincre, et Hadès reste aux enfers à vie et donc qu'il puisse plus invoquer d'autres monstres... l'histoire se passe aux enfers... Après il se réveillera et il va raconter son rêve à sa mère. Et sa mère elle lui dit "de toute façon tu ne deviendras pas si fort que tu le penses dans ton rêve"... l'enfant se sent triste. »

Le récit que nous livre Léon est bien structuré et détaillé, il respecte l'ordre chronologique des événements dans l'histoire et il arrive à comprendre la séquence narrative avant-maintenant-après. En lien avec la grille de cotation, nous remarquons que Léon reconnaît les personnages principaux (l'enfant et le monstre) l'évènement (enfant qui rêve d'un monstre effrayant et d'un monstre moins effrayant), le cadre et le conflit (agressivité du monstre de gauche). Il introduit un personnage (la mère) qui n'est pas représenté au niveau du contenu manifeste de la planche. Ce procédé suppose chez l'enfant la capacité de se situer hors du champ perceptif pour faire appel aux personnages non figurés sur l'image ce qui soutient la mise en récit, du côté de l'investissement de la relation. L'introduction de personnages non représentés sur l'image est liée à la mise en scène d'un scénario imaginaire et révèle la capacité à prendre une relative distance vis-à-vis de la réalité externe, et à élaborer et figurer le conflit (Boekholt, 2015). Il recourt à la mythologie grecque, il fait référence au mythe d'Hercule. La réalité externe qui sert ici de cadre au récit appartient au monde culturel (référence littéraire et culturelle), il s'agit d'une discrète mise à distance qui permet à Léon d'aborder le récit « sur un mode tempéré » (Brelet-Foulard, Chabert, 2003, p. 66) et de négocier la pression conflictuelle sollicitée par la planche. Cela permet à Léon de traiter le conflit et de construire un récit dont la thématique agressive intègre les sollicitations de la planche. L'oralité suggérée par le contenu manifeste est en revanche totalement recouverte par la lutte fratricide entre le Bien et le Mal. La référence littéraire situe le récit dans un cadre de fiction mais celui-ci ne suffit pas à maintenir la mise à distance recherchée et les fantasmes massifs agressifs envahissent l'histoire progressivement jusqu'à la sortie brutale du rêve où Léon s'appuie sur la figure maternelle pour renoncer au fantasme de toute-puissance. La tristesse de l'enfant ainsi confronté à la castration pourrait être le signe d'une possibilité d'intégration de la phase dépressive, mais avec un risque de ne pouvoir dépasser cette tristesse profonde puisque le récit s'arrête brutalement sur cet affect insurmontable. Il met par ailleurs en scène une figure maternelle peu étayante, puisque le personnage de la mère fait acte d'autorité de manière rigide sans prendre en compte la peur et l'angoisse de l'enfant. Ainsi, la mère n'est pas mise dans une position étayante mais elle ramène le sujet à la réalité et le sujet réalise que ses capacités le situent en deçà du Moi-idéal auquel il aspirait : « sa mère elle lui dit «de toute façon tu ne deviendras pas si fort que tu les penses dans ton rêve ».

Ainsi, Léon a puisé dans des références culturelles pour construire son récit et symboliser ses conflits internes, ce qui a pu être favorisé par le contenu de l'image qui représente, à travers des personnages de monstres gentils et méchants, des fantasmes archaïques universaux, mis en récits de manière très diverse par la plupart des mythologies.

DISCUSSION

Raja et Léon sont nés en France de parents d'origine culturelle différente (Inde, France). Ces enfants n'ont eu aucune difficulté à produire des histoires riches et vivantes, et nous supposons que les stimuli colorés et le fait que les personnages soient marqués par différents types (caucasien, africain, magrébin, asiatique pour l'essentiel sur l'ensemble des planches) ont eu une action facilitatrice pour la production de récits en permettant non seulement de s'identifier aux personnages mais aussi de puiser librement dans leurs représentations culturelles intériorisées pour mettre en récit leurs conflits internes, sans inhiber une partie d'eux-mêmes. Et même s'ils n'ont pas forcément d'histoire de migration (comme dans le cas de Léon), ces enfants vivent dans un environnement multiculturel où différentes cultures cohabitent et se mélangent. Les récits livrés nous rappellent que la personnalité se développe à l'intérieur d'un système socioculturel et que les individus internalisent les valeurs et les représentations culturelles de la famille et de la société : par exemple, Léon a puisé dans ses références culturelles, littéraires (la mythologie), et cette mise à distance lui a permis d'aborder le récit et de négocier la pression conflictuelle sollicitée par la planche tout en abordant le contenu latent (Brelet-Foulard, Chabert, 2003, p. 66). Quant à Raja, il s'est saisi du contenu proposé par la planche 5 du *TEMAS* pour interpréter l'image en proposant des particularités liées à son développement identitaire d'enfant de migrants. Il a puisé dans ses références internes et dans ses représentations multiculturelles pour résoudre le conflit, ce qui peut également avoir été facilité par la diversité physique des personnages représentés dans les planches.

Les enfants de migrants, en particulier, inventent des manières créatives de se construire en s'appuyant sur leurs parents et, au besoin, en prenant leur distance. Dans certains cas ils doivent faire face à une situation clivée, « c'est-à-dire une séparation entre deux mondes de nature différente et qui entretiennent parfois des relations conflictuelles » (Moro, 2006, p. 332). Selon Kaës (2012) la réalité psychique « n'est pas tout entière autogène »,

c'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement faite des processus et des formations internes, mais elle se forme dans et à travers un espace inter-psychique qui possède sa consistance propre. Chaque sujet de la culture s'inscrit ainsi comme sujet de l'inconscient dans une structure et dans une histoire intersubjective. C'est dans cette inscription qu'il est sujet de la culture. La différence culturelle est – avec la différence des sexes et des générations – la troisième différence organisant l'opposition des appartenances sociales et des cultures. Cette troisième différence concerne les représentations archaïques inconscientes de l'humain et met en travail de multiples dimensions psychiques de la culture. La différence culturelle confronte à l'altérité et oblige à un travail d'intégration entre l'individuel et le collectif. Cette dichotomie occupe une place centrale dans le débat sur le rapport entre le psychisme et la culture.

Les enfants, comme dans le cas du récit proposé par Raja, peuvent intégrer dans la résolution du conflit, les données et les représentations culturelles qui leur sont propres et qu'ils retravaillent à partir de leurs propres mouvements, leurs conflits internes et leurs traits de personnalité. Pour mieux comprendre le fonctionnement du sujet, l'interprétation des récits au TEMAS doit prendre en compte les problématiques individuelles et collectives et se faire de manière complémentariste au sens de Georges Devereux (1972), en faisant une double lecture, idiosyncrasique (relative à l'individu) et culturelle (relative au groupe d'appartenance). Cette méthode est adaptée à l'analyse qualitative des récits, notamment pour capter la complexité des processus dynamiques et ce « bricolage » permanent qui caractérise la construction d'une identité métissée. Devereux (1970 ; 1972) s'attache aux liens entre inconscient et culture et soutient l'idée que le psychisme et la culture co-émergent ensemble ; cela signifie que le psychisme s'érige en interaction avec un univers culturel donné qui contribue à sa configuration. Aucune des deux entités n'est le dérivé de l'autre, et il n'y a pas de hiérarchie entre elles, ni chronologique ni ontologique. Les correspondances entre psychisme et culture permettent d'utiliser des éléments culturels comme des *leviers thérapeutiques* dans le soin psychique. De ce postulat découle la nécessité de donner le même statut éthique mais aussi scientifique à tous les êtres humains, à leurs productions culturelles et psychiques (Devereux, 1970). Mais se mettre à l'écoute des spécificités culturelles ne fait pas oublier l'universalité de l'humain, sans laquelle le travail clinique en situation multiculturelle serait impossible.

CONCLUSION

L'ethnopsychanalyse (Devereux, 1972) et aujourd'hui la psychologie clinique inter et transculturelle ont apporté un regard nouveau sur ces problématiques, en obligeant à un décentrement culturel nécessaire dans toute démarche d'évaluation ou de soin psychique. Le *TEMAS* est un instrument conçu pour des populations d'origine culturelle variée représentatives de la population européenne d'aujourd'hui. Il pourrait trouver sa place dans les pratiques d'évaluation psychologique, en tant que test projectif et narratif transculturel destiné à des enfants grandissant dans un contexte de diversité culturelle quelle que soit leur histoire liée à la migration et il est conçu afin de stimuler la manifestation de conflits liés au développement identitaire et à la situation multiculturelle.

À l'instar des récits de Raja et de Léon, les productions narratives peuvent être riches et vivantes et permettre aux enfants de s'identifier aux personnages en puisant dans leurs références culturelles pour créer des histoires. Dans le cadre d'une évaluation psychologique en situation transculturelle, le *TEMAS* pourrait compléter les épreuves du TAT ou du CAT, pour apporter de nouveaux éléments, ou bien s'y substituer si les tests classiques ne semblent pas adaptés lors de la passation, notamment pour préserver l'alliance thérapeutique (Dentici, Bossuroy, Megherbi, Moro, 2019) si l'on craint par exemple que l'enfant vive douloureusement l'utilisation de supports visuels représentant un monde auquel ils ne se sentent pas appartenir. Ce test vient palier un manque car aucun test narratif n'était jusqu'à présent pensé spécifiquement pour susciter la production de récits chez une population tout venant associant tout aussi bien des enfants sans vécu migratoire connu, des enfants de parents migrants et des enfants migrants.

BIBLIOGRAPHIE

- Azoulay, C. (2019). Problématiques culturelles et bilan psychologique. Dans C. Azoulay, J.Y. Chagnon (dir.), *Le bilan psychologique face aux diversités culturelles* (p. 17-28). Paris : Éditions In Press.
- Boekholt, M. (2015). *Épreuves thématiques en clinique infantile*. Paris : Dunod.
- Bossuroy, M. (2016). La pratique de l'examen psychologique en situation transculturelle. Dans M. Bossuroy *La psychologie clinique transculturelle. 11 fiches pour comprendre* (p. 79-94). Paris : Éditions in Press.

- Brelet-Foulard, F., Chabert, C. (2003). *Nouveau Manuel du TAT. Approche psychanalytique*. Paris : Dunod, 2019.
- Costa-Fernandez, E. (2011). L'évaluation psychologique en situation interculturelle. Dans Z. Guerraoui, G. Pirlot (dir.), *Comprendre et traiter les situations interculturelles : approches psychodynamiques et psychanalytiques* (p. 193-210). Paris : Éditions De Boeck Supérieur.
- Costantino, G., Malgady, R.G., Rogler, L.H. (1988). *TEMAS (Tell-Me-A-Story) Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Costantino, G., Dana, R.H., Malgady, G. R. (2007). *TEMAS (Tell-Me-A-Story) assessment in multicultural societies*. Mahwah: Erlbaum.
- Costantino, G., Meucci, C., Malgady, R. G., Rogler, L. H. (2010) (adaptation italienne sous la direction de F. Fantini, F. Aschieri, p. Bevilacqua). *Italian TEMAS (Tell-Me-A-Story) multicultural test manual*. Florence: Giunti OS-Organizzazioni Speciali.
- Costantino, G., Cardalda, E.B., Dana, R.H., Martinez, J.V., Fantini, F., Aschieri, F., Bevilacqua, P. (2011). TEMAS (Tell-Me-A-Story) multi-cultural assessment in the new millennium. Dans R.G. Malgady, *Cultural competence in assessment, diagnosis, and intervention with ethnic minorities: Some perspectives from psychology, social work, and education* (p. 28-37). New York: Bentham Science.
- Couchard, F. (1999). *La psychologie clinique interculturelle*. Paris: Dunod.
- Dentici, M., Bossuroy, M., Megherbi, M., Moro, MR. (2019). Raconter et se raconter à partir d'images représentant la diversité culturelle : intérêt d'une épreuve projective transculturelle pour les enfants aux appartenances culturelles multiples. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 67(7), 352-358. doi : 10.1016/j.neurenf.2019.01.007
- Derivois, D. (2013). L'examen psychologique d'un adolescent de migrants : apports de la perspective projective. Dans A-V. Mazoyer, *Clinique et médiation projective* (p. 43-65). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Devereux, G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris : Gallimard, 1983.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion, 1985.
- Emmanuelli, M., Azoulay, C. (2017). *L'interprétation des épreuves projectives. L'école de Paris : sources, déploiements, innovations*. Toulouse : érès.
- Fantini, F., Bevilacqua, p. (2007). TEMAS : Un nouveau test projectif/narratif pour l'évaluation multiculturelle. *L'autre, Cliniques, Cultures et Sociétés*, 8(3), p. 85-96.
- Fantini F., Aschieri F., Bevilacqua P. (2010). *Manuale TEMAS (Tell-Me-A-Story). Adattamento italiano*. Florence: Giunti O.S.
- Fantini, F., Banis, A., Dell'Acqua, E., Durosini, I., Aschieri, F. (2017). Exploring Children's Induced Defensiveness to the Tell Me A Story Test (TEMAS).

- Journal of Personality Assessment*, 99 (3), 275-285. doi.org/10.1080/00223891.2016.1261359.
- Henry, W.E. (1965). Le TAT dans l'étude des problèmes de groupe et des problèmes culturels. Dans H.H. Anderson, G.L. Anderson, R. Muchielli, *Techniques projectives*. Éditions Universitaires : Paris, 1965.
- Kaës, R. (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod, 2012.
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Fayard.
- Le Du, C. (2009). Tests psychologiques et facteurs culturels. Dans T. Baubet, M.R. Moro (dir.). *Psychopathologie transculturelle* (p. 107-146). Paris : Masson, Collection Les âges de la vie.
- Moro, M.R. (2006). Bases de la clinique transculturelle du bébé, de l'enfant et de l'adolescent. Dans M.R. Moro, Q. De La Noë, Y. Mouchenik (dir.), *Manuel de psychiatrie transculturelle* (p. 305-336). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Ombredane, A. (1969). *L'exploration de la mentalité des noirs congolais, le Congo TAT*. Paris : Puf.
- Troadec, B. (2011). Aspects interculturels de l'examen psychologique de l'enfant. Dans R. Voyazopoulos, L. Vannetzel, L.A. Eynard, *L'examen psychologique de l'enfant et l'utilisation des mesures – Conférence de consensus* (p. 337-396). Paris : Dunod.
- Van de Vijver, F., Tanzer, NK. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 54, 119-135. doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.004.
- Vercruysse, N., Chomé, C. (2002). Situation projective et rencontre interculturelle. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 18, 171-188. doi : 10.3917/cpc.018.0171

Article 3 - Il processo di costruzione identitaria nelle società multiculturali : interesse di un test proiettivo e narrativo per i bambini aventi appartenenze culturali multiple

Le troisième article a été soumis (et il est actuellement en cours d'expertise) dans une revue italienne *Ricerche di Psicologia*, cette revue est référencée sur la base de données Scimago, classée en Q4. Le texte propose une réflexion concernant le processus de construction identitaire. Nous sommes confrontés à une profusion d'ouvrages et d'études, d'hypothèses et de théories qui sont consacrés à la thématique de la construction identitaire, la notion d'identité est d'emploi courant et profondément enracinée dans notre société, au point que plusieurs disciplines scientifiques (comme la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, etc.) se sont occupées de cette thématique. Toutefois l'étude de l'identité continue à constituer une thématique polysémique et énigmatique.

L'objectif de cet article est de souligner le caractère multidimensionnel de cette notion, nous nous éloignons d'une perspective individualiste en faveur d'une notion d'identité dynamique et complexe qui se développe dans le rapport constant avec *l'autre*. Nous pensons qu'affronter la thématique liée au concept de construction identitaire implique la nécessité de parler non seulement d'altérité dans les termes de l'autre psychiquement extérieur à nous, mais aussi de l'altérité intérieure à nous, dans la mesure où nous sommes constitués d'un point de vue génétique par une série infinie et immense *d'autres*. En outre, vu l'accroissement des contacts entre populations ayant différentes origines culturelles, nous pensons qu'il est nécessaire de s'interroger sur le processus de construction identitaire dans nos sociétés multiculturelles. Le développement de l'identité des enfants se construit au croisement de deux procès : un procès de filiation et un procès d'affiliation. Le processus de filiation correspond à la transmission à l'intérieur de la famille dans un axe vertical conscient et inconscient, le processus d'affiliation correspond à la transmission externe horizontale assurée par les groupes d'appartenances traversés aux différents âges de la vie des enfants. S'il est facile d'imaginer une coïncidence de tels niveaux pour les enfants qui expérimentent contextes sociaux et familiaux en continuité l'un par rapport à l'autre, la même chose n'arrive pas toujours pour tous ceux qui se trouvent dans une situation de discontinuité, qui sont clivés entre les valeurs familiales et les valeurs sociales. Dans ces cas le dialogue entre la dimension de filiation et d'affiliation peut constituer une difficulté résidant dans la capacité de retrouver ce croisement possible permettant d'intégrer les propres appartenances multiples. Nous voulons montrer donc le lien indissoluble existant entre l'identité et le contexte culturel de formation : le processus de construction identitaire ne se développe pas dans un vide contextuel et culturel mais il est lié au

positionnement par rapport à un *monde* de significations qui nous génère et qu'au même temps nous contribuons à générer. Ainsi nous sommes amènes directement au concept d'identité culturelle que nous pouvons définir comme un processus dynamique, « à renouveler dans la relation à l'autre : l'être humain dans la relation avec l'autre primordial dont il dépend, reçoit affection et protection, un système de significations qui varie d'une culture à l'autre » (Ruiz Correa, 1998, p. 159). La deuxième partie de l'article, est consacrée à l'outil *TEMAS* qui est conçu afin de stimuler la manifestation de conflits liés au développement identitaire et à la situation multiculturelle. A l'aide des récits produits par deux enfants de différentes origines culturelles, nous montrons comme cet outil permet d'explorer les questions identitaires à partir d'images représentant la diversité culturelle.

**Il processo di costruzione identitaria nelle società multiculturali :
interesse di un test proiettivo e narrativo per i bambini aventi appartenenze culturali
multiple**

**The process of the identity building in multicultural societies:
relevance of a projective and narrative test for children with multiple cultural belonging**

Riassunto

La nozione d'identità è profondamente radicata nella nostra società. Malgrado l'interesse e lo studio di varie discipline scientifiche (come la psicologia, la sociologia, l'antropologia, la filosofia, etc.), siamo ancora oggi di fronte ad una pluralità di approcci e di prospettive. Il presente articolo vuole per prima cosa mettere in evidenza proprio il carattere multidimensionale della tematica identitaria, allontanandosi da una prospettiva individualista in favore di un approccio dinamico e complesso che si sviluppa nel rapporto costante con *l'altro*. A partire dalla presentazione della nozione identitaria, noi riprenderemo il concetto ricœurieno d'identità narrativa, per concentrarci in seguito specificamente sulla nozione d'identità culturale. Quest'ultimo aspetto sembra essere di centrale importanza dal momento che i contatti tra popolazioni aventi origini culturali differenti sono in costante crescita, ma anche poiché, in quanto psicologi, dobbiamo interrogarci sul rapporto tra la cultura e lo psichismo e sul processo di costruzione identitaria nelle nostre società multiculturali. L'etnopsicanalisi (Devereux, 1972) e più recentemente la psicologia clinica inter et transculturale hanno portato uno sguardo nuovo su queste problematiche, obbligando ad un decentramento culturale necessario nella pratica di valutazione psicologica o di cura psichica. In quest'ottica, la seconda parte dell'articolo, sarà consacrata alla presentazione dell'adattamento francese del test Tell-Me-A-Story (*TEMAS*). Si tratta di un test proiettivo e narrativo che è stato concepito per stimolare la manifestazione di conflitti legati allo sviluppo identitario e alla situazione multiculturale. L'analisi dei racconti di due bambini di differenti origini culturali al test Tell-Me-A-Story mostra come questo test permette agli psicologi di esplorare le questioni identitarie a partire da immagini che rappresentano la diversità culturale.

Parole chiave : Identità; identità narrativa; identità culturale; bilancio psicologico ; test di personalità ; racconto.

Abstract

The notion of the identity is deeply rooted in our society. In spite of the interest and the studies shown by several scientific branches of learning such as psychology, sociology, anthropology, philosophy etc., we still face a multiplicity of approaches and perspectives. This article firstly aims at highlighting the multidimensional aspect of the identity question, straying away from a self-centered perspective in favor of a dynamic and complex approach which is developed in the relationship with *the other one*. Starting from the presentation of the identity notion, we will return to the concept of narrative identity as exposed by Paul Ricœur, in order to later specifically focus on the notion of cultural identity. This latter aspect is apparently crucial since the contacts among people with different cultural origins are constantly increasing but also because, as psychologists, we have to wonder about the on the relationship between culture and psychism, as well as the process of identity building in our multicultural societies. The ethno-psychoanalysis (Devereux, 1972) and more recently the inter and transcultural clinical psychology have cast new light on these issues, forcing a necessary cultural decentralization during a psychological exam or a psychic treatment. In this perspective, in the second part of the article the project of a French adaptation of Tell-Me-A-Story (*TEMAS*) is presented. The Tell-Me-A-Story is a multicultural projective et narrative test that has been designed to encourage the occurrence of conflicts connected to the identity development and the multicultural situation.

The analysis of the two stories created by two children with different cultural origins shows how this test enables the psychologists to explore the questions related to the identity starting from the pictures which represent the cultural diversity.

Key words: Identity; narrative identity; cultural identity; psychological assessment, projective tests, tales.

Il circolo identitario: al di là della prospettiva individualista

All'inizio della nostra analisi vogliamo citare Claude Lévi-Strauss (1977) e il seminario sull'identità da lui diretto e organizzato al collège de France nel 1974-75, in occasione del quale l'antropologo aveva invitato filosofi, sociologi, linguisti, biologi, psicoanalisti, antropologi per un dialogo interdisciplinare finalizzato a comprendere come queste diverse discipline scientifiche formulino e tentino di risolvere il problema dell'identità. Organizzando questo seminario, C. Lévi-Strauss mirava a decostruire la nozione di identità: « Il tema dell'identità, infatti, si colloca non solo

al crocevia delle scienze sociali, ma a più crocevia, in quanto interessa praticamente tutte le discipline» (p. 9). C. Lévi-Strauss (1977) riconosceva diversi ruoli all'identità: il ruolo strutturante delle identificazioni freudiane; il ruolo dell'assenza dell'oggetto nella dialettica de l'essere e dell'avere; l'importanza del gioco dei limiti, della scissione e della confusione nel sentimento dell'identità; il ruolo di un investimento narcisistico unificato dell'Io (Lévi-Strauss, 1977). I lavori di Lévi-Strauss risalgono agli anni Settanta ma sono ancora oggi attuali e la tematica dell'identità interessa praticamente tutte le discipline e tutte le società. La parola stessa "id-entità" racchiude al suo interno la sua duplice natura: una di identificazione e una di individuazione.

"Id" – dal prenome latino - sottolinea la parte dell'identità che si forma a partire dal processo di identificazione; entità – suffisso di tutte le lingue indoeuropee che attribuiscono al verbo il senso dell'attualità- indica l'essenza di qualcosa hic et nunc. L'identificazione spinge l'individuo verso l'unificazione, la coerenza, la concretezza, la ripetizione e indica il modo attraverso cui il soggetto, rifacendosi alle figure di riferimento, produce un suo senso di appartenenza ad un'entità collettiva definita come *noi* (cultura familiare, sociale, nazionale). L'individuazione, invece, va nella direzione opposta dell'apertura, della molteplicità, dell'incertezza, quindi il soggetto pur partendo dal processo identificativo comincia a sviluppare delle caratteristiche peculiari che lo distinguono da tutti gli altri, rendendolo un soggetto unico ed originale.

Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis (1967) mettono in evidenza l'aspetto strutturante dell'identificazione che fa parte dei processi psichici inconsci costitutivi dell'individuo. Gli autori definiscono l'identificazione come il «processo psicologico attraverso il quale un soggetto assimila un aspetto, una proprietà, un attributo dell'altro e si trasforma sul modello di quest'ultimo. La personalità si costituisce e si differenzia attraverso una serie di identificazioni» (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 187).

Il concetto di identità è trattato marginalmente nelle opere di S. Freud che cita il termine identità esplicitamente una sola volta riferendolo al suo sentimento di appartenenza alla cultura ebraica (Lombardozzi, 2015). Egli scrisse invece frequentemente di identificazione proponendo il legame tra l'identificazione isterica ed i concetti di incorporazione orale, d'introyezione e di narcisismo. *Nell'Interpretazione dei sogni* (1900), S. Freud sviluppa la nozione di identificazione isterica che rappresenta i desideri comuni ed i divieti. L'identificazione nell'isteria sarebbe il modo di espressione di una «comunità sessuale» (Freud, 1900): i sintomi isterici sarebbero l'espressione di un fantasma, legato a due identificazioni opposte l'identificazione a un uomo e l'identificazione a una donna (Freud, 1909).

Nel caso di *Dora* (Freud, 1905) l'identificazione è descritta con i suoi caratteri di molteplicità e di labilità, potendo la giovane paziente identificarsi agli altri protagonisti del suo *entourage* attraverso diversi meccanismi (l'inversione, lo spostamento, la sostituzione). Lo stesso S. Freud evoca in seguito la nozione d'identificazione narcisistica, nei rapporti all'ideale dell'Io e all'idealizzazione. Quest'ultima è illustrata nella melancolia nella quale l'identificazione regredisce dalla scelta dell'oggetto verso il narcisismo originario. In *Psicologia delle masse e analisi dell'Io* (1921), S. Freud riprende le sue concezioni sull'identificazione e afferma che il funzionamento mentale è individuale ad una prima apparenza e al termine di un'evoluzione. L'identificazione sarebbe l'espressione primaria di un legame affettivo ad un'altra persona (Freud, 1921). Nel 1921, sempre S. Freud parla di identificazione primaria, preedipica, che giocherebbe un ruolo importante nella storia del complesso edipico del bambino e che è differente dall'identificazione secondaria tipica dell'edipo. L'identificazione primaria è *diretta, immediata, anteriore a ogni concentrazione su un oggetto qualsiasi*, si instaura nelle fasi più precoci della vita e conserva un carattere generale e durevole. L'identificazione secondaria rinvia ad una relazione d'oggetto ad un altro, le identificazioni secondarie rinforzano le identificazioni primarie (Ciccone, 2014).

Per S. Freud - e per la tradizione freudiana -, l'identità si costruisce sul conflitto: tra l'identità per sé e l'identità per l'altro, da una parte e tra le differenti istanze dell'individuo l'Io, l'Es e il Super Io dall'altra parte (De Mijolla, 2002, p. 783-784). In seguito ai lavori freudiani, altre forme di identificazioni sono state studiate. Per esempio, Sandor Ferenczi (1933) e Anna Freud (1926; 1936) hanno descritto l'identificazione all'aggressore in cui il soggetto si identificherebbe all'aggressore fonte d'angoscia, trasformando la sua passività in attività. Il discorso sull'identità sarà approfondito, tra gli psicoanalisti, da Erik Erikson (1950) che, negli anni '30, fu influenzato dai lavori della scuola culturalista americana, in particolare dai lavori di Margaret Mead et Abram Kardiner. Questi autori mettevano insieme le caratteristiche psicologiche degli individui con le espressioni particolari delle culture nelle quali nascevano e vivevano. E. Erikson (1968) insiste sull'interdipendenza tra la realtà intrapsichica e i fattori sociali che interagiscono con essa. Lo sviluppo della personalità dipenderebbe dalle relazioni tra l'individuo, la sua cultura e il suo gruppo d'appartenenza. E. Erikson fu il primo psicoanalista a proporre una teorizzazione del concetto di identità nel campo della psicologia dello sviluppo e nella sua opera *Infanzia e società* (1950) prova ad oltrepassare la teoria freudiana focalizzando l'attenzione sul ruolo delle interazioni sociali nella costruzione della personalità.

E. Erikson rimpiazza gli stadi psicosessuali di S. Freud con otto stadi di sviluppo dell'identità personale, stadi che si riferiscono al legame sociale e all'identità. L'autore mette in luce che lo sviluppo del senso soggettivo di continuità personale dipende dalle possibilità dell'individuo di trovare riconoscimento in comunità e gruppi sociali più estesi.

E. Erikson sostiene che l'identità costituisce una struttura gerarchica che comprende tre entità in interazione: l'identità dell'ego, l'identità personale, l'identità del gruppo. Ci sarebbe una correlazione tra l'identità personale, che definisce l'*Identità dell'ego* e il contesto sociale in cui questa si forma. L'*Identità dell'ego* avrebbe a che fare con una tendenza ad una strutturazione dell'esistenza, *l'identità del Sé* alluderebbe alle immagini del Sé e dei ruoli dell'individuo: *la prima avrebbe a che fare con una tendenza ad una strutturazione dell'esistenza, la seconda riguarderebbe tensioni ideali in trasformazione. L'ego, parzialmente inconscio, fa sempre i conti con un Sé in cambiamento, che si esprime in una continua articolazione tra il Sé ideale e il Sé corporeo* (Lombardozi, 2015).

Donald W. Winnicott (1975) distingue il vero self e il falso self, questa distinzione può essere messa in collegamento con la distinzione fatta da Freud tra una parte governata dalle pulsioni e una parte rivolta verso l'esterno e i rapporti con gli altri. Per Margaret Mahler (1990), l'identità è il risultato del processo di separazione-individuazione, che risulta dalla costruzione delle rappresentazioni del *Self* e della loro differenziazione delle relazioni d'oggetto.

A partire da queste breve introduzione, noi proponiamo un'idea psicodinamica dell'identità che si arricchisce e si nutre delle influenze costanti degli altri. Non consideriamo l'identità come un'essenza data, un attributo permanente, ma pensiamo che si costruisce e si ricostruisce continuamente in rapporto all'*altro* (Cuche, 2002). Definiamo inoltre il processo di costruzione identitaria come un processo dialettico continuo tra *l'essere identico a* e *l'essere altro da*. Questo processo permette di transitare dalla categoria della continuità a quella della discontinuità (Napolitani, 1987). Questa transizione implica la messa in atto di un processo complesso che permette al soggetto di raggiungere una nuova definizione del sé e dell'altro e che marca una frontiera tra ciò che è interno e ciò che è esterno. Si potrebbe parlare di un processo di distruzione continua e di una nuova ricostruzione, differente ed esclusiva, delle credenze e dei valori acquisiti nell'infanzia che permette di accedere ad un universo simbolico ampio nel quale ogni esperienza assume un valore e un senso differenti sulla base dell'elaborazione intima e unica che il soggetto ne fa. In questo processo il mondo familiare ricopre un ruolo di organizzatore psichico ponendosi come nocciolo dell'identità individuale e collettiva in modo tale da costituire il soggetto come individualità appartenente ad una storia simbolica (Pontalti, 2002). La caratteristica del processo

di costruzione identitaria risiede dunque nella sua fluidità, in ciò che il soggetto riceve ed interiorizza dal mondo familiare che lo circonda e che deve rielaborare in funzione di una nuova continuità esistenziale, frutto del passato, ma coniugata con l'esperienza presente e futura.

L'identità narrativa

Riprendiamo di seguito l'idea teorizzata da P. Ricœur in *Sé stesso come altro* (1990), secondo la quale l'identità dell'essere umano è fondamentalmente un'identità narrativa. Possiamo definire l'identità narrativa come la capacità della persona di raccontare in maniera concordante gli avvenimenti della sua esistenza. Secondo P. Ricœur (1990), la teoria narrativa sviluppa un concetto originale d'identità dinamica che concilia due categorie: l'identità e la diversità. Identità come *mêmeté* (idem) e identità come *ipseité* (ipse) (Taieb, 2011). Secondo la riflessione di P. Ricœur (1990), la coscienza di sé passa attraverso un interrogarsi sull'altro ed è necessario un «io» per sperimentare la prova del confronto all'*altro*. L'autore sottolinea che il paradosso consiste nel fatto che per dire «io» bisogna prima di tutto essere pensato come un *altro*. In altri termini, l'identità personale riguarda il sentimento d'identità (idem, *mêmeté*) il quale implica una forma di immutabilità nel tempo. L'autore teorizza due modelli di permanenza nel tempo che mettono in gioco, in modo differente, le problematiche dell'idem e dell'ipse: il modello del carattere e quello della parola data. La permanenza del carattere «esprime la copertura quasi completa dell'una attraverso l'altra della problematica de l'idem e di quella dell'ipse» (Taieb, 2011, p. 68). La parola data «marca lo scarto tra la permanenza di sé e quella di sé stesso e attesta l'irriducibilità delle due problematiche l'una all'altra» (Ricœur, 1990, p. 143). In quest'ottica, l'identità narrativa interverrebbe come una via di mezzo tra il polo del carattere- in cui idem et ipse tendono a coincidere- e il polo del sostegno di sé, in cui l'ipseité si affranca dalla *mêmeité*. Le riflessioni di P. Ricœur ci interessano perché ci insegnano che l'alterità è prima di tutto una frattura nella relazione riflessiva di sé con sé stesso.

Il processo di costruzione identitaria nelle società multiculturali

Ci concentreremo di seguito sulla nozione di costruzione identitaria nelle nostre società attuali nelle quali gli individui sono divisi tra differenti comunità, differenti gruppi e differenti stili di vita. Secondo R. Kaës (1998; 2012) la realtà psichica «non è interamente autogena», nel senso che non

è costituita esclusivamente da processi e da formazioni interne, ma si forma attraverso uno spazio intersichico che possiede una consistenza propria. Ogni soggetto si iscriverebbe dunque come soggetto dell'inconscio in una struttura e in una storia intersoggettiva. La differenza culturale è, con la differenza dei sessi e delle generazioni, la terza differenza che organizza l'opposizione delle appartenenze sociali e delle culture. Questa terza differenza riguarda le rappresentazioni arcaiche inconscie dell'uomo e mette in discussione le multiple dimensioni psichiche della cultura.

La differenza culturale confronta all'alterità e obbliga ad un lavoro d'integrazione tra l'individuale e il collettivo. Questa dicotomia occupa un posto centrale nel dibattito sul rapporto tra psichismo e cultura. La cultura definisce le categorie che permettono di leggere il mondo e di dare un senso agli avvenimenti, permette una codifica dell'esperienza vissuta dal soggetto, cerca di mettere a disposizione del soggetto una «griglia di lettura del mondo» (Moro, 2002, p. 157).

La cultura offre delle risorse simboliche quasi inesauribili, essa è un «vivaio di significati, elaborati e condivisi dagli individui e dai gruppi [...]». [La cultura] orienta l'iscrizione dell'individuo nel tessuto sociale, le modalità di condivisione dei valori che gli sono offerti e le sue scelte d'appartenenza» (Vinsonneau, 2012, p.13). L'identità culturale si riferisce ai processi di appropriazione e di condivisione da parte dell'individuo degli elementi culturali del suo ambiente: «l'insieme delle caratteristiche che i soggetti appartenenti ad uno stesso gruppo condividono per definirsi e differenziarsi dai membri di altri gruppi» (Guerraoui, Troadec, 2000, p. 89). L'identità culturale deve essere pensata come una «costruzione dinamica da rinnovare continuamente nella relazione con l'altro» (Skandrani, Bouche-Florin, 2009, p. 218). Si tratta di un elemento adattivo e dinamico che si trasforma e si modifica tramite integrazioni successive. La lingua per esempio è un tratto fondamentale dell'identità culturale poiché è un vettore che testimonia l'appartenenza ad un gruppo e ad una società, ed è il simbolo d'attaccamento ad un gruppo. La questione dell'appartenenza culturale non deve essere confusa con quella di appartenenza etnica che è una parte dell'identità culturale: «la differenza tra queste due entità sta nel fatto che l'identità etnica dipende dalla maniera in cui il gruppo interpreta la sua storia, invece l'identità culturale sfugge alla coscienza e alle prese di posizione ideologiche» (Plivard, 2014, p. 50).

L'identità culturale è dinamizzata e perturbata nelle nostre società multidimensionali poiché il soggetto non è soggetto di un solo gruppo, ma in lui coesistono differenti spazi psichici intersoggettivi (Camilleri, Vinsonneau, 1996). All'inizio degli anni '90 è stata proposta la nozione di strategie identitarie con la quale si fa riferimento «alle procedure usate dal soggetto (o da un gruppo) per raggiungere delle finalità elaborate in funzione della situazione di interazione» (Guerraoui, Troadec, 2000, p. 90). Diversi autori hanno fatto ricorso a questa nozione per

sottolineare gli sforzi compiuti dal soggetto al fine di mantenere una configurazione che faciliti l'accordo con l'entourage e che nello stesso tempo soddisfi un progetto personale. L'obiettivo di queste strategie è quello di aiutare il soggetto a gestire lo scarto che può esistere tra codici simbolici, modelli identificatori e ruoli proposti da contesti differenti e inoltre di fare fronte all'ambiente pluriculturale nel quale il soggetto vive.

Quando i soggetti vivono a contatto con due o più culture opposte, possono manifestare diverse attitudini: possiamo assistere ad un conservatorismo e ad un ripiego sulla cultura d'origine, oppure possiamo osservare un sincretismo in cui l'individuo prende in prestito alcuni elementi dalle differenti culture senza problemi di coerenza. Nel caso in cui l'attitudine sia l'apertura, assistiamo a quello che C. Camilleri (1996, 1997) definisce la fluidità identitaria, ossia il soggetto si fonde alla cultura di adozione per acquisirne i vantaggi. Nel caso in cui l'obiettivo sia l'articolazione di referenze culturali dei sistemi in presenza assistiamo all'integrazione, ossia la ricerca di una sintesi nuova e coerente delle culture.

La gestione identitaria delle referenze culturali multiple tocca in particolare i figli di genitori migranti, *nati qui ma venuti da altrove*, che sono portatori di diverse culture, lingue e linguaggi e che devono fare fronte a delle rappresentazioni, a delle maniere di fare e di pensare diverse. Essi sono chiamati a condurre un'esistenza situata fra due o anche più culture spesso piuttosto diverse fra loro. Il loro processo di costruzione identitaria può essere reso più difficile dalla necessità di crescere appoggiandosi da una parte sulla famiglia d'origine (il mondo di dentro, il mondo dell'affettività e della cultura d'origine) e dall'altra parte sul mondo di fuori (il mondo della razionalità e del pragmatismo, il mondo della cultura del paese d'accoglienza) (Moro, 2004). I figli di genitori migranti possono così strutturarsi su una scissione tra mondo interno e mondo esterno, tra qui e là, tra casa e scuola. Si trovano ad essere in una posizione di interfaccia tra due culture, sospesi tra due mondi e chiamati a bilanciare le due opposte esigenze di filiazione e di affiliazione. Il primo processo corrisponde alla componente individuale verticale dell'identità e il secondo processo alla componente orizzontale. La loro identità si costruisce così tra tradizioni familiari e società moderne non senza conflitti. Tuttavia, essi possono riuscire a mettere insieme in maniera creatrice e dinamica questi differenti mondi impegnandosi così sulla via del «*métissage culturale*» per creare una realtà terza dove si può assistere alla co-abitazione di più lingue, culture e origini (Moro, 2004).

Il test *TEMAS*: la questione della costruzione identitaria a partire da immagini rappresentati la diversità culturale

Gli psicologi, in particolare coloro che lavorano con famiglie e bambini d'origine multiculturale, si confrontano con gli effetti delle differenze culturali sul processo di costruzione identitaria del soggetto e sul suo funzionamento psichico. Essi non dispongono sempre di test psicologici adatti ai figli dei migranti e in maniera più generale ai bambini che vivono in situazione detta transculturale: bambini che parlano una lingua diversa rispetto a quella del paese d'accoglienza, bambini appartenenti a delle minoranze, o ancora coloro che presentano delle vulnerabilità specifiche legate alla storia della migrazione della famiglia d'appartenenza.

Sul piano internazionale, esiste un test che esplora le questioni identitarie e che è stato concepito per stimolare la manifestazione di conflitti legati allo sviluppo identitario e alla situazione multiculturale: si tratta del *TEMAS* (acronimo di *Tell me a story*). Questo strumento proiettivo e narrativo è stato creato dallo psicologo italiano Giuseppe Costantino e dai suoi collaboratori negli anni '80 negli Stati Uniti. In origine era destinato a bambini e adolescenti di età compresa tra 5 e 18 anni appartenenti a quattro gruppi etnici : gli Afroamericani, i portoricani, gli altri ispanici e i bianchi¹² con delle tavole che rappresentano dei personaggi che possiedono le loro caratteristiche fisiche per favorire l'identificazione al materiale del test (Costantino, Malgady, Rogler, 1988 ; Costantino, Malgady, 2000 ; Costantino et al., 2007 ; Costantino et al., 2014).

In seguito, il *TEMAS* è stato pubblicato in Italia. La ricerca è stata condotta su un gruppo di bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni divisi in tre gruppi etnici: italiani (bambini nati in Italia da famiglie di origine italiana), italoamericani (bambini di origine ecuadoriana e peruviana, nati al Paese o in Italia) e arabi (bambini di origine egiziana e marocchina, nati al paese o in Italia) (Fantini, Bevilacqua, 2007; Fantini, Aschieri, Bevilacqua, 2010; Fantini, Banis, Dell'Acqua, Durosini, Aschieri, 2017).

Per la versione francese, il nostro gruppo¹³ di ricerca, cosciente dei limiti delle versioni del test adattati a delle popolazioni specifiche e del rischio rappresentato dal fatto di ridurre la personalità dei bambini alla loro appartenenza etnica e culturale, cerca attualmente di adattare il *TEMAS* in una versione francese transculturale. Le tavole rappresentano dei personaggi con colori di pelle diversi

¹² Una versione del *TEMAS* per bambini d'origine argentina è uscita e quella per gli ebrei ortodossi (OJ. *TEMAS*) è stata validata negli Stati Uniti (Costantino et al., 2014).

¹³ Membri del gruppo di ricerca : Martina Dentici, Hakima Megherbi, Muriel Bossuroy (EA 4403, UTRPP, Università Sorbonne Paris Nord) e Marie Rose Moro (Inserm 1178, Università Paris René Descartes Sorbonne Paris Cité)

e il test è destinato ai bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni¹⁴, al di là della loro appartenenza e della loro origine culturale. Rispetto alla versione americana, il progetto è di conservare la struttura e le modalità generali della siglatura per restare nel quadro di un adattamento del test, adeguando la teoria generale della personalità usata per avvicinarsi ad una lettura psicodinamica dei racconti più familiare agli psicologi francesi.

Per quanto riguarda la somministrazione, come per il *TAT*, le consegne del *TEMAS* insistono sul compito sintagmatico: il soggetto è invitato individualmente a raccontare una storia, a strutturare un messaggio. Si chiede ai bambini di raccontare delle storie con un inizio, un prosieguo e una fine appoggiandosi su un supporto per immagini, che rappresentano soprattutto delle scene della vita quotidiana. Le tavole del *TEMAS* si situano in un contesto urbano contemporaneo o in uno spazio chiuso. Le immagini sono colorate e, come per il *TAT*, alcune sono differenziate in funzione del sesso del soggetto. La prossimità tra le immagini e l'ambiente multiculturale reale che i bambini conoscono favorisce l'adesione al materiale del test e la qualità del processo di identificazione e di narrazione. Si suppone che questo potrebbe permettere ai bambini di attingere alle diverse referenze culturali che hanno interiorizzato per raccontare delle storie. In effetti le culture trasmesse dai loro genitori possono essere spontaneamente poco accessibili quando il materiale presentato è troppo lontano. Si può immaginare che tali tavole potrebbero permettere ai bambini di tradurre nei loro racconti dei conflitti legati allo sviluppo identitario in situazione transculturale.

Nel quadro della nostra ricerca, il *TEMAS* è stato somministrato a ciascun bambino nelle scuole di appartenenza di Parigi e della regione parigina. Ai genitori dei bambini era stato chiesto precedentemente il consenso, previo invio di una comunicazione in cui venivano spiegati i presupposti e gli obiettivi della ricerca e il tipo di compito che sarebbe stato proposto ai bambini.

Tutti i dati di questa raccolta sono stati anonimizzati. Noi abbiamo raccolto sistematicamente i paesi di nascita dei bambini e di ciascuno dei genitori oltre che le lingue parlate da ciascuno e quelle parlate a casa. Procederemo di seguito alla presentazione di due racconti proposti da due bambini che abbiamo chiamato Laure et Sodin¹⁵ ad una delle tavole del *TEMAS* (la tavola 9). Questa tavola rappresenta un bambino o una bambina, in una stanza da bagno, in piedi su uno sgabello che guarda il suo riflesso nello specchio. L'immagine dello specchio presenta un riflesso doppio, metà femminile con i capelli lunghi e metà maschile con i capelli corti. L'immagine mostra

¹⁴ L'adattamento del test per il gruppo di bambini e di adolescenti di età compresa tra 11 e 18 anni sarà fatto in un secondo momento.

¹⁵ I nomi usati nell'articolo sono inventati.

il conflitto tra il fantasma di essere contemporaneamente un maschio e una femmina rappresentato dal riflesso che appare nello specchio e la realtà in cui questa doppia identità è impossibile. Inoltre, offre delle configurazioni percettive che favoriscono l'associazione e la proiezione d'immagini sessuali maschili e femminili. Le illustrazioni cliniche mostrano la legittimità del test che suscita nei bambini la produzione di storie significative. I bambini si definiscono *identitariamente* e parlano di loro stessi parlando dei personaggi rappresentati nelle immagini. Quest'ultimo aspetto ci permette di avere delle informazioni sul loro processo di costruzione identitaria. Riguardo all'interpretazione dei racconti, noi abbiamo usato gli stessi criteri usati per gli altri test tematici seguendo le modalità elaborate dalla scuola di Parigi (Brelet-Foulard, Chabert, 2003; Boekholt, 2015; Emmanuelli & Azoulay, 2017), ossia abbiamo fatto riferimento ai contenuti manifesti e a quelli latenti precisati per ogni tavola nel manuale.

Laure et Sodin: Illustrazioni cliniche

Il racconto di Laure, una bambina di 7 anni e 11 mesi

Laure è una bambina di 7 anni e 11 mesi, frequenta la seconda elementare in una scuola di Parigi. È nata in Francia (Europa dell'Ovest), i genitori sono entrambi d'origine francese. La lingua parlata a casa è il francese.

“ Laure : C'è una bambina, si trova nella sala da bagno. Si guarda allo specchio. Lei vede ...lei vede che ha il corpo metà di una bambina e l'altra parte del corpo di un bambino. Lei vuole pulirsi i denti...Psicologo: Che succede dopo? Laure: La bambina ha paura che ciò che vede possa essere vero e lo scrive sul suo diario segreto ... Psicologo: E come si sente? Laure: Ha molta paura...Ha gli occhi chiusi perché ha veramente molta paura e per questo cade dalla sedia...e si fa male ad un braccio. Dovrà andare in ospedale perché il dottore deve visitarla e dovrà prendere delle medicine...Psicologo: E ci va? Laure: Sì e il dottore le dice che quello che ha visto nello specchio non è vero perché nella realtà lei è una bambina e così lei è contenta”.

Laure coopera e partecipa attivamente durante la somministrazione del test, il linguaggio è chiaro e diversificato. Verbalizzando volentieri, lascia filtrare il piacere di lasciarsi andare all'immaginario che si traduce in una produttività ricca. Laure identifica il personaggio principale

(una bambina), il quadro e rintraccia il conflitto presente nella tavola: ossia il conflitto tra il riflesso che appare e quello che dovrebbe essere normale. Lei sembra dimenticare o negare il limite tra reale e immaginario, noi pensiamo che il contenuto dell'immagine comporti per la bambina un impatto fantasmatico troppo forte. Notiamo l'introduzione di un personaggio secondario che non è rappresentato sull'immagine (il dottore). L'introduzione di personaggi non rappresentati sull'immagine permette la messa in scena di uno scenario immaginario e rivela la capacità di prendere una relativa distanza vis-à-vis della realtà esterna, permette di elaborare il conflitto e sostiene un investimento della realtà interna (Boekholt, 2015). Per quanto riguarda la dimensione emotiva, Laure esprime molta angoscia: *“La bambina ha paura che sia tutto vero e lo scrive sul suo diario segreto... Lei ha gli occhi chiusi perché ha paura e per questo cade dalla sedia”*. Tuttavia, è importante sottolineare l'esito positivo del racconto, Laure cerca delle soluzioni e riesce a risolvere il conflitto attingendo alle rappresentazioni del suo universo culturale d'origine (il diario segreto, l'ospedale, il dottore, le medicine): *“il dottore le dice che nella realtà lei è una bambina e lei è contenta”*. Laure fa riferimento alle rappresentazioni del suo mondo culturale d'origine e le rielabora a partire dai suoi movimenti e i suoi conflitti interni oltre che ai suoi tratti di personalità. Il personaggio maschile (il dottore) aiuta la bambina ad uscire dal suo incubo riconoscendola nel suo ruolo di bambina. Laure arriva ad appoggiarsi all'adulto ma ha ancora bisogno di essere definita dall'esterno, quest'ultimo aspetto risulta coerente con la giovane età di questa bambina.

Il racconto di Sodin, un bambino di 11 anni

Sodin è un bambino di 11 anni, frequenta la quinta elementare in una scuola di Parigi. È nato in Francia, la madre è di origine francese (Europa dell'Ovest), il padre è originario del Congo Brazzaville (Africa Centrale). Le lingue parlate a casa sono il francese e il lari.

“Sodin: È la storia di un bambino, che ha una doppia faccia ma non lo sa. E un giorno si guarda allo specchio e lo vede. Ma gli altri non lo vedono, loro non vedono che lui ha una faccia doppia, è veramente molto spaventato per quello che gli succede. Lui non sa se ha delle allucinazioni o no. Un giorno, cerca di tagliarsi in due per vedere che succede. Così lui diventa due persone, una bambina e un bambino. E vivrà il resto della sua vita nella paura. Psicologo: Nella tua storia dove si trova il personaggio? Sodin: Si trova...si trova in Canada. Psicologo: Ma sull'immagine, lui dov'è? Sodin: A casa sua, in sala da bagno. Psicologo: Chi è questo personaggio? Sodin: È un bambino, si chiama Sodin, ma c'è anche la bambina che si chiama... Hélène”.

Durante la somministrazione, Sodin coopera attivamente e investe senza alcuna riserva la prova, mostrandosi interessato, curioso e attivo e il racconto proposto prova l'investimento dell'immaginario. Sodin riesce, attraverso un racconto ben strutturato, in cui l'immaginario è al servizio dell'elaborazione della sua vita affettiva, ad illustrare il conflitto rappresentato dalla tavola. Se analizziamo ulteriormente i dettagli della storia, notiamo l'intensificazione dell'investimento narcisistico del soggetto: Sodin, attraverso il suo racconto, ci dà a vedere un'immagine pseudo-identificatoria (Anzieu, Chabert, 1961; 1995). Questo significa che, l'identità del personaggio è colpita e l'identificazione non è chiaramente posta: l'immagine del corpo non è solida e l'integrità corporale non è assicurata: *“lui prova a tagliarsi in due...diventa due persone. Lui diventa una bambina e un bambino”*. Sodin non riesce a contenere l'angoscia e il clima emozionale è negativo, la sola emozione evocata è la paura. Ritroviamo nel racconto la problematica del familiare e dello straniero oltre che quella del sentimento d'inquietudine, il carattere inquietante deriverebbe dal fatto che il doppio appartiene all'Io stesso, ossia all'intimo: l'Io non è delimitato rispetto all'altro. Questo fenomeno può rappresentare un momento di perdita delle identificazioni. Il racconto è marcato da un riferimento personale e mette in scena un personaggio al quale Sodin si è completamente identificato e a cui ha attribuito il suo nome reale: *“E' un bambino. Che si chiama Sodin”*. È interessante sottolineare la personalizzazione dei personaggi (Sodin et Hélène), questo processo rappresenta un elemento importante perché i bambini lo fanno raramente. Attribuire un nome è un aspetto importante se si considera il significato che tale processo assume all'interno del processo di costruzione dell'identità: la nominazione si impone come prima dichiarazione di identità. Feldman e al. (2016) affermano che il neonato è iscritto nella dimensione simbolica attraverso la nominazione. La sua nascita si produce in un lignaggio specifico che lo iscrive in una genealogia, una storia, una geografia.

Sodin precisa inoltre che il personaggio si trova in Canada. Possiamo supporre che l'insistenza sulla precisazione spaziale, potrebbe mirare a negare il riconoscimento di un vuoto interno attraverso l'investimento dei quadri esterni. Questo processo potrebbe rinviare a un movimento di messa a distanza: il ricorso alla realtà esterna passa per diversi processi, tra cui le precisazioni spaziali. Il dettaglio spaziale tende a situare il personaggio (o il racconto) più o meno lontano nel tempo e nello spazio, l'attitudine soggiacente potrebbe rivelare un tentativo di controllo (Boekholt, 2015).

Discussione

Le produzioni narrative di Laure e Sodin sono ricche, ben costruite e traducono in parole le esperienze che questi bambini fanno della realtà, rivelando al contempo dei sentimenti profondi e complessi. Riteniamo che questo possa trovare una spiegazione nel fatto che le immagini del *TEMAS* rappresentino un supporto proiettivo ricco che permette ai bambini di raccontare e di raccontarsi attraverso le loro storie e di esprimere le loro preoccupazioni, le loro inquietudini e i loro sentimenti.

Immaginare un racconto vuol dire svilupparlo, costruirlo per tappe, fare delle scelte, rispettando il vincolo del linguaggio. In particolare, i racconti di Laure e di Sodin ci portano a pensare che le storie proposte al *TEMAS* costruiscono l'identità del personaggio, la sua identità narrativa, costruendo allo stesso tempo quella della storia raccontata. Questo significa che i racconti proposti a partire dalle immagini del *TEMAS* rappresentano una traduzione del fantasma che viene riattivato dalla stimolazione della tavola. I racconti proposti, collegando il mondo interno e il mondo esterno, possono rappresentare così un processo di ricerca di sé stessi.

Noi consideriamo la narrazione come un quadro di interpretazione attraverso la quale gli avvenimenti possono acquistare un significato e come uno strumento di trasformazione poiché essa può mobilitare al contempo le risorse interne e le risorse esterne del soggetto.

Attraverso le loro storie, Laure e Sodin mostrano che il *TEMAS* offre la possibilità di analizzare la qualità del processo di identificazione dei bambini, il modo che il bambino ha di percepire le relazioni tra i diversi personaggi e le scene che sono generate dalle sue percezioni. Questo test permette di avere accesso a tutte queste problematiche grazie alle sue immagini che rappresentano la molteplicità delle appartenenze nella quale crescono i bambini di oggi. Alla luce dei racconti proposti da Laure e da Sodin, le produzioni narrative possono essere pensate come dei ponti tra diverse lingue, linguaggi, culture, interazioni, un'esperienza interna ed esterna ma sempre appoggiata su degli elementi di realtà.

Conclusione

Il tema dell'identità costituisce un campo epistemologico complesso che si situa all'incrocio di diverse discipline. Al di là della corrente teorica alla quale si fa riferimento, l'identità va considerata come il risultato «mai raggiunto di un processo» (Ménissier, 2007, p. 6). Il processo di costruzione identitaria è dialettico e si sviluppa tra continuità e discontinuità. Si tratta di un processo di distruzione continua e di ricostruzione singolare, diversa, unica di credenze e di valori acquisiti

durante l'infanzia che permette di accedere ad un universo simbolico ampio nel quale ogni esperienza assume un senso e un valore differente sulla base dell'elaborazione intima e unica fatta dal soggetto (Moro,1998).

In questo articolo abbiamo sottolineato l'intenzione di oltrepassare una concettualizzazione statica dell'identità a favore di una concezione di identità intesa come costruzione dinamica da rinnovare costantemente nella relazione con l'*altro*, poiché noi pensiamo che riconoscere l'identità dell'altro è una condizione necessaria alla costruzione della propria. Inoltre, abbiamo messo in evidenza l'esigenza di ripensare il bilancio psicologico in situazioni di inter-, trans-, multiculturalità poiché i fenomeni migratori e l'evoluzione contemporanea delle popolazioni europee porta gli psicologi ad incontrare nella loro pratica clinica persone di diverse origini culturali. Questo implica che ci sia una differenza culturale da elaborare. Per questo motivo, oggi gli psicologi devono necessariamente prendere in considerazione non solo i riferimenti culturali degli individui, ma anche i processi psicologici messi in atto per gestire le situazioni transculturali (figli di migranti, migranti, minoranze, *métissages*...).

A questo proposito, abbiamo mostrato come il test *TEMAS*, nella sua versione transculturale, con dei personaggi che rappresentano la molteplicità culturale della società, si dimostra uno strumento capace di offrire agli psicologi delle informazioni preziose riguardo alle questioni identitarie. A nostra conoscenza, non esiste nessun altro test proiettivo e narrativo concepito specificamente per stimolare la manifestazione di conflitti legati allo sviluppo identitario e alla situazione multiculturale e pensato specificamente per suscitare la produzione di racconti da parte di bambini che hanno vissuto in prima persona la migrazione, bambini senza alcun vissuto migratorio e figli di migranti.

Bibliografia

- Anzieu, D., Chabert, C. (1961). *Les méthodes projectives -10^{ème} édition*. Paris, France : PUF, 1995.
- Boekholt, M. (2015). *Épreuves thématiques en clinique infantile*. Paris : Dunod.
- Brelet-Foulard, F., Chabert, C. (2003). *Nouveau Manuel du TAT. Approche psychanalytique*. Paris : Dunod, 2019.

- Camilleri, C., Vinsonneau, G., (1996). *Psychologie et cultures : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Camilleri, C. et al., (1997). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Ciccone, A. (2014). Transmission psychique et fantasme de transmission. La parentalité à l'épreuve. *Cahiers de psychologie clinique*, 2 (43), 59-79. <https://doi.org/10.3917/cpc.043.0059>
- Costantino G, Malgady RG, Rogler LH. (1988) *TEMAS (Tell-Me-A-Story) Manual*. Los Angeles : Western Psychological Services ; 2007.
- Costantino, G., Malgady, R.G. (2000). *Multicultural and cross-cultural utility of the TEMAS (Tell-Me-A-Story) test*. In Dana, R.H., *Handbook of cross-cultural/multicultural personality assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costantino, G., Dana, R.H. Malgady, R.G. (2007). *Tell-Me-A-Story (TEMAS): Assessment in multicultural societies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costantino, G., Litman, L., Waxman, R. et al. (2014). Tell me a story (TEMAS). Assesement for culturally diverse children and adolescents, *Rorschachiana*, 35 (2), 154-175.
- Cuche, D. (2002), Nouveaux regards sur la culture : l'évolution d'une notion en anthropologie. In N. Journet, *La culture. De l'universel au particulier* (pp. 203-212), Paris, France : Sciences Humaines.
- De Mijolla, A. (Ed.). (2002). *Dictionnaire internationale de la psychanalyse : Concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions* (Vols. 1-2). Paris : Calmann- Lévy.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion, 1985.
- Emmanuelli, M., Azoulay, C. (2017). *L'interprétation des épreuves projectives. L'école de Paris : sources, déploiements, innovations*. Paris : Éditions Érès.
- Erikson, E.H. (1950). *Enfance et société*. Lausanne : Delachaux, Niestlé SA. 1994
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Fantini, F., Bevilacqua, P. (2007). TEMAS: A new projective/narrative test for multicultural assessment. *L'autre : Cliniques, cultures et sociétés*, 8 (3), 397-408. <https://doi.org/10.3917/lautr.024.0085>
- Fantini, F., Aschieri, F., Bevilacqua, P. (2010). *Manuale TEMAS (Tell-Me-A-Story). Adattamento italiano*. Firenze: Giunti O. S.
- Fantini F, Banis A, Dell'Acqua E, Durosini I, Aschieri F. (2017). Exploring Children's Induced Defensiveness to the Tell Me a Story Test (TEMAS). *Journal of Personality Assessment*, 99 (3), 275-285. DOI:[10.1080/00223891.2016.1261359](https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1261359)

- Feldman, M., Mansouri, M., Revue, P., Moro M-R, (2016). Une clinique des affiliations pour une psychopathologie contemporaine. *La psychiatrie de l'enfant*, 1 (59), 291-308.
<https://doi.org/10.3917/psyce.591.0291>
- Ferenczi S. (1933), Confusion de langue entre les adultes et l'enfant. *Œuvres complètes IV (1927-1933)*, Paris : Payot.
- Freud, A. (1926). *Le traitement psychanalytique des enfants*. PUF, 1981.
- Freud A. (1936). *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris : PUF, 1969.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. In *Œuvres complètes*, T. IV. Paris : PUF. 2003.
- Freud S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1921). *Psychologie des foules et analyse du Moi. Essais de psychanalyse*. Paris : Payot. 1999.
- Guerraoui, Z., Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Kaës R. (dir.) (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod, 2012.
- Laplanche J, Pontalis J.B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Presses Universitaires de France ; 2007. p.187.
- Lévi-Strauss, C. (dir.), (1977). *L'identité*. Paris : PUF.
- Lombardozi, A. (2015). *L'imperfezione dell'identità. Riflessioni tra psicoanalisi e antropologia*. Raffaello Cortina Editore.
- Malher, M. (1990). Reflexions sur l'identité nucléaire et la formation de la limite du Self. In Malher, M., Pine, F., Bergman, A. *La naissance psychologique de l'être humain*. Paris : Payot.
- Ménissier T. (2007). Culture et identité. Une critique philosophique de la notion d'appartenance culturelle. *Le Portique, Revue de philosophie et de sciences humaines* (5), Recherches, 1-18.
- Moro, M.R. (1998). *Psychothérapie transculturelle de l'enfants et de l'adolescents*. Paris : Dunod, 2000, 2004.
- Moro, MR. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : Syros/La Découverte.
- Moro, MR (2004). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : Syros/La Découverte.
- Napolitani, D. (1987). *Individualità e gruppaltà*. Torino : Bollati Boringhieri.
- Pirlot, G. (2011). Psychopathologie et psychosomatique psychanalytiques et interculturelles. In Guerraoui, Z., Pirlot, G. *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytique* (pp.145-193). Paris : De Boeck Supérieur.

- Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Pontalti C. (2002). Persone e gruppi : il lavoro ambulatoriale nella psichiatria pubblica. *Gruppi*, 3 (4) : 31-49.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil « Points Essais ».
- Skandrani S, Bouche-Florin L. (2009). Adolescence : la construction identitaire et ses aléas. In : *Psychopathologie transculturelle*. Paris : Dunod. p. 217-236.
- Taïeb, O. (2011). *Les histoires des toxicomanes. Récits et identités dans les addictions*. Paris, France : Presses Universitaires de France – PUF.
- Vinsonneau, G. (2012). *Mondialisation et identité culturelle*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris: Galimard.

DISCUSSION

Vu l'accroissement des contacts entre populations ayant différentes origines culturelles, il est important que les psychologues se questionnent sur la nature des outils cliniques, tests et épreuves projectives qu'ils utilisent pour l'évaluation psychologique des migrants et des enfants de migrants. La thématique de l'examen psychologique en situation multiculturelle est très actuelle et les psychologues, notamment ceux travaillant avec des familles et des enfants d'origines culturelles différentes, sont amenés à questionner l'impact des différences culturelles tant sur le fonctionnement psychique du sujet que sur les effets contre-transférentiels. L'objectif de cette thèse est d'essayer d'apporter un éclaircissement et de souligner l'importance de mettre en lien le champ du bilan psychologique en clinique et le champ transculturel.

En quoi nos premiers résultats permettent-ils de répondre à la question de recherche ? Quelle est leur contribution au problème de recherche ? L'objectif de notre discussion est de revenir à la problématique de la thèse et de réfléchir à la signification et à l'importance de nos premiers résultats dans leur contexte spécifique. En d'autres mots, nous essayerons d'insérer les résultats obtenus dans la problématique d'ensemble et de montrer leur pertinence dans ce contexte. Nous sommes bien conscientes que notre thèse ne suffit pas à développer ces thématiques en profondeur et que notre travail constitue seulement un point de départ, d'autres recherches successives sont souhaitables.

6.1 L'évaluation psychologique et les différences culturelles

Se mettre à l'écoute des spécificités culturelles ne fait pas oublier pour autant l'universalité de l'humain, sans laquelle toute entreprise de rencontre, de compréhension et *a fortiori* de travail clinique en situation transculturelle serait impossible. Pour G. Devereux, psychisme et culture sont à penser dans un rapport d'homologie et à considérer comme co-émergents : l'une et l'autre sont indissociables. La culture, co-émergente du psychisme, possède de ce fait les mêmes caractéristiques qu'un psychisme individuel (Devereux, 1970 ; 1972). L'idée d'essayer de faire dialoguer le champ du bilan psychologique en clinique et le champ transculturel provient de l'intérêt pour les différences culturelles, ainsi que pour l'articulation du poids des déterminismes

culturels dans la construction de la personnalité et, inversement, sur le poids du psychique dans les constructions culturelles.

Nous nous sommes interrogés sur l'impact de la diversité culturelle sur le bilan psychologique et sur les questions méthodologiques concernant surtout l'utilisation et la pertinence des tests psychologiques (les épreuves projectives en particulier) dans nos sociétés métisées. C. Le Du (2009) met en exergue qu'en situation transculturelle, la comparaison interindividuelle établie en fonction d'une population de référence pose question sur un plan méthodologique et éthique. En ce qui concerne spécifiquement l'étude de la personnalité, comme nous l'avons dit, il existe une grande diversité de tests psychologiques. La plupart d'entre eux sont des épreuves projectives qui constituent depuis leur origine un apport au bilan psychologique à des fins d'investigation de la personnalité, de description de la dynamique psycho-affective, des aménagements défensifs, des conflits inter ou intra-personnels d'un sujet donné (Anzieu & Chabert, 1961 ; Emmanuelli & Azoulay, 2017). Or, ces tests ont été conçus dans un contexte culturel spécifique (occidental) et peuvent comporter des limites lors de leur utilisation en situation transculturelle. Le manque de ressemblance entre le monde représenté par les planches et l'univers culturel des patients peut rendre l'identification aux personnages plus difficile et donc limiter la projection (Costantino, Malgady & Rogler, 1988 ; Costantino, Dana & Malgady, 2007). Plusieurs auteurs se montrent sceptiques quant à l'utilisation des tests (de niveau et projectifs), issus d'une culture donnée, pour un sujet d'une autre culture ; C. Le Du (2009) constate notamment une saturation en éléments culturels dans tous les tests conçus en Occident (Le Du, 2009 ; Costa-Fernandez, 2011 ; Mouras, 2004). Il est désormais admis que des techniques psychologiques indépendant de la culture (*culture free*) « ne peuvent exister par définition puisque les tests sont étalonnés d'après un échantillon représentatif d'une population » (Le Du, 2009, p.110).

B. Troadec et al. (2011) souligne qu'une attitude totalement universaliste consisterait à affirmer qu'il est « possible à n'importe quel psychologue (...) de réaliser l'examen psychologique d'un enfant ou d'un adolescent quels que soient son âge, son genre, son milieu socio-économique, ses langues et sa culture avec n'importe quelle technique » (p. 379). Au contraire, une attitude relativiste consisterait à penser qu'il est impossible pour un psychologue « de langue et culture A d'évaluer un enfant ou un adolescent de langue et culture B, même avec une technique validée et étalonnée dans la culture et langue B » (Troadec et al., 2011, p. 379). L'évaluation psychologique est un processus de compréhension d'une situation individuelle et relationnelle à l'aide d'entretiens cliniques, de tests adaptés et/ ou d'instruments standardisés (Costa-Fernandez, 2011). Il s'agit d'un processus en plusieurs étapes qui ne constitue pas une démarche thérapeutique en soi, mais qui a

pour but de répondre à une demande d'aide, et vise à préciser un diagnostic et des recommandations sur des actions à entreprendre. Les buts et les méthodes de l'évaluation psychologique varient en fonction du cadre proposé. Quel que soit leur champ d'application, les psychologues rencontrent dans leur pratique clinique des personnes de différentes cultures. Cette réalité leur demande de prendre en compte non seulement les référents culturels des sujets, mais aussi les processus psychologiques qu'ils mettent en œuvre pour gérer les situations d'inter-culturation. La pratique de l'examen psychologique en contexte multiculturel se confronte à la question de l'universalité des théories et des concepts utilisés. En situation interculturelle, il est important de se demander comment évaluer un sujet en tenant compte de son appartenance culturelle et des représentations culturelles sans le stigmatiser.

En 2010¹⁶, une Conférence de Consensus (CCP) fut mise en place pour la première fois en France à l'initiative de la Fédération Française des Psychologues et de la Psychologie (FFPP), avec la participation de la Société Française de psychologie (SFP), de l'Association Française de psychologues de l'Éducation Nationale (AFPEN) et de l'Association des Conseillers d'orientation-Psychologues de France (ACOP-F) (Voyazopoulos, Vannetzel, & Eynard 2011). La Conférence de Consensus est une méthode qui permet « de situer l'état des connaissances et des pratiques à un moment donné, de formuler des avis et de proposer des recommandations à propos d'une question où la controverse et les positions conflictuelles font obstacle à une réflexion commune conduite dans l'intérêt de tous » (Voyazopoulos, Vannetzel, & Eynard 2011p. 5). Le thème d'une Conférence de Consensus porte sur une problématique sociale ou scientifique pour laquelle il existe d'importantes incertitudes, des pratiques contrastées et des divergences éventuelles d'opinions. Spécifiquement cette première Conférence de Consensus portait sur le thème de l'utilisation des mesures dans l'examen psychologique avec l'enfant dans le cadre de l'évaluation en psychologie. Les recommandations issues de cette recherche ont fait l'objet d'un colloque en juin 2010. Le comité d'organisation a rédigé six thématiques qui ont été proposées à six groupes d'experts travaillant chacun sur une question : le groupe 6 concernait justement les aspects interculturels de l'évaluation psychologique, l'objectif de la synthèse proposée par ce groupe était de montrer « comment un examen psychologique d'enfants en situations transculturelles est malgré tout possible et socialement utile » (Troadec et al., 2011, p. 340). Les éditions Dunod ont publié un

¹⁶ APPEA. Conférence de consensus – L'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant-
<https://appea.org/evenement/conference-de-consensus-lexamen-psychologique-et-l'utilisation-des-mesures-en-psychologie-de-l'enfant>.

ouvrage sur les apports de cette expertise intitulé « *L'examen psychologique de l'enfant et l'utilisation des mesures* » qui comporte non seulement les textes produits par les soixante experts, mais aussi de nombreux ajouts, analyses et commentaires. Nous présentons ci-après les conclusions collectives de la Conférence de consensus qui sont importantes pour les psychologues travaillant en situations interculturelles :

- ⇒ co-construire l'appartenance culturelle de l'enfant et de l'adolescent et identifier les enjeux sociopolitiques ;
- ⇒ évaluer le degré d'acculturation au pays d'accueil de l'enfant et de l'adolescent pour définir les conditions de possibilité de réalisation de l'examen psychologique ;
- ⇒ évaluer la qualité du « bilinguisme en langue maternelle et en langue française, en faisant appel à l'interprète si nécessaire ou réaliser l'examen psychologique dans la langue maternelle. Utiliser un système d'interprétation du développement affectif, cognitif, pluraliste qui soit capable de reconnaître que des performances culturellement différentes puissent être de même qualité de compétences (Troadek et al., 2011, p. 380).

Les auteurs rappellent que les tests sont les produits d'une histoire et d'une culture particulières, dont les fondements occidentaux n'apparaissent ni universels, ni exportables sans d'importantes précautions (Troadek et al., 2011). Constitué de quatre parties, le rapport du groupe 6 définit tout d'abord les notions de culture et d'interculturel selon le référentiel épistémologique constructiviste en distinguant les visions relativistes et universalistes. Les auteurs encouragent les psychologues à développer, dès la formation universitaire, une sensibilité à l'altérité culturelle (effort d'acculturation) grâce à laquelle ils sauront relativiser leurs conceptions. Dans cette perspective, le psychologue doit essayer de comprendre les enjeux sociopolitiques de l'appartenance culturelle de l'enfant, d'identifier le degré d'acculturation de l'enfant ou de l'adolescent et la qualité du bilinguisme et fera, si nécessaire, appel à un traducteur ou à un médiateur pour privilégier la langue maternelle du sujet (si nécessaire). Les résultats de l'examen devront être contextualisés et interprétés selon un système de modélisation du développement affectif, cognitif et social qui ne hiérarchisera pas les différences culturelles repérables dans les performances. La procédure dynamique « test-apprentissage-retest » est recommandée lorsque les résultats à une évaluation classique apparaissent faibles. Enfin, les éditeurs de tests sont également

invités à développer dans les manuels les études sur les biais, étalonnages, adaptations et traductions.

6.2 Le *TEMAS* (“*Tell- Me-A-Story*”) : un outil novateur

L’outil *TEMAS* a été conçu pour des enfants et adolescents d’âge compris entre 5 et 18 ans d’origine culturelle variée, représentatifs de la population européenne d’aujourd’hui. Cet outil a été créé dans le but d’être décliné en de nombreuses versions de langues et de cultures différentes « pour remettre en vigueur les techniques du *TAT* pour des enfants et des adolescents de culture et de langue diverses » (Costantino, Malgady & Rogler, 1988). Les créateurs du *TEMAS* ont constaté que les tests classiques ne permettaient pas toujours aux minorités vivant aux États-Unis de verbaliser leurs conflits intrapsychiques car il leur était parfois difficile de s’identifier aux personnages représentés (Costantino, Malgady & Rogler, 1988).

Il a alors été créé des versions spécifiques pour quatre groupes ethniques d’enfants : les Afro-Américains, les Portoricains, les autres hispaniques et les blancs avec des planches représentant des personnages possédant leurs caractères physiques, pour favoriser l’identification au matériel du test (Costantino, Malgady & Rogler 1988). Puis le *TEMAS* a été adapté en Italie dans une version transculturelle afin d’être fidèle à la société italienne actuelle (Fantini et Bevilacqua, 2007). Les planches ont ainsi été adaptées non plus pour une minorité spécifique mais pour représenter la diversité culturelle, avec des personnages ayant diverses couleurs de peau, d’yeux, de cheveux etc... Pour la version française, à l’instar de la version italienne, notre équipe, consciente des limites des versions du test adaptées à des populations spécifiques et du risque constitué par le fait de réduire la personnalité des enfants à leur appartenance ethnique et culturelle, cherche à adapter le *TEMAS* dans une version française transculturelle représentant un environnement multiculturel. Cet outil est d’une grande utilité dans l’évaluation des ressources adaptatives, des capacités symboliques, des inhibitions, des scissions éventuelles, et permet de concilier l’appartenance à deux cultures. L’originalité et l’utilité concrète de ce test tiennent au fait qu’il répond aux nécessités des sociétés contemporaines multiculturelles, et permet d’explorer les questions concernant le processus de construction identitaire. Il a été décrit par de nombreux auteurs comme un progrès par rapport aux supports d’évaluation existants parce qu’il peut susciter chez des enfants de cultures diverses la production d’histoires significantes et réduit le risque d’interprétations arbitraires (Fantini, 2005 ; Fantini et Bevilacqua, 2007 ; Fantini, Aschieri & Bevilacqua, 2010 ; Fantini, Banis, Dell'Acqua, Durosini & Aschieri, 2017).

L'étude et l'analyse des protocoles *TEMAS* permettent d'affiner la compréhension clinique de la problématique de la construction identitaire et le cheminement développemental, ainsi que de réfléchir sur les liens entretenus entre les différentes composantes de la personnalité, tout en analysant les récits produits par les enfants migrants et ceux produits par les enfants non – migrants. En effet, le *TEMAS* offre la possibilité d'analyser l'identification du sujet aux enfants représentés sur les planches, la manière que l'enfant a de percevoir les relations entre les personnages, et les scènes imaginaires qui sont générées par ces perceptions. Il permet d'avoir accès à ces problématiques grâce à ses images représentant la multiplicité des appartenances dans laquelle évoluent les enfants.

Nous pensons que ce test peut pallier un manque, puisqu'aucune épreuve projective et narrative n'était jusqu'à présent pensée spécifiquement pour susciter la production de récits chez une population tout venant, associant tout aussi bien des enfants sans vécu migratoire connu, que des enfants de parents migrants et des enfants migrants.

6.2.1 Premiers résultats de notre recherche

Les premiers résultats des analyses qualitatives des récits proposés par les enfants au *TEMAS* illustrent que les enfants ayant différentes origines culturelles n'ont eu aucune difficulté à produire des histoires riches et complètes. Nous pensons que les stimuli colorés et le fait que les personnages soient marqués par différents types (caucasien, africain, maghrébin, asiatique pour l'essentiel sur l'ensemble des planches) peuvent avoir eu une action facilitatrice pour la production de récits, notamment pour les enfants descendants de migrants qui se sont reconnus dans les images, le sentiment d'être compris, ou de pouvoir l'être, en est renforcé.

Nous croyons que les images du *TEMAS* constituent un support projectif riche qui permet aux enfants de raconter et se raconter à travers leurs histoires et d'exprimer des préoccupations, des inquiétudes et des ressentis qui leur sont propres. Nous avons ainsi accès à des éléments intéressants de la dynamique psycho-affective et le test se montre efficient en ce sens.

Dans l'ensemble, la plupart des récits livrés par les enfants qui constituent notre population de recherche sont bien construits, longs, riches, cohérents, bâtis à l'aide de scénarios très élaborés.

Les processus de pensée sont en général de bonne qualité, commentaires et digressions émanant de la plupart des histoires sont souvent caractérisées par l'introduction de « personnages » et d'aventures. Ce procédé suppose chez l'enfant la capacité de se situer hors du champ perceptif

pour faire appel aux personnages non figurés sur l'image. L'introduction de personnages qui ne sont pas représentés sur l'image permet la mise en scène d'un scénario imaginaire et révèle la capacité à prendre une relative distance vis-à-vis de la réalité externe. Cela permet d'élaborer et de figurer le conflit, et soutient un investissement de la réalité interne (Boekholt, 2015). La plupart des histoires proposées sont claires et vivantes, en lien avec la réalité de l'image, avec des procédés variés montrant un bon ancrage dans la réalité.

Concernant les dimensions émotionnelles, les enfants font globalement recours à des émotions bien élaborées, mais nous sommes également confrontés à des récits pauvres sur le plan émotif, aspect qui peut être mis en relation avec l'âge des enfants : si les récits des enfants plus jeunes peuvent montrer une pauvreté émotionnelle, cela est davantage préoccupant pour les plus âgés, un possible témoignage de la mauvaise qualité de leur insight et pourrait indiquer une difficulté à discriminer et à qualifier les émotions, ainsi qu'à interpréter leur ressentis.

De l'analyse des récits a émergé que la plupart des histoires proposées par les enfants faisant partie de la population de la recherche, permettent de repérer la manière dont l'enfant se perçoit parmi les autres et la manière dont il relie ou au contraire sépare, distingue les enfants entre eux, soit par groupes soit individuellement. Certains peuvent raconter des mouvements d'exclusion ou d'inclusion en lien avec leurs expériences de ces différences.

En ce qui concerne spécifiquement les enfants de migrants, les premiers résultats de nos analyses montrent que le *TEMAS* dans sa version transculturelle, leur permet de puiser dans leurs références multiples pour élaborer des récits qui reflètent leur construction identitaire à la croisée des mondes. Le *TEMAS* permet davantage d'analyser l'inscription dans la *filiation* (transmission à l'intérieur de la famille dans un axe vertical conscient et inconscient) et dans les *affiliations* (transmission interne à la famille et transmission externe assurée par les groupes d'appartenances traversés dans des différentes âges de la vie) des enfants (Moro, 2003, p. 82).

Spécifiquement, pour chaque récit, nous avons analysé le niveau vertical concernant les relations entre les générations et donc le processus filiatif (comment l'enfant perçoit les liens entre adultes et enfants, quels types de relations peuvent se tisser entre des adultes) puis, le niveau horizontal concernant les relations entre les pairs et donc les processus affiliatifs de l'enfant. En général, les récits représentent diverses générations et des positions d'autorité, et montrent qu'au niveau de la dimension verticale, les enfants se situent bien dans l'ordre des générations et dans le processus filiatif. Ces résultats rappellent que la personnalité se développe à l'intérieur d'un système socioculturel et que les individus internalisent les valeurs et les représentations culturelles de la

famille et de la société. L'identité se construit entre traditions familiales et sociétés modernes non sans tiraillements ni conflits. Comme nous l'avons déjà dit, la caractéristique centrale du processus de développement identitaire réside dans sa fluidité (Moro, 2002), dans ce que le sujet reçoit et intériorise du monde familial qui l'entoure, et qui doit être réélaboré en fonction d'une nouvelle continuité existentielle, non seulement fruit du passé, mais aussi conjuguée avec l'expérience présente. Nous pensons une intrication constante entre la filiation et les affiliations : alors qu'en situation dite intra-culturelle, les processus de filiation et d'affiliations sont en générale concordants, la dichotomie entre le dedans et le dehors est plus ample dans les familles migrantes, et la dialectique entre la filiation et les affiliations est posée.

Le développement de l'identité des enfants de migrants peut être pensé comme étant le résultat du croisement des processus de filiation et d'affiliation. Les enfants de migrants nés avant, pendant ou après la migration peuvent être exposés et confrontés à des risques transculturels, des « facteurs de vulnérabilité » que la migration des parents pourrait potentialiser (Moro, 1998 ; 2007).

Dans la littérature internationale, la vulnérabilité est définie comme une « fragilité dans le processus de développement psychologique de l'enfant » (Rizzi, 2015, p. 27). Dans la clinique transculturelle, le concept de vulnérabilité est utilisé pour rendre compte de l'impact de l'événement migratoire parental sur le fonctionnement psychique des enfants, la vulnérabilité des enfants de migrants est complexifiée par le fait de devoir grandir en s'appuyant sur le monde de dedans, la famille, le monde de l'affectivité et sur le monde du dehors, l'entourage. Il s'agit d'une difficulté à métisser plusieurs cultures et plusieurs langues ou appartenances (Moro, 2004). La vulnérabilité est porteuse de risques et de fragilités mais au même temps de capacités d'adaptation et d'un potentiel créateur. Nous voulons pointer notre attention sur ce dernier aspect : les enfants de migrants s'inventent des manières créatives de se construire en s'appuyant sur leurs parents et, au besoin, en prenant leur distance. Dans certains cas, ils doivent faire face à une situation clivée, « c'est-à-dire une séparation entre deux mondes de nature différente et qui entretiennent parfois des relations conflictuelles » (Moro, 2006, p.332).

À travers les récits proposés au *TEMAS*, ces enfants ont montré la force du métissage et l'importance de mettre en valeur leur créativité. Il s'agit d'enfants à la recherche de leur place, psychique et culturelle ; ils ont proposé des histoires qui leur permettent une transition entre le monde du “dedans” - l'espace familial où la culture d'origine, l'intime, la chaleur des affects s'expriment - et le monde du “dehors” – c'est-à-dire ce qui est en lien avec la culture du pays d'accueil. Nous pensons que, si le but est d'éclairer et de mieux comprendre le fonctionnement d'un sujet, l'interprétation des récits au *TEMAS* peut prendre en compte les problématiques

individuelles et collectives et se faire de manière complémentariste au sens de G. Devereux (1980), tout en essayant de faire une double lecture, idiosyncrasique (relative à l'individu) et culturelle. Ce test permet en effet de croiser les perspectives théoriques issues de la psychanalyse avec des éléments plus spécifiquement culturels, puisqu'il se propose de mesurer des dimensions de personnalité et exige des enfants une production de récits narratifs. Cette méthode est adaptée à l'analyse qualitative des récits, notamment pour capter la complexité des processus dynamiques et ce « bricolage » permanent qui caractérise la construction d'une identité métissée. Selon G. Devereux (1980), ce qui varie d'une culture à l'autre, c'est la manière dont les matériaux culturels utilisés s'organisent. Nous retrouvons des points communs entre une formation psychologique appréhendée à partir de l'écoute du discours d'un patient et un conte, un mythe, ou une coutume issue d'une société étrangère à cet individu : « Il n'a pas de rêves, pas de désir, pas de manifestation psychopathologique non plus, montre Devereux, qui ne trouvent leur correspondance dans un contenu culturel (danse, chant, légende) » (Laplantine, 2007, p. 102).

6.3 L'importance et l'intérêt de la narrativité

Dans le contexte de notre thèse, nous considérons la narration comme un cadre d'interprétation à travers laquelle les événements peuvent obtenir une signification. À la lumière de l'analyse qualitative des récits produits par les enfants au *TEMAS*, nous pensons que la narration représente un instrument de partage de la culture, c'est-à-dire que les récits deviennent porteurs de valeurs et de traits distinctifs de la culture du sujet. Un récit se développe et se construit par étapes, en opérant des choix, il permet d'organiser la pensée, du fait que le langage est organisateur de la pensée, qu'il se déploie dans une temporalité et aussi du fait que le récit se crée dans le cadre d'une relation humaine (Lachal, 2006). Le récit constitue une pratique universelle, présente dans toutes les cultures.

Dans cette partie de la discussion, nous souhaitons tout d'abord mettre en exergue la richesse et la fécondité des origines et du développement du concept de narrativité. Comme le précise B. Golse (1990, 2005, 2011), le concept de narrativité est à la fois ancien et moderne, il est issu de mondes épistémologiques multiples et les racines de ce concept appartiennent à différentes disciplines (histoire, littérature, linguistique, philosophie, psychanalyse). Nous avons déjà fait référence aux racines philosophiques de la narrativité dans le chapitre 2 (paragraphe 2.2) de cette thèse ; ci-après, nous faisons référence spécifiquement aux racines psychanalytiques et développementales de la narrativité.

Concernant les racines psychanalytiques, avec la proposition de la règle des associations libres, S. Freud a introduit la méthode narrative en psychanalyse. Depuis *L'interprétation des rêves* (Freud, 1900) c'est le travail de narration onirique qui a été mis en avant dans la réflexion psychanalytique, travail de narration extrêmement complexe puisque le sujet rêveur est à la fois « l'auteur du rêve, son metteur en scène et son (ou ses différents) acteur(s) » (Golse et Missonnier, 2005, p. 9). G. Genette (1972) présente la différence entre le récit (« signifiant, énoncé, discours ou texte narratif ») et la narration (« acte narratif producteur ») (p. 72). J. Kristeva (1988) écrit que la narrativité constitue la vie elle-même. G. Genette s'oppose à cette conception qui met l'accent sur l'objet de la représentation, d'après lui, « la seule spécificité du narratif réside dans son mode, et non dans son contenu [...] ». En fait, il n'y a pas de « contenus narratifs » : il y a des enchaînements d'actions ou d'événements susceptibles de n'importe quel mode de représentation [...], et que l'on qualifie de « narratifs » que parce qu'on les rencontre dans une représentation narrative » (1972, p. 12-13). G. Genette conçoit donc deux types d'organisation, deux niveaux discursifs autonomes au lieu de distinguer deux classes indépendantes de discours. Ainsi le récit est-il considéré généralement comme une entité dotée d'un plan de l'expression (le récit racontant, auquel correspond la manière de narrer le récit) et d'un plan du contenu (le récit raconté auquel correspond le narré).

Concernant les racines développementales, B. Golse (2005) reprend les travaux de D. Stern (2008) qui explore la genèse interactive précoce de l'enfant. D. Stern propose le concept d'une enveloppe proto ou pré-narrative, qui représente l'unité de base hypothétique de la réalité psychique infantile préverbale. D. Stern présente un *Soi émergent* entre 0 et 2 mois ; un *Soi-noyau* entre deux et sept mois ; un *Soi subjectif* entre sept et 18 mois ; et un *Soi verbal ou narratif* autour l'âge de 18 mois (Golse & Missonnier, 2005 ; Missonnier, 2011). Selon D. Stern (2008), la réalité psychique du bébé peut se découper en une succession d'unités temporelles élémentaires qui sont éprouvés par lui de manière indépendante et qui comportent leur dynamique. Le *Soi verbal ou narratif* donne à l'enfant la possibilité de se raconter sa propre histoire quotidienne. Dans les années 1980, W. R. Fisher (1984) définit la narration comme paradigme de la communication humaine. Il établit que la communication humaine doit être considérée comme un « phénomène historique et contextuel dans lequel des narrations sont en compétition les unes avec les autres ». Selon W.R. Fisher (1984), c'est à travers les narrations que les êtres humains établissent la signification du monde dans lequel ils vivent, la force de la narration serait de faire appel à la raison et à l'émotion, et de se référer à des valeurs et à des faits.

La position de W. R. Fischer s'accorde à celle de J. Bruner (1986 ; 2002) qui affirme que la narration est le mode privilégié de création de sens des personnes, il définit la narration comme une forme de pensée et de discours à travers laquelle nous comprenons et exprimons notre expérience. La narration peut être pensée comme un instrument de connaissance en raison du fait qu'elle permet de partager entre nous des données mais aussi de les traiter et d'organiser les savoirs produits. J. Bruner (1983) pense que la narration raconte une histoire qui se déroule non seulement dans un cadre physique mais aussi dans un cadre mental, c'est-à-dire le monde interne de chaque individu. Il pense que l'être-humain crée de la signification de deux manières : par l'interprétation (logique narrative) et par l'explication (pensée paradigmatique). Les usages de la narration sont multiples ; elle peut être source de données, objet d'étude, mode d'analyse, instrument d'intervention, etc. B. Golse (2005) insiste sur la dimension défensive et créative de la narrativité : « la narrativité est en effet à mettre au rang des processus de liaison dont on sait bien la fonction anti-traumatique (Golse, 2005, p. 82). Les racines psychanalytiques de la notion de narrativité évoquées par B. Golse (2007), renvoient aux processus de liaison. Les premières prémisses demeurent précoces, avec une fonction anti-traumatique : « Ne pas pouvoir raconter ou se raconter à soi-même est un traumatisme en soi. Si la narrativité est en partie défensive, la défense n'exclut pas pour autant la créativité ; [elle est] réparatrice, mais elle est également inventive. » (p.17). La capacité narrative revêt une fonction fondamentale pour le sujet et pour le groupe, en particulier durant les périodes de vulnérabilité spécifique, comme peut l'être la migration (Kpodéhou, 2014). Cette dernière peut constituer un moment de rupture dans la continuité de l'histoire du sujet et bouleverser les équilibres antérieurs parce que migrer, comme nous l'avons déjà traité, signifie se séparer d'un territoire mais aussi d'un réseau social, affectif et culturel. Les familles issues de la migration sont par conséquent caractérisées par le clivage entre le monde des parents (le monde d'ailleurs) et celui de leurs enfants (le monde d'ici).

Les enfants, inscrits dans deux voire plusieurs cultures, qui réussissent à faire coexister leurs appartenances multiples, s'engagent sur la voie du métissage culturel ; ainsi le *Soi-verbal ou narratif* (Golse, 2005), souvent perdu en migration voire même bloqué par la migration, peut retrouver une voix et offrir la possibilité à l'enfant de se raconter à lui-même « sa propre histoire quotidienne » (ibid.).

6.3.1 Raconter et se raconter au *TEMAS* : un processus de construction identitaire à travers la construction d'un récit

Concernant spécifiquement l'outil *TEMAS*, au vu d'une planche donnée, l'essentiel du récit apparaît au sujet de la perception de l'image : « Le récit est contenu dans la charge de représentations et d'affects suscitée par cette perception » (Perron, 2008, p. 70). Imaginer un récit, c'est le développer, opérer des choix sous les contraintes du langage. Raconter des histoires avec des planches implique que quelque chose de ce qui se vit, hic et nunc, trouvera mot pour se dire. La pensée qui organise les récits se sert de *modes langagières* qui témoignent de l'intrication du processus primaire et du processus secondaire, nous pouvons ainsi affirmer que le récit au *TEMAS* représente une traduction dans un discours partageable, du fantasme qui est réactivé par la stimulation de la planche.

A partir de la « clinique de la narrativité » (Golse & Missonnier, 2005 ; Golse, 2007), nous essayons de donner d'une part une vision originale de la construction identitaire qui s'appuie sur les productions narratives des enfants, et d'autre part nous nous focalisons sur l'originalité du concept de narrativité exposé aux différences culturelles. Les résultats de nos analyses qualitatives nous amènent à proposer l'idée que les enfants, à travers la richesse de leurs récits, se dévoilent comme des sujet multi-histoires. Les récits proposés par les enfants d'origines culturelles différentes au *TEMAS*, dans la plupart des cas sont riches, bien construits et démontrent que le récit est une pratique universelle, présente dans toutes les cultures, nous pourrions dire une pratique qui est au-delà des cultures. C'est-à-dire que face à des images montrant la multiplicité culturelle, nous pensons que les enfants peuvent trouver des modalités créatives pour signifier leurs mondes internes en passant par les récits. A partir des images du *TEMAS*, les enfants créent des histoires qui leur permettent d'opérer une transition entre l'imaginaire et la réalité, le dedans et le dehors. Les résultats de nos analyses montrent que les récits au *TEMAS* sont un symbole de la créativité des enfants quelles que soient leurs origines culturelles et langagières. La proximité entre l'environnement multiculturel réel dans lequel évoluent les enfants et les images qui le représentent a pour but, ainsi, d'améliorer la qualité du processus d'identification et de narration. De plus, la perception d'un monde métissé peut aider en particulier les enfants de migrants à aller puiser dans l'ensemble de leurs représentations culturelles intériorisées, pour créer des histoires, alors que les tests classiques peuvent encourager indirectement à ne faire appel qu'aux éléments culturels de la société d'accueil. Or, pour beaucoup d'enfants de migrants, les représentations culturelles

minoritaires, transmises par leurs parents, sont également associées à des expériences plus précoces et donc moins facilement accessibles que celles du pays d'accueil. Elles n'en sont pas moins intériorisées et leur résonance fantasmatique est d'autant plus difficilement repérable par le psychologue sans outils adaptés.

Identité narrative et identité culturelle : Un processus de métissage ?

Nos premiers résultats incitent à penser que le processus de construction identitaire est celui d'une construction narrative, mais aussi culturelle, où le métissage puise sa source. Nous proposons une interaction directe et constante entre l'identité narrative individuelle des enfants et l'identité culturelle liée à leurs familles d'appartenances. A travers nos analyses, nous avons mis en exergue la profondeur des aspects culturels à l'œuvre dans certaines histoires des enfants par les symboles choisis, et nous avons montré que dans certains récits, la culture agit de manière profonde.

De plus, les enfants de migrants – nés avant, pendant ou après la migration de leurs parents - grandissent en s'appuyant doublement sur la famille (le monde du dedans, celui de l'affectivité) et sur les adultes de l'entourage (le monde du dehors) (Moro, 2007). Ce qui apparaît dans plusieurs récits n'est donc pas uniquement de l'ordre du culturel, dans le sens des cultures d'origines parentales, ni dans le sens de la culture du lieu de vie de l'enfant. Le contenu des récits est ancré dans un processus de métissage culturel, qui s'exprime par sa singularité, propre à chaque enfant métis. Le métissage de l'enfant s'imprègne des cultures des mondes qu'il traverse, et se transforme en une entité culturelle à la fois plurielle et singulière (Howard, 1991). Ce processus est dynamique, modifiable, presque insatiable par sa complexité. Il est important de créer les conditions de la reconnaissance de l'identité, de la singularité, afin que la transmission entre les générations soit possible. D'où la constante intrication entre filiation et affiliations, entre dedans et dehors, entre ce qui est énoncé et ce qui est nié, caché.

6.3.2 Narrations génératives¹⁷ à partir d'images aux références culturelles multiples

Les premiers résultats des analyses des récits proposés par les enfants qui font partie de notre échantillon de recherche montrent que tous les enfants, bien au-delà de leurs appartenances

¹⁷ Montesarchio, G. & Venuleo, C. (2009). *Colloquio magistrale. La narrazione generativa*. Franco Angeli editore.

culturelles spécifiques, apparaissent auteurs, narrateurs, lecteurs et spectateurs des différentes histoires proposées. Le *TEMAS* se révèle ainsi un test adapté à la vie dans un environnement multiculturel, contexte caractérisant par exemple la ville de Paris, où différentes cultures cohabitent et se mélangent. En effet, la population de notre recherche est confrontée au quotidien à la rencontre avec des enfants *d'ici venus d'ailleurs* (Moro, 2002) ou dont les parents sont venus d'ailleurs, et dont les enfants sont confrontés à la différence culturelle. Il s'agit d'enfants vivant dans un environnement dans lequel différentes cultures se côtoient, cohabitent et se mélangent. Nous avons déjà fait référence aux thèmes porteurs que nous avons retrouvé et remarqué dans nos analyses des récits (toujours en lien étroit avec la grille de cotation du *TEMAS*).

Nous les reprenons et les résumons ci-après :

1/ les relations entre les générations (niveau vertical, les processus filiatifs), c'est-à-dire comment l'enfant perçoit les liens entre adultes et enfants, quels types de relations peuvent se tisser entre des adultes et des enfants aux phénotypes différents ou identiques ;

2/les relations entre les pairs (niveau horizontal, les processus affiliatifs de l'enfant) : les récits proposés par les enfants permettent de repérer la manière dont l'enfant se perçoit parmi les autres et la manière dont il relie ou distingue les enfants entre eux, soit par groupes soit individuellement ;

3/ les récits laissent apparaître aussi la thématique du rapport à l'école et à l'apprentissage notamment à travers les thématiques de la motivation à la réussite et de la conscience de soi, ce dernier aspect est important à considérer en raison du fait que le *TEMAS* est un outil qui s'adresse spécifiquement à la période de latence, et au moment où les enfants s'inscrivent dans les grands apprentissages et construisent leur identité d'élève ;

4/ une autre piste de réflexion que nous proposons est que le *TEMAS* dans sa version transculturelle, grâce aux images représentant la diversité culturelle, permet aux enfants de migrants d'élaborer des récits qui reflètent leur construction identitaire à la croisée des mondes.

En effet, les enfants eux-mêmes migrants ou dont les parents ou grands-parents ont migré, ont diverses références culturelles et appartiennent souvent, par leur couleur de peau et leurs traits physiques à une minorité visible. Ils peuvent alors rencontrer, au cours de leur développement identitaire, des problématiques spécifiques, et doivent puiser dans des représentations culturelles parfois éloignées les unes des autres, les ingrédients pour se construire. Ils cherchent également à

se reconnaître dans des adultes ou des pairs qui leur ressemblent physiquement ou non, et ces différences peuvent complexifier leur développement. Concernant les différences intergroupes qui émergent des récits produits par les enfants, nous pensons qu'ils renvoient à l'existence de spécificités culturelles associées à la culture d'appartenance, laquelle peut influencer les expressions projectives des enfants.

A partir de ces différents aspects, nous entendons la narration dans le cadre spécifique de la passation de l'outil *TEMAS* sous trois différents aspects : dialogique, constructif et dynamique.

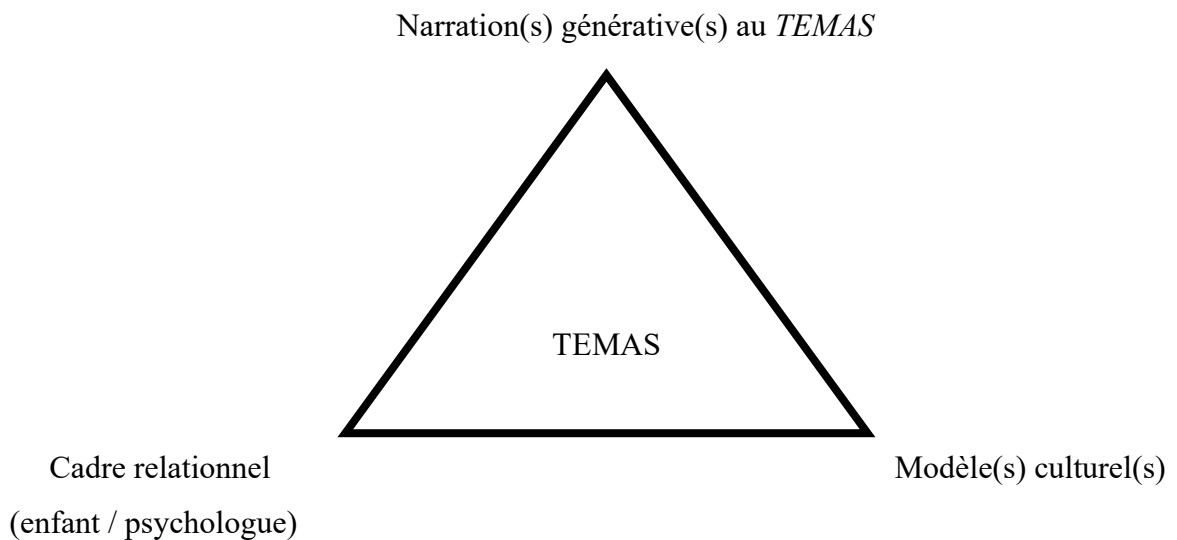
1/ Aspect dialogique : La narration doit être pensée comme un processus dynamique qui ne peut être compris sans prendre en considération le contexte intersubjectif. Dans cette optique nous pensons la narrativité au *TEMAS* comme un acte communicatif co-construit dans un contexte précis, dans un cadre relationnel spécifique et à partir de modèles culturels spécifiques ;

2/ Aspect constructif : La narration n'est pas seulement le produit d'un positionnement par rapport à la réalité mais elle est également la manière à travers laquelle le positionnement essaie de se reproduire dans l'espace dialectique de l'échange enfant/psychologue ;

3/ Aspect dynamique : Nous entendons la valeur de la narration au *TEMAS* comme mode de production de connaissances. Dans ce sens, elle est transformatrice, elle articule au même temps la continuité et le changement (*idem et ipse* de P. Ricœur).

A partir de ces trois aspects et à la lumière de nos analyses qualitatives, nous pensons la narration comme un reflet de la culture d'appartenance du sujet, mais nous croyons qu'elle permet également le développement de la culture, et doit donc être analysée dans un contexte. Elle génère et crée un contexte, pour cette raison nous reprenons la notion de narration générative (Montesarchio & Venuleo, 2009) et nous l'opérationnalisons dans notre recherche sur le *TEMAS*. Les narration(s) générative(s) au *TEMAS* sont à penser comme des ponts entre les langues, les langages, les cultures, les interactions. Des modèles narratifs qui sont à penser comme des produits intersubjectifs, culturels et relationnels, comme une expérience à la fois interne et externe appuyée sur des éléments de réalité. Les produits d'un échange relationnel, fruit de la relation entre l'enfant et le psychologue, porteurs respectivement de leurs modèles culturels spécifiques dans le contexte spécifique de la passation.

Nous proposons le modèle explicatif suivant :



a) Cadre relationnel : La relation qui se crée dans le cadre de la passation du *TEMAS* est à entendre comme un lieu de la construction de la réalité psychique et des fantaisies des sujets et donc comme un instrument de connaissance. Nous faisons référence à l'aspect psychodynamique de la narration.

b) Modèle(s) culturel(s) : Nous proposons l'idée de modèles culturels comme cadres de sens qui permettent d'orienter et donner une signification aux événements, comme des codes symboliques partagés, comme des supports de représentations et identifications collectives. Ils peuvent être pensés comme prescripteurs de règles et de limites, ils règlent le comportement, fournissent un registre symbolique large afin de permettre à chaque sujet de justifier sa propre place dans la famille, le groupe, la société. Il est possible de se rendre compréhensible à l'autre grâce aussi à la culture mais il ne s'agit pas pour autant d'ériger la culture comme le seul déterminant d'une manière d'être ou de penser, car cela ne tiendrait pas compte de l'aspect dynamique, mouvant et interactif de tout fait humain observé.

c) Narration(s) générative(s) au *TEMAS* : Nous pensons que la narration n'est pas uniquement générée par le discours mais qu'elle se pose comme intermédiaire entre l'acquisition d'une nouvelle connaissance et le développement de schèmes d'interprétation des sujets. Nous proposons l'idée d'une narrativité qui génère de nouvelles histoires

définies comme produits psychologiques, en termes de changement, c'est-à-dire que l'idée est de poser l'attention sur la possibilité de générer une nouvelle histoire comme signe de la compétence à traiter les catégories interprétatives, en tant que critères dynamiques qui peuvent se transformer. Les productions narratives des enfants au *TEMAS* témoignent de la complexité de la formation identitaire dans un double contexte culturel. Cette double appartenance à des univers culturels différentes confronte, notamment les enfants de migrants, nés avant, pendant ou après la migration, à l'enjeu de devoir concilier le désir d'être le même par rapport à la culture d'origine de la famille et la possibilité de prendre une place qui soit validée par l'ordre des générations antérieures avec le désir d'être différente, au risque de rompre les liens de filiation avec la famille et la culture d'origine. La dissociation entre le besoin d'appartenance et l'adhésion à des valeurs personnelles par lesquelles les enfants de migrants se désignent et se reconnaissent, pourrait donner lieu à un vécu contradictoire et ambivalent. Dans ce sens, nous pensons les narrations génératives au *TEMAS* comme transition et pont entre la filiation et les affiliations, entre l'acquisition d'une nouvelle connaissance et le développement de modèles interprétatifs des sujets. Ces narrations peuvent remplir une fonction de transmission qui permet de réinscrire le sujet dans une filiation et prendre sa place dans la ligne des générations. Elles favorisent par ailleurs la création (ou la consolidation) d'un processus d'affiliation, permettant à chacun des sujets de se reconnaître comme appartenant au groupe (familial) en se retrouvant autour d'objets « communs » produits par la narration.

Analyse du contre-transfert du chercheur

*« Ce matin, à huit heures, nous étions vis-à-vis de Palerme (...)
 On ne peut se faire aucune idée de l'Italie sans la Sicile.
 C'est ici que se trouve la clef de tout »*

J.-W. Goethe (1997, p. 264-290)

Dans son ouvrage *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, G. Devereux (1980) précise : « une science du comportement (...) scientifique doit, parmi autres choses, prévoir l'étude de l'engagement personnel du savant dans son matériau et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de "contre-transfert", puisque le plus grand obstacle à la création d'une science du comportement qui soit scientifique est le fait, mal exploité, que le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau auquel il s'identifie» (p. 29-30). Cela veut dire que le choix d'un sujet de recherche, d'une méthodologie, l'analyse et l'interprétation des données sont influencés par les réactions inconscientes du chercheur, explicites ou implicites, par rapport à son objet de recherche. Il doit donc faire partie de son travail d'élaborer son contre-transfert afin de s'en servir pour éclairer ses résultats et en informer ses lecteurs. L'analyse du contre-transfert du chercheur a représenté un élément essentiel qui a accompagné tout le parcours de cette recherche dans un processus constant de remise en question, d'échange et d'analyse. Nous avons donc décidé de consacrer un chapitre de la thèse à l'analyse de nos mouvements contre-transférentiels par rapport à la recherche, ses objectifs, ses enjeux.

Raconter sa vie n'est pour moi qu'une complaisance narcissique, un acte indiscret, toutefois dans le cadre de cette thèse, il me semble nécessaire de réfléchir à la manière dont mon histoire personnelle, et notamment l'histoire de ma migration en France ont orienté le choix du sujet et la méthodologie de cette recherche qui a abouti à cette thèse. En tant que femme migrante et mère de deux enfants de migrants, mon intérêt et ma préoccupation personnelle à propos de cette recherche sont à la base du choix du sujet de la thèse. Il s'agira par la suite de reprendre certains aspects de mon vécu en tant que femme, femme migrante, mère, épouse, chercheuse.

Quelle est ma position intérieure face à cette thèse ? Comment et pourquoi je me suis engagée dans ce projet ?

Tout d'abord, j'avoue que ce chapitre de la thèse est le seul que j'ai écrit, effacé, réécrit plusieurs fois, dans différents lieux et moments. Il est le seul chapitre que j'ai écrit en italien, ma langue maternelle, et que j'ai successivement traduit en français avec difficulté. Le facteur de la langue est loin d'être anodin, au vu de la profondeur et de la richesse émotionnelle que cette partie de la thèse comporte. J'ai remarqué qu'en réfléchissant en français, aucune pensée, aucun souvenir ne me venait à l'esprit et que même juste réfléchir apparaissait difficile. A bien des égards, rédiger ce paragraphe semblait un vrai défi. En revanche, lorsque j'ai commencé à rédiger en italien, s'est mise à couler une cascade de souvenirs et de pensées, d'émotions contradictoires colère et joie, tristesse et sourires, fatigue, courage et force.

Pour comprendre le chemin parcouru, il faut d'abord évoquer le point de départ, là où tout a commencé...

Je suis née à Palerme, au sein d'une très grande famille : ma grand-mère et mon grand-père ont eu dix enfants ; aujourd'hui nous sommes quinze cousins. Mes origines sont donc liées à une famille nombreuse, colorée, bruyante, un réseau uni par des nœuds indissolubles. Une famille qui m'a initiée aux voyages et qui a été caractérisée par la migration : différents membres de cette grande famille ont décidé de quitter la Sicile pour des raisons liées au manque de travail ou pour des raisons personnelles (l'envie de partir et de connaître des mondes nouveaux, des cultures différentes, l'envie de s'installer ailleurs). Le voyage a été au cœur de mon enfance, essentiellement conditionné à la possibilité d'aller connaître et visiter « les pays d'accueil » des tantes et des oncles. Quand j'étais petite, j'aimais bien voyager et j'étais fascinée par les différences linguistiques, les modes de vie, de manger, de gérer les émotions et les événements. Je trouvais ce mélange de langues, de sons, de couleurs, de saveurs très amusant et fascinant. Parallèlement, mon enfance a été marquée par l'idée d'accueillir, et nous nous retrouvions pendant l'été, à essayer de trouver une langue commune avec laquelle pouvoir communiquer avec les cousins qui vivaient à l'étranger et qui, souvent, ne parlaient pas l'italien. Ces expériences liées à l'histoire de ma famille d'origine m'ont probablement rendue sensible aux thématiques de la rencontre et du mélange entre les cultures. Ces échanges ordinaires avec la famille de l'étranger n'ont pas pourtant qu'un lointain rapport avec un vrai départ et n'étaient que les vagues prémices vers une ma migration vers la France.

7.1 Une migration à deux

L'histoire de la migration en France est liée à la relation avec mon mari. Il est sicilien comme moi, nous nous sommes rencontrés au lycée et vers la fin de nos parcours universitaires respectifs nous avons commencé à réfléchir à la possibilité et à l'envie de migrer en France principalement pour des raisons professionnelles. Mais pourquoi avons-nous décidé de migrer ensemble à Paris ?

Pour mon mari le choix était une évidence : il connaissait déjà bien la France, Paris, le français et avait déjà étudié pendant quelque temps en France. Amateur et connaisseur de la culture française, il souhaitait entreprendre un doctorat. A l'inverse, je connaissais Paris de manière superficielle, à l'occasion d'un de mes voyages, et je ne parlais pas du tout la langue - je ne l'avais même pas étudiée à l'école - mais je tenais absolument à venir à Paris. Pourquoi ?

Le vrai point de départ de cette thèse remonte à mon année de Master 1 de l'Université de Palerme, où un professeur nous avait introduit à la psychiatrie transculturelle et à la méthode de Marie Rose Moro en particulier. Je me souviens bien que l'approche à la psychiatrie transculturelle ne fût pour moi ni simple ni évidente, et la lecture de divers auteurs m'avait rapidement confrontée à la complexité de la thématique ; j'ai alors rapidement pris conscience de l'impossibilité de trouver des solutions claires et exhaustives, surtout en restant en Sicile. Mes questionnements portaient surtout, comme encore aujourd'hui d'ailleurs, sur le rapport entre psychisme et culture et l'impact de la différence culturelle sur le bilan psychologique. Pendant mon Master 2, j'ai ainsi décidé de m'engager dans un projet de recherche, et j'ai rédigé un mémoire concernant le processus de construction identitaire d'adolescents nés à Palerme de parents originaires du Sri Lanka.

Toutefois, je n'étais pas tout à fait satisfaite, et un certain nombre de mes questionnements étaient restés sans réponse, ce qui a motivé mon envie de me former à la psychiatrie transculturelle à Paris. Mon but était d'abord d'apprendre la langue pour pouvoir m'inscrire au Diplôme Universitaire de psychiatrie transculturelle de l'Université de Paris mis en place par la Pr M.R. Moro et de tenter de faire un stage dans le service dirigé par la Pr M.R. Moro.

Nous sommes arrivés à Paris en février, à une période de l'année où il fait très froid, et l'excitation et l'envie du départ ont rapidement laissé la place à l'inquiétude, à la nostalgie, au silence, à la désillusion. La couleur et la chaleur de la Sicile ont laissé rapidement la place au gris et au froid de la capitale française. A l'arrivée à Paris, nous avons été accueillis dans un « chaleureux et confortable appartement » de 30 m², équipé d'une petite cuisine, une petite toilette,

une petite salle avec un canapé et une table, la chambre à coucher, et juste à côté du lit ... une douche et le lavabo. Tout était bien organisé à vrai dire mais la douche restait quand même à côté du lit. Pour être honnête, l'idée de vivre dans cet appartement nous semblait pour le moins difficile... Je me souviens parfaitement des sensations lors des premiers mois : perte, détresse, solitude, confusion, vide, une sorte de mal à la tête perpétuel. Tout était nouveau, non familier, « effrayant et étrangement inquiétant » (Freud, 1919, p.4). La migration a créé des sentiments ambivalents, de peur et de curiosité, d'inquiétude mais aussi d'espoir, étrangement toujours vécus dans une optique de réorganisation et jamais de rupture (Rousseau, 2003 ; Rousseau & Nadeau, 2003). Au-delà des difficultés quotidiennes, nous avons été confrontés à toutes les lourdeurs bureaucratiques et aux démarches à suivre pour obtenir l'équivalence des titres académiques en France. Après beaucoup de patience et pas mal de frustration, mais surtout après beaucoup d'aller et de retours pour faire entendre notre voix auprès de l'administration française, nous avons enfin obtenu tous les documents dont nous avions besoin.

Mon mari s'est très vite inscrit en doctorat, mais se posaient pour moi les problèmes de la langue et d'un travail : mes premiers contacts avec cette culture différente de la mienne furent marqués par le découragement et la désespérance. Je vivais douloureusement l'expérience de ne rien comprendre et d'être isolée par la barrière d'une langue qui m'était totalement étrangère. J'avais donc décidé de suivre un cours de français à l'Alliance Française, accompagné d'un petit boulot comme serveuse dans un restaurant italien. Toutefois, je me rendais compte que les cours de français se révélaient insuffisants à une véritable appropriation de la langue, et je commençais à réfléchir à la nécessité de travailler au contact de quelqu'un qui pourrait corriger mon français, sans se préoccuper de me mettre mal à l'aise. J'ai donc décidé de travailler comme *baby sitter* et j'ai trouvé tout de suite un travail à côté de chez moi : je gardais un enfant de neuf ans tous les après-midis. Comme je parlais mal le français, il me corrigeait régulièrement et fréquemment, en montrant parfois quelques signes d'irritation et beaucoup d'impatience. La première année à Paris est passée, avec son lot de difficultés, plus grandes et plus complexes que ce que j'avais imaginées. Vers la fin du mois de mai de cette année-là, le niveau de mon français était encore moyen, mais cet obstacle ne m'a pas découragé pour tenter d'obtenir un stage comme étudiante étrangère dans le service dirigé par la Pr M. R. Moro, la Maison de Solenn, Maison des adolescents de l'Hôpital Cochin. J'avais soumis une candidature spontanée et j'avais été contactée pour un entretien. L'entretien s'était bien déroulé et j'ai appris avec joie et surprise que je commençais en septembre un stage d'une année.

Septembre arrive, et comme convenu je me suis présentée en avance, un mardi matin, un peu avant neuf heures. Je me suis assise sur une des chaises installées en cercle, toute seule au milieu de la salle. Une femme était alors entrée dans la salle, elle m'avait dit bonjour et juste après elle m'avait dit « il s'agit de ma place, il faut que tu choisisses une autre chaise pour toi ». Je m'étais immédiatement excusée auprès d'elle et j'avais demandé si je pouvais m'asseoir sur la chaise qu'était juste à côté, mais elle aussi était la place de quelqu'un d'autre : quelle était ma place donc ?

J'ai découvert ensuite qu'il s'agissait du groupe transculturel... Encore une fois je m'étais retrouvée à devoir chercher et trouver ma place. Je me souviens avoir ressenti la même chose lors de mon arrivée en France, tourmentée par mes réactions à la nouveauté : confusion, angoisse, inquiétude. Pendant l'année de stage, j'ai vécu souvent des sentiments désagréables et ambivalents, accompagnés par des attitudes défensives et de défiance ; mais ce stage a été pour moi énormément enrichissant tant par ses aspects professionnels et personnels, et je suis arrivée à surmonter toutes les difficultés rencontrées jusqu'alors. La difficulté, principale, était de m'autoriser à parler et à penser. La difficulté à trouver une place, ma place, m'a aidée à comprendre qu'on ne cesse jamais d'être étranger, et m'a fait réfléchir pour la première fois, réellement, à mes origines et aux valeurs nécessaires pour aller chercher ailleurs qui nous sommes. L'année de stage a été pour moi féconde, sous ses aspects positifs et négatifs : tous les échanges et les rencontres que j'ai vécus m'ont permis d'élargir mes perspectives, de multiplier les regards possibles et de prendre conscience de la portée de certaines de mes réactions. Je n'hésite pas à la définir comme une année *généralive*, surtout parce qu'à la fin de cette année-là, j'ai découvert avec joie que j'étais enceinte.

7.2 Migration et grossesse

A la fin de mon stage, j'avais décidé de poursuivre ma formation en m'inscrivant dans un master de recherche en France, afin de m'engager dans un projet de thèse sous la direction de la Pr M. R. Moro. En juin, j'avais donc appris que j'étais enceinte, une grossesse désirée. Nous avons accueilli cette belle nouvelle avec surprise, joie et un peu d'anxiété. Nous avons décidé de faire naître notre enfant en France et nous avons été une nouvelle fois confrontés à la bureaucratie française avec ses difficultés, ses longueurs, ses contradictions.

Avant de naître, un être humain doit avoir été conçu (Godelier, 2003). Pendant la grossesse, mon mari et moi avons imaginé tout un tas de choses à propos de cet enfant, nous l'avons

littéralement *fabriqué* à travers différentes représentations, et nous nous sommes questionnés sur sa nature, son identité, sur ses besoins, sur les liens entre nos familles respectives, notre enfant et nous et ses modalités de développement et de croissance en France. Nous nous sommes longuement questionnés sur notre futur comme parents (migrants) en France. Devenir parents est un processus complexe dans la mesure où il s'agit d'une « nouvelle fonction à construire sur les fondements que sont l'histoire individuelle et familiale » (Moro, 2004, p. 175). Les parents, on le sait, se fabriquent avec des ingrédients collectifs et intimes, intrapsychiques et intersubjectifs (ibid).

La grossesse est, pour toute femme, un moment de régression, de reviviscence de ses propres conflits infantiles et un moment de questionnement de sa propre filiation (Racamier, 1979). Personnellement, je me suis retrouvée à vivre ma première grossesse, celle qui m'a fait mère, loin de mes étayages externes, culturels et d'une manière très différente de ce que j'aurais pu vivre si j'avais accouché chez moi. Tout était nouveau, et je me retrouvais toute seule à découvrir à *petites doses* les différentes étapes de la grossesse alors que j'étais encore moi-même prise dans le processus de migration avec ses nuances et ses *traumatismes*.

En Sicile, j'aurais été entourée et soutenue par ma mère, toutes mes tantes, mes cousines, ma belle-mère, mes amies... Ici, je me suis retrouvée seule à affronter les doutes, les questions, les inquiétudes. En plus, j'étais prise dans l'inquiétude de devoir « accoucher en français », c'est-à-dire dans une société, une culture, une langue qui n'étaient pas (encore ?) les miennes : est-ce serai-je capable m'exprimer pendant l'accouchement ? Est-ce que j'arriverai à comprendre ce que les sages-femmes et les gynécologues me diront pendant l'accouchement ?

Au cœur de mes questionnements se trouvaient la transmission et ses différentes formes dans la situation migratoire. En particulier, je me questionnais sur l'expérience du passage d'une langue à l'autre, de ce qui ne peut être dit que dans une langue parce qu'imprégné de la culture de celle-ci. Je me retrouvais divisée entre l'intériorisation et l'apprentissage de valeurs de la société française et l'envie de transmettre à mon enfant nos valeurs traditionnelles et notre langue.

Je n'hésite pas à dire que mon fils m'a amenée à cette recherche. En fait, c'est exactement dans la période (et pas seulement un hasard) où j'étais prise par tous ses questionnements que j'avais décidé de recontacter la Pr M. R. Moro pour définir avec elle un projet de recherche en vue d'un projet de doctorat futur à faire sous sa direction. Elle m'a répondu tout de suite et m'a donné rendez-vous, après une petite discussion concernant surtout mes motivations et mes intérêts. Elle m'a proposée de rejoindre immédiatement, en plein grossesse, l'équipe qui était en train de travailler à l'adaptation française du *TEMAS*. J'avais accepté sans aucune hésitation, ni peur. D'ailleurs, il y a des rencontres qui changent le cours de notre vie, la Pr M.R. Moro m'a permis de

faire mon doctorat sous sa direction, elle m'a donné la confiance, elle m'a autorisée à penser que je pouvais le faire. En somme, tout semblait aller bien, avec nos petites difficultés quotidiennes et d'autres liées à la grossesse, quand une autre nouvelle a envahi et bouleversé nos vies.

7.3 Migration, grossesse et maladie

Depuis quelques temps, mon mari avait remarqué un gonflement dans la région inguinale d'une de ses cuisses, ce qui l'a amené à consulter plusieurs médecins en France et en Italie, qui lui avaient trop rapidement diagnostiqué une simple pubalgie. Toutefois (et heureusement) mon mari ne s'était pas laissé convaincre par les avis médicaux. Après avoir consulté d'autres médecins, on avait ainsi découvert qu'il ne s'agissait pas du tout d'une pubalgie mais d'un cancer. Nous avons appris la triste nouvelle chez nous pendant l'été, alors j'étais au cinquième mois de grossesse. L'oncologue nous a rassuré et nous a assuré que les chances de guérison étaient bonnes à condition de commencer la chimiothérapie le plus rapidement possible. Il a ajouté (sans savoir évidemment que nous habitions à Paris) qu'à Paris existait un centre spécialisé dans ce type de cancer. Une lumière dans le tunnel... Nous sommes immédiatement rentrés à Paris, mon mari, moi et mon ventre bien rond. Ici, nous nous sommes retrouvés à devoir faire face à un nouveau défi et à vivre une période frénétique, en passant nos semaines à nous déplacer entre la maternité et le centre de cancérologie. Nous avons vécu parallèlement deux grandes modifications et changements corporels, mon mari à travers la maladie et moi à travers la grossesse. Ces changements recouvraient au moins trois dimensions : la dimension organique, la dimension psychologique et la dimension socio-culturelle. La maladie nécessite d'un sens à donner à l'événement et des modèles d'explications (Heidenreich & Taïeb, 2003) : selon la logique occidentale nous avons recherché une équivalence précise, à quel symptôme correspondait telle catégorie. La maladie n'a pas été pour nous seulement « l'atteinte biologique d'un organe ou d'une fonction » (Moro, 1994 ; 2002 ; 2007 ; Moro et al., 2008) qui pouvait être soignée par les médecins, elle a été un « événement malheureux et douloureux qui a menacé et modifié notre vie individuelle, de couple et de « parents en construction » (ibid.). Nous avons eu toutes les informations concernant la genèse, le développement, le traitement et le pronostic de la maladie, mais nous avons dû, tout seuls attribuer du sens et de la causalité à cette maladie. Nous croyons que la maladie a été source de chaos, de peur et d'angoisses, de souffrance physique et psychique mais, en même temps, une possibilité de réorganisation de sens, de recherche de stratégies nouvelles à mettre en place.

7.4 Migration, accouchement et guérison

Mon fils est né lors au milieu d'une glaciale nuit de janvier, et mon mari était épuisé par des séances de chimiothérapie. Pendant la grossesse, nous avons beaucoup pensé à la naissance de ce bébé, nous l'avons investi, nous avons construit sa place, et avons accueilli sa naissance avec joie et soulagement. Il est arrivé après un long « travail » et beaucoup de difficultés. La grossesse et l'accouchement imposent pour chaque femme un travail psychique qui peut être compliqué par les contraintes imposées par la migration. Personnellement, je me suis retrouvée à vivre les premiers mois de vie de mon enfant d'une manière très différente de ce que j'aurais vécu chez moi : à l'arrivée de l'enfant, j'aurais pu compter sur un étayage familial et culturel, j'aurais été entourée par la grande famille, « les femmes » de ma famille m'auraient montré tous les premiers gestes à réaliser et toutes les pratiques de maternage. La migration en France a évidemment entraîné une rupture dans ce processus de partage et de construction du sens. Nous avons beaucoup réfléchi à comment notre parentalité a pu être affectée par l'événement traumatique représenté par la maladie imprévue de mon mari, et selon nous, notre fils est arrivé pour donner un sens au désordre ; il a représenté pour nous un facteur de protection et a veillé sur nous. Peu temps après sa naissance, nous avons appris que le cancer de mon mari était en rémission complète et qu'il pouvait donc terminer la chimiothérapie.

7.5 Naissance et renaissance(s)

Mon fils est né en France, à Paris. Je n'avais pas imaginé mon devenir mère comme ça, dans le froid, dans une autre langue, loin de mon pays, loin de mon entourage. Aujourd'hui, il a six ans, il parle et mélange deux langues, l'italien et le français. L'italien est la langue parlée à la maison ; j'évite de lui parler en français parce que les nuances et les implicites ne me sont pas complètement familiers. A Paris, il a commencé à aller à l'école et il grandira ici. En ce qui me concerne, je reste et je resterai une femme sicilienne immigrée en France et je continuerai probablement longtemps d'entendre des personnes me dire qu'avec mon « petit accent je porte le soleil ». Cependant, la naissance de mon fils en France a complètement changé mon approche de la vie dans ce pays ; toutes les peurs liées à la migration se sont amoindries et elles se sont transformées en motivation et courage. Être devenue mère en France m'a finalement donné un rôle. J'ai enfin trouvé ma place et je me suis autorisée à parler, à m'engager, à me défendre, à m'imposer si nécessaire. Aucun titre, aucune formation, aucun stage - ni ici, ni là-bas - ne m'y avait autorisée,

alors que le devenir mère ici m'a permis de mettre un pied sur ce pays qui n'est pas mon pays, mais qui est le pays où mon fils est né.

Quand mon fils est à la maison, souvent il va chercher un album de photos qu'il aime bien. Il s'agit d'un album qui contient les photos de la grossesse et de ses premiers jours après l'accouchement. Il aime regarder ces photos en racontant toujours la même histoire (exclusivement en italien), qui est la *mise en récit de ses origines*, qui est notre histoire : « Ici j'étais dans le ventre de maman, il était énorme son ventre, et ici il y a maman et papa, papa n'avait plus ses cheveux parce qu'il était malade et il les avait perdus. Mais il est parti voir le médecin qui lui a donné des médicaments, il l'a pris ses médicaments et il a guéri et ses cheveux sont repoussés ». Il raconte l'histoire rapidement parce qu'il a toujours envie d'arriver tout suite à la fin, qui est sa partie préférée, à la fin de l'histoire il dit à voix haute et avec ses bras et ses mains en l'air : « Papà è guarito, i suoi capelli sono ricresciuti...Mamma, ce l'abbiamo fatta !! » (« Papa a guéri, ses cheveux sont repoussés...Maman, on a gagné ! »).

Voici donc la *narration originale* de mon fils : chaque fois qu'il raconte cette histoire, je revis tout le cheminement que nous avons parcouru pour arriver où nous sommes aujourd'hui, toutes les étapes difficiles, tristes et heureuses, les moments de nostalgie, de solitude, d'angoisse, de détresse et de joie. Je vois une fille rêveuse, mais très déterminée à réussir, qui ne parlait pas le français et qui avait même peur d'aller juste acheter le pain ; elle est devenue une femme ayant vécu plusieurs difficultés, des défis et des expériences passionnants, parmi lesquels une *gestation symbolique* d'une durée trois années, qui se termine aujourd'hui avec une naissance intellectuelle représentée par cette thèse. Je me dis que mon fils a raison : *ce l'abbiamo fatta !*

CONCLUSIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

Les phénomènes migratoires et les constants enjeux de transformation des sociétés européennes vers des sociétés métissées amènent des individus de différentes cultures à entrer de plus en plus fréquemment en contact. De nos jours, les psychologues sont confrontés aux problèmes épistémologiques et méthodologiques de l'évaluation en contexte multiculturel, et devraient développer des compétences sensibles à cette question, en tenant compte des spécificités culturelles des patients et de leurs familles. L'évaluation psychologique est un processus de compréhension d'une situation individuelle et relationnelle à l'aide d'entretiens cliniques, de tests adaptés et d'instruments standardisés. Elle est une des modalités les plus courantes d'intervention du psychologue, il s'agit d'un processus en plusieurs étapes qui se propose d'éclairer les singularités de la personne, d'objectiver les différences individuelles et d'élaborer une compréhension fine et complexe du fonctionnement mental et psychique de quelqu'un.

Le processus d'évaluation psychologique implique l'intégration des résultats des tests avec les données anamnestiques et cliniques dans une description personnalisée de l'individu soumis à l'évaluation. Les tests, qui sont les produits d'un contexte historique et culturel donné, permettent de décrire les caractéristiques individuelles d'une personne à propos d'un construit psychologique. La pratique de l'examen psychologique, comme d'ailleurs la prise en charge thérapeutique, peut être complexifiée par ces appartenances culturelles multiples puisque le psychisme et la culture sont intimement liés, et les outils, les classifications ou les méthodes d'analyses créées par les psychologues sont toujours ancrés dans leur propre culture. Pratiquer un bilan psychologique auprès d'enfants de migrants est en effet complexe car le psychologue devrait pouvoir anticiper les difficultés spécifiques à la passation de tests en situation transculturelle et être capable de reconnaître les éventuels biais culturels. Les psychologues formés à la pratique des tests psychologiques (d'efficiency ou de personnalité) ne peuvent ignorer qu'aucun de ces tests n'a été adapté et étalonné sur une population d'enfants de migrants et de manière plus générale aux enfants vivant en situation transculturelle. Poser la question de l'impact de la diversité culturelle sur le bilan psychologique semble donc aujourd'hui une nécessité.

Cette thèse se propose comme une contribution aux techniques de bilan en situation transculturelle de plusieurs points de vue. D'abord en menant une réflexion sur les enjeux théoriques soulevés par la question, qui suppose d'accepter un certain degré d'universalisme des structures psychiques, et de travailler avec une définition de la culture comme d'un processus intégrant la diversité des métissages. Ensuite en montrant les difficultés d'utiliser les tests étalonnés en situation transculturelle, du fait de différents types de biais. Nous avons mis en exergue qu'il est indispensable, soit de créer de nouveaux tests, soit d'adapter et non uniquement de traduire, ceux qui existent déjà.

Comment la problématique qui est à la base de cette thèse se trouve-t-elle enrichie ?

Ce travail de thèse s'inscrit dans une recherche plus large sur l'adaptation française de l'outil *TEMAS*, menée sous la direction du Professeur Marie Rose Moro. Nous avons décidé de travailler à l'adaptation du test *TEMAS* (de l'Américain « Tell-Me-A-Story »), en créant une version française transculturelle, c'est-à-dire avec des personnages représentant la multiplicité culturelle de la société, afin d'explorer le fonctionnement psychique des enfants, quels que soient leurs parcours langagiers et culturels, à travers leurs productions narratives. Le but de notre travail est de montrer l'utilité clinique du *TEMAS*, outil novateur puisqu'il est conçu pour des populations d'origine culturelle variée représentatives de la population européenne d'aujourd'hui. La représentation de personnages aux couleurs de peaux variées permet d'éviter que des enfants descendants de migrants, ne se reconnaissant pas dans les images habituellement utilisées, se sentent exclus des pratiques du psychologue.

Ce test vient pallier un manque car aucun test narratif n'était jusqu'à présent pensé spécifiquement pour susciter la production de récits chez une population tout venant, associant tout aussi bien des enfants sans vécu migratoire connu, que des enfants de parents migrants et des enfants migrants. A l'instar des récits des enfants faisant partie de notre échantillon, la plupart des productions narratives sont riches et vivantes, et permettent aux enfants de s'identifier aux personnages en puisant dans leurs références culturelles multiples pour créer des histoires.

Dans le cas spécifique de notre recherche, les passations du test *TEMAS* ont été effectuées en milieu scolaire mais ce test est a priori destiné à des psychologues pour faire des évaluations transculturelles. En effet, le *TEMAS* représente un instrument utile, puisqu'il aide à comprendre les récits de vie personnelle d'enfants de différentes origines culturelles en mettant en lien une évaluation culturellement adaptée. De plus, le mélange entre le récit personnel et le récit culturel

tient en considération comment la culture influence l'individu et en même temps combien le récit personnel fait résonner la culture dans laquelle il est narré.

Nous pensons que l'interprétation qualitative des protocoles peut être basée sur une double lecture clinique et anthropologique dans le sens de G. Devereux (1982). G. Devereux (1980) postule que le discours de la psychanalyse et celui de l'anthropologie doivent être mobilisés de manière obligatoire et non simultanée, pour apporter un éclairage différent mais complémentaire. Cela signifie que la question de la normalité peut être pensée à partir des propositions théoriques de la psychanalyse, mais la manifestation, le sens attribués au normal et au pathologique doivent être appréhendés à partir des données anthropologiques. Comme nous l'avons déjà dit, G. Devereux interroge les liens entre culture et psychisme et participe au débat sur l'unité et la diversité du genre humain. Dans sa théorie transculturelle il expose sa conception du lien culture-psychisme qui repose sur l'unité du psychisme humain et la spécificité culturelle : il reconnaît l'universalité du complexe d'Œdipe, élément central dans la structuration psychique de l'humain ; la culture serait un invariant produit du complexe d'Œdipe (Devereux, 1983).

Les perspectives de notre recherche sont multiples :

1/ dégager des pistes de réflexion et mener des recherches pour mieux connaître l'impact de la culture sur les processus de construction identitaire afin de permettre aux enfants (et aux familles) d'être mieux accueillis et prises en charges à l'occasion des bilans psychologiques ;

2/ améliorer la connaissance de la pratique du bilan psychologique en situation transculturelle et des techniques d'adaptation de tests psychologiques ;

3/ analyser les éléments transféro-contre-transférentiels. Dans le cas spécifique de notre recherche, en tant que femme migrante, mère d'enfant de migrants, chercheuse, clinicienne, mes positions ont sûrement influencé mon choix et mes réflexions.

Quelles recherches nouvelles pourraient être entreprises sur la base de ces premiers résultats ?

Des recherches nouvelles pourraient être entreprises sur la base des premiers résultats et donc, sur la base des limites de cette recherche. Premièrement, nous pensons que la limite principale de notre recherche est que la validation du *TEMAS* est encore en cours mais elle sera bientôt terminée et les résultats seront publiés dans différents articles à soumettre dans des revues nationales et

internationales. Deuxièmement, il nous semble intéressant de prendre en considération la distinction entre les deux versions et l'affectation d'une seule version à une population. A ce sujet, nous croyons qu'il serait intéressant de recueillir les récits d'un nouveau groupe d'enfants. Il serait utile de tester des enfants de culture française (n'appartenant donc pas à un groupe minoritaire en France) mais en leur proposant la version dite multiculturelle du test avec l'objectif de comparer les trois groupes d'enfants : ceux pour lesquels nous disposons déjà des données et ce troisième groupe d'enfants. La question ici posée permettrait, ce que nous espérons, de généraliser l'utilisation d'une version unique multiculturelle pour les enfants tout-venant, quel que soit leur parcours migratoire et celui de leur famille, et prouver ultérieurement si le *TEMAS* constitue un test qui peut réellement réduire les biais culturels. Il nous semblerait utile poursuivre d'un travail de validation française sur une plus large population, afin d'asseoir la légitimité scientifique de l'outil. Une étude différentielle *TEMAS/TAT* (ou *CAT*) pourrait à cet égard renforcer la portée des analyses et la pertinence de l'outil. Pour finir, il serait intéressant, dans un futur immédiat, d'adapter une version française de l'outil *TEMAS* pour des enfants appartenant à la tranche d'âge 11-18 ans.

Dans le cadre de la pratique des bilans en situation transculturelle, nous pensons que les psychologues devraient enrichir leurs points de vue, remettre en question les théories, se montrer toujours ouverts aux différences culturelles, créatifs et attentifs à tous les éléments du contexte qui peuvent influencer les résultats. Une fois validé, le *TEMAS* pourra compléter et enrichir les épreuves du *TAT* ou du *CAT*, apportera de nouveaux éléments, ou bien pourra se substituer aux tests classiques s'ils ne semblent pas adaptés lors de la passation, notamment pour préserver l'alliance thérapeutique. Il semble donc utile de mettre ce test à la disposition des psychologues d'aujourd'hui, après ce travail d'adaptation et de validation d'une version transculturelle, sur une population française diverse représentative de la société contemporaine.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abou, S. (1992). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Anthropos.
- Anzieu, D., & Chabert, C. (1961). *Les méthodes projectives*. 10^{ème} édition. Paris : PUF. 1995.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi Peau*. Paris : Dunod.
- Azoulay, C., Emmanuelli, M., Rausch de Traubenberg, N., Corroyer, D., Rozencwaig, P., & Savina, Y. (2007). Les données normatives du Rorschach à l'adolescence et chez le jeune adulte. *Psychologie clinique et projective*, 13, 371-409.
- Azoulay, C., & Chagnon, J.Y. (2019). *Le bilan psychologique face aux diversités culturelles*. Paris : Éditions In Press.
- Azoulay, C. (2019). Problématiques culturelles et bilan psychologique. In C. Azoulay & J.Y. Chagnon (dir.), *Le bilan psychologique face aux diversités culturelles* (p.17-29). Paris : Éditions In Press.
- Bastide, R. (1970). *Le proche et le lointain*. Paris : Cujas.
- Bateson, G. (1979). *La nature et la pensée*. Paris : Seuil. 1984.
- Baubet, T., & Moro, M.R. (2000). L'approche ethnopsychiatrique. *Enfances & Psy*. 4 (12), 111-117.
- Baubet, T., & Moro, M.R. (2003). *Psychiatrie et migrations*. Paris : Masson.
- Baubet, T. (2003). Méthodes en recherche transculturelle : de la psychiatrie comparée à l'épidémiologie culturelle. In T. Baubet & M.R. Moro (dir.), *Psychiatrie et migrations* (p. 91-97). Paris : Masson.
- Baubet, T., & Moro, M.R. (2009). *Psychopathologie transculturelle*. Paris : Elsevier Masson.
- Baubet, T. (2009). L'évaluation clinique en situation transculturelle. In T. Baubet & M.R. Moro (dir.), *Psychopathologie transculturelle* (p. 90-107). Paris : Elsevier Masson.
- Baubet, T., & Moro, M.R. (2013). *Psychopathologie transculturelle*, 2^{ème} édition, Paris : Elsevier Masson.
- Bellaj, T. (2011). Évaluation psychologique et culture. Aspects conceptuels et méthodologiques. In T. Troadec & T. Bellaj (dir.), *Psychologie et cultures* (p. 209-236). Paris: Éditions L'Harmattan.

- Bellak, L. & Bellak, S.S. (1949). *Children's Apperception test (CAT)*. New York: CPS Co.
- Benedict, R. (1950). *Echantillons de civilisations*. Paris: Gallimard.
- Bennabi-Bensekhar, M., Simon, A., Rezzoug, D., & Moro, M.R. (2015). Les psychopathologies du langage dans la pluralité linguistique. *La psychiatrie de l'enfant*, 58 (1), 227-298.
- Bennabi-Bensekhar, M. (2016). Les prise en charge transculturelles des troubles du langage. In M. Bossuroy, *La psychologie clinique transculturelle* (p. 59-69). Paris : Éditions In Press.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin. 1997.
- Berry, J. W. (1996). Acculturation et adaptation. In M.A. Hily, & H.L. Lefebvre, *Identité collective et altérité : diversité des espaces /spécificités des pratiques* (p. 135-145). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Berry, J.W. (2000). *Acculturation et identité*. In J. Costa-Lascoux, M. A. Hily, & G. Vermès, *Pluralités des cultures et dynamiques identitaires* (p.83). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Boekholt, M. (2015). *Épreuves thématiques en clinique infantile*. Paris : Dunod.
- Bion, W.R. (1963). *Éléments de la psychanalyse*. Paris : PUF. 1979.
- Bossuroy, M., & Simon, A. (2010). La recherche ELAL d'Avicenne, à la rencontre des langues dans les écoles, *La revue de santé scolaire et universitaire*, 4, 20-24.
- Bossuroy, M. (2012). *Le bilan psychologique en situation transculturelle : Contribution à une amélioration des pratiques*. Thèse de doctorat en psychologie, Université Paris V.
- Bossuroy, M. (2013). L'évaluation psychologique des enfants en situation transculturelle. In C. Mesmin et coll. *Regards croisés sur les familles venues d'ailleurs* (p. 97-114). Paris : Fabert.
- Bossuroy, M., & Moro, M.R. (2014). La culture dans les interactions précoces. *Revue Soins, Pédiatrie et Puériculture*. 35(27), 22-25.
- Bossuroy, M., Baubet, T., Taïeb, O., & Moro, M.R. (2015). L'évaluation clinique de l'enfant en situation transculturelle. *Encyclopédie Médico Chirurgicale Traité EMC Psychiatrie*. 12(2), 1-7.
- Bossuroy, M. (2016). *La psychologie clinique transculturelle : 11 fiches pour comprendre*. Paris : Éditions In Press.
- Bossuroy, M. (2016). Culture et psychisme : des "co-émergents". In M. Bossuroy, *La psychologie clinique transculturelle : 11 fiches pour comprendre* (p. 21-29). Paris : Éditions In Press.
- Brelet-Foulard, F. (1996). *Le TAT. Fantasme et situation projective*. Paris : Dunod.

- Brelet-Foulard, F., & Chabert, C. (2005). *Nouveau manuel du TAT - Approche psychanalytique*. Paris : Dunod.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1986). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Camara H. (2014). *Compétences parentales en situation transculturelle*. Thèse de doctorat en psychologie. Université Paris V.
- Camilleri, C., & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et cultures : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Camilleri, C. (1997). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Caron, J. (2002). Une guide de validation transculturelle des instruments de mesure en santé mentale. <http://instrumentspsychometriques.mcgill.ca/>
- Chabert, C. (1983). *Le Rorschach en clinique adulte : interprétation psychanalytique*. Paris : Dunod. 1997.
- Chabert, C. (1987). *La psychopathologie à l'épreuve du Rorschach*. Paris : Dunod. 2002.
- Chabert, C., & Azoulay, C. (2011). *12 études en clinique projective. Approche psychanalytique*. Paris : Dunod.
- Chabert, C. (2017). Clinique projective et clinique psychanalytique : une rencontre féconde. In E. Emmanuelli & C. Azoulay (dir.), *L'interprétation des épreuves projectives : L'École de Paris : sources, déploiements, innovation* (p. 31-51). Toulouse : Éditions Érès.
- Chagnon, J.Y., & Cohen de Lara, A. (2012). *Les pathologies de l'agir chez l'enfant. Approche clinique et projective*. Paris : Dunod.
- Costa-Fernandez, E. (2011). L'évaluation psychologique en situation interculturelle. In Z., Guerraoui, & G., Pirlot (dir). *Comprendre et traiter les situations interculturelles* (p.193-209). Paris : De Boeck Supérieur.
- Costantino, G., Malgady, R.G., & Vazquez, C. (1981). A comparison of the Murray-TAT and a new thematic apperception test for Hispanic children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 3, 291-300.
- Costantino, G., & Malgady, R.G. (1983). Verbal fluency of Hispanic, Black and White children on TAT and TEMAS: A new thematic apperception test. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 5 (2), 199-206.
- Costantino, G. (1987). *TEMAS (Tell-Me-A-Story): Picture cards*. Los Angeles: Western Psychological Services.

- Costantino, G., Malgady, R.G., & Rogler, L.H. (1988). *TEMAS (Tell-Me-A-Story). Test Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Costantino, G., & Malgady, R.G. (1999). *The Tell-Me-A-Story test: A multicultural offspring of the Thematic Apperception Test*. In L., Geiser, & M.I., Stein, *Evocative images: The Thematic Apperception Test and the art of projection* (p. 191–206). Washington: American Psychological Association.
- Costantino, G., Flanagan, R., & Malgady, R.G. (2001). Narrative assessments: TAT, CAT, and TEMAS. In L.A., Suzuki, P.J., Meller, J.G., Ponterotto. *Handbook of Multicultural Assessment* (p. 547–572). San Francisco: Jossey-Bass.
- Costantino, G., Dana, R.H., & Malgady, R.G. (2007). *Tell-Me-A-Story (TEMAS): Assessment in multicultural societies*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costantino, G., Litman, L., Waxman, R., Dupertuis, D., Pais, E., Rosenzweig, & C. Forti, G. (2014). Tell me a story (TEMAS). Assesement for culturally diverse children and adolescents, *Rorschachiana*, 35 (2), 154-175.
- Couchard, F. (1990). Influence des variables socioculturelles sur le TAT chez de femmes de culture musulmane. *Rorschachiana*, XVII, 40-44.
- Couchard, F. (1999). *La psychologie cinique interculturelle*. Paris : Dunod.
- Cuche, D. (2002). Nouveaux regards sur la culture : l'évolution d'une notion en anthropologie. In N. Journet, *La culture. De l'universel au particulier* (p. 203-212). Paris : Sciences Humaines.
- Dana, R.H. (2005). *Multicultural assessment : principles, applications, and examples*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Dentici, M., Bossuroy, M., Megherbi, M., & Moro, M.R. (2019). Raconter et se raconter à partir d'images représentant la diversité culturelle : intérêt d'une épreuve projective transculturelle pour les enfants aux appartenances culturelles multiples. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 67(n.7), 352-358.
- Dentici, M., Bossuroy, M., Megherbi, M., & Moro, MR. (2020). Utilisation d'une version française transculturelle du TEMAS comme outil projectif et narratif dans l'examen psychologique de l'enfant. *Psychologie clinique et projective* (n°27), 55-70.
- Dentici, M., Moro, M.R., Megherbi, M., & Bossuroy, M. (soumis, en cours d'expertise). Il processo di costruzione identitaria nelle società multiculturali : interesse di un test proiettivo e narrativo per i bambini aventi appartenenze culturali multiple. *Ricerche di psicologia*.

- Dentici, M., Megherbi, H., Bossuroy, M., & Moro, M.R. (accepté). Évaluation psychologique en situation transculturelle : Analyse de récits d'enfants à partir d'images aux références culturelles multiples. In Y. Mouchenik & M.R. Moro, *Pratiques transculturelles. Les nouveaux champs de la clinique*. Paris : Éditions In Press à paraître début 2021.
- Derivois, D. (2013). L'examen psychologique d'un adolescent de migrants : apports de la perspective projective. In A-V. Mazoyer, *Clinique et médiation projective* (p. 43-65). Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.
- Devereux, G. (1951). *Psychothérapie d'un Indien des plaines*. Paris : Fayard. 1998.
- Devereux, G. (1955). Culture et inconscient. In G. Devereux, *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion. 1985.
- Devereux, G. (1956). Normal et anormal. In G. Devereux, *Essais d'ethnopsychiatrie générale* (p.1-83). Paris : Gallimard.1970.
- Devereux, G. (1957). La psychanalyse, instrument d'enquête ethnologique : données de fait et implications théoriques. In G. Devereux, *Essais d'ethnopsychiatrie générale* (p. 354-372). Paris : Gallimard. 1970.
- Devereux, G. (1965). La voix des enfants. Quelques obstacles psychoculturels à la communication thérapeutique. In G. Devereux, *Essais d'ethnopsychiatrie générale* (p. 124-142). Paris : Gallimard. 1970.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion. 1980.
- Devereux, G. (1968). L'image de l'enfant dans deux tribus : Mohave et Sedang. *Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfant*, 4, 25-35.
- Devereux, G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris : Gallimard. 1983.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion. 1985.
- Devereux, G. (1978). L'ethnopsychiatrie. Présentation de la revue *Ethnopsychiatria*. *Ethnopsychiatria*, Éditions La pensée sauvage, vol.1(1), 7-13.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Di C. (2011). *La nuit en anthropologie et en clinique : éléments de psychopathologie transculturelle des traumatismes psychiques*. Thèse de doctorat en psychologie, Paris XIII, Villetaneuse.
- Dictionnaire des sciences humaines. (2006). Paris : Presses Universitaires.
- Dictionnaire Le petit Larousse illustré. (2018). Paris : Larousse.

- Dictionnaire Le Robert illustré. (2018). Paris : Nouvelle édition millésime.
- Dio-Ben Geloune, A. (2011). Pères en attente de transmettre, enfants en attente de recevoir. De la tension dans la migration. In Z. Guerraoui, & O. Reveyrand-Coulon. *Transmission familiale et interculturelle. Ruptures, aménagements, créations* (p.189-201). Paris : Éditions In Press.
- Douville, O. et al. (2001). *Techniques projectives et inter-culturalité. La psychologie clinique, tome 1 : « Individu, sujet et société »*, titre 3, chapitre 1, fiche 40. Paris : Bréal.
- Douville, O. (2004). Crise d'adolescence, transculturalité et techniques projectives. In E. Emmanuelli. *L'examen psychologique en clinique. Situations, méthodes, et études de cas* (p. 317-331). Paris : Dunod.
- Douville, O. (2014). *Les méthodes cliniques en psychologie*. Paris : Dunod.
- Eiguer, A. (1998). Le faux self du migrant. In R. Kaës, *Différence culturelle et souffrance de l'identité* (p. 91-106). Paris : Dunod. 2012.
- Emmanuelli, E., & Azoulay, C. (2017). *L'interprétation des épreuves projectives : L'École de Paris : sources, déploiements, innovation*. Toulouse : Éditions Érès.
- Erikson, E. (1950). *Enfance et société*. Lausanne : Delachaux. 1994.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press Inc. Reed. New York : Norton. 1980.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Falissard, B. (2014). *La place des mots et des nombres en recherche : comment penser les méthodes mixtes*. Présenté à 7ème journée du Groupe Universitaire de recherche qualitative Médicale Francophone (GROUMF), Besançon. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=jUq8Ey5fsRs>.
- Fantini, F. (2005). *Il TEMAS : Risvolti teorici e applicativi in contesto multiculturale*. Thèse de Master 2. Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italie.
- Fantini, F., & Bevilacqua, P. (2007). TEMAS: A new projective/narrative test for multicultural assessment. *L'autre : Cliniques, cultures et sociétés*, 8 (3), 397-408.
- Fantini, F., Aschieri, F., & Bevilacqua, P. (2010). *Manuale TEMAS (Tell-Me-A-Story). Adattamento italiano*. Florence : Giunti O. S.
- Fantini F., Banis, A., Dell'Acqua, E., Durosini, I., & Aschieri, F. (2017). Exploring Children's Induced Defensiveness to the Tell Me a Story Test (TEMAS), *Journal of Personality Assessment*, 99, 3, 275-285.
- Feldman, M., (2009). *Entre trauma et protection : quel devenir pour les enfants juifs cachés en France (1940-1944)?* Toulouse : Editions Érès.

- Feldman, M., Mansouri, M., Revue, P., & Moro M-R, (2016). Une clinique des affiliations pour une psychopathologie contemporaine. *La psychiatrie de l'enfant*, 1 (59), 291-308.
- Ferenczi, S. (1933), Confusion de langue entre les adultes et l'enfant. *Œuvres complètes IV (1927-1933)*. Paris : Payot.
- Fisher, W.R. (1984), Narration as a Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument. *Communication Monographs*, 51, 1-22.
- Frank, LK. (1939). Projective methods for the study of personality. *Journal of Psychology*, 8, 389-413.
- Freud, S. (1900). L'interprétation des rêves. In *Œuvres complètes*, T. IV. Paris : PUF. 2003.
- Freud S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : PUF.
- Freud S. (1909). L'analyse d'une phobie chez un garçon de cinq ans : Le petit Hans. In *Cinq psychanalyses*. Paris : PUF. 1975.
- Freud S. (1910). *Perspectives d'avenir dans la thérapie analytique*. Paris : PUF. 1981.
- Freud, S., (1911). Remarques psychanalytiques sur l'autobiographie d'un cas de paranoïa (Le Président Schreber). In *Cinq psychanalyses*. Paris : PUF. 1981.
- Freud, S. (1913). *Totem et tabou*. Paris : Payot. 1970.
- Freud, S. (1919). L'inquiétante étrangeté. In *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard. 1971
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Freud, S., (1921). *Psychologie des foules et analyse du Moi*. *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot. 1999.
- Freud, S., (1927). *L'avenir d'une illusion*. Paris : PUF.
- Freud, S., (1929). *Le Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF.
- Freud, S., (1938). *Moïse et le monothéisme*. Paris : Gallimard.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil, coll. « Poétique ».
- Godelier, M. (2003). Un homme et une femme ne suffisent pas à faire un enfant. Analyse comparative de quelques théories culturelles de la procréation et de la conception. *Ethnologie comparée*, 6. <https://lersem.www.univ-montp3.fr/fr/un-homme-et-une-femme-ne-suffisent-pas-%C3%A0-faire-un-enfant-analyse-comparative-de>
- Goethe, J. W. (1997). *Voyage en Italie*. Coll. "Perspectives germaniques", Paris : PUF. (p.264-290).
- Golse, B., & Bursztejn, C. (1990). *Penser, parler, représenter : émergences chez l'enfant*. Paris : Masson.

- Golse, B., & Missonnier, S. (2005). *Récit, attachement et psychanalyse : pour une clinique de la narrativité*. Toulouse : Éditions Érès.
- Golse, B. (2007). *La mise en récit comme maillon thérapeutique de nos interventions précoces. Les écueils de la relation précoce mère-bébé*. Ramonville St Agne : Éditions Érès.
- Golse, B. (2011). Avant-propos. In B. Golse, & S. Missonnier, S. *Récit, attachement et psychanalyse : pour une clinique de la narrativité*. Ramonville St Agne : Éditions Érès.
- Golse, B., & Moro, M.R. (2017). Le concept de filiation narrative : un quatrième axe de la filiation. *La Psychiatrie de l'enfant*. 1 (60), 3-24
- Guerraoui, Z., & Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Guerraoui, Z., & Costa-Fernandez, E. (2007). De la nécessité de la psychologie interculturelle dans la formation des psychologues cliniciens. In J.P., Martineau & A. Savet. *La formation professionnelle et les fonctions des psychologues cliniciens* (p.166-172). Paris : L'Harmattan.
- Guerraoui, Z., & Pirlot, G. (dir.) (2011). *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytiques*. Paris : De Boeck.
- Guerraoui, Z., & Reveyrand-Coulon, O. (2011). *Transmission familiale et interculturelle. Ruptures, aménagements, créations*. Paris : Éditions In Press.
- Guyotat, J. (1995). *Filiation et puerpéralité, logiques du lien - Entre psychanalyse et biomédecine*. Paris : PUF.
- Harf, A. (2014). *Les appartenances culturelles des enfants en situation d'adoption internationale : une approche qualitative des perspectives parentales*. Thèse de doctorat en psychologie, Université Paris V.
- Heidenreich, F., & Taïeb, O. (2003). Notions d'anthropologie de la maladie. In T. Baubet & M.R. Moro, *Psychiatrie et migration* (p.53-61). Paris : Masson.
- Henry, WE. (1965). Le TAT dans l'étude des problèmes de groupe et des problèmes culturels. In H.H. Anderson, G. L. Anderson, & R. Muchielli. *Techniques projectives*. Paris : Éditions Universitaires.
- Howard, G. (1991). Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology and psychotherapy. *American Psychologist*, 46 (3), 187-197.
- International Test Commission (2010). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests*. [<http://www.intestcom.org>].

- Kaës, R. (1993). *Transmission de la vie psychique entre génération*. Paris : Dunod. 2013.
- Kaës, R. (1994). Un séminaire expérimental interculturel. Maastricht, *Connexions* (63), p. 23-32.
- Kaës R. (dir.) (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod. 2012.
- Kaës, R. (2002). *La polyphonie du rêve*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2005). Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*. 2 (45), 9-30.
- Kaës, R. (2012). *Le malêtre*. Paris : Dunod.
- Kardiner, A. (1939). *L'individu dans sa société*. Paris : Gallimard.1969.
- Konicheckis, A. (2001). Paradoxes et fonctions narcissiques de la filiation. *Cliniques méditerranéennes*, (1), 63, 143-156.
- Kpodéhou, K. (2014). La fonction psychique du récit : famille, migration, et narrativité. *L'autre. Cliniques, cultures, sociétés*. 2, 15, 228-234.
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard.
- Kroeber A.L., & Kluckhohn C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York : Vintage books.
- Lachal, C., (2006). *Le partage du traumatisme. Contre-transferts avec les patients traumatisés*. Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
- Lachal, J. (2016). *La métasynthèse : une méthode de synthèse des données qualitatives appliquée aux soins psychiques de l'adolescent*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université Paris V.
- Laplanche, J., & Pontalis, J-B., (1967). *Vocabulaire de psychanalyse*. Paris : P.U.F. coll. « Quadrige/PUF ». 2007.
- Laplanche, F. (1973). *L'ethnopsychiatrie*. Paris : Éditions Universitaires.
- Laplanche, F. (2001). *Métissages. De Arcimboldo à Zombi*. Paris : Pauvert.
- Laplanche, F. (2007). *Ethnopsychiatrie psychanalytique*. Paris : Beauchesne.
- Laplanche, F., & Nouss, A. (2008). *Le métissage : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris : Téraèdre.
- Lebovici, S. (1998). *L'arbre de vie, éléments de la psychopathologie du bébé*. Paris : Éditions Érès.
- Lévi-Bruhl, L. (1922). *La Mentalité primitive*. Paris : Alcan.
- Le Du, C. (2009). Tests psychologiques et facteurs culturels. In T. Baubet & M.R. Moro. *Psychopathologie transculturelle* (p. 107-150). Paris : Elsevier Masson.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *L'identité*. Paris : PUF.

- Linton, R. (1969). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.
- Lombardozi, A. (2015). *L'imperfezione dell'identità*. Roma : Alpes.
- Mahler, M. (1973). *Psychose infantile*. Paris : Payot. 2001.
- Malinowski, B. (1927). *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*. Paris : Payot. 1976.
- Mandouze, C. (2011). D'une langue à l'autre : transmissions et ruptures à l'épreuve de la scolarisation. In Z. Guerraoui & O. Reveyrand-Coulon. *Transmission familiale et interculturelle. Ruptures, aménagements, créations* (p. 89-107). Paris : Éditions In Press.
- Marchal, H. (2012). *L'identité en question*. Paris : Ellipses Edition Marketing S.A.
- Marquer, C. (2014). *Validation transculturelle d'une échelle en contexte humanitaire : dépistage des difficultés psychologiques du jeune enfant haoussa au Niger (Maradi)*. Thèse de doctorat en psychologie, Université Paris V.
- Mauss, M. (1966). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Mauss, M. (1925). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, *L'année sociologique*, nouvelle série, 1.
- Mays N., & Pope C. (1995). Rigour and qualitative research. *BMJ - British Medical Journal*, 8, 109-112.
- Mead, M. (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris : Plon.
- Melville J., & Herskovits M. J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : Payot.
- Mesmin, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école*. Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
- Mesmin, C. (1995). *Psychothérapie des enfants de migrants*. Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
- Mesmin, C. (2001). *La prise en charge ethnoclinique de l'enfant de migrant*. Paris : Dunod.
- Missonnier, S. (2011). *Récit, attachement et psychanalyse : pour une clinique de la narrativité*. Paris : Éditions Érès.
- Monsouri, M. (2016). Psychopathologie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent. In M. Bossuroy, *La Psychologie clinique transculturelle. 11 Fiches pour comprendre* (p. 41-49). Paris : Éditions In Press.
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2009). *Colloquio magistrale. La narrazione generativa*. Franco Angeli editore.

- Moro, M.R., & Nathan, T. (1989). Le bébé migrateur. Spécificités et psychologie des interactions précoces en situation migratoire. In S. Lebovici & F. Weil-Halpern. *Psychopathologie du bébé* (p. 683-722). Paris : PUF.
- Moro, M.R. (1991). *La construction de l'interaction : analyse du fonctionnement des systèmes de représentation culturelle dans les psychothérapies ethnopsychiatriques parents-enfants*. Thèse en psychologie, Université Paris VIII, Villetaneuse.
- Moro, M.R. (1994). *Parents en exil. Psychopathologie et migration*. Paris : PUF.
- Moro, M.R., & Nathan, T. (1995). Psychiatrie transculturelle de l'enfant. In S. Lebovici, R. Diatkine & M. Soulé. *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. (4 vol.) Paris : PUF.
- Moro, M.R., (1998). *Psychothérapie transculturelle de l'enfants et de l'adolescents*. Paris : Dunod. 2004.
- Moro, M.R., & Revah-Levy, A. (1998). Soi-même dans l'exil - Les figures de l'altérité dans un dispositif psychothérapique. In R. Kaës, *Différence culturelle et souffrances de l'identité* (p. 107-129). Paris : Dunod. 2012.
- Moro, M.R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : Hachette.
- Moro, M.R. (2003). Parents-enfants en situation migratoire : une nouvelle clinique des métissages. In T. Baubet & M.R. Moro, *Psychiatrie et migrations*. (p.155-181) Paris : Elsevier Masson.
- Moro, M.R. (2004). *Avicenne l'andalouse. Devenir thérapeute en situation transculturelle*. Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
- Moro, M.R., De La Noë, Q., & Mouchenik, Y. (2006). *Manuel de psychiatrie transculturelle*. Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
- Moro, M.R. (2006). Bases de la clinique transculturelle du bébé, de l'enfant et de l'adolescent. In M.R. Moro, Q. De La Noë & Y. Mouchenik. *Manuel de psychiatrie transculturelle* (p. 305-336). Grenoble, France : Éditions La pensée sauvage.
- Moro, M.R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*. Paris : Odile Jacob.
- Moro, M.R., Neuman D., & Réal I. (2008). *Maternités en exil. Mettre des bébés au monde et les faire grandir en situation transculturelle*. Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
- Moro, M.R. (2009). Les débats autour de la question culturelle en clinique. In T. Baubet & M. R. Moro. *Psychopathologie transculturelle* (p. 30-48). Paris : Elsevier Masson.
- Moro, M.R., (2010). *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Paris : Odile Jacob.

- Moro, M. R., Riand, R., & Plard, V. (2010). *Manuel de psychopathologie du bébé et de sa famille*. La Bibliothèque de L'Autre. Collection Manuels, (Vol. 1-1). Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
- Moro, M.R. (2011), *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. (2ème édition) Paris : Dunod.
- Moro, M.R. (2014). *Devenir des traumatismes d'enfance*. Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
- Moro, M.R. (2018). *Manuel de l'ELAL d'Avicenne*. Paris : Eurotests Éditions.
- Moro, M.R. (2020). *Guide de psychothérapie transculturelle. Soigner les enfants et les adolescents*. Paris : Éditions In Press.
- Mouchenik, Y. (2004). Introduction au concept de culture en anthropologie. In M.R. Moro, Q. De La Noë & Y. Mouchenik. *Manuel de psychiatrie transculturelle*. (p.49-65). Grenoble : Éditions La pensée sauvage.
- Mouchenik, Y. (2016). La psychothérapie transculturelle. In M. Bossuoy, *La Psychologie clinique transculturelle. 11 Fiches pour comprendre* (p.117-127). Paris : Éditions In Press.
- Mouras, M-J. (2004). L'évaluation psychologique de l'enfant scolarisé en situation transculturelle. In M. Emmanuelli, *L'examen psychologique en clinique. Situations, méthodes et études des cas* (p. 31-45). Paris : Dunod.
- Mousset, S. (2011). L'enfant et l'adolescent dans la famille migrante : transmissions et enjeux psychiques. In Z. Guerraoui & O. Reveyard-Coulon, *Transmission familiale et interculturelle. Ruptures, aménagements, créations* (p. 27-41). Paris: Editions In Press.
- Murray, H.A. (1943). *Thematic Apperception Test: Manual*. Cambridge: Harvard University Press.
- Napolitani, D. (1987). *Individualità e gruppalità*. Turin: Bollati Boringhieri.
- Nathan, T. (1986). *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie générale*. Paris : Dunod. 2001.
- Nathan, T. (1988). *Le sperme du diable : éléments d'ethnopsychanalyse*. Paris : PUF. 1993.
- Nathan, T. (1994). *L'influence qui guérit*. Paris : Odile Jacob. 2001.
- Ombredane, A. (1969). *L'exploration de la mentalité des noirs. Le « Congo T.A.T. »*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Panaccione, E. (2013). *De la maternité chez des femmes migrantes en errance*. Thèse de doctorat en psychologie. Université Paris V.
- Perron, R. (2008). Dire, ne pas dire, dire autrement. In B. Golse & S. Missonnier, *Récit, attachement et psychanalyse : pour une clinique de la narrativité* (p. 67-86). Toulouse : Éditions Érès.

- Pirlot, G. (2011). Psychopathologie et psychosomatique psychanalytiques et interculturelles. In Z. Guerraoui & G. Pirlot, *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytique* (p.145-193). Paris : De Boeck Supérieur.
- Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Pontalti, C. (1985). *La matrice familiare in gruppoanalisi*. In E. B. Croce, *Funzione analitica e formazione alla psicoterapia di gruppo*. Rome : Borla.
- Powell, J.W. (1880). *Introduction to the study of indians languages*, Washington DC: Government Printing Office.
- Racamier, P.C. (1979). À propos des psychoses de la maternité. In M. Soulé, *Mère mortifère, mère meurtrière, mère mortifiée*. Paris : ESF.
- Rausch de Traubenberg, N. (1993). *La pratique du Rorschach*. Paris: PUF.
- Redfield, R., Linton, R., Herskowitz, M.J. (1936), Memorandum for the study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Rezzoug, D. (2015). *D'une langue à l'autre validation de l'ELAL d'Avicenne, outil transculturel d'évaluation langagière des langues maternelles*. Thèse de doctorat en psychologie, Paris XIII, Villetaneuse.
- Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., & Moro, M.R. (2018). L'ELAL d'Avicenne. Le premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles des enfants allophones et primo arrivants. *L'autre. Cliniques, cultures et sociétés*, 2(19), 142-150.
- Richelle, J. (2009). *Manuel du test de Rorschach. Approche formelle et psychodynamique*. Paris : Éditions De Boeck.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil « Points Essais ».
- Ricœur, P. (1991). *Temps et Récit*. Paris : Seuil « Points Essais ».
- Rizzi, AT. (2014). *Entre ici et là-bas, je vous dessine mon chez moi. Exploration qualitative des productions des enfants en psychothérapie transculturelle*. Thèse de doctorat en psychologie clinique. Université Paris V.
- Rizzi, AT. (2015). Importances des productions des enfants en clinique transculturelle. *Carnet Psy* ; 3(188) 27-30.
- Roman, P. (2016). *Les épreuves projectives dans l'examen psychologique*. Paris : Dunod.
- Róheim, G. (1943). *Origine et fonction de la culture*. Paris : Gallimard. 1972.
- Róheim, G. (1950). *Psychanalyse et anthropologie*. Paris : Gallimard. 1967.

- Rosin, J., & Guerraoui, Z. (2011). Identité religieuse en situation interculturelle : de la transmission à la création. In Z. Guerraoui & O. Reveyrand-Coulon, *Transmission familiale et interculturelle. Ruptures, aménagements, créations* (p. 127-142). Paris : Éditions In Press.
- Rouchon, J-F. (2007). *La notion de contre-transfert culturel : enjeux théoriques, cliniques, et thérapeutiques*. Thèse de doctorat en médecine, Université de Nantes.
- Rouchon, J-F., Reyre, A., Taieb, O., & Moro, MR. (2009). Le contre-transfert culturel, une notion nécessaire pour soigner. *Soins Psychiatrie*, 260, 30-33.
- Rousseau, C., & Nadeau, L. (2003). Migration, exil et santé mentale. In T. Baubet & M.R. Moro, *Psychiatrie et migrations* (p. 126-137). Paris : Elsevier Masson.
- Ruiz Correa, O.B. (1998). La clinique groupale dans la pluri-subjectivité culturelle. In R. Kaës, *Différence culturelle et souffrances de l'identité* (p. 154-176). Paris : Dunod. 2012.
- Sami-Ali, M. (1974). *L'espace imaginaire*. Paris : Gallimard.
- Serres, M. (1977). Discours et parcours. In Lévi-Strauss, C. (Ed). *L'identité*. Paris : Grasset.
- Shentoub, V. (1996). *Manuel d'utilisation du TAT. (Approche psychanalytique)*. Paris : Dunod.
- Siboni, J. (2017). *L'apport des méthodes qualitatives dans la recherche sur les soins en psychiatrie de l'adolescent*. Thèse de doctorat en Santé publique- recherche clinique. Paris Saclay.
- Simon, A. (2011). *De la langue de ma mère à celle de l'école. Parcours langagier des enfants tamouls du Sri Lanka*. Thèse de doctorat en Psychologie, Paris XIII, Villetaneuse.
- Skandrani, S. (2008). *Les multiples voix des jeunes filles d'origine maghrébine en France*. Thèse de doctorat en psychologie, Paris XIII, Villetaneuse, et Ruprecht-Karls-Universität (Heidelberg).
- Skandrani, S., & Bouche-Florin, L. (2009). Adolescence : la construction identitaire et ses aléas. In T. Baubet & M.R. Moro, *Psychopathologie transculturelle* (p. 217-236). Paris : Dunod.
- Skandrani, S. (2011). *Les mille et une voix de Shahrazade : Construction identitaire des adolescentes d'origine maghrébine en France*. Paris : Éditions La pensée sauvage.
- Stern, D. (2008). *L'enveloppe prénarrative. Vers une unité fondamentale d'expérience permettant d'explorer la réalité psychique du bébé*. In B. Golse, & S. Missonnier, *Récit, attachement et psychanalyse : pour une clinique de la narrativité* (p. 29-46). Toulouse : Éditions Érès.
- Sturm, G. (2005). *Les thérapies transculturelles en groupe "multiculturel". Une ethnographie de l'espace thérapeutique*. Thèse de doctorat en psychologie. Paris XIII, Villetaneuse.
- Sturm, G. (2011). Culture, société, subjectivité : les innovations de l'ethnopsychanalyse française. In Z. Guerraoui & G. Pirlot, *Comprendre et traiter les situations interculturelles* (p. 37-54). Paris : De Boeck Supérieur.

- Sturm, G. (2016). La question culturelle dans la clinique : fondements conceptuels et orientations. In M. Bossuroy, *La psychologie clinique transculturelle : 11 fiches pour comprendre* (p. 11-21). Paris : Éditions In Press.
- Taly, V., Salaün, O., Serre, G., & Moro, M.-R. (2008). Bilan psychologique de l'enfant aux multiples appartenances culturelles. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56 (4-5), 299-304.
- Tanzer, N., & Sim, C. (1999). Adapting instruments for use in multiple languages et cultures: A review of the ITC guidelines for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 15 (3), 258-269.
- Tourrette, C., Guedeney, A. (2012). L'évaluation en clinique du jeune enfant. Paris : Dunod.
- Troadec, B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris : Armand Colin.
- Troadec, B. (2007). *Psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel ?* Paris : Éditions Belin.
- Troadec, B., & Bellaj, T. (2011). *Psychologies et cultures*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Troadec, B., Costa-Fernandez, E., Vrignaud, P., Mesmin, C., Petchy, K., Romano, H., Le Du, C., & Moro, M. R. (2011). Aspects interculturels de l'examen psychologique avec l'enfant. In R. Voyazopoulos, L. Vannetzel & L.A. Eynard, *L'examen psychologique de l'enfant et l'utilisation de mesures - Conférence de consensus. Les outils du psychologue* (p. 337-396). Paris : Dunod.
- Tylor, E.B. (1871). *La civilisation primitive* (Traduit de l'anglais sur la deuxième édition, 1873). Paris : Ancienne.
- Van de Vijver, F., Leung, K. (2000). Methodological issues in psychological research on culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Millennium, 31 (1), 33-51.
- Van de Vijver F., & Tanzer NK. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 119-135.
- Vercruysse, N., & Chomé, C. (2002). Situation projective et rencontre interculturelle, *Cahiers de Psychologie Clinique*, 18, 171-188.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Vinsonneau, G. (2012). *Mondialisation et identité culturelle*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Voyazopoulos R., Vannetzel, L., & Eynard, L.A. (2011), *L'examen psychologique de l'enfant et l'utilisation de mesures- Conférence de consensus. Les outils du psychologue*, Paris : Dunod.

- Vrignaud, P. (2001). Évaluations sans frontières : comparaisons interculturelles et évaluations dans le domaine de la cognition. In M. Huteau, *Les figures de l'intelligence* (p. 79-115). Paris : EAP.
- Vrignaud, P. (2002). Les biais de mesure : savoir les identifier pour y remédier. *Bulletin de Psychologie*, 462, 625-634.
- Wallon, E., Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., Sanson, C., Serre, G., Yapou, M., Drain, E., & Moro, M.R. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne. *La psychiatrie de l'enfant*, 51 (2), 597-622.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Galimard.

ANNEXES

Annexe 1. Chapitre d'ouvrage

Dentici, M., Megherbi, H., Bossuroy, M., & Moro, M.R. (accepté). Évaluation psychologique en situation transculturelle : Analyse de récits d'enfants à partir d'images aux références culturelles multiples. In Y. Mouchenik & M.R. Moro, *Pratiques transculturelles. Les nouveaux champs de la clinique*. Paris : Éditions In Press à paraître début 2021.

Évaluation psychologique en situation transculturelle :

Analyse de récits d'enfants à partir d'images aux références culturelles multiples

Martina Dentici, Hakima Megherbi, Muriel Bossuroy, Marie Rose Moro

De nos jours, les grands mouvements des populations amènent des individus de différentes cultures à entrer en contact et vivre ensemble. Il ne s'agit pas d'une rencontre temporaire et superficielle, mais plutôt d'un vaste partage d'espaces de vie. Les enfants de migrants, nés ici, venant d'ailleurs, portent ainsi plusieurs cultures, langues et langages, et doivent faire face à des représentations, des manières de faire et de penser diverses. Ils sont appelés à mener une existence située entre deux cultures, voire plus, souvent assez différentes. Parfois leurs logiques sont difficilement conciliables, les enfants appartiennent à la fois au monde du dedans (culture d'origine) et au monde du dehors (culture de la société d'accueil), au monde d'ici et au monde d'ailleurs. Les psychologues, notamment ceux travaillant avec des familles et des enfants d'origine multiculturelle, ont été amenés à questionner l'effet des différences culturelles sur le fonctionnement psychique du sujet. Poser la question de l'impact de la diversité culturelle sur le bilan psychologique semble donc aujourd'hui une nécessité.

Pratiquer un bilan psychologique auprès d'enfants de migrants est en effet complexe car le psychologue doit pouvoir anticiper les difficultés spécifiques à la passation de tests en situation transculturelle et être capable de reconnaître les éventuels biais culturels. De plus les psychologues ne disposent pas toujours de tests psychologiques adaptés aux enfants de migrants et de manière plus générale aux enfants vivant en situation transculturelle : les enfants ayant une autre

langue maternelle que le français, les enfants appartenant à des minorités, ou ceux qui présentent des vulnérabilités spécifiques liées à l'histoire migratoire de leur famille. C'est dans cette perspective et pour remédier à ce manque, que nous avons adapté en français le test *TEMAS* (de l'Américain « Tell-Me-A-Story »), en créant une version française transculturelle afin d'explorer le fonctionnement psychologique d'enfants, à travers leurs productions narratives et ce quel que soit leur parcours culturel et linguistique.

L'évaluation psychologique en contexte transculturel

Il existe une grande diversité de tests psychologiques dont l'objectif est d'éclairer le fonctionnement psychologique d'un individu. Or, la ou les culture (s) dans laquelle l'individu se construit, modèle de manière particulière non seulement le développement de la pensée, de la mémoire, du raisonnement et de la résolution de problèmes, mais aussi le développement de l'affectivité et des compétences sociales. Bien que le facteur culturel ne puisse pas être supprimé d'un test, des travaux d'adaptation peuvent chercher à limiter un certain nombre d'erreurs lors de transposition dans une autre culture. Des études actuelles et plus anciennes montrent l'imprégnation des tests les plus utilisés dans les sociétés occidentales par des références ancrées dans la culture de ces sociétés (Le Du 2009 ; Troadec 2011 ; Bossuroy, 2016).

Sur le plan transculturel, trois types de biais culturels sont à prendre en considération : les biais de construction lorsque le concept à mesurer n'existe pas à l'identique dans les groupes culturels étudiés ; les biais de méthode qui concernent d'une part, les biais liés à l'administration du test, et d'autre part les biais d'échantillonnage relatifs notamment au choix des critères d'inclusion des participants lors de l'élaboration du test ; et enfin le troisième biais est le biais d'items qui résulte par exemple de la difficulté de traduction, de la pauvreté et de l'ambiguïté des termes, et de l'utilisation d'un langage métaphorique (Van de Vijver & Tanzer 2004).

En ce qui concerne spécifiquement l'étude de la personnalité, la plupart des tests utilisés comporte des épreuves projectives qui ont pour objet de décrire le fonctionnement psycho-affectif d'un sujet. Or, les épreuves projectives sont saturées en référence culturelle tout comme les tests d'intelligence (Le Du 2009 ; Costa-Fernandez 2011 ; Mouras 2004).

Il est désormais admis que des techniques psychologiques dites *culture free* « ne peuvent exister par définition puisque les tests sont étalonnés d'après un échantillon représentatif d'une population, donc d'une culture » (Le Du 2009 : 110). En revanche, concernant les épreuves projectives, le manque de ressemblance entre le monde représenté par les planches et l'univers

culturel des patients peut rendre l'identification aux personnages plus difficile et limiter donc la projection. À cela il faut ajouter le fait que les enfants de migrants manifestent souvent moins de verbalisations que les autres enfants face à des tests classiques (Costantino & al. 2007). Par ailleurs, les travaux de recherche issus de la clinique transculturelle ont montré « à quel point les enfants de migrants peuvent être apaisés par l'introduction, dans les dispositifs de soins, de techniques permettant de faire des liens entre les univers, les langues, la famille et les institutions » (Bossuroy 2013 : 106). Le test TEMAS est, à notre connaissance, le premier test narratif transculturel destiné à des enfants âgés de 6 à 11 ans, appartenant ou non à des minorités, conçu afin de stimuler la manifestation de conflits liés au développement identitaire et à la situation multiculturelle.

Présentation et développement du TEMAS

Le TEMAS (acronyme de Tell-Me-A-Story) a été élaboré en 1988 à New York par Costantino et ses collaborateurs, avec une réédition du test en 2007. Le principe est de demander à l'enfant à partir d'un support d'images, *de raconter une histoire*, avec un début, un milieu et une fin. Les créateurs du test ont fait à l'époque le constat que les tests classiques ne permettaient pas toujours aux minorités vivant aux États-Unis de verbaliser leurs conflits intrapsychiques, car il leur était parfois difficile de s'identifier aux personnages représentés. Le TEMAS a donc été élaboré, dans le contexte américain, afin que les psychologues aient à leur disposition un test projectif et narratif plus adapté aux différentes minorités.

En Italie, le TEMAS a déjà fait l'objet d'une adaptation (Fantini, Bevilacqua 2007) ; (Fantini & al. 2010). En France, une équipe¹⁸ a coordonné l'adaptation et la validation du TEMAS chez des enfants âgés de 6 à 11 ans, en adaptant à la marge les planches pour supprimer des biais américains. Ainsi deux versions ont été créées : l'une multiculturelle, la plus originale, représentant des personnages aux couleurs de peau, types de cheveux ou formes d'yeux variés afin de représenter la multiplicité culturelle dans laquelle évoluent les enfants, et l'autre non multiculturelle qui comporte des personnages tous de type caucasien.

La proximité entre l'environnement multiculturel réel dans lequel évoluent les enfants et les images qui la représentent a pour but, ainsi, de favoriser l'adhésion au matériel du test, et la qualité du

¹⁸ Membres de l'équipe : Martina Dentici, Hakima Megherbi et Muriel Bossuroy de l'EA 4403, UTRPP, Université Sorbonne Paris Nord et Marie Rose Moro de l'Inserm 1178, Université Paris René Descartes, Université de Paris.

processus d'identification et de narration. De plus, la perception d'un monde métissé peut aider les enfants de migrants à aller puiser dans l'ensemble de leurs représentations culturelles intériorisées pour créer des histoires, alors que les tests classiques peuvent encourager indirectement à ne faire appel qu'aux éléments culturels de la société d'accueil. Or, pour beaucoup d'enfants de migrants, les représentations culturelles minoritaires, transmises par leurs parents, sont également associées à des expériences plus précoces et donc moins facilement accessibles que celles du pays d'accueil. Elles n'en sont pas moins intériorisées et leur résonance fantasmatique est d'autant plus difficilement repérable par le psychologue sans outils adaptés.

Les planches qui décrivent des scènes de la vie quotidienne dans un contexte plutôt urbain ou en intérieur sont constituées de stimuli colorés. Certaines sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. Chacune représente une scène qui suscite un conflit intrapsychique ou interpersonnel. L'enfant en relatant un récit est censé le repérer, le verbaliser, et lui trouver une issue. Le psychologue analyse ensuite comment l'enfant se positionne par rapport à ce conflit et le cas échéant les modalités de résolution qu'il trouve. Il évalue également les ressources adaptatives, les capacités symboliques, les inhibitions et les éventuels clivages liés à la difficulté de concilier l'appartenance à deux cultures. L'aspect formel du discours, les procédés discursifs, la façon dont l'enfant construit son récit et le contenu sont pris en compte par le psychologue.

De manière plus précise, le TEMAS permet d'analyser des « dimensions de personnalité » (interactions entre les personnages, dépression-anxiété, agressivité, jugement moral, tolérance à la frustration, motivation à la réussite, estime de soi, épreuve de réalité, identification sexuelle), des « dimension cognitives » (absence de conflit, manque de séquentialité, manque d'imagination, mauvaise perception du statut des personnages, du type de relations, défaut de maîtrise du langage, confusion du discours, transformations totales, nombre de questions sans réponse, omission et transformations) et des « dimensions émotionnelles » en s'appuyant sur l'analyse des émotions éprouvées par les personnages du récit (bien, pas bien, content, triste, en colère, peur, neutre, ambivalent, émotion inappropriée).

Illustration à l'aide de trois récits d'enfants

Le TEMAS permet d'avoir accès aux problématiques transculturelles grâce à ses images représentant la multiplicité des appartenances dans laquelle évoluent les enfants : A qui le sujet s'identifie-t-il parmi les enfants représentés sur les planches ? Comment perçoit-il les relations entre les personnages ? Quelles scènes imaginaires ces perceptions génèrent-elles ?

Nous présenterons ici trois récits livrés par trois enfants de différentes origines culturelles à une des planches du TEMAS. Les enfants qui ont été testés l'ont été dans leur école pour les besoins de notre recherche et toutes les données ont été anonymisées. Les prénoms utilisés dans ce chapitre sont inventés. Aucun récit présenté ci-dessous n'a été produit par un enfant qui serait en situation de bilan psychologique en institution ou en situation de soins thérapeutiques. La planche que nous avons retenue est celle qui représente une fille ou un garçon - selon que le sexe de l'enfant - dans une salle de bain, debout sur un tabouret qui regarde son reflet dans le miroir. Mais l'image que l'on voit dans le miroir n'est pas le reflet exact du garçon ou de la fille. On y voit un reflet double, moitié féminin (avec des cheveux longs et des traits féminins) et moitié masculin (avec des cheveux courts et des traits masculins). Le conflit ici concerne le fantasme d'être à la fois fille et garçon représenté par le reflet dans le miroir et la réalité où cette double identité est impossible. Cette planche est conçue pour évaluer plusieurs dimensions de personnalité : l'identité sexuelle, l'épreuve de réalité, l'anxiété/dépression.

Récit de Cahia, une fille âgée de 8 ans et 10 mois.

Cahia, âgée de 8 ans et 10 mois et scolarisée en classe de CE2, est née en France de parents tous deux originaires du Mali. À la maison, les deux parents parlent le Bambara et le Français.

« Elle partit dans la salle de bains pour se brosser les dents. Quand elle regarda le miroir, elle voyait qu'elle était à moitié pyjama et à moitié tenue pour aller à l'école. Puis elle a appelé sa mère...Puis sa mère l'emmena chez le psychologue puis elle allait dire au psychologue-là que eh ben elle s'est vue dans le miroir, qu'elle était à moitié fille, à moitié garçon...Tout le monde va l'appeler moitié fille moitié garçon. Et vont créer une chanson pour elle ».

Cahia

Au début Cahia ne semble pas percevoir l'évènement (le fantasme d'être à la fois fille et garçon) parce qu'elle dit : « elle voyait qu'elle était à moitié pyjama et à moitié tenue pour aller à l'école » puis elle exprime bien l'évènement et le conflit sous-jacent à la planche : « elle s'est vue dans le miroir, qu'elle était à moitié fille, à moitié garçon ». Elle semble se protéger ainsi des inférences fantasmatiques en niant l'évènement perturbant, puis elle laisse émerger le fantasme sous-jacent. Elle introduit deux personnages non figurants sur l'image et qui ne sont pas représentés au niveau du contenu manifeste de la planche (la mère et le psychologue). L'introduction de personnages non figurants sur l'image permet la mise en scène d'un scénario imaginaire et révèle la capacité à utiliser l'imaginaire pour faire face à l'angoisse suscitée par la confrontation à cette image. Cahia a d'ailleurs eu recours à des personnes extérieures (la mère et le psychologue) pour être rassurée : « Puis sa mère l'emmena chez le psychologue puis elle allait dire au psychologue-là que eh ben elle s'est vue dans le miroir, qu'elle était à moitié fille, à moitié garçon ».

En ce qui concerne les affiliations ou la dimension horizontale, nous retrouvons des relations entre les pairs qui sont caractérisées par la stigmatisation et la honte ; Cahia exprime des angoisses d'abandon, d'exclusion et de rejet : « Tout le monde va l'appeler moitié fille moitié garçon...ils vont créer une chanson pour elle ». Ces angoisses peuvent être révélatrices d'un vécu anxio-dépressif et d'une fragilité narcissique. Ainsi l'anxiété générée par la perception de cette planche est perçue et exprimée, mais elle n'est pas dépassée à l'issue de l'histoire.

Récit de Tara, une fille âgée de 7 ans et 11 mois.

Tara, âgée de 7 ans et 11 mois et scolarisée en classe de CE1, est née en France de parents tous deux originaires d'Italie. A la maison, les deux parents parlent l'Italien et le Français.

« Il y a une petite fille, un jour elle va au miroir, elle voit qu'elle est moitié femme et moitié petite fille. Et donc elle dit "c'est bizarre", et après... elle demande à sa mère comment elle est pour de vrai et sa mère lui dit "tu es une petite fille". Et un jour il y avait le docteur qu'était venu la voir, et le docteur il a vu qu'en effet elle était moitié petite fille, moitié femme. Elle pleurait beaucoup dans sa chambre. Et après elle était très heureuse parce que le docteur lui disait qu'en fin elle était grande ».

Tara

Tara transforme l'événement, elle ne fait pas référence à un reflet double contenant les deux les deux sexes mais à un reflet double contenant l'image d'une petite fille et d'une femme. Cependant, elle repère qu'il y a un conflit dans la planche : celui entre le reflet qui apparaît et ce qui aurait été normal. Le contenu de l'image entraîne donc un impact fantasmatique très fort. Nous observons un déplacement de la problématique sur celle de la puberté, du passage de l'enfant à la femme. Nous pouvons évoquer deux raisons : soit parce que la problématique du passage de l'enfance à l'âge adulte est plus envahissante chez cette enfant, soit parce que la thématique de la bisexualité est trop angoissante et donc inabordable ici.

Tara introduit deux personnages secondaires non-figurants sur l'image et qui ne sont pas représentés au niveau du contenu manifeste de la planche (la mère et le docteur). L'introduction de personnages non-figurants sur l'image permet la mise en scène d'un scénario imaginaire et révèle la capacité à prendre une relative distance vis-à-vis de la réalité externe. On constate que Tara exprime beaucoup d'angoisse : « Donc elle, elle pleurerait beaucoup dans sa chambre ». Néanmoins, elle propose une issue positive à son récit, à la fin de l'histoire elle dit que la petite fille « était très heureuse parce que le docteur lui disait qu'elle était grande ».

Récit de Massau, un garçon âgé de 10 ans et 7 mois.

Massau, âgé de 10 ans et 7 mois et scolarisé en classe de CM2, est né en France de parents tous deux originaires du Pakistan. A la maison, les deux parents parlent l'Urdu.

« Il part dans la salle de bains, dans le miroir il a vu moitié fille, moitié garçon... il a eu peur, il est tombé en bas, par terre, après il a re-regardé sur le miroir, après il a vu encore la moitié fille, moitié garçon, après il a pris de l'eau, il a jeté sur le miroir, après la moitié fille, moitié garçon n'était pas encore parti, il a appelé ses parents et ses parents ils ont vu. Après il est tombé dans le coma. Ils ont appelé un marabout pour qu'il enlève ce moitié fille, moitié garçon, après il l'a enlevé ».

Massau

Massau introduit trois personnages (les parents et le marabout) qui ne sont pas représentés au niveau du contenu manifeste de la planche. Massau repère le conflit sous-jacent la planche ce qui montre sa capacité à s'y confronter : « il a peur parce que dans le miroir il a vu moitié fille, moitié

garçon ». Néanmoins, la situation l'inquiète : « il a eu peur, il est tombé en bas, y tombe par terre, après il a regardé sur le miroir, après il a vu encore la moitié fille, moitié garçon ».

Il cherche des solutions et parvient à résoudre le conflit en puisant dans les représentations de son univers culturel d'origine : « après il a pris de l'eau, il a jeté sur le miroir, après la moitié fille, moitié garçon il n'était pas encore parti, il a appelé ses parents et ses parents ils ont vu ». Les parents décident d'appeler « un marabout pour qu'il enlève ce moitié fille, moitié garçon, après il l'a enlevé ». Nous pouvons supposer que la dimension multiculturelle des images présentées a permis à cet enfant de se référer aux représentations de son monde culturel d'origine et de les retravailler à partir des ses propres mouvements, ses conflits internes et ses traits de personnalité, ce qu'il n'aurait peut-être pas pu faire aussi aisément avec un test classique. Les représentations culturelles sont les interfaces entre le dedans et le dehors, elles sont le résultat de l'appropriation par les individus de systèmes de pensée d'origine culturelle (Baubet & al. 2009).

Discussion

Les récits proposés par les trois enfants à cette planche du TEMAS nous permettent de réfléchir à la manière dont l'enfant se situe par rapport à lui-même et aux autres dans un contexte de diversité. Les trois enfants sont nés en France de parents d'origine étrangère (Mali, Italie, Pakistan) et de parents parlants tous leur langue d'origine à la maison (associée ou non selon les cas au Français). Ces trois récits illustrent que les enfants n'ont eu aucune difficulté à produire des histoires ; nous supposons que les stimuli colorés et le fait que les personnages soient marqués par différents types (caucasien, africain, magrébin, asiatique pour l'essentiel sur l'ensemble des planches) ont eu une action facilitatrice pour la production de récits. En effet, les trois récits rapportés ici sont riches, alors que certains auteurs ont noté que les récits produits à partir des tests classiques le sont souvent moins (Costantino et al., 2007). Par ailleurs, Massau puise dans ses représentations multiculturelles pour résoudre le conflit, ce qui peut également avoir été facilité par la diversité physique des personnages représentés dans les planches.

Ces récits rappellent que la personnalité se développe à l'intérieur d'un système socioculturel et que les individus internalisent les valeurs et les représentations culturelles de la famille et de la société. Les enfants de migrants s'inventent des manières créatives de se construire en s'appuyant sur leurs parents et, au besoin, en prenant leur distance. Dans certains cas ils doivent faire face à une situation clivée, « c'est-à-dire une séparation entre deux mondes de nature différente et qui entretiennent parfois des relations conflictuelles » (Moro 2006 : 332).

A travers leurs récits, les enfants montrent la force du métissage et l'importance de mettre en valeur leur créativité. Ils recherchent leur place, psychique et culturelle ; ils proposent des histoires qui leur permettent une transition entre le monde du “dedans” - l'espace familial où la culture d'origine, l'intime, la chaleur des affects s'expriment - et le monde du “dehors” – c'est-à-dire ce qui est en lien avec la culture du pays d'accueil. Selon Kaës (2013) la réalité psychique « n'est pas toute entière autogène », c'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement faite des processus et des formations internes, mais elle se forme dans et à travers un espace inter-psychique qui possède sa consistance propre. Chaque sujet de la culture s'inscrit ainsi comme sujet de l'inconscient dans une structure et dans une histoire intersubjective. C'est dans cette inscription qu'il est sujet de la culture. La différence culturelle est - avec la différence des sexes et des générations - la troisième différence organisant l'opposition des appartenances sociales et des cultures. Cette troisième différence concerne les représentations archaïques inconscientes de l'humain et met en travail de multiples dimensions psychiques de la culture.

La culture définit les catégories qui permettent de lire le monde et de donner un sens aux événements, elle permet un codage de l'expérience vécue par le sujet, elle cherche à mettre à la disposition du sujet « une grille de lecture du monde » (Moro 2002 : 157). Les enfants peuvent intégrer dans la résolution du conflit, les données et les représentations culturelles qui leur sont propres et qu'ils retravaillent à partir de leurs propres mouvements, leurs conflits internes et leurs traits de personnalité. Cela est très clair avec le récit de Massau.

Comme l'a montré Marie-Rose Moro (2002), l'identité n'est pas un état, une substance ou une essence mais plutôt un processus. La caractéristique centrale du processus de développement identitaire réside dans sa fluidité, dans ce que le sujet reçoit et intériorise du monde familial qui l'entoure, et qui doit être réélaboré en fonction d'une nouvelle continuité existentielle, fruit du passé, mais conjuguée avec l'expérience présente. Le développement de l'identité des enfants de migrants peut être pensé comme étant le résultat du croisement des processus de filiation et d'affiliation. Le premier processus correspond à la composante individuelle verticale de l'identité et le deuxième processus à la composante groupale horizontale. L'identité se construit entre traditions familiales et sociétés modernes non sans tiraillements ni conflits.

Pour mieux comprendre le fonctionnement du sujet, l'interprétation des récits au TEMAS prend en compte les problématiques individuelles et collectives et se fait de manière complémentariste au sens de Devereux (1980), en faisant une double lecture, idiosyncrasique (relative à l'individu) et culturelle. Cette méthode est adaptée à l'analyse qualitative des récits, notamment pour capter la complexité des processus dynamiques et ce « bricolage » permanent qui caractérise la construction

d'une identité métissée. N'oublions pas que selon Devereux, ce qui varie d'une culture à l'autre, ce ne sont pas les matériaux culturels utilisés mais la manière dont ils s'organisent : une somme d'invariants, qui s'organisent différemment d'un individu à l'autre et d'une culture à l'autre (Bossuroy 2016).

Nous trouvons des points communs entre une formation psychologique appréhendée à partir de l'écoute du discours d'un patient et un conte, un mythe, ou une coutume issue d'une société étrangère à cet individu : « Il n'a pas de rêves, pas de désir, pas de manifestation psychopathologique non plus, montre Devereux, qui ne trouvent leur correspondance dans un contenu culturel (danse, chant, légende) » (Laplantine 2007 : 102). Les correspondances entre psychisme et culture permettent d'utiliser des éléments culturels comme des *leviers thérapeutiques* dans le soin psychique. Ainsi, se mettre à l'écoute des spécificités culturelles ne fait pas oublier pour autant l'universalité de l'humain, sans laquelle toute entreprise de rencontre, de compréhension et *a fortiori* de travail clinique en situation transculturelle serait impossible.

Pour Devereux, psychisme et culture sont à penser dans un rapport d'homologie et à considérer comme co-émergents : aucune des deux entités n'est le dérivé de l'autre, et il n'y a pas de hiérarchie entre elles, ni chronologique ni ontologique. Au contraire, l'une et l'autre sont indissociables. La culture, co-émergente du psychisme, possède de ce fait les mêmes caractéristiques qu'un psychisme individuel. Si le psychisme a une part d'universalité dans sa constitution, du fait de certains invariants dans l'expérience humaine, la culture ne peut aussi qu'avoir des composantes universelles (Bossuroy 2016).

Conclusion

Le TEMAS est un instrument original conçu pour des populations d'origine culturelle variée représentatives de la population européenne d'aujourd'hui. La représentation de personnages aux couleurs de peaux variées pourrait permettre d'éviter que des enfants descendants de migrants, ne se reconnaissant pas dans les images habituellement utilisées, se sentent exclus des pratiques du psychologue. Le sentiment d'être compris ou de pouvoir l'être en sera alors renforcé. Ce test vient palier un manque car aucun test narratif n'était jusqu'à présent pensé spécifiquement pour susciter la production de récits chez une population tout venant associant tout aussi bien des enfants sans vécu migratoire connu, des enfants de parents migrants et des enfants migrants. La production de récits s'en trouve facilitée avec parfois des emprunts référentiels à différentes cultures comme en témoigne le récit de Massau.

Références bibliographiques

- Baubet T. L'évaluation clinique en situation transculturelle. In : Baubet T, Moro MR. *Psychopathologie transculturelle*. Paris : Masson ; 2013. p.91-104.
- Bossuroy M. L'utilisation des tests psychologiques et épreuves projectives en situation transculturelle. In : Mesmin C, Wallon Ph. (collectif sous la direction de) *Regards croisés sur les familles venues d'ailleurs*. Paris : Fabert ; 2013. p. 97-114.
- Bossuroy M. *La psychologie clinique transculturelle. 11 fiches pour comprendre*. Paris : Editions in press ; 2016.
- Costa-Fernandez E. *L'évaluation psychologique en situation interculturelle*. In : Guerraoui Z, Pirlot G. *Comprendre et traiter les situations interculturelles : approches psychodynamiques et psychanalytiques*. De Boeck Supérieur ; 2014. p.193-210.
- Costantino G, Malgady RG, Rogler LH. (1988) *TEMAS (Tell-Me-A-Story) Manual*. Los Angeles : Western Psychological Services ; 2007.
- Devereux G. (1980) *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion ; 1998.
- Fantini F, Bevilacqua P. TEMAS : Un nouveau test projectif/narratif pour l'évaluation multiculturelle. *L'autre* 2007; 8 (3) : 85-96.
- Fantini F, Aschieri F, Bevilacqua P. *Manuale TEMAS (Tell-Me-A-Story). Adattamento italiano*. Florence : Giunti O.S. ; 2010.
- Kaës R. (1993). *Transmission de la vie psychique entre génération*. Paris : Dunod ; 2013
- Le Du C. *Tests psychologiques et facteurs culturels*. In : Baubet T, Moro MR. *Psychopathologie transculturelle*. Paris : Masson, Collection Les âges de la vie ; 2009. p.107-146.
- Moro MR. *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : Syros/La Découverte ; 2002.
- Moro MR. *Bases de la clinique transculturelle du bébé, de l'enfant et de l'adolescent*. In : Moro MR, De La Noë Q, Mouchenik Y. *Manuel de psychiatrie transculturelle*. Grenoble : La Pensée Sauvage ; 2006. p. 305-336.
- Mouras MJ. *L'évaluation psychologique de l'enfant scolarisé en situation transculturelle*. In : Emmanuelli M. *L'examen psychologique en clinique : situations, méthodes et études de cas*. Paris : Dunod ; 2004.
- Troadec B. & al. *Aspects interculturels de l'examen psychologique de l'enfant*. In : Voyazopoulos R, Vannetzel L, Eynard LA. *L'examen psychologique de l'enfant et l'utilisation des mesures - Conférence de consensus*. Paris : Dunod; 2011. p 337-396.

Annexe 2. Planches *TEMAS* version courte multiculturelle

Planche 1

(Version courte multiculturelle garçons)



Planche 1

(Version courte multiculturelle filles)



Planche 2

(Version courte multiculturelle garçons et filles)



Planche 3

(Version courte multiculturelle garçons)

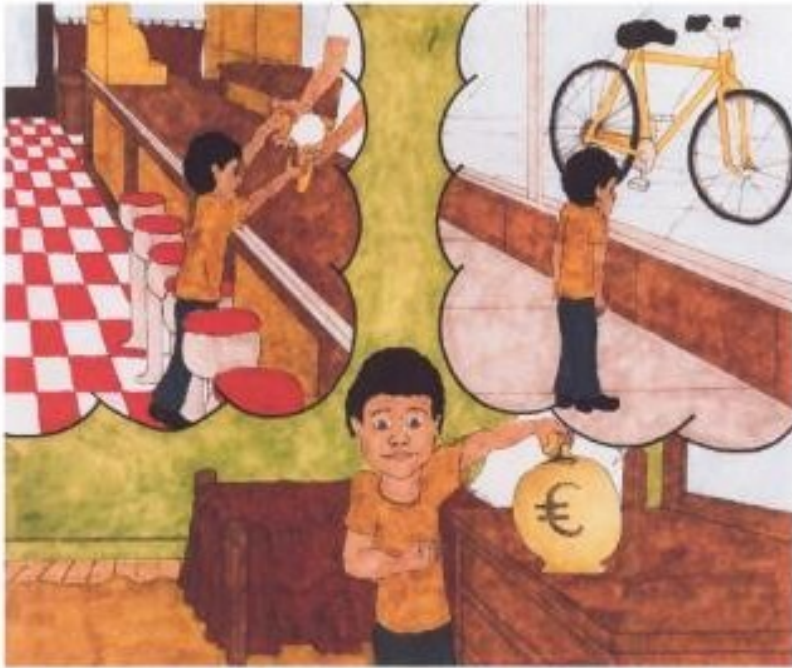


Planche 3

(Version courte multiculturelle filles)



Planche 4

(Version courte multiculturelle garçons)

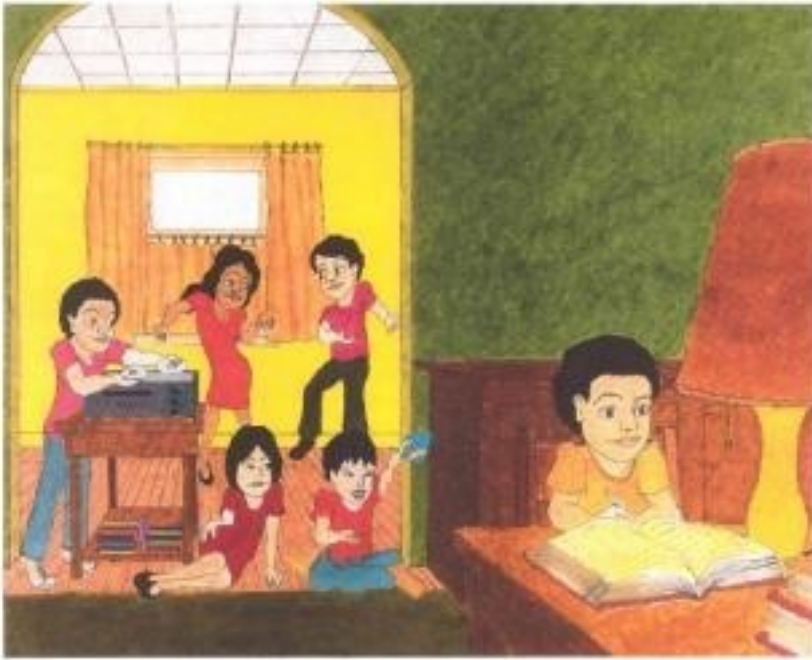


Planche 4

(Version courte multiculturelle filles)

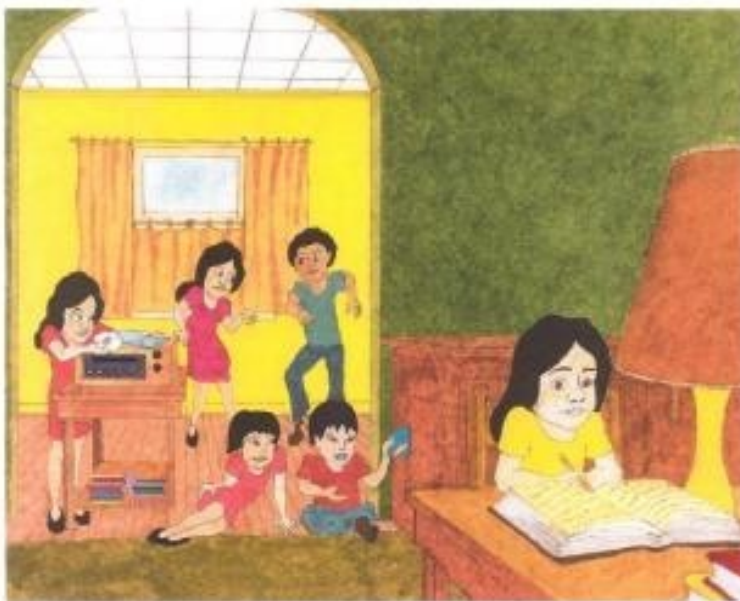


Planche 5

(Version courte multiculturelle garçons et filles)



Planche 6

(Version courte multiculturelle garçons)

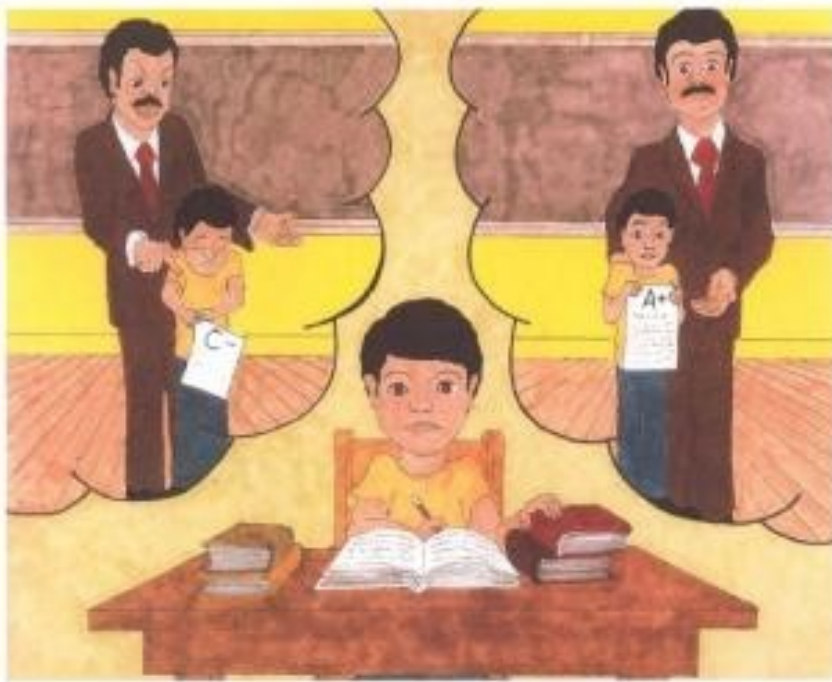


Planche 6

(Version courte multiculturelle filles)



Planche 7

(Version courte multiculturelle garçons et filles)



Planche 8

(Version courte multiculturelle garçons et filles)



Planche 9

(Version courte multiculturelle garçons)



Planche 9

(Version courte multiculturelle filles)



Annexe 3. Planches *TEMAS* version courte non-multiculturelle

Planche 1

(Version courte non-multiculturelle garçons)



Planche 1

(Version courte non-multiculturelle filles)



Planche 2

(Version courte non-multiculturelle garçons et filles)



Planche 3

(Version courte non-multiculturelle garçons)



Planche 3

(Version courte non-multiculturelle filles)



Planche 4

(Version courte non-multiculturelle garçons)



Planche 4

(Version courte non-multiculturelle filles)



Planche 5

(Version courte non-multiculturelle garçons et filles)



Planche 6

(Version courte non-multiculturelle garçons)



Planche 6

(Version courte non-multiculturelle filles)

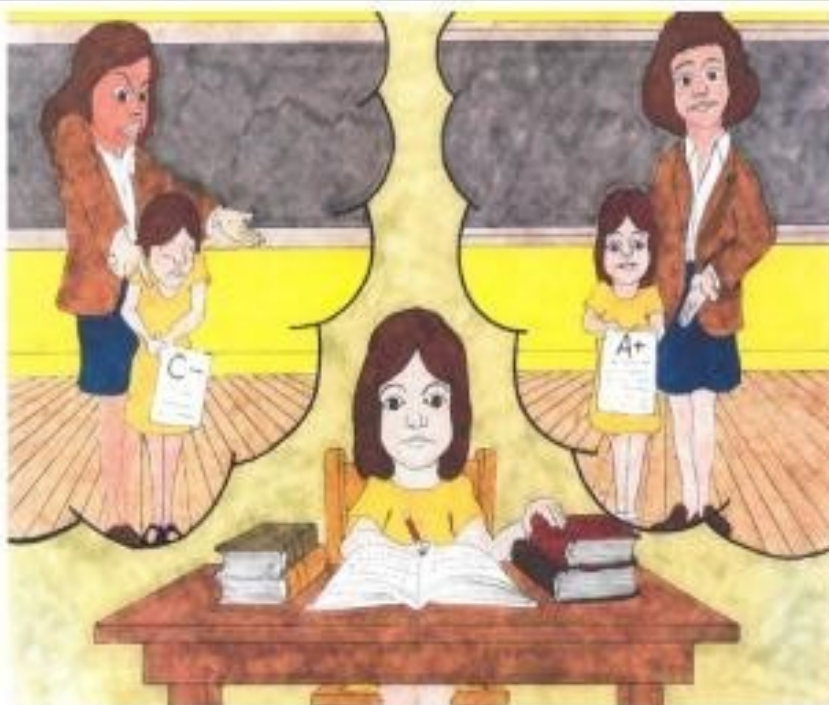


Planche 7

(Version courte non-multiculturelle garçons et filles)

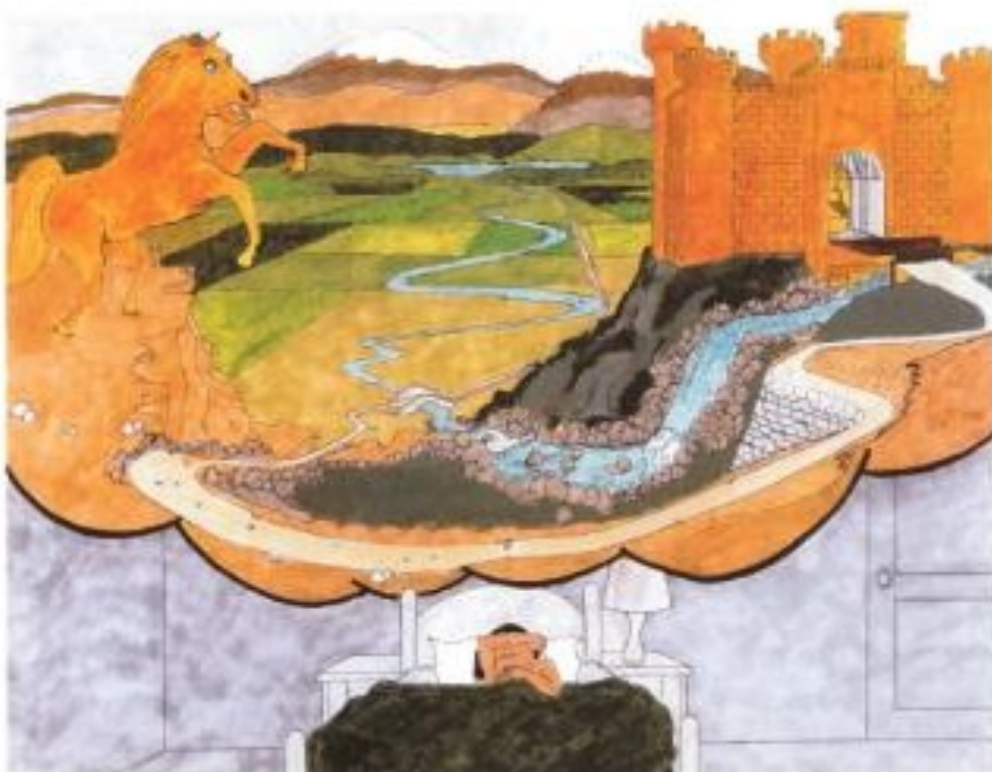


Planche 8

(Version courte non-multiculturelle garçons et filles)



Planche 9

(Version courte non-multiculturelle garçons)



Planche 9

(Version courte non-multiculturelle filles)



Annexe 4. Cadre de cotation

	Dimensions de personnalité										
N° planche	Interactions entre les personnages	Agressivité	Anxiété/ dépression	Motivation à la réussite	Tolérance à la frustration	Estime de soi	Identité sexuelle	Jugement moral	Épreuve de réalité	Bien	Pas bien
1	X				X						
2	X	X						X			
3					X						
4				X	X						
5	X	X		X				X			
6			X	X		X					
7			X						X		
8		X	X						X		
9			X				X		X		

[illegible][illegible]

Annexe 5. Attestation de l'Éditeur pour l'article soumis dans la revue italienne *Ricerca di Psicologia*. L'article est en cours d'expertise.

FrancoAngeli Journals
La passione per le conoscenze

[HOME](#) [INFO](#) [CRUSCOTTO](#) [AVVISI](#) [CODICE ETICO](#) [INVIA UNA PROPOSTA](#)

[Home](#) > [Cruscotto](#) > [Autore](#) > **Proposte attive**

Proposte attive

[ATTIVE](#) [COMPLETATE](#)

ID	MM-GG INVIO	SEZ.	AUTORI	TITOLO	STATO
10120	07-07	ART	Dentici	IL PROCESSO DI COSTRUZIONE IDENTITARIA NELLE SOCIETÀ...	IN REVISIONE

1 - 1 di 1 elementi

[Invia una nuova proposta](#)

 **CLASSE A**

CRUSCOTTO
Benvenuto,
martina-dentici

- [Le mie riviste](#)
- [Il mio profilo](#)
- [Esci](#)

AUTORE
Proposte

- [attive \(1\)](#)

Annexe 6. Traduction en français de l'article italien

Le processus de construction identitaire dans des sociétés multiculturelles : intérêt d'une épreuve projective et narrative pour les enfants aux appartenances culturelles multiples

The process of the identity building in the multicultural societies: relevance of a projective and narrative test for children with multiple cultural belonging

Résumé

La notion d'identité est profondément enracinée dans notre société. Malgré l'intérêt et l'étude de différentes disciplines scientifiques (comme par exemple la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie...), nous sommes encore aujourd'hui confrontés à une pluralité d'approches et de perspectives. Dans cet article nous voulons tout d'abord mettre en évidence le caractère multidimensionnel de la thématique identitaire, en s'éloignant d'une perspective individualiste en faveur d'une approche dynamique et complexe qui se développe dans la relation constante avec *l'autre*. A partir de la présentation de la notion identitaire, nous reprendrons le concept ricœurrien d'identité narrative, puis nous nous concentrons spécifiquement sur la notion d'identité culturelle. Ce dernier aspect semble être d'une importance centrale vu l'accroissement des contacts entre populations ayant différentes origines culturelles. En outre, en tant que psychologues, nous devons nous interroger sur le rapport entre la culture et le psychisme et sur le processus de construction identitaire dans nos sociétés multiculturelles. L'ethnopsychanalyse (Devereux, 1972) et plus récemment la psychologie clinique inter et transculturelle ont porté un regard neuf sur ces problématiques, obligeant à une décentralisation culturelle nécessaire dans la pratique d'évaluation psychologique ou de soins psychiques. Dans cette optique, la deuxième partie de l'article sera consacrée à la présentation de l'adaptation française du test Tell-Me-A-Story (*TEMAS*). Il s'agit d'un outil projectif à visée narrative qui est conçu afin de stimuler la manifestation de conflits liés au développement identitaire et à la situation multiculturelle. A l'aide des récits produits par deux enfants de différentes origines culturelles au test *TEMAS*, nous montrerons comme cet outil permet d'explorer les questions identitaires à partir d'images représentant la diversité culturelle.

Mots-clé : Identité ; identité narrative ; identité culturelle ; migration ; enfant ; bilan psychologique ; test de personnalité ; récit.

Abstract

The notion of the identity is deeply rooted in our society. In spite of the interest and the studies shown by several scientific branches of learning such as psychology, sociology, anthropology, philosophy etc., we still face a multiplicity of approaches and perspectives. This article firstly aims at highlighting the multidimensional aspect of the identity question, straying away from a self-centered perspective in favor of a dynamic and complex approach which is developed in the relationship with *the other one*. Starting from the presentation of the identity notion, we will return to the concept of narrative identity as exposed by Paul Ricœur, in order to later specifically focus on the notion of cultural identity. This latter aspect is apparently crucial since the contacts among people with different cultural origins are constantly increasing but also because, as psychologists, we have to wonder about the on the relationship between culture and psychism, as well as the process of identity building in our multicultural societies. The ethno-psychoanalysis (Devereux, 1972) and more recently the inter and transcultural clinical psychology have cast new light on these issues, forcing a necessary cultural decentralization during a psychological exam or a psychic treatment. In this perspective, in the second part of the article the project of a French adaptation of Tell-Me-A-Story (*TEMAS*) is presented. The TEMAS is a multicultural projective et narrative test that has been designed to encourage the occurrence of conflicts connected to the identity development and the multicultural situation.

The analysis of the two stories of two children have been analyzed from a part of the test shows how this test enables the psychologists to explore the questions related to the identity starting from the pictures which represent the cultural diversity.

Key words: identity; narrative identity; cultural identity; psychological assessment, projective tests, transcultural.

Le cercle identitaire : au-delà de la perspective individualiste

Tout au début de notre analyse, nous citons, à titre d'exemple, C. Lévi-Strauss (1977) et le séminaire sur la question de l'identité qu'il avait organisé et dirigé au collège de France en 1974-75. A l'occasion de ce séminaire, C. Lévi-Strauss avait invité des philosophes, des anthropologues, des linguistes, des biologistes, des psychanalystes à un dialogue interdisciplinaire autour la question de l'identité. En organisant ce séminaire, le but de C. Lévi-Strauss était de déconstruire la notion d'identité : « le thème de l'identité se situe non pas seulement à un carrefour, mais à plusieurs (...) l'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il n'ait jamais d'existence réelle » (p. 9). C. Lévi-Strauss (1977) reconnaît différents rôles à l'identité : le rôle structurant des identifications freudiennes ; le rôle de l'absence de l'objet dans la dialectique de l'être et de l'avoir ; l'importance du jeu des limites, du clivage et de la confusion dans le sentiment d'identité ; le rôle d'un investissement narcissique unifié du Moi (Lévi-Strauss, 1977). Les travaux de C. Lévi-Strauss datent

des années soixante-dix mais encore aujourd'hui la thématique de l'identité intéresse pratiquement toutes les disciplines et aussi toutes les sociétés. Le mot même "id-entité" renferme sa nature double : une d'identification et une d'individuation.

"Id" - du pronom latin qui indique "celui-ci" - souligne la partie de l'identité qui se forme à partir du procès d'identification ; "entité"- suffixe de toutes les langues indo-européennes qui attribuent au verbe le sens de l'actualité - indique l'essence de quelque chose qui est maintenant, dans ce moment. L'identification amène l'individu vers l'unification, la cohérence, le concret, la répétition. Le sujet, en se référant aux figures de référence, produit son sentiment d'appartenance à une entité collective définie comme *nous* (par exemple la culture familiale, sociale, nationale). Grâce à l'individuation, qui est le processus qui se dirige dans la direction opposée caractérisée par l'ouverture, la multiplicité, l'incertitude, le sujet commence à développer des caractéristiques propres (spécifiques) qui le distinguent de tous les *autres*, en le rendant un sujet unique et original. Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis (1967) mettent en exergue l'aspect structurant de l'identification qui fait partie des processus psychiques inconscients constitutifs de l'individu. Ils définissent l'identification comme « le processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 187). Le concept d'identité est traité marginalement dans les œuvres de S. Freud qui cite le terme identité explicitement une seule fois en se référant à son sentiment d'appartenance à la culture juive (Lombardozzi, 2015). Il propose le lien entre l'identification hystérique et les concepts d'incorporation orale, d'introjection et de narcissisme. Dans *l'Interprétation des rêves* (1900), il développe la notion d'identification hystérique qui représente les désirs communs et les interdits. L'identification dans l'hystérie serait le mode d'expression d'une « communauté sexuelle » (Freud, 1900) : les symptômes hystériques seraient l'expression d'un fantasme, en lien avec deux identifications opposées, l'identification à un homme et à une femme (Freud, 1909). C'est surtout dans le cas de *Dora* (Freud, 1905) que l'identification est décrite avec ses caractères de multiplicité et de labilité, la jeune patiente pouvant s'identifier aux autres protagonistes de son entourage par divers mécanismes (l'inversion, le déplacement, la substitution). S. Freud évoque par la suite la notion d'identification narcissique, dans les rapports à l'idéal du moi et l'idéalisation. Cette dernière, est illustrée dans la mélancolie, dans laquelle l'identification régresse du choix d'objet vers le narcissisme originaire.

En *Psychologie des foules et analyse du moi* (1921), S. Freud reprend ses conceptions sur l'identification et il affirme que le fonctionnement mental n'est individuel qu'en première apparence et au terme d'une évolution. L'identification serait l'expression première d'un lien affectif à une autre personne (Freud, 1921). En 1921, S. Freud parle d'identification primaire, préœdipienne, qui jouerait un rôle important dans l'histoire du complexe œdipien du garçon et elle est différente de l'identification secondaire issue de l'œdipe. L'identification primaire « est directe, immédiate, antérieure à toute concentration sur un objet quelconque », elle s'établit donc aux phases les plus précoces de la vie et conserve un caractère général et durable. L'identification secondaire renvoie à la relation d'objet à un autre (Ciccone, 2014), les

identifications secondaires vont renforcer l'identification primaire. Selon S. Freud et la tradition freudienne, l'identité se construit dans le conflit : entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, d'une part ; entre les différentes instances de l'individu que sont le Ça, le Moi et le Surmoi, d'autre part (De Mijolla, 2002, p. 783-784). Suite aux travaux freudiens, d'autres formes d'identifications ont été étudiées. Par exemple Sandor Ferenczi (1933) et Anna Freud (1926 ; 1936) ont décrit l'identification à l'agresseur, où le sujet s'identifierait à l'agresseur source d'angoisse, en retournant sa passivité en activité.

L'étude de l'identité sera approfondie, parmi les psychanalystes, par Erik Erikson (1950) qui, dans les années 1930, fut influencé par les travaux de l'école culturaliste américaine, en particulier par les travaux de Margaret Mead et Abram Kardiner. Ces auteurs reliaient les caractéristiques psychologiques des individus aux expressions particulières des cultures dans lesquelles ils évoluent. Le développement de la personnalité dépendrait des relations entre l'individu, son groupe social et sa culture. E. Erikson fut le premier psychanalyste à proposer une théorisation du concept d'identité dans le domaine de la psychologie du développement et dans son ouvrage *Enfance et société* (1950) il essaye de dépasser la théorie freudienne en focalisant l'attention sur le rôle des interactions sociales sur la construction de la personnalité. Il remplace les stades psychosexuels de Freud par huit stades de développement de l'identité personnelle, corrélée aux différents âges de la vie : stades qui se réfèrent au lien social et à l'identité. En référence à la théorie freudienne, le développement résulterait pour E. Erikson, de l'interaction entre le moi du sujet (l'*ego*) et son environnement social à chaque stade psychogénétique. Selon l'auteur, l'identité constitue une structure hiérarchisée comprenant trois entités en interaction : l'identité de l'*ego*, l'identité personnelle et l'identité de groupe. En particulier, *l'identité personnelle* se situe à l'intersection de soi et du contexte : c'est l'ensemble des buts, des valeurs et des croyances que l'individu donne à voir (par exemple, ses projets professionnels, les mots qu'il utilise, etc.) ainsi que de tout ce qui constitue sa particularité individuelle par rapport aux autres.

Donald W. Winnicott (1975) distingue le *vrai self* et le *faux self*, cette distinction peut être mise en lien avec la distinction faite par Freud d'une partie gouvernée par les pulsions et d'une partie tournée vers l'extérieur et les rapports avec les autres. Pour Margaret Mahler (1990), l'identité est la résultante du processus de séparation-individuation, ce qui résulte de la construction des représentations du *Self* et de leur différenciation des relations d'objet. A partir de cette brève introduction, nous souhaitons proposer une idée psychodynamique de l'identité qui s'enrichit et se nourrit de l'influences constante des *autres*. L'identité n'est pas une essence supposée, un attribut permanent, mais elle se construit et se reconstruit en permanence, elle est toujours en rapport à l'*autre* (Cuche, 2002). Nous définissons la construction identitaire comme un processus dialectique perpétuel entre « l'être identique à » et « l'être autre de » : ce processus permet de passer de la catégorie de la continuité à celle de la discontinuité (Napolitani, 1987). La transition de la catégorie de la continuité à celle de la discontinuité implique la mise en acte d'un processus complexe qui permet au sujet de parvenir à une nouvelle définition du soi et de l'autre et qui marque une frontière entre ce qui est dedans et ce qui est dehors. On pourrait parler d'un processus de destruction continue, ponctuelle et

d'une nouvelle reconstruction, différente et exclusive des croyances et des valeurs acquises dans l'enfance qui permet d'accéder à un univers symbolique ample dans lequel chaque expérience assume une valeur et un sens différent sur la base de l'élaboration intime et unique que le sujet en fait.

Dans ce processus le monde familial recouvre le rôle d'organisateur psychique, il se pose comme noyau de l'identité individuelle et collective, de manière telle à constituer le sujet comme une individualité en appartenant à une histoire symbolique (Pontalti, 2002). La caractéristique centrale du processus de construction identitaire réside donc dans sa fluidité, dans ce que le sujet reçoit et intériorise du monde familial qui l'entoure, et qui doit être réélabore en fonction d'une nouvelle continuité existentielle, fruit du passé, mais conjuguee avec l'expérience présente et future.

L'identité narrative

Nous reprenons ici l'idée théorisée par P. Ricœur dans *Soi-même comme un autre* (1990), selon laquelle l'identité de l'être humain est fondamentalement une « identité narrative ». Nous pouvons définir l'identité narrative comme la capacité de la personne de mettre en récit de manière concordante les événements de son existence. Selon Ricœur (1990), la théorie narrative développe un concept original d'identité dynamique qui concilie deux catégories : l'identité et la diversité, identité comme *mêmeté* (idem) et identité comme *ipseité* (ipse) (Ricœur, 1990). Selon la réflexion de P. Ricœur (1990), la conscience de soi passe par un questionnement sur l'autre et il faut un « je » pour expérimenter l'épreuve de la confrontation à l'autre. P. Ricœur souligne que le paradoxe est que pour dire « je » il faut avoir d'abord été pensé comme un autre : l'identité personnelle concerne le sentiment d'identité (idem, memeté) qui implique une forme d'immutabilité dans le temps. L'auteur théorise deux modèles de permanence dans le temps qui mettent en jeu de manière différente les problématiques de l'idem et de l'ipse : le modèle du caractère et celui de la parole tenue, donnée. La permanence du caractère « exprime le recouvrement quasi complet l'une par l'autre de la problématique de l'idem et celle de l'ipse » (Ricœur, 1990). La parole tenue, « marque l'écart entre la permanence du soi et celle du même et atteste l'irréductibilité des deux problématiques l'une à l'autre » (Ricœur, 1990, p. 143). Dans cette optique, l'identité narrative interviendrait comme une « médiété entre le pôle du caractère, où idem et ipse tendent à coïncider et le pôle du maintien de soi, où l'ipseité s'affranchit de la mêmeité » (ibid, p.143). Les réflexions de Ricœur nous intéressent parce que nous apprennent que l'altérité n'apparaît pas première en soi mais qu'elle est d'abord une fracture dans la relation réflexive de soi à soi-même.

Le processus de construction identitaire dans des sociétés multiculturelles

Nous souhaitons nous questionner ci-après sur la notion de construction identitaire dans nos sociétés actuelles dans lesquelles les sujets sont vivants au contact de plusieurs communautés, plusieurs groupes, plusieurs modes de vie

Selon Kaës (2012) la réalité psychique « n'est pas tout entière autogène », c'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement faite des processus et des formations internes, mais elle se forme dans et à travers un espace interpsychique qui possède sa consistance propre. Chaque sujet de la culture s'inscrit ainsi comme sujet de l'inconscient dans une structure et dans une histoire intersubjective. C'est dans cette inscription qu'il est sujet de la culture. La différence culturelle est - avec la différence des sexes et des générations - la troisième différence organisant l'opposition des appartenances sociales et des cultures. Cette troisième différence concerne les représentations archaïques inconscientes de l'humain et met en travail de multiples dimensions psychiques de la culture. La différence culturelle confronte à l'altérité et oblige à un travail d'intégration entre l'individuel et le collectif. Cette dichotomie occupe une place centrale dans le débat sur le rapport entre le psychisme et la culture. La culture définit les catégories qui permettent de lire le monde et de donner un sens aux événements, elle permet un codage de l'expérience vécue par le sujet, elle cherche à mettre à la disposition du sujet « une grille de lecture du monde » (Moro, 2002, p. 157). La culture offre des ressources symboliques quasi inépuisables, elle est « un vivier de significations, élaborées et partagées, à la fois par des individus et par des groupes (...) [Elle] 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, 2012, p.13). L'identité culturelle se réfère aux processus d'appropriation et de partage par l'individu des éléments culturels de son environnement : « l'ensemble des caractéristiques que des sujets d'un même groupe partagent et mettent en avant pour se définir et se différencier des membres d'autres groupes » (Guerraoui, Troadec, 2000, p. 89). Elle est à penser comme « une construction dynamique à renouveler constamment dans la relation à l'autre » (Skandrani, Bouche-Florin, 2009, p. 218). Elle est donc un élément adaptatif et dynamique qui se transforme et se modifie par intégrations successives. La langue est un trait fondamental de l'identité culturelle en étant un vecteur qui témoigne l'appartenance à un groupe et à une société, symbole d'attachement à un groupe. La question de l'appartenance culturelle ne doit pas être confondue avec celle de l'appartenance ethnique qui est une partie de l'identité culturelle : « la différence entre ces deux entités tient au fait que l'identité ethnique dépend de la manière dont le groupe va interpréter son histoire alors que l'identité culturelle échappe à la conscience et aux prises de positions idéologiques » (Plivard, 2014, p. 50). L'identité culturelle est dynamisée et perturbée dans nos sociétés complexes et multidimensionnelles, le sujet n'est pas le sujet d'un seul groupe, en lui coexistent plusieurs espaces psychiques intersubjectifs, dont les processus lui sont transmis par la voie psychique et dont il hérite par étayage, identification, incorporation (Camilleri, Vinsonneau, 1996). Au début des années 1990 a été proposée la notion de *stratégies identitaires* pour faire référence aux « procédures utilisées par le sujet (ou par un groupe) pour atteindre des finalités élaborées en fonction de la situation d'interaction » (Guerraoui, Troadec, 2000, p. 90).

Plusieurs auteurs y ont recours pour rendre compte des efforts déployés par un sujet afin de maintenir une configuration facilitant l'accord avec l'entourage en même temps qu'elle satisfait un projet personnel. L'objectif de ces stratégies est d'aider le sujet à gérer l'écart qui peut exister entre des codes symboliques, des modèles identificatoires et des rôles proposés par des contextes différents et de faire face

à l'environnement pluriculturel dans lequel le sujet vit. Quand les sujets sont pris entre deux ou plus cultures opposées, ils peuvent manifester diverses attitudes : soit on assiste à un conservatisme et à un repli sur la culture d'origine, soit on observe un syncrétisme où ils empruntent des éléments aux différentes cultures sans souci de cohérence. Dans le cas où l'attitude est l'ouverture, on assiste à ce que C. Camilleri (1996, 1997) définit la fluidité identitaire, le sujet se coule dans la culture d'adoption pour en acquérir les avantages, si l'objectif est d'articuler les références culturelles des systèmes en présence on assiste à l'intégration, la recherche d'une synthèse nouvelle et cohérente entre les cultures. La gestion identitaire des références culturelles multiples touche les individus installés de longue date mais surtout les enfants de migrants, pour lesquels la gestion de la bi-culturalité se révèle différente de ce que l'on observe dans le cadre des remaniements identitaires. Les enfants de migrants, *nés ici, venant d'ailleurs*, portent plusieurs cultures, langues et langages, et doivent faire face à des représentations, des manières de faire et de penser diverses. Ils sont appelés à mener une existence située entre deux cultures, voire plus, souvent assez différentes. Leur processus de construction identitaire peut être complexifié par la nécessité de grandir en s'appuyant sur la famille (le monde de dedans, le monde de l'affectivité et de la culture d'origine) et sur les adultes de l'entourage (le monde de dehors, le monde de la rationalité et du pragmatisme, le monde la culture du pays d'accueil) (Moro, 2004). C'est-à-dire que les enfants de migrants peuvent se structurer sur un clivage des espaces entre le monde de dedans et de dehors, entre ici et là-bas, entre maison et école. Le développement de l'identité des enfants de migrants peut être pensé comme étant le résultat du croisement des processus de filiation et d'affiliation. Le premier processus correspond à la composante individuelle verticale de l'identité et le deuxième processus à la composante groupale horizontale. Leur identité se construit entre traditions familiales et sociétés modernes non sans tiraillements ni conflits. Mais ils peuvent réussir à métisser de manière créatrice et dynamique ces différents mondes et aspects en s'engageant sur la « voie du métissage culturel » afin de créer une réalité tierce où on peut assister à la co-habitation de plusieurs langues, cultures et origines (Moro, 2004).

L'outil *TEMAS* : la question de la construction identitaire à partir d'images représentant la diversité culturelle

Les psychologues, notamment ceux travaillant avec des familles et des enfants d'origine multiculturelle, ont été amenés à questionner l'effet des différences culturelles sur le processus de construction identitaire du sujet et sur son fonctionnement psychique. Ils ne disposent pas toujours de tests psychologiques adaptés aux enfants de migrants et de manière plus générale aux enfants vivant en situation transculturelle : les enfants ayant une autre langue maternelle que le français, les enfants appartenant à des minorités, ou ceux qui présentent des vulnérabilités spécifiques liées à l'histoire migratoire de leur famille. Sur le plan international, il existe un test qui, dans une version transculturelle, permet de stimuler la manifestation de conflits liés au développement identitaire et à la situation multiculturelle : il s'agit du TEMAS (acronyme de *Tell me a story*). Cet outil projectif à visée narrative a été conçu par le psychologue

Giuseppe Costantino et ses collaborateurs dans les années quatre-vingt aux États-Unis à destination de quatre groupes ethniques d'enfants et adolescents âgés de 5 à 18 ans : les Afro-Américains, les Portoricains, les autres hispaniques, les blancs¹⁹ avec des planches représentant des personnages possédant leurs caractères physiques, pour favoriser l'identification au matériel du test (Costantino, Malgady, Rogler, 1988 ; Costantino, Malgady, 2000 ; Costantino et al., 2007 ; Costantino et al., 2014). Puis le *TEMAS* a été adapté en Italie dans une version transculturelle afin d'être fidèle à la société italienne actuelle (Fantini, Bevilacqua, 2007 ; Fantini, Aschieri, Bevilacqua, 2010 ; Fantini, Banis, Dell'Acqua, Durosini, Aschieri, 2017). Les planches ont ainsi été adaptées non plus pour une minorité spécifique mais pour représenter la diversité culturelle, avec des personnages ayant diverses couleurs de peau, d'yeux, de cheveux etc... L'idée d'une adaptation sur le même modèle en France a émergée. Pour la version française, à l'instar de la version italienne, notre équipe²⁰, consciente des limites des versions du test adaptées à des populations spécifiques et du risque constitué par le fait de réduire la personnalité des enfants à leur appartenance ethnique et culturelle, cherche à adapter le *TEMAS* dans une version française transculturelle. Les planches représentent ainsi des personnages aux couleurs de peau diverses et le test est destiné à tous les enfants de 6 à 11 ans, quelle que soit leur appartenance ou leur origine culturelle. Par rapport à la version américaine, le projet est de conserver la structure et les modalités générales de la cotation, pour rester dans le cadre d'une adaptation de test et non d'une création, tout en adaptant la théorie générale de la personnalité utilisée afin de s'approcher d'une lecture psychodynamique des récits, plus familière aux psychologues français. De même que pour le *TAT*, les consignes du *TEMAS* insistent sur la tâche syntagmatique : le sujet est invité individuellement à composer un récit, c'est-à-dire à structurer un message. On demande aux enfants de raconter des histoires avec un début, un milieu et une fin en s'appuyant sur un support imagé, principalement des scènes de la vie quotidienne. Mais les planches du *TEMAS* se situent davantage dans un contexte urbain contemporain, ou en intérieur. Les images sont en couleur et de même que pour le *TAT*, certaines sont différenciées selon que le sujet soit un garçon ou une fille. La proximité entre les images et l'environnement multiculturel réel que connaissent les enfants a pour but, ainsi, de favoriser l'adhésion au matériel du test, et la qualité du processus d'identification et de narration. On suppose également qu'elle pourrait permettre aux enfants de puiser dans les diverses références culturelles qu'ils ont intériorisées pour raconter des histoires, alors que les cultures transmises par leurs parents peuvent être spontanément peu accessibles lorsque le matériel présenté en est trop éloigné. Enfin, on peut envisager que de telles planches pourraient permettre aux enfants de traduire dans leurs récits des conflits plus spécifiquement liés au développement identitaire en situation transculturelle. Dans le cadre de notre recherche, des passations du *TEMAS* ont été réalisées auprès d'une population tout-venant (après le consentement parental) au sein d'écoles de Paris et de la région parisienne. Toutes les données issues de ce recueil ont été anonymisées. Nous avons recueilli

¹⁹ Une version du *TEMAS* pour les enfants argentins est sorti et celui pour les juifs orthodoxes (OJ. *TEMAS*) a été validé aux États-Unis (Costantino et al., 2014).

²⁰ Membres de l'équipe : Martina Dentici, Hakima Megherbi, Muriel Bossuroy (EA 4403, UTRPP, Université Sorbonne Paris Nord) et Marie Rose Moro (Inserm 1178, Université Paris René Descartes Sorbonne Paris Cité).

systématiquement les pays de naissance de l'enfant et de chacun de ses parents ainsi que les langues parlées par chacun et celles utilisées à la maison.

Nous procéderons ci-dessous à la présentation de deux récits proposés par deux enfants que nous avons choisi d'appeler Laure et Sodin²¹ à une des planches du *TEMAS* (la planche 9). Cette planche représente un garçon ou une fille, dans une salle de bain, debout sur un tabouret qui regarde son reflet dans le miroir. L'image du miroir présente un reflet double, moitié féminin avec des cheveux longs et moitié masculin avec des cheveux courts. Elle montre le conflit entre le fantasme d'être à la fois fille et garçon représenté par le reflet qui apparaît dans un miroir et la réalité où cette double identité est impossible. Elle offre donc des configurations perceptives qui favorisent l'association et la projection d'images genrées masculines et féminines. Les illustrations cliniques montrent le bien-fondé du test qui suscite chez les enfants la production d'histoires significantes.

Concernant l'interprétation, les psychologues peuvent utiliser les mêmes critères que pour les autres tests thématiques selon les modalités d'interprétation élaborées par l'école de Paris (Brelet-Foulard, Chabert, 2003 ; Boekholt, 2015 ; Emmanuelli & Azoulay, 2017), en se référant aux contenus manifestes et latents précisés pour chaque planche dans le manuel. Par la production de récits, les enfants se définissent identitairement et ils parlent d'eux-mêmes en parlant des personnages des images. Cela nous permet d'avoir des éléments sur leur construction identitaire.

Laure et Sodin : Illustrations cliniques

Le récit de Laure, une petite fille âgée de sept ans et onze mois

Laure est une petite fille âgée de sept ans et onze mois et scolarisée en classe de CE1 dans une école en milieu urbain. Elle est née en France (Europe de l'Ouest), son père et sa mère sont originaires de la France. À la maison, les deux parents parlent le Français.

« E : Il y a la petite fille, elle est dans la salle de bains. Elle se regarde dans le miroir. Elle voit...qu'elle a le corps moitié fille et l'autre partie du corps moitié garçon. Elle veut, elle veut se brosser les dents...P : Donc qu'est-ce qui va se passer ? E : La petite fille a peur que ce soit vrai et elle l'écrit sur son journal intime... P : Et comment elle se sent ? E : Elle a très peur... Elle a les yeux fermés parce qu'elle a très peur, et à cause de ça elle va tomber de la chaise ...Elle a mal au bras. Elle devra aller à l'hôpital pour voir le docteur et prendre des médicaments. P : Et elle y va ? E : Oui et le docteur lui dit que dans la réalité elle est bien une petite fille et elle est contente ».

Laure coopère et participe activement lors de la passation, le langage est clair et diversifié. Verbalisant volontiers, elle laisse filtrer le plaisir à se laisser aller à l'imaginaire qui se traduit par une

²¹ Les prénoms utilisés dans cet article sont inventés.

productivité fournie. Elle identifie le personnage principal (une petite fille), le cadre et elle repère bien qu'il y a un conflit dans la planche : celui entre le reflet qui apparaît et ce qui aurait été normal. Elle semble oublier et négliger la limite entre le réel et l'imaginaire, nous pensons que le contenu de l'image entraîne un impact fantasmatique très fort. Laure introduit un personnage secondaire qui n'est pas représenté sur l'image, au niveau du contenu manifeste de la planche (le docteur). Ce procédé suppose chez l'enfant la capacité de se situer hors du champ perceptif pour faire appel aux personnages non figurés sur l'image mais on pourrait penser aussi au fait que cela soutient la mise en récit, plutôt du côté de l'investissement de la relation. L'introduction de personnages qui ne sont pas représentés sur l'image permet la mise en scène d'un scénario imaginaire et révèle la capacité à prendre une relative distance vis-à-vis de la réalité externe, permet d'élaborer et de figurer le conflit et soutient un investissement de la réalité interne (Boekholt, 2015). Nous constatons que Laure exprime beaucoup d'angoisse : « La petite fille a peur que ce soit vrai et elle l'écrit sur son journal intime... Elle a les yeux fermés parce qu'elle a très peur, et à cause de ça elle va tomber de la chaise ». Néanmoins, il est important de mettre en exergue qu'elle propose une issue positive à son récit, elle cherche des solutions et parvient à résoudre le conflit en puisant dans les représentations de son univers culturel d'origine (le journal intime, l'hôpital, le docteur, les médicaments) : « le docteur lui dit que dans la réalité elle est bien une petite fille et elle est contente ». Laure s'est référé aux représentations de son monde culturel d'origine et les a retravaillées à partir dès ses propres mouvements, ses conflits internes et ses traits de personnalité. Le personnage masculin, le docteur, l'aide à sortir du cauchemar en la reconnaissant comme une petite fille. Elle arrive bien à s'appuyer sur l'adulte mais a encore besoin d'être définie de l'extérieur, ce qui est aussi cohérent avec son jeune âge.

Le récit de Sodin, un garçon âgé de onze ans

Sodin est un garçon âgé de onze ans et un mois et scolarisé en classe de CM2 dans une école en milieu urbain. Il est né en France, il est issu d'un couple mixte, sa mère est d'origine française (Europe de l'Ouest) et son père est originaire du Congo Brazzaville (Afrique Centrale). Les langues parlées à la maison sont le Français et le Lari.

« C'est l'histoire d'un enfant, qui est double face mais il ne le sait pas. Et un jour il se regarde dans le miroir et il le voit. Et en fait les autres ne le voient pas, ils ne voient pas qu'il est double face, et il a vraiment peur de ce qui lui arrive. Il ne sait pas si... s'il hallucine ou pas. Et un jour, il essaye de se couper en deux. Pour voir ce que ça fait. Et en fait il devient deux personnes. Il devient une fille et un garçon. Et... toute sa vie il vit dans la peur. P : Et dans l'histoire où se trouve le personnage ? E : Il se trouve... il se trouve au Canada. P : Mais sur l'image il est où ? E : Dans la salle de bains, de chez lui. P : Donc c'est qui le personnage ? E : C'est un garçon. Qui est Sodin, et y'a la fille qui est... Héléna ».

Au cours de la passation, Sodin coopère activement et investit sans réserve l'épreuve, il se montre intéressé, curieux, actif dans sa pensée. Le langage est clair et diversifié. Le récit proposé par Sodin atteste de l'investissement de l'imaginaire. Verbalisant volontiers, il laisse filtrer le plaisir à se laisser aller à l'imaginaire qui se traduit par une productivité fournie.

Sodin peut, au travers d'un récit bien structuré où l'imaginaire est au service de l'élaboration de sa vie affective, illustrer le conflit sous-jacent à la planche : celui entre le reflet qui apparaît et ce qui aurait été normal. Si on analyse davantage les détails de l'histoire, nous remarquons l'intensification de l'investissement narcissique du sujet : Sodin, à travers son récit, tend à donner à voir une image pseudo-identificatoire (Anzieu, Chabert, 1961 ; 1995). L'identité du personnage est atteinte et l'identification n'est pas clairement posée : l'image du corps n'est pas solide et l'intégrité corporelle n'est plus assurée : « il essaye de se couper en deux...il devient deux personnes. Il devient une fille et un garçon ». Sodin ne parvient pas à contenir l'angoisse et le climat émotionnel est négatif, la seule émotion évoquée est la peur. Nous retrouvons dans ce récit la problématique du familier et de l'étranger ainsi que celle du sentiment d'inquiétude, le caractère inquiétant viendrait du fait que le double est issu du Moi lui-même, c'est-à-dire de l'intime : le Moi n'est pas délimité par rapport à autrui. Ce phénomène peut représenter un moment de perte des identifications. Le récit est marqué par une référence personnelle et met en scène un personnage auquel Sodin s'est complètement identifié et à qui il a attribué son prénom réel : « C'est un garçon. Qui est Sodin ». On remarque ainsi la personnalisation des personnages (Sodin et Hélène), ce procédé constitue un élément intéressant parce que les enfants le font rarement. Donner un prénom est un aspect très important si on considère la signification que cela assume à l'intérieur du processus de construction de l'identité. Feldman et al. (2016) affirme que le nouveau-né est inscrit dans la dimension symbolique par la nomination. Sa naissance se produit dans une lignée spécifique qui l'inscrit dans une généalogie, une histoire, une géographie.

En outre, Sodin précise que le personnage se trouve au Canada. On peut supposer que l'insistance sur la précision spatiale, pourrait viser à nier la reconnaissance d'un vide interne à travers un surcroît d'investissement des enveloppes externes. Ce procédé pourrait renvoyer à un mouvement de mise à distance : le recours à la réalité externe passe par divers procédés, dont les précisions spatiales. La précision spatiale tend à situer les personnages (ou le récit) plus ou moins loin dans le temps ou l'espace, l'attitude sous-jacente pourrait relever de la tentative de contrôle (Boekholt, 2015). Nous pouvons faire un lien entre l'impossibilité pour Sodin de se ré-unifier en une seule identité garçon ou fille et un possible vécu de clivage entre ses deux identités culturelles : il y a deux enfants en lui, impossible de renoncer à un des deux ou d'être les deux à la fois, il faut devenir 2 différents, mais dans la souffrance « toute sa vie il vit dans la peur ».

Discussion

Les productions narratives de Laure et Sodin sont riches, bien construites et traduisent en mots l'expérience que les enfants font de la réalité, en révélant des sentiments profonds et complexes. Nous pensons que cela peut s'expliquer par le fait que les images du *TEMAS* constituent un support projectif riche qui permet aux enfants de raconter et se raconter à travers leurs histoires et d'exprimer des préoccupations, des inquiétudes et des ressentis qui leur sont propres. Imaginer un récit consiste à le développer, le construire par étapes, opérer des choix, sous les contraintes du langage. Les récits de Laure et Sodin nous amènent à penser que le récit au *TEMAS* construit l'identité du personnage, son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée, c'est-à-dire qu'il représente une traduction dans un discours partageable, du fantasme qui est réactivé par la stimulation de la planche. Les récits proposés, en reliant ce qui est dedans et ce qui est dehors, peuvent représenter un processus de recherche de soi-même entre monde interne et monde externe. Nous considérons ainsi la narration comme un cadre d'interprétation à travers laquelle les événements peuvent acquérir une signification et comme un instrument de transformation en raison du fait qu'elle peut mobiliser au même temps les énergies internes et les ressources externes du sujet. À travers leurs récits, Laure et Sodin montrent que le *TEMAS*, nous donne la possibilité d'analyser à qui le sujet s'identifie-t-il parmi les enfants représentés sur les planches, la manière que l'enfant a de percevoir les relations entre les personnages et les scènes imaginaires qui sont générées par ces perceptions. Il permet d'avoir accès à ces problématiques grâce à ses images représentant la multiplicité des appartenances dans laquelle évoluent les enfants aujourd'hui. À l'instar des récits de Laure et de Sodin, les productions narratives peuvent être pensées comme des ponts entre les langues, les langages, les cultures, les interactions, une expérience à la fois interne et externe appuyée sur des éléments de réalité.

Conclusion

La thématique de l'identité constitue un champ épistémologique complexe que si situe au carrefour de plusieurs disciplines. Quel que soit le courant théorique à laquelle on fait référence, l'identité n'existe pas comme une entité acquise une fois pour toutes, elle est à considérer plutôt comme le résultat « jamais achevé d'un processus » (Ménissier, 2007, p. 6). Le processus de construction identitaire est dialectique et se développe entre continuité et discontinuité. Il s'agit d'un processus de destruction continue et de reconstruction singulière, diverse, unique, des croyances et des valeurs acquis pendant l'enfance qui permet d'accéder à un univers symbolique ample dans lequel chaque expérience assume un sens et une valeur différente sur la base de l'élaboration intime et unique (Moro, 1998). Dans le cadre de cet article, nous avons remarqué notre intention et volonté de dépasser des conceptualisations statiques de l'identité en faveur d'une conception d'identité comme une construction dynamique à renouveler constamment dans la relation à l'autre. Nous pensons que reconnaître l'identité de l'autre est donc une condition nécessaire à la construction de l'identité propre. De plus, nous avons mis en exergue la nécessité de repenser le bilan psychologique dans des situations d'inter-, trans-, multiculturalité, car les phénomènes migratoires et

l'évolution contemporaine des populations européennes amènent les psychologues à rencontrer dans leur pratique clinique des personnes d'origines culturelles différentes. Cette réalité leur demande de prendre en compte, non seulement les référents culturels des sujets mais aussi les processus psychologiques qu'ils mettent en œuvre pour gérer toutes les situations transculturelles (enfants de migrants ou migrants, minorités, métissages...).

Pour finir, nous avons montré que l'outil *TEMAS*, dans une version transculturelle, c'est-à-dire avec des personnages représentant la multiplicité culturelle de la société, semble être un instrument capable de donner aux psychologues des informations précieuses concernant les questions identitaires. Ce test vient palier un manque car, à notre connaissance, aucun test narratif n'était jusqu'à présent conçu afin de stimuler la manifestation de conflits liés au développement identitaire et à la situation multiculturelle et pensé spécifiquement pour susciter la production de récits chez une population tout venant associant tout aussi bien des enfants sans vécu migratoire connu, des enfants de parents migrants et des enfants migrants.

Références Bibliographiques

- Anzieu, D., Chabert, C. (1961). *Les méthodes projectives -10^{ème} édition*. Paris : PUF, 1995.
- Boekholt, M. (2015), *Épreuves thématiques en clinique infantile*. Paris : Dunod.
- Brelet-Foulard, F., Chabert, C. (2003). *Nouveau Manuel du TAT. Approche psychanalytique*. Paris : Dunod, 2019.
- Camilleri, C., Vinsonneau, G., (1996). *Psychologie et cultures : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Camilleri, C. et al., (1997). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Ciccone, A. (2014). Transmission psychique et fantasme de transmission. La parentalité à l'épreuve. *Cahiers de psychologie clinique*, 2 (43), pp. 59-79.
- Costantino G, Malgady RG, Rogler LH. (1988) *TEMAS (Tell-Me-A-Story) Manual*. Los Angeles : Western Psychological Services ; 2007.
- Costantino, G., Malgady, R.G. (2000). *Multicultural and cross-cultural utility of the TEMAS (Tell-Me-A-Story) test*. In Dana, R.H., *Handbook of cross-cultural/multicultural personality assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costantino, G., Dana, R.H. Malgady, R.G. (2007). *Tell-Me-A-Story (TEMAS): Assessment in multicultural societies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costantino, G., Litman, L., Waxman, R. et al. (2014). Tell me a story (TEMAS). Assesement for culturally diverse children and adolescents, *Rorschachiana*, 35 (2), pp. 154-175.
- Cuche, D. (2002). Nouveaux regards sur la culture : l'évolution d'une notion en anthropologie. In N. Journet, *La culture. De l'universel au particulier* (p. 203-212), Paris : Sciences Humaines.
- De Mijolla, A. (Ed.). (2002). *Dictionnaire internationale de la psychanalyse : Concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions* (Vols. 1-2). Paris : Calmann- Lévy.

- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion, 1985.
- Emmanuelli, M., Azoulay, C. (2017). *L'interprétation des épreuves projectives. L'école de Paris : sources, déploiements, innovations*. Paris : Éditions Érès.
- Erikson, E.H. (1950). *Enfance et société*. Lausanne : Delachaux, Niestlé SA. 1994
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Fantini, F., Bevilacqua, P. (2007). TEMAS: A new projective/narrative test for multicultural assessment. *L'autre : Cliniques, cultures et sociétés*, 8 (3), pp. 397-408.
- Fantini, F., Aschieri, F., Bevilacqua, P. (2010). *Manuale TEMAS (Tell-Me-A-Story). Adattamento italiano*. Florence, Italie: Giunti O. S.
- Fantini F, Banis A, Dell'Acqua E, Durosini I, Aschieri F. Exploring Children's Induced Defensiveness to the Tell Me a Story Test (TEMAS). *Journal of Personality Assessment*, 2017 ; 99 (3), pp. 275-285.
- Feldman, M., Mansouri, M., Revue, P., Moro M-R, (2016). Une clinique des affiliations pour une psychopathologie contemporaine. *La psychiatrie de l'enfant*, 1 (59), pp. 291-308.
- Ferenczi S. (1933), Confusion de langue entre les adultes et l'enfant. *Œuvres complètes IV (1927-1933)*, Paris : Payot.
- Freud, A. (1926). *Le traitement psychanalytique des enfants*. PUF, 1981.
- Freud A. (1936). *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris : PUF, 1969.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. In Œuvres complètes, T. IV. Paris : PUF. 2003.
- Freud S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1921). *Psychologie des foules et analyse du Moi. Essais de psychanalyse*. Paris : Payot. 1999.
- Guerraoui, Z., Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Kaës R. (dir.) (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod, 2012.
- Laplanche J, Pontalis J.B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Presses Universitaires de France ; 2007. p.187.
- Lévi-Strauss, C. (dir.), (1977). *L'identité*. Paris, France : PUF.
- Lombardozi, A. (2015). *L'imperfezione dell'identità. Riflessioni tra psicoanalisi e antropologia*. Raffaello Cortina Editore.
- Malher, M. (1990). Reflexions sur l'identité nucléaire et la formation de la limite du Self. In Malher, M., Pine, F., Bergman, A. *La naissance psychologique de l'être humain*. Paris : Payot.
- Ménissier T. Culture et identité. Une critique philosophique de la notion d'appartenance culturelle. *Le Portique, Revue de philosophie et de sciences humaines* 2007 (5), Recherches, 2007, pp. 1-18.
- Moro, M.R. (1998). *Psychothérapie transculturelle de l'enfants et de l'adolescents*. Paris : Dunod, 2000, 2004.
- Moro, MR. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : Syros/La Découverte.
- Moro, MR (2004). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : Syros/La Découverte.

- Napolitani, D. (1987). *Individualità e gruppaltà*. Turin : Bollati Boringhieri.
- Pirlot, G. (2011). Psychopathologie et psychosomatique psychanalytiques et interculturelles. In Guerraoui, Z., Pirlot, G. *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytique* (pp.145-193). Paris : De Boeck Supérieur.
- Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Pontalti C. Persone e gruppi : il lavoro ambulatoriale nella psichiatria pubblica. *Gruppi*, 2002 ; 3 (4), pp. 31-49.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil « Points Essais ».
- Skandrani S, Bouche-Florin L. (2009). Adolescence : la construction identitaire et ses aléas. In : *Psychopathologie transculturelle*. Paris : Dunod. pp. 217-236.
- Taïeb, O. (2011). *Les histoires des toxicomanes. Récits et identités dans les addictions*. Paris, France : Presses Universitaires de France – PUF.
- Vinsonneau, G. (2012). *Mondialisation et identité culturelle*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris: Galimard.

