

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'enseignement Supérieur

Et de la Recherche Scientifique

Université d'Oran Es-Senia

Faculté des Sciences sociales

Département de Psychologie et Sciences de l'Education

Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Magister en

Psychologie (Option clinique)

Approche psychométrique et différentielle de l'enfant

d'âge préscolaire (test du Bestiaire)

Sous la Direction de :

Professeur A.MAROUF

Co-Encadreur

Professeur B.MIMOUNI

présenté par :

SEMMACHE FARIDA

Année universitaire :

2009-2010

Dédicaces

In Memoriam

A ceux qui ont donné à ma vie un sens et un but.

A ma Mère .

A mon Père .

A ma compagne de « terrain »

AMARA – ZENATI Khadidja

Aux enfants à qui je dois ce travail

Remerciements

Au Professeurs MAROUF Ahmed pour son Aide constante

*Au co-encadreur Professeur (e) MIMOUNI Badra pour
ses Encouragements tenaces*

Aux membres du jury qui ont bien voulu accepter ce modeste travail

A Jacques SELOSSE (in memoriam)

A Genevieve SELOSSE

A René et Bianka ZAZZO (in memoriam)

A Marie-Claude HURTIQ et Marie-France PICHEN

*A Renée de la chaîne de souffrance, malgré le Rendez-vous raté
de Juin 2007.*

Table de matières

Dédicaces

Remerciements

1^{er} partie

Chapitre 1 : Présentation du Thème

Introduction.....01

Choix du Thème

Motivation de la recherche03

But de la recherche

Problématique

-Critiques pouvant être faites (Inconvénients du Test).....04

Hypothèses05

Définition opératoire (termes clefs)

-Approche06

-Psychométrie

-Différentielle

-Enfant

-D'Age Préscolaire

Chapitre 2 : Développement07

1-a-Approches en psychologie du développement : de la psychologie de l'enfant à la psychologie générale (Relations entre elles).....09

1-b-Différents types de développement

WALLON.....11

SPITZ.....15

FREUD (Différents stades et Complexe d'Œdipe).....18

MAHLER.....23

b-2- intellectuel

PIAGET

2. Approches psychométriques et conceptuelles

2-1-Psychométrie	26
Tests utilisés chez l'enfant	
2-2-Nécessité de définir Concepts sous-jacents dans l'élaboration du Test	
-La Représentation	35
-L'Identification	37
- L'Attitude	41

2eme Partie

Chapitre 3 : Approche théorique en rapport avec le Test utilise

1-Les Ages De La Vie	
-Le Développement de la Notion de Temps chez l'enfant.....	45
2- La Dualité Des Sexes.....	65
2-1-Définition des principaux termes utilisés	
2-2- Les Différentes Théories explicatives utilisées pour l'étude du développement de l'Identité sexuelle	
2-1- Théorie de l'apprentissage social.....	66
2-2-Cognitive	73
2-3- Du Schema In Group-Out Group.....	78
2-3- Etudes Interculturelles utilisées.....	80

Chapitre 4 : Partie Méthodologique

Présentation du Test.....	86
Présentation des Résultats	
Analyse Quantitative	89
Analyse Qualitative.....	91
Présentation de deux observations (protocoles).....	96
Discussion des Hypothèses	101
Conclusions	
Perspectives	
Bibliographie.....	114

Présentation du Thème

Introduction

Notre sujet tourne autour de deux termes essentiels : Psychométrie et différentielle.

Il se situe principalement dans le domaine de la psychologie de l'enfant puisque l'étude porte sur des enfants d'âge préscolaire.

Nous considérerons ici cependant d'abord les premiers termes, cernés dans leur valeur pratique approche étant équivalent de méthodologie.

Si nous allons privilégier d'abord le second terme « différentiel » c'est qu'il peut sembler comme allant de soi pour un psychologue d'utiliser des tests (malgré toutes les réserves que nous relèverons ultérieurement).

Nous nous appuyerons donc surtout sur une perspective différentielle.

Ici notre sujet se base surtout sur la psychologie différentielle et plus précisément la « Psychologie » différentielle des sexes ».

Celle-ci semble constituer un secteur d'étude spécifique si l'on en juge d'après le nombre impressionnant de travaux concernant ce sujet.

Prenons d'abord le premier terme différence.

Ce problème de la « différence » ou « différences » semble d'actualité.

Des fluctuations importantes apparaissent. L'éthique hermétique, orthodoxe consistait à opérer une division de la société. Pour accéder au rang de « civilisé » il fallait adopter les normes et les systèmes de valeurs de la société dominante.

Une autre attitude plus nuancée est adaptée maintenant qui consiste à demander et même revendiquer le « Droit à la différence ». Ceci est permis en s'attachant à cerner et valoriser toutes les coutumes et caractéristiques propres à sa propre culture (Ex. Le cas de l'Afrique).

D'un autre côté une revendication tout à fait contradictoire va apparaître, elle vise à promouvoir un modèle de ressemblance symbolisant toutes les différences admises jusque là (race classe...) et particulièrement de sexe chez les hommes et les femmes dans leurs relations, représentations et la

distinction des rôles sexuels alors que jusque là une séparation nette était faite entre eux qu'elle soit pensée selon un modèle de hiérarchie (dominants/ dominés) ou de complémentarité.

Dans les pays occidentaux où une mixité des rôles tend à être proposée et à se substituer à celle de la division traditionnelle des sexes les femmes accèdent de plus en plus à la vie économique, politique, sociale, culturelle.

Cependant plusieurs auteurs partent : d'un « Malaise ».

Le professeur I. SOW (PARIS) nous dit :

« Dans le pays confrontés au problème de l'expansion du monde scientifique et à celui des techniques modernes il est banal de constater un malaise profond touchant à l'identité personnelle, dans ses

composantes de rôles sociaux, de relations intrafamiliales de mémoire culturelle, de religion corrélativement, pointe une interrogation douloureuse concernant l'inventaire analytique, minutieuse des attributions différentielles « nouvelles » à propos des dimensions masculines ou féminines de cette identité ».

De même Elisabeth BADINTER dans son ouvrage « L'un est l'autre sexe » souligne le même problème qui elle présente ainsi : « Les statistiques, les témoignages et l'expérience, personnelles de chacun montrent sans contexte, qu'hommes et femmes sont entrain de modifier en profondeur l'image qui ils se font d'eux-mêmes et de L'autre.

Leurs attributions respectives- longtemps définies par la « Nature » de chacun des sexe- se distinguent de plus en plus difficilement...

Les critères se dissolvent en se multipliant, et nos repères commencent à faire défaut.

De quoi légitimement rester perplexe et ressentir quelque angoisse ! »

Bien que connaissant des modifications tant dans la vie économique que culturelle et sociale, et par là-même des changements dans les relations hommes - femmes, cette question de Crise d'Identité ou d'Angoisse peut sembler prématurée en Algérie.

Cependant, elle méritait d'être soulignée car elle va expliquer l'intérêt de considérer la culture et plus particulièrement les cultures à travers leurs différences.

Elle implique ainsi l'essor des études interculturelles.

Et surtout ce qui paraît surprenant c'est que quelque soit le Malaise qui s'exprime les enfants passent par une phase où ils revendiquent et s'ancrent dans leur identité et différence sexuelle.

Ainsi du Bestiaire, étudié par ZAZZO en 1961 où la normalité consistait à préférer être de son propre sexe et à rejeter l'appartenance au sexe opposé, et ses attributs jusqu'en 1980, toujours avec le même test les résultats restent pratiquement les mêmes.

« LA Conformité PASSE PAR CELLE DU DESIR DE L'APPARTENANCE AU MEME SEXE » et P.TAP affirme :

Les enfants de 3 à 10 ans sont sexistes !

Motivation de la recherche

-L'intérêt pour l'enfant d'âge préscolaire qui peut s'avérer un «matériel» très riche, surtout du fait de sa spontanéité .Il n'est pas encore «récupéré»par le conformisme de l'école .En effet tout comme pour le dessin, l'expression verbale concernée ici risque d'être faussée dans sa valeur expressive personnelle.

-L'intérêt pour l'apport des tests, quant à la connaissance de l'enfant et l'enfant «normal»

L'épreuve du «bestiaire» élaborée par ZAZZO et MATHON (1950) est pour ainsi dire méconnue en ORANIE.

La possibilité de divulguer la technique afin de stimuler la réalisation d'études normatives permettant une meilleure compréhension des aspects affectifs de l'enfant d'un contexte culturel déterminé ainsi que le fait de pouvoir recueillir des informations concernant cette épreuve sur une population dont la culture et la localisation géographique diffère de celle étudiée par ZAZZO et MATHON nous ont conduit à travailler avec le BESTIAIRE.

But de la recherche

Une meilleure connaissance de l'enfant d'âge préscolaire surtout favoriser le développement de l'utilisation de ce test qui a des avantages comme la facilité d'administration, le matériel accessible (traduction relativement facile) et surtout le fait qu'il s'avère stimulant pour l'enfant et favorise le contact avec lui.

« convénients »

Parler de représentation et surtout de représentation d'un groupe d'enfants dont on dit qu'on connaît peu sur la psychologie de l'enfant « normal » peut sembler exagère, et même hasardeux pour ce qu'on peut en tirer.

Si on conçoit la représentation comme un « Univers D'opinions » ne serait-il pas plus sage d'étudier les représentations des adultes qui véhiculent ces opinions et les transmettent eux-mêmes aux enfants ?

Si on les considère comme faisant partie de l'univers cognitif d'un sujet, ne vaut-il pas mieux considérer l'univers cognitif plus structuré d'un sujet adulte ?

Les particularités qu'il nous semblerait trouver dans une réponse d'enfants ne seraient-elles pas liées simplement au psychisme infantin et non à la personne qui les exprime. Dans sa formulation, comment peut-on distinguer le fortuit de ce qui est vraiment stable et caractéristique ?

Problématique :

I-les âges de la vie.

En tentant de cerner la perception de l'âge (grande personne par ex) on en cernerait la notion de temps acquise (l'âge précise indiqué) mais aussi peut-être par là même l'image qu'il en a.

Si l'on adopte une approche différentielle pourrait-on trouver une différence selon le sexe quant au choix des âges de la vie ?

Hypothèses :

1-Il y aurait une différence quant au choix de l'âge selon le sexe de l'enfant.

2-Le choix de l'âge bébé (BB++) période antérieure à son âge propre traduirait une régression chez l'enfant ou une fixation expliquée quelque soit le sexe de l'enfant ou une fixation expliquée quelque soit le sexe de l'enfant par la nostalgie des avantages de cette période.

3-Le refus de son âge propre ou âge actuel (AA-) traduirait une « anomalie » mais aussi peut-être la perception d'un statut inférieur de celui-ci dans notre culture.

4- Le refus de l'âge grande personne (GP-) montrerait une perception négative de l'Adulte et par là même directement du parent (du même sexe) négative, tout comme une préférence de cet âge (GA++) pourrait être due à une perception positive des avantages de cet âge.

II-La Dualité des Sexes

Problématique

L'acquisition de l'Identité sexuelle, la conformité passe par l'identification à l'enfant ou l'adulte de son propre sexe.

Retrouverons-nous dans notre échantillon d'enfants ce désir d'appartenance à son propre sexe et de la même façon chez le garçon et chez la fille ?

Hypothèses

1-Il n'y a pas de différenciation selon le sexe de l'enfant quant au désir de s'identifier à l'enfant de son propre sexe.

2-En ce qui concerne l'Adulte on pourrait également ne pas trouver de désir de s'identifier au sexe opposé (Adulte SO++) chez le garçon .

3-Pour la fille par contre sachant le statut privilégié de l'Homme dans notre société ou les avantages inhérents au statut d'Homme dans notre société il se pourrait que la fille préfère plus être du sexe opposé (SO ++) que de son propre sexe .

4-Les acceptations pour le sexe opposé (d'âge adulte : S+) seraient plus importantes chez les filles que chez les garçons.

Approche psychométrique et différentielle :

Approche :

On le prendra dans son sens abstrait comme manière d'aborder l'étude d'une question.

Psychométrie :

Utilisée comme objectif : L'approche psychométrique est celle qui utilise la mesure au moyen des échelles et tests surtout en Psychologie de l'enfant.

Différentielle (psychologie) est définie comme l'étude comparative des différences individuelles...

Son intérêt et son étude s'étendent à toutes les différences qui caractérisent les êtres humains, physique (âge, sexe, taille etc....) et mentales (intelligence , aptitudes, caractère...).

L'objet : est la connaissance des ces différences.

Son but : essentiel et celui qui nous intéresse ici est surtout pratique.

Elle utilise essentiellement les méthodes psychométriques (tests).

D'emblée, il apparaît une relation entre psychométrie et psychologie différentielle.

L'enfant d'âge préscolaire :

L'enfant de la conception de « l'Infans », celui qui ne parle pas, on est arrivé à celle plus moderne qui ne considère plus l'enfant par son impéritie, comme un adulte auquel il manque les connaissances et le jugement mais comme un individu auquel il manque les connaissances et le jugement mais comme un individu ayant sa mentalité propre et dont le développement psychologique est régi par des lois particulières.

Il se trouve aussi situé dans une période, l'enfance, qui est une période de la vie qui s'étend de la naissance à l'adolescence.

Cette étape est nécessaire car elle est celle qui permet la transformation du nouveau-né en adulte.

Préscolaire(Age) : propre ou relatif à la période qui précède celle de la scolarité obligatoire.

Développement

Le développement

On désigne le terme de développement ⁽¹⁾ comme l'ensemble des transformations qui affectent les organismes vivants ou les institutions sociales, produit de l'activité humaine.

On trouve aussi (dictionnaire) cette définition limitant la notion à un champ plus restreint

Développement ; série d'étapes par les quelles passe l'être humain pour atteindre son plein épanouissement (2)

Selon MAZET et HOUZEL, le développement est « *un processus qui fait passer l'enfant de l'état de nourrisson vagissant à l'état adulte* ». (3)

Considéré dans son dynamisme il est conçu comme :

Passage progressif des stades inférieurs aux stades supérieurs d'un état élémentaire à un état plus complexe (4).

Cette notion de développement concerne tant les transformations subies par les organismes au cours de leur existence individuelle, selon la perspective de l'ontogenèse, que de façon plus vaste celle de l'évolution des races humaines depuis leur apparition jusqu'à ces jours (phylogenèse).

Distinction entre psychologie de l'enfant et psychologie du développement.

Son but : étudier et décrire les conduites d'une tranche d'âge bien délimitée qui s'étend de la naissance ou même avant (de la vie prénatale) à la fin de l'adolescence.

La psychologie de l'enfant

Son objet d'étude :

« La psychologie de l'enfant étudie l'enfant en lui-même dans les diverses dimensions de son évolution psychologique, psychomotricité, intelligence, affectivité, relations aux autres, etc... »

Sa spécificité :

« Elle s'intéresse à l'ensemble des transformations qui se produisent dans l'enfance et l'adolescence sans chercher à les replacer par rapport à un point d'aboutissement le plus souvent confondu avec l'âge adulte... »

Son principal but est l'étude exclusive de cette tranche d'âge

Elle explique mieux celle qui en donne R.ZAZZO ; la psychologie de l'enfant.

« Se préoccupe de l'enfant pour lui-même ».

La psychologie du développement.

Quel est le but de l'objet de son étude.

« La psychologie du développement étudie la façon dont les humains se développent et changent avec temps... ».

On trouve, toujours centrée sur le facteur changement, cette définition plus large.

« Elle concerne l'étude de toute une série de changements dans la structure ou dans les fonctions d'un individu... »

Actuellement, on lui trouve aussi un autre terme celui de life-span psychology.

*Distinction fondamentale avec la psychologie de l'enfant.

On la trouve résumée, en ces termes très précis :

« La psychologie du développement étudie l'ensemble du changement psychologique et de ses mécanismes sans restreindre cette étude à ceux qui se produisant pendant l'enfance ».

On la retrouve plus étayée lorsqu'on considère, suivant en cela le courant anglo-saxon, on parle de développement « vie entière » et par extension en anglais, de life-span psychology.

La psychologie du développement « life-span psychology » trouve son originalité d'autre part dans le fait qu'elle englobe non seulement l'étude de l'évolution des processus ou des comportements (évolution) mais aussi celle de leur involution (involutifs).

C'est ce que souligne

Présentant ainsi ce courant :

«Une perspective développementale au cours de la vie (life-span développement) étudie à la fois la constance et les changements, les gains et les pertes en fonctionnement qui apparaissent au cours du cycle de vie humaine »

C'est ce qu'indique aussi ce commentaire ;

«Il peut s'agir de changements quantitatifs ou qualitatifs, Et enfin, ces changements peuvent s'opérer dans une direction ou dans l'autre, montrer une augmentation ou une diminution(1)

Mais ici insiste en outre sur la nature de ces changements « quantitatifs » ou « qualitatifs »

Liens :

Ressemblance psychologie du développement et psychologie génétique : on trouve quelquefois côté à côté psychologie du développement et psychologie génétique. Il se trouve aussi que la psychologie du développement est aussi nommée psychologie génétique.

Cela s'explique en effet parce que « genèse » est à prendre au sens de formation puisque « genèse » signifie « formation » son origine étymologique renvoie au signifiant « naissance » en latin.

Distinction psychologie du développement, psychologie génétique :

Ce qui spécifique à la psychologie du développement, c'est qu'elle étudie actuellement toutes les périodes de la vie de la vie intra-utérine à la vieillesse.

Les similitudes et différences entre ces deux disciplines sont bien illustrées.

«La psychologie du développement est le terme qui tend actuellement à se substituer à celui de psychologie génétique : comme elle, il renvoie à l'étude du changement sans la restreindre à ceux qui se produisent pendant l'enfance car il correspond à l'étude de l'ensemble des changements qui se produisent »

Au cours de l'évolution du début à la fin de la vie... il ajoute à l'étude de l'évolution des processus au des comportements celle de leur involution »(1).

Psychologie du développement et psychologie générale (Sa place) :

On trouve souvent cette affirmation :

«La psychologie génétique ou développementale fait partie de la psychologie génétique... »

Comment se fait cette intégration ? par quel moyen d'accès ?

La réponse se trouve et son illustration la plus évidente en est (la motivation de PIAGET) dans l'épistémologie génétique et en général si on se réfère au « postulat méthodologique » selon lequel c'est à l'étude de la genèse psychologique du comportement et de l'esprit humain qu'on peut plus facilement comprendre les structures de l'adulte.

Apport de la psychologie à la psychologie générale :

Une synthèse précoce admirable de la place que la psychologie de l'enfant et psychologie génétique occupent dans la psychologie générale est faite par château.

Château (1970) se demande :

« Serait- ce donc, parce que l'esprit humain n'est qu'une avancée et une conquête, il n'y a au fond d'autre psychologie possible qu'une psychologie génétique qui, à la psychologie de l'enfant, son domaine essentiel superposerait une étude des avancées et des reculs de l'âge mur et de la vieillesse ce qui est encore genèse... ».

Déjà on voit l'amorce d'une psychologie du développement « comme étude de l'évolution des processus ou des comportements, celle de leur involution.

Elle a aussi le mérite de révéler CHATEAU comme novateur

inconnu.

Rapports entre Psychologie différentielle des Sexes et Psychologie de l'Enfant

De façon générale , le lien qui relie la psychologie de l' enfant , à la psychologie différentielle des sexes , est constitué par l' Identité sexuelle et la place qu' elle occupe en psychologie de l' enfant en raison de l' identification conformiste .

L'importance de la place tenue par L'Identité sexuelle et le conformisme, qui lui est inhérent est bien soulignée par P.TAP qui montre ainsi comment elle intervient dans la socialisation de l'enfant :

“ Dans ses contacts avec les autres (enfants ou adultes) l' enfant fait l'apprentissage de la solidarité , de la recherche de la cohésion ou du consensus par la négociation , mais il y fait aussi l'apprentissage du conformisme et du rejet par lesquels il s'affirme garçon ou fille , grand ou petit , semblable ou autre”

Le développement psychologique de l'enfant, selon Wallon

- Le premier stade décrit est appelé par Wallon *Stade impulsif*.

C'est le stade de l'activité motrice réflexe, dominée par l'existence de décharges en réponse à une excitation et se traduisant comme des réponses aux besoins organiques tels que la faim, la soif etc. Comme ces gestes se révèlent inefficaces pour dissiper la tension, Wallon les qualifie d'*impulsifs*.

Puis progressivement il y a adaptation sociale des réponses motrices, les mouvements vont devenir plus ordonnés. On assiste parallèlement à une agitation diffuse lors des émotions.

L'évolution n'est rendue possible que grâce à l'action de l'entourage facilitée bien sûr par la maturation des facteurs neurologiques.

On voit l'esquisse de ce progrès décrit par Wallon à *partir de 03 mois* déjà :

« ... Dès lors et même antérieurement le sourire, manifestation remarquable interprétée différemment d'ailleurs par divers observateurs. On doit y voir l'indice de l'éveil de l'enfant à son entourage humain... »

En effet, d'*impulsives* ces réactions deviennent *expressives* dès lors que l'entourage en satisfaisant les besoins de l'enfant leur donne une valeur significative.

A titre d'exemple, les cris peuvent exprimer à la fois des besoins et des appels à l'aide. En fonction des réponses de l'entourage, l'enfant pourra établir des liaisons et leur différenciation pourra se faire.

L'entourage jouerait donc le rôle d'intermédiaire entre le physiologique et le psychique.

Tout comme Darwin, Wallon fait allusion à l'animal pour caractériser l'enfant.

« ... Alors que le petit animal est très tôt au contact de la nature, le petit d'homme est très longtemps sous la dépendance de l'entourage humain ».

C'est ainsi que l'on pourra se faire le passage au stade suivant.

- Le deuxième stade, de 06 à 12 mois est appelé par Wallon *Stade Emotionnel*.

C'est le stade de la symbiose affective. Outre qu'il est le stade de la reconnaissance dans le miroir décrit minutieusement par Wallon, il est caractérisé par l'*émotion* (d'où il tire sa dénomination).

Celle-ci est considérée par Wallon comme le langage *primitif* de l'enfant. On peut y avoir aussi si on veut employer le vocabulaire utilisé pour décrire l'acquisition des phases du langage un *pré-langage*.

La gamme des émotions s'enrichit.

Les aspects sont différenciés :

Peur-Rage-colère ; peine, chagrin.

Wallon en donne la description suivante :

« A l'âge de 06 mois, le clavier dont l'enfant dispose pour traduire ses émotions est assez riche pour lui donner une vaste surface d'échange avec le milieu humain : période émotionnelle, de participation humaine : intuitionnisme fécond ».

L'enfant sourit au visage de la mère (08 mois).

A ce stade se succède :

- Un troisième stade appelé par Wallon *stade sensori-moteur*.

Il couvre toute la deuxième année.

Ce stade constitue le début de l'intelligence pratique ou ce que Wallon appelle l'intelligence « *des situations* ».

Si l'on suit E. Jaulley et al., lecteur de Wallon, on retrouve la description d'un seul stade *sensori-moteur*, *englobant le stade sensori-moteur et celui décrit quelques fois comme le suivant : le stage projectif. S'étalant de un (01) à 03 ans et qu'il décrit dans le Dictionnaire de psychologie comme « caractérisé par deux axes de développement indépendants. D'une part, la manipulation et la locomotion s'organisant en « *intelligence des situations* » ; d'autre part l'imitation conduisant avec le langage à la représentation... ».¹

L. Maury, lectrice impartiale tant de Piaget que de Wallon reprenant Wallon, dans son article : *Les stades de l'évolution psychologique*, paru en 1947, dans la revue *l'Education nationale*, cite la description qu'il donne de

C'est nous qui soulignons

cette étape appelée toujours stade sensori-moteur et délimitée toujours à la même période.

On y voit posée également l'importance de la question du langage :

« ... *La deuxième année est l'époque de la marche et de l'acquisition du langage...*

Avec le langage apparaît la possibilité d'objectivation des désirs ... Le langage, comme la marche, ouvre à l'enfant un nouveau monde, mais d'une autre nature ; le monde de symboles ».

Ainsi, comme chez Piaget à la fin du 6^e stade, l'évolution la plus importante est celle qui aboutit à l'avènement de la *représentation* et du langage.

Ce stade débouchera donc directement sur un dernier stade.

Il est appelé par Wallon : Stade du *personnalisme*.

Dans ce stade Wallon distingue trois périodes alternées, caractérisées par l'enrichissement du moi :

Il s'étend de 03 à 06 ans et comprend les périodes qui vont : de l'opposition à « l'âge de grâce », vers 4-5 ans, puis d'imitation.

La première période ou *période d'opposition*

Elle apparaît à 03 ans et c'est une phase d'opposition, de négativisme. L'enfant se pose en s'opposant. Il n'est pas étonnant de voir l'usage fréquent du « *je* », mais aussi du « *non* », du « *moi* », du « *mien* » puis suit :

La deuxième période ou période de grâce , qui apparaît vers 04 ans et se caractérise comme une phase de grâce avec intégration et dépendance dans le milieu familial. Pour ce faire, l'enfant utilise la séduction au lieu de l'opposition.

Il aime se montrer (coquetterie) et montrer ses capacités pour provoquer l'admiration.

Wallon décrit le « personnage » de cet âge comme distinct de celui de 03 ans.

« ... *Vers 04 ans, l'enfant devient attentif à ses attitudes, à son comportement. Il file le geste pour lui-même, lui conférant une sorte de valeur esthétique ».*

Un autre trait peut aussi marquer cet âge :

La timidité : « ... *L'enfant est attentif à l'effet qu'il peut produire sur autrui, à sa prestance, par une sorte de narcissisme moteur...* » on parle aussi de narcissisme à cet âge.

La troisième période est appelée période d'imitation.

Elle apparait de 05 à 06 ans.

Après l'opposition et la séduction, l'enfant finit par se construire par l'imitation.

Il s'agit ici d'une imitation plus tardive que celle que l'on pouvait rencontrer aux stades antérieurs, l'imitation varie ou plus précisément de l'« *imitation différée* », telle que définie dans notre description des stades de l'intelligence de Piaget.

La conception de R.SPITZ

SPITZ conçoit la reconnaissance d'autrui comme une intégration d'expériences parcellaires autour de formes nouvelles, celle-ci s'effectue grâce à la maturation des moyens perceptifs, notamment grâce à l'action des organisateurs. SPITZ entend par organisateur terme qu'il reprend à l'embryologie, « un agent autour duquel des structures existantes se modifient et s'organisent de manière nouvelle et irréversible en s'intégrant les unes aux autres » L'évolution normale, stade narcissique, préobjectal, objectal se fera en étroite relation avec l'apparition active des trois grands organisateurs décrits dans les deux premières années de la manière suivante

-Le stade narcissique qu'il situe durant les trois premiers mois **-Le stade préobjectal** (de trois à six mois) vers trois mois *la réaction du sourire* smiling réponse) altérerait la reconnaissance de l'objet, que se soit une personne ou une chose (son ourson en peluche par exemple) mais ce sourire n'est pas discriminatoire. il s'agit pour Spitz d'une réaction à ce qu'il appelle une «gestalt» (constituée par l'ensemble yeux front et nez en mouvement et centrée autour des yeux). Il n'apparaît pas à la vue d'un visage de profil mais se manifeste à la présentation d'un visage dessiné sur un carton ou un masque, l'essentiel était qu'ils soient vus de face. C'est *lèpre objet*. Cette réponse constitue Spitz le premier *organisateur* Au point de vue cognitif elle lui permet de se distinguer de l'environnement Il distingue le monde extérieur du vécu personnel.

Toutefois si une différenciation du dedans et du dehors, du moi et du non moi émerge, elle n'est pas encore totale. En effet, le sourire non sélectif puisqu'il peut s'adresser à n'importe quel visage montre que pour l'enfant le dehors est donc encore indifférencié cependant au point de vue objectal, elle constitue une acquisition très importante. Il n'est qu'à voir l'importance qui lui est donnée par la mère et le plaisir qu'il suscite même pour l'entourage. Décrit d'abord comme « signal » il va prendre son sens dans l'interaction mère-enfant, sa dynamique est décrite par Spitz : « *au sein de la « dyade » mère nourrisson un tel signal prend un sens pour la mère qui agit en conséquence la répétition de ces expériences permet à l'enfant d'attacher la représentation de quelque chose d'extérieur à ce qu'il éprouve en lui-même et au signal qu'il émet, lequel présente un sens pour lui ce qui favorise la communication* » Aussi l'acquisition de cette simple expérience de «gestalt» traduirait un changement très important au point de vue de Spitz dans l'aménagement

Il la considère comme constituant la base des relations objectales futures.

« L'apparition de la réponse par le sourire constitue le prototype et la base de toutes les relations sociales ultérieures »

Progressivement la perception de l'enfant s'affine. Il ne va plus sourire à n'importe quel visage. Il commence à réagir différemment en présence de visage inconnu.

Alors qu'il exprime nettement sa satisfaction lorsqu'il aperçoit le visage de sa mère, ou même celui de personnes connues, mais il manifeste appréhension et même peur devant l'étranger.

Spitz en décrit les manifestations qui vont du simple abaissement timide, yeux jusqu'aux pleurs et à toute gamme de conduites montrant le refus de contact avec l'étranger.

Ce phénomène qui apparaît au 8^{ème} mois est appelé angoisse du 8^{ème} mois ou peur devant l'étranger. Il est considéré comme le deuxième organisateur. L'enfant réagit à l'absence de la mère en dehors de toute finalité biologique au moment où il perçoit le visage d'un étranger.

L'intérêt de Spitz s'est concentré surtout sur cette « angoisse » qui constitue pour lui le prototype de toute angoisse.

Elle montre le passage d'un stade indifférencié où « le visage maternel est enfin différencié de celui où le visage maternel est enfin différencié ».

Il émerge parmi la multiplicité des visages de la personne connue auparavant. Elle traduit donc la perception de la mère comme objet total et révèle qu'elle est clairement identifiée.

C'est le stade de la véritable relation d'objet.

« L'angoisse du 8^{ème} mois est la preuve que l'enfant rejette tout, excepté l'objet unique, en d'autres termes que l'enfant a trouvé le partenaire avec lequel il forme des relations objectales dans le sens propre du terme. »

La réaction à la séparation est manifeste également dans ce qu'il décrit comme « la dépression anaclitique » qui apparaît lorsque l'enfant est séparé de sa mère durant la seconde partie de la première année, état qui se transforme en « hospitalisme » cette séparation dure longtemps.

Enfin, le troisième **organisateur** est marqué par l'application du « Non » sémantique ; la deuxième année.

La deuxième année est un âge de la vie où l'enfant maîtrise de nouvelles et grandes acquisitions (marche, contrôle des sphincters). Cela accroît l'exposition aux dangers de l'extérieur et ensuite par là même plus de d'ordres et d'interdictions des parents pour le protéger contre ceux-ci.

L'enfant entend de plus en plus de « Non », ceci provoque chez lui une attitude d'opposition semblable à celle décrite au stade freudien.

Il va entrer dans la communication sémantique.

L'enfant exprime ce « Non » par des mots « sémantiques » ou par geste.

D'abord imitatif reproduisant la gestuelle de la mère exprimée par la tête ou le mouvement négatif de l'index, il va vers quinze mois être reproduit par l'expression même du « Non ».

Pour Spitz ce « Non » témoigne de la reconnaissance d'une identification à un aspect de l'autre, l'adulte interdicteur ou identification à l'agresseur suivant l'expression de Freud.

Sa reproduction, même en l'absence de l'adulte montre qu'il s'agit d'un véritable processus d'identification « l'enfant a incorporé le système mnésique »

Au point de vue du langage, à 18 mois l'enfant manifeste un progrès important : il parle de lui à la 3^{ème} personne.

Ce qui montre que la conscience de soi existe.

Il se perçoit désormais comme distinct des autres, la différenciation soi-autrui se développe inéluctablement car il se reconnaît comme entité sociale distincte, ayant ses besoins et ses désirs propres.

Cette utilisation du « Non » lui sert à exprimer ses désirs. Elle lui permet peu à peu un début d'autonomisation face aux adultes :

« Ils disent non ! Mais moi aussi je peux dire non ! »

Développement affectif

Il est décrit par FREUD et les psychanalystes sous l'optique « psychosexuelle »

Le premier stade du développement psychosexuel de l'enfant est appelé par FREUD stade oral.

Le plaisir est obtenu par la bouche et la zone labiale. Il est dominé par l'activité de la succion, l'activité nutritive fonction vitale en étant satisfaisante permet à la pulsion sexuelle.

Celle-ci va toutefois s'en détacher lorsque l'enfant recherchera la succion pour elle-même (succion du pouce par exemple) elle deviendra érotique ou encore auto-érotique.

Ce stade est dit aussi ; oral primitif (0-6 mois) par Karl ABRAHAM qui le caractérise également comme une période de succion.

Tout comme K.ABRAHAM subdivise le stade oral en deux.

sous-stades :

Stade oral primitif (0-6 mois)

Stade oral tardif (6 à 12 mois)

FREUD distingue aussi : les deux sous-stades suivants :

Stade narcissique primaire – anaclitique (0-6 mois)

Stade sadique oral (6-12 mois)

Pour FREUD ce premier sous-stade tel que nous avons commencé à le décrire est nommé stade narcissique primaire.

L'enfant n'identifie pas encore ce qui n'est pas lui.

Il est appelé également en rapport avec la relation objectale stade anaclitique.

Le deuxième sous-stade sadique-oral est décrit par FREUD comme dominé par les pulsions cannibaliques.

Le stade oral est perçu comme celui où la zone érogène est cannibalique.

En général on associe l'existence de sadisme ou dénomination de stade sadique oral au nom de K.ABRAHAM exclusivement pourtant FREUD l'identifie également à partir de l'apparition des premières dents et de là à la morsure du mamelon.

Cette manifestation a été retenue par PIAGET également :

« Le monde sera pour l'enfant une réalité à sucer, mordre ou manger ».

D'autre part, Freud évoque aussi les fantasmes d'incorporation.

L'enfant cherche à s'approprier les qualités de l'objet (en l'occurrence le sein) en le gardant à l'intérieure de soi.

C'est ici le prototype de ce que sera plus tard l'identification. Le mécanisme d'incorporation est décrit dans sa complexité par

pour qui, il « désigne une modalité fantasmatique visant à se procurer du plaisir en introduisant un objet à l'intérieur de soi, à détruire cet objet, à s'assimiler ses propriétés en le conservant en soi ».

le désir de destruction évoqué ici montre l'ambivalence qui caractérise particulièrement la relation à la mère.

L'enfant l'aime et veut la détruire à la fois.

Cet aspect est souligné par J.LAPLANCHE et J.B PONTALIS pour qui, à ce stade « l'incorporation prend le sens d'une destruction de l'objet, ce qui implique l'entrée en jeu de l'ambivalence dans la relation d'objet ».

Pour ERIKSON deux attitudes sociales se manifestent à ce stade. « incorporer et recevoir ».

Recevoir ce qui est donné

A

(stade oral passif)

« incorporer-prendre »

Prendre

(stade oral actif)

Le deuxième stade est appelé stade anal et s'étend entre 14 mois et 3 ans.

L'intérêt se déplace de la zone orale vers cette nouvelle zone

En même temps que le plaisir anal ce stade est caractérisé par le contrôle sphinctérien.

-ABRAHAM distingue deux stades.

1-stade d'expulsion.

Période d'expulsion : le plaisir est porté sur l'expulsion qui est érotisée.

Selon FREUD cette phase comporte auto-érotisme narcissique.

Ceci coexiste avec l'aspect sadique (volonté de détruire les matières fécales).

Ce sadisme est spécifié à travers le jeu de manipulation qui va s'instaurer vis-à-vis des parents et surtout la mère dont on voit bien le déplaisir lorsqu'il « fait » dans sa couche.

2-stade de rétention

-période de rétention

Le plaisir érotique est porté maintenant sur la rétention des selles, par laquelle l'enfant satisfait sa pulsion de maîtrise.

Ce stade est dit « sadique anal » du fait de cette pulsion mais aussi de désir de s'opposer .Aux selles est conférée une valeur de cadeau qu'on peut donner ou non.

L'ambivalence apparaît dans ce jeu et enjeu : satisfaire ou non la mère ? Concerner ou rejeter ?

« La relation d'objet est imprégnée de signification liées à la fonction de défécation (expulsion-rétention) et à la valeur symbolique des fèces »

J.LAPLANCHE, J.B.PONTALIS, 1967, p460).

Cet auteur définit bien ce deuxième temps du stade sadique anal :

comme lié à la rétention, la pulsion sadique

J.LAPLANCHE, J.B.PONTALIS ; 1967,p 462)

Freud note aussi l'opposition *activité-passivité*.

L'activité se manifesterait au profit du garçon.

Un troisième stade est appelé par FREUD le stade phallique

(2ans et demi à 5-6 ans)

La zone érogène du stade phallique est la zone génitale alors que les stades antérieurs étaient pré-génitaux.

Il tire son nom du terme *phallus*

Du fait du manière sexuel, selon freud, un seul organe est reconnu par la fille et le garçon, l'enfant d' couvre à ce et a delà différence entre fille et garçon.

Ce qui crée le couple d'opposition : Phallique/châtré.

Une autre différenciation marque ce stade par rapport aux stades antérieurs. Elle se manifeste au plan relationnel :

Alors qu'aux stades oral et anal la l'enfant et ça mère, à ce stade est introduit un tiers le père. Il s'établit alors des l'âge de sans une relation triangulaire qu'on verra en œuvre surtout au stade du *complexe d'Œdipe*

Selon Bergeret qui prend pour illustrer les différentes formes du complexe Œdipe le cas du garçon, celui-ci va se présenter dans toute sa complexité ainsi :

- Soit sous la forme dite positive avec l'aspect positif proprement dit (libidinal) par l'amour de la mère et son aspect négatif (on peut même dire agressif par la haine du père).
- Soit sous la forme négative ou inversée : avec l'aspect positif libidinal par l'attitude féminine tendre du garçon à l'égard du père et l'aspect négatif ou agressif par l'hostilité jalouse ressentie à l'égard de la mère.
- Soit des formes mixtes (ou même des périodes mixtes) avec une ambivalence à l'égard de chacun des deux parents et des composante homo et hétérosexuelles et homo érotiques de chaque enfant c'est ce que retiennent également Laplanche et Pontalis qui considèrent que ces deux formes (positive et négative) « *se retrouvent à des degrés divers dans la forme dite complète du complexe d'Œdipe* »¹.

Comme on envisage généralement la résolution du complexe d'Œdipe par le remplacement des *choix objectaux* (tels que décrits dans l'exposé précédent de Bergeret) par des *identifications* à un des parents cela pourrait se traduire donc ainsi :

- Dans la forme dite positive par une identification au parent de même sexe (identification de la mère chez la fille et identification du père chez le garçon).

¹ Bergeret & coll : *psychologie pathologique et clinique*, Paris, Masson, 1972,1976 ,2000,2004.

Dans la forme dite négative ou inversée par une identification au parent du sexe opposé (identification au père chez la fille et identification à la mère chez le garçon).

En fait, dans sa forme complète Freud considère que le complexe d'Oedipe comporte les quatre types d'identification.

Enfin pour suivre la psychogenèse, le processus identificatoire se fait progressivement.

Pour le petit garçon le déclin du complexe d'Œdipe est lié étroitement à l'action du complexe de castration.

FREUD commence par postuler comme à l'origine de ce complexe, la masturbation.

L'enfant mu par une excitation sexuelle va se masturber. Le garçon est alors menacé par les parents (menaces verbales) de perdre son pénis s'il se masturbe.

Cette menace va s'associer pour l'enfant male à ses désirs œdipiens et le mener déjà à éprouver une crainte.

Cette crainte ne pourra vraiment devenir réelle toutefois qu'à la vue des organes génitaux féminins, qui constitue un véritable traumatisme, rendant ainsi probable la castration ; d'autant plus qu'il ressent des désirs libidinaux envers la mère et d'hostilité envers le père dont il craint les représailles.

Puis révisant la conception qui met la masturbation du petit garçon en relation avec les désirs œdipiens, FREUD s'interroge sur le rôle joué par l'observation des rapports sexuels des parents (dans les deux versants du complexe d'Oedipe, positif, négatif).

Alors est introduit le rôle de la scène primitive et des « fantasmes primaires ».

Sous l'effet du complexe d'Oedipe (positif) l'enfant vit un choix conflictuel entre ses désirs libidinaux qui vont lui la mère et l'intérêt narcissique va à son pénis.

« L'intérêt narcissique prévaut »

FREUD décrit minutieusement le mécanisme du déclin du complexe d'Oedipe chez le garçon dans les lignes suivantes ;

En situant le conflit d'abord

« Si la satisfaction amoureuse doit coûter le pénis, alors on en vient nécessairement au conflit entre l'intérêt narcissique pour cette partie du corps et l'investissement libidinal des objets parentaux. Dans le conflit, c'est normalement la première de ces forces qui l'emporte ; Le moi de l'enfant se détourne du complexe d'Oedipe » (La disparition du complexe d'Oedipe – In la vie sexuelle. P.120) »

La conception de MAHLER

Tout comme SPITZ a introduit le terme *d'organisateur*, terme emprunté pour l'appliquer à la psychologie du développement MAHLER va distinguer la naissance *biologique* de la naissance *psychologique*. C'est ce dernier concept qui lui a permis d'élaborer sa conception du développement psychologique en termes de séparation individuation avant d'arriver à cette étape où l'enfant devra se confronter à une séparation de la mère l'enfant passe par deux phases :

La première phase :

S'étendant durant la période des premières semaines sont intitulées par M.MAHLER « phase autistique normale » par analogie avec l'autisme psychologique.

M.MAHLER souligne l'incapacité de l'enfant de distinguer entre lui-même et les choses centrée uniquement sur ses sensations intero et proprioceptives, l'enfant semblerait vivre ce qu'il qualifie d' « *état initial indifférencié* ». Le monde dans lequel il est enfermé est tel qu'il représente selon M.MAHLER « *un modèle de système monadique clos, autosuffisant dans sa satisfaction hallucinatoire du désir* ».

L'enfant n'a même pas conscience de l'agent maternant aussi M.MAHLER parle de *narcissisme primaire absolu*.

La deuxième étape : qui débute au cours du deuxième mois est appelée par M.MAHLER *phase symbiotique*. Elle est caractérisée par la perception graduelle de l'origine externe des sources de gratification, en particulier de la mère dont il a conscience maintenant des caractéristiques (tonalité de la voix, odeur etc...) liée à la réduction de ses tensions.

Le bébé serait dans une « *unité duelle* » avec la mère. Le processus de séparation est encore loin, mais son importance est telle pour les relations ultérieures que, selon MAHLER.

« *La phase symbiotique marque la capacité phylogénétique fondamentale de l'enfant à investir la mère dans une vague unité duelle qui constitue la base première sur laquelle s'édifieront toutes relations humaines subséquentes* »². Le rôle de la mère s'exprime à travers le « *holding* » soutien.

Le processus d'individuation selon le sexe :

M.MAHLER n'a pas seulement le mérite d'avoir mis l'accent sur les notions de séparation-individuation, après celle d'autisme et de symbiose, son originalité se trouve dans le fait d'avoir considéré la prise d'indépendance de l'enfant par rapport à la mère, selon le sexe de l'enfant.

Ainsi, dans les processus de différenciation seront décrites l'individuation masculine et l'individuation féminine.

L'individuation masculine :

Avec la découverte du pénis par l'enfant ; celui-ci va éprouver une recrudescence de son anxiété de séparation, car il se rend compte aussi que sa mère n'en a pas, est différente de lui.

En même temps, il va ressentir d'autres types de craintes et formes d'anxiété.

L'anxiété de Féminisation : L'enfant peut avoir le sentiment d'autre danger, celui d'être dépossédé de son pénis et perdre ainsi son identité personnelle

Cette anxiété peut se situer à un niveau plus profond, concernant cette fois l'identité personnelle, elle-même, l'enfant craignant d'être réenglouti par la mère. Le garçon va contrer ces menaces de perte, soit en investissant son pénis, puis le différencie de sa mère.

Tout se passe comme si le garçon se disait : « j'ai un pénis, donc je peux me passer de ma mère. »

Il semble que cette tendance à investir de façon même narcissique son pénis, se remarque surtout au début de la troisième année (observation de M. MAHER et de ses collaborateurs 1975).

Cet investissement s'accompagne du même coup d'un autre danger, la crainte de la castration ou pire encore, d'être féminisé et de perdre son identité de genre.

Ainsi, il va revivre l'anxiété de féminisation en cherchant à surmonter son anxiété de séparation.

Un autre mode de défense pourra se constituer contre cette anxiété de féminisation, ce sera l'agressivité.

Cette agressivité va se diriger surtout contre la mère « abandonnant » mais aussi « mauvaise ».

Ainsi M. MAHLER rejoint la description de Mélanie KLGEIL (1957) de la « mauvaise » imago maternelle que l'enfant cherche à combattre et le sentiment de culpabilité qu'il entraîne.

Enfin, dans cette tentative de renforcer son autonomie par rapport à sa mère, le garçon va aussi s'identifier à une figure masculine adulte, son père qui servira de modèle contre-identification.

L'individuation Féminine :

La découverte des différences sexuelles ne va pas provoquer les mêmes réactions chez les filles.

Contrairement au garçon, la fille va réagir encore plus en s'identifiant à sa mère, tout se passe alors selon M. MAHLER comme si elle disait : « Je suis symbiotisante, donc je ne serai pas abandonnée par ma mère »

Sa féminité pourra se développer encore plus mais seulement si la mère est féminine et non de type « phallique ».

Cependant, comme le garçon, la fille peut aussi craindre pour son identité personnelle d'autant plus qu'ayant introjecté l'objet maternel son propre « moi » risque plus facilement d'être absorbé.

Face à cette anxiété, la fille peut réagir en développant des tendances masculines mettant ainsi une certaine distance entre elle et sa mère.

Elle manifesterait aussi la même tendance si elle ressent sa mère comme névrosée ou vivant l'insécurité, pour ne pas vivre ses faiblesses.

Dans certains cas, la peur de perdre son identité est telle que la fille va s'en défendre par la transsexuation. La fille ira alors même jusqu'à croire qu'elle possède un pénis interne.

De même si la mère n'est pas féminine, le processus de féminisation ne se déroule pas normalement et l'identification se fait à une mère « phallique ».

Le complexe sexuel nucléaire :

À côté de l'anxiété de féminisation ou peur d'être féminisé et de perdre son identité de genre existe aussi : « l'anxiété de masculinité » qui correspond à la crainte de ne pas pouvoir assumer les exigences de la masculinité.

Cette « anxiété de masculinité » peut être quelque fois telle qu'elle va amener un désinvestissement de la masculinité chez le garçon.

Chez la fille, nous aurons « l'anxiété de féminité », la fille craignant de ne pas être en mesure d'assumer les exigences de la féminité.

Dans certains cas, cette anxiété est à ce point importante qu'elle pousse la fille à se masculiniser ou encore selon M. MAHLER à développer des comportements masochistes.

Si les choses se passent normalement, la résolution de ce complexe nucléaire est rendue possible par l'introjection du bon objet paternel, qui va donner au garçon l'impulsion suffisante pour affronter les exigences de la masculinité.

Quant à la fille, celle-ci connaissant quelquefois la crainte de ne pas être suffisamment désirable elle pourra recevoir de son père la réassurance nécessaire pour surmonter son anxiété de féminité.

Psychométrie

Selon N.SILLAMY, dans son dictionnaire usuel de psychologie, le terme psychométrie dérive du grec psukhé, « âme » et metron « mesure ». Il le définit comme un « groupe de techniques », le plus souvent de nature statistique, permettant d'étudier un ensemble de variables psychologiques.

Dans son dictionnaire, Robert LAFON définit la psychométrie comme une « méthode scientifique basée sur l'application de la mesure au domaine de la psychologie »

L'HISTORIQUE

Lorsque l'on envisage l'étude de la psychométrie et son historique, en général, on pense tout de suite au premier test d'intelligence créé par Binet et Simon en 1905, surtout du fait de son appellation : échelle métrique de l'intelligence, mais les tests mentaux avaient déjà une histoire, bien avant Binet et Simon, avec les recherches de F.GALTON (1869) et Mc Keen CATTELL qui employa pour la première fois l'expression de mental test en 1890.

Ces derniers avaient déjà souligné l'importance de la mesure. Mais l'idée de psychométrie remonte beaucoup plus loin si l'on veut être fidèle à l'histoire de la psychologie : c'est à C. WOLFF (1679-1754) grand philosophe allemand, considérant les manières de traiter les connaissances, d'avoir donné à la psychologie une place centrale et surtout un sens moderne décrivant la psychologie empirique qui va se fonder sur une méthode empirique et à posteriori dérivée de l'expérience.

Cette psychologie empirique, originale, est présentée par Wolff comme indépendante de la philosophie et fondée sur l'observation des « diverses facultés de l'âme dans l'ordre ou elles sont modifiées par les modifications de l'âme ».

Ce détour nécessaire pour comprendre comment Wolff en est arrivé à l'idée d'une psychométrie, à partir de l'étude facultés de l'âme et de cette discipline nouvelle qu'il avait fondée : la psychologie empirique qui va exercer une grande influence sur l'histoire ultérieure de la psychologie.

C'est à partir de constatations indiquant qu'il y a des différences de « degré », « d'intensité » entre les sensations et les perceptions que Wolff est arrivé à déduire que puisqu'il est en théorie possible de mesurer ces différences d'intensité, la connaissance du psychisme n'est donc pas utopique.

Il y a là une influence qu'on ne saurait nier : celle de la physique et surtout d'une discipline particulière : la photométrie. Cette dernière est fondée vers la même époque par le français Bouguer qui se proposait de répondre à une question essentielle : quelle force il faut qu'une lumière ait pour qu'elle fasse disparaître une plus faible ». Il compare ainsi l'intensité de différentes sources lumineuses artificielles, deux bougies par exemple, ou naturelle comme le soleil, la lune.

C'est sur ce modèle de la photométrie que Wolff s'inspire pour introduire son idée de mesure, ce qui l'amène à proposer de créer une « psychométrie qui pourrait offrir une connaissance mathématique de la pensée humaine, et est jusqu'à présent désirée ».

Il souligne l'impact de cette méthode, en affirmant que grâce à cette méthode de comparaison, « il est possible d'établir des lois mathématiques, c'est-à-dire arithmétiques et géométriques concernant ce qui dans l'âme est quantifiable ».

Les premiers exemples donnés par Wolff pour illustrer cette psychométrie portent essentiellement sur les degrés du plaisir ou de la peine.

C'est ce qui apparaît dans son ouvrage primordial où il traite de la « psychologie empirique »

(... Si l'on voulait présenter ces théorèmes sous une forme mathématique, il faudrait dire : que le plaisir est en proportion des perfections dont nous sommes conscients. Ces théorèmes aboutissent à une psychométrie qui fournit une connaissance mathématique de l'esprit humain, et est jusqu'ici désirée. Dans celle-ci, il convient de faire voir combien la grandeur de la perfection et de l'imperfection de même que la certitude des jugements, en effet ces théorèmes ne peuvent pas être utilisés, avant que chacune de ces mesures soit inventée... »

Il explique ensuite le bien des intérêts pour cet aspect possible de l'esprit humain :

{...ces recherches ne sont pas conduites par moi pour une autre fin que de faire comprendre qu'une connaissance mathématique de l'esprit humain, et donc une psychométrie est possible, et que l'âme apparaît dans ces vérités mathématiques, c'est-à-dire dans l'arithmétique et dans la géométrie qui s'occupent de quantités, suivant des lois mathématiques... »

F.GALTON, cousin de DARWIN va contribuer de façon décisive à l'établissement des bases pour la création des tests mentaux par ses recherches sur les « Facultés » humaines et leur développement (1883). Fou de mesure, on lui attribue ce mot d'ordre : « chaque fois que vous le pourrez, comptez. »

Il définit alors la psychométrie comme « l'art d'imposer aux opérations de l'esprit la mesure et le nombre ».

Quand à l'expression mental test, elle date de 1890. Elle est due à James Mc Keen CATTELL, un psychologue américain, ancien élève de Wundt à Leipzig, puis lecteur à l'université de Cambridge où il connaît Galton.

C'est d'ailleurs GALTON qui préface et fait publier dans la célèbre revue 'Mind' l'article programme de CATTELL (mental tests and their measurement) où l'expression de mental test est employée pour la première fois.

CATTELL avait mis au point alors dix épreuves, certaines faisaient appel à des processus supérieurs de l'esprit, comme la mémoire ou l'attention.

Dans le prolongement des travaux de GALTON, CATTELL souligne l'importance de la mesure « la psychologie ne peut atteindre la certitude et la précision des sciences physiques, si elle n'est pas fondée sur l'expérience et la mesure... ». Il ajoute, encore, permettant ainsi d'établir toute la psychométrie : « ...on pourrait faire un pas dans cette direction en appliquant des séries de mesures et de tests mentaux à un grand nombre d'individus... »

Il note, toujours dans cet article, que « les résultats de ces tests seraient d'une grande valeur scientifique pour découvrir les propriétés fondamentales des processus mentaux, leurs interdépendance et leurs variations sous certaines circonstances. Mais, en outre les individus trouveraient les « tests » intéressants et peut-être utiles pour améliorer leurs capacités ou identifier une maladie » (1890).

Mais il y aura une grande résistance à l'usage de ces épreuves.

Le mérite de la première réalisation d'un test mental revient à deux français, Binet et Simon dans les premières années du XX^e siècle. Depuis de nombreux tests ont vu le jour.

Grandes dates dans l'introduction de la Mesure en psychologie

1879 : F.GALTON dans psychometric experiments donne la première définition de la psychométrie : « l'art d'imposer aux opérations de l'esprit mesure et nombre »

1904 : C.E SPEARMAN met au point l'analyse factorielle née de l'idée de corrélation que ce psychologue anglais met en valeur, il interprète les corrélations entre les tests d'intelligence comme dépendant du facteur général (G). L'importance de la « mesure » est soulignée dans un article publié cette année par American journal of psychology, « *Général intelligence objectively determined and measured* ».

1905 : A.BINET et Th.SIMON : vont présenter de nouvelles méthodes pour le diagnostic du niveau intellectuel chez des enfants normaux et anormaux, qui aboutiront à l'échelle métrique de l'intelligence (1911).

1919 : le psychologue américain, L.M TERMAN adapte cette échelle d'intelligence.

1926 : E.L. THORNDIKE psychologue américain publie : The measurement of intelligence (La mesure l'intelligence), étude dans laquelle il insiste principalement sur les processus d'acquisition des connaissances, ainsi que la fatigue mentale.

Qu'est-ce qu'un test ?

Le terme de « *test* » est d'abord un mot anglais qui signifie « examen, épreuve ». Il dérive aussi du latin « *tesson* » ou *test* qui désignait un pot de terre servant à l'essai de l'or au temps des alchimistes. La pratique des tests relève du domaine de la psychométrie qui accorde une place primordiale à la quantification et la mesure dans l'approche des processus psychologiques. C'est pourquoi nous avons commencé par définir cette discipline avant de décrire le groupe de techniques qu'elle emploie. Nous retiendrons comme définition du mot test surtout celle proposée par Zazzo (1969) comme « d'une épreuve strictement définie dans ses conditions d'application et dans son mode de notation et qui permet de situer le sujet par rapport à une population elle-même bien définie biologiquement et socialement »¹. La valeur d'un test répond à certaines qualités métrologiques. Nous en retiendrons surtout trois (03) : la sensibilité, la fidélité et la validité.

- La sensibilité est « la capacité à bien différencier les sujets »². Un test est dit sensible s'il permet un classement nuancé des sujets.
- La fidélité réside dans le degré de cohérence interne d'une épreuve et la constance des résultats à travers le temps. Elle se vérifie lorsqu'on l'applique à deux ou plusieurs reprises à un même groupe d'individus et que le résultat varie peu dans le temps. Elle se mesure grâce à la méthode test–retest, administration successives et dans les mêmes conditions pour tous les sujets d'un même test. Plus le test se rapproche de un (01) et plus il est fidèle.
- La validité est définie unanimement comme la capacité du test à mesurer ce qu'il sensé mesurer. Cette qualité du test est la plus importante.

1 TOURETTE C., GUIDETTI M., *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*, Editions HER /Armand Colin, Paris, 2000, p.157.

2 Ibid p.158.

* .Nous retiendrons la présentation suivante des différents tests utilisés.

.Les tests de niveau : comme ils permettent d'effectuer des mesurés (usage du terme *niveau*) ils représentent donc bien le mouvement psychométrique., On distinguera particulièrement les tests de développement intellectuel et les tests d'efficience intellectuelle.

-Les tests de développement Qui s'appuient sur la notion d'âge mental permettent d'obtenir un chiffre en faisant le rapport âge mental/âge réel.

Ils représentent une comparaison statistique des niveaux de développement, la référence de base reste le BINET-SIMON et la NEMI(nouvelle échelle métrique de l'Intelligence, qui en est la revisions. Réétalonnée par ZAZZO, elle est destinée aux enfants 4e 3 à 14 ans.

-Les tests d'efficience intellectuelle mesurent aussi un QI mais sans s'appuyer cette fois sur la notion de développement.il exprime ici un *rang* dans une population (le résultat d'un individu relativement aux résultats des autres. Les tests d'efficience les plus connus et les plus utilisés à travers le monde (occidental et arabe) restent les échelles de WESCHLER : pour les enfants le WISC (Weschler Intelligence for Children)C'est dans sa dernière version française, le WISCIII (révisée en 1996) qu'il est le plus accessible.

.Les épreuves instrumentales :Elle cherchent à évaluer les habiletés psychomotrices et permettent de repérer les troubles instrumentaux éventuels.

L'épreuve la plus connue pour explorer les capacités motrices et graphiques des enfants est l' « Epreuve d'organisation grapho-perceptive Révision 1967 qui est issue du test ancien de BENDER, test moteur de structuration visuelle (Visual Motor Gestalt Test, BENDER 1938 et

1957 pour la traduction française, il consiste à reproduire des figures géométriques et renseigne sur le niveau grapho-moteur de l'enfant

.Les tests scolaires: Notamment en lecture, orthographe et mathématique. Ils ont été conçus pour rendre compte du niveau des acquisitions scolaires de l'enfant.

Après cette première présentation qui portait sur des tests évaluant surtout le fonctionnement cognitif, les fonctions instrumentales et le niveau de connaissances scolaires, nous aborderons un autre type de tests plus proches de notre thème de recherche, les tests projectifs ou de personnalité.

Nous choisirons pour montrer le but de ses tests, la définition suivante : « Les techniques projectives d'étude de personnalité visent à cerner le mode de fonctionnement psychoclinique individuel dans sa dynamique et /ou ses altérations »¹.

Le terme de « méthodes projectives » a été utilisé pour la première fois par Franck L.K. pour tisser un lien entre des épreuves plus anciennes telles que le *test d'association de mots* de Jung C., le *Psychodiagnostic*, de Rorschach H., et le *Thématique Appréciation Test*, de Murray H. A.

Elles tirent leur appellation du concept de « projection » introduit par Freud pour qui « La projection est un mécanisme de défense du moi, consistant à attribuer inconsciemment à autrui ses propres tendances, ses désirs, ses pulsions que le Surmoi interdit de reconnaître comme siens »².

1 Editions du Centre de Psychologie Appliquée, ecpa, Paris 2010.

2 Sillamy, *Dictionnaire usuel de psychologie*, Editions Bordas, Paris 1983, p. 528.

Les épreuves de personnalité

On parlera ici plus d'épreuves que de tests à l'inverse des tests de développement évoqués précédemment. En effet, les caractéristiques métrologiques exigées d'un test y sont moins prégnantes « dans la mesure où il n'y a pas de standardisation, si ce n'est par exemple un jeu d'images, la consigne est impersonnelle, le sujet à toute liberté dans le choix de ses réponses » (Guidetti C. 2000).

- Le TAT (Thematic Aperception Test), qui est applicable à partir de 09 ans et jusqu'à l'âge adulte et le CAT (Children Aperception Test), son équivalent pour jeunes enfants de 03 à 08 ans mais spécifique parce que ce sont des animaux qui y figurent. Ceux-ci sont considérés comme vecteurs plus faciles de projection pour l'enfant.

Dans les deux cas, on demande au sujet de raconter une histoire en rapport avec les images présentées (une série de planches représentant des situations spécifiques). L'interprétation bien que différente selon les auteurs nécessite une bonne connaissance psychanalytique. L'analyse portera sur le contenu manifeste et latent de la réponse. Elle se fait par rapport au développement libidinal et les conflits inhérents à chaque stade (C'est toujours l'axe psychanalytique qui prédomine) Chabert C.

- Le test de Patte Noire (Corman, 1961) est un test projectif pour jeunes enfants dont les situations stimulus sont des scènes animales où l'enfant se projette très facilement.

Il comporte 19 planches dessins.

Initialement le héros des scènes évoquées est un petit cochon. Il permet une exploration complète de la personnalité en rapport avec les tendances instinctives révélées par la variété du contenu des planches. Les défenses du moi peuvent être décelées avec leur dynamisme conflictuel.

Son originalité se trouve dans la passation en deux temps :

- Récit dans le TAT ou CAT
- Mais surtout dans un deuxième temps : choix des planches aimées et non aimées.

Une autre série a été créée, celle du PN « moutons » pour éviter le refus de s'identifier à un cochon pour des motifs religieux, notamment dans un milieu musulman comme le nôtre.

C'est un moyen d'investigation privilégié pour l'étude du complexe d'œdipe, ce que nous avons pu vérifier dans notre population d'enfants d'âge préscolaire en milieu algérien. Cependant, la longueur de la passation et la nécessité d'un langage riche peuvent constituer un obstacle chez des enfants de 4-5 ans.

Enfin toujours dans la lignée des épreuves projectives thématiques, un autre test s'avère très intéressant pour l'étude des images parentales mais aussi de la représentation de soi, c'est la DPI (Dynamique Personnelle et Image) de Perron R.

On y demande à l'enfant de « raconter des histoires » à propos de personnages engagés dans une situation ou activité. Le test comprend un jeu de 24 planches mais peut être aussi utilisé dans une version abrégée de 12 planches seulement.

Nous avons pu voir la possibilité de son application pour un échantillon d'enfants algériens âgés de 6ans.

Nous évoquerons ensuite les épreuves de dessin, activité qui paraît propre à l'enfance puisqu'elle verra son déclin à l'adolescence. Moyen privilégié d'expression pour l'enfant, il est un support et un médiateur essentiel dans la relation thérapeute-enfant.

Ce qui nous intéressera surtout ici, c'est sa valeur comme témoignage de l'évolution de l'enfant dans ses aspects les plus divers : évolution psychomotrice, intellectuelle mais aussi affective. L'évolution des tests de dessins présentés dans l'exposé suivant permettra d'en rendre compte.

- *Le dessin du bonhomme*, utilisé pour la première par Goodenough F. (1957) pour l'évaluation de l'intelligence en mettant en rapport un âge mental établi à partir du nombre de détails dessinés et l'âge réel du sujet permet de calculer ainsi un QI.

Les critiques apportées à cette vision restrictive de l'intelligence amènent Royer J. à le considérer pour l'étude de la personnalité. Les informations nécessaires seront apportées par des indices comme l'emplacement du bonhomme dans la feuille, sa taille et la qualité du trait (fin ou trop appuyé).

Une perspective originale abordée par Royer J. mais également Machover (*Le dessin de la personne*) permet d'étudier l'identification sexuelle en se basant sur l'hypothèse et l'observation que l'enfant quand on lui demande de dessiner un personnage dessine dans la plupart des cas un personnage de son propre sexe.

- *Le dessin de la famille* qui utilise aussi le dessin du bonhomme mais en demandant cette fois à l'enfant de dessiner toute une famille permet de voir comment l'enfant se situe dans son environnement familial.

Des consignes différentes sont données : « dessine ta famille » (Porot) mais aussi « dessine une famille » ou une famille imaginaire (Corman), variante apportée par cet auteur pour faciliter la projection de l'enfant placé dans une situation plus « neutre ». L'analyse pourra se faire en identifiant les personnages dessinés dans un premier temps, dans leur ordre d'arrivée puis ensuite en évaluant le niveau plus global de représentation des personnages.

Dans le cas de la production des familles à partir des deux types de consignes (Porot, Corman) une comparaison pourra être faite avec la famille réelle de l'enfant, s'il y a eu des « oublis » ou des personnages « surajoutés » ou « raturés ».

La charge affective investie est beaucoup plus importante que le dessin du bonhomme. L'âge de passation de cette épreuve est à partir de 5 ou 6 ans (âge où il pourra représenter un personnage jusqu'à 12 ou 13 ans (âge où le dessin n'est plus le moyen de communication privilégié)).

La représentation

En psychologie de l'enfant, les auteurs utilisaient surtout la notion de représentation mentale telle que nous allons la voir étudiée par Piaget et il s'agissait de représentation individuelle car c'était surtout le développement individuel qui était considéré.

Les travaux dans ce domaine traitaient surtout de « *la représentation du monde chez l'enfant* ».

Lorsqu'on considère la représentation individuelle telle qu'elle est définie par les psychologues du développement (PIAGET, MALRIEU, WALLON, ZAZZO) on se base surtout sur Piaget qui voit son avènement avec l'apparition de la fonction symbolique,

Qui « permet de représenter les objets ou événements non actuellement perceptibles en les évoquant par le moyen de symboles ou de signes différenciés, tels sont le jeu symbolique, l'imitation différée, l'image mentale, le dessin etc...) et surtout le langage lui-même.

La fonction symbolique permet ainsi à l'intelligence de se prolonger en pensée » (psychologie et pédagogie médiations, P.51).

L'élément nouveau introduit, c'est la différenciation entre le signifiant et le signifié.

Selon cet auteur, « *la pensée représentative débute par opposition à l'activité sensori-motrice, dès que dans le système des significations constituant toute intelligence et sans doute toute conscience, le signifiant se différencie du signifié* ».

(Formation du symbole, p172)

Aussi PIAGET en donne cette définition qui englobe les deux sens différents donnés généralement au terme de représentation (ou pensée représentative) « au sens large, la représentation se confond avec la pensée, c'est-à-dire avec toute l'intelligence ne s'appuyant plus simplement sur les perceptive et les mouvements (intelligence sensori-motrice) mais aussi bien sur un système de conception ou de schèmes mentaux ; au sens étroit, elle se réfère à l'image mentale ou au souvenir de l'image, c'est-à-dire à l'évocation symbolique des réalités absentes (formation du symbole, p68) ».

Nous avons déjà abordé le terme de « représentation » et l'usage qui en est fait selon la perspective psychogénétique de PIAGET surtout.

Au sens restreint la signification qui lui est donnée équivaut à celle d'image*

Nous admettons donc, suivant en cela R. ZAZZO délimitant le sujet de la recherche et l'instrument utilisé, le Bestiaire que c'est ce lui qui convient le mieux.

En effet en ce qui concerne la « représentation » de la réalité étudiée : celle des rôles masculins et féminins pour la troisième partie (Dualité des sexes) on comprend que celle-ci n'est pas quelque chose de présent, mais absent, non palpable.

* une remarque s'impose toutefois.

Ainsi B.zazzo qui dans le même cadre d'études aborde le Dynamisme

Evolutif différencie du point de vue de l'élaboration mentale, la représentation de l'image plus spontanée et concrète.

L'identification :

C'est un terme qui appartient d'abord à la philosophie .

Nous commençons ainsi par la définition qu'en donne le langage philosophique.

-En Philosophie

Il s'agit de :

« L'acte par lequel un être devient identique à un autre ou par lequel deux êtres deviennent identiques en pensée, ou en fait, ou en partie »¹.

-En Psychanalyse

L'identification est définie comme : « un processus par lequel un sujet assimile , s'approprie un aspect, une propriété de l'autre, et se transforme en totalité ou en partie »¹¹

Une extension est donnée à ce terme montrant ainsi une articulation entre le psychologique et le social.

Au delà de l'acceptation traditionnellement admise par les différentes disciplines des sciences humaines qui correspond à la définition du terme « identification comme s'inscrivant dans l'acte d'assimiler un aspect, un attribut ou une propriété, actuellement il est ajouté cependant, ou encore d'intérioriser (ou de prendre) les attitudes , les rôles normes du groupe social ou de la société à laquelle l'individu appartient.

¹ A .LALANDE, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, paris puf 1972

¹¹ A.PORQT, Manuel alphabétique de psychiatrie.

Identification (dans la pratique psychologique) :

Il nous a paru pertinent d'exposer ici ces termes originaux propres à CORMAN bien qu'on les trouve rarement dans la littérature du moins sous ces dénominations, motivation due à leur caractère opératoire.

1°/I' identification de réalité, quand l'enfant se représente lui même dans sa vraie condition d'âge et de sexe et déclare être « moi »,

2°/L'identification de désir ;

par laquelle le sujet se projette et dans le ou les personnages qui satisfont le mieux ses tendances avouables .Ici il cite l'exemple de l'enfant qui choisira d'être le père, pour pouvoir commander ; ou la mère pour avoir des enfants, ou le frère aîné, pour être indépendant et faire ce qui lui plaît ; ou le bébé pour être choyé.

3°/l'identification de défense, en général au puissant qui symbolise le

Sur moi.

ainsi selon CORMAN l'enfant met en scène le méchant qui représente sa

propre agressivité il pourra s'identifier au père ou à la mère, ou au gendarme qui punit; ou même tue le méchant (identification du Surmoi).

Pour comprendre à quel type d'identification se rapporte le choix de l'enfant

CORMAN pose la simple question :

« Pourquoi serai-tu tel ou tel ?.

Identification et relation à autrui :

Souvent l'identification est perçue comme une des premières formes sinon la première forme de relation à autrui.

Considérée comme une pièce maîtresse dans le système freudien, elle prend là plusieurs formes au lieu de se réduire à une seule forme.

On parlera donc d'identifications, ou mécanismes identificatoires qui se manifestent tout au long de l'enfance.

Différenciées par des noms différents, Freud les distinguera suivant le stade de développement auxquels elles correspondent.

L'identification : l'approche génétique : selon cette perspective divers types d'identification, vont s'installer graduellement.

L'évolution de l'enfant est jalonnée de mécanismes identificatoires que P.TAP a le mérite de bien délimiter.

On pourra y reconnaître l'influence tant psychanalytique que psychogénétique il s'agit de :

-L'identification de dépendance (ou fusionnelle) liée « au processus par lequel l'individu tend à « se prendre » dans la toute-puissance affective de l'autre (objet d'amour et/ou de sécurité...) et ne peut vivre que dans une dépendance plus ou moins totale à l'égard de cet autre qui satisfait ses besoins lui apporte sécurité et tendresse ».

-L'identification à l'agresseur.

Serait ici liée « au processus par lequel l'individu tend à s'approprier la toute puissance de refus, d'interdiction de l'autre, en réaction à l'ambivalence de cet autre, pour préserver le besoin d'autonomie et permettre au moi de s'affirmer ».

-L'identification imitative de maîtrise liée « au processus par lequel l'individu tend à s'approprier la toute puissance active de l'autre et à prendre à son compte les moyens d'accès à l'autonomie (aptitudes instrumentales : motrices, intellectuelles etc...).

- L'identification spéculaire.

Se caractériserait « par la tendance à maximiser les similitudes au point que l'autre se trouve confondu avec une image de soi en miroir, ou un reflet gémellaire, un alter ego. »

- L'identification catégorielle :

Elle pourra s'instaurer avec l'acquisition chez l'enfant de « la capacité à définir et différencier les individus selon un processus de catégorisation sociale qui va permettre à l'enfant de systématiser et ordonner l'environnement social, d'orienter son action et d'actualiser des valeurs (TAJFEL1972). »

Ce processus permettra principalement de « se reconnaître comme membre de catégories ou groupes socialement définis en accentuant les différences perçues entre ces catégories ou groupes (TAJFEL1972) tout en privilégiant les ressemblances entre les membres du même groupe ou de la même catégorie (DESCHAMPS1977). »

Dans notre travail nous emploierons souvent les termes identification ou rôle, tantôt l'un à côté de l'autre, tantôt séparés.

Nécessité d'une précision

-L'identification et rôle

Certes des rapports très étroits existent pas à envisager « l'identification comme l'intériorisation d'une relation de rôle » mais l'une ne saurait se réduire à l'autre, c'est en donnant à la notion de rôle l'extension qu'elle mérite que les deux concepts identification et rôle pourront être distingués clairement.

La distinction essentielle établie repose sur le fait que :

« L'identification suppose toujours un modèle personnel (on s'identifie à un personnage réel ou imaginaire) tandis que le rôle ne s'incarne pas forcément dans une personne mais constitue un modèle socialement défini prescrivant des comportements déterminés ».

Il montre comment le mécanisme de l'identification ne peut se confondre avec la simple imitation.

« En effet l'identification même partielle dépasse de beaucoup les simples conduites d'imitation et l'enfant ne se contente pas de reproduire les actions et les gestes d'un modèle mais subit inconsciemment une véritable transformation interne... »

C'est cette transformation interne qui la distingue de façon fondamentale du processus d'imitation établissant la distance entre le mécanisme d'identification et la simple prise de rôle.

Cette distance apparaît clairement à travers cette constatation.

« L'identification ne consiste pas seulement à faire comme le modèle mais à penser ce qu'il pense, à éprouver ce qu'il éprouve ».

L'Attitude

L'Attitude est un des concepts les plus importants en psychologie sociale.

Il fut utilisé d'abord à propos des attitudes corporelles.

Ainsi selon le Dictionnaire vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie LAFON, ce serait la :

« position du corps guidée et contrôlée par la sensibilité posturale ».

Introduit en Psychologie sociale par Thomas et Znaniecki pour l'étude des paysans polonais il prend une extension si importante qu'en 1935, Allport relève plus de seize définitions différentes dans la plupart des manuels.

Il propose la définition suivante :

« C'est un état mental de préparation à l'action organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directe et dynamique sur le comportement »

Elle continue à être généralement admise car elle comprend le modèle tridimensionnel et non plus unidimensionnel de l'attitude (composantes cognitives, affectives, comportementales).

Nous n'allons pas faire une revue exhaustive des différentes définitions ou discussions liées aux questions variées sur la prédictibilité de l'attitude quant au comportement ultérieur.

Nous allons, suivant en cela Stoetzel plus « opérationnel » insister sur les caractéristiques énoncées par cet auteur, comme associées à ce concept :

« On ne peut pas observer une attitude directement, on l'infère ou on la déduit d'une mesure,

-elle implique nécessairement une relation du sujet avec un objet ou une situation ;

« une attitude est toujours une attitude pour ou une attitude contre »

(Stoetzel, 1963 ;) elle possède donc une polarité .

-l'attitude est acquise et peut donc subir des influences venant de l'extérieur.

Dans l'énoncé suivant nous mettrons l'accent sur les théories qui sont centrées sur l'individu et l'interaction avec le monde environnant (Groupes sociaux, objets, situations...)

Selon l'orientation de l'auteur sera souligné un aspect particulier ainsi selon la psychologie de la personnalité, ce serait un système, système étant entendu :

« *comme une unité complexe dont les parties dépendent les unes des autres* »

Cette caractéristique d'**interdépendance** soulignée, il s'avère encore qu'ainsi conçue l'attitude serait donc :

« *cet état du système dont lequel toutes les fonctions psychiques sont réunies par rapport à un objet déterminé* »(ROTH, 1967) ⁽¹⁾

Le rôle du facteur environnement ne doit pas être négligé.

C'est dans cette optique que S.MOSCOVICI (1972) qui insiste sur la dialectique entre « l'activité psychique » et le contexte dans lequel celle-ci doit être replacée, par l'intégration de l'individu à une réalité sociale la définit comme un « *schéma dynamique de l'activité psychique* »

Selon cet auteur il s'agit d'un « *schéma **cohérent** et **sélectif** relativement autonome résultant de l'interprétation et de la transformation des modèles sociaux et de l'expérience de l'individu* » ⁽²⁾

1- WINFRID HUBER : Introduction à la psychologie et la personnalité (p-88-)

2- In P. TAP : masculin et féminin chez l'enfant, Editions PRIVAT, Toulouse, 1985, p-41

Une distinction est établie entre les attitudes personnelles telles que :

- « l'**Attitude individuelle** » : personne envers un ou plusieurs objets (personne ou chose)

On parlera d'attitude envers soi-même lorsque le moi est considéré comme objet ⁽¹⁾

- « l'**Attitude sociale** » : d'une personne à l'égard des réalités sociales et culturelles (ex : les préférences esthétiques)

Puis, employées cette fois-ci au pluriel

- Les « **Attitudes collectives** » partagées avec les membres d'un groupe en face d'un problème collectif, ou d'une situation naissant des interactions individu-groupe qui peuvent tout aussi bien concerner l'attitude d'un groupe vis-à-vis de l'autre.

L'« **attitude commune** » : étendue à un assez grand nombre d'individus quelconques à l'égard d'un même objet ⁽²⁾

1- WINFRID HUBER. Op.cit, p.54

2- Robert LAFON : Manuel alphabétique de psychiatrie.

Avec K. LEWIN (1959) l'attitude est considérée comme en rapport avec la perception.

La notion de schéma est encore utilisée là aussi. Dans cette perspective, les attitudes sont donc « *des schémas intellectuelles et affectifs qui déterminent la perception de l'ensemble de la situation* »

MUCCHIELLI propose de la décrire comme une « *manière chronique de vivre l'expérience quotidienne et de répondre (ou de se refuser) aux sollicitations du monde, c'est le facteur d'intensité des réactions psychologiques* »

Ceci amène à inférer l'attitude (sa signification) à une « *structure latente de la personnalité* ».

En rapport avec le caractère et la personnalité R. MUCCHIELLI élabore une définition très élargie mais aussi fructueuse.

C'est celle qui nous paraît la plus utile à notre propos (dans le cadre du travail).

« *Une attitude est à strictement parler, une prise de position génératrice d'opinions et d'actions sur un problème ou dans des circonstances données* ».

Cette prise de position elle-même mise en rapport avec la perception est vue comme : « *l'actualisation d'une attitude latente, c'est-à-dire d'une prédisposition (chronique et habituelle ou au contraire réactionnelle à une expérience ou à des circonstances) à percevoir d'une certaine façon les problèmes et à résoudre dans un certain sens...* »

Approche théorique en rapport avec le Test utilisé

Plusieurs noms dominent parmi ceux qui s'intéressèrent à cette étude, MALRIEU FRAISSE, PIAGET ...mais aucune œuvre ne contient autant d'expérience et n'aborde ce problème avec une analyse aussi pénétrante que Piaget, aussi emprunterons nous les exemples de ses expériences qu'il donne dans son ouvrage : « **Le développement de la notion de temps chez l'enfant** »(1946), pour appuyer sa thèse.

Mais avant cela, certains termes apparaissant tout au long de l'exposé sur l'acquisition des étapes génétiques de la notion de temps, durée, ordre, succession, irréversibilité, rythme, intervalle etc....., nous avons jugé utile de définir les capacités les plus importantes pour maîtriser ce facteur.

Jaulin Mannoni¹ (1965) définit l'individu doué d'une bonne organisation temporelle comme « capable de se situer lui-même dans le temps, c'est-à-dire d'être présent en intention au passé comme à l'avenir. Il

S'agit, d'autre part, d'un individu qui a pris conscience des rythmes d'autrui conduit à la nécessité d'établir des points de repère délimitant des moments dont la durée est la même pour tous, elle fait acquérir au sujet la notion d'un temps contenu et mesurable. La structuration temporelle implique les notions de durée, d'ordre et de succession.

La structuration temporelle est définie par de Lièvre et Staes² « comme la capacité :

- A se percevoir et d'ajuster son action aux différentes composantes du temps telles que l'ordre et la succession, la durée, l'intervalle, la vitesse, la périodicité, l'irréversibilité, le rythme,
- De se situer et de s'orienter dans le temps perçu comme une succession linéaire irréversible,
- De s'organiser dans le temps en combinant ces divers éléments afin d'atteindre un objectif temporel. »

1-Jaulin Mannoni (1965) : in Henrard, M.N.P 27

Henrard, M.N. L'enseignement spécial de type 8: spécificité et bien fondé : Mémoire de licence en psychologie, université catholique de Louvain-La Neuve-Belgique.1999.pp 188-189.

2- De Lièvre, B.Staes , La psychomotricité au service de l'enfant, Edition de Boeck, Bruxelles, 1993, p 79.

Avant d'aborder l'évolution génétique de l'élaboration de la notion de temps nous verrons de façon plus globale les repères utilisés et les progrès enregistrés pour montrer comment les enfants « apprennent » le temps.

Bergeron (dans un bref rappel) nous donne ici les indications les plus courantes, quant au développement de la notion de temps.

- Jusque vers 2 ans, l'enfant, vivant dans le présent et pour le présent, a une très vague notion du passé. Quant au futur, il ne le comprend pas. Vers 3 ans, le temps s'objectivise mais de façon encore restreinte. Ainsi le passé équivaut à hier, le présent est très étroitement à aujourd'hui et le futur à demain (test de Binet).
- La nuit est assimilée par l'enfant à l'obscurité et le jour à la lumière.
- La notion « heure » : la durée d'une heure apparaîtrait vers 4 ou 5 ans.
- Pour Bergeron, l'enfant pourrait intégrer le temps cyclique tôt puisque selon lui, entre 5 et 6 ans, il acquiert une notion nette des saisons l'hiver qu'il assimile au froid, l'été à la chaleur et au soleil. A 6 ans il distingue le matin de l'après-midi. A 7 ans il connaît les jours de la semaine.
- A 9 ans, sa comparaison du cycle du temps se précise davantage et les mois de l'année s'objectivent.

En se référant à plusieurs auteurs à la fois comme Stern (1907), Decroly et Degand (1913), Oakaden et Sturt (1922), Bradley (1947), Ames (1946), Gesell et Ilg (1949) et Malrieu (1953), Fraisse¹ dresse dans le tableau suivant une chronologie de la compréhension ou de l'emploi des termes désignant une localisation précise (temps situé précisément par rapport au moment présent ou par rapport au calendrier).

- Reconnaître un jour privilégié de la semaine, comme le dimanche.....4 ans
- Préciser si on est le matin ou l'après-midi.....5 ans
- Utiliser exactement « hier » et « demain ».....5 ans

1- Fraisse : Psychologie au temps, p 117

Entre 2 et 6-7 ans :

- **A 2ans** : si l'enfant comprend certains points de repère c'est parce qu'ils sont liés à des activités qui lui sont familières par exemple : lorsque on lui dit : « Ar... viendra pour le goûter ».
- **A 2-3ans** : il sait organiser le développement d'une action dans le temps, mais toujours à partir des séquences qu'il connaît bien « pour laver sa poupée, il la déshabillera d'abord et la séchera ensuite ».
- **A Sans** : même s'il commence à distinguer le passé du présent, les termes nouveaux dans son vocabulaire « hier » et « avant » sont encore imprécis. C'est ce que nous montrent les propos de cet enfant cités par Bauer : « Hier, j'ai joué à la balançoire racontera-t-il à son papa en évoquant sa matinée passée au square ». Le futur là aussi n'est pas encore employé.
- **De 4 à 6ans** :

Cette période est caractérisée par une saisie de l'ordre, une tentative de classer des événements les uns par rapport aux autres et surtout d'ordonner des souvenirs.

Il utilise le passé et même le passé composé mais en ordonnant ses souvenirs, « quand j'étais petit, je ne savais pas faire du vélo, mais l'autre jour, papa m'a enlevé les petites roues parce que maintenant je sais ! ».

Il fait la distinction entre le matin et l'après-midi et emploie le terme «demain» et d'autres termes de vocabulaire du temps futur.

Là aussi on note un intérêt pour l'âge des vieilles gens, comme chez Gesell. Il aime bien se faire raconter les étapes de la vie, observe les signes du temps chez un Aïeul : cheveux blancs, peau fripée....

- **Entre 7 et 9ans** : l'enfant va atteindre les progrès les plus sensibles. Il devient capable des premiers raisonnements abstraits et pourra ainsi avoir des estimations plus précises de la durée (durée d'un événement, intervalle de temps) ,des unités temporelles , des notions de mesure du temps (jours, heures, minutes, secondes) seront intégrées.

Il s'oriente mieux même par rapport au temps cyclique (jours, mois, saisons). L'emploi du temps quotidien reste un repère sûr pour lui.

Mais il reste encore dépendant de changements qui peuvent se passer dans cette durée. D'ailleurs il suffit d'un imprévu, pour que l'enfant soit ébranlé dans sa capacité d'estimer la durée. C'est ce que montre l'observation rapportée par Bauer : « Ainsi, la pluie a empêché les enfants d'une classe de C.P de jouer dans la cour après le repas et plusieurs écoliers affirment que l'heure de la sortie va sonner ». Ceci est dû au fait qu'il n'arrive pas à lier correctement les événements entre eux et est incapable de concevoir que des événements différents se passent dans un même laps de temps. Il n'a tout simplement pas encore une représentation abstraite de la durée.

- A 6-7 ans, le temps historique et la chronologie lui échappent encore. Mais ses progrès s'acheminent régulièrement.
- Vers 10-12 ans : il acquiert une représentation du temps plus proche de celle de l'adulte.

A cette étape du développement, Bauer constate que « ses capacités d'abstraction sont presque égales aux nôtres. Tout se met en place : sa journée s'organise clairement, la succession des générations n'a plus de mystère... ».

Et là Bauer introduit une dimension importante: « ... le temps cyclique (semaine, mois, saison) est intégré au temps linéaire, celui qui dure tout le temps, celui qui est limité par la naissance et la mort... »

I. B. l'élaboration de la notion de temps : Evolution génétique (Piaget)

La notion d'âge implique la notion de temps. L'enfant ne l'acquiert pas tant qu'il n'est pas intégré dans la notion de temps.

Aussi avant d'aborder son étude, commencerons nous par celle de l'acquisition de notion de temps

La notion d'Ordre

1° L'APPREHENSION DE L'ORDRE :

On présente à l'enfant deux bocaux superposés de forme différente. Au début de l'expérience le bocal inférieur est vide tandis que le bocal supérieur est plein d'un liquide coloré. A

intervalles réguliers on laisse écouler par un robinet de verre une certaine quantité, toujours la même, le liquide du bocal supérieur coule dans le bocal inférieur ; l'enfant a en face de lui une série de dessins représentant les deux bocaux. A chaque écoulement, il est invité à marquer sur un nouveau dessin le niveau atteint par le liquide en chacun d'eux. Quand tout le liquide s'est écoulé, en 6 à 8 étapes, on lui demande de sérier les dessins chronologiquement, en mettant à gauche celui qui a été fait le premier « quand l'eau étant au commencement » et ainsi de suite.

A 5 ans environ et même jusqu'à 6 ans l'enfant échoue dans la sériation des dessins. La difficulté pour l'enfant de relier les différents moments de l'expérience en un moment d'ensemble l'empêche de parvenir à construire un temps unique.

Si les jeunes enfants de 5 ans sont capables, pourtant, de montrer les niveaux successifs du liquide sur le bocal lui-même, c'est surtout parce qu'ils s'appuient sur une intuition indifférenciée de l'ordre spatial et de l'ordre temporel.

Piaget l'explique d'ailleurs ainsi : « Autrement dit, en présence de deux dessins représentant des couples distincts de niveaux, l'enfant ne sait plus décider avec rigueur lequel de ces couples est antérieur à l'autre, et cela parce que, au lieu de percevoir directement un déplacement du liquide de haut en bas et de bas en haut, il ne se trouve plus en présence que de relations spatiales statiques (de niveaux immobiles) qu'il s'agit d'ordonner après coup, donc de reconstituer déductivement sous la forme d'une succession temporelle. »

Puis, un peu plus tard l'enfant parvient avec des tâtonnements à sérier les dessins. Et c'est surtout ce stade qui est intéressant.

En effet, si on coupe les dessins de manière à séparer les bocaux supérieurs des bocaux inférieurs, il n'arrive pas à remettre le tout correctement, en faisant correspondre à chaque niveau les dessins des bocaux.

Il n'est donc pas capable d'établir une Co-sériation des niveaux successifs de chacun d'entre eux. S'il réussit lorsque les dessins ne sont pas coupés c'est parce qu'il s'agit d'une reconstitution globale. Il échoue lorsqu'il s'agit de déduire les niveaux du bocal inférieur des niveaux du bocal supérieur, et réciproquement.

L'enfant ne peut pas mettre en relation les rapports de succession et de simultanéité.

Ici est mise en évidence une étape intermédiaire entre l'échec complet reconstituer l'ordre et la réussite basée sur une construction opératoire.

L'enfant peut se représenter, mais en restant toujours sur le plan intuitif, la série des positions, grâce à une compréhension globale de l'ensemble du mouvement.

Vers 9 ans toutes les sériations sont effectuées sans problème. Il construit donc les relations exactes de succession et de simultanéité. Les déductions causales sont possibles, l'enfant a compris que les niveaux du récipient inférieur résultent causalement de l'écoulement de l'eau de récipient supérieur.

Une autre étude visant à mettre en évidence l'appréhension de l'ordre chez l'enfant, bien que apparemment plus simple, aboutit aux mêmes échecs chez l'enfant, Une variable y est introduite, la saisie de l'âge lorsque l'enfant connaît l'ordre de naissance.

L'expérience consiste à donner à l'enfant deux jeux de dessins représentant des oranges et des pruniers. On explique d'abord à l'enfant que ce sont, dans chaque série, des images du même arbre qui ont été photographiées chaque année : à 1 ans il avait un fruit, à 2 ans deux fruits... On donne alors à l'enfant les dessins des oranges. L'enfant arrive finalement à sérier correctement ces images.

On lui explique ensuite que lorsque l'orange avait 2 ans (Or2) et deux fruits on a planté le premier, le prunier avec un fruit (Pr1) est placé sous Or2, puis ensuite sous Or3, Pr2, sous Or4, Pr3, etc.

Les plus jeunes enfants n'arrivent même pas à conclure sans fluctuation que Or2 est plus vieux que Pr¹ ;

A 6 ans 50% seulement des enfants concluent pour chaque couple de dessins que l'ordre qui a le plus grand nombre de fruits est le plus vieux.

2° L'APPREHENSION DE LA DUREE :

2.1. LA Durée

Soit un ballon dont l'eau s'écoule par un tube en Y, à deux branches identiques, dans vases différents quant aux formes et volumes.

Comme les deux branches sont commandées par un seul robinet les écoulements d'égal débit vont commencer et s'arrêter en même temps. Les deux vases étant, eux, différents l'écoulement se fera de telle façon que quand l'un est plein, l'eau se trouve n'avoir rempli que le tiers ou la moitié de l'autre.

Ainsi comme la bouteille qui a la plus petite capacité est pleine et la seconde n'est que partiellement remplie, le jeune enfant estime que l'eau a coulé plus longtemps dans la petite bouteille parce qu'elle est pleine.

L'erreur faite par l'enfant sur le « travail accompli » basé sur l'apparence se répercute donc sur l'appréciation de la durée.

De même en ce qui concerne la perception de l'ordre, l'interrogatoire montre que les jeunes enfants ne reconnaissent pas la simultanéité des arrêts. Ils pensent également qu'il y a plus d'eau dans le vase qui est rempli. Ils sont incapables d'admettre que la même quantité de liquide s'est écoulée dans les deux vases.

Cette erreur du jeune enfant qui se laisse prendre par son intuition perceptive va être dépassée par l'enfant plus âgé qui pourra alors interpréter simultanément.

Toutes les données de la situation : la synchronisation des écoulements et l'égalité des débits.

Mais cela ne va pas se faire facilement ; l'enfant y arrive après maints tâtonnements et hésitations.

Alors même que l'enfant plus âgé arrive bientôt à constater la simultanéité des premières et des arrivées, admettant alors que l'eau a coulé dans le même temps, sa première assertion reconnue de façon intuitive pourra se voir contredire par le premier mode d'appréciation.

Le processus où l'enfant doit apprendre à mettre en doute ses impressions immédiates pour arriver à une représentation homogène de la durée, malgré la quantité de changements qui la meuble, s'avère être une longue conquête.

Ainsi le dialogue suivant cité par Piaget dans cette expérience, met en évidence la confrontation d'hypothèses auxquelles peut être soumis l'enfant, et même la coexistence de conclusions contradictoires.

Bien que Pas. (6a. 4m) ait eu à prévoir qu'il faudrait plus de temps pour remplir la plus grande bouteille G, que la petite bouteille C et ait même constaté la simultanéité de l'arrêt des écoulements, cette certitude se trouve ébranlée lorsque l'examineur lui demande : « Il a fallu le même temps (pour C plein et G au 1/3) ?

- Non pas. Celle-ci (G) a mis moins de temps parce qu'elle n'est pas tout à fait remplie.
- Combien de temps ?
- Une minute pour (C), moins pour (G), parce qu'il n'y en a pas beaucoup et quelle est plus grande... »

Pourquoi lorsqu'on lui pose, pour contrôler son appréciation, les questions suivantes : « ...Alors il a fallu plus de temps pour l'une que pour l'autre... » Il répond : « ...Ah ! La même temps parce qu'elles ont été remplies en même temps.

- Pourquoi le même temps.

- Parce que celle-là (C) est petite est celle-là (G) grande, mais elle n'a pas été tout à fait remplie. »

Ici ce sont relations d'ordre qui a conduit l'enfant à mettre en doute sa première impression et changer donc sa conclusion, mais celle-ci est encore d'ordre intuitif. D'autres enfants, tout en continuant à admettre l'inégalité de la durée des écoulements, s'accordent sur l'égalité des débits et constatent l'équivalence de la quantité d'eau dans les deux vases malgré la différence de leur forme.

Ils s'aperçoivent alors de l'erreur de leur appréciation intuitive et par une estimation plus correcte ils remettent en cause leur première impression. Ainsi en évaluant plus objectivement le travail accompli par la quantité d'eau écoulée, ils arrivent à conclure à l'égalité des durées.

2.2. Ordre et Durée :

Cette juxtaposition d'impressions liées à l'influence de l'ordre, des qu'il est perçu dans des situations équivoques ou que l'enfant est soumis à des changements qui entraînent des appréciations diverses ou simultanées, est mise en évidence dans une autre expérience de piaget. Il s'agit d'arbres, des pommiers (P) et des poiriers (R), représentés par Piaget dans des dessins, dont les vitesses de développement sont inégales.

La technique consiste à faire correspondre un papier à un pommier à différents âges.

Chaque série de dessins du même âge à des âges différents est composée de tiges de plus en plus grandes supportant des cercles de plus en plus grands, et contenant de plus en plus de fruits. Mais il apparaît dans les dessins que les poiriers ont grandi plus vite, bien que le poirier ait été planté un an plus tard.

En effet, les dessins des pommiers vont de P1 (13 mm de diamètre, 4 pommes) à P6 (80 mm et 44 pommes) et ceux des poiriers de R1 (12 mm de diamètre, 4 poiriers) à R5 (99 mm et 74 poiriers), de telle sorte que (60 mm et 27 pommes) égale R3 (60mm et 27 poiriers). Les dessins représentés par les pommiers sont placés dans l'ordre.

On explique à l'enfant que lorsque le pommier avait deux ans, on a planté le poirier qui avait alors un an, et que chaque année on a photographié les deux arbres. Les poiriers sont placés en dessous des pommiers de façon à ce qui à P2 correspond R2, à p3.R2 etc.

Comment les enfants arrivent-ils à sérier les pommiers, puis en introduisant les poiriers à déterminer leur âge respectif ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? C'est ce que nous verrons à travers le dialogue suggestif, suivant :

« Joe (5a, 6ù) réussit à sérier les pommiers en disant : « un an, deux ans, etc. » Regarde : quant le pommier a tans, on plante ce poirier.

- Lequel est plus vieux ?
- Le pommier.
- Et l'année après ?
- Encore le pommier.

Et l'année après, voici les photos qui on a faites le même jour (P4=R3).

- Lequel est le plus vieux ?
- Le pommier
- Et l'année après ?
- Encore le pommier.

Et l'année après, voici les photos qui on a faites le même jour (P4=R3).

- LEQUEL EST LE PLUS VIEUX,
- Le poirier.
- Pourquoi ?
- Parce qu'il a plus de poires.

(Inexact puisqu'on a 27=27).

- Et ici (P5 et R4)
- Le poirier.
- Quel âge a-t-il ? (Joe compte un ; un)
- 4 ans

- Et le pommier? (compte en désignant du doigt)
- 5 ans.
- Lequel est le plus vieux des deux?
- Le Poirier.
- Pourquoi ?
- Parce qu'il a 4 ans.
- On est plus vieux à 4 ans ou à sans
- Quand on a 5 ans.
- Alors quel est le plus vieux ?
- Je ne sais pas le poirier parcequ' on a plus de poires.”

Ce qui ressort ici c'est que l'enfant raisonne d'après une simple intuition quantitative d'abord : “ le poirier parce qu'il a plus de poires...”

Ainsi tant que l'enfant pouvait vérifier l'ordre des naissances par le développement de la taille et la quantité des fruits, l'enfant ne se trompait pas;

Mais dès que les repères quantitatifs ne sont plus en relation directe avec l'âge des arbres, les vitesses de développement étant inégales, l'enfant est induit en erreur.

Erreur qu'il ne corrige pas, malgré les questions suggestive de l'examineur, “... On est plus vieux a 4 ans ou à sans ? Quand on a 5 ans. Alors quel est le plus vieux ? ... je ne sais pas ...”

Même à un âge supérieur à 5 ans l'enfant peut se heurter aux mêmes obstacles, s'attachant aux appréciations immédiates, l'intuition peut persister encore. Ainsi : Pig (6a, 8m) : R4 est “ plus vieux que P5 ? Ah non, c'est le pommier parce qu'il a 5 ans et le Poirier seulement 4 ans.

- Et cette année là (R5 et P6) ?
- C'est le Poirier parce qu'il a plus de fruits...

Ainsi l'enfant est induit en erreur parce que le Poirier porte plus de fruits.

Cependant lorsque l'examineur essaie de le Controller par une autre question: “ ...C'est vrai ? ...” il corrige :

“ Ah non, c'est le pommier parce qu'il a 6 ans et le Poirier 5 ans “.

Ces propos sont encore plus explicites pour montrer les hésitations des enfants pour déterminer l'âge respectif des arbres, entre une appréciation basée sur le développement et un jugement fondé sur l'âge réel, c'est-à-dire sur l'ancienneté de la plantation.

Ils mettent en évidence une période intermédiaire.

La compréhension des rapports et la saisie de plusieurs données à la fois , est atteinte chez l'enfant suivant , âge de plus de 7 ans , corroborant en cela Piaget qui constate que vers 7-8 ans , il semble se produire une réorganisation des données d'ordre et de durée (Piaget).

Ainsi les propos de Pau (7a. 2m) montrent que la synthèse est faite entre appréciation à partir du développement et jugement fondé sur la connaissance de l'ancienneté de la plantation, qui correspond à l'âge réel. Il n'aboutit plus dans sa conclusion aux mêmes erreurs.

“(P5 et R4). Le pommier est le plus mieux parce qu'il a été planté avant.

- Et P6 et R5 ?

- Aussi ça ne fait rien qu'il soit plus tard :

J'ai un ami qui est plus grand que moi, et qui a 6 ans.”

Il donne même des propres interprétations correctes, de suggestion de l'examineur, montrant par là que sa conclusion n'est pas d'ordre intuitif.

Cette expérience montre la difficulté à déterminer et induire l'âge même, si l'enfant connaît les ordres de naissance.

Il s'agissait d'arbres. Voyons maintenant ce qu'il en est quand il s'agit de l'ordre propre de l'enfant ou d'autres personnes.

Conclusion :

L'étude expérimentale de l'enfant, aux prises avec les problèmes de sériation des événements dans le temps et d'estimation des durées, faite par Piaget révèle l'importance des constructions logiques dans la constitution de l'horizon temporel, très réduit au début chez l'enfant.

Le temps est encore plus abstrait que l'espace. C'est ce que va montrer l'étude de l'évolution génétique de ses appréciations, ce qui frappe c'est l'apparition des mêmes caractéristiques de la pensée enfantine à ses débuts, mises en évidence par Piaget :

“ Le propre de la pensée à ses débuts est en effet de considérer comme absolues les perspectives momentanées dans lesquelles elle est engagée, et par conséquent de ne pas les grouper selon des liens de relations réciproques.”

En effet l'égoïsme, l'intuition enfin l'irréversibilité, l'incapacité de décentration entachent ses estimations. Dans une première étape ou de l'intuition immédiate, l'enfant apprécierait la durée d'abord d'après le travail accompli.

Le temps est donc relatif au résultat de l'action. Le temps n'est homogène car si les vitesses de changement produites ou constatées (d'un mouvement à l'autre) sont identiques.

Les durées sont par là même proportionnelles aux espaces parcourus ou plus généralement à ces changements (expérience du ballon...)

Il y a également une incompréhension opératoire de la succession (expérience sur l'appréhension de l'ordre (les deux bocaux, sériation...), incoordination initiale entre la durée et l'ordre.

La capacité de grouper et d'établir des relations apparaît dans une seconde étape, grâce à l'intuition articulée, c'est-à-dire l'intuition des rapports.

L'enfant sera alors capable de dissocier « le travail effectué de l'activité elle-même et juge de la durée d'après les caractères introspectifs de celle-ci »

Cette introspection révélerait alors une relation inverse entre la rapidité de l'acte et sa durée, c'est-à-dire la capacité d'établir des liens de relations réciproques.

Enfin, l'enfant devenant moins dépendant d'impressions absolues, (sera capable de mettre en relation) va tendre tardivement vers une notion abstraite de la durée. Des régulations, un équilibre entre les intuitions d'ordre et de durée vont permettre à l'enfant de mettre en relation les représentations d'ordre et de durée coordination qui montre par là même que l'enfant est capable d'avoir une notion de temps ».

Ceci s'est fait difficilement : « En effet, tandis que les rapports de succession et ceux de durée procèdent au début d'intuitions hétérogènes sans donc présenter de connexion nécessaire entre eux, ils finissent par se déterminer mutuellement en un seul système d'emblée, à la fois différencié et entièrement cohérent »

À ce stade finale, chez l'enfant nous aboutissons au « temps opératoire » décrit par Piaget, en ces termes : « le temps opératoire est constitué lorsque l'ordre des successions peut se déduire de l'emboîtement des durées et réciproquement »

En ce qui concerne le développement de la notion d'âge, ce qui frappe c'est le caractère essentiellement statique et presque discontinu que se fait l'enfant au début de cette notion.

L'analogie entre le développement de la notion d'âge et celle du temps physique est également remarquable.

Le temps psychologique :

-l'élaboration de la notion d'âge :

Cette notion d'âge avait déjà intéressé O. Decroly. C'est ainsi que dans une étude exhaustive il a posé à plusieurs groupes d'enfants un certain nombre de questions parmi celles-ci figurent celle de l'âge qu'ils avaient l'année précédente, de l'âge qu'ils auraient l'année suivante et de l'âge qu'ils avaient à leur naissance.

Il constate que ces questions ne semblent pas résolues par les 75 % des sujets avant 7 ans et la troisième encore plus tard.

Ce qu'il explique par la confusion entre les points de départ 0 et 1 qui concerne ici surtout la métrique, notion plus élaborée que celle qualitative de l'âge.

Ce qui frappe dans les réponses des enfants c'est l'incoordination remarquée initialement pour l'acquisition de la notion de temps chez l'enfant entre la durée et l'ordre. Ici la durée concerne l'âge en tant que durée vécue, et l'ordre celui de la succession des naissances.

Il donne comme exemple, celui suggestif de Claire 7 ans qui « ne se rappelle plus l'âge qui elle avait à sa naissance » : « il y a trop longtemps ».

Réaction qui se retrouvera même à un âge ultérieur chez Jacqueline (5 ; 6) : « Je ne me souviens plus. Ah oui, j'avais deux mois ! ».

Et lorsque plus tard, Piaget s'intéresse à l'étude de la genèse de la notion d'âge, dans sa recherche il pose comme questions, entre autres deux questions déjà utilisées par Decroly : « Quel âge avais-tu l'année dernière ? Quel âge aurais-tu l'année prochaine ? » il aboutit de façon surprenante aux mêmes résultats : à sept ans, 75% des enfants seulement fournissent des réponses correctes et c'est à neuf ans seulement que cette notion d'âge pourra être considérée comme acquise en tant que telle et non comme simple connaissance de son âge. A son habitude il montre l'élaboration de cette notion en distinguant des stades, précisément trois stades :

- Le premier traduit l'égoïsme du temps qui est là intuitif.

Il cite comme exemple caractéristique de cet âge, les réponses typiques fournies par l'enfant suivant :

-Pti (4.9) : « quel âge as-tu ?

-4 ¹/₂

-Il y a longtemps que tu as eu ta fête ?

-Elle n'est pas encore passée : au mois de juin

-Quel âge auras-tu ?

-8 ans

-Tiens, tiens !

-Non 5 ans ... »

La connaissance de la différence d'âge ne correspond pas à celle de l'ordre des naissances. Ainsi toujours avec le même enfant ; à la question : « ... Tu as des frères et des sœurs ? ». Il répond : « Un grand frère. Il est à de d ... (la grandes école («

-Tu es né avant ou après lui ?

-Avant.

Cette incompréhension opératoire de la succession, l'ordre et l'absence de coordination avec la durée (l'âge lui-même) apparait de façon encore plus frappante dans cet exemple d'une petite fille, toujours cités par Piaget Rom

(4a. 6m) qui a une petite sœur Erica : «

-Qui est née la première, Erica ou toi ?

- Sais pas.

-On peut le savoir ?

-Non.

-Qui est la plus jeune ?

-Erica.

-Alors, qui est née la première ?

- Sais pas.

Comme les âges sont indépendants de l'ordre des naissances durant ce premier stade, les différences d'âge sont perçues comme pouvant se modifier avec le temps.

Ainsi chez Pti (4.9) (1^{er} exemple cité) c'est ce qu'on constate :

- « ...Quand il était petit, ton frère, il avait combien d'années de plus que toi ?
- Deux ans,
- Et maintenant ?
- Quatre ans.
- La différence peut changer ?,
- Non... Oui si je mange beaucoup de soupe, je le dépasse... »

La différence d'âge peut même s'inverser : ici il y a une confusion entre le temps et les données physiques, l'enfant porte initialement son attention sur une donnée perceptive : la taille pour en déduire l'âge.

Les observations suivantes de Piaget l'illustrent parfaitement :

- « Comme sait-on que quelqu'un est plus vieux demande Piaget à un enfant de Sans. Parce qu'on est plus grand.
- Ton papa et ton grand-père, tu sais qui est le plus vieux.
- Les deux du même âge.
- Pourquoi ?
- parce qu'ils sont aussi grands ».

Cette correspondance entre l'âge et la taille, qui peut encore être valable lorsqu'il s'agit d'enfants, mène à confusion et conduit à des erreurs lorsqu'il s'agit d'adultes ayant la même taille.

Ainsi dans l'exemple précédent, les grandes personnes, le papa et le grand-père, étant " aussi grands" ont donc le même âge.

Elle ne lui permet pas de conclure sur l'ordre de naissance.

Toutes ces difficultés se révèlent dans le dialogue suivant :

And (6a .) a un ami :

- « plus jeune ou plus vieux que toi ?,
- plus grand.
- Il est né avant ou après toi ?,
- Après.
- i
- Ton papa est plus vieux ou plus jeune que toi ?,
- Sais pas.
- Qui est arrivé le premier, lui ou toi ?,
- Moi.
- Tu restes toujours au même âge ou tu deviens plus vieux ?,
- Je deviens vieux.
- Et ton papa ?,
- Toujours le même âge...»

Durant le second stade, grâce au progrès des régulations intuitives au bien les âges dépendent de l'ordre de naissance (l'enfant saura donc sérier les naissances), mais les différences d'âge ne se conservent au cours de l'existence, ou bien les différences se conservent mais elle ne dépendent pas l'ordre des naissances. C'est tantôt la succession des durées, tantôt la durée correcte qui précède la succession.

Dans le premier cas, l'enfant saura sérier les naissances, mais il n'en conclura pas à la permanence des différences d'âge, et donc le second cas, il découvre que ces différences se conservent mais il n'en conclue pas à l'ordre de succession correcte des naissances.

Au niveau du 3^e stade, succession et durée sont coordonnées et reliées logiquement.

La conservation des durées est déduite de l'ordre même des naissances.

Sur les 88 enfants de la population étudiée deux seulement ont donné une réponse inexacte, Evelyne, âgée de 7ans et 1 mois au moment de l'examen, répond qu'elle a 5 ans. Sylvie, âgée de 9 ans et 1 mois, répond qu'elle a 8 ans. Les deux ne savent pas dire depuis combien d'années elles sont nées, elles déclarent qu'elles n'y ont pas réfléchi, qu'elles ne savent pas deviner, ni calculer, elles disent qu'il faut demander à leur mère.

Les réponses présentées dans le tableau sont classées en 7 rubriques.

Les trois premières rubriques concernent les réponses où l'enfant a donné spontanément un chiffre.

Ce chiffre peut être justifié par l'évidence : je suis né depuis 9 ans puisque j'ai 9 ans. C'est la rubrique Eval + (Colonne 1).

Les deux rubriques suivantes (colonne 2 et 3) présentent les réponses qui ont été justifiées par un calcul. Les signes + et - indiquent si le calcul est exact ou non.

Les quatre autres rubriques présentent les propos des enfants qui ont d'abord répondu «je ne sais pas ».

Le recours au calcul peut aboutir à un résultat exact (+) ou faux (-) colonne 4 et 5.

Le recours à la mère ou au père peut se traduire par une affirmation (il faut demander à ma mère, elle sait) ou pas une négation (non, ma mère ne sait pas (colonne 6 et 7).

« Depuis Combien D'années Tu Es Né ? »

Réponse de 86 enfants de 6 à 10 ans qui ont préalablement déclaré leur âge exactement:

Tableau : « Depuis combien d'années tu es né ? »

Ages et effectif	Réponse Chiffrée			"Je ne sais pas"			
	Sans calcul apparent	Calcul spontané		Calcul suggéré		Recours à la mère	
		(2) +	(3) -	(4) +	(5) -	(6) Elle sait	(7) Elle ne sait pas
6 ans n=14	1 (?)		3			9	1
7 ans n=21	5		1			13	2
8 ans n=19	5	3		1	1	9	
9 ans n=16	7	1	2	1		5	
10 ans n=16	16						

Exemples :

Ainsi voila des réponses des enfants au questionnaire-test de R.ZAZZO

Em (6 ans et quelques jours)

- J'ai 6 ans
 - Depuis combien d'années ?...
 - Il y a dix ans que je suis née peut-être.
 - Pour savoir j'ai compté tous les doigts jusqu'à dix ans, tous ensemble.
 - Maman ? oui, elle sait. Mais elle compterait pas sur ses doigts.
- Syl (8 ans et 1 mois)
- J'ai 8 ans.
 - Depuis combien d'années ?..
 - Non, je ne sais pas. Ah si ! Depuis 8 ans, je le sais. Au début je ne savais pas parce que j'avais pas réfléchi. Après, je me suis dit que c'était lorsque j'avais 8 ans alors je suis née depuis 8 ans.

Math (9 ans et un jour)

- J'ai 8 ans hier eu 9 ans, alors j'ai 9 ans.

- Depuis combien d'années ?
- Ben, 10 ans je crois parce qu'hier c'était mon anniversaire et ma mère m'a dit : ça fait ta dixième année.
- Tu aurais pu calculer tout seul ?...
- Oui, j'aurais calculer toutes les années. Je compte 8 ans, plus une année pour quand je vendis de naître, plus une année pour mes 9 ans que je viens d'avoir, donc en tout, ça fait 10 ans.
- Si ma mère ne me l'avait pas dit, j'aurais mis plus longtemps à le calculer.

Sèb (10 ans et 3 semaines)

- J'ai 10 ans.
- Depuis combien d'années ?...
- Ben 10 ans ! Je suis né en 70, ça fait dix ans, il y a 10 bougies et je sais que je suis né depuis 10 ans.
- Mais tu l'as deviné ou tu l'as calculé ?
- On me l'a dit mais maintenant je peux calculer quand je veux...je prends les deux deniers chiffres de l'années 80, et je soustrais mon année de naissance, 70, alors ça fait 10.

Car (10 ans et 3 semaines)

- J'ai 10 ans.
- Depuis combien d'années ?...
- Ben 10 ans !
- Mais tu l'as deviné ou tu l'as calculé ?
- Non j'ai pas calculé, ni deviné, pas besoin. Si j'ai dix années car l'âge ça compte par années. Donc j'ai 10 ans ça fait dix années.

II.B importance de la Notion D'âge Comme Catégorie :

« **Grand –Petit...** »

Taille également comme prédicat. Critères De Valorisation (Tableau De Bianka Zazzo) suivant les commentaires de ce tableau et autres) :

La notion d'âge revêt très précocement une importance particulière même si elle n'est pas acquise d'emblée de façon précise.

Ainsi dans la constitution du moi différencié ou « différentiel » comme l'ont appelé Lewis et Brooks parce que l'enfant y a saisi qu'il est distinct des autres, les jeunes enfants appréhendent d'abord l'âge et la taille. Selon Edwards et Lewis (1979), les enfants de deux à cinq ans se classent et ils classent les autres en vieux ou jeunes et en grands ou petits.

Entre trois et cinq ans ils classent des photographies de trottineurs, l'enfant et d'adultes en quatre groupes : grands et petits enfants, d'une part, parents et grands parents, d'autre part, la catégorie des grands intégrera selon eux.

Anne-Marie Fontaine, rapportant les propos du personnel d'un Jardin d'enfants à Paris quant au mépris affiché par les enfants à l'égard du « bébé », alors hiérarchie très pointilleuse, tente de le faire en posant à la Directrice du Jardin d'Enfants cette question : « sur quelles bases s'appuie la suprématie des grands ? ».

La réponse est: « pas sur l'âge, pense Françoise Leroy. Nous fêtons leur anniversaire de trois ou quatre ans, mais cela ne signifie pas grand-chose pour eux » Sur la taille alors ? (Le dialogue continue)

« Non plus. Ils n'ont pas encore la toise à la main, comme les sept ou huit ans. La hiérarchie s'établit surtout par la compétence - je peux le faire et pas toi. Or, les plus âgés sont les plus habiles... » Donc la compétence joue un rôle important, comme critère pour en déduire qu'on est « grand »,

D'autre part le sens du mot évolue avec le temps. Si le petit d'âge préscolaire se trouve grand, quand il est assez fort pour boutonner son manteau et lacer ses souliers, d'autres savoirs seront exigés lorsqu'il rentrera à l'école et changera de statut social.

Nous verrons donc quels sont les critères attribués pour désigner « le grand » « le petit » et même « le moyen » et leur évolution selon l'âge.

Des travaux ont été faits dans ce sens.

J. Lévine (1958) posant à des enfants (garçons de 5 à 14ans, filles de 10 à 14ans) des questions sur leur conception du « petit » du « moyen » et du « grand » observe qu'entre 6 et 9ans ce sont des statuts sociaux, scolaires notamment qui sont évoqués l'appartenance à une école, à un cour, aptitudes à accomplir des tâches scolaires, niveau d'autonomie dans les activités extrascolaires.

Mais peu à peu à partir de 8ans, ce sont surtout des critères psychologiques qui sont pris en compte, le plus souvent liés à la vie sociale, le « petit » ne sait pas ce qui est bien et mal ; le « moyen » commence à comprendre la vie, il n'est pas libre, il dépense l'argent sans le savoir ; le « grand » a un métier, il peut voter, se marier, il se débrouille seul, comprend la vie.

Lévine trouve également qu'à 5 ans 71% des garçons s'estiment grands (négligence de l'être petit que favorise le regard jeté sur les camarades des petites sections de la maternelle) tandis que 71% à 80% des enfants entre 07 et 10 ans se déclarent moyens, en insistant soit sur les progrès réalisés, tout en sachant qu'ils n'ont pas terminé leur évolution – soit sur les progrès à effectuer, ce qui n'exclut pas la conscience de leurs conquêtes.

Critères de valorisation de l'adulte (fréquence en % des sujets) :

Justification des choix et acceptations	37	17	9	0
Valorisation du GRAND	52	64	57	48
Mode de vie (possession, distractions)	24	20	15	20
Savoir, Capacités	21	15	10	11
Liberté, Autorité	17	40	44	45
Responsabilité Soi-même	0	3	5	25
Terme Evolution (rejet présent)	8	10	5	11
Total des %	159	169	145	163

Le temps psychologique:

L'acquisition de la notion d'âge:

Ce qui apparaît ici c'est la concordance frappante avec le développement du temps physique. Nous retrouvons initialement une incoordination entre la durée et l'ordre.

L'ordre de succession et la durée ne sont pas reliés entre eux au stade I. L'intuition égocentrique et préopératoire prédomine pour chacun d'eux, déterminée par le point de vie propre et par le phénoménisme spatial et physique (la taille en l'occurrence), Le temps, ne parvenant pas à s'en différencier n'est donc pas homogène.

Au cours du second stade grâce à l'apparition des intuitions articulées, soit celle de l'ordre des naissances (en correspondance avec l'âge actuel) mais sans conservation de la permanence des différences d'âge, soit celle des différences d'âge mais sans relation avec l'ordre de succession des naissances.

Au cours du troisième stade, les durées et successions vont finalement être coordonnées entre elles, les deux intuitions articulées précédentes coexistent simultanément, et leur rapports se conservent grâce à

cette coordination même. Elles se constituent en opérations. L'enfant arrive à déduire la conservation des différences d'âges de l'ordre même des naissances.

Enfin l'enfant aura vraiment acquis la notion d'âge lorsqu'il aura atteint le niveau des enfants de neuf ans décrit par Piaget.

Ceux-ci savent tout « quel âge ils avaient à la naissance ». Ils ne pensent pas que l'âge est manifestement proportionnel à la taille : " Un petit monsieur peut être plus âgé qu'un grand monsieur : le premier est né avant le second..." et surtout cet écart d'âge est définitif immuable.

La Dualité des Sexes

Devant la diversité des termes utilisés en anglais dans les recherches les différences de sexe, tous ne recevant pas leur équivalent en français et dans un souci méthodologique pour éviter le flou terminologique M.C HURTIC et M.F. PICHEVIN ont apporté des précisions quant aux définitions des concepts les plus courants.

Nous allons souvent employer ces termes en nous référant aux recherches anglo-saxonnes; aussi nous a-t-il semblé utile d'en rendre compte.

Sex-typing

Selon la définition qu'en a donnée MUSSEN (1968) il s'agit du « processus par lequel l'individu développe les attributs, comportements, caractéristiques, définis comme appropriés ».

Rôles de sexe (SEXERÔLES) réduits du processus de sex-typing.

Ce sont donc les attributs et les comportements définis comme appropriés à un sexe dans une culture donnée.

on trouve aussi souvent la notion de rôle de sexe au singulier SEX ROLE Son emploi ne renvoie pas à une simple traduction. En français ; un sens plus extensif lui est donné.

Ainsi pour M.C.HURTIC et M.F.PICHEVIN cette expression désigne l'ensemble des rôles de sexe ; le produit du sex-typing ou équivaut souvent à GENDER.

Selon le contexte, le terme SEX-TYPING reçoit des définitions différentes. Si la première définition donnée par MUSSEN pourrait être traduite par « Sexuation » (M.C.HURTIC et PICHEVIN) dans d'autres cas SEX-TYPING réfère « au processus social lui par l'élevage, l'éducation inculque, facilite renforce les rôles de sexe auxquels les individus de chaque sexe doivent se soumettre » (ou « typage selon le sexe ») ou par (conformisation au groupe de sexe ».

Enfin, SEX-TYPING peut également renvoyer à un état, le produit du processus d'acquisition ou de modelage, la traduction qui en a été donnée est « conformité au groupe de sexe ».

L'expression SEX-TYPING reçoit alors les mêmes acceptations. Selon le contexte elle signifie être « conforme au groupe de sexe », « typique de chaque sexe », ou tout

simplement « sexué »

M.C.HURTIC.M.F.PICHEVIN :LA DIFFERENCE DES SEXES, QUESTIONS DE PSYCHOLOGIE,

Éditions Tierce **pour** la traduction française, 1986(1) (\\) (\\ \\)

Les différentes théories sur l'apprentissage des rôles de sexe

Théorie de l'apprentissage social

La théorie d'apprentissage social (BANDURA , 1969, puis reprise par MISCHEL 1970) est la plus classique. Elle se réfère, pour expliquer l'adoption de comportements appropriés au sexe, à l'influence de facteurs tels que ceux des effets des récompenses et punitions.

Elle tente de montrer l'action de ces déterminants bien connus en ces

termes explicites :

« grâce aux louanges et aux découragements, les parents et autres adultes récompensent et louent les garçons pour des comportements qu'ils estiment « de garçons » tandis qu'ils découragent; de façon explicite les comportements de garçons qu'ils estiment « féminins ».

De façon similaire, les filles sont renforcées positivement dans leurs comportements « féminins » et négativement pour leurs comportements « masculins » ». ¹

La théorie de l'apprentissage social accorde ainsi une grande importance au rôle du renforcement et modèles de renforcement, des instructions verbales, de l'imitation de modèles de comportements.

Elle souligne en particulier la primauté de l'apprentissage précoce sur l'apprentissage tardif.

1- Relaté dans « sexism in Américan » rapporté par Andrée Michèle : une enquête française sur la socialisation différentielle des sexes.P.142.

Selon cette conception, le sex-typing s'organise très tôt dans la vie.

Aussi, c'est surtout l'action des premières expériences et premiers renforcements qui est mise en évidence dans l'explication du développement d'un comportement modèle selon le sexe.

Elle privilégie surtout le rôle des parents dans la formation des attitudes et des comportements liés aux rôles sexuels chez leurs enfants.

Cette influence est d'autant plus aisée, qu'ils adoptent le comportement approprié au sexe (FAULS et SMITH 1956).

Cependant les études faites sur la socialisation différenciée des garçons et des filles ne donnent pas toujours des arguments à l'appui d'un comportement modèle selon le sexe dès la première ou deuxième année.

Parmi les nombreuses observations systématiques sur ce sujet la recherche la plus connue est celle effectuée par SEARS, MACCOBY et LEVIN (1957), tentant une approche compréhensive des pratiques éducatives appliquées à l'enfant.

Ils ne trouvent pas de différence dues au sexe pour la plupart des aspects observés, l'alimentation, l'apprentissage de la toilette et même, fait surprenant de la modestie ou l'inhibition du jeu sexuel.

Les mères manifestent même une certaine indulgence et chaleur envers leurs filles plus importante qu'envers leurs fils.

Ces mêmes chercheurs rapportent dans une autre étude, que pour des enfants d'âge préscolaire fréquentant des jardins d'enfants et issus de classe moyenne, « l'agression était le domaine du comportement de l'enfant ou les distinctions de sexe les plus importantes sont faites par les parents. Les garçons étaient autorisés à se battre si un autre enfant déclenchait un combat (SEARS et AL , 1957, p.403)¹

La théorie de l'apprentissage social s'appuie souvent sur une autre observation pour confirmer sa position, c'est celle fournie par une étude interculturelle comprenant un échantillon composé de personnes de 110 cultures différentes.

<<En grande majorité les cultures liées au sexe dans les pratiques d'élevage de l'enfant semblent manifestement susceptibles de susciter des caractéristiques appropriées au sexe de l'enfant. Les filles dans la plupart des cultures sont soumises à de plus grandes pressions (récompenses et punitions) qui mènent au développement de la capacité de l'élevage, obéissance et responsabilité et les garçons sont universellement encouragés à l'accomplissement personnel, à être surs, confiants en soi » (BARRY, BACON, et CHILD, 1957).²

Ainsi plusieurs études montrent que garçons et filles sont traités différemment.

1-Paul H.MUSSEN, Université de Californie, Berkeley

Chapitre 15.pp.707-720 Early sex-Role Développement In Handbook of Socialization Theory And Research

David A.GOSLIN,EDITOR National Academy of Science Printed in U.S.A

Copyright 1969 by Rand Mc.Nally

College Publishing et Compagny CHICAGO.

2-Cité par MUSSEN, op-cit.p715

Les critiques faites à la théorie de l'apprentissage social dans le domaine du sex-typing, portent surtout sur la date d'apparition de ces comportements appropriés au sexe (du moins chez les tenants de la théorie de l'apprentissage social).

En effet, les différentes études faites pour montrer que les comportements appropriés au sexe sont appris très précocement fournissent des données peu probantes à cette hypothèse.

L'influence des récompenses sur les comportements liés aux sex-typing s'exerce à une époque plus tardive de l'enfance.

MISCHEL expose dans un résumé du point de vue de l'apprentissage et exprime ce dernier argument de façon très claire.

« Les comportements dépendants sont moins récompensés les garçons et les comportements d'agressivité le sont moins pour les filles dans notre culture et par conséquent il y a des différences de moyenne significatives entre les sexes dans la fréquence de tels comportements durant les toutes premières années de la vie.

Malheureusement dans l'état actuel l'hypothèse selon laquelle les sexes sont traités de façon différenciée pour l'aspect de ces deux comportements est loin d'être démontrée et des investigations beaucoup plus détaillées sont nécessaires pour l'étude des modes de comportements différentiels de récompense et des procédures de modelage utilisées par les mères et autres modèles avec les garçons et les filles dans des situations naturelles... »(MISCHEL 1966, p.75)¹

Les différentes études s'intéressent surtout aux caractères les plus marqués.

Ainsi prenons un trait caractéristique, décrit comme masculin.

Ce trait sera également le principal critère selon lequel les parents jugeront leur fils.

¹Par exemple pour une mère, être « un vrai garçon » implique d'être agressif, particulièrement en se défendant contre des camarades du même âge.

Ici interviennent d'autres principes prééminents, dans la théorie de l'apprentissage social montrant que le processus du développement des réponses- types n'est pas lié à la simple notion de récompenses et punitions. Ce sont ceux de la « généralisation » et de « médiation verbale ».

-par le principe de la généralisation, le renforcement des comportements agressifs d'un garçon envers les enfants du voisinage par exemple entraînera des comportements agressifs dans d'autres situations, à l'école etc...De même si l'obéissance de la fille envers sa mère est récompensée, celle-ci aura tendance à se généraliser aux relations avec d'autres adultes, comme par exemple son institutrice.'

À un niveau plus avancé du développement cognitif, l'enfant va pouvoir progressivement former des concepts et attacher des dénominations à des objets et à des événements, celles-ci vont servir de base à d'autres généralisations ultérieures, selon le principe de « médiation verbale » ou encore de « généralisation médiatisée ».

L'usage fréquent de formules « un vrai garçon » des « jeux de garçon » adressées au garçon, souvent associées à l'approbation ou la récompense des parents motive probablement l'enfant à apprendre les activités qui y sont associées.

De même l'usage de formules telles que « tu te comportes comme une fille » souvent suivies de désapprobation parentale rendent peu attrayantes.

1-MUSSEN, op-cit, p714.

les réponses et les activités qui y sont associées et le garçon évitera probablement.'

Le même processus s'observe chez la fille on voit ici l'importance du renforcement.

Et cette description illustre bien les définitions données au renforcement, selon qu'il se présente comme positif, ou négatif, par la théorie de l'apprentissage social.

Rappelons-le :

« Lorsqu'un renforcement est positif (comme c'est le cas d'un compliment), il renforce la réaction qui a conduit à la présentation du renforcement. Un renforcement peut aussi être négatif (comme c'est le cas d'une désapprobation) il renforce alors une réaction qui conduit à la suppression ou à l'évitement du renforcement négatif ».

L'importance du rôle des parents dans la formation des attitudes et de comportements liés aux rôles sexuels chez leurs enfants est nettement montrée par les théoriciens de l'apprentissage, comme MISCHEL (1966, 1970)² apparaît à un âge précoce comme l'observent des découvertes ultérieures. Elle se manifeste dans le choix des jouets.

Ainsi les parents encourageraient les activités sexuellement stéréotypées chez leurs enfants dès l'âge de dix-huit mois, non seulement en leur achetant des jouets différents selon qu'ils sont garçons ou filles mais en réagissant de façon plus positive quand leurs fils jouent avec des cubes ou des camions et quand leurs filles jouent avec des poupées (FAGOT et HAGAN, 1991, LYTON et ROMNEY, 1991)³.

1-In MUSSEN, op-cit, p 716.

2 -

3-Cité par Helen BEE : In Psychologie du développement Les âges de la vie

Adapté de l'anglais par François GOSSE avec la collaboration
Editions DE BOECK Université, 1997. Paris, Bruxelles. P.207.

Réagissant de façon plus positive quand leurs fils jouent avec des cubes ou des camions et quand leurs filles jouent avec des poupées (FAGOT et HAGAN, 1991, LYTON et ROMNEY, 1991).

Il semble que ce renforcement est encore plus marqué en ce qui concerne les garçons. De plus, les données ressortant des études entreprises en ce sens suggèrent que les trottineurs dont les parents récompensent souvent les choix de jouets ou de jeux conformes à l'identité sexuelle habituellement véhiculée et dont les mères favorisent les rôles sexuels traditionnels dans la famille apprennent à différencier les genres plus tôt que les trottineurs dont les parents accordent moins d'importance à ce type de choix (FAGOT et LEINBACH, 1989 ; FAGOT, LEINBACH et O'BOYLE, 1992).²

¹cites par helen BEE :In psychologie DU DEVELOPPEMENT Les ages de la vie
Adapté de l'anglais par Français GOSSE avec la collaboration de François GILEAU
Edition De BOECK Université,1997.Paris ,Bruxelles.P.207.

²Op-cit

La théorie cognitive du développement des concepts de rôle de sexe et attitudes des enfants

Une interprétation théorique de l'acquisition du comportement et des attitudes typés sexuellement qui s'écarte radicalement des interprétations de l'apprentissage et des identifications a été proposée par KOHLBERG en 1966¹.

Elle accorde un rôle primordial à la compréhension de concept de genre par l'enfant, 1966 ; KOHLBERG et ULLIAN, 1974.

La théorie se fonde sur les travaux de PIAGET' sur le développement cognitif de l'enfant et postule principalement comme hypothèse sexuelles ne trouve pas source dans les instincts biologiques ni dans les normes culturelles arbitraires mais dépend des aspects universels de « l'organisation cognitive du monde social de l'enfant au long des dimensions de rôle des sexes »

Il Situe également le début du sex-typing assez tôt dans la vie

Il s'effectue en entendant et apprenant les dénominations de « garçon » et « fille »

(II) KOHLBERG 1966, p.82 : op cit

(III) KOHLBERG, 1966, op. cit

Ainsi la confusion établie par l'enfant entre les caractéristiques, l'amène à croire que les hommes sont perçus comme plus grands, plus forts et actifs que les femmes, ils possèdent donc également davantage que les femmes certains attributs psychologiques, tels que l'agressivité, la témérité, l'intelligence, la domination.

La conscience accrue de son identité sexuelle comme interchangeable comme « un concept de soi sexuel abstrait » comme « garçon » ou « fille » tend à s'étendre à un vaste répertoire d'activités, valeurs, attitudes et comportement liés au sexe, dont elle sera l'organisateur et le déterminant fondamental.

Cela se vérifie expérimentalement, puisque c'est vers 6-7 ans, lorsque la constance de l'identité sexuelle est bien établie, que les enfants atteignent des effets de plafond aux tests de masculinité-féminité, donnant jusqu'à 80% - 100% de réponses appropriées au sexe.

L'adoption de comportements compatibles avec son identité sexuelle découle de l'établissement de son identité sexuelle comme stable et du fait qu'il se rend compte que les garçons font et aiment certaines activités et que les filles aiment et font des choses différentes.

Ainsi, selon KOHLBERG c'est à cette époque que l'enfant se dit :

« Je suis un garçon, c'est pourquoi je dois faire des choses de garçon et ainsi gagner « l'approbation pour leur accomplissement »¹, alors que selon les théoriciens de l'apprentissage social, l'enfant ferait le raisonnement suivant « je désire être récompensé, je suis récompensé quand j'agis comme un garçon, c'est pourquoi je désire être un garçon.

KOHLBERG mentionne cinq mécanismes par lesquels les concepts de rôle de sexe se traduisent directement en valeurs masculines-féminines.

(1) le premier est l'assimilation au sens piagétien du terme, c'est-à-dire « la tendance à répondre à de nouvelles activités et à des nouveaux intérêts qui sont compatibles avec ceux que le sujet possède déjà »².

A l'âge de 2 ans, déjà, elle se traduit dans la manifestation de différences de sexe évidentes dans les intérêts (notamment l'intérêt accordé à certains jouets), les comportements, activités et caractéristiques de la personnalité comme l'agressivité et l'anxiété.

L'assimilation se fait seulement pour de nouveaux objets ou activités compatibles avec les intérêts et préférences orientés selon le sexe, et n'est pas mise en œuvre pour ceux différents.

KOHLBERG ajoute que ces intérêts deviennent généralisés lorsqu'ils s'assimilent à de nouveaux objets ou de nouvelles activités.

(2) La congruence chez les enfants entre les jugements de valeur et leurs concepts propres du rôle de sexe. L'évaluation de n'importe quelle chose associée avec lui ou « comme lui » comme meilleure reflète la conception naïve et égocentrique des enfants âgés de trois ans, et l'amène à apprécier les objets et activités qui sont représentatifs de son propre sexe. On retrouve ces réactions pour un autre aspect, la sociabilité.

Les enfants de 5-7 ans prétendent que leur propre sexe est meilleur et choisissent des camarades de jeu du même sexe.

De même le fait que la classification opérée en rangeant les adultes hommes dans la catégorie générale de « nous les sujets masculine » exige un développement cognitif plus complexe que celle qui consiste simplement à se ranger dans la même catégorie que des pairs du même âge. Car cette performance nécessite qu'il tienne compte simultanément de la taille et du sexe.

(3) Association avec les stéréotypes de rôle de sexe.

Ainsi, par exemple la masculinité est associée à des valeurs de force, compétence et pouvoir, valeurs motivantes. Aussi pour le garçon acquérir ce stéréotype le stimule fortement à effectuer un rôle masculin, à se conformer au stéréotype.

Selon KOHLBERG, ceci est vrai indépendamment des récompenses associées à ce rôle.

Ceci explique selon lui, le fait qu'entre 5 et 8 ans, les enfants des deux sexes apprécient davantage le rôle masculin.

De même le fait que les filles estiment moins souvent que les garçons que leur sexe est le meilleur, dénote le déclin du mode de pensée qui veut que « ce qui est pareil à soi-même est meilleur, » en même temps qu'apparaît une conscience plus aigüe du prestige supérieur du rôle masculin chez l'adulte¹.

(4) La relation entre la conformité aux rôles sexuels et le jugement moral. Cette relation se traduit ainsi, la perception par l'enfant, de son rôle de genre comme normatif l'amène à porter des jugements selon lesquels la conformité à un rôle est moralement juste et toutes les déviations par rapport à ce rôle sont moralement mauvaises.

Cette relation se présente différemment pour les garçons et les filles.

En effet les stéréotypes liés au rôle féminin, la « douceur », la gentillesse sont conformes à la morale enfantine².

(5) Le modèle ou l'identification est le cinquième mécanisme.

L'analyse de KOHLBERG est d'une manière frappante différente des interprétations psychanalytiques et des théories de l'apprentissage social.

Selon KOHLBERG, l'identité de base que l'enfant a acquise et ses motivations à la constance cognitive donnent lieu aux identifications avec les parents.

Selon les théories psychanalytiques et les théories de l'apprentissage social, au contraire, c'est le processus inverse qui se produisait ; les identifications avec les parents donnent lieu aux identifications sexuelles³.

Cet apprentissage est graduel, l'enfant apprend d'abord à s'étiqueter correctement, cela se vérifie à l'âge de deux ans et demi mais surtout à 3 ans où les enfants peuvent répondre correctement à la question « est-ce que tu es un petit garçon ou une petite fille ? »

Mais la capacité d'étiqueter correctement d'autres sujets est surtout de se baser pour cela sur des indices conventionnels (principalement les vêtements et la coiffure)

(KOHLBERG, 1966, pp.93-94) ne sera acquise que dans les deux années suivantes entre 3 et 5 ans II.

La constitution par l'enfant de son identité sexuelle est en effet un processus complexe, en étroite relation avec le développement cognitif.

Pour KOHLBERG, elle implique chez l'enfant l'acquisition du principe de conservation.

Elle se développe en même temps que l'enfant comprend que les constantes perceptivement comme la masse, le nombre et le poids sont stables et invariants. L'importance de l'aspect cognitif et de l'acquisition de la constance de genre ne tient pas seulement au fait qu'il y a jamais un garçon ou une fille, il est primordial pour lui d'apprendre à se comporter de façon conforme à la catégorie à laquelle appartient.

Elle est due surtout d'après KOHLBERG que dans l'hypothèse qu'on ne devrait même observer une imitation systématique des personnes du même sexe qu'après la prise de conscience par l'enfant de la constance du genre.

KOHLBERG montra les fluctuations de l'identité sexuelle chez l'enfant et comment l'assurance de son identité sexuelle est étroitement liée à l'aspect cognitif, par l'exemple démonstration suivant :

Il demanda à des enfants âgés de 4 à 8 ans, si une fille représentée sur une image pourrait être un garçon ou une fille, si elle le voulait, si elle jouait à des jeux de garçons, si elle portait une coiffure ou des vêtements de garçons

La plupart des enfants de 4 ans prétendaient qu'elle le pouvait ; alors que vers 6-7 ans la majorité des enfants affirmaient qu'elle ne le pouvait pas, malgré d'apparents changements d'aspects ou de comportements, puis à un niveau plus avancé du développement cognitif l'enfant acquiert la connaissance d'un certain nombre de stéréotypes liés à la masculinité et la féminité tels que les hommes sont plus actifs, dominants, puissants, agressifs et les femmes sont plus maternelles, nourricières.

La formation de ces stéréotypes ne dérive pas de l'apprentissage direct par renforcement du comportement parental, ni de l'imitation à l'intérieur de la famille. Elle semble plutôt s'effectuer sous l'influence de la perception des différences entre les sexes relatives à la morphologie et les capacités physiques.

Ainsi le stéréotype de l'agressivité physique masculine peut être rattaché à la perception de la puissance et de l'invulnérabilité du corps masculin par rapport au corps féminin.

Ce stéréotype est également lié au fait que l'enfant constate des différences très visibles dans les rôles extra-familiaux.

KOHLBERG distingue plusieurs étapes dans le processus de connaissances de ces stéréotypes sexuels.

Ainsi vers 4-5 ans la plupart des enfants se rendent compte que les rôles impliquant l'affrontement du danger et l'emploi de la violence (agent de police, soldat, pompier, voleur) sont tenus par des hommes.

Vers 6-7 ans la plupart se rendent compte également que les rôles prestigieux aux yeux de l'enfant président en général, agent de police....sont toujours tenus par des hommes.

Cela va amener l'enfant à penser que le pouvoir social dérive directement du pouvoir physique.

Il va s'appuyer directement sur les attributs physiques pour apprécier les rôles et les attributs sexuels. Il va construire ses stéréotypes à partir de ces critères.

La théorie du « schème » de genre

Avant d'introduire le dernier modèle de Martin et Halverson, 1981,1983, celui de Schéma du genre, qui est considéré comme l'explication la plus fonctionnelle nous donnerons d'abord un bref aperçu sur ce concept. Ce modèle reposant d'abord sur celui de Schéma, emprunté à la psychologie sociale cognitive est utilisé ensuite par Constantinople (1979) dans une tentative d'intégration des facteurs cognitifs, affectifs et sociaux du développement de l'identité de sexe et son approche de la catégorisation par sexe.

Il fait, l'objet de deux articles publiés en 1981, de Sandra Bem, l'autre de Carol Martin et Charles Halverson qui en permettent une élaboration plus précise. Le schéma est défini généralement comme structure cognitive, active dans la perception, la cognition, le comportement.

Cette structure serait elle-même considérée comme ayant une valeur anticipatrice, compréhensible du fait que le schéma « guide de traitement de l'information en structurant les expériences, régulant le comportement et servant de base aux inférences et interprétations » (Martin et Halverson).

Le passage du concept de schéma à celui de schéma de genre peut se comprendre par le fait que la même façon que le concept de soi est considéré comme un « schème » au sens de Piaget ou une « théorie du moi » on peut considérer la compréhension du genre chez l'enfant comme un schème.

Le modèle schématique de sexe

Martin et Halverson introduisent le modèle schématique suivant :

Il existe selon ces auteurs, deux schèmes de sexe très étroitement liés.

Le premier est un schéma général « ingroup-outgroup » qui inclue tout ce qui est associé à chaque sexe (objets, comportements, traits, rôles).

Il permet ultérieurement l'élaboration du second schéma **du « propre sexe »** et inhibe le développement du schème du sexe opposé.

La capacité de se reconnaître comme appartenant à un groupe (in-group) et pas à l'autre (outgroup) est consécutive chez les enfants à la possibilité d'identifier le genre et surtout à se placer eux-mêmes dans la catégorie de genre saillante.

M.C. Hurtig relève comme caractéristiques du schéma de genre d'abord sa bipolarité (les deux, pôles s'excluent mutuellement) et son **caractère évaluatif** .(valorisation du propre sexe ; dévalorisation du sexe opposé).

La distinction essentielle entre cette théorie et celle de Kohlberg réside dans le fait que, pour qu'un schème du genre se développe, il n'est pas nécessaire que l'enfant comprenne d'abord que le genre est permanent.

Nous ne trouvons pas dans la littérature une revue systématique d'études montrant comment s'élabore le développement des stéréotypes liés aux rôles sexuels , aussi nous bornerons -nous à citer des études qui nous ont paru représentatives pour la description de celui-ci.L'étude de BERNETT et BEST (1975) 'a comme visée essentielle de préciser et d'approfondir la connaissance des stéréotypes adultes liés aux traits sexuels.

Les auteurs créèrent une technique d'histoires imagées pour enfants connue sous le nom de « Mesure de stéréotype de sexe » ou plus simplement de « SSM » basée sur une échelle concernant des stéréotypes masculins et féminins définis par des étudiants (WILLIAMS & BERNETT 1975) ² et l'appliquèrent à des enfants d'âge préscolaire, et en deuxième et quatrième année du cycle primaire.

Les résultats principaux de cette dernière étude montrent que les enfants d'âge préscolaire manifestent indéniablement un degré appréciable de connaissance des stéréotypes des traits sexuels définis par les adultes.

Cette connaissance se développe au niveau de la deuxième année, pour stagner durant les deux années suivantes.

Elle croît de manière aussi intensive chez les garçons et chez les filles ; l'apprentissage du stéréotype masculin commence à un âge antérieur à celui du stéréotype féminin.

En général, les études utilisant surtout des échantillons d'enfants Américains révèlent que l'apprentissage de stéréotype de trait lié au sexe est un

¹ .WILLIAMS ,J.E.& BEST,D.L. ;BERNETT: Awareness and expression of sex stereotypes in young children .Developmental psychology, 1975, II ,635-642.² .WILLIAMS,J.E.&BERNETT, S.M. : The definition of sex stereotypes via the Adjective Check ListSex Roles, 1975,1,327-337.

processus se développant graduellement, et peut être perçu comme une fonction linéaire de l'âge chronologique entre les âges de 5 à 11 ans. A l'âge de 5 ans, les enfants américains sont au courant de seulement , certaines des caractéristiques de stéréotype les plus saillantes ; à l'âge de 11 ans ils connaissent les plus prééminents mais ignorent encore les caractéristiques les plus subtiles et complexe .

Divers travaux révèlent que les enfants d'âge préscolaire ont une connaissance approfondie des rôles de sexe (KOLBERG 1966» THOMPSON 1975 ,FLERX ,FIDLEB & RINGER 1976) suggérant que l'enfant américain-type appréhende de façon claire les rôles différentiels utilisés par les adultes pour justifier la répartition conventionnelle des rôles traditionnels.

Une étude interculturelle est effectuée ici par D.L.BEST et al.¹ pour comparer le développement des stéréotypes de trait de sexe chez de jeunes enfants issus des Etats-Unis m d'Angleterre et d'Irlande, Elle utilisa le même instrument que BERNETT et BEST (1975) le SSM mais en le modifiant légèrement (il est désigné sous le terme de SSM .II) Conformément à l'étude précédente (WILLIAMS et al, 1975) les enfants américains firent preuve à tous les niveaux d'âge d'une connaissance du stéréotype masculin plus importante que celle du stéréotype conventionnel féminin .L'explication de ce fait reste : encore obscure et nécessite d'autres études pour son élucidation.

L'analyse des données d'items du SSM .II indique pour les enfants américains des différences d'âge quant au degré de conscience des stéréotypes variés de traits sexués.

¹ Op.cit.

A l'âge de 5 ans les enfants savent que les femmes sont supposées être gentilles et affectueuses et les hommes, être forts, agressifs et dominants.

A l'âge de 8 ans , les enfants avaient appris en plus que les femmes sont considérées comme faibles , émotives , appréciées , excitables , gentilles , au cœur tendre , sophistiquées ,modestes et soumises et que les hommes sont considérés comme désordonnés , cruels , rudes , ayant le goût de l'aventure ,indépendants , ambitieux et pleins d'orgueil.

A l'âge de 11 ans, s'ajoutait que les femmes sont considérées comme bavardes, geignardes alors que les hommes sont censés être sûrs de soi, stables et constants joyeux. D'autre part les analyses indiquèrent que l'apprentissage des stéréotypes n'est pas à son terme à l'âge de 11 ans

puisque les enfants ne savaient pas que les femmes sont dites coquettes, enclines au badinage et les hommes décrits comme étant logiques.

Il semble également que l'apprentissage des stéréotypes masculins et féminins continue à se constituer durant l'adolescence.

Le résultat le plus intéressant de cette recherche est la similarité des stéréotype de trait de sexe constatée tant pour les enfants originaires des Etats-Unis, que ceux de l'Angleterre et d'Irlande.

Ceci ouvre la voie à d'autres études comparatives ultérieures dans des pays différents du point de vue historique et linguistique.

Perception des rôles des parents par les enfants

La façon dont les enfants perçoivent les rôles des parents, particulièrement, suivant l'âge et le milieu social, suscite une attention plus importante. Parmi les auteurs qui s'intéressèrent à ce domaine on peut citer LAMB,1976, JOHNSON,1975 .SANTROCH ,1970 Voir D.G.GOLDMAN et al (1980, 1981) plus récemment JULIETTE .D.G.GOLDMAN et RJ .GOLDMAN ²ont effectué une étude en ce sens sur un vaste échantillon composé de 838 enfants âgés de 5 à 15 ans d'Australie, d'Angleterre, d'Amérique du Nord et de Suède.(GOLMAN & GOLDMAN ,1980,1981). Parmi les questions principales auxquelles visait à répondre l'investigation nous retiendrons celle qui s'intéresse à la façon (comment) dont il perçoivent les rôles respectifs des pères et des mères

En ce concerne ce point de vue qui recherche comment s'élabore la perception des rôles de chacun des parents chez les enfants, une différenciation nette, conforme à la division traditionnelle des sexes est découverte.

C'est ainsi que pour les devoirs domestiques, il y a eut une reconnaissance décroissante avec l'âge car les rôles des mères et des pères, quoique vus comme tout à fait distincts étaient aussi perçus au fur et à mesure de l'évolution comme complémentaires .Les activités essentielles de la mère concernent l'intérieur de la maison, celles du père s'étendent à l'extérieur.

¹ GOLDMAN ,RJ.&GOLDMAN ,J.D.G.*Children's sexual Children's conceptualisation of development :A comparative study of children aged 5 to 15 years in Australian, ,England, North America and Sweden* .Melkmrne:Centre for the study of Urban ,Education , La Trobe University, 1980.

² J.D.G.GOLDMAN and R.J.GOLDMAN :Children's Perceptions of Parents and Their Rôles :A.Cross-National Study in Australia, England.North-América, and Sweden, Sex-Roles. Vol .9, N°7,1983.

Pour le rôle procréatif et des soins à donner aux enfants, les distinctions selon le sexe sont tout a fait claires .Tous les enfants voient les rôles relatifs aux enfants comme uniquement du ressort des femmes ;

-Les activités de loisirs étaient plus souvent attribuées au père qu'à la mère par les enfants.

-L'autre facteur de différenciation était fourni par l'activité professionnelle

.Les mères, même si elles exercent une activité professionnelle sont placées au bas de l'échelle hiérarchique par les enfants alors que les pères peuvent occuper les postes les plus élevés, ceci s'expliquerait selon eux biologiquement par la plus grande force physique des hommes.

Partie méthodologique

Choix de l'échantillon

Il s'agit d'enfants fréquentant le jardin d'enfants, 100 enfants, 50 Garçons et 50 Filles.

La condition qui prévaut est qu'il s'agisse d'enfants normaux ou « relativement » normaux, ni déficients mentaux ni autistes, enfin n'ayant pas de troubles mentaux prégnants issus de familles unies (parents non divorcés ni l'un des parents décédés, variables qui sont vues comme ayant un impact négatif sur les images parentales et par là même de l'homme et de la femme).

Nous nous appuyerons sur la méthode clinique au sens où l'entend Piaget (exemples pouvant être pris dans les expériences « provoquées » ou les questionnaires utilisés pour voir l'acquisition de la notion du temps et plus précisément de l'âge) mais aussi la psychologie clinique inspirée par la psychanalyse depuis YUNG jusqu'à LAGACHE et SHENTOUB.

Le test utilisé Le BESTIAIRE peut être considéré comme projectif mais surtout s'inspirant du CHOIX AFFECTIF, méthode remontant à Léopold SZONDI (1947) qui lui a le premier donné un emploi projectif (Test des photographies de visages humains).

Nous pensons que la difficulté trouvée dans l'application des tests et leur utilisation ne pourrait pas résider seulement dans un changement de thématique ou de traduction mais surtout dans le choix d'un instrument sensible pouvant être appliqué dans n'importe quel milieu.

Socio – culturel

-L'observation est ici participante du fait que nous fréquentions assurément ce jardin d'enfants étant devenue une figure familière.

-L'observation était naturelle (milieu naturel) et nous pouvions surtout bénéficier des observations des institutrices (faites régulièrement et sur tous les plans).

Nous avons accès à leur dossier (Développement de l'enfant et son histoire) pouvons voir les parents, suivions régulièrement leurs dessins (aux enfants).

Présentation du test

Langue

Le test utilisé s'appelle : le Bestiaire aussi commencerons nous par en préciser le sens selon le ROBERT

Il se doit cependant de se référer pour cela d'abord à la racine

La racine BEST qui signifie « bête ».

Quand au terme « BOSTIAIRO », proprement dit il prend deux sens.

1. bacciatro gladiateur qui combattait les bêtes féroces, à Rome (u. Belluaire).

2. bestiaire : recueil de fables, de textes sur les bêtes, bestiaire illustre on trouve aussi dans un autre dictionnaire

(Dictionnaire étymologique de la langue française), les sens suivants donnés au terme « Bestiaire »

1) Bestiaire « gladiateur romain 1495 (sous la forme bestiari)

.du latin bestiarius.

2) Bestiaire, « recueil de récits et de légendes sur les animaux », au moyen âge, , du latin médiéval bestiarius dérivé de best bête

I le Robert méthodique : dictionnaire méthodique de français active rédaction dirigée par

- En ce qui concerne le test

Le test que nous utilisons le BESTIAIRE a prouvé sa valeur en psychologie de l'enfant.

Il a été utilisé dans un contexte culturel différent de son lieu de création (la France).

Les résultats que nous obtiendrons au point de vue statistique sur un nombre d'enfant non négligeable (100 enfants : 5-6 ans) nous permettra d'avoir un outil stable après les calculs statistiques) pouvant être passé avec des enfants Algériens, sans crainte d'incidence culturelle pouvant biaiser les résultats.

Il nous permet de récupérer une dimension importante celle de l'expression spontanée de vécu affectif de l'enfant,(vu les particularités du test décrites en présentant le test) en lui proposant une situation tout à fait originale où ce sera l'adulte qui écoute.

Le test est dès le début présenté comme un jeu (voir consigne). De part cette consigne et ce qui est ajouté.

« ...Évidemment, je ne suis pas une fée, c'est pour rire ... » une certaine égalité dans les situations est établie. Puisque l'Adulte qui lui passe le test a déjà « fait comme si » l'enfant peut alors accepter de jouer lui-même à se transformer. C'est d'ailleurs la conscience de cette égalité qui permet souvent d'obtenir au Bestiaire des protocoles beaucoup plus riches que ceux des autres épreuves projectives et permet à René ZAZZO de dire :

« Pour qui sait faire parler et écouter un enfant, le jeu spontané des mots et des phrases est une projection aussi révélatrice que la construction d'un village ou l'interprétation des taches d'encre ».

Il nous permet de récupérer une dimension importante celle de l'expression spontanée du vécu affectif de l'enfant, en lui proposant une situation tout à fait originale où ce sera surtout l'adulte qui écoute.

Les âges de la vie

- **Chez les garçons:**

- **Rubrique Grande Personne:** Le choix le plus fréquent est celui de

Grande Personne 36 sur 50 garçons: 72%.

La combinaison la plus fréquente est :

++GP+AR-BB = 20. 40%, puis avec une différence assez importante :

++GP+AR+BB=9,18%(9%).

Tout de suite après: ++GP-AR-BB-6. 12%.

Et++GP-AR+BB=1. 2%.

- **Choix Age Réel:**

Le Choix Age Réel est beaucoup moins important.

50 garçons : 18%.

La combinaison la plus importante est :

++AR+GP-BB=6.12%. Puis ++AR+GP+BB- 3: 6%.

++AR-GP-BB=0

L'Age Grande Personne n'est jamais rejeté.

- **Choix Bébé:**

Le Choix Age Bébé est le moins fréquent, 5 sur les 50 garçons, 10% et la combinaison la plus fréquente est : ++BB+AR+GP=4. 8%. ;-H-BB+AR-GP=1.2%.

Les âges de la vie

- **Chez les filles**

- **Grande Personne** : Le Choix Grande Personne est le plus important, bien que plus faible que pour les garçons : 24 sur les 50 filles: **48%**.

La combinaison la plus importante est:

++GP+AR.-BB-13. 26%. Ensuite : ++GP+AR+BB = 7. 14%.

++GP-AR-BB= 4. 8%, ++GP-AR+BB -0.

L'Age Réel n'est jamais rejeté.

- **Choix Age Réel:**

Le Choix Age Réel est presque égal à celui de Grande Personne, 20 sur les 50 filles ,**40%**.

La combinaison la plus fréquente est:

++AR+GP-BB =9.18%. ++AR+GP+BB-7. 14%

++AR-GP-BB = 3. 6% ++AR-GP+BB = 1. 2%

- **Choix Age Bébé :**

Le Choix Age Bébé est le moins important, 6 sur les 50 filles. **12%**.

La combinaison la plus fréquente est :

++BB+ AR+GP= 5. 10% ++BB-AR+GP=1. 2%.

++BB-AR-GP =0.

L'Age Grande Personne n'est jamais rejeté.

I. Ainsi le choix de l'âge actuel est plus élevé chez les filles que les garçons, pour les garçons, ce choix se fait surtout à cause de l'avantage par rapport aux adultes ou par rapport à l'enfant plus jeune.

Pour les filles surtout pour la supériorité par rapport aux enfants plus jeunes.

Les garçons rejettent plus leur âge actuel que les filles.

Le rejet de l'âge actuel pour les garçons s'explique par les désavantages par rapport aux adultes, surtout la force et les puissances de l'homme adulte.

- Le rejet de l'âge actuel par les filles s'explique surtout par l'ignorance par rapport à l'adulte, surtout au point de vue des adultes et un certain désir de devenir comme la mère.
- L'âge actuel est pourtant accepté en général 18% des garçons

pour 40% des filles . cela est dû au nombre élevé des

filles qui préfèrent leur âge actuel.

2- le choix « Bébé » est rare aussi bien pour les garçons : 10% que pour les filles : 12%

Pour les garçons ce choix se fait surtout pour leurs attraits physiques, leur innocence, réponses uniquement notées pour les filles dans la population Française.

Les filles préfèrent le Bébé surtout par attrait pour le rôle naturel qu'il les emmènerait à jouer (une confusion entre être et avoir) et pour l'affection qu'il suscite de la part des parents. Les refus de l'état Bébé sont

52% pour les garçons 39% pour les filles.

Les garçons refusent cet état de Bébé par ce que le Bébé est agaçant, incommodant , à cause de sa malpropreté et de sa faiblesse. Les filles aussi le rejettent pour les mêmes raisons.

- Les acceptations pour l'état de Bébé sont plus élevées chez les filles que chez les garçons.

3- le choix « grande personne » est plus élevé pour les garçons : 72%

Que pour les filles : 48%

*** GARÇONS**

• **L'enfant du même sexe** :42 sur les 50 garçons préfèrent être des garçons soit 84%. 7 acceptent: 14%. 1 garçon refuse: 2%.

- **L'enfant du sexe opposé:**

8 sur 50 garçons préfèrent être des filles soit 16%. 5 acceptent: 10%. 37 refusent:74%.

-**L'adulte du même sexe:**49 sur 50 garçons préfèrent être des hommes: 98%. 1 garçon accepte: 2%.
Aucun ne refuse.

-**L'adulte du sexe opposé:**

1 garçon préférerait être une femme: 2%. 6 garçons l'accepteraient: 12% et 43 le refuseraient: 86%.

*** FILLES**

- **L'enfant du même sexe:**

44 sur les 50 filles préfèrent être des filles soit 88%, 4 acceptent: 8%. 2 refusent: 4%.

- **L'enfant du sexe opposé:**

6 sur les 50 filles préfèrent être des garçons soit 12%. 10 acceptent: 20%. 34 le refusent: 68%.

-**L'adulte du même sexe:**

44 sur les 50 filles préfèrent être des femmes soit 88%. 4 acceptent: 8%. 2 refusent: 4%.

-**L'adulte du sexe opposé:**

6 sur les 50 filles préfèrent être des hommes soit 12%. 10 acceptent: 20%. 34 le refusent: 68%.

La dualité des sexes

Les conclusions résumées des raisons des choix

- Enfants âgés de 5 à 6 ans.
- **L'enfant du même sexe.**
- *Garçons.*

Les réponses les plus nombreuses justifiant la préférence d'être un enfant de son propre sexe font référence aux activités ou à l'indépendance de l'homme, Le travail « ...*Quand il grandit ...*» et les Achats de légumes, ces activités sont très étendues et dénotent une certaine puissance. De même, pour jouer.

Puis viennent ensuite :

- Caractéristiques affectives et morales puis la présentation extérieure. Peu pour les études et réponses plus nombreuses pour les stéréotypes surtout.
- *Filles*

La fille est jolie .Elle a de beaux vêtements. Elle fait tous les jours le ménage. Ici la référence est faite aussi à la mère (+études) « *parce que je leur achète, je leur fais le ménage, leur lave ; leur fait le parterre* »

La référence est faite ici aux mères en général.

Nous aurons ensuite :

-Pour jouer avec elle. Elle est gentille (par rapport au garçon qui lui est agressif).Elle étudie. Par peur des parents (référence au père surtout).

Les conclusions **résumées des raisons des rejets**

- **L'enfant du** sexe opposé

- Garçons

Le garçon refuse d'être un enfant du sexe opposé (la fille) surtout a cause de sa présentation extérieure , toilette et vêtements et de ses caractéristiques affectives et morales : agressivités , méchanceté et sa faiblesse « Elle pleure » « Elle ne peut pas faire quelque chose d'important, construire ou travailler »

- puis en suite a cause des études , pour jouer . Par peur du mépris (Insultes des garçons , mépris des autres).

- pour ne pas faire le ménage. Pour faire des achats.

- A cause des stéréotypes.

- Filles

Les filles font référence pour expliquer leur rejet de l'enfant du sexe opposé

surtout aux caractéristiques affectives et morales du sujet, ensuite à ses

activités.

Le garçon est mal élevé , sauvage et méchant dans la rue . Il conduit lui aussi la voiture (comme l'Homme).

Par peur des parents également surtout du père et par référence a Dieu « Dieu ne veut pas » 1 fille .

- Par peur des moqueries . A cause des stéréotypes . Référence à la mère (1

filles déjà comptée avec peur des parents) « Ce n'est pas bien » . Différence « Il ne marche pas » 1 Fille (

Référence à son petit frère) .

• En ce qui concerne **les garçons** l'adulte – l'adulte du même sexe est préféré, valorisé surtout pour ses activités de travail, une puissance économique, le fait qu'il conduise, pour sa force et même son agressivité. On retrouve certains stéréotypes révélateurs du prestige du sexe masculin dans la société algérienne ; « Un homme, c'est mieux ».

- La femme est dévalorisée pour son manque d'indépendance. Le rejet est expliqué par des attitudes qui reviennent fréquemment ; « parce que les femmes ce n'est pas bien, les hommes c'est bien ».
- L'enfant du même sexe, les garçons sont valorisés pour leurs jeux et leurs activités plus indépendantes : « il sort dehors ».
- Les filles sont dévalorisées pour leur manque d'indépendance : « elle ne sort pas dehors ». un garçon ne veut pas être une fille par peur des réactions insultantes des garçons. Un garçon refuse d'être une fille, pour une activité (acheter des légumes) qui était la raison de sa préférence pour le fait d'être un garçon ou un homme.

Ainsi selon que l'Activité appartienne à un homme ou qu'elle soit faite par une femme, sa valeur change, diminue.

On ce qui concerne les filles elles valorisent l'adulte du même sexe, la femme pour ses activités ménagères, vient ensuite l'argument de sa beauté physique puis sa gentillesse.

- L'enfant du même sexe est préféré surtout pour sa gentillesse et apprécié pour sa toilette et ses activités ménagères.

B) Les Ages De La Vile

Sait qu'il a 6 ans

G++P : Comme ça, (Nombreuses interruptions). Pour acheter une voiture.

Puis :

BB++ : Comme ça, pour téter.

AA+ : Comme ça, pour jouer dans la cour.

GP++ : Comme ça, pour monter dans les voitures.

C) La Dualité Des Sexes

-L'adulte

* L'adulte du sexe opposé.

So- : Une femme. Ce n'est pas bien.

Elle a des boucles (regarde mes boucles). Je te dis pourquoi...Je ne deviens pas comme elle. J'ai honte d'allaiter un bébé.

L'adulte du même sexe.

S++ : Un homme comme ça, pour acheter le pain.

Je le stimule et puis...Je monte sur un cheval.

L'enfant

L'enfant du sexe opposé.

So- : Une fille, non. Elle joue avec ses amies...non j'ai honte.

Puis ; choix : Une fille, je te dis pourquoi ? (Ton semi confidentiel de celui qui avoue) : Par ce que j'aime jouer...Décrit. Longueurs, par ce qu'il lui est difficile de nommer spontanément le jeu

Veut dire ici simplement : la marelle

L'enfant du même sexe.

S+ : Un garçon, après avoir dit une fille, pour jouer avec mon ami

Le Mariage :

Oui pour avoir des bébés

Des Enfants :

Beaucoup :

- Choix du sexe des enfants désirés.

Des filles surtout. Des garçons aussi :

Des filles, elles ont une belle robe.

Des garçons, ils ont un beau costume.

Des filles sur tout.

Les fables de Duss

1) L'oiseau : il vole dans le ciel...

Il va dans son nid... sur un autre arbre

2) Le train : il réfléchit... Lui

(Je lui demande : qui ?) le père,

à cause de sa mère, Il voulait dormir dans son lit. Puis dit chez sa femme. (Il regarde la cour)...

Il s'est sauvé de sa mère, il Ta laissée avec ses filles. Il a eu peur pour sa grand-mère, qu'elle « n'éclate » à cause du gaz.

3) La peur : Que les voleurs ne viennent frapper à la porte et l'égorgent.

4) L*agneau : Il veut, il veut manger de l'herbe.

A. Les Animaux

Il choisit comme objet d'identification un animal d'habitude choisi par la fille et pour un argument physique, sa beauté physique. Parmi les animaux aimés, nous avons l'oiseau et la poule qui sont plus aimés par la population féminine, mais pouvant aussi être aimés par des enfants de cet âge mais nous n'avons aucun animal typiquement masculin.

B. Les Ages de la vie.

Il préfère être une grande personne, accepte son âge actuel et accepte d'être Bébé.

C. La Dualité des sexes

Il préfère être l'adulte de son propre sexe et rejette l'adulte du sexe opposé après avoir dit qu'il préférerait être l'enfant de son propre sexe et rejette l'enfant du sexe opposé, il dit ensuite qu'il préfère l'enfant du sexe opposé et accepte l'enfant de son propre sexe.

Commentaires sur les motifs de choix et de rejets

B- Les Ages de la vie

Choix Bébé, fixation au stade de oral : téter. **A. La Dualité des sexes**

On remarque ici une difficulté à donner son choix de l'enfant du sexe opposé, pour le jeu féminin, ce qui montre l'impact des stéréotypes.

On a vu aussi au début une oscillation dans son premier choix d'être un garçon après avoir dit une fille et en donnant comme raison du choix : pour jouer avec mon ami, une fille, elle joue avec ses amies. Peut-être est-ce là le même mécanisme que celui pour expliquer son refus d'être une femme ? « J'ai honte d'allaiter » (On retourne à la tétée, argument donné pour le choix d'être Bébé.)

Dans ce cas ne serait-ce la nostalgie du sein tété ou le désir d'être la femme qui allaite ?

B) Les Ages De La Vie

Sait qui elle a 6ans.

Dés le début lorsque je lui demande de faire un choix entre les trois âges de la vie. Je veux être médecin.

GP++ : Pour devenir médecin et institutrice.

BB- : Non. Comme ça. Je ne deviens pas comme lui. Par ce que je ne deviens pas... Je tète le lait!

AA+ : Oui. J'aime les petits, mais je n'aime pas les petits. J'aime les grands et les petits.

- Par ce que . . . papa m'a dit : Ne deviens pas petite pour ne pas devenir bébé.

Choix : GP++. Comme ça, pour aller étudier à l'école. Comme ma sœur, elle a

7ans.

Age d'une grande personne : 7ans.

C) Dualité Des Sexes.

- L'adulte

- L'adulte du sexe opposé.

SO+ : Monsieur. Oui, par ce que je deviens... (Regarde les enfants jouer dans la cour).

Parce que .. Sourit Je deviens. Je commence à travailler.

- * L'adulte du même sexe.

S+ : Une femme. J'aime une femme et j'ai un homme. Je commencerai à travailler pour ma mère. Je lui lave la vaisselle, je lui fais le parterre et je lui lave le linge.

Choix : SO++. Pour commencer à travailler

- L'enfant.

- L'enfant du sexe opposé.

So- : Un garçon. Non. Je veux être une fille (tourne son crayon). Le garçon, il me fait les moustaches. Il en a.

- L'enfant du même sexe.

S+ : Une fille. Elle ne me fait pas du tout les moustaches.

Mariage

Oui, détourne la tête. Sourit.

C'est bien celui qui se marie, dit-elle, baissant la tête et souriant.

Des enfants : Oui. Beaucoup. Pour devenir institutrice et avoir beaucoup d'enfants.

Nombre d'enfants désirés : Rien que des filles Je n'aime pas les garçons. Rien que ceux que j'aime. Par ce que les filles ne me font pas du tout des moustaches. Les garçons m'en font.

CONCLUSION

Nous sommes donc arrivés aux résultats suivants :

Discussion des hypothèses :

1 – En ce qui concerne les âges de la vie

- Le choix de l'Age Bébé (BB ++) , la période antérieure est rare tant chez les garçons que chez les filles .
- Il ya une différence entre les filles et les garçons en ce qui concerne le choix de l'Age adulte (GP++) .Les garçons préfèrent plus que les filles l'Age adulte.
- Mais les filles préfèrent aussi l'Age adulte à l'âge actuel (AR++)

2 – **La dualité des sexes :**

- En ce qui concerne l'enfant du même sexe , il n'ya pas de différence entre les garçons et les filles .
- La différence se trouve en ce qui concerne l'Age adulte (l'Homme et la Femme) .
- Les garçons préfèrent plus être l'adulte du même sexe (l'Homme) que les filles (la Femme) .

Et de la en peut conclure que les hypothèses ont été confirmées .

Etre un bébé

- **Avantage :**
- **Agressivité**
J'aime le petit bébé parce qu'il griffe G
- **Attraits physiques**
Comme ça il a de jolies dents F
- **Affection**
Parce qu'il dort et je lui donne le sein F
On le linge G
Satisfaction orale
Maman quand je suis née, elle m'a photographiée pour que ma mère accouche de moi et me donne le biberon F
- **Affection**
- **Innocence, gentillesse**
Je voudrai être petit (me montre presque au sol)
Parce que les bébés sont petits, ils sont gentils G
- **Autres**
Parce que je n'aime pas être grande F
Parce que je l'aime, parce que le bébé n'aime, parce que le bébé n'accouche pas F
- **Inconvénients**
- **Fragilité**
Non parce que lui aussi, il pleure (2 garçons)
Non comme ça celui qui nous frappe-t-on le frappe G
Non ils me frappent G
Non parce qu'il tète le sein de sa mère F
Non parce qu'elle me donne le lait
Non parce qu'il tète le lait F
Non je serai avec les petits G
- **ETUDES**
Non je veux être comme mon frère Réda qui étudie en classe à courbet (un lycée). Je ne veux pas être petit
- **Agressivité**
Je ne l'aime pas, il me frappe G
Mr voudrait pas être un bébé, il nous griffe quand on à son lit G
- **Malpropreté**
Ses dents sont sales G
Non, il ne me plait pas G
Impéritie
Quand je serai bébé, ma sœur elle sera grande, je la gagne F
Non parce que je ne peux pas tenir le couffin qui est trop grand et moi je suis petit F
Non le bébé ne fait rien il boit le lait c'est tout F
Non quand on est malade on nous emmène au médecin et on nous fait la piqure (fille)
Non parce qu'il est petit parce qu'il rampe, il se salit F

Non parce que je voulais devenir médecin (la mère est médecin) maintenant, je veux devenir grande

Je ne veux pas devenir folle et faire des bêtises F

Atres

N'aime pas le bébé comme ça, quand j'étais dans le ventre de ma mère, j'étais bébé .j'ai ma sœur LYNDA bébé G

Non comme ça, quand ma mère m'a mise au monde, j'étais petite puis j'ai grandi, je suis devenue grande F

Non parce que moi j'étais petite puis j'ai grandi (Fille)

Age actuel

Préférences de l'âge actuel

Avantages

***Divertissement** : pour jouer (G)

***Etudes**: pour aller au lycée quand je serai grande (F)

- Pour étudier au jardin d'enfants

Parce que je n'aime pas aller au jardin d'enfants (F)

-Pour aller en classe (G)

-Comme ça, je n'aime pas devenir petite

-Pour aller à l'école (F)

-Parce que je vais en classe (F)

***Grandir**

-Parce que je deviens petite....je n'aime pas les petits, j'aime les grandes (F)

Parce que c'est grand (G)

-Parce que ma mère quand elle m'a mise au monde, j'étais petite, puis j'ai grandi (F)

***Force**

-Je frappe un enfant avec une gifle fort, je me sauve à la maison (G)

***Etre petit**

-Pour pouvoir rester sur la petite chaise.

Inconvénients

***Fragilité :**

-parce que les autres ne »gagnent » les grands (G)

-Non, parce que je suis petit (G)

-Non, je veux devenir grande comme maman ; on me frappe, moi je ne sais pas frapper les grandes, plus grande que moi (F)

-Non, parce que quand je suis petit « Je ne termine pas l'an, parce que quand je suis petit quand elle me frappe (Maman) je pleure (G)

***Manque d'autonomie**

-Non, pour travailler et qu'on me donne un papier pour aller à l'étranger.

Quand je serai grand, je laisse ma voiture au garage et je vais à l'étranger (G)

***ignorance**

-Non, parce que je n'étudie pas, rien qu'à la maison, j'ai un tableau (F)

-Non, je serai à la crèche

-Non, quand je vais à la foret, je me perds (F)

Etre une grande personne

Avantages

*Activités

Pour aller au marché F

Un homme grand pour qu'on conduise dans les voitures G

Pour faire la cuisine F

Pour aider sa mère F

Etudes :

Pour aller en classe F

*Travail, argent :

Comme ça on peut travailler G

Comme ça je peux devenir comme mon père je travaille G

*Agressivité :

Parce que le petit griffe le grand G

*Autonomie, indépendance :

Je veux devenir comme mon oncle avoir son are et aller à l'étranger G

Pour aller à l'école ou en ville pour apprendre à danser F

Comme ça parce que moi je ne veux pas toujours aller à l'école F

Pour devenir un homme, comme ça G

Puissance, force :

Comme ça si quelqu'un tombe malade on le guérit F

Pour soulever ma petite sœur et je tiens bien le couffin pour aller acheter parce que moi étant petit je ne peux pas tenir le couffin F

*Travail, argent :

Pour devenir un homme pour acheter de l'argent G

*Puissance, force :

Pour avoir une voiture G

*Autres :

Comme ça comme un grand chien, Dieu veut G

Une grande personne parce que Dieu me fait comme ça F

Parce que ma mère est grande et moi je veux être grande F

*Attraits physiques :

Elle est belle (F).

*Inconvénients :

- Comme ça répète plusieurs fois quand je serais grande je n'aimerais que grande et petite rien que petite F

*Agressivité :

-Non parce que le grand frappe G

1- Représentation de la Femme d'après les motifs de rejet donnés par les garçons

a. Aspect physique

- ses cheveux sont courts, mes cheveux deviennent frisés, ses cheveux ne me plaisent pas
- Non, parce que les hommes a des moustaches et se marie.

b. Toilette et vêtements : 0

c. Caractéristiques affectives et morales :

- Elle me frappe (y voit la mère)

d. Activités :

- Non parce que je voudrai devenir un monsieur, parce que la femme fait la cuisine

- Non, parce qu'elle coud
- La femme rien qu'elle lave, fait le parterre et c'est tout.

e. Signes d'indépendance et de dépendance

- Non, parce que la femme ne sort pas dehors
- Elle ne conduit pas
- La femme ne rentre pas tôt à la maison (sa mère travaille)
 - Non, parce qu'une femme on l'enferme à la maison et elle doit rester à la cuisine
- Non, pour travailler

Autres :- Près de chez nous on m'insultera... .et je ne pourrai pas les frapper

2- Représentation de l'Homme d'après les motifs de choix donnés par les garçons

a. Aspect physique :- Pour avoir des moustaches

b. Toilette et vêtements :- Pour mettre le pantalon du travail (son père est mécanicien)

c. Caractéristiques affectives et morales

- Parce que je l'aime, parce qu'il va et me prend avec lui (y voit le père)
 - Il m'achète du pain, du chewing-gum, des bonbons, il me donne de l'argent (y voit le père également)

d. Activités

- Oui, parce qu'il conduit
- Parce que c'est lui qui achète les légumes
 - Oui, quand il est dans une voiture
 - Un homme, parce que c'est lui qui achète les légumes.
 - Qui, pour frapper
 - Pour aller au travail et dormir dans le grand lit,(pas dans mon petit lit
 - Je travaillerai dans les voitures
 - J'aurai beaucoup d'argent
 - Pour entrer avec mon père au travail

- Parce qu'il travaille.

e. Autres activités et signe d'indépendance

- Pour qu'ils aillent dans les voitures, travailler et revenir
- Parce que l'homme c'est lui qui achète
- Pour avoir une voiture
- Pour conduire
- Pour ramener de l'argent
- L'homme rentre tôt à la maison (c'est toujours le même enfant dont la mère travaille)
- On étudier, il a un cartable, ils vont en car et en train
- Pour acheter les choses
- Parce qu'il a de l'argent, parce que l'homme achète et que la femme fait le dîner, fait du café
- Comme ça, il sera travailleur, peut faire une maison et résoudre tous les problèmes, il achète les voitures, si quelque chose se casse c'est lui qui va le faire réparer et une femme elle ne pourra que rester à la maison.

3- Représentation de l'Homme d'après les motifs de rejet données par les filles :

a. Aspects physique

- Non, parce qu'il a des moustaches
- Non, parce qu'il n'est pas beau

b. Toilette et vêtements

- Non, parce que quand je mets les pantalons je serai comme un homme, je n'aime pas mettre le pantalon

(filles, qui pourtant habituellement portent le pantalon)

c. Caractéristiques affectives et morales

- Non, comme ça, parce que je ne l'aime pas parce que lui il me frappe, il me vole, et il me « coupe la gorge »
- Parce que je n'aime pas rester méchante

d. Activités

- Non, pour aider ma mère
- Non, parce que l'homme achète les légumes et les filles vont en classe
- Non, pour ne pas conduire en voiture, on se moquede moi
- Non, comme ça, je conduis, je fais un accident, alors je meurs
- Non, pour être une femme, je veux faire la cuisine

4- Représentation de la Femme d'après les motifs de choix donnée par les filles :

a. Aspect physique

- Oui, comme ça, la femme est mieux, elle est jolie

b. Toilette et vêtements

- Oui, parce que j'aime mettre le caftan.....
- Oui, pour mettre le voile
- Elle est habillée avec un pantalon et un tricot

c. Caractéristiques affectives et morales

- Oui, parce qu'elle ne frappe pas une dame, c'est elle qui ne me bat pas avec le bâton
- Oui, parce qu'une femme est gentille

d. Activités

- Oui, pour aider ma mère
- Pour faire la cuisine
- Oui, pour Javer
- Une femme, oui pour acheter à ma mère
- Oui, pour regarder la télévision, faire le repas et aller chez ma tante (la sœur de sa mère)
 - Oui, comme ça je laverai la vaisselle
 - Non, je ne veux devenir que des femmes (ton catégorique) ON., achète, on fait du pain et C'EST TOUT
- Pour la femme travaille, fait le ménage, le parterre, le repas, une femme c'est mieux
- Une femme , oui pour travailler, aller au trolley et ramener des choses pour mes enfants
- Une femme, pour travailler, taire la cuisine

e. Autres caractéristiques et signes d'indépendance

5- Représentation de la Fille d'après les motifs de rejet donnés par les garçons :

a. Aspect physique : 0

b. Toilette et vêtements

- Non, les hommes mettent des pantalons et les petites femmes mettent leurs vêtements à elles
- Une fille, non parce qu'on lui met l'élastique(dans ses cheveux)
- Non, parce qu'une fille met, je mets une robe ?!

c. Caractéristiques affectives et morales

Une fille, non parce qu'une fille ça griffe-Non, elle me frappe

-Non, un garçon, parce qu'elle est méchante quand on joue à cache-cache, elle me dit, je ne joue pas.

d. Activités

- Non, parce que elle c'est elle aussi c'est elle qui achète les légumes, elles ne vont pas en classe, la petite fille (référence à sa petite sœur)

- Non, comme ça pour jouer au ballon

e. Autres activités et signes d'indépendance

- Une fille reste une fille et vient en classe ici :

- Préfère être un garçon, parce qu'il sort dehors

- Pour ne pas aller à l'école

- Une fille, non elle ne pourra pas faire une chose importante (construire une maison, peindre)Je ne pourrai pas travailler.

- Stéréotype, autres
- Non, je l'aime pas les filles, je, n'aime que les hommes
- Non, Saleha devient une fille (une petite fille du jardin d'enfants)
- Non, parce que les garçons m'insulteront, et me diront : toi, tu es une fille

6- Représentation du Garçon d'après les motifs de choix donnés par les garçons

a. Aspect physique

- Un garçon est grand

b. Toilette et vêtements

- Oui, pour mettre des souliers
- Il est chic
- Il a le pantalon

c. Caractéristique affectives et morales : 0

d. Activités

- Parce qu'il grandit, il va au travail, il achète des légumes
- Pour jouer avec lui
- Pour jouer avec les jouets
- Un garçon, il joue
- Pour aller entrer au collège
- Pour travailler et peindre

e. Autres activités et signes d'indépendance

- Pour sa force, il « gagne » la femme
 - Oui, je ramène de l'argent, un garçon c'est mieux
 - L'homme rentre tôt et la femme ne vient pas tôt
 - Préfère être un garçon, parce qu'ils sont dehors
 - Il peut sortir seul, sans sa sœur, sa fille
- Stéréotypes, autres
- Oui, parce que moi, je suis un grand garçon
 - Oui, comme ça (ton catégorique)
 - Un garçon c'est mieux, les garçons c'est bien et les filles ce n'est pas bien
 - Un garçon c'est bien. Lui, le garçon il veut jouer avec le garçon et la fille elle veut jouer avec la fille

7- Représentation du Garçon d'après les motifs de rejet donnés par les filles

a. Aspect physique

- Ce n'est pas beau

b. Toilette et vêtements

- Les garçons me traitent de bonne, quand je cours mon pantalon tombe
- Non, (baisse la tête) je te dis pour quoi ? « pour .ne pas mettre le pantalon, le pantalon, c'est pour les hommes »

c. Caractéristique affectives et morales :

- Non, il me vole des fleurs
- Non, parce qu'il est sauvage
- Non, les enfants (les filles ?) me frappent à la tête
- Non, il fait des choses mal élevés
- Non, parce que les garçons ils font des bêtises et leur maman les frappe

d. Activités

- Non, parce que le garçon joue à la maison

- Non, parce que je veux aider à la maison
- Non, parce que je n'aime pas le garçon, je le déteste. Comme ça, il joue aux billes aux cartes, au ballon, il ramène la voiture
- Non, parce qu'un garçon il est comme l'homme, parce qu'il descend toujours dans la rue et de n'est pas bien parce qu'il y a du sable
- Non, pour laver le linge

e. Dépendance et indépendance

- Un garçon non pour ne pas commencer à marcher ?! il ne marche pas (référence à son petit frère) Elle choisit d'être une femme pour ne pas aller à l'école

Stéréotypes, autres

- Non, eux les hommes, les hommes je n'aime que mon père et C'EST TOUT
- Non, si on avait un garçon je le prendrai dans les bras et le bercerais, je ,aime pas être un garçon, me dit « toi tu es une fille, ta mère est une femme et tous les enfants, leurs mère sont des femmes.
- Non, comme ça parce que Dieu ne veut pas. Dieu nous a faites des filles
- Non, je veux devenir une femme et c'est tout

Références aux parents

- Mon père me frappe, moi j'aimerais être un garçon et une fille
- Il me dit : »ne sois pas un garçon ou un homme, sois une femme «
- Moi, j'aime le pantalon et le tricot
- Une fille ou un garçon, mon père et ma mère ne veulent pas que je sois un monsieur, mes frères, oui et moi

8- Représentation de la Fille d'après les motifs de choix donnés par les filles

a. Aspect physique

- Oui, parce qu'elle est jolie

b. Toilette et vêtements

- Une fille, oui, pour mettre les robes
- Oui, pour mettre les robes arabes
- Oui, pour mettre une robe et des souliers de fille, une robe arabe et je mets sur ma tête un foulard
- Oui, pour jouer à la maison et j'aurai rien que de jolies choses
- Oui parce qu'elle a des chiffons jolis

- Comme ça, parce que j'aime mettre le caftan

c. Caractéristiques affectives et morales

- Oui, parce que c'est elle qui ne me frappe pas
- Oui, pour ne pas devenir comme le garçon, le garçon il est m échant et la fille non
- Une fille, elle est gentille
- Une fille, elle est bien élevée, une fille c'est mieux
- Une fille n'est pas lâche, elle ne frappe que si on la frappe
- Les filles ne font pas peur

d. Activités

- Oui, pour apprendre avec mon institutrice
- Pour jouer avec ma poupée
- Comme ça quand on grossit pour aider à la maison, je veux aider ma mère
- Oui, pour faire à manger, la fille lave, ramène le repas, le pain et tout
- Oui, pour « jouer à la maison » et je n'aurai que de jolies choses
- Oui, c'est bien d'être une fille pour faire la cuisine, sinon on ne serait pas des femmes
- Une fille, comme ça, pour qu'elle garde la maison
- Une fille, comme ça, pour jouer avec les poupées

e. Signes d'indépendance et de dépendance

- Oui, parce que quand elle grandit, elle aussi commande ses enfants
- Une fille, parce qu'une fille ne descend pas du tout (dans la rue)

Stéréotypes, autres

- Une fille, c'est mieux, parce que nous on est des femmes et c'est tout
- Un garçon, oui il est beau, puis elle dit : « non je deviens une femme et C'EST TOUT »
- Un garçon, non mon père me frappe, il me dit : « Ne sois pas un garçon ou un homme, sois une femme »
Moi j'aimerais être un garçon et une fille.

J'aime le pantalon et le tricot. Une fille ou un garçon. Mon père et ma mère ne veulent pas que je sois un monsieur, mes frères, oui et moi

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, A. *Le dessin d'une personne*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963, Paris 2^{ème} Edition EAP, 1985.

ALBY, J.M., Identité et rôles sexuels *In L'Evolution psychiatrique*, 1962, 27,189-223.

ANZIEU, D., CHABERT, C, *Les méthodes projectives*, Paris Edition PUF, 1983, 8^{ème} édition 1987.

ARBISIO CH., *L'Enfant de la période de latence*, Paris, Dunod, 1997.

ARBISIO CH., *Le bilan psychologique avec l'enfant : approche clinique du WISC- III*, Paris, Dunod, 2003.

- BAUDOUIN C., *L'âme enfantine et la psychanalyse*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950.
- BAUDIER A., CELESTE B., *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Nathan, 1990.
- BEAUDELLOT C., ESTABLET R., *Allez les filles*, Paris, Seuil, 1992.
- BEE H., *Psychologie du développement. Les Ages de la vie*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- BENGHABRIT-REMAOUN, N., (sous la direction de), *Le préscolaire en Algérie, « Etat des lieux et perspectives*, Oran, édition CRASC, 2005.
- BENGHABRIT-BEMAOUN N.et coll., *Rapport de recherche « socialisation et préscolarisation*, Oran, CRASC 2001.
- BENONY H., *Le développement de l'enfant et ses psychopathologies*, sous la direction d'Alain Blanchet. Paris, Editions Nathan, Collection Série « psychologie ».
- BERNARD M., *Le corps*, Paris, Editions, Universitaires, 1976.
- BENARD P., Trouvé S., *Sémiologie Psychiatrique*, chapitre VII des troubles de l'image du corps et du vécu corporel (sémiologie de la dépersonnalisation et de l'hypocondrie, Editions Masson, Paris, 1976 et 1977.
- BESSON J., *L'écriture de vos enfants*, Paris, Editions Denoël, collection « que dois-je-faire », 1991.

- BIDEAU J. HOUDE O. et PEDINNI ELLI J.L, *L'homme en développement*, Paris, P.U.F., 1993.
- BOREL-MAISONNY S. *Langage oral et écrit*, Paris, Editions Delachaux et Niestlé, 1960.
- BOUCHERAT-HUE V. *La Psychologie projective en pratique professionnelle*.
Sous la direction, Paris, In press Editions 1998. Collection PSYCHO.
- BOUCHON-SCHWEITZER M., *une psychologie du corps*, Paris, Editions P.U.F, 1980.
- BOURRAT M.C., GAROUX R., *Les relations parents enfants. De la naissance à la puberté*.
Collection Armand colin, Edition VUEF, Paris 2003.
- BOUTON C.P., *Le développement du langage Aspects normaux et pathologiques*. Masson, 1976.
Collection UNESCO, 1976, Belgique.
- BRAUNSTEIN J. F., PEWZNER E., *Histoire de la psychologie*, Collection Armand colin / VUEF,
Paris, 2001.
- BRIL B., *Les apports de a psychologie comparative à la compréhension du développement de l'enfant* in LANTREY J (ed), *Universel et différentiel en psychologie*, Paris , PUF 1995, PP 327-349.
- BRUNER J.-S., *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, Paris, P.U.F., 1983.

CAMILLERI, VINSONNEAU G., *Psychologie et cultures. Concepts et méthodes*. Collection Armand Colin, Editions Masson, Paris, 1996.

CANAQUI P., MESSERSCHMITT P., RAMOS O., *Révision accélérée en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Ouvrage coordonné par P. Canaoui et P. Messerschmitt, Ed. Maloine, 1993,1994.

CHABERT M.-A, *Psychanalyse et méthodes projectives*, Edition Dunod, Paris, 1998.

CHAHRAOUI, K. BENONY, N. *Méthodes, évaluation et recherche en psychologie clinique*, Edition Dunod, Paris, 2003.

CHATEAU J., *Attitudes intellectuelles et spatiales dans le dessin*, Paris, Monographie Française de Psychologie, 1965.

CHILAND C., Garçons et Filles da monde en changement. *Revue de Psychologie Appliquée*, 1979, 29,128-138.

CHILAND C., « L'examen psychologie » in S.LEBOVICI, R.DIATKINE, M.SOULE (dir.) *Traité de Psychologie de L'enfant et de l'adolescent*, tome 1, Editions PUF, Paris, 1985.

CHIRAZ F., *Le Corps*, Editions Presses Universitaires de France, Paris, 1963 1^{ère} édition collection Initiation Philosophique.

CORMAN L., *Le test du dessin de la Famille*, Edition PUF, Paris, 1961, 5^{ème} édition 1985.

CORMAN, L., *Le test de PN, une dynamique de la projection*, Edition PUF, Paris, 1961

DEBRAY R. et coll., *L'intelligence d'un enfant : méthodes et techniques d'évaluation*. Paris : Dunod. 1998

DEBRAY R., *L'examen psychologique de l'enfant à la période de latence*. Paris : Dunod, 2000.

DELAHAIE-POUDEROUX A, *L'enfant au pays des GRANDS*, Paris, Editions Nathan, 1992.

DELDIME R, VERMEULEN S, *Le développement psychologique de l'enfant*, 7^{ème} édition BOECK Belin © De Boeck & Larder s .a, 1997. Paris, Bruxelles. Université.

DESCAMPS M.A. *L'invention du corps*, Paris, Presses Universitaires de France, 1^{ère} édition, 1986.

De PERROT E. ; WEYENETH M., *Psychiatrie et psychothérapie. Une approche psychanalytique* © De Boeck & Larcier s.a. 2004. Bruxelles 1^{ère} édition. Collection carrefour U, des psychothérapies.

DOLLE J.M., *Pour comprendre Jean PIAGET* 3^{ème} édition, entièrement revue et augmentée © Dunod ; Paris, 1997 © Privât, Toulouse 1974 pour la 1^{ère} édition.

DOLTO F., *Au jeu du désir (Essais cliniques)*, Editions, Le Seuil, Paris 1981.

DOLTO F., *L'image inconsciente du corps*, Editions, Le Seuil, Paris 1984.

EISENBERG, L., La répartition différentielle le des troubles psychiatriques selon le sexe. In E. Sullerot (Ed.), *Le fait Féminin*, Paris, Fayard, 1978.

EMMANUELLI, M., *L'examen psychologie en clinique*, Paris, Dunod, 2004.

EMMANUELLI, M., « Positions relationnelles », in R. Perron (éd),

La pratique de la psychologie clinique, Paris, Dunod, PP.83.118.

EMMERICH, W. Socialisation and sex-role development. In P.B. Baltes &K. W.Schaie (Eds.), *Life-span developmental psychology. Personality and socialization*. New York et LONDRES Academic Press, 1973.

ERIKSON, E.H. *childhood and society* New York, Norton, 1950.

ERIKSON, E.H. Inner and outer space reflections on Women hood. *Dealus*, 1964, 93, 1-25.Reproduit in P.C.Lee .R.S.Stewart (Eds.), *Sex differences cultural and developmental dimensions*.New York: Urizen, Books, 1976.

ERIKSON, E.H. Once more the inner space. In E.H.Erickson, *Life history and the historical moment*. New York. Norton, 1975. Reproduit in J.H.Williams (Ed.), *Psychology of Women: selected readings*. New York, Norton, 1979.

- FISHER G.M., Les concepts fondamentaux *de la psychologie sociale*, 3^{ème} édition, Dunod, 2005.
- FLORIN A., *Le développement du langage*, coll. Les topos, Dunod, 1999.
- GHIGLIONE R., RICHARD J.P., (sous la direction) *cours de Psychologie*, I Origines et bases. Paris, Editions Dunod, 1992.
- GILLEVIC C., VAUTIER S., *Diagnostic et tests psychologiques*, Paris, Editions Nathan, 1998.
- GOLSE B., *Le développement effectif et intellectuel de l'enfant*.
Collection Médecine et psychothérapie, 1998, 3^{ème} édition, 2001.
- GUIDETTI M., LALLEMAND S., MOREL M.F., *Enfances d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, collection cursus, série psychologie, Editions Armand Colin/ Masson, 1997.
- GUIDETTI M., TOURETTE C., *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*, 2^{ème} édition, A. Colin, 2007.

HURTIG, M.C., et PICHEVIN, M.F.(EDS), La différence des sexes et la psychologie , Paris, Edition Tierce ,1985.

HURTIG, M.C. et PICHEVIN, M.F., La variable sexe en Psychologie : Donne ou construct ? In, de psychologie cognitive, 1985,5(2), 187-228.

HUTEAU, M , manuel de psychologie différentielle, Paris , Dunod ? 1995.

HUTEAU, M. et LAUTREY J., Les tests d'intelligence, Paris, La Découverte, 1997.

HUTEAU .M. et LAUTREY J., Evaluer L'intelligence Psychométrie cognitive, Paris, PUF 1999.

LAFON R. *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, 1963.

LAPLANCHE J. et PONTALIS J.B., *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, PUF, 1967.

LACOSTE — DUJARDIN C, *Des mères contre les femmes > maternité et patriacat au maghreb*, Paris, la découverte, 1985.

LAOUST - CHANTREAUX G., *Kabylie côte femmes : 1934-1937, Notes ethnographiques recueillies à AU Hichem, présentation de C. Lacoste-Dujardin*, Aix- en- Provence, Edisud, 1990.

LAUTREY J., *Universel et différentiel en psychologie*, Paris, PUF 1990.

L'ECUYER R., *le concept de soi*, Paris, PUF, 1978.

LEIF J. et DELAY J., *psychologie et éducation (I : L'enfant)*, Paris, Nathan, 1965.

LEIF J. et DELAY J. et Guillaume J J, *Psychologie et éducation (III) : notions de psychométrie*, Paris, Nathan, 19

LEBOVICI S., SOULE. M., *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*.

Le Fil rouge, 1970 (1^{re} édition, 1^{er} trimestre) 1977 (3^e édition mise à jour, trimestre)

- MACCOBY, E.E. (Ed), *The development of sex differences*, Sanford, Calif
Stanford University press, 1966.
- MACCOBY, E.E, La psychologie des sexes : implications pour les rôles adultes.
.In E. Sullerot (Ed), *Le fait féminin*. Paris, Fayard ,1978
- MACCOBY, E.E, et JACKLIN, C.N. *The psychology of sex differences*. Sanford,
Calif, Stanford University press,1974
- MARTIN, C.L, et HALVERSON, CF.jr.
A schematic processing model of sex typing in children.
Child development , 1981,52, 1119-1134.
- MISHEL, W.Sex-typing and socialization .I.N.P.H. mussen (E.d) *Carmichaels
manual of child psychology*, vol.2. new York, wiley, 1970.
- MONEY, J, et EHRHARDT, A.A.
Man and woman, boy and girl, Baltimore. John Hopking University Press, 172.

RAUSCH DE TRAUBEMBERG M., BOIZOU M-F, LE RORSCHACH en clinique infantile (L'imaginaire et le réel chez Venfanf), paris, Dunod R.E. Y.A, L '-examen clinique .en psychologie paris, pu/1964 réel 1970).

Rey TA, connaissance de l'individu les tests psychologiques (p. 208), Bruxelles

Ch Dessart, 1966.

RONDAL, J-A L'évaluation du langage SPRIMONT, mardaga(1997). RONDAL,

J-A., ESPERET, E (eds) f manuel de psychologie de l'enfant.

BRUXELLES, MARDAGA, 1999. RONDAL, J-A ESPERET, E^GOMBERT^

E^THIBAUTJ.P^COMBERT,

Développement du langage oral», in J-A Rondal et E Espéret (eds), manuel de psychologie de l'enfant, Bruxelles, MARDAGA1999.

ROT, A, GILLET, P., LEMOIR, P., ROULIN, J-L LE GALL. J D., «lesfonctons -exécutioner chez l'enfant, in C. MOMMET, JJAMBAQUE,

C.BILLARD et P. Gillet (eds), Neuropsychologie l'enfant et troubles du développement, marseille, solal, pp 149-183.

ROYER J.« LA PERSONNALITE de l'enfant à travers le test du bonhomme^ Bruxelles, Editest1997.

TAP P., (sous la direction de), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privât, 1980.

TAP P., (sous la direction de), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privât, 1980.

TAP P., *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse, Privât, 1985. TOURRETTE,

L'évaluation psychologique des très jeunes enfants (0-6 ans) Paris, Dunod, 2001.

TOURRETTE C. Et GUIDETTI M. , *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*, Paris, Colin, 1994.

- WILDLOCHER D., L'interprétation des dessins d'enfants, Bruxelles, Dessart, 1965.
- WILDLOCHER D., L'interprétation des dessins d'enfants, 14^{ème} édition Liège, Mardaga, 1998.
- WINNICOTT D., De La pédiatrie à la psychologie, Paris, Payot, 1969.
- WINNICOTT D., Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement, Paris, Payot, 1970.
- WINNYKAMEN F., Apprendre en imitant, Paris, PUF, 1990.
- VANDENPLAS-HOLPER C, Education et Développement social De L'Enfant, P.U.F. Pédagogie, 4^{ème} trimestre 1979 Chapitre V. L'apprentissage Des Rôles Masculins Et Féminins.
- VARTIER J., Les Procès D'Animaux Du Moyen Age A Nos Jours. Librairie Hachette, 1970

ZAZZO, B, « Le dynamisme évolutif Genèse des valeurs du moi Che? L'enfant étudiée à travers ses représentations de l'évolution » in R.ZAZZO, *des garçons de 6 à 12 ans*, Editions P.U.F, 1969, paris, 221-263.

ZAZZO, B, *psychologie différentielle de l'adolescence*, P.U.F, paris (1^{ère} édition 1966).

ZAZZO, B, « Contribution à la psychologie différentielle des sexes au niveau pré-scolaire » *in conduites et conscience*, tome 1,1962, Delachaux et N, Neuchâtel pp.207-222,

ZAZZO, B, « Attitudes affectives et représentation sociales des enfants d'âge pré-scolaire » *in conduite et conscience*, tome 1,Delachaux et N, Neuchâtel, pp.222-247.

ZAZZO, R, « La dominance des filles dans les couples gémellaires

bi-sexués» *in conduites et conscience*, tome 2,1968, Delachaux et N, Neuchâtel, pp.105-122.

ZAZZO,R, GUILLY, m, VERBA-RAD ,m lo *Nouvelle échelle métrique de L'Intelligence* f Paris, Colin, 1966, Edition EAP , 1985.

ZLOTOWICZ, m *Les cauchemars de l'enfant*, édition P.U.F, Paris ,1 édition-1978.

ZLOTOWICZ, m *Les peurs enfantine*, collection croissance de l'enfant, GENESE DE L'Homme, 3, P.U.F, Paris 1^{ère} édition, 3^{ème} trimestre 1974.

Le test du Bestiaire : Protocole

A) Les Animaux (le Bestiaire proprement dit)

1-Quel animal tu voudrais être ?

2-Pourquoi tu voudrais être un... ? Pourquoi c'est bien d'être un ... ? (Sans

Rien

Suggérer à l'enfant, tirer de lui le maximum d'explications).

Bon, alors maintenant tu redeviens un petit garçon (petite fille).

3-Quel animal tu ne veux pas être pas du tout, du tout ?

4- Pourquoi... ? (Sans rien suggérer à l'enfant tirer de lui le maximum d'explications).

5- Bon .Maintenant tu redeviens un petit garçon (une petite fille).

Et tu vas me dire tous les animaux que tu aimes bien.

On cherche à obtenir si possible un choix de 3 animaux et on demande à l'enfant de justifier ce choix.

6. Maintenant tu vas me dire tous les animaux que tu n'aimes pas (même technique)

B) Les âges de la vie :

7. Si on pouvait choisir qu'est-ce que tu aimerais le mieux : être un petit bébé, une grande personne ou un enfant de ton âge ?

8. Pourquoi c'est bien d'être... (Période préférée) ?

Après avoir essayé d'obtenir le maximum d'explications on interroge l'enfant sur les deux périodes non préférées en respectant toujours le même ordre et en termes positifs.

10. ça te plairait d'être... (1^{er} période non choisie) ?

11. Pourquoi?

12. ça te plairait d'être... (2^e période non choisie) ? S'il s'agit de l'âge propre :

ça te plait d'être un enfant de .. ans ?

13. Pourquoi ?

14. Si on pouvait choisir, quel âge tu voudrais avoir ?

15. À quel âge est-on une grande personne ?

C) Dualité des sexes et mariage :

16. Si on pouvait choisir, si c'était possible, voudrais-tu être une Dame ? (Un Monsieur ?)

17. Pourquoi?

18. Voudrais-tu être un Monsieur ? (Une dame) ?

19. Pourquoi ?

20. Alors si on pouvait choisir tu aimerais mieux être un Monsieur ou une Dame ? (Une dame ou un monsieur) ?

21. Pourquoi?

Ces deux questions permettent d'obtenir un complément de justification.

22. Voudrais-tu être une fille ? (Un garçon) ?

23. Pourquoi?

24. ça te plaît, c'est bien d'être un garçon ? (Une fille) ?

25. Pourquoi ?

26. Alors, si on pouvait choisir, tu aimerais mieux être un garçon ou une fille ?
Une fille ou un garçon) ?

27. Pourquoi ?

28. Quand tu seras grand, tu voudras te marier ?

29. Pourquoi ?

30. Quand tu seras grand, tu voudras avoir des enfants ?

31. Pourquoi?

32. Beaucoup ou pas beaucoup ?

32. Bis Combien ?

33. Tu aimerais mieux avoir des garçons ou des filles ?

34. Pourquoi ?

35. Si tu avais trois enfants, combien voudrais-tu de garçons et combien de filles ?

Les fables de Dûus

Fable de l'oiseau, (pour Sa fixation de l'enfant à un des parents ou son indépendance).

« Un papa et une maman oiseaux et leur petit oiseau dorment dans le nid, sur une branche. Mais voilà qu'un gros vent arrive, il secoue l'arbre et le nid tombe par terre. Les trois oiseaux se réveillent brusquement. Le papa vole vite sur un sapin, la maman sur un autre sapin, que fera le petit oiseau ? Il sait déjà un peu voler ».

Fable de l'agneau. (Pour explorer le complexe de sevrage et le complexe des frères et sœurs).

« Il y a une maman brebis et son petit agneau dans une prairie. Le petit agneau gambade tout le jour près de la maman. Tous les soirs, la maman lui donne du bon lait chaud qu'il aime beaucoup. Mais il mange déjà de l'herbe. Un jour, on apporte à la maman brebis un tout petit agneau qui avait faim pour que la maman lui donne du lait. Mais la maman brebis n'a pas assez de lait pour les deux et elle dit à son agneau : « Je n'ai pas assez de lait pour tous les deux ; toi, va manger l'herbe fraîche ». Que fera l'agneau ? »

Fable du **train**

« Quelqu'un de la famille a pris le train et est parti très loin, très loin, pour ne plus revenir à la maison. Qui est-ce ? (On peut énumérer les membres de la famille) ».

Fable de la **peur**. (Pour l'angoisse et l'autopunition).

« Voilà un enfant qui dit tout doucement : « Oh, que j'ai peur ! »

De quoi a-t-il peur ? »

Nous sommes donc arrivés aux résultats suivants :

Discussion des hypothèses :

1 – En ce qui concerne les âges de la vie

- Le choix de l'Age Bébé (BB ++) , la période antérieure est rare tant chez les garçons que chez les filles .
- Il ya une différence entre les filles et les garçons en ce qui concerne le choix de l'Age adulte (GP++) .Les garçons préfèrent plus que les filles l'Age adulte.
- Mais les filles préfèrent aussi l'Age adulte à l'âge actuel (AR++)

2 – La dualité des sexes :

- En ce qui concerne l'enfant du même sexe , il n'ya pas de différence entre les garçons et les filles .
- La différence se trouve en ce qui concerne l'Age adulte (l'Homme et la Femme) .
- Les garçons préfèrent plus être l'adulte du même sexe (l'Homme) que les filles (la Femme) .

Et de la en peut conclure que les hypothèses ont été confirmées .

Le test du Bestiaire : Protocole

A) Les Animaux (le Bestiaire proprement dit)

1-Quel animal tu voudrais être ?

2-Pourquoi tu voudrais être un... ? Pourquoi c'est bien d'être un ... ? (Sans

Rien

Suggérer à l'enfant, tirer de lui le maximum d'explications).

Bon, alors maintenant tu redeviens un petit garçon (petite fille).

3-Quel animal tu ne veux pas être pas du tout, du tout ?

4- Pourquoi... ? (Sans rien suggérer à l'enfant tirer de lui le maximum d'explications).

5- Bon .Maintenant tu redeviens un petit garçon (une petite fille).

Et tu vas me dire tous les animaux que tu aimes bien.

On cherche à obtenir si possible un choix de 3 animaux et on demande à l'enfant de justifier ce choix.

6. Maintenant tu vas me dire tous les animaux que tu n'aimes pas (même technique)

B) Les âges de la vie :

7. Si on pouvait choisir qu'est-ce que tu aimerais le mieux : être un petit bébé, une grande personne ou un enfant de ton âge ?

8. Pourquoi c'est bien d'être... (Période préférée) ?

Après avoir essayé d'obtenir le maximum d'explications on interroge l'enfant sur les deux périodes non préférées en respectant toujours le même ordre et en termes positifs.

10. ça te plairait d'être... (1^{er} période non choisie) ?

11. Pourquoi?

12. ça te plairait d'être... (2^e période non choisie) ? S'il s'agit de l'âge propre :

ça te plaît d'être un enfant de ...ans ?

13. Pourquoi ?

14. Si on pouvait choisir, quel âge tu voudrais avoir ?

15. À quel âge est-on une grande personne ?

C) Dualité des sexes et mariage :

16. Si on pouvait choisir, si c'était possible, voudrais-tu être une Dame ? (Un Monsieur ?)

17. Pourquoi?

18. Voudrais-tu être un Monsieur ? (Une dame) ?

19. Pourquoi ?

20. Alors si on pouvait choisir tu aimerais mieux être un Monsieur ou une Dame ? (Une dame ou un monsieur) ?

21. Pourquoi?

Ces deux questions permettent d'obtenir un complément de justification.

22. Voudrais-tu être une fille ? (Un garçon) ?

23. Pourquoi?

24. ça te plaît, c'est bien d'être un garçon ? (Une fille) ?

25. Pourquoi ?

26. Alors, si on pouvait choisir, tu aimerais mieux être un garçon ou une fille ? (Une fille ou un garçon) ?

27. Pourquoi ?

28. Quand tu seras grand, tu voudras te marier ?

29. Pourquoi ?

30. Quand tu seras grand, tu voudras avoir des enfants ?

31. Pourquoi?

32. Beaucoup ou pas beaucoup ?

32. Bis Combien ?

33. Tu aimerais mieux avoir des garçons ou des filles ?

34. Pourquoi ?

35. Si tu avais trois enfants, combien voudrais-tu de garçons et combien de filles ?

Les fables de Dûus

Fable de l'oiseau, (pour Sa fixation de l'enfant à un des parents ou son indépendance).

« Un papa et une maman oiseaux et leur petit oiseau dorment dans le nid, sur une branche. Mais voilà qu'un gros vent arrive, il secoue l'arbre et le nid tombe par terre. Les trois oiseaux se réveillent brusquement. Le papa vole vite sur un sapin, la maman sur un autre sapin, que fera le petit oiseau ? Il sait déjà un peu voler ».

Fable de l'agneau. (Pour explorer le complexe de sevrage et le complexe des frères et sœurs).

« Il y a une maman brebis et son petit agneau dans une prairie. Le petit agneau gambade tout le jour près de la maman. Tous les soirs, la maman lui donne du bon lait chaud qu'il aime beaucoup. Mais il mange déjà de l'herbe. Un jour, on apporte à la maman brebis un tout petit agneau qui avait faim pour que la maman lui donne du lait. Mais la maman brebis n'a pas assez de lait pour les deux et elle dit à son agneau : « Je n'ai pas assez de lait pour tous les deux ; toi, va manger l'herbe fraîche ». Que fera l'agneau ? »

Fable du **train**

« Quelqu'un de la famille a pris le train et est parti très loin, très loin, pour ne plus revenir à la maison. Qui est-ce ? (On peut énumérer les membres de la famille) ».

Fable de la **peur**. (Pour l'angoisse et l'autopunition).

« Voilà un enfant qui dit tout doucement : « Oh, que j'ai peur ! »

De quoi a-t-il peur ? »

Résumé:

Ce travail porte sur la psychologie différentielle .La variable indépendante étudiée est le sexe .Il s'agit ici de garçons et filles que nous allons comparer. L'âge est le même pour les deux groupes: 5 à 6ans; 50 garçons et 50filles. L'échantillon est homogène. Ces enfants fréquentent le même jardin d'enfants .Le milieu socio –culturel est similaire et représentatif de cette population oranaise. L'approche est psychométrique.

Nous avons utilisé un test jamais utilisé en milieu oranais : Le test du Bestiaire que nous avons traduit en arabe .Le test s'est avéré accessible et stimulant pour les enfants. Nous avons donc pu en tirer les spécificités des enfants de cet âge en milieu algérien quant à leur perception des âges de la vie mais aussi de la dualité des sexes: comment ils perçoivent l'enfant et l'adulte du même sexe et du sexe opposé.

Mots clés:

Psychométrie; Différentiel; Test du Bestiaire; Représentations; Attitude; Identification; Temps; Développement affectif; Théorie de l'Apprentissage social; Théorie Cognitive.