



Université d'Oran 2  
Faculté des Sciences sociales

**THÈSE**

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences  
En Psychologie Clinique Étude des groupes et Institutions

**Représentation et Identité Sexuelle chez les Enfants de 09 à 12 ans  
Étude Évolutive et Comparative entre Filles et Garçons**

Présentée et soutenue publiquement par :

M<sup>lle</sup> Aouatif Leila BILLAMI

Devant le jury composé de :

SEBAA DELADJ Fatima zohra	Professeure	Université d'Oran 2	Présidente
KEBDANI Khadidja	Professeure	Université d'Oran 2	Rapporteur
FERAHI Fayçal	Professeur	Université d'Oran 2	Examineur
BENOSMAN BRAHIL Djaouida	Professeure	Université de Tlemcen	Examineur
BEKRI Abdelhamid	Professeur	Université de Saida	Examineur
SAFAA Amina	MCA	Université de Mostaganem	Examineur
CHERIF Hallouma	Professeure	Université d'Oran 2	Membre invité

Année 2022/ 2023

## **« Représentation et Identité sexuelle Chez les enfants de 09 à 12 ans Étude évolutive et comparative entre Filles et garçons »**

### **Résumé**

Notre présent travail a pour objet l'étude de la représentation et de l'identité sexuelle chez les enfants de 09 à 12 ans selon une approche multidimensionnelle qui regroupe différents aspects : social, cognitif et affectif. La construction de l'identité sexuelle est en constant remaniement, toute expérience affective, relationnelle ou sociale participe à son enrichissement ou bien à son altération. Il est vrai que cette construction est avant tout d'ordre personnel et singulier mais elle s'élabore dans un mouvement constant entre soi et l'environnement. Notre principal objectif est de mettre en évidence les processus à l'œuvre dans l'élaboration de la construction de l'identité sexuelle et les représentations du féminin et masculin chez les enfants.

Nous avons utilisé la méthode de triangulation en combinant la méthode différentielle et la méthode statistique. L'étude des résultats a été effectuée d'une part à travers l'analyse factorielle des correspondances et à travers l'analyse de similitude. D'autre part une analyse qualitative a été employée dans le traitement de certains éléments d'un point de vue clinique.

Les résultats obtenus ont confirmé nos hypothèses de recherche en soulignant l'implication de l'aspect social et l'activité individuelle de l'enfant dans cette construction.

**Mots Clés : Représentation, Identité sexuelle, Construction Identitaire, Enfants.**

## **« Representation and sexual identity in children aged 09 to 12 Evolutionary and comparative study between girls and boys »**

### **Abstract**

Our survey hereby, aims at studying the representation and the sexual identity of children about 09 to 12 years old. According to multidimensional conception that gathered different aspects: social, cognitive, and affective. The construction of the sexual identity is in permanent transformation. Any affective, relational or social experience contributes to its development or to its change as well. There is no doubt that the construction of the sexual identity is first of all, personal and individual but it is developed in a constant and permanent relationship between the person and the environment. Our main objective is to show the constructive process through which the child elaborates and constructs the sexual identity and the representation of the male and the female among children in relation to the link they establish with the environment and the culture they belong to.

A triangular method has been used, in combination with differential and static methods. The analysis of the results is carried out on the one hand through factorial analysis connection and similarity analysis and on the other hand, qualitative analysis has been used in the treatment of certain factors from clinic point of view.

The findings confirm our research hypothesis. They show that not only the social but also the individual aspect is deeply implied.

**Key words: representation, sexual identity, Identity construction, children.**

## **”التمثلات والهوية الجنسية عند الأطفال من 9 الى 12 سنة، دراسة تطورية ومقارنة بين الإناث والذكور”**

### **الملخص**

يهدف هذا البحث إلى دراسة التمثلات و بنية الهوية الجنسية عند الأطفال من سن تسع سنوات إلى اثنا عشرة سنة، التي تحدث وفق بناء متعدد الأبعاد، يتضمن مجالات مختلفة: معرفية، إجتماعية و وجدانية. إذ يعتبر هذا البناء في تحول مستمر، إذ تشارك التجارب العلائقية و الإجتماعية بحيث تساهم في إثرائه أو عكس ذلك تفقره وتشوّهه. فمن الحقيقي أن بناء الهوية الجنسية أولاً وقبل كل شيء ذو طابع شخصي و فرדاني غير أنها تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الذات و البيئة. إن هدفنا الرئيسي هو توضيح الكيفية التي يكون فيها الطفل و يبني هويته الجنسية و كذا تمثلاته عن الأنوثة و الذكورة من خلال علاقته مع الثقافة التي ينتمي إليها، مستعملين في ذلك التثليث المنهجي الذي يدمج المنهج الفارقي و الاحصائي ، بحيث إعتدنا في تحليل النتائج على تحليل معامل الارتباط و تحليل التشابه. كما تم استعمال من جهة أخرى، التحليل الكيفي في معالجة بعض المعطيات من منظور اكلينيكي. النتائج المتحصل عليها اثبتت فرضياتنا من حيث اظهار دور الجانب الاجتماعي وكذا النشاط الفردي للطفل في هذا البناء.

**الكلمات المفتاحية: التمثلات، الهوية الجنسية، بناء الهوية، الأطفال.**

*A la mémoire de ma mère.*

## Remerciements

Tous mes remerciements vont à ma directrice de thèse *Pr Kebdani Khadidja*, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant de prendre la relève et d'avoir bien voulu encadrer ce travail. Cette thèse n'aurait sans doute jamais pu voir le jour, sans ses conseils, son orientation et le partage de son savoir. Je lui suis reconnaissante pour cette chance qu'elle m'a accordée.

Je tiens à remercier très sincèrement *Pr Fsian Hocine*, mon premier directeur de thèse, de m'avoir accompagné et avoir gardé un œil sur ce travail jusqu'à la fin. Je lui suis reconnaissante de m'avoir fait bénéficier de sa grande compétence, de sa rigueur intellectuelle et de son efficacité que je n'oublierai jamais. Soyez assuré de ma profonde gratitude.

Un remerciement très particulier à celle qui m'a soutenue, accompagné, poussé et aidé tout au long de ce travail et au-delà : *Pr Cherif Hallouma*. Je lui témoigne ma profonde reconnaissance pour sa disponibilité, sa présence, son écoute et sa bienveillance. Je la remercie infiniment pour ses conseils, ses orientations et le temps qu'elle a consacré à ce travail, pour le savoir qu'elle a partagé et transmis. Merci.

Je remercie les membres de mon jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail et d'avoir consacré du temps à sa lecture comme je les remercie pour toutes les remarques et les critiques. J'en tiendrais compte.

Je tiens aussi à remercier *Pr Denise Jodelet* et *Pr Thémis Apostolidis*, pour le temps qu'ils m'ont accordé, pour l'aide qu'ils m'ont octroyée et pour leurs conseils.

Je remercie également la directrice de l'école « Mouloud Ferouan » de Saida, Madame *Tidjini Souad* qui m'a permis de réaliser mon investigation pratique au sein de son établissement.

Je remercie très chaleureusement tous les enfants qui ont contribué à la réalisation de cette recherche et sans qui ce travail n'aurait pas abouti.

Enfin, mes remerciements vont à ma famille et à mes amis qui m'ont soutenue, accompagnée et cru en moi surtout aux moments de grand doute.

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>1 LES NOTIONS D'IDENTITE ET DE REPRESENTATION</b>	<b>4</b>
<b>1.1 NOTION D'IDENTITE</b>	<b>4</b>
PREAMBULE	4
1.1.1 GENESE ET DEVELOPPEMENT DU CONCEPT D'IDENTITE	4
1.1.2 L'IDENTITE PERSONNELLE	8
1.1.2.1 La construction de l'identité	8
1.1.2.2 Rapport à autrui et modèles sociaux	11
1.1.3 LES PROCESSUS DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRES	12
1.1.3.1 Socialisation et personnalisation	14
1.1.3.1.1 La socialisation	14
1.1.3.1.2 La personnalisation	15
1.1.3.1.2.1 L'identisation comme processus partiel de personnalisation	15
1.1.4 LA SOCIALISATION DANS LE MODELE DE L'INTER-STRUCTURATION	17
1.1.4.1 Dynamique d'acculturation et de personnalisation	18
1.1.5 L'IDENTITE COLLECTIVE	20
1.1.5.1 Point de vue anthropologique	21
1.1.5.2 Point de vue sociologique	22
1.1.5.3 Point de vue de la psychologie interculturelle	23
RESUME	25
<b>1.2 NOTION DE REPRESENTATION</b>	<b>26</b>
PREAMBULE	26
1.2.1 HISTORIQUE DE LA NOTION	26
1.2.1.1 L'apport des cognitions sociales	30
1.2.1.2 L'influence des théories de la cognition sociale nord-américaine	31
1.2.1.3 La théorie des représentations sociales dans le domaine des sciences humaines et sociales	32
1.2.1.4 Une théorie internationale	35
1.2.2 DEFINITION DE LA NOTION DE REPRESENTATION	36
1.2.3 LES DIFFERENTS MODELES THEORIQUES DES REPRESENTATIONS SOCIALES	40
1.2.3.1 L'approche Sociogénétique	40
1.2.3.2 L'approche structurale	43
1.2.3.3 L'approche socio-dynamique	46
1.2.4 COGNITION ET REPRESENTATION SOCIALE CHEZ L'ENFANT	49
1.2.5 L'ANALYSE DES REPRESENTATIONS SOCIALES PAR QUESTIONNAIRE	55
1.2.5.1 L'analyse factorielle de correspondance	56
1.2.5.2 L'analyse de similitude	57
RESUME	59
<b>2 REPRESENTATION ET IDENTITE SEXUELLE</b>	<b>61</b>
PREAMBULE	61
<b>2.1 IDENTITE SEXUELLE, IDENTITE SEXUEE, IDENTITE DU GENRE</b>	<b>61</b>
2.1.1 L'IDENTITE SEXUELLE	62
2.1.2 L'IDENTITE DE GENRE	63

## Représentation et identité sexuelle chez les enfants de 09 à 12 ans

2.1.3	L'IDENTITE SEXUEE	64
<b>2.2</b>	<b>RAPPORT ENTRE REPRESENTATION ET IDENTITE</b>	<b>64</b>
<b>2.3</b>	<b>PROCESSUS IDENTITAIRE ET REPRESENTATION</b>	<b>66</b>
2.3.1	LES STRATEGIES IDENTITAIRES	68
2.3.2	CADRES ET REFERENTS IDENTITAIRES	70
<b>2.4</b>	<b>CONSTRUCTION IDENTITAIRE</b>	<b>71</b>
<b>RESUME</b>		<b>72</b>

## **3 APPROCHES PLURIFACTORIELLES** **74**

---

<b>PREAMBULE</b>		<b>74</b>
<b>3.1</b>	<b>L'APPROCHE BIOLOGIQUE</b>	<b>74</b>
3.1.1	LES ETAPES DE LA DIFFERENCIATION SEXUELLE	75
<b>3.2</b>	<b>LES APPROCHES PSYCHANALYTIQUES</b>	<b>78</b>
3.2.1	LA THEORIE DES STADES PSYCHOSEXUELLES « FREUD »	78
3.2.2	LES POSITIONS ALTERNATIVES	80
3.2.2.1	Horney et le développement psychosexuel de la fille	80
3.2.2.2	Klein et le complexe d'œdipe plus précoce	81
3.2.3	LES APPROCHES SOCIOCOGNITIVES	82
3.2.3.1	La théorie de l'apprentissage social	82
3.2.3.2	La théorie cognitivo-développementale	85
3.2.4	LES APPROCHES INTEGRATIVES « PERSPECTIVE QUI INTEGRE LES FACTEURS AFFECTIFS, SOCIAUX ET COGNITIFS »	88
3.2.4.1	Le modèle cognitivo-affectif de Chiland	88
3.2.4.2	Le modèle socio-cognitivo-affectif de Goguikian-Ratcliff	89
<b>RESUME</b>		<b>90</b>

## **4 LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE SEXUELLE** **93**

---

<b>PREAMBULE</b>		<b>93</b>
<b>4.1</b>	<b>PROCESSUS THEORIQUES DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE SEXUELLE</b>	<b>93</b>
<b>4.2</b>	<b>MILIEUX DE VIE ET SOCIALISATION DE GENRE</b>	<b>95</b>
<b>4.3</b>	<b>LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE SEXUELLE</b>	<b>97</b>
<b>4.4</b>	<b>PART ACTIVE DE L'ENFANT DANS LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE SEXUELLE</b>	<b>101</b>
<b>RESUME</b>		<b>102</b>

## **5 PROBLEMATIQUE, HYPOTHESE ET METHODOLOGIE :** **104**

---

<b>PREAMBULE</b>		<b>104</b>
<b>5.1</b>	<b>PROBLEMATIQUE</b>	<b>104</b>
<b>5.2</b>	<b>HYPOTHESES</b>	<b>108</b>
5.2.1	LES FONDEMENTS THEORIQUES DES HYPOTHESES	108
<b>5.3</b>	<b>METHODOLOGIE DE RECHERCHE</b>	<b>110</b>
5.3.1	QUESTION DE SUBJECTIVITE	110
5.3.2	OBJECTIF OPERATIONNEL	111
5.3.3	OPERATIONNALISATION DES CONCEPTS CLES	112
<b>5.4</b>	<b>CHOIX DES ECHANTILLONS</b>	<b>114</b>
5.4.1	LES VARIABLES	114
5.4.1.1	Les différences selon l'âge	114
5.4.1.2	L'analyse différentielle en fonction du sexe	114

## Représentation et identité sexuelle chez les enfants de 09 à 12 ans

5.4.1.3	L'origine sociale	115
5.4.2	L'ECHANTILLON DE RECHERCHE	115
<b>5.5</b>	<b>CADRE METHODOLOGIQUE</b>	<b>116</b>
5.5.1	OUTILS D'INVESTIGATION	119
5.5.2	METHODE D'ANALYSE DES RESULTATS	120
5.5.2.1	L'analyse factorielle de correspondance	121
5.5.2.2	L'analyse de similitude	122
	<b>RESUME</b>	<b>123</b>
<b>6</b>	<b>DEPOUILLEMENT, ANALYSE DES RESULTATS ET SYNTHESE</b>	<b>125</b>
	<b>PREAMBULE</b>	<b>125</b>
<b>6.1</b>	<b>RESULTATS ET ANALYSE DE LA REPRESENTATION HOMME, FEMME ET DIFFERENCES</b>	<b>126</b>
6.1.1	RESULTATS ET ANALYSE DE LA REPRESENTATION DE L'HOMME PAR LES ENFANTS DES DEUX SEXES	126
6.1.1.1	Résultats graphiques	126
6.1.1.2	Représentation de l'homme (enfants des deux sexes)	129
6.1.1.3	Résultats quantitatifs pour tous les enfants	132
6.1.1.4	La Représentation de l'homme (les enfants des deux sexes) d'un point de vue quantitatif	133
6.1.2	RESULTATS ET ANALYSE DE LA REPRESENTATION DE L'HOMME PAR SEXE ET AGE	134
6.1.2.1	Résultats graphiques représentation de l'homme par sexe et par âge	134
6.1.2.2	Représentation de l'homme par sexe et âge	138
6.1.3	RESULTATS ET ANALYSE DE LA REPRESENTATION DE LA FEMME (ENFANTS DES DEUX SEXES)	139
6.1.3.1	Résultats graphiques	139
6.1.3.2	Représentation de la femme par les enfants des deux sexes	142
6.1.3.3	Résultats quantitatifs (femme)	145
6.1.3.4	Représentation de la femme point de vue statistique	146
6.1.4	RESULTATS ET ANALYSE DE LA REPRESENTATION DE LA FEMME PAR SEXE ET AGE	147
6.1.4.1	Résultats graphiques	147
6.1.4.2	Représentation de la femme par sexe	151
6.1.5	RESULTATS ET ANALYSE DE LA DIFFERENCE HOMME / FEMME	152
6.1.5.1	Résultats graphiques et quantitatifs	152
6.1.5.2	Analyse de la différence H / F (enfants des deux sexes)	156
6.1.5.3	Analyse par sexe et âge	159
6.1.6	DISCUSSIONS ET RESUME	159
<b>6.2</b>	<b>RESULTATS ET ANALYSE DE LA REPRESENTATION PERE, MERE, DIFFERENCE</b>	<b>162</b>
6.2.1	RESULTATS ET ANALYSE DE LA REPRESENTATION DU PERE (ENFANTS DES DEUX SEXES)	162
6.2.1.1	Résultats graphiques	162
6.2.1.2	Représentation du père (enfants des deux sexes)	165
6.2.2	RESULTATS ET ANALYSE DE LA REPRESENTATION DU PERE PAR SEXE ET AGE	166
6.2.2.1	Résultats statistiques	166
6.2.2.2	Représentation du père par sexe et âge	167
6.2.3	RESULTATS ET ANALYSE DE LA REPRESENTATION DE LA MERE (ENFANTS DES DEUX SEXES)	168
6.2.3.1	Résultats graphiques	168
6.2.3.2	Représentation de la mère (enfants des deux sexes)	171
6.2.4	RESULTATS ET ANALYSE PAR SEXE ET AGE	173
6.2.4.1	Résultats quantitatifs de la représentation de la Mère par sexe et âge	173
6.2.4.2	Représentation de la mère par sexe et âge (Point de vue quantitatif)	174
6.2.5	DISCUSSION	174
6.2.6	RESULTATS ET ANALYSE DE LA DIFFERENCE PERE VS MERE	177
6.2.6.1	Résultats graphiques et quantitatifs	177
6.2.6.2	Analyse de la différence Père / Mère	179



## Représentation et identité sexuelle chez les enfants de 09 à 12 ans

6.2.6.3	Analyse quantitative	181
6.2.7	RESUME RECAPITULATIF DES DIFFERENCES ENTRE HOMMES VS FEMMES ET PERES VS MERES	181
<b>6.3</b>	<b>SYNTHESE GENERALE</b>	<b>183</b>
6.3.1	L'ANALYSE FREQUENTIELLE	183
6.3.2	L'ANALYSE DIFFERENTIELLE	184
6.3.3	L'ANALYSE QUALITATIVE	185
<b>CONCLUSION</b>		<b>188</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		<b>192</b>

## **Représentation et Identité sexuelle chez les Enfants de 09 à 12 ans : Étude Évolutive et Comparative entre Filles et Garçons**

Nous vivons dans un monde dichotomisé et genré où hommes et femmes sont mis dans des catégories différenciées et prédéfinies par les normes, les valeurs, les règles véhiculées dans la société à laquelle ils appartiennent.

C'est vrai qu'à la base nous naissons de sexe féminin ou de sexe masculin, mais l'identité sexuelle ne peut se réduire au seul versant biologique. Elle relève aussi des codes sociaux, des rôles et des fonctions assignés au sexe féminin et au sexe masculin et particulièrement à l'histoire personnelle de chaque individu.

La question de la construction de l'identité sexuelle de l'enfant a été envisagée selon différents éclairages : biologique, social, anthropologique, psychologique, psychanalytique... Ils ont affirmé que d'une part cette construction identitaire sexuelle et l'élaboration de la différence des sexes sont des notions indissociables et d'autre part qu'elle comporte un versant interne psychologique (le sentiment d'être une personne unique et distincte de l'autre) et un versant externe social (l'appartenance à un groupe social). De ce fait (Goguikian Ratcliff, 2002, p. 2) précise qu'il est « *nécessaire de considérer le sujet non seulement dans sa dimension intrapsychique, mais aussi comme un être se développant au sein de réseaux d'interactions familiales et sociales et subissant l'influence d'un milieu fait de pratiques, de rôles et de représentations associés à un sexe ou à l'autre* ».

Notre recherche s'inscrit dans ce cadre, à travers l'articulation entre identité et représentation de sexe chez l'enfant de 09 à 12ans, dans une perspective développementale et différentielle entre filles et garçons.

Pour le faire, nous avons réparti notre travail en six grands chapitres. Le premier concerne les notions d'identité et de représentation. Il s'agit d'un survol théorique des concepts

d'identité et de représentation. Le deuxième chapitre aborde le rapport entre concept de représentation et celui d'identité sexuelle à travers les notions tel que le processus identitaire ou encore stratégies identitaires.

Le troisième chapitre a été consacré à la construction identitaire sexuelle chez l'enfant à travers les différentes approches et modèles théoriques dont l'approche biologique, l'approche psychanalytique, l'approche sociocognitive et l'approche intégrative.

Le chapitre quatre a été réservé à la construction identitaire sexuelle.

Le cinquième chapitre a été consacré au volet pratique de notre étude qui comporte la problématique, les hypothèses et la méthodologie.

Le sixième et dernier chapitre aborde les résultats, les analyses ainsi qu'une synthèse.

Enfin, une conclusion synthétisera l'ensemble de ce travail à travers la discussion des hypothèses.

# **Chapitre Un**

## **Les Notions d'Identité et de Représentation**

# **1 Les notions d'identité et de représentation**

## **1.1 Notion d'identité**

### **Préambule**

De nos jours, évoquer le mot « identité » peut relever du discours parfaitement banal, tant il est d'un emploi courant. Pourtant cerner cette notion est chose ardue et difficile. Au sens commun, l'identité est considérée comme une donnée existant en elle-même essentielle. Cette orientation est loin d'être partagée, car comme nous pouvant le constater Identité dans Le Nouveau Petit Robert (1993) recouvre cinq sens ou nuances de sens à savoir : exprimant la similitude ; l'unité ; l'identité personnelle ; l'identité culturelle et la propension à l'identification.

Son caractère polysémique a stigmatisé un certain nombre de publications. De nombreux travaux appartenant à des domaines fort différents font appel à la notion d'identité afin d'appréhender la complexité de l'individu et des relations sociales. Toutefois, il s'agit avant tout d'essayer de préciser le sens de cette notion complexe tout en mettant l'accent sur l'identité sexuelle. Pour cela, il est nécessaire de considérer l'intérêt et les implications de la notion d'identité dans les sciences humaines et sociales en général et de leur impacte en psychologie du genre.

### **1.1.1 Genèse et développement du concept d'identité**

Dans le champ des sciences sociales l'usage de la notion d'identité a été massif et surtout associé à la psychologie et à la sociologie. Aux États-Unis et durant les années cinquante et soixante, le pays connu ce qui fut nommé « une crise d'identité » - Problèmes sociaux et politiques du temps - ceci contribua au succès de la notion dont ils penseront alors qu'elle peut

expliquer les secrets de la condition humaine et permet le réexamen des relations entre l'individu et la société. Aussi, durant les années soixante-dix le concept d'identité prend un essor considérable et se diffuse depuis les États-Unis cependant l'intérêt qu'il suscite est bien plus antérieur.

Dans la tradition philosophique, le terme d'identité a connu un intérêt et un développement constant, on le constate déjà avec Héraclite et Parménide vers le VI<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècle avant J.-C. et pour qui la notion d'identité était au centre de leurs réflexions. Au moyen âge, cette notion permit d'exprimer la conformité au groupe. Plus récemment les empiristes du VII<sup>e</sup> et VIII<sup>e</sup> siècles, ont usé de ce terme pour poser le problème de l'identité personnelle. « John Locke, en particulier s'est heurté à la question de l'unité de l'identité personnelle dans le temps, qu'il résolut en postulant qu'une personne est une conscience de soi incarnée capable de garder à l'esprit les phases successives de son existence. Au XIX<sup>e</sup> siècle, George Wilhelm Friedrich Hegel a déplacé la question de l'identité dans le champ des rapports sociaux. L'identité résulte alors de la reconnaissance réciproque du moi et de l'autre, elle naît d'un processus conflictuel où se construisent des interactions individuelles, des pratiques sociales objectives et subjectives ». (Baudry & Juchs, 2007, p. 159).

Au XX<sup>e</sup> siècle, le concept d'identité se développe dans divers champs de la connaissance notamment en psychologie, qui saisit la notion en se focalisant principalement sur l'individu. Ainsi, pour le courant dynamique et plus particulièrement avec la tradition freudienne et la notion de conflit qui va être au centre de la construction identitaire : Conflit, d'une part entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui et d'autre part, conflit topique entre les différentes instances.

Mais c'est surtout, à Erik Erikson que revient le mérite de la circulation et l'engouement du terme d'identité dans les sciences sociales. Psychanalyste de formation, il va s'intéresser aux travaux d'anthropologues tel que Abram Kardiner et Margaret Mead, qui vont influencer sa

pensée. C'est ainsi qu'il essayera de dépasser la théorie freudienne dans son ouvrage "Enfance et société" (1950) en mettant l'accent sur le rôle des interactions sociales sur la construction de la personnalité. (Baudry & Juchs, 2007).

La psychologie s'est certes emparée du terme de l'identité, mais elle n'est pas la seule. La sociologie et l'anthropologie vont contribuer eux aussi à la diffusion du concept selon des perspectives différentes :

- En anthropologie :

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'accent est mis tout d'abord sur le concept de personne – systèmes de pensée qui confèrent à l'être humain une identité – :

- Pour l'anthropologie structurale, la notion d'identité est intimement liée à la notion d'ethnicité, ce qui amène à penser que l'identité est une donnée immuable et naturelle.
- En 1969, avec les travaux de Frederick Barth ce postulat est contesté et indique que « les identités sont créées et maintenues par le jeu des interactions entre les groupes » (Baudry & Juchs, 2007, p.160). Cette conception a été fortement influencée et inspirée par la théorie développée par la sociologie sur l'interactionnisme symbolique.

- En Sociologie :

Dans l'approche sociologique, la question de l'identité est appréhendée a priori par la notion de 'conscience collective' de Durkheim. Elle connaîtra cependant un développement important par de nombreux travaux, d'une part, avec la notion de 'socialisation' notamment avec (Weber, Person, Bourdieu). Ou encore avec celle de 'la déviance' avec (Merton, Goffman, Becker).

D'autre part, elle a été articulée à la théorie de l'action par (Person, Touraine, Hirschman) ou bien encore appréhendée à un niveau d'analyse microsociologique, qui intervient au niveau de l'interaction entre individus. (Baugnet, 1998).

G. H. Mead quant à lui, influencera grandement la recherche par le développement de l'interactionnisme symbolique « se centrant sur l'analyse de l'interaction à travers les conduites symboliques (langage et jeu) on y décèle l'influence du pragmatisme. L'identité s'y trouve référée au domaine de l'action dans une optique non utilitariste ». (Baugnet, 1998, p.17).

Les modèles interactionnistes « du soi social indiquent que par l'exercice des rôles, les individus construisent activement leur identité, synthèse entre les normes sociales et l'expérience personnelle qu'ils en ont ». (Baugnet, 1998, p.17).

A la suite de G. H. Mead, vient Goffman malgré qu'il ne soit pas le premier à utiliser ce concept, c'est pourtant bien lui qui le développera. Dans sa conception on retrouve que l'individu « est caractérisé comme acteur social jouant un rôle. En ce sens, il conforme aux attentes sociales prescrites, ou déviant, auquel cas il est stigmatisé. La légitimité de l'acteur est sociale, ainsi une distinction est-elle opérée entre la réalité et l'apparence (cf. les oppositions entre identité réelle et identité virtuelle et entre identité sociale et identité personnelle) » (Baugnet, 1998, p. 63).

Donc c'est avec la parution de stigma que Gauffman, en fait un outil d'analyse de l'identité. Il avance ainsi que c'est dans l'interaction, que plusieurs composantes de l'identité s'élaborent et entre alors en jeu. Pour Gauffman, l'identité d'un individu « qui s'élabore par le jeu de l'interaction résulte alors de l'opposition entre une identité définie par autrui (l'identité "pour autrui") et une identité pour soi » (Baudry & Juchs, 2007, p. 161).

Les différents aspects théoriques cités plus haut, nous permettent de dégager de appréhensions principales de l'identité :

- D'une part, elle est perçue comme une donnée stable, voir naturelle, et appliquée à des entités collectives dans la tradition de l'anthropologie structurale.
- D'autre part, elle est présentée par les théories de l'interactionnisme comme un concept relatif et d'avantage centré sur l'individu. (Baudry & Juchs, 2007).



## 1.1.2 L'identité personnelle

### 1.1.2.1 La construction de l'identité

À première vue, on peut penser que « l'identité personnelle » est une notion simple et évidente tellement elle est commune et familière. Cependant, si on s'y penche un peu, son analyse nous confronte à un phénomène complexe et multidimensionnel. Cette conception relève des différents sens dont est doté la notion. Marc (2016) dans son article sur la construction identitaire, nous livre que l'identité personnelle renvoie d'une part, à la différence (chaque individu est unique par son patrimoine génétique) signification objective. Mais aussi et surtout, a une signification subjective qui désigne un sentiment d'individualité, de singularité et d'une continuité dans l'espace et dans le temps.

Phénomène complexe, l'identité est aussi contradictoire. En effet, un double sens de similitude et de différence se dégage de sa définition. Elle désigne alors, le caractère unique et distinct de chaque individu par rapport aux autres, mais elle définit aussi ce qui est pareil. Ce qui veut dire que les êtres humains sont des individus parfaitement similaires tout en restant différents. Cette ambiguïté sémantique a des implications profondes : elle suggère que l'identité oscille entre similitude et différence, faisant de nous des individus singuliers tout en demeurant semblables aux autres.

Comme nous avons pu le constater au niveau de la genèse, dans le champ de la psychologie, l'identité est perçue comme se construisant dans un double mouvement d'assimilation et de différenciation, d'identification et de personnalisation. Dans ce contexte Tap (1979), explique que la quête de l'identité personnelle, ne s'opère pas indépendamment de l'insertion de l'individu à des groupes et mouvement sociaux, ou à l'adhésion aux systèmes de valeurs mais dans l'interaction. « C'est donc dans les relations conflictuelles à l'autre (personne ou groupe) comme *socius*, que le sujet accède à la différence et acquière la reconnaissance de soi et des autres, par soi et par les autres » (1979, p. 8). Par la suite, la définition qu'il propose pour l'identité personnelle comporte deux sens. Le premier restreint, et concerne le sentiment

d'identité (idem), c'est-à-dire le fait que l'individu se perçoit le même, identique à lui-même dans le temps, alors que le deuxième sens plus large, il l'assimile aux systèmes de sentiments et de représentations par lequel le soi se spécifie et se singularise (is dem) ». (Tap, 1979, p. 8). Dans une définition synthétique, il avance que « l'identité c'est ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, c'est ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social (rôle et fonction) ce par quoi je me définis et me connais, me sens accepté et reconnu comme tel par autrui, mes groupes et ma culture d'appartenance » (1979, p. 8).

D'autre part, Mussen propose lui aussi une conception de l'identité personnelle où il la définit comme « une structure mentale composée, ayant des caractères à la fois cognitifs et affectifs, qui comprennent la perception de l'individu par lui-même, en tant qu'être distinct, conforme à lui-même, séparé des autres, dont le comportement, les besoins, les motivations et les intérêts ont un degré raisonnable de cohérence. Les individus ayant un sentiment évident de leur identité, perçoivent leur propre individualité comme intégrée aussi bien que stable et constante dans le temps ; pour eux il y a continuité entre ce qu'ils étaient hier, ce qu'ils sont aujourd'hui, et ce qu'ils seront demain » (1978, p.13).

C'est dans une visée développementale, que Mussen (1978) envisage cette conception de l'identité personnelle et du soi. Il voit alors que le sentiment de l'individualité ou de l'identité n'est ni inné ni inscrit dans l'organisme. Il serait plutôt question pour lui d'une perception que l'enfant développe graduellement et de façon continue. Il précise aussi que ce développement est une succession d'étapes bien définies, qui sont en relation avec les étapes du développement cognitif et intellectuel. Il assimile alors les concepts concernant le soi aux structures cognitives, dans le sens où elles apparaissent simples et indifférenciées au début pour devenir ensuite plus complexes, différenciés et hiérarchiques dans leurs structures, lors du développement.

Il explique aussi, que les caractéristiques de la personnalité se développent et s'inscrivent chez l'enfant très tôt, au travers du mécanisme de (l'identification), « identification aux parents et aux autres personnes significatives, avec lesquelles l'enfant est en interaction » (Mussen, 1978, p. 14). La définition qu'il propose alors pour cette notion d'identification, renvoi au « processus selon lequel l'enfant imite la complexité d'un modèle, des systèmes intégrés du comportement et non des réactions ou réponses simples, et ce de façon spontanée, et non sous l'effet d'un apprentissage spécifique ou d'une récompense directe pour avoir imité ». (Mussen, 1978, p. 15). Il précise que les différentes caractéristiques sociales et de personnalité que l'enfant développe et acquière des premières expériences de la vie et de l'identification, sont plutôt stables et durables à la petite enfance ou à l'adolescence et même au-delà. Toutefois, leurs façons de se manifester peut changer.

Cependant, parler de stabilité et de continuité c'est lorsqu'il s'agit des caractéristiques sociales ou personnelles spécifiques simples et non pas des caractéristiques organisées et complexes qui relèvent de l'identité ou ce qu'il nomme communément concept de soi. Il explique alors, que même si l'identité se base en partie sur ces caractéristiques durables, « elle n'est pas la somme de celles-ci. Si cela était, l'identité de l'individu n'aurait ni cohérence ni constance ; au lieu de cela, chacun de nous posséderait un assemblage chaotique de traits, de buts et de motivation. Dans la formation de l'identité, l'individu isole et sélectionne certains traits dans son répertoire établi de caractéristiques et de réponses, en retenant certaines, et en modifiant ou en rejetant certaines autres ». (Mussen, 1978, p. 15).

Malgré que la désignation du début de la formation de l'identité reste plutôt floue pour certains, beaucoup d'autres considère que c'est au milieu de l'adolescence qu'il s'opère et que cette période est la plus sensible à « la cristallisation de la conception de (qui on est) » (Mussen, 1978, p.16). Il considère d'autre part, que la période de l'enfance reste aussi très conséquente quant au début de la construction de l'identité, il explique alors que c'est au milieu de l'enfance

qu'un certain sens de l'identité se construit et plus particulièrement « au court de la période de latence ». (Mussen, 1978, p.16).

Nous déduisons de ces différentes conceptions que : tout d'abord, la construction de l'identité est un processus assez complexe qui requière du temps. Aussi que le sentiment d'identité une fois installé opère comme médiateur entre soi et l'environnement. Enfin, qu'il interfère dans la détermination des motivations, des attitudes et réactions de l'individu.

### ***1.1.2.2 Rapport à autrui et modèles sociaux***

Comme nous avons pu le constater plus haut, la construction identitaire est un processus complexe qui implique soi autant que les autres, et que c'est par l'interaction que jaillit sa construction et son élaboration.

Il nous paraît ainsi important, d'aborder la part de l'autre(s) dans cette construction. Le développement de l'enfant s'accompli à travers les différentes interactions avec son environnement et surtout avec les personnes qui l'entourent. Dans ce contexte, beaucoup d'auteurs tel que Donald Winnicott, René Spitz... font référence à l'importance de la relation affective entre l'enfant et sa mère dans la construction identitaire progressive et stable. Dans ce contexte (Marc, 2016) avance qu'à « travers le corps à corps avec la mère dans une communication permanente faite de soin, de nourriture, de caresses, de babillages et paroles, le nourrisson développe la perception de son corps, à la fois dépendant et autonome de celui de sa mère » (p. 32).

La dimension culturelle est essentielle aussi dans la conception de la construction identitaire. Elle n'est pas seulement un ajout à la nature humaine. C'est en fait, « par sa médiation que l'individu, au cours de son développement devient humain. Les modes du devenir humain ne sont pas uniformes, ils varient d'un groupe social à un autre, d'une culture à une autre ». (Vinsonneau, 2016, p. 53). Ainsi lors de notre développement, on est amené à faire

des rencontres avec les autres, à tisser des liens avec eux dans le contexte de situations particulières.

De ces rencontres et interactions un processus s'élabore, celui de la socialisation, Vinsonneau nous propose une définition de cette dernière en disant « qu'on appelle socialisation, les modifications qui se produisent à cette occasion dans les rapports de chacun avec son environnement et avec soi-même. Chaque groupe social possède des significations culturelles propres auxquelles est confronté le sujet. D'origine collective, ces significations culturelles sont reliées à des logiques partagées et elles se transmettent, en perdurant dans le temps, au point d'être confondues avec un patrimoine consensuel et durable. Le sujet se les approprie donc, les incorpore, en quelque sorte, sous l'effet du processus *d'enculturation*, dynamique procédant de la socialisation et qui varie largement selon le type de société dans lequel elle opère » (2016, p. 53).

Dans cette conception, la définition de l'identité renvoie selon elle à une « dynamique évolutive par laquelle l'acteur social donne sens à son être : en reliant le passé, le présent et l'avenir, ce qui procède des faits et des prescriptions sociales, ou de ses propres projets. Elle en constitue une totalisation, adaptée au monde, tout en procurant à l'acteur social un sentiment d'unité et de constance » (Vinsonneau, 2016, p. 56).

Ainsi, nous déduisons que l'apport de la psychologie culturelle, contribue à l'explication de la spécificité des productions des acteurs sociaux dans des contextes culturels particuliers.

### **1.1.3 Les processus de la construction identitaires**

Parler de la construction de l'identité, nécessite un certain nombre d'éclaircissement quant aux processus mis en œuvre dans son élaboration. L'individu, dans sa quête et son cheminement vers la réalisation de soi, passe par une multitude de processus.

Selon Tap (1991) cinq processus successifs mais qui s'emboîtent sont mis en œuvre dans cette construction identitaire :

- a. La subjectivation primaire : l'individu-sujet est un acteur qui consomme et produit, et un interlocuteur qui communique et apprend, dans des rapports de savoir et de savoir-faire. Sur cette base l'enfant va pouvoir devenir cause de sa propre action et de son propre changement (auto-façonnage et autogestion à partir de l'identification à autrui et de l'appropriation de ses compétences).
- b. La socialisation est déjà à l'œuvre dans la façon dont l'enfant devient sujet, individu séparé, autonome par ses actes. Il apprend à jouer des rôles, il intériorise des personnages, des modèles et des manières d'être, des règles et des références statutaires où catégorielles. Il assimile des systèmes de communication et apprend à tenir compte des conditions d'extériorisation et d'ouverture à l'égard des personnes. Par-là, l'enfant devient tout à la fois alter ego (dans la relation duelle où je est en partie autre, et où l'autre est en partie je), et socius, c'est-à-dire membre d'une communauté proche de personnes, et d'une société plus large, et moins directement accessible.
- c. L'identisation est l'histoire complexe de la continuité de l'image de soi dans le changement, de l'instauration des représentations mentales et de l'actualisation continue d'identifications multiples, enrichissant ou appauvrissant, selon les cas, l'image de soi. L'individu acquiert en effet son identité à travers un double enracinement, dans une histoire culturelle et dans une histoire personnelle, par la remémoration et le récit.
- d. La personnalisation par autocontrôle est le processus par lequel le sujet coordonne et hiérarchise ses conduites en fonction des nécessités de l'action et du besoin interne d'intégration. La personnalisation, prise dans le sens de construction et de fonctionnement dynamique de la personnalité, elle-même définie comme structure instituée, ensemble coordonné des systèmes de contrôle et de traitement. Elle implique en effet l'effort d'unification, de contrôle et de défense de soi, selon les exigences de la situation, les systèmes de relations et les mobiles en jeu.

- e. La personnalisation par invention est le processus par lequel la personne choisit et décide, s'oriente et donne du sens et de la valeur à la vie, aux objets, aux situations, aux relations, ce qui l'oblige, éventuellement, à innover dans ses conduites, à modifier même sa propre structure personnelle (conversion). La personne s'éprouve dans le temps, dans la vie quotidienne, comme tendance à actualiser des potentialités, à générer une temporalité. (Tap, 1991, pp. 58-59)

### ***1.1.3.1 Socialisation et personnalisation***

Selon Tap (1991), ces deux processus sont des fonctions supra-ordonnatrices de l'identité.

#### *1.1.3.1.1 La socialisation*

La socialisation, se fait sous la pression de groupes et d'institutions dont le but premier est leur propre survie ou leur propre avancement, parfois au détriment de certains individus par une standardisation et une normalisation désindividualisée.

Tap regroupe les processus de socialisation en deux catégories articulées :

L'intégration sociale (externe et centrifuge) : comprend trois processus par lesquels le sujet entre dans des relations et des réseaux sociaux : l'initiation (ce qu'il faut apprendre et "consommer" pour entrer dans le système), l'insertion (ou inscription positionnelle dans le même système) et l'intégration proprement dite (articulation coopérative des différences et des ressemblances avec les autres membres du système).

L'intégration psychique des données sociales (interne et centripète), associée à la précédente, consiste à (faire entrer en soi-même) les caractéristiques et exigences sociales et culturelles. Elle implique elle aussi trois processus. Le premier, préalable, est lié à la capacité d'identifier les acteurs sociaux et de s'identifier à eux. Les deux autres se réfèrent à la capacité d'intérioriser leurs caractéristiques, et de se les approprier. L'intériorisation est en quelque sorte une (inscription positionnelle interne),

tandis que l'appropriation est une (articulation coopérative des systèmes intériorisés) (1991, p. 52-53).

L'individu est caractérisé par ce processus d'acquisition et d'intériorisation des données sociales, en ce qu'il porte sur ses choix, d'une part au service de son intégration sociale, et d'autre part sur ses goûts et désirs personnels. Ainsi ces choix vont guider l'enfant dans ses conduites futures lors d'expériences éducatives avec les parents, les éducateurs et les pairs.

#### *1.1.3.1.2 La personnalisation*

La socialisation devient effective tant que l'homme s'épanouit dans ses différentes circonstances de vie et prend conscience de lui-même, et de qui il est (Tap, 1991). Il souligne aussi que la socialisation ne peut pas s'expliquer indépendamment des processus de personnalisation.

##### *1.1.3.1.2.1 L'identisation comme processus partiel de personnalisation*

Tap (1991), avance que l'identisation est un des processus fondamentaux de la personnalisation. Il le définit alors comme « un ensemble coordonné des processus par lesquels la personne émerge, s'encre, se signifie, se valorise et s'oriente, au travers et au-delà de crises périodiques. Il implique la mise en jeu simultanée de mécanismes cognitifs, affectifs et pratiques, ayant une fonction de régulation de la cohérence, de la continuité et de la positivité » (p 64). Il explique aussi que ce processus se manifeste paradoxalement lorsque l'identité semble compromise. Ainsi la personnalisation et l'identisation « ne peuvent être présentées comme des développement impliquant seulement succession, répétition et complexification. Ce sont des processus organisant une histoire faite de ruptures, d'à-coups, de retours en arrière, de stagnation et de progressions subites ». (Tap, 1991, p.66).



Il explique d'autre part, que la personnalisation :

Implique ainsi un processus de différenciation critique, de lutte contre les aliénations et les impuissances, d'objectivation des dépendances et des conflits. Elle ne peut s'inscrire dans une pure relation de soi à soi, du corps propre aux caractéristiques psychiques individuelles. Elle s'élabore nécessairement dans des relations duelles avec autrui, dans des processus interpersonnels, dans des interactions et des communications, dans le jeu des prises rôles et des représentations ; elle se construit aussi par enculturation, perçue non comme intégration forcée de soi dans la culture, ou intériorisation passive de la culture en soi, comme une construction active, impliquant des choix, des rejets et des conflits nés d'incitations sociales contradictoires. La personnalisation ne se réduit ainsi ni à l'individuation-identisation, ni à l'enculturation, ni aux systèmes interactions. Elle est une tentative toujours renouvelée de leur totalisation, par la construction de nouvelles visées, de projets de transformation de soi, de changements dans les relations interpersonnelles et dans les régulations institutionnelles (Tap,1991, p. 69).

Cependant, il ne suffit pas que le sujet ait conscience de ses divisions et de ses conquêtes, qu'il puisse les réduire. Il doit s'engager dans des activités de rajeunissement et de réorganisation pour coordonner pleinement son comportement, réorganiser ses performances, renouveler son objectif et s'engager dans le changement. Toutes ces activités relèvent de la personnalisation et la vivifient dans le jeu des relations complexes avec les personnes et les groupes et dans les grands interdits des institutions économiques et sociales, politiques et judiciaires, sanitaires et professionnelles.

Tap (1991) soutient que la personnalisation est la réalisation de soi, elle permet la quête d'unité, d'être acteur de son propre développement, de ses actions et réalisations sous l'influence des autres. Selon l'auteur, la personnalisation est plus précisément la quête du pouvoir, la maîtrise des objets, de soi et des autres.

#### **1.1.4 La socialisation dans le modèle de l'inter-structuration**

Largement influencés par les travaux de G.H. Mead (1934), Vygotsky (1934) et Wallon (1946), des modèles structurels de disciplines et d'institutions ont été élaborés pour éviter certaines failles inhérentes à certaines théories unilatérales (parfois sociologiques, parfois psychologiques apprises). L'objectif étant de dépasser les concepts et les approches réductionnistes du changement social et personnel (Baubion-Broye, Malrieu & Tap, 1987).

Dans la perspective socioconstructiviste et de l'interactionnisme, il s'agit de réfléchir à la composition et à l'évolution mutuelle des rapports entre sujets et institutions.

Dans ce modèle, les histoires sociales et personnelles s'articulent en connexions dialectiques. Parce que c'est dans le processus d'obtention d'informations contradictoires à partir de leurs histoires personnelles et sociales que les sujets développent leurs comportements actuels. Par ses « apports spécifiques aux institutions, aux systèmes idéologiques et aux systèmes de valeurs, l'histoire sociale sert de mémoire et de support au développement des comportements du sujet (Baubion-Broye & al., 1987 : 92) » cité par Mieyaa (2012, p. 93). Dans cette perspective, considérer l'histoire (biographique et sociale) peut mettre en évidence les contradictions et les déséquilibres qu'elle construit dans le sujet et permettre le sens des comportements effectifs voire réactifs qu'elle évoque.

Mieyaa (2012) avance que la position théorique de Malrieu « prolonge celles de G.H. Mead, de Vygotsky ou encore de Wallon. C'est sans nul doute la force des activités

symboliques qui illustre le mieux cet héritage partagé : l'homme se sert d'un système de signes organisés collectivement non seulement pour communiquer mais aussi pour traduire sous forme symbolique son expérience du monde. La socialisation renvoie ici à la capacité de construire, de négocier et de signifier la réalité sociale et aboutit à la construction identitaire de la personne qui se réalise notamment à travers l'ouverture à autrui, au monde » (p. 94).

#### ***1.1.4.1 Dynamique d'acculturation et de personnalisation***

Selon (Marlieu (1973), cité par Mieyaa, 2012) l'étude de la mise en œuvre de la socialisation se base sur deux versants distincts mais complémentaires : l'acculturation et la personnalisation.

L'acculturation est le processus par lequel l'enfant s'approprie les différents outils culturels, rôles sociaux et les techniques intellectuelles d'une société. Mieyaa explique que :

Ce processus d'appropriation d'un monde de culture constitue, selon Malrieu & Malrieu (1973), les bases nécessaires à la construction de la personne. Les relations interpersonnelles qui s'instaurent dans ses divers groupes d'appartenance (au sein de la famille et de l'école par exemple) permettent de médier ces différents apprentissages sociaux. C'est en effet à travers la pluralité des modèles culturels qui lui parviennent que le sujet va progressivement élaborer son propre système de valeurs, de représentations et d'attitudes (2012, p. 95).

La personnalisation peut se concevoir comme une réponse du sujet à un sentiment d'aliénation inhérent aux contradictions des institutions. Mieyaa (2012) explique alors :

Qu'elle s'applique de fait à toute situation où un groupe, ou un individu, perd ses moyens d'action et échoue dans la conquête d'une identité personnelle ou collective (Larroze-Marracq & al., 2012). C'est donc dans un sentiment de division que naît la personnalisation, "dans l'acte de se défendre pour ne pas se perdre" (Malrieu, 1994, 51).

Mais cela ne signifie pas pour autant que la personnalisation se réduit à un mécanisme de défense. La personnalisation est aussi une construction originale par laquelle le sujet tente d'objectiver et de surmonter les conflits à l'origine de ce sentiment de division, évalue pour cela ses expériences les unes par rapport aux autres, interroge ce qu'elles lui ont apporté, élabore de nouveaux modèles de lui-même, restructure ses attitudes et transforme son propre système de valeurs pour donner de nouvelles perspectives à son existence (Hajjar, 1995) (pp. 95-96).

L'originalité du modèle de socialisation prôné par Marlieu (1973) et ses successeurs, réside dans le fait qu'il dépasse la notion réductionniste de socialisation en mettant l'accent sur l'activité individualisée et le rôle actif du sujet dans la socialisation de son comportement.

En supposant l'interstructuration des sujets et des institutions, Marlieu (1973) cité dans (Mieyaa, 2012), construit un modèle dont le but est d'expliquer les changements qui se produisent dans les institutions, les comportements et la formation mentale individuelle. Le modèle reconnaît que le changement social a de multiples effets directs ou diffus sur les schémas de socialisation et les systèmes établis de normes et de règles. Encore une fois, ces changements découlent en partie de l'insatisfaction et de l'inquiétude qu'ils suscitent.

La perspective interactionniste permet à ce propos de saisir l'importance des liens et des échanges qui « s'instaurent dans les rapports interindividuels et intergroupes constitutifs de toute dynamique sociale. Individu et société doivent donc être pensés dans une relation dialectique et dynamique d'interstructuration où l'instabilité joue le rôle moteur. Rien n'est jamais achevé ni figé ; tout est en perpétuelle (co-)construction. La socialisation de genre et la construction de l'identité sexuée mettent alors en jeu ce processus par lequel l'individu va progressivement se développer en tant qu'homme ou femme, se construire dans et par l'interaction avec autrui, dans et entre ses milieux de vie pluriels et hétérogènes. Dans cette

perspective, il est essentiel de considérer que le développement du genre est doublement inscrit, de par sa nature et ses finalités, dans le processus d'interstructuration des changements personnels et sociaux ». (Mieyaa, 2012, pp. 97-98).

Dans cette voie, l'identité sexuée doit être appréhendée comme un processus central dans la socialisation de l'individu « car il permet d'articuler les dynamiques d'acculturation relatives à l'intériorisation des normes sociales liées au genre et les dynamiques de personnalisation relatives à l'élaboration d'une individualité marquée par ces différentes normes mais aussi révélatrice du positionnement du sujet et de son activité de signification ». (Mieyaa, 2012, p. 98).

### **1.1.5 L'identité collective**

L'individu est un être social, il évolue, dans et par l'interaction avec son milieu de vie qui est socialisé. La conception que l'on se fait alors de ce dernier, doit être appréhendée dans une conception conjointe qui articule individualité et collectivité. Par conséquent, la distinction entre identité individuelle et identité collective est impossible. Car les éléments qui déterminent cet individu (propos, réflexions, représentations...) sont puisées de son environnement social, avec lequel il est constante interaction, et qui lui octroie par la même occasion des systèmes de références et des univers symboliques qui régissent son comportement et ses conduites puisqu'il leur donne sens et réalité.

Par identité collective, nous déterminons la dimension de l'identité qui concerne l'affiliation d'un individu à un groupe et culture donnée. Il existe ainsi, une correspondance entre la conscience sociale et le discours idéologique. Il y a double reconnaissance au niveau du groupe ou de la communauté idéologique qui reconnaît l'individu comme l'un de ses membres et celui-ci se reconnaît selon les modèles et les stéréotypes que la société lui fournit.

Il se reconnaît dans ce discours de pensée parce qu'il a une forme dans laquelle il peut signifier son identité et dans laquelle il se trouve ou une partie de son identité se reflète.

La façon dont les individus y adhèrent et s'expriment fait que l'une des fonctions de la représentation sociale est de permettre la communication et d'établir des liens entre les structures sociales et spirituelles. Dans ce contexte Fsian explique que c'est ainsi « que peuvent être appréhender les relations entre société, idéologies et individu. C'est d'ailleurs dans les liens entre les individus et dans leur partage dans leur conscience d'une réalité subjective commune, s'exprimant sous forme d'image, de stéréotype, de comportements que la notion d'identité collective prend sens et réalité. Elle est à repérer dans la conscience d'appartenance à une donnée, à un groupe, à certaines normes d'attitude et de comportement » (2005/ 2006, p. 111).

L'identité collective, peut être définie ainsi sous la condition minimale d'acceptation que certains individus se sentent interconnectés et aient le sentiment de le faire temporairement ou non, globalement ou non, suivant des signes tels qu'un concept, une idée, une action, etc. Ce partage du minimum commun donne un caractère psycho-culturel à la communauté d'un pays ou d'une zone géographique (Fsian, 2005-2006).

L'identité collective implique plusieurs domaines des sciences sociales et de nombreux domaines des sciences psychologique. Plus précisément ce concept peut être étudié de plusieurs manières : anthropologique, sociologique et psychologique.

#### ***1.1.5.1 Point de vue anthropologique***

En critiquant la conceptualisation d'une identité intrinsèque, Lévi-Strauss propose de synthétiser les nombreux éléments culturels que possède chaque société. Outre une structure acquise dès le départ, l'identité relève d'un processus constructif, mais d'une reproduction différente des contenus culturels, et de leur intériorisation.

C'est en effet la diversité des contenus culturels qui, d'une part, représente une rupture importante de cette identité, et d'autres part, la difficulté de synthèse.

Cet effort de reconstruction est immédiatement nécessaire pour toute société. La synthèse de nombreux facteurs culturels exige un double effort, tant de la part du collectif que de la part de l'individu. L'assimilation et la réforme de l'identité collective est un effort à la fois individuel et collectif.

La construction de l'identité implique par conséquent l'Autre. Lévi-Strauss cité dans Ben Romdhane (2020) avance que « l'identification à l'autre suppose un refus d'identification à soi. Il ne s'agit pas d'une contradiction mais d'un passage de l'amour de soi vers l'amour de l'autre, par l'attachement à l'espace qui les unit. L'autre est donc une condition à l'identité de soi, une sorte d'affirmation de cette identité. La construction identitaire est un rapport à l'autre, mieux encore une relation qui traduit l'ensemble de cette interaction » (p. 116).

L'acquisition de l'identité dans ce sens est la reconnaissance de l'identité commune d'un groupe pour tous ses membres. Ainsi, l'appartenance à un groupe social détermine l'acquisition d'une identité. En un sens cette pérennisation de cette appartenance au groupe semble conditionnée par l'acceptation de son identité collective.

### ***1.1.5.2 Point de vue sociologique***

La sociologie appréhende la question identitaire en termes de collectivité. Van Campenhoudt définit « d'un point de vue sociologique, l'identité collective comme "ce en quoi l'individu se reconnaît et est reconnu par les autres" » cité dans (Ben Romdhane, 2020, p. 118). De ce fait, la place de l'autre, en tant qu'agent, interacteur et participant à la vie sociale de l'individu, est inéluctable et déterminée. Ainsi, L'autre contribue, par sa seule présence, à la construction collective de l'agent social. C'est l'Autre, qui définit sa propre identité collective. (Ben Romdhane, 2020).

Il avance d'autre part, que Dubard (2002), en étudiant la question identitaire sociale et professionnelle à évoquer la question des processus de socialisation, tout en critiquant le concept d'identité génétique comme développement psychologique de l'individu. Il propose la

distinction entre (identité pour les soi) et (l'identité pour les autres). Pour lui, « l'identité est " Le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel (société et institutions) dans divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions." (Cité dans Ben Romdhane, 2020, p. 118). L'identité collective se construit par l'interaction, grâce au processus de socialisation. De ce fait, elle prend une dimension collective, celle de la société d'appartenance, et chaque individu en sera marqué par ses caractéristiques. Une crise d'identité est aussi une crise collective, elle est celle de la société dans son ensemble. » (Ben Romdhane, 2020, p. 119).

### ***1.1.5.3 Point de vue de la psychologie interculturelle***

Même si la psychologie sociale n'évoque pas le terme de collectivité, en tant que concept distinct et étendu de la société, les psychologues sociaux distinguent encore les deux. Outre les théories de Tjfel et Zavalloni, la collectivité est différente de l'identité sociale. En psychologie, le concept d'identité collective transcende le concept psychosocial et semble lui donner un certain sens.

Ben Romdhane (2020), avance que l'étude des rapports possible entre l'individu et la culture, ont amené Camilleri (1989), à examiner les incidences socioculturelles dans le fonctionnement psychique et particulièrement dans la construction identitaire. Ce dernier, nous dit que le rôle de la culture se manifeste à travers « l'importance de tout système culturel pour l'individu se mesure au fait qu'il représente un enjeu central pour l'ensemble de sa construction identitaire (Camilleri, 1989, p. 43) » (Ben Romdhane, 2020, p. 120). Dans les contextes interculturels et dans l'acculturation, les aspects de la psychologie des agents sociaux sont substantiels et même déterministes. L'auteur soulève la question de l'identité en termes de modèles culturels personnellement accepté et intériorisés.

Depuis les années quatre-vingt, Camilleri (1989) a présenté la thèse selon laquelle :



La problématique de l'identité, notamment collective, se ramène à la question de la culture. Pour lui, le cadre socioculturel détermine le mode interactif entre les groupes sociaux. L'intégration sociale est une question qui interfère avec la nature de la différence culturelle. L'assimilation culturelle est aussi une problématique politique. La question identitaire se pose désormais dans son contexte socioculturel et interculturel. L'identité est aussi une culture. En situation d'acculturation, la communication avec une personne aux références culturelles différentes, est devenue un acte de notre quotidien. La culture est aussi interculturelle. (Ben Romdhane, 2020, p. 121).

Enfin, pour Camilleri (1990) l'identité est une construction dynamique, qui implique l'individu en tant qu'acteur social, il explique alors que c'est « une dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris des oppositions, en une formation perçue comme non contradictoire. Aussi le sentiment de l'identité demeure-t-il, tant que le sujet parvient à donner à l'altération le sens de la continuité (p. 86) » (Romdhane, 2020, p. 121). Dans un milieu d'opposition des repères socioculturels, la construction permet de transcender cette contradiction. L'identité, en tant qu'élaboration dynamique, est un effort voire une évolution.

Dans une approche interculturelle, l'identité est le résultat d'une interaction et fait partie du processus d'apprentissage culturel. L'identité d'un individu est donc collective, dérivée de son groupe social auquel il appartient. Aussi, l'application de stratégies identitaires visent à établir l'équilibre. Le changement de contexte culturel va se perpétuer, dans la mesure où il se remet en cause et parfois se discrédite.

Le concept d'identité est donc indissociable de la culture, car il reflète des aspects dialectiques et dynamiques. Le terme d'identité collective évoque directement le concept d'identité culturelle, il fait aussi référence à l'aspect social.

## Résumé

Tout d'abord, le nombre de travaux consacrés au concept d'identité montre qu'il s'agit d'un concept multidimensionnel. Plus précisément, ce sont les différentes disciplines, multiples domaines des sciences psychologiques, et leurs diverses approches qui ont émis le sens et les limites de ce concept.

Les travaux menés sur le concept d'identité incarnent une diversité ; disciplinaire, conceptuelle et dimensionnelle. La diversité disciplinaire nous montre que le concept d'identité se situe au carrefour de plusieurs champs théoriques. C'est une entité conceptuelle interdisciplinaire. De la psychologie génétique à la psychologie sociale et de la sociologie à l'anthropologie et à la phénoménologie, le concept d'identité a été étudié selon plusieurs paradigmes qui abordent à chaque fois la définition de l'identité selon la nature de la problématique abordée.

La diversité des concepts a été attribuée à la diversité des disciplines. Dans la même discipline et Au sein d'un même secteur, la question d'identité est traitée sous des angles différents. La problématique change une fois en fonction de la focalisation de la recherche soit sur les qualités subjectives des individus ou sur les qualités objectives socioculturelles. La diversité des dimensions change aussi la perspective de notre recherche. Elle peut rechercher l'identité Personnel, lié uniquement à la personne en question. Elle peut également s'intéresser à l'Identités collectives, souvent rattachées à des structures culturelles. La Dimensions de la recherche identifie aussi bien la problématique de l'identité que sa définition.

## 1.2 Notion de représentation

### Préambule

Il nous paraît essentiel, d'investiguer la notion de représentation, lorsqu'il s'agit d'étudier la question identitaire, car la détermination et la définition de cette dernière ne peut se faire qu'à travers les représentations, dans ce contexte Jodelet (2003) confirme ce rapport lorsqu'il s'agit d'étudier la dimension fonctionnelle qu'apportent les représentations sociales à « la définition des identités personnelles et sociales, aux expressions des groupes et des transformations sociales » (p. 53).

### 1.2.1 Historique de la notion

Dans ce qui va suivre, nous essayerons de retracer l'évolution de la notion de représentation. Comment d'après Moscovici, cette notion est passée du collectif au social en passant par l'individuel.

On doit les racines de ce concept au sociologue Français Durkheim (1858-1917), qui en fixe les contours et lui reconnaît le droit d'expliquer les phénomènes les plus variés dans la société. Dans son texte de 1898, il distingue les représentations collectives des représentations individuelles. Ces dernières seraient propres à chaque individu, extrêmement variables, transitoires, éphémères et constituerait un flot continu, elles relèveraient alors du champ de compétences des psychologues. Alors que les représentations collectives ont pour substrat la société dans sa totalité, elles sont alors universelles, hors du devenir et impersonnelles. Elles sont donc partagées par tous les membres de la société et ont pour fonction la préservation du lien qui les unit, c'est ainsi qu'elles durent dans le temps, à travers les générations et qu'elles exercent chez les individus une forte contrainte cognitive, ces représentations relèveraient donc du champ d'étude des sociologues. Moscovici (2003) avance que « Durkheim oppose les représentations collectives des représentations individuelles par un même critère qui est la

stabilité de la transmission et de la reproduction des unes, et la variabilité, et le caractère éphémère des autres » (p.82). Cette notion a été surtout utilisée, tout au long du début du XX<sup>e</sup> siècle par la sociologie, l'anthropologie et l'ethnologie, dans le cadre d'étude sur les différentes représentations collectives de communauté culturelles ou ethniques d'un point de vue purement descriptif.

Ce n'est qu'au début des années soixante, que la première analyse théorique du concept de représentation sociale a été établie par Moscovici en 1961 précisément. Cette conception théorique a pris appui sur différents travaux notamment, ceux de Lévy-Bruhl (1959) sur le système de croyance de société primitives. Ce dernier avance que :

Pour expliquer les phénomènes sociaux, il ne faut pas s'appuyer sur les lois de la pensée individuelle. Il propose aussi de découvrir la mentalité des primitifs par l'analyse de leurs représentations collectives et des liaisons entre ces représentations. Les croyances et les raisonnements des primitifs ont une signification quand on considère ces idées non pas comme des faits isolés mais comme des parties d'un ensemble (Evans-Pritchard, 1945, cité par Moscovici, 1994). On trouve également dans les travaux de Lévy-Bruhl l'importance de la nature émotionnelle des représentations collectives ; il évoque des représentations qui ne seraient pas pensées mais (senties et vécues) (Gaymand, 2021, p. 19).

Ou encore les travaux de Piaget (1932), concernent la compréhension et la représentation du monde de l'enfant, ainsi que ceux de Freud (1908, 1922), sur la psychanalyse. Moscovici (2003), essaye de démontrer à travers ces conceptions un nouvel aspect de la représentation qui est plus dynamique que collectif. Il explique alors, que pour Piaget le jeune enfant « n'est pas (plus sot) ni ne se trouve à quelque degré en dessous de l'enfant plus âgé. Mais il pense les choses de façon essentiellement différente...L'enfant prêtre en somme une réalité pour ainsi dire corporelle à ce qu'il invente et imagine. L'objet qu'il a dans la tête et l'objet extérieur ne

font qu'un pour lui (le signe se confond avec le signifié) » (pp. 88-89). Il s'agit ici d'une pensée réaliste dont est doté l'enfant, qui lui confère une faculté de raisonnement sur la conception du monde différente de celle de l'adulte. Un des apports les plus importants de Piaget pour Moscovici est celui d'une analyse qui établit la spécificité des représentations en termes psychiques. « Tout d'abord, il esquisse les grandes formes que prennent les modes de raisonnement (classer, expliquer, etc.) pour associer entre eux les différentes activités du réel. Ensuite il recherche la spécificité qui, en deçà du concept et au-delà de la participation, assure la cohérence de la vision du monde chez l'enfant. Il la détermine à travers un modèle de pensée qui se traduit par des opérations concrètes formant un ensemble ». (Moscovici, 2003, p. 89).

Dans le cheminement de l'élaboration de sa théorie et par souci de continuité Moscovici (2003) évoque les travaux de Freud. Ce ne sont guère les travaux sur la représentation de mot et la représentation de chose qui suscite son intérêt, mais plutôt ses études sur la paralysie hystérique Freud (1924), cette dernière suit les voies d'une anatomie claquée sur le savoir populaire et met aussi en évidence la force des représentations. Ainsi que celles sur les théories sexuelles de l'enfant, qui seraient selon lui plus pertinentes dans l'explication qu'il élabore sur les représentations. Il avance alors, que « les théories sexuelles des enfants sont des représentations partagées... et qu'elles ont un caractère social » (Moscovici, 2003, p.94).

Ces théories sont issues ainsi :

D'un dialogue relancé par le désir du spectateur et la ruse des acteurs. C'est ainsi que les malentendus qui se créent entre génération adultes et enfants engendrent l'effervescence des représentations de la prime enfance qui au fur et à mesure, glissent réprimées dans l'inconscient. Tandis que d'autres se forme, différentes, plus intellectuelles et plus sévères, relativement au problème de sexe sous l'emprise de l'éducation. C'est alors que toutes les théories conçues par les enfants autour d'un acte impossible, sont progressivement remplacées par d'autres plus pâles et plus

vraisemblable, à propos d'une activité devenue possible. Par-dessus tout, cette fulgurante étude de Freud met au jour le travail d'intériorisation qui change le résultat collectif en donné individuel et marque le caractère de la personne. En d'autres mots, elle nous montre par quel processus, ignoré jusque-là, les représentations passent de la vie de tous dans la vie de chacun, du niveau conscient au niveau inconscient (Moscovici, 2003, p. 95).

Il est certain que les représentations communes que l'on jugeait pertinentes pour comprendre et expliquer les évolutions collectives apparaissent tout aussi cruciales lorsqu'il s'agit de comprendre l'histoire personnelle. S'il en est ainsi, et sans tomber dans la banalité :

On en conclut que l'écart entre les éléments collectifs et les éléments individuels paraît moins grand regardé de près que défini de loin. Piaget et Freud sont tenté par l'idée qu'un tel rapprochement correspond davantage à la nature des choses. Le premier a éclairé la composition psychique des représentations, en égard aux relations sociales. Le second nous les a montrées, sous un autre angle, issues d'un processus de transformation des savoirs et a explicité la manière dont elles sont intériorisées. ... Il valait cependant la peine de réunir les suggestions de la psychologie de l'enfant et de la psychologie clinique pour ébaucher les contours d'une psychologie sociale des représentations (Moscovici, 2003, p. 95 ; 97).

Moscovici (2003) opère un glissement de la notion de représentation collective proposée par Durkheim, - qui reste malgré tout une notion abstraite, qui laisserait peu de place à la question des interactions entre l'individuel et le collectif -, vers ce qui pourrait être abordé en tant que phénomène concret et qui permettrait d'élaborer une psychologie sociale des représentations. C'est alors, qu'il propose de substituer la notion de représentation sociales a la notion de représentation collective.

Cette évolution se fait par deux changements fondamentaux par rapport aux conceptions durkheimienne :

D'une part, Moscovici va considérer que les représentations ne sont pas le produit d'une société dans son ensemble, mais qu'elles sont plutôt les produits des groupes sociaux qui constituent cette société.

D'autre part, il va mettre l'accent sur les processus de communication, considérés comme explicatifs de l'émergence et de la transmission des représentations sociales. Le premier point permet de concevoir une pensée sociale qui reste surdéterminée par les structures de la société, mais aussi par les insertions des individus au sein de ces structures. De telle sorte que l'on puisse rendre compte du fait qu'il existe différentes représentations sociales d'un même objet dans une société donnée. Le second changement introduit par Moscovici permet de concevoir qu'au travers des communications et - des processus d'influence, de normalisation et de conformité qui les accompagnent- des croyances individuelles peuvent faire l'objet de consensus en même temps que des croyances collectives peuvent s'imposer à l'individu (Moliner & Guimelli, 2015, pp.15-16).

### ***1.2.1.1 L'apport des cognitions sociales***

D'autres apports ont enrichi les théories des représentations et ont permis l'émergence de ce vaste courant de recherche que l'on sait. Ceci n'a pu s'effectuer qu'après la levée de plusieurs obstacles épistémologiques dont le plus important fût la dominance du model behavioriste puis son déclin après l'émergence du (New-look), dans les années 1970 et ensuite celui du cognitivisme, dans les années 1980. Ces deux courants ont enrichi progressivement le paradigme (stimulus-réponse) permettant ainsi aux états psychologiques internes, « conçus comme une construction cognitive active de l'environnement et tributaires de facteurs individuels et sociaux, reçoivent un rôle créateur dans le processus d'élaboration des conduites.

C'est parfaitement ce qu'exprime Moscovici en affirmant que la représentation détermine à la fois le stimulus et la réponse, autrement dit 'qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu ou du groupe' » (Moliner & Guimelli, 2015, p.16).

### ***1.2.1.2 L'influence des théories de la cognition sociale nord-américaine***

Nous présenterons certaines de ces recherches qui ont contribué à l'enrichissement de la théorie des représentations sociales : celle de Fritz Heider (1896-1988) et celle de Solomon Ash (1907-1996).

Les tous premiers travaux de Heider sur la perception débutent en 1926, il utilise alors le terme de « noyau ». Ce dernier explique, que la perception « nous permet d'accéder aux choses elles même et pas uniquement à leurs représentations internes. Dans les perceptions distales, les causes et les objets ne sont pas similaires » (Gaymard, 2021, p.21).

En 1944 et 1946 Heider développe sa théorie de l'équilibre, son postulat de base est fondé sur le principe homéostatique, il explique alors que les individus tentent de maintenir une certaine consistance dans la manière dont ils perçoivent et évaluent les éléments de leur environnement social.

A la même époque Ash (1946), publie ses premiers travaux qui s'inscrivent dans le champ de la perception interpersonnelle, il met l'accent d'une part sur le fait que nous percevons une personne dans sa totalité, d'autre part, que certaines cognitions joueraient un rôle particulier dans l'impression que nous nous forgeons d'autrui. Les processus de formation des impressions seraient selon Ash, la somme des traits (où chaque trait produit son impression particulière). Un autre facteur vient en complément, celui de l'impression générale. « On ne voit pas une personne constituée par des traits indépendants, 'mais on essaie d'aller à la racine de la personnalité'. Dans ses travaux, Ash mentionne l'existence de caractéristiques centrales et périphériques en expliquant la détermination de certaines cognitions quand nous forgeons une impression sur autrui » (Gaymard, 2021, p. 23).



Une autre théorie va impacter considérablement les recherches en psychologie sociale, il s'agit de la théorie des dissonances cognitives de Festinger (1957). Pour ce dernier, il existe un principe de cohérence cognitive qui conduirait l'individu à rechercher une certaine harmonie entre les différentes cognitions dont il dispose à propos de lui-même. Pour Festinger « une incohérence entre ces cognitions serait à l'origine d'un état de dissonance qui déclencherait un travail de rationalisation visant à établir de la cohérence dans l'univers cognitif du sujet ». (Moliner & Guimelli, 2015, p.17).

L'impact des différents travaux à commencer par ceux de Durkheim (1898) sur les représentations collectives, en passant par ceux de Piaget (1932) et de Freud (1908), puis ceux de Heider, Ash et Festinger, ont permis à Moscovici (1961, 1976) d'élaborer une conception des représentations sociales définie comme des systèmes ayant une logique et un langage particulier. Pour Moscovici (1961) « la représentation est un ensemble organisé de connaissances... » (p. 27), elle est décrite aussi comme « un ensemble d'éléments (informations, opinions, croyances...) entre lesquels les individus établissent des relations. Dans cette perspective, les représentations sociales sont des structures cognitives partagées ». (Moliner & Guimelli, 2015, p.17).

### ***1.2.1.3 La théorie des représentations sociales dans le domaine des sciences humaines et sociales***

La substitution qu'effectue Moscovici (1961), de la notion de représentation collective, par représentation sociale a été établie car selon lui, cette dernière serait plus appropriée compte tenu de la diversité des nouvelles sociétés. Il explique alors qu'il faut tenir compte d'une part, de la diversité d'origine, tant dans les individus que dans les groupes. D'autre part, de mettre l'accent sur la communication qui permet aux sentiments et aux individus de converger, de sorte que quelque chose d'individuel peut devenir social, ou vice versa.

Selon Moscovici (2003) « Les représentations sont à la fois générées et acquises, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique. Ce ne sont pas les

substrats, mais les interactions qui comptent. D'où la remarque parfaitement exacte que « *ce qui permet de qualifier de sociales les représentations, ce sont moins leurs supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interaction* » (Codol, 1982, p. 2) » (p. 99). Il précise alors que c'est pour souligner une telle distinction qu'il utilise le terme social au lieu de collectif (Gaymard (2021).

Les sciences sociales approchent les représentations à partir de la conception d'une réalité n'existant qu'à travers le regard de l'homme : des représentations que l'individu se fait du monde dans lequel il évolue. Le qualificatif social rappelle que cette création se fait dans le cadre d'une vie collective. Il considère de ce fait, qu'il est plus pertinent de parler de représentation sociale, compte tenue de la pluralité des représentations dans les sphères groupales.

Le model que nous propose Moscovici, est composé aussi bien de mécanismes psychologiques que sociaux, il cherche à travers ce modèle à étudier scientifiquement comment les savoirs de « sens commun » se développent. Ainsi d'un point de vue épistémologique, cette théorie marquerait l'abandon de la distinction entre sujet et objet. La théorie des représentations propose en effet :

"qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur de l'individu (ou du group). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts " S. Moscovici : (1969 ; 9) ... l'objet est alors reconstruit de telle sorte qu'il soit consistant avec le système d'évaluation utilisé par l'individu à son égard. Autrement dit, un objet n'existe pas pour un individu ou un group et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet objet qui détermine l'objet lui-même. Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un. Et comme le dit Moscovici (1986 ; 71) "cette relation ce lien avec l'objet est une partie intrinsèque du lieu sociale et il doit donc être interprété dans ce cadre", la représentation dès lors est bien une représentation sociale (Abric, 1997, p. 12).

Selon Jodelet (2003) c'est une notion qui se situe à l'interface du psychologique et du social, de ce fait elle intéresse toutes les sciences humaines, car doté d'un cadre conceptuel adaptable, elle permet d'aborder différentes problématiques, chose qui n'est possible justement qu'en raison de sa latitude.

On la retrouve d'ailleurs en œuvre en sociologie, anthropologie et histoire :

Étudier dans ses rapports à l'idéologie, aux systèmes symboliques et aux attitudes sociales que reflètent les mentalités. Sperber et Laplatine in Jodelet (2003), illustrent son opérativité et enrichissement en anthropologie. A travers les processus cognitifs elle rejoint aussi le champ de la psychologie cognitive et de la cognition sociale notamment avec Doise, Simin, Hewstone in Jodelet (2003). Ou bien encore celui de la psychanalyse avec Kaës, Chombart de Lauwe et Feuerhahn in Jodelet (2003) et bien d'autres... cette multiplicité de relations avec les disciplines voisines confère au traitement psychosociologique de la représentation un statut transverse qui interpelle et articule divers champs de recherche, réclamant non une juxtaposition mais une réelle coordination de leurs points de vue (Jodelet, 2003, p. 57).

Elle est aussi considérée comme une notion complexe, aussi bien dans sa définition que dans son traitement, par la position mixte qu'elle occupe au carrefour d'une série de concepts sociologiques et psychologiques. Dans ce contexte Jodelet (2003) avance qu'elle implique « un rapport avec des processus relevant d'une dynamique sociale et d'une dynamique psychique. C'est ainsi qu'il faudrait prendre en compte d'une part le fonctionnement cognitif et celui de l'appareil psychique, et d'autre part le fonctionnement du système social, des groupes et des interactions pour autant qu'ils affectent la genèse, la structure et l'évolution des représentations et sont concernés par leur intervention » (p. 58).

L'étude des représentations sociales implique l'articulation d'éléments affectif, mentaux et sociaux, « en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en

compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur laquelle elles ont à intervenir ». (Jodelet, 2003, p.58).

A la suite de S. Moscovici, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux représentations sociales : des psychosociologues comme Chombart de Lauwe (1971), Farr (1977, 1984, 1987), Jodelet (1984) et Herzlich (1972), des anthropologues tels que Laplantine (1978, 1987), des sociologues comme Bourdieu (1982), des historiens - Ariès (1962) et Duby (1978). Le champ d'investigation de ces chercheurs est large. Citons par exemple les représentations de la santé et de la maladie (Herzlich et Laplantine), du corps humain et de la maladie mentale (Jodelet), de la culture (Kaës), de l'enfance (Chombart de Lauwe) ou encore de la vie professionnelle (Herzberg, Mausner et Snyderman). Des études sur le rapport entre les représentations sociales et l'action ont été menées par Abric qui s'est intéressé au changement dans les représentations.

#### ***1.2.1.4 Une théorie internationale***

La diffusion internationale de la théorie des représentations sociales a débuté dans les années 1980 :

Sous l'influence de Robert Farr et de Miles Hewstone, elle va ainsi trouver des points d'ancrage et de développement au Royaume-Uni dont vont émerger par exemple les travaux de Gerard Duveen (2003) centrés sur l'articulation entre l'individuel et le collectif dans le cadre des processus micro-génétiques de socialisation ou ceux de Caroline Howarth (2002), centrés sur les liens entre représentations et théories de l'identité sociale. En Autriche, les travaux de Wolfgang Wagner (1994), ont permis de démontrer le rôle des interactions sociales et des échanges discursifs dans les processus de construction des représentations sociales. En Italie, d'abord sous l'impulsion d'Augusto Palmonari, puis de Felice Carrugati, l'action institutionnelle d'Anna Maria de Rosa a permis l'implantation et la diffusion de la théorie dans l'ensemble des pays

européens. Outre-Atlantique, c'est principalement dans les pays d'Amérique latine et d'Amérique du Sud (et notamment le Mexique, le Brésil, l'Argentine et le Venezuela) que la théorie des représentations va trouver, à partir des années 1990, un formidable terrain d'expansion. ... On pointera en revanche que dans, ce tableau international, les États-Unis constituent les grands absents. Malgré le remarquable travail de Gina Philogene et de Serge Moscovici pour tenter de diffuser la théorie des représentations au sein de la psychologie sociale nord-américaine, forcé de constater que celle-ci n'a pas su trouver un véritable terrain de développement (Moliner & Guimelli, 2015, pp. 19-20).

### 1.2.2 Définition de la notion de représentation

C'est une des notions, des plus difficiles à définir et à cerner compte tenu de sa complexité, de sa richesse et de la multitude des mécanismes qu'elle englobe. Dans ce contexte Rouquette (1994) dit que la description des représentations sociales « n'est donc pas facile et risque de se réduire à un catalogue non raisonné de notions indéfinies : des savoirs et des schèmes, des images, des connaissances, des scénarios, des opinions, des attitudes, des attentes, des normes, sans oublier des raisonnements et des œuvres » (p. 168).

Partant de ce constat, on se limitera à certaines définitions, les plus pertinentes, en renvoyant les lecteurs à notre bibliographie pour plus d'informations.

- Selon Moscovici (1961/ 1976) « *les représentations sociales sont des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangés en sont imprégnés. Nous le savons, elles correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et d'autre part à la pratique qui produit ladite substance,*

*tout comme la science ou les mythes correspondent à une pratique scientifique et mythique » (p. 39)*

- Codol, (1972) dit que « nous appellerons représentation tout ensemble de cognèmes se rapportant à un objet, ou à une classe d'objets donnés. Il ne peut donc y avoir de représentation en soi ; il n'y a de représentation, pour un individu, qu'en référence à un objet. Dans cette optique, la représentation est donc un sous-ensemble de l'univers cognitif qui privilégie les cognèmes mis en œuvre lorsqu'on s'intéresse à un objet particulier » (p. 48).
- Pour (Palmonari & Doise, 1986, p. 16) « Elles font plutôt penser à des formes dynamiques, au caractère mobile et circulant, qui se transforment avec une relative facilité. On peut dire qu'elles relient la vie abstraite de notre savoir et de nos croyances à notre vie concrète d'individus sociaux ».
- Abric (1987) voit que la « Notion de représentation dépasse le strict cadre cognitiviste en ce sens qu'elle n'est pas la simple application d'une grille... mais une activité beaucoup plus complexe de restructuration complète de la réalité, où les dimensions psychologiques, sociales et idéologiques jouent à plein » (p.60).
- Pour Jodelet (1989) « L'observation des représentations sociales est en effet, chose aisée en de multiples occasion. Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans des conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (p. 32).
- D'un autre côté Abric (1994) définit les représentations aussi « Comme des ensembles sociocognitifs, organisés de manière spécifique, et régis par des règles de fonctionnement qui leur sont propres. La compréhension des mécanismes d'intervention des représentations dans les pratiques sociales suppose donc que soit connue l'organisation interne de la représentation » (p. 8).

Les définitions qui vont suivre, nous intéressent plus particulièrement, vu qu'elles se rapprochent le plus possible du champ de notre investigation sur la construction identitaire sexuelle. Ainsi :

- Abric (2003) appelle représentation « *'le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique'* (Abric, 1988, p. 64). *La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social* » (p.206).
- Jodelet (2003) quant à elle avance que « *La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de 'symbolisation', elle en tient lieu, et 'd'interprétation', elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une 'construction' et une 'expression' du sujet. Cette activité peut renvoyer soit à des processus cognitifs – le sujet est alors considéré d'un point de vue épistémique – soit à des mécanismes intrapsychiques (projections fantasmatiques, investissement pulsionnels, identitaires, motivations, etc.) – le sujet est alors considéré d'un point de vue psychologique. Mais la particularité de l'étude des représentations sociales est d'intégrer dans l'analyse de ces processus l'appartenance et la participation sociales ou culturelles du sujet. C'est ce qui la distingue d'une perspective purement cognitive ou clinique. D'autre part, elle peut aussi s'attacher à l'activité mentale d'un groupe ou d'une collectivité, ou considérer cette activité comme l'effet de processus idéologiques qui traversent les individus* » (p. 61).

Comme nous l'avons dit précédemment, le pas qui a été franchi au cours de ces dernières années est celui du passage d'un concept à une théorie. A mesure que celle-ci se précise, les connaissances se développent, un domaine de recherche se cristallise, à l'intérieur duquel se délimitent des champs spécifiques, se dessinent des optiques différentes. Ces optiques sont autant de manière de formuler la façon dont s'élabore la construction psychologique et sociale qu'est une représentation sociale :

- Une première optique s'attache à l'activité purement cognitive par laquelle le sujet construit sa représentation. Deux dimensions rendent la représentation sociale. Une dimension de contexte : le sujet est en situation d'interaction sociale ou face à un stimulus social, la représentation apparaît alors comme un cas de cognition sociale. Une dimension d'appartenance : le sujet étant un sujet social, il fait intervenir dans son élaboration des idées, valeurs et modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société.
- Une seconde approche met l'accent sur les aspects signifiants de l'activité représentative. Le sujet est considéré comme producteur de sens, il exprime dans sa représentation le sens qu'il donne à son expérience dans le monde sociale. Le caractère social de la représentation découle de l'utilisation de systèmes de codes et d'interprétation fournis par la société, ou de la projection de valeurs et d'aspiration sociale.
- Un troisième courant traite la représentation comme une forme de discours et fait découler ses caractéristiques de la pratique discursive de sujet socialement situés.
- Dans la quatrième optique, c'est la pratique sociale du sujet qui est prise en considération. Acteur social, inscrit dans une position ou une place sociale, le sujet produit une représentation qui reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe.



- Pour le cinquième point de vue, le jeu des relations intergroupes détermine la dynamique des représentations. Le développement des interactions entre les groupes infléchit les représentations que les membres ont d'eux- même, de leur groupe, des autres groupes et de leurs membres.
- Enfin une dernière perspective, plus sociologisante, faisant du sujet le porteur de déterminations sociales, base l'activité représentative sur la production des schèmes de pensée socialement établis, de vision structurée par des idéologies dominantes, ou sur le redoublement analogique de rapports sociaux (Moscovici, 1990 p. 365-366)

### **1.2.3 Les différents modèles théoriques des représentations sociales**

On distingue principalement trois grands modèles théoriques des représentations sociales. Le premier, concerne les processus de construction des représentations sociales, le second se focalise sur la structuration de ces dernières et le dernier aborde les relations des représentations sociales avec les insertions sociales des individus. L'objectif ici, est de démontrer les orientations spécifiques de chaque modèle. Sachant que pour notre étude pratique on a eu recours au modèle théorique socio-dynamique.

#### ***1.2.3.1 L'approche Sociogénétique***

Appeler aussi anthropologique, elle a été initiée par Moscovici 1961, et l'intérêt suscité par les opinions des groupes sociaux sur la psychanalyse, qui était au centre des débats dans la société française de l'époque. Il considéré cette dernière comme un objet social qui interpelle curiosité et quête d'information. La recherche que réalise alors Moscovici (1961) vise « à comprendre comment naissent différentes représentations sociales de cet objet. C'est en ce sens que la théorie qu'il propose est une théorie sociogénétique » (Deschamps & Moliner, 2015, p.141).

C'est une approche multidisciplinaire qui s'intéresse aux phénomènes dans leur milieu naturel et tente d'appréhender l'objet représentationnel dans sa temporalité. Dans ce contexte

Jodelet (2015) avance que les représentations sont dans l'histoire et ont une histoire. Leurs constructions et évolutions seraient en mesure « des changements intervenants dans les modèles culturels, les rapports sociaux, les circonstances historiques qui affectent les contextes où elles se développent, les agents qui la forgent à partir de leur expérience et de leur insertion dans un réseau de lien sociaux et intersubjectifs » (p. 9). Selon elle, l'historicité des représentations sociales relèvent du fait que l'homme soit inscrit dans un espace-temps historique. Ainsi la temporalité des représentations sociales serait en lien avec non seulement avec l'histoire passée mais également avec l'histoire en cours qui confère à l'étude des représentations sociales « en quelque sorte une valeur prémonitoire ou prédictive » (Jodelet, 2015, p.9).

Dans cette théorie, une représentation est considérée comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociale (Jodelet, 1989, p. 36) » (Deschamps & Moliner, 2015, p.141). C'est une théorie qui considère les représentations sociales comme des contenus de connaissance, elle propose alors une description de la structuration de ces contenus.

Selon Moscovici (1961), l'émergence progressive d'une représentation, qui se réalise de façon spontanée, repose sur trois ordres de phénomènes : *la dispersion de l'information, la pression à l'inférence et la focalisation*. *La dispersion de l'information* renvoie au fait que les informations sur l'objet ou les phénomènes impliqués dans l'émergence d'une représentation sont limités, incomplètes et très dispersés dans les différents groupes sociaux. « Ce qui va motiver une activité cognitive intense visant à le comprendre, le maîtriser, voir s'en défendre (phénomène de pression à l'inférence) et occasionne une multiplicité de débats et de communications interpersonnelles et médiatiques. Par ce biais, se réalise la mise en commun des informations, des croyances, des hypothèses ou des spéculations aboutissant à l'émergence de positions majoritaires dans les différents groupes sociaux. Cette émergence de consensus est

facilitée par le fait que les individus traitent les informations sur l'objet ou la situation de façon sélective en se focalisant sur un aspect particulier en fonction des attentes ou des orientations du groupe (phénomène de focalisation) » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 22).

Ces phénomènes eux-mêmes se développent sur la toile de fond de deux processus majeurs : *l'objectivation* et *l'encrage*.

- **L'objectivation** : renvoie à la façon dont l'objet nouveau va, par le biais des communications à son propos, être rapidement simplifié, imagé et schématisé par un phénomène de construction sélective, « les différentes facettes de l'objet sont extraites de leur contexte et soumises à un tri en fonction de critères culturels et de critères normatifs. Les différents aspects de l'objet sont ainsi détachés du champ auquel ils appartiennent pour être appropriés par les groupes qui en les projetant dans leurs univers propres, peuvent mieux les maîtriser. Ces éléments sélectionnés vont fournir ce que Moscovici appelle le 'noyau figuratif', c'est-à-dire un ensemble imagé et cohérent qui reproduit l'objet de façon concrète et sélective, en pénétrant dans le corps social au moyen des communications, en se généralisant de manière collective, cette schématisation de l'objet se substitue à la réalité même de l'objet se 'naturalise'. La représentation est alors constituée et prend le statut d'évidence, elle constitue une théorie autonome de l'objet qui va servir de base pour orienter les jugements et les conduites à son propos ». (Moliner & Guimelli, 2015, p.23).
- **L'encrage** : complète le processus d'objectivation, il rend compte de la façon dont l'objet nouveau va trouver sa place dans le système de pensée préexistant des individus et des groupes qui repose selon un principe d'analogie, « l'objet nouveau va être assimilé à des formes déjà connues, s'inscrit dans un réseau de significations déjà présent. La hiérarchisation des valeurs constitue un réseau de sens selon lequel l'objet va être situé et évalué. L'objet va donc être interprété selon les groupes sociaux. Chaque

groupe social rattache ainsi l'objet à ses propres réseaux de signification, garant de son identité. Un des aspects essentiels de l'encrage est l'intégration de la nouveauté dans un système de norme et de valeurs déjà présent, et qui ne se fait pas sans heurts. Il en résulte alors un mélange d'innovation dû à l'intégration de l'objet inconnue jusqu'alors et de rémanence, cet objet venant réactiver les cadres de pensée coutumiers de manière à l'y incorporer. De là découle qu'une représentation apparaît toujours comme à la fois novatrice et rémanente, mouvante et rigide ». (Moliner & Guimelli, 2015, p. 24).

Enfin, lorsque les processus d'objectivation et d'encrage parviennent à leur terme, les représentations vont s'organiser selon trois dimensions qui sont aussi les éléments de leur analyse ou de leur comparaison :

- *L'information* : correspond aux contenus des représentations (elles peuvent être riches ou pauvres).
- *Le champ* : désigne l'organisation ou la hiérarchisation de l'information contenue dans une représentation.
- *L'attitude* : revoie à la polarisation des contenus d'une représentation (Moliner & Guimelli, 2015, p. 24).

### ***1.2.3.2 L'approche structurale***

C'est en 1976, qu'un nouveau courant de recherche fut inauguré par Jean-Claude Abric sous le nom de théorie du « noyau central ». C'est en prenant appui, d'une part sur le processus d'objectivation décrit par Moscovisci et d'autre part, sur les travaux de Ash (1946) relatif à la perception sociale, que Jean-Claude Abric et Claude Flament (1976, 1993) vont proposer cette approche.

Selon Abric (2007) une représentation sociale est « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondantes au système socio-

idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde... 'ensemble organisé', toute représentation a donc deux composantes : un contenu et une structure » (p. 59).

Le fondement de la théorie du noyau central est de considérer que, dans l'ensemble des éléments cognitifs constituant la représentation certains vont jouer un rôle différent des autres. Ainsi Abric (2007) explique que tous les éléments de la représentation « n'ont pas la même importance. Certains sont essentiels, d'autres importants, d'autres enfin secondaires. Il importe alors, si l'on veut connaître, comprendre et agir sur une représentation de repérer son organisation, c'est-à-dire la hiérarchisation des éléments qui la constitue et les relations que ces éléments entretiennent entre eux » (p.59). Il continue et dit aussi, qu'une représentation sociale « est un système sociocognitif présentant une organisation spécifique : elle est organisée autour et par un noyau central – constitué d'un nombre très limité d'éléments – qui lui donne sa signification (fonction génératrice) et détermine les relations entre ses éléments constitutifs (fonction organisatrice) ». (Abric, 2007, pp. 59- 60).

D'autre part (Moliner & Guimelli, 2015) avancent qu'on tant que structure cognitive assurant une fonction génératrice de sens et organisatrice, « le noyau structure à son tour les éléments se rapportant à l'objet de représentation. Ces éléments placés sous la dépendance du noyau, sont appelés 'éléments périphériques' » (p. 27). Dans ce contexte Abric (1994) dit que « les éléments qui constituent ce système sont en relation directe avec le noyau, leurs présences, leurs pondérations, leurs valeurs et leurs fonctions sont déterminées par le noyau » (Deschamps & Moliner, 2015, p. 145).

Aussi Flament (1989) explique que « ces éléments périphériques permettent le fonctionnement de la représentation comme grille de 'décryptage' de situation sociale rencontrée par les individus » (Moliner & Guimelli, 2015, p.27). Ils auraient ainsi un double

caractère perceptif et conditionnel. « Ils sont prescripteurs de pratique mais les prescriptions (parfois aussi les descriptions) qu'ils entraînent peuvent varier selon les situations... Le système périphérique assure donc l'inscription de la représentation dans la réalité concrète et autorise diverses individuations de cette représentation » (Deschamps & Moliner, 2015, p.145).

Enfin, selon Abric une représentation sociale fonctionne comme une entité, mais avec deux composantes dont le statut est différent et complémentaire : *le système central et le système périphérique* :

- a- ***Le système central*** : structure les éléments cognitifs relatifs à l'objet et est le fruit des déterminismes historiques, symboliques et sociaux particuliers auxquels sont soumis les différents groupes sociaux. Il se caractérise par deux propriétés fondamentales. Il présente tout d'abord une grande stabilité, et assure, de ce fait même, la permanence et la pérennité de la représentation. Autrement dit, c'est le système central qui va résister à tout ce qui pourrait mettre en cause, d'une manière ou d'une autre, l'assise générale de la représentation. Il est par ailleurs le lieu de consensus de la représentation. Il constitue ainsi la base commune, collectivement partagée de la représentation... Grace à lui, les membres d'un même groupe peuvent se reconnaître, mais aussi se différencier des membres des groupes voisins et il contribue ainsi, dans une large mesure, à l'identité sociale (Moliner & Guimelli, 2015, p. 28).
  
- b- ***Le système périphérique*** : à propos de ce dernier, Flament (2003) explique : « qu'autour du noyau central, et organisés par lui, se trouvent des éléments périphériques. Il ne s'agit pas d'un gradient de centralité : les éléments périphériques sont hors du noyau central – mais ils peuvent en être lointains, ou très proches ». Il considère ces éléments périphériques comme des schèmes, cette perception permet « d'affirmer d'une part, qu'ils sont organisés par le noyau central de la représentation (principe d'organisation)

... et que d'autre part, ces schèmes périphériques assurent le fonctionnement quasi instantané de la représentation comme grille de décryptage d'une situation » (p. 229).

Selon (Moliner & Guimelli, 2015), le fait que ce système soit en prise avec les contingences quotidiennes, cela permet l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés.

Flament lui assigne ainsi trois fonctions essentielles :

Il prescrit les comportements et les prises de position en permettant aux individus de savoir ce qu'il est normal de dire ou de faire dans une situation donnée, compte tenu de la finalité de celle-ci.

Il permet une personnalisation de la représentation et des conduites qui lui sont attachées. Selon le contexte, une même représentation peut donner lieu à des prises de positions interindividuelles différenciées au sein du groupe. Ces différences restent compatibles avec le système central mais correspondent à une variabilité à l'intérieur du système périphérique.

Il protège le noyau central en cas de nécessité et joue le rôle de 'pare-chocs' de la représentation. En ce sens, la transformation d'une représentation sociale s'opère dans la plupart des cas par la modification préalable de ses éléments périphériques.

Contrairement à l'approche sociogénétique, qui s'intéresse à des représentations en formation, l'approche structurale va concentrer son attention sur des représentations stabilisées, qui ne sont plus de « simple 'univers d'opinions' mais deviennent des univers structurés, en ce sens, l'étude de leur structure prend le pas sur celle de leur contenus (Moliner & Guimelli, 2015, p. 29).

### ***1.2.3.3 L'approche socio-dynamique***

Cette nouvelle approche des représentations sociales, fut développée par l'école de Genève et principalement par Willem Doise (1986). Appelée aussi approche des 'Principes organisateurs', elle s'intéresse aux points de dissimilarité de la représentation. Ainsi pour « Doise, Clémence

et Lorenzi-Cioldi (1992) l'intérêt est de mettre à jour les principes organisateurs des différences entre réponses individuelles...Pour Doise (1992), la description des représentations sociales comme réalités objectives doit être associée à la prise en compte de leur ancrage dans des dynamiques relationnelles » (Gaymard, 2021, p. 100).

Le modèle théorique que propose Doise, concilie la complexité structurelle des représentations sociales et leur insertion dans les contextes sociaux et idéologiques pluriels, cette conception est faite à partir du processus d'ancrage tel qu'il a été défini par Moscovici. Ainsi selon (Buschini & Doise, 2008, pp. 16-17) « le processus d'ancrage permet de donner un sens à l'objet de la représentation. Il confère à une pensée qui opère par images et symbole un sens en intégrant l'objet nouveau de la représentation dans un univers de sens, de connaissance et de valeurs qui préexiste. Par ce processus, l'inconnu et la nouveauté sont intégrés dans le connu et l'ancien, l'étrange devient plus familier. Mais cet enracinement de l'objet nouveau dans un système de pensée existant, qui va doter la représentation d'une valeur fonctionnelle et pragmatique, est soumis aux différentes appartenances à la fois sociales, culturelles et idéologiques, des individus et des groupes ».

Aussi pour Doise, on ne peut envisager les représentations que dans une dynamique sociale, qui par le biais de communication place les acteurs sociaux en situation d'interaction. « Cette dynamique sociale, lorsqu'elle s'élabore autour de questions importantes, suscite des prises de position spécifiques, liées aux insertions sociales des individus. C'est-à-dire que les positions exprimées à propos d'une question donnée, dépendent fondamentalement des appartenances sociales de chacun, ce qui renvoie au processus d'ancrage décrit par Moscovici. Mais Doise ajoute que ces prises de position dépendent aussi des situations dans lesquelles elles sont produites » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 30).



En effet, pour Doise, les interactions sociales sont porteuses de caractère symbolique. Elles conduisent les individus et les groupes à se définir les uns par rapport aux autres. Elles participent donc à la définition de l'identité de chacun. « C'est pourquoi elle doit s'organiser selon des règles communes aux membres d'un groupe donné. En fournissant des (points de référence) partagés par rapport auxquels les individus et les groupes pourront prendre position, les représentations constituent ces règles. Elles organisent donc les processus symboliques qui sous-tendent l'interaction sociale » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 30). Une double fonction est ainsi assignée aux représentations sociales, d'une part, elles sont perçues comme des principes générateurs de prises de position. Qui sont aussi des principes organisateurs de différences individuelles. D'autre part, elles offrent aux individus des points de références communs. « Mais dans le même mouvement, ces points de références deviennent des enjeux à propos desquels se nouent les divergences individuelles. Si les représentations permettent de définir l'objet du débat, elles organisent aussi ce débat en suggérant les questions qu'il faut se poser ». ((Moliner & Guimelli, 2015, pp. 30- 31).

Ainsi, selon cette théorie fondée sur (les principes organisateurs), « l'analyse des régulation effectuées par le méta-système social dans le système cognitif constitue l'étude proprement dite des représentations sociales (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi 1992) » (Deschamps & Moliner, 2015, p.147). Dans ce contexte, Doise (2003) explique que « chez les enfants, comme chez les adultes, fonctionnements cognitifs et régulations sociales, système et méta-système sont intimement liés. Les liens de causalité s'exercent dans les deux sens et peuvent donner lieu à une causalité en spirale : les régulations sociales suscitent des organisations cognitives qui permettent de nouvelles formes de participation aux régulations sociales résultant dans de nouvelles compétences cognitives individuelles qui pourront se développer encore lors de nouvelles interactions sociales » (p. 380).

Deschamps & Moliner nous expliquent autrement, que dans cette approche « on considère d'une part que la structure des rapports sociaux définit un ensemble de règles, de normes ou de valeurs (le méta-système) qui opèrent ensuite des régulations dans le système cognitif des individus. De telle sorte que, en vertu du principe d'homologie structurale, les contenus et l'organisation d'une représentation sociale sont déterminés par la position que les individus occupent dans la société. En d'autres termes, une représentation est structurée selon des principes organisateurs qui relèvent du méta-système. Mais d'autre part, on considère aussi que les représentations organisent les processus symboliques intervenant dans les rapports sociaux » (2015, p. 147).

Enfin, selon (Moliner & Guimelli, 2015) l'approche de la dynamique sociale introduit une nouvelle façon de conceptualiser les problèmes de consensus. Pour Moscovici, ce consensus découle du partage de certaines croyances au sein d'un groupe donné. Et ce partage lui-même est le résultat du processus de communication. Pour Doise, le consensus se situe davantage au niveau d'ancrage de la représentation sociale. La convergence ou la divergence entre ces ancrés découle de la structure des relations sociales qui existent entre les groupes.

Dans cette perspective, l'étude des représentations sociales doit utiliser une approche multivariée afin de mettre en évidence les liens entre éléments cognitifs et entre individus ou groupes et éléments cognitifs. Se pose ensuite la question d'établir le principe d'homologie entre le statut social des individus et leur statut afin de proposer le principe organisateur des représentations étudiées (voir Clémence, 2001 ; Lorenzi-Cioldi & Clémence, 2001 ; Spini, 2002).

#### **1.2.4 Cognition et représentation sociale chez l'enfant**

Dans le domaine de l'enfance, la notion de représentation est d'une importance primordiale, du fait des différents mécanismes qu'elle propose. Elle est ainsi, un moyen de

socialisation et de communication, qui permet à l'enfant d'interagir avec son environnement, et ceci grâce à la perception, l'action et l'accumulation des expériences qui vont lui permettre d'interpréter et de découvrir son milieu de vie, et de se réaliser en tant qu'individu sexué.

En psychologie de l'enfant, les auteurs d'orientation classique ont surtout analysé la représentation mentale, sans doute parce qu'ils traitaient du développement individuel. Des recherches ont porté sur le développement de la cognition sociale et le rôle de la représentation dans ce domaine, Doise (2003) en dresse un bilan qu'on essayera d'en résumer quelques études dans ce qui va suivre :

A première vue, la pensée enfantine et la pensée naturelle se manifestant dans les représentations sociales ont beaucoup de caractéristiques en commun. Doise (2003) explique que :

Ces deux pensées utilisent des informations fragmentaires, elles tirent des conclusions trop générales à partir d'observation particulières, elles font prévaloir les conclusions sur les prémisses, basant des arguments de causalité sur des associations de nature évaluative, et recourent à de nombreuses redondances aussi bien lexicales que syntaxiques. Intrigué par ces ressemblances, (Moscovici, 1976, p. 284) s'interroge sur les liens entre pensée enfantine et caractéristiques cognitives des représentations sociales : " le système cognitif de la représentation est-il tel que nous l'avons vu, parce que notre raison recèle des organisations intellectuelles propres à un âge plus précoce ? Ou bien est-il tel parce qu'il correspond à une situation et à une interaction collective auxquelles il est adapté ? Sur le fond, on pourrait montrer qu'il n'y a pas contradiction ". Dans la pensée enfantine comme dans la pensée des adultes interviennent en réalité deux systèmes cognitifs qui sont à l'origine de leur caractéristiques communes : " ... nous voyons à l'œuvre deux systèmes cognitifs, l'un qui procède à des associations, inclusions, discriminations, déductions, c'est-à-dire le

système opératoire, et l'autre qui contrôle, vérifie, sélectionne à l'aide de règles, logiques ou non ; il s'agit d'une sorte de méta- système qui travaille la manière produite par le premier " (Moscovici 1976, p. 254). (pp. 361, 362).

Aussi, pour Moscovici (1986) cité par Doise (2003), le fonctionnement cognitif ne peut pas être étudié comme une activité individuelle portant sur une réalité objective et neutre « un des résultats les plus frappants que ces expériences nous ont forcés à reconnaître est le fait que l'information qui nous parvient du monde extérieur est façonnée non par la réalité neutre, mais par des théories et des préconceptions implicites, et que celles-ci à leur tour façonnent ce monde pour nous. Telle est la conclusion de quelqu'un qui ne s'est occupé d'aucune façon des représentations sociales : " non seulement nos images du monde social sont un reflet des évènements du monde social, mais les évènements même du monde social peuvent être des reflets et des produits de nos images du monde social " (Snyder et Swann, 1978, p. 160) ». (Doise, 2003, p. 263).

Ensuite Doise (2003), avance que les recherches sur la psychologie de l'enfant et en psychologie sociale, s'intéressent plus au « système » cognitif qu'au « méta-système » de nature sociale, c'est-à-dire que le contenu des connaissances étudiées est social, les modèles explicatifs se basent uniquement sur le développement des compétences cognitives individuelles. L'explication qu'il donne repose avant tout sur :

Le développement des compétences cognitives individuelles. L'enfant se centre d'abord sur des caractéristiques facilement observables, souvent de nature physique, qu'il n'intègre pas encore dans un système coordonné ; ce ne serait que par la suite qu'il tiendrait compte de caractéristiques plus psychologique telles que les intentions, et qu'il mettrait progressivement en rapport les différents éléments d'un même système... l'apport principale de ces recherches est de prouver comment des interprétations cognitivistes et constructivistes relativement simples n'en ont pas

moins une portée très générale qui semble actuellement l'emporter sur d'autres types d'explication, notamment psychanalytiques et culturalistes. Mais ces recherches ne nous apprennent pratiquement rien sur les origines et les causes du développement des instruments cognitifs à l'œuvre chez les individus (Doise, 2003, p. 364).

Ainsi il énumère, comme il a été cité plus haut, plusieurs recherches qui ont été effectuées sur le développement des cognitions sociales. L'apport de ces recherches est de montrer comment les enfants s'approprient progressivement les connaissances courantes en tant qu'adultes. « McGurk et Glachan (1985) ; Damon et Hart (1986) ... en somme, pour ces chercheurs, l'enfant est en quelque sorte un bricoleur de connaissance qui devient de plus en plus habile lorsqu'il avance en âge. S'il commence par utiliser des matériaux cognitifs qui semblent bizarres et hétéroclites à nous autres adultes, il va progressivement organiser des connaissances qui relèvent d'un même univers » (Doise, 2003, p. 365).

D'autre part, pour Piaget (1932), Kohlberg (1983) et beaucoup d'autres, l'interaction entre pairs est le moteur du développement moral. Les exigences même de l'interaction sociale nécessiteraient la prise en considération du point de vue de l'autre et la maîtrise cognitive des règles et principes régissant cette interaction. Toutefois, pour Piaget (1945), l'origine de la représentation se situerait dans la continuité du développement sensori-moteur dont la fonction est d'établir des relations avec le monde extérieur. « La représentation apparaît comme la résultante de l'intériorisation des schèmes sensori-moteurs où l'imitation semble constituer à la fois l'instrument de transition conduisant du sensori-moteur au symbolique et la source même de l'image qui serait ainsi une imitation différée et intériorisée » (Chombart de Lauwe & Feuerhahn, 2003, p. 342). Pour Piaget (1945), la représentation reste un processus indépendant de toute influence du milieu, « en conséquence le contenu social des représentations n'intervient que comme un acquis tardif. Entre représentation mentale et représentation sociale, la différence

ne porte que sur la prééminence donnée à l'action de l'individu aux dépens d'autres formes d'interactions sociales » (Chombart de Lauwe & Feuerhahn, 2003, p. 342).

Enfin, d'autres travaux se sont focalisés sur la différence des sexes et la mise en place des catégories sexuelles, c'est un des domaines qui illustre le mieux la double dynamique des représentations sociales, en retrouve parmi les auteurs Kohlberg (1966), Deveen et Loyd (1986), Deveen et Shields (1984). Beaucoup d'autres recherches ont été citées par Doise in Jodelet (2003)<sup>1</sup>.

Doise (2003) conclue en expliquant que : « chez les enfants, comme chez les adultes, fonctionnements cognitifs et régulations sociales, système et méta-système sont intimement liés. Les liens de causalité en spirale : les régulations sociales suscitent des organisations cognitives qui permettent de nouvelles formes de participation aux régulations sociales résultant dans de nouvelles compétences cognitives individuelles qui pourront se développer encore lors de nouvelles interactions sociales » (p. 380).

En psychologie de l'enfant, un débat opposant représentation mentale et représentation sociale n'aurait pas de sens puisque les représentations se forment dans des interactions de l'enfant et de son milieu qui est socialisé. Même les objets physiques sont insérés culturellement. Ces dernières interrogent le double aspect de la représentation en tant que produit du psychisme humain et en tant que produit culturel, et sur leur articulation qui, dans le domaine spécifique de l'enfance, contribue à la socialisation et à la personnalisation du jeune individu. (Chombart de Lauwe et Feuerhahn, 2003, pp. 340-341).

Dans les modèles qui lient le psychique et le social dans l'étude des représentations, on retrouve les travaux de l'équipe de chercheurs associés à Marliou, sur « personnalisation et changements sociaux », ces derniers ont étudié les représentations mentales et sociales par rapport au système de normes et de valeurs, aux idéologies et aux pressions culturelles. D'autre

---

<sup>1</sup> Pour plus de documentation, revenir à l'article de Doise in Jodelet (2003), intitulé « *cognition et représentations sociales : l'approche génétique* ».

part Tap (1979), avance qu'il n'est pas d'étude des représentations dissociées des activités réelles du sujet, de ses pratiques, de ses attitudes, de ses réactions dans des situations vécues. « Pour étudier les rapports entre la personnalisation de l'enfant et les changements sociaux, cette école psychosociologique lie la maturation psycho-physiologique et les apprentissages socioculturels qui se structurent réciproquement dans et par l'activité du sujet, ce qui rejoint les auteurs précédents, mais Tap (1979) s'efforce en outre d'introduire une dynamique du changement en analysant les rapports « entre temps de la personne et le temps collectif (histoire et aspiration) » (Chombart de Lauwe & Feuerhahn, 2003, pp. 344, 345).

Plusieurs auteurs « convergent actuellement dans une quête de concept et d'outils pour observer les interactions entre le psychique et le social dans le développement de l'enfant. La représentation sous son double aspect, produit d'un psychisme et objet culturel apparaît comme un lieu et un objet privilégié médiateur. » (Chombart de Lauwe & Feuerhahn, 2003, p. 345)

Les travaux de Chombart de Lauwe (1984), s'inscrivent dans cette perspective interactionnelle où la transmission sociale définie comme une dialectique de phénomènes psychosociaux donne un cadre à la représentation sociale. « La représentation sociale se situe à la jonction du psychologique et du sociologique, elle est à la fois un mécanisme psychique en tant qu'expression de l'esprit humain, et un mécanisme social, en tant que produit culturel. Elle permet une communication entre les individus et particulièrement entre les générations » (Chombart de Lauwe & Feuerhahn, 2003, p. 346).

L'analyse de la représentation de l'enfant et de ses variations se conçoit, « non de manière ponctuelle, mais dans un système où les représentations sont liées à l'organisation des valeurs. Les rôles et la genèse de la représentation sont saisis à travers leur fonctionnement, c'est-à-dire la manière dont une société parle d'une catégorie sociale, la perçoit, la définit, quels modèles elle en propose. L'effet produit sur les enfants par ces façons de penser et de décrire l'enfance correspond à l'étape finale du processus de transmission sociale. Si la personnalité se

structure profondément au cours de la petite enfance, l'individu se re-socialise en fonction des transformations matérielles et idéologiques de sa société ainsi que par son entrée dans de nouveaux rôles selon les âges de la vie et les événements de son histoire personnelle. » (Chombart de Lauwe et Feuerhahn, 2003, p. 346).

Nous en déduisons, que les représentations mentales et sociales forment un tout qui contribue à la socialisation de l'enfant et à la formation de sa personnalité et de l'image de soi. Les systèmes de représentation que les enfants acquièrent, leurs visions du monde en évolution et leurs représentations de soi sont le résultat d'interactions avec l'environnement. En plus d'interagir avec les gens qui les entourent et diverses données de l'environnement, les enfants reçoivent également beaucoup d'informations et d'images à travers les médias. Ce phénomène est appelé éducation parallèle.

Les recherches sur les représentations dans le champ de l'enfance doivent être envisagées dans le champ de la psychosociologie. Parce que l'enfant est placé dans un espace social qui lui donne une identité, un rôle et un statut.

### **1.2.5 L'analyse des représentations sociales par questionnaire**

Les représentations sociales comme tout autre variable dans les sciences sociales, font appel à une méthodologie appropriée quant à leur analyse. L'entretien n'est pas le seul outil du psychosociologue, il est possible d'effectuer des enquêtes qualitatives avec des interviews ou des questionnaires et des échantillons importants comme c'est le cas de notre étude. Ces questionnaires ou (interviews dans notre cas), ont pour but l'organisation des représentations, c'est ainsi qu'il permette d'aborder les dimensions cognitives et sociales de représentations.

Les représentations sociales suscitent de plus en plus l'intérêt des chercheurs en sciences sociales. « Elles permettent l'approche du domaine symbolique et l'analyse des significations que les acteurs donnent à leurs pratiques. Plusieurs modes de recueil et de traitement font référence à ce champ d'étude. Ainsi l'examen d'entretiens ou de textes permet une analyse fine



et stimulante. Pour cela il faut définir un recueil par questionnaire et un traitement qui ne sacrifient pas l'analyse de l'organisation des représentations sociales au profit des seuls contenus. » (Vergès, 2001, p. 537). Dans son article il avance qu'il est question justement de prolonger les études qualitatives par l'interrogation d'une population suffisamment nombreuse pour atteindre une saturation des représentations et une mise en rapport avec des variables sociologiques.

Une représentation ne se réduit pas à une thématique, elle est faite justement d'élément centraux et d'autres périphériques. Mais il convient d'aller plus loin en recherchant les relations qui existent entre les éléments sémantiques qui participent à sa construction. (Vergès, 2001) explique dans ce contexte, que « l'hypothèse fondamentale est celle d'une relation minimale entre ces éléments : la relation de similitude (cette relation recouvre une diversité de formes : proximité, causalité, implication, conséquence, etc.). Elle permet la constitution de réseaux sémantiques, notionnels. L'ensemble des relations pertinentes donne à voir une image de l'organisation des éléments de la représentation sociale » (p. 550).

Ainsi dans le cadre de l'analyse de ces interviews sur la représentation et l'identité sexuelle, une multitude de méthodes se présentent à nous. Nous en citons deux, qui ont fait l'objet de notre investigation, à savoir l'analyse de similitude et l'analyse factorielle de correspondance.

#### ***1.2.5.1 L'analyse factorielle de correspondance***

L'analyse factorielle est une technique statistique aujourd'hui surtout utilisée pour dépouiller des enquêtes :

Elle permet, quand on dispose d'une population d'individus pour lesquelles on possède de nombreux renseignements concernant les opinions, les pratiques et le statut (sexe, âge, etc.), d'en donner une représentation géométrique<sup>1</sup>, c'est-à-dire en utilisant un graphique qui permet de voir les rapprochements et les oppositions entre les

caractéristiques des individus. Cette technique est déjà centenaire : elle a été créée en 1904 par le psychologue anglais Charles Spearman (inventeur également du coefficient de corrélation de rang), dans le but de mesurer l'intelligence. Sa technique porte le nom aujourd'hui d'analyse factorielle des psychologues. D'autres techniques d'analyse factorielle seront développées ensuite : l'analyse en composantes principales (souvent abrégée en ACP) et une variété de celle-ci l'analyse factorielle des correspondances (AFC), créée dans les années 1960 par Jean-Paul Benzécri. Du fait de l'essor de l'informatique, cette dernière technique est devenue une technique standard, intégrée dans les grands logiciels statistiques internationaux (SAS, SPSS) (Cibois, 2006, p. 1)

L'analyse factorielle de correspondance (AFC) repose, « dans le cas de l'analyse d'une représentation sociale, sur l'adéquation des axes mis au jour avec l'idée de l'existence de principes organisateurs. Elle conduit à situer les sujets et les items sur des dimensions bipolaires permettant une interprétation en termes d'opposition idéologique (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi) ». (Vergès, 2001, p. 559).

#### ***1.2.5.2 L'analyse de similitude***

Cette méthode est une méthode générale d'analyse de données, elle est alternative ou complémentaire des classiques analyses factorielles ou de classification. Mais elle est aussi plus particulièrement adaptée à la théorie des représentations sociales. Selon Bourich (2007) « L'analyse de similitude a la grande qualité de ne pas éliminer l'analyste des différentes phases de l'analyse. A aucun moment il lui est proposé les résultats d'une boîte noire. Au contraire l'analyse de similitude demande à l'analyste de prendre des décisions à chaque étape de la démarche. Elle propose des descriptions qui doivent être validées et peuvent même être quelque fois contradictoires à première vue. Elle le pousse alors l'analyste à trouver son interprétation au croisement de deux informations différentes » (p.222).

D'autre part, son élaboration n'est pas dû à ses simples vertus mathématiques et descriptives. C'est une analyse de données particulièrement en phase avec l'étude des représentations sociales. « On peut mettre en correspondance les propriétés mathématiques des graphes et les notions qui sont utilisées dans la théorie des représentations sociales. Ainsi une représentation sociale est constituée d'éléments sélectionnés parce qu'ils sont proches du thème dont on cherche la représentation. Mais la représentation n'est pas seulement œuvre de sélection et d'annésie, elle est fondamentalement une organisation, un ensemble de relations entre ses éléments. Ces relations ne sont pas transitives, ce sont des relations de proximité dont les valeurs peuvent être fort diverses (exprimant la plus ou moins grande proximité) et sont définies localement » (Bourich, 2007, p. 222) On considère ici qu'elles sont symétriques.

Par ailleurs, la théorie des représentations sociales a développé un ensemble de notions telles celles de noyau central, de saillance, d'éléments périphériques, de principes organisateurs etc. l'analyse de similitude des correspondances, a permis justement aux chercheurs dans ce domaine de trouver un moyen de traitement des données issues de questionnaires ou d'interviews visant l'expression de représentations sociales.

Enfin, L'analyse de similitude fait partie des techniques d'analyse de données « qui reposent sur l'idée d'association. Son raffinement permet de mettre en évidence, des dimensions (des axes), des regroupement (amas ou classe), des sous populations différenciées. Elle peut sous certaines conditions, identifier les groupes de variables pouvant se conformer à certains modèles. Elle ne couvre cependant pas la totalité du champ des phénomènes qui affectent les données. Elle ne vise pas la causalité car elle ne prend en compte qu'une notion plus (pauvre) : celle d'aller ensemble. Elle ne rend pas théoriquement compte de la relation d'implication entre items » (Bouriche, 2007, p. 249).

## Résumé

Le concept de représentation a plusieurs définitions, puisque chaque méthode l'étudie selon différents aspects. C'est un concept qui a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs en psychologie, en sociologie et en philosophie. La richesse de ce concept a permis la conception de plusieurs définitions. De ce fait si, pour l'approche néo-behavioriste, la représentation est associée à un mécanisme réactionnel, pour l'approche cognitiviste elle a la valeur d'un processus cognitif et relationnel. Aussi, la psychologie du développement et la génétique perçoivent la représentation en tant qu'image mentale, qui est intériorisée.

L'étude de la représentation, évoque l'étude de l'image mentale et de l'image au sens général, tout comme, le concept de représentation de soi nous renvoie à la notion d'identité. Il nous semble de ce fait, important de souligner la connexion qui relie ces notions, aspect que l'on développera au chapitre suivant, qui concerne le lien entre représentation et identité sexuelle.

## **Chapitre Deux**

### **Représentation et identité sexuelle**

## 2 Représentation et identité sexuelle

### Préambule

Ce chapitre relira les deux concepts, représentation et identité (plus particulièrement l'identité sexuelle). On essaiera d'aborder le rapport entre ces deux notions, à travers les notions tel que processus identitaire ou encore stratégies identitaires. Nous savons d'emblée qu'à travers les processus identitaires les individus élaborent et maintiennent des connaissances à propos d'eux-mêmes et des autres. Ces ensembles de connaissances sont des représentations, de ce fait nous pouvons avancer que les représentations identitaires constituent le fondement du sentiment d'identité et que la construction identitaire ne peut pas faire l'économie de la notion de représentation.

### 2.1 Identité sexuelle, identité sexuée, identité du genre

Identité sexuelle, identité du genre ou identité sexuée, voici des termes qu'on pourrait confondre et utiliser de manière univoque, pour désigner justement cette dimension de l'identité que constitue l'appartenance de tout individu à une catégorie sociale de sexe. Très proche et parfois interchangeable, ils renvoient pourtant à des domaines un peu différents qu'il convient de préciser.

De nos jours le terme de genre est très répandu, il est couramment utilisé là où jadis ont employé le terme de sexe. C'est John Money qui a proposé *gender* dans son expression *genderrole*, il dit dans ce contexte que :

Par le terme de rôle de genre, nous voulons dire tout ce qu'une personne dit ou fait pour rendre public qu'elle a soit le statut de garçon ou homme, soit celui de fille ou femme. Le terme inclut la sexualité au sens d'érotisme, mais ne s'y limite pas. Un rôle de genre n'est pas établi dès la naissance, mais est construit en accumulant des rencontres et des échanges,

un apprentissage occasionnel et non planifié et une instruction et une inculcation explicites, et en mettant ensemble deux et deux pour faire quelquefois quatre et quelquefois de manière erronée cinq. En bref, un rôle de genre s'installe à beaucoup d'égards comme la langue maternelle (Chiland, 2015, p. 203).

Par cette définition on perçoit clairement que le genre est le statut social en fonction du sexe. Alors que le sexe renvoie aux caractéristiques biologiques qui permettent de différencier les mâles et les femelles, le genre « associe les attributs psychologiques, les activités, et les rôles et statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances, dont le principe d'une détermination biologique est le pivot (Hurtig, Kail & Rouch, 2002a, p. 13) » (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p. 104).

L'identité du genre est plus générale que l'identité sexuée, elle intègre le sexe social et psychologique dans une conception dynamique et dialectique du développement de l'identité de genre. Il faut aussi prendre en considération la distinction entre le sexué qui a trait à la distinction des sexes et le sexuel qui a trait à la conjonction des sexes.

Le Maner-Idrissi (1997) nous propose ces définitions pour une meilleur distinction :

### **2.1.1 L'identité sexuelle**

L'identité sexuelle a été défini par Green (1974, 1987) comme étant la résultante de trois dimensions :

- La première, c'est la conviction intime d'être garçon ou fille ;
- La deuxième concerne l'adoption de comportements, qui dans chaque culture, propres aux garçons et aux filles, aux hommes et aux femmes ;
- La troisième porte sur le choix du partenaire sexuel masculin ou féminin (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 17).

Dans ce contexte Broqua & Eboko (2009) nous expliquent que :

Dans leurs formes contemporaines, les identités sexuelles procèdent de la construction sociale à la fois du genre, ou sexe social, et de la sexualité, considérée ici non pas seulement comme "technique du corps" cantonnée à la sphère intime, mais comme objet de normes et de régulations sociales, politiques, religieuses, etc. Les questions sexuelles contribuent ainsi à la production des identités et des rapports sociaux ; par exemple, les évolutions concernant le contrôle de la fécondité, les pratiques de mutilation génitale, les normes de la conjugalité (en particulier hors mariage), la sexualité non procréative ou les pratiques homosexuelles, conditionnent le statut des individus et les relations qu'ils entretiennent entre eux, au-delà de la question classique de la division sexuelle du monde social. Ainsi conçue, l'identité sexuelle est un "mode de conceptualisation" non seulement "du rapport entre sexe et genre " [Mathieu, 1991 (1989)], mais aussi du rapport entre genre et sexualité. Elle constitue un concept plus facilement généralisable, à l'inverse par exemple de ceux d'hétérosexualité ou d'homosexualité, qui répondent à une histoire et à des significations sociales trop circonscrites pour pouvoir être transformés en catégories d'analyse applicables à l'ensemble des sociétés et des cultures (pp. 4 - 5)

### 2.1.2 L'identité de genre

- L'identité de genre fait référence au sexe social et psychologique. A l'inverse de l'identité sexuelle, l'identité de genre exclut la dimension sexuelle, c'est-à-dire tout ce qui a trait à la sexualité et aux relations qu'elle implique entre sexe. Unger définit l'identité de genre comme suite : " *Le terme de genre peut être utilisé pour désigner les composantes non physiologiques du sexe qui sont actuellement perçues comme appropriées aux individus de sexe masculin ou aux individus de sexe féminin.* " R.K.



*Unger, Female and Male: Psychological Perspective, New York, Harper & Row, 1979*

(Le Maner-Idrissi, 1997, p. 17)

### **2.1.3 L'identité sexuée**

- L'ancrage biologique constitue ce que Chiland (1995) appelle le sexe d'assignation, c'est-à-dire le sexe donné à l'enfant à la naissance. Selon elle, le sexe biologique va déclencher dans l'entourage social, comme chez le sujet lui-même, des réactions différenciées en fonction de la catégorie sexe d'appartenance. Dans cette perspective, le sexe biologique constitue un stimulus qui engendre des conduites particulières liées au sexe social. Le biologique et le psychologique sont, de ce fait, intimement liés. La notion d'identité sexuée recouvre cet aspect fondamental que constitue l'articulation entre : la dimension biologique (il existe deux sexes) et la dimension psychologique (l'appartenance à un groupe sexe biologique implique que tout individu doit faire siennes les caractéristiques définies culturellement) (Le Maner-Idrissi, 1997, pp. 17, 18).

Dans notre recherche il sera question de l'identité sexuelle. Il s'agira de comprendre comment l'enfant construit et élabore son identité sexuelle et ses représentations du féminin et masculin, et non pas qu'une simple similitude ou ressemblance de genre. C'est dans une articulation entre la dimension biologique, psychologique et sociale qu'on envisage notre étude.

## **2.2 Rapport entre représentation et identité**

La connaissance que nous pouvons avoir de notre environnement, des objets qui nous entourent ou de soi-même se construit dans une certaine distance, un décalage entre l'objet perçu et l'objet concret, en d'autres termes il s'agirait plutôt de « représentation ». Cette

dernière a un grand rôle dans le fonctionnement du psychisme en interaction avec l'environnement.

Les représentations sont multiples : représentation de Soi, représentation intergroupes, représentation sociales ou représentation du social ou encore représentations collectives... De ce constat, (Deschamps & Moliner, 2012), avancent que cette diversité pointe une insuffisance dans la manière dont les auteurs envisagent généralement les liens entre identité et représentation, car pour la plupart d'entre eux, il n'y a que quelques-uns des niveaux qui sont pris en considération. Ainsi, on retrouve alors la notion de représentation sociale qui est partagée par plusieurs auteurs tel que (Moscovici, 1961 ; Breakwell, 1993). D'autre part, Doise (1973) pour qui le problème se situe au niveau des représentations intergroupes. Ou encore Lorenzi-Cioldi et Daffon qui les considèrent comme des représentations du social ; ou bien Oyserman et Markus (1998) qui nous parlent de représentation collective. Guichard (2004) avec ses notions de « cadre identitaires » et de « forme identitaire » nous renvoie aux représentations intergroupes et des représentations de Soi. Et enfin Zavaloni (1972) qui propose une conception multiple où se croise représentation de Soi, représentation intergroupe et représentations sociales.

Deschamps et Moliner (2012) déduisent que « la problématique de l'identité ne peut vraisemblablement pas faire l'économie de la notion de représentation » (p. 84), car c'est bien cette notion-là qui nous permet de comprendre et d'envisager les distances « que l'individu perçoit entre le groupe et lui-même ainsi qu'entre le Je et le Moi » (Deschamps & Moliner, 2012, p. 84). Ils suggèrent par ailleurs, que « la notion de représentation nous permet de formaliser l'idée d'un (environnement humain qui est à la fois intérieur et extérieur au sujet) et qui exprime la dimension proprement psychosociale de l'identité. Ce sont finalement les représentations que nous partageons avec d'autres, mais dont nous avons singularisé certains aspects qui font de nous des êtres à la fois individuels et collectifs » (Deschamps & Moliner,

2012, p. 85). C'est ainsi, qu'il est important de prendre en compte tous les niveaux de représentation susceptible d'intervenir dans le phénomène identitaire et de concevoir une approche globale de l'identité, « de telle sorte que l'on puisse envisager la question de l'identité autant d'un point de vue intra- et interindividuel, que d'un point de vue positionnel – référé aux insertions sociales des individus – ou idéologique, référé aux croyances qui traversent les groupes et la société (Doise, 1982) » (Deschamps & Moliner, 2012, p. 85).

Ces recherches montrent notamment que les jugements portés sur un objet social sont effectivement déterminés par la représentation que les individus ont de cet objet. Ce résultat nous paraît d'une importance capitale car il suggère que la cohérence que l'on peut observer chez un même individu, ou entre des individus d'un même groupe, quant aux prises de positions concernant leur environnement social, provient des représentations qu'ils partagent. Et ont dû à la problématique de l'identité, ce constat conduit à penser que certaines représentations pourraient bien être à l'origine de la convergence des processus identitaires. En d'autres termes, le fait de partager des représentations communes pourrait bien conduire les individus à mettre en œuvre, de manière sensiblement identique, des processus identitaires semblable.

### **2.3 Processus identitaire et représentation**

Il s'agit ici de questionner le sentiment d'identité à travers l'intégration des processus et des représentations, nous aborderons par la même occasion les notions évoquées à propos de l'identité, notamment les notions de stratégies, de cadre et de construction.

Deschamps et Moliner (2012) ont tracé un schéma global qui regroupe les liens entre les processus et les représentations qui concourent au sentiment d'identité, ils expliquent que :

La représentation de Soi s'organise en schémas, tandis que les représentations endogroupe ou exogroupe s'organisent, selon les chercheurs, par collection d'exemplaires ou autour de stéréotypes ou encore de prototypes. A partir de cette triade

élémentaire, les individus réalisent diverses comparaisons qui les conduisent à établir des différenciations plus ou moins importantes, entre Soi, l'endogroupe et l'exogroupe. Ce sont ces différenciations qui amènent les individus à établir des distances variables entre le soi, l'endogroupe et l'exogroupe. Et c'est de la perception de ces distances que naît le double sentiment de similitude et de différence qui fonde ce que nous avons appelé identité (Deschamps & Moliner, 2012, p. 159).

Ils avancent aussi, que les représentations, ainsi que les représentations du social, déterminent ou si l'on préfère modulent :

Les processus qui sont à l'œuvre dans l'édification et la dynamique des représentations identitaires. De sorte que, selon les cultures, ou les positions sociales des individus, les processus de catégorisation social et d'attribution aboutissent à l'édification de représentation identitaire dont la structuration et les contenus sont variables. Enfin, que les représentations sociales interviennent dans ce schéma selon trois modalités. Soit comme marqueurs identitaires, en synergies avec les processus de différenciation ; soit comme régulateurs identitaires en synergie avec les différenciations du soi aux membres de l'endogroupe et de l'exogroupe ; soit enfin comme résultantes du système identitaire dans sa globalité ». (Deschamps & Moliner, 2012, p. 160).

Au final, ils expliquent que dans ce schéma :

Les relations de causalité, de détermination et de distance sont toutes variables. Selon les contextes et les situations sociales, selon l'endogroupe et l'exogroupe qui apparaîtrons comme les plus pertinents, l'expression manifeste de l'identité pourra être différente chez un même individu. Mais ce système est partiellement sur déterminé et régulé par des structures de croyances stables, c'est-à-dire par des représentations collectives, des représentations du social et des représentations sociales. C'est finalement donc probablement cette communauté de croyances qui donne au sentiment

d'identité son caractère continu. Paradoxalement, ce n'est pas seulement parce que nous sommes fidèles à nous-mêmes que nous éprouvons un sentiment de continuité du soi. C'est aussi parce que nous sommes fidèles à des croyances que nous partageons avec d'autres. Et parce que ces croyances jouent un rôle fondamental dans le sentiment d'identité (Deschamps & Moliner, 2012, p.160).

### **2.3.1 Les stratégies identitaires**

Dans le livre les stratégies identitaires de Camilleri et al. (1998) les auteurs Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez nous proposent une définition des stratégies identitaires plutôt dynamique et opérationnel qui perçoit les stratégies identitaires comme des « procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation ». (Lipiansky & al., 1998, p. 24).

La notion de stratégie identitaire postule indiscutablement que les acteurs sont capables d'agir sur leur propre définition de soi. Cette conception est une conséquence logique de la définition de l'identité comme résultat d'une interaction et non comme une définition substantiviste. Mais l'hypothèse stratégique va plus loin en ce qu'elle suppose que :

La production de l'identité n'est pas un simple jeu de reflets, ou le résultat de réponses plus ou moins mécanistes à des assignations identitaires effectuées par autrui, mais qu'il entre une part importante de choix et donc d'indétermination quant aux formes et issues des processus stratégiques. Ainsi, les stratégies identitaires, telles que nous les entendons, apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent -c'est-à-dire

des finalités exprimées par les acteurs - et des ressources de ceux-ci. D'autre part faut ajouter que ces ajustements, effectués quotidiennement par chacun au fur et à mesure qu'il change d'interlocuteur ou de situation, ne deviennent à proprement parler des objets d'étude pour le psychologue ou le sociologue que lorsque la situation exprime un changement, un conflit ou des contradictions importants; soit chez un individu, entre différents éléments de son identité qu'il ne parvient plus à intégrer de manière cohérente et structurée, soit entre deux ou plusieurs individus ou groupes sociaux lorsque l'un conteste ou rejette l'identité que l'autre lui assigne (Taboada-Leonetti, 1998, p. 49)

D'autre part, Deschamps et Moliner (2012) nous propose une autre conception des stratégies identitaire qui va au-delà de celle que nous propose Taboada-Leonetti, ils précisent alors :

Que ces dernières ne peuvent pas se résumer à la seule représentation que les individus ont d'eux-mêmes. En effet la mise en œuvre d'une stratégie identitaire peut aussi se réaliser au travers des distances que l'individu va maintenir ou rechercher entre la représentation de soi, celle de l'endogroupe et celle de l'exogroupe... [Ils avancent aussi], que cette variabilité des distances entre les représentations identitaires sera obtenue soit par une inflexion des processus de comparaison et de différenciation, soit par des transformations des représentations sociales reliant les groupes et les individus, soit par une définition des représentations identitaires (p.161).

Aussi, ils expliquent qu'il est possible « d'envisager des stratégies 'superficielles' qui n'impliquent que des processus de traitement de l'information et des stratégies 'profondes' qui supposent des modifications intervenant au niveau des représentations identitaires. Il est enfin possible d'envisager des stratégies 'intermédiaires', qui supposent la transformation de croyances partagées, les représentations sociales, mais laissent intactes les représentations identitaires » (Deschamps & Moliner, 2012) pp. 161-162).

Enfin, il convient de considérer que :

Les stratégies identitaires d'appartenance et de singularisation peuvent tout autant « reposer sur des processus que sur des représentations sociales ou sur des représentations identitaires. Mais en tout état de cause, ces représentations constituent les repères à partir desquels les individus pourront manifester leur identité, en paroles mais aussi en actes. En d'autres termes, ce sont bien ces représentations qui orientent les comportements et les communications (Moscovici, 1961). C'est pourquoi on peut considérer qu'elles jouent un rôle fondamental dans les dynamiques et les stratégies identitaires » (Deschamps & Moliner, 2012, p. 162).

### **2.3.2 Cadres et référents identitaires**

Certains chercheurs soutiennent que l'affiliation basée sur des caractéristiques physiques, directement perceptibles, est bien un cadre de privilège ou une référence identitaire. Dans ces affiliations on peut bien sûr retrouver le sexe, mais aussi l'âge ou la couleur de peau.

Aussi, plusieurs recherches ont démontré que la catégorisation de sexe semble être un référent identitaire privilégié par les individus. En effet, comme l'écrivent « Hurtigue et Pichevin. 1997) la catégorisation de sexe est un des premiers –si ce n'est le premier – systèmes catégoriels utilisés pour catégoriser les personnes » (Deschamps & Moliner, 2012, p.164)

Cependant, l'identité ne peut se résumer au fait qu'une personne soit une femme ou un homme. Dans leurs analyses de la littérature scientifique sur le thème de l'identité, Lorenzi-Cioldi et Dafflon (1999) identifient plusieurs autres cadres identitaires. Notamment ce qu'ils appellent l'identité « culturelle » et identité « nationale ». Dans d'autres directions, on a proposé les notions d'identité « professionnelle » (Cohen-Sacali, 2000) ou d'identité « politique » (Chebel, 1998). Ainsi, ces exemples montrent que, comme on pouvait s'y attendre, les cadres d'identité peuvent être multiples. Cependant, on semble pouvoir distinguer des affiliations stables, auxquelles les individus ont du mal à échapper, et des affiliations plus

variables. Rien ne nous empêche de penser que ces différents cadres identitaires se rejoignent pour contribuer à un sentiment identitaire.

## 2.4 Construction identitaire

Le soi, tel que nous le connaissons, est un construit cognitif évolutif, tout comme les représentations intergroupes peuvent aussi se développer. Les interactions sociales et les expériences personnelles peuvent influencer le contenu et la structure de ces identités. En effet, parallèlement aux processus qui permettent aux individus de générer des connaissances sur eux-mêmes et sur les groupes, on peut imaginer le rôle perpétuel des processus de communication et d'influence sociale (Chrysochou, 2003) citée par Deschamps et Moliner (2012). En d'autres termes, on peut supposer que l'individu n'est pas le seul acteur de sa propre construction identitaire.

D'autre part, plusieurs recherches suggèrent que les contenus de certains cadres identitaires sont acquis dès le plus jeune âge :

Il en va notamment ainsi pour ce qui concerne les appartenances sexuées. Il apparaît, par exemple, que dès 2 ou 3 ans, les enfants disposent déjà de nombreuses connaissances sur les stéréotypes de genre (Short, 1991). Par ailleurs, il semble que ces connaissances soient mises en œuvre par les enfants avant même qu'ils aient compris que la différence des sexes repose des bases biologiques... Tout se passe donc comme si, chez ces enfants, l'ignorance du fait biologique était compensée par la connaissance d'une certaine réalité sociale. Bien évidemment, il est difficile ici de distinguer ce qui relève des processus cognitifs, et ce qui relève de la transmission de l'apprentissage, voire de l'influence sociale. D'un certain point de vue, peut-être faut-il considérer que ces différents facteurs renvoient tous à la notion d'interaction sociale (Deschamps & Moliner, 2021, p. 167).



En effet, dans le même contexte Chiland (2015) avance que, la construction de l'identité sexuée ne commence pas à l'adolescence. « L'identité n'est pas d'abord neutre, puis secondairement sexuée. L'enfant, avant même sa conception, un sexe dans la tête des parents. Ce qui fait dire à certains que le genre précède le sexe : l'enfant imaginaire ne saurait pourtant créer l'enfant réel que tous parents doivent adopter. La construction de l'identité sexuée se développe en interaction avec l'environnement dès le début de la vie » (p. 204).

## **Résumé**

Ainsi, il est clair que la construction de l'identité sexuelle de l'enfant est largement influencée par l'environnement social. Celui-ci est dès la naissance un être social inséré dans un contexte culturel donné. Ce dernier définit des comportements, des attitudes, des caractéristiques propres à chaque sexe. Mais l'enfant est également actif dans ce processus.

## **Chapitre Trois**

# **Approches plurifactorielles**

### **3 Approches plurifactorielles**

#### **Préambule**

L'étude sur la construction de l'identité sexuelle, nous renvoie à des questionnements quant aux processus à l'œuvre dans cette construction. S'agit-il d'un déterminisme biologique ? des pressions sociales ? d'une construction individuelle dans laquelle le sujet seul est impliqué ? ou bien encore serait-elle une construction qui regroupe toutes ces dimensions.

Sur le plan théorique plusieurs approches ont abordé cette question de la construction de l'identité sexuelle : L'approche biologique, l'approche psychanalytique, l'approche sociocognitive et l'approche intégrative. Dans ce chapitre, nous exposerons la conception théorique de chaque approche.

#### **3.1 L'approche biologique**

La formation des caractéristiques physiques sexuelles mâles et femelles, est déterminée essentiellement par les gènes et les hormones au cours du développement embryonnaire. De ce fait de nombreux auteurs se sont intéressés à l'influence des composantes biologiques sur l'identité du genre et l'orientation sexuelle. De nos jours, un large ensemble de travaux porte sur les approches biologiques. Certains, concernent l'influence des gènes et des hormones sur les comportements des deux sexes. D'autres, portent sur les théories sociobiologistes « qui proposent une explication évolutionniste des différences de comportement des hommes et des femmes ». (Rouyer, 2007, p. 19).

### 3.1.1 Les étapes de la différenciation sexuelle

La différenciation sexuelle est la résultante d'un processus complexe en plusieurs étapes :

Lors de la fécondation, c'est le chromosome sexuel, X ou Y, qui détermine le sexe chromosomique. Jusqu'à la 6<sup>e</sup> semaine du développement, les gonades sont identiques quel que soit le sexe chromosomique, et les deux types de conduits génitaux internes sont présents pour les deux sexes (canaux de Wolff et canaux de Miller). Ainsi, dans un premier temps l'appareil génitale est sexuellement indifférencié. Deux étapes vont marquer le processus de différenciation sexuelle : le déterminisme primaire (évolution de la gonade indifférenciée vers un testicule ou un ovaire), et le déterminisme secondaire (développement des organes génitaux interne et externe). C'est sous l'influence initiale du chromosome Y que cette différenciation s'opère :

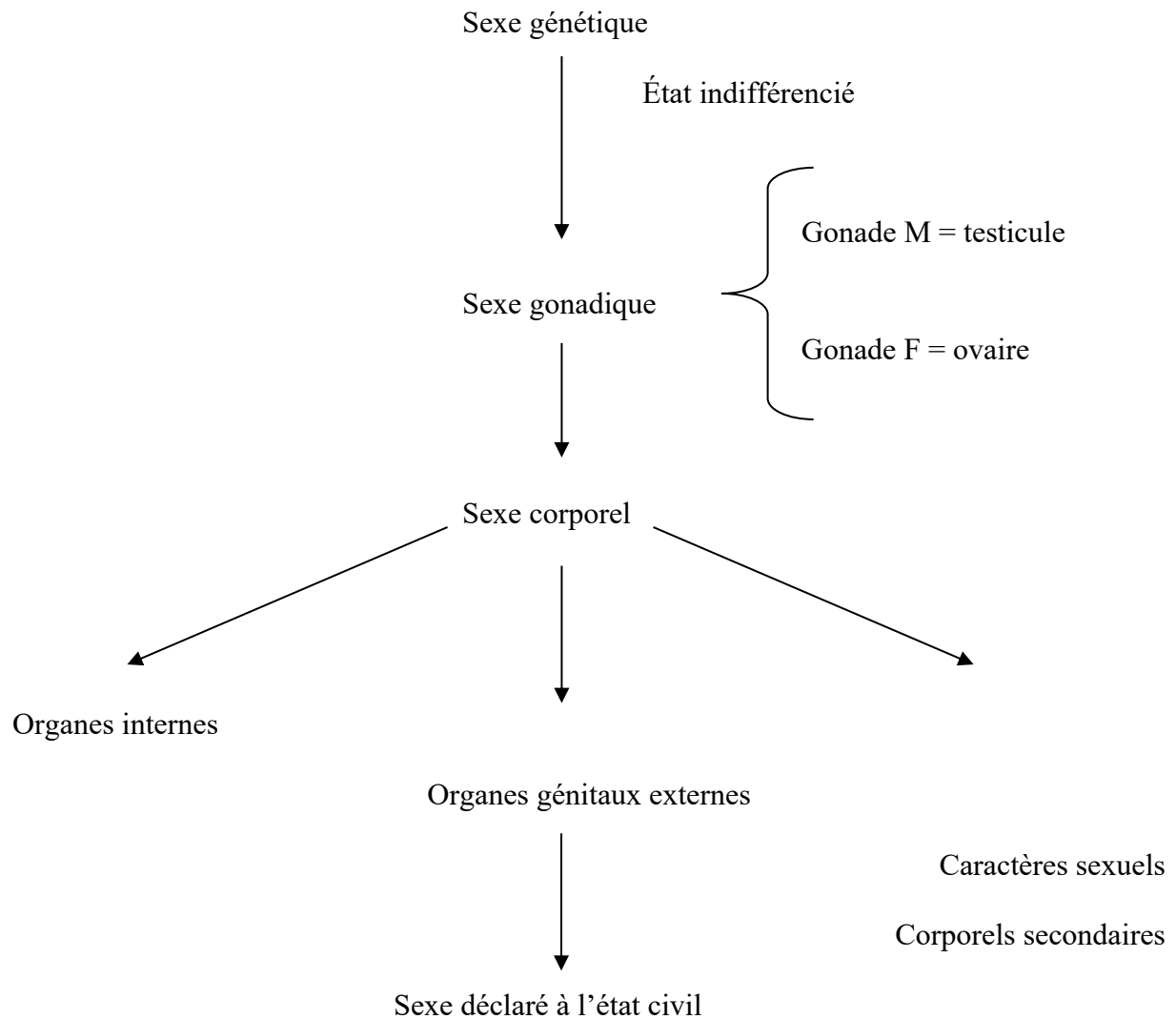
- Durant le 6<sup>e</sup> semaine, le chromosome Y entre en action et détermine l'organogenèse testiculaire, à laquelle participent deux types d'hormones sécrétées par le testicule fœtal : l'hormone antimüllérienne (AMH), dont la sécrétion à partir de la 7<sup>e</sup> semaine fait régresser les canaux de Müller, et la testostérone, sécrétée dès la 8<sup>e</sup> semaine, qui maintient les canaux de Wolff et les différencie en vésicules séminales.
- En l'absence de chromosome Y, et donc de sécrétion hormonale correspondante, la gonade primitive se développe dans le sens féminin au cours de la 12<sup>e</sup> semaine de l'embryogenèse. Les canaux de Wolff régressent, tandis que les canaux de Müller se développent pour former l'utérus, les trompes de Fallope et la partie supérieure du vagin. Sans allongement, le tubercule génital devient le clitoris, et les plis et bourrelets génitaux vont former les petites et les grandes lèvres.

De cette façon, à la fin du 4<sup>e</sup> mois de l'embryogenèse, la formation des sexes fœtaux est réalisée. Par ailleurs, c'est aussi au cours de l'embryogenèse que les hormones sexuelles mâles et femelles vont pénétrer dans le cerveau, et permettre ainsi la formation des circuits neuronaux qui seront impliqués au moment de la puberté et de l'âge adulte dans les fonctions de reproduction (par exemple, dans l'activité cyclique du cerveau femelle qui déclenche l'ovulation) : c'est en ce sens qu'il faut comprendre l'expression 'sexe du cerveau' (Vidal et Benoît-Browaeys, 2005). (Rouyer, 2007, p. 20).

En somme, la biologie initie le sexe : il est doté d'abord d'une réalité génétique, puis gonadique, avant de devenir sexe corporel sous la forme d'organes génitaux internes, d'organes génitaux externes et de caractères sexuels secondaires. L'enfant à sa naissance est désigné comme étant de sexe masculin ou féminin par ses organes génitaux externe : c'est le sexe d'assignation dans lequel l'enfant sera élevé.

Ainsi, les définitions du sexe sont divisées en trois niveaux (génétique, gonadique et phénotypique) qui représentent différentes étapes de la cascade du déterminisme sexuel (Copelli et Fellous, 2005). Au cours de ce processus, différents facteurs génétiques et hormonaux peuvent ne pas fonctionner correctement, entraînant différentes anomalies biologiques anatomiques du corps sexuel. En raison des différences génétiques et biochimiques entre les sexes, de nombreux auteurs pensent que les influences génétiques et hormonales sont en partie responsables des différences de comportement entre les hommes et les femmes

La différenciation sexuelle se fait par étape comme l'indique le schéma ci-dessous :

*Figure 1: Étapes de la différenciation sexuelle<sup>2</sup>*

### Étapes de la différenciation sexuelle

En conclusion, Rouyer (2007) avance que même si de nombreuses recherches ont démontré l'impact des variables biologiques (les gènes et les hormones prénatales) sur la différenciation sexuelle, ces dernières auraient un effet limité sur les comportements de rôles de

<sup>2</sup> ([Jost, A. dans Sullerot, É. le fait féminin, 1978] cité dans (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 39).

sexe et plus largement sur l'identité sexuée. Toutefois, même s'il est difficile de considérer une séparation entre facteurs biologiques et environnementaux, des recherches menées avec des pseudohermaphrodites démontrent l'assignation d'un sexe à la naissance pour un sujet serait un facteur important dans sa construction de son identité du genre. Ces travaux nous renseignent sur le fait que la détermination de l'identité du genre est fortement influencée par les facteurs psychologiques, ainsi pour « (Fausto-Sterling, 1985) plus que les gènes ou les hormones, c'est la flexibilité psychologique qui semble déterminante dans le processus de sexualisation psychique » (Rouyer, 2007, p. 26).

## **3.2 Les approches psychanalytiques**

Dans ce présent volet on retrouve différents auteurs qui se sont intéressés au développement psychosexuel infantile, plutôt qu'à l'étude de l'identité sexuée en tant que telle. On en cite à titre d'exemple (Freud, Horney, Klein...).

### **3.2.1 La théorie des stades psychosexuelles « Freud »**

En premier lieu, l'intérêt principal de cette théorie porte sur le développement de la sexualité infantile, que Freud (1905) a élaboré à partir des analyses d'adultes. Ainsi, l'originalité de la conception du développement psychosexuel en différents stades a permis le déploiement ultérieur de diverses autres théories. Le courant théorique psychanalytique, se distingue des autres théories par le primat du biologique sur le psychologique, notamment par l'intermédiaire du concept de pulsion. En d'autres termes, l'ancrage du psychologique dans le biologique est l'un des principes de base de ce modèle, ce dont rend compte le concept de bisexualité :

Pour Freud (1905) 'il existe une disposition bisexuelle originelles' chez tout être, qu'il soit homme ou femme. De cette bisexualité biologique découle la bisexualité psychique : il existerait ainsi du masculin et du féminin chez tout être humain. ... il explique aussi que durant les deux premiers stades (oral et anal), l'évolution des filles

et des garçons est identique, sur fond de bisexualité psychique. Et que ce n'est qu'à partir de la découverte de la différence anatomique des sexes, vers 3-4 ans, « c'est-à-dire de la présence du pénis chez le garçon et de son absence chez la fille, que va s'organiser la différence sexuelle entre filles et garçons, et que l'enfant va entrer dans le stade génital, appelé aussi période phallique, en raison du primat du phallus (Rouyer, 2007, pp. 26, 27).

Durant ce stade, il y a « présence du masculin, mais absence du féminin. Le complexe d'Œdipe va disparaître du fait de son impossibilité : c'est donc un 'procès', qui doit aboutir à la position sexuelle et à l'attitude sociale adulte par l'intermédiaire de l'identification au parent de même sexe. Celle-ci va permettre à l'enfant l'intégration des valeurs, des rôles et des comportements appropriés à son sexe d'appartenance » (Rouyer 2007, p. 28), c'est-à-dire, que le développement de l'enfant en un individu sexué, s'opère principalement à travers le processus d'identification au parent de même sexe (identification secondaire). Cependant, l'identité sexuelle s'exprimera toujours sur un fond latent de bisexualité psychique. Rouyer (2007) continue en avançant, que :

L'émergence de l'identité sexuée provient de l'identification au parent du même sexe à la fin de la phase œdipienne (vers 5 ans) et « qu'à ce stade succède la période de latence qui signe pour un temps un arrêt dans le développement sexuel de l'enfant, qui ne reprendra qu'avec la puberté. Pour autant, cette construction ne sera définitivement établie qu'après la puberté : le vagin prendra alors valeur d'organe génital féminin, et la polarité sexuelle s'articulera autour du masculin et du féminin. Ainsi seront associés d'une part le masculin, le sujet, l'activité et la possession du pénis, et d'autre part le féminin, l'objet et la passivité (Rouyer 2007, p. 28).



### 3.2.2 Les positions alternatives

La conception freudienne a été la base de plusieurs critiques qui ont été formulé par Horney, Klein ou encore Roiphe et Galenson. Dans ce qui va suivre nous développerons celles de Horney et Klein.

#### 3.2.2.1 *Horney et le développement psychosexuel de la fille*

Les travaux de Horney (1926), sur la question de l'envie du pénis chez la fille, et le rôle du vagin dans le développement psychosexuel de la fille, ont contribués fortement à l'enrichissement de la compréhension analytique des femmes.

En premier lieu, Rouyer (2007) explique que « pour Horney (1922), l'envie du pénis éprouvée par les filles et les femmes résulte davantage de leur position sociale inférieure à cette époque, et signifie plutôt leur envie de bénéficier des privilèges et des attributs associés à la possession de l'organe. A ce stade pré-génital, les filles sont ainsi désavantagées par rapport aux garçons, et le pouvoir de procréation ne leur est alors d'aucune consolation » (p. 29).

D'autre part, (Rouyer, 2007, p. 29) avance que :

Si Horney (1922) « reconnaît que la spécificité des organes génitaux des femmes a une influence certaine dans leur développement psychique, elle réfute cependant l'idée que l'envie du pénis soit la base du refus de la féminité chez les femmes, même si elle joue un rôle important dans la façon dont se manifestera le complexe de castration. Pour elle, l'identification avec le parent de sexe opposé, et notamment l'identification des filles avec le père, constitue l'origine du développement, chez les filles comme chez les garçons, du complexe de castration et de l'homosexualité. Enfin, à côté de la différence anatomique des sexes, une autre différence est particulièrement importante dans le développement des hommes et des femmes : leur rôle dans la reproduction (p. 30).

En fait, biologiquement, la maternité confère un sentiment de supériorité psychologique aux femmes, et cela se traduit surtout dans le psychisme des garçons, à travers un fort désir de maternité. Or, selon Honey, cette féminité est plus favorable que la masculinité chez les filles car elle constitue le moteur fondamental du développement des valeurs culturelles.

### ***3.2.2.2 Klein et le complexe d'œdipe plus précoce***

L'originalité de l'apport de Klein (1928, 1945) est de situer les processus du développement psychosexuel, et en particulier ceux liés à la constellation œdipienne, plus tôt que ne le fait Freud.

L'hypothèse formulée par Klein (1928) concerne l'existence de stades précoces du conflit œdipien, qui se déroulerait durant la première année de vie de l'enfant, sous l'impulsion notamment de la frustration au moment du sevrage. Elle démontre alors l'importance de la relation au sein maternel, et son impact sur le modelage du développement psychosexuel de l'enfant (Rouyer, 2007). Elle explique alors que :

La satisfaction éprouvée avec le sein maternel amène vite la recherche d'autres satisfactions, et l'enfant va alors se tourner vers le pénis paternel. Ces processus liés à l'œdipe sont donc en étroite relation avec les phases prégénitales, et ce aussi bien pour les filles que pour les garçons. Lorsque les tendances œdipiennes apparaissent, le moi est encore insuffisamment développé, et dès le début elles sont liées à la peur de la castration et au sentiment de culpabilité. En conséquence, la formation du surmoi commence à se faire dans les phases prégénitales du développement, et elle est liée en particulier à la phase sadique orale et sadique anale (Rouyer, 2007, p. 31).

Elle avance aussi, que sous l'effet de la position libidinale sadique-anale, l'enfant :

Veut s'approprier les contenus du corps, ce qui provoque sa curiosité. Ainsi, la pulsion de savoir devient très liée au désir d'acquisition, et ils sont tous deux associés à la culpabilité naissante provoquée par l'œdipe précoce. Ce lien conduit les enfants des

deux sexes à une identification précoce à la mère (phase de féminité). Durant la période sadique-anale, on peut déjà repérer l'action castratrice de la mère quand elle enlève les fèces de l'enfant. C'est là une des sources directes du complexe de castration. A cette peur de la mère s'ajoute la peur de la castration par le père, car les tendances destructrices de l'enfant visent non seulement le ventre maternel et ce qu'il contient, mais aussi le pénis du père (Rouyer, 2007, p. 31).

Selon Klein, le complexe de féminité des hommes et tout aussi important que le complexe de castration des femmes.

Les orientations récentes, mettent aussi l'accent sur les processus identificatoires quant à leur impact sur la mise en place de comportements sexués. Il est vrai aussi, que pour la plupart de ces identifications, leur position reste plus précoce que celles issues de la résolution du complexe d'œdipe. Toutefois, il faut préciser que la nature de leurs mécanismes, ainsi que leurs dynamiques et leurs incidences restent très difficile à saisir. Parmi ces courants récents, nous citons les travaux de Chiland (1995) que l'on développera un peu plus loin dans la partie des approches alternatives.

### **3.2.3 Les approches Sociocognitives**

Afin de mieux comprendre comment le modèle socio-cognitif s'est élaboré, nous expliciterons les éléments principes des deux théories de base : la théorie de l'apprentissage social (Mischel, 1970 ; Bandura, 1977) et la théorie cognitivo-développementale (Kohlberg, 1966).

#### ***3.2.3.1 La théorie de l'apprentissage social***

Un modèle développé initialement par Mischel (1970), à partir de la théorie de l'apprentissage social du développement de la personnalité élaborée par Bandura et Walters (1963). Son principe de base est que l'acquisition des rôles de sexe se fait suivant les mêmes principes d'apprentissage que les autres comportements.

Zaouche-Gaudron et Rouyer (2002) avancent que ce modèle est doté, de trois notions importantes qui nous permettent l'appréhension de l'acquisition des caractéristiques du genre par les enfants, ainsi que l'importance du rôle du père (plus que la mère) dans cette acquisition. A savoir : La notion de « sexe d'assignation », la notion « d'étiquetage » et la notion « de mandats ». Elles expliquent alors :

Que la notion de '*sexe d'assignation*', proposée par Money (1978), accorde au 'sexe' une dimension sociale de première importance. Luria (1978) introduit la notion '*d'étiquetage*' qui consiste à élever l'enfant en fonction de l'étiquette 'garçon' ou 'fille' que les parents lui attribuent. Enfin, pour Birns (1976), les parents transmettent à leurs enfants des '*mandats*' concernant la masculinité et la féminité, qu'ils ont eux-mêmes reçus de leur culture et intériorisés. Dans ce modèle, l'enfant acquiert les rôles, les attitudes et les conduites sexués par imitation du modèle de même sexe, et par des renforcements différenciés prodigués essentiellement par les parents (Zaouche-Gaudron & Rouyer, 2002, p. 3).

Parler de socialisation différentielle signifie que les comportements appropriés au genre sont renforcés par les parents, positivement ou négativement, (mais aussi par d'autres facteurs de socialisation, tels que les pairs, les enseignants et les médias).

Elles avancent aussi :

Que de nombreuses études ont montré que la façon dont les parents jouent et interagissent avec leurs enfants varie selon le sexe. Dans cette perspective, le père, cet agent socialisant, facilitera la différenciation personnelle de l'enfant et l'attribution des rôles de genre (Langlois & Downs, 1980 ; Block, 1983 ; Fagot & Hagan, 1991). Par ailleurs, « les conduites appropriées au sexe de l'enfant se manifestent dans le choix, la manipulation et les activités liés au jouet (Golombok et Fivush, 1994 ; Bradbard, 1985 ; Tap, 1985). Ainsi, quand ils en ont la possibilité, les parents *et* les enfants

sélectionnent des jouets typés selon le sexe (Langlois & Downs, 1980 ; Sidorowicz&Lumney, 1980 ; O'Brien & Huston, 1985), (Zaouche-Gaudron & Rouyer, 2002, p. 3).

De nombreuses études ont montré que les parents encouragent fortement les jeux adaptés au genre, en particulier les pères, qui choisissent des jouets et des activités plus spécifiques au genre (par exemple, les pères attestent plus d'importance que les mères au fait que les garçons ne doivent pas jouer à la poupée.) (Tap & Zaouche-Gaudron, 1999).

Enfin, elles rajoutent aussi que sur le registre du développement cognitif :

Les parents opèrent différemment dans le jeu et la résolution de problèmes (par exemple des jeux d'encastrement ou des puzzles) auprès de leurs enfants des deux sexes. Les deux parents donnent plus de liberté pour explorer aux garçons qu'aux filles et interrompent leurs filles plus souvent que leurs fils. Les filles, supervisées de façon plus étroite que les garçons, jouent à proximité de leur mère. Avec leurs fils, les pères insistent sur la réussite du problème à résoudre alors qu'avec leurs filles, ils mettent davantage l'accent sur les aspects relationnels. De ce fait, on peut admettre que les garçons sont renforcés vers une compréhension du monde physique et logique, et les filles sont renforcées dans leur engagement pour le monde social et interpersonnel (Block, 1983 ; Block, 1984), (Zaouche-Gaudron et Rouyer, 2002, p. 3).

La nature même des jouets a un impact majeur sur la découverte et la compréhension du monde qui les entoure. Plus récemment, une enquête sociologique (Vincent, 2001) a montré que les garçons sont encore privilégiés parce qu'ils reçoivent plus de jouets que les filles et que les jouets qui leur sont destinés relèvent encore des domaines éducatifs, mécaniques ou offensifs, alors que ceux proposés aux filles sont toujours les jouets qui encouragent l'imitation liée aux capacités familiales et maternelles. Ainsi, les jouets et l'activité sexuelle qui en résulte non seulement perpétuent les stéréotypes des rôles de genre, mais contribuent également à

construire des identités masculines et féminines dans notre culture. Les pères, en tant qu'agents privilégiés de la socialisation différenciée, faciliteront grandement la mise en œuvre des stratégies que nous venons d'évoquer.

### 3.2.3.2 *La théorie cognitivo-développementale*

Les principes de ce modèle, ne relèvent pas du domaine de l'identité sexuée, mais plutôt de celui de l'identité de rôle de sexe. Kohlberg (1966) avance que l'acquisition des rôles de sexe par les enfants se base principalement sur les cognitions. Cette dernière se propose comme théorie alternative à la théorie psychanalytique ou à la théorie de l'apprentissage sociale existant à l'époque. Toutefois, Kohlberg n'exclue pas les notions de renforcements sociaux ou bien d'identification parentales, il considère seulement que ces facteurs ont une influence moins directe et que de ce fait ils sont moins importants que la cognition. La théorie cognitivo-développementale prend racine dans la théorie piagétienne du développement de l'intelligence. Ainsi, elle favorise la part active de l'enfant dans le développement du genre et le rôle du développement cognitif.

Selon Zaouche-Gaudron et Rouyer (2002) ce modèle théorique, explique la compréhension du genre et surtout sa constance à travers trois stades :

- Vers 2 ans, l'enfant rentre dans le stade appelé *identité de genre* qui relève d'une différenciation-classification des adultes en homme ou femme suivie d'une auto-classification de soi dans la classe homme ou femme, basée seulement sur des caractéristiques physiques.
- Vers 3- 4 ans, l'enfant, au stade de la *stabilité de genre*, comprend que le genre est stable dans le temps.
- Aux alentours de 5 ans, l'enfant rentre dans le stade de la *constance de genre* et comprend que le genre est constant au-delà du temps et des situations. L'identité sera définitivement stable vers 7 ans (pp. 3-4)

Dans ce modèle théorique, la cognition vient en premier, et la classification est un processus essentiel : les enfants construisent d'abord des concepts liés à chaque trait de genre, tout en développant leurs propres concepts d'identité. Sur la base de ces connaissances, ils choisiront des comportements qu'ils savent appropriés à leur sexe.

Ensuite elles nous livrent que sans remettre en cause les principes de base (imitation, choix du modèle, renforcements différenciés...) :

Les théoriciens de l'apprentissage social se sont peu à peu intéressés aux mécanismes cognitifs qui sous-tendent les processus d'imitation et de modelage dans le développement de l'identité sexuée du jeune enfant. De façon parallèle, les chercheurs qui se réfèrent au modèle cognitivo-développemental ont intégré l'apport de l'entourage social dans la construction active réalisée par l'enfant. Ainsi, deux dimensions sont ici prises en compte : l'influence de l'entourage social dans le processus de sexuation, et la part active de l'enfant dans la construction des connaissances sur les rôles et les conduites sexués de sa culture. Le développement des connaissances sur les rôles et les conduites sexués est déterminé à la fois par les facteurs affectifs, environnementaux et motivationnels, et par les structures cognitives parmi lesquelles on trouve le schéma de genre. Cette théorie du *schéma de genre* développée par Martin et Halverson (1981) et Bem (1981) se base sur la façon dont l'enfant intègre les informations du monde environnant et les catégorise. Le schéma de genre permet de mémoriser et d'organiser les expériences sociales à partir desquelles le sujet va pouvoir effectuer des généralisations. Ces dernières vont guider, par la suite, l'enfant dans la compréhension, dans la structuration du monde environnant, dans la sélection d'indices et le stockage des informations ultérieures (Le Maner-Idrissi, 1997). Classiquement, deux types de schémas sont impliqués dans cette modélisation. Le premier schéma général *intragroupe/hors groupe* est composé de

toutes les informations de base dont l'enfant a besoin pour catégoriser les objets, les comportements, les traits de personnalité, les rôles en féminin et masculin... Le deuxième concerne un schéma plus détaillé associé à *son propre sexe*. Il est plus focalisé et se compose des informations que l'enfant possède sur chaque catégorie (objets, comportements...) qui caractérise son propre sexe. Cette structure permet à l'enfant, à partir de peu d'informations, de pouvoir faire une grande quantité de prédictions et de construire la bi-catégorisation de genre (Zaouche-Gaudron & Rouyer, 2002, p. 4).

D'autre part, dans la même perspective, Bussey et Bandura (1999) définissent trois modes sociocognitifs d'influence : le modelage, l'expérience propre de l'enfant et l'enseignement direct. Ces différents modes d'influence sont largement orientés vers des formes traditionnelles de comportements genrés (cependant, dans certains milieux, l'évolution des concepts et des normes liés au genre (famille, société, etc.) va accroître la diversité des sources d'impact des comportements genrés, qui vont plus ou moins converger). C'est l'enfant qui va progressivement synthétiser ces différentes influences pour construire son point de vue. Ainsi, le développement du concept de rôles de genre est entièrement une construction, pas simplement quelque chose de socialement transmis (Zaouche-Gaudron & Rouyer, 2002).

Ils ont, par ailleurs, défini trois grands types de facteurs qui expliquent le développement de l'identité sexuée :

- Les facteurs personnels, sous la forme d'événements cognitifs, affectifs et biologiques : ce sont les conceptions de genre, les comportements et jugements, et la régulation par l'enfant des différentes influences ;
- Les comportements : ce sont les patterns d'activité qui tendent à être liés au genre ;
- Les événements environnementaux qui se situent dans le large réseau d'influences de la vie quotidienne (Zaouche-Gaudron & Rouyer, 2002, p. 5).



Grâce aux informations qu'il collecte et interprète et à ces multiples symboles, l'enfant va construire les catégories de genre "garçon-fille" et "homme-femme" et savoir à quelle catégorie de sexe il appartient.

### **3.2.4 Les approches intégratives « Perspective qui intègre les facteurs affectifs, sociaux et cognitifs »**

Dans cette perspective, nous présenterons deux travaux qui selon Zaouche-gaudron et Rouyer (2002), ont particulièrement développé dans leurs recherches le modèle psychanalytique, les aspects intégratifs et multidimensionnels (social, affectif et cognitif) de l'identité sexuée. Notamment ceux de Chiland et de Goguikian-Ratcliff.

#### ***3.2.4.1 Le modèle cognitivo-affectif de Chiland***

Par le biais de sa pratique clinique et de son intérêt pour les travaux de Stoller, Chiland (1995, 1997, 1999) développe un travail original de la construction de l'identité sexuée. Elle propose ainsi un modèle interne, appelé cognitivo-affectif, dans lequel elle soutient l'hypothèse de l'activité du jeune enfant dans la construction de son identité sexuée.

Ce modèle, traite de la problématique de la mise en place d'un sentiment d'identité sexué dès les premiers mois de la vie. Le Maner-Idrissi (1997) avance, qu'à travers ces travaux, nous relevons l'importance des capacités cognitives du jeune enfant en faisant référence aux capacités perceptives du nourrisson « qui lui permettent de décoder les messages conscients et inconscients émis essentiellement par les parents. La perception, le décodage et l'interprétation de ces messages par l'enfant lui permettent progressivement d'élaborer son identité sexuée... ainsi l'accumulation de ces prises d'informations par le bébé abouti à la mise en place d'un modèle interne cognitivo-affectif » (p. 23).

Pour Chiland, la conception de la construction identitaire sexuée est à concevoir dans une perspective d'épigenèse interactionnelle. C'est-à-dire que le sentiment d'identité serait la résultante des actions simultanés de l'environnement sociale et de l'activité propre de l'enfant.

Ce qui octroie à l'enfant dès sa naissance des capacités cognitives qui lui permettent de structurer son environnement selon la bi-catégorisation par sexe.

Zaouche-gaudron et Rouyer (2002) nous expliquent que :

Pour Chiland le nourrisson Dès les premiers mois de sa vie, a le *sentiment d'appartenir à un sexe*. Même s'il ne dispose encore que de moyens limités, il construit ce *sentiment d'appartenir à un sexe* à partir de l'interprétation (en particulier au plan émotionnel) des messages conscients et inconscients (verbaux et non verbaux) émis par ses deux parents, décodages rendus possibles grâce à ses capacités perceptives et cognitives émergentes. L'auteur se situe bien dans une perspective d'épigenèse interactionnelle : l'action de l'entourage social et l'activité de l'enfant sont impliquées ensemble dans la mise en place du sentiment d'identité. Ainsi, de par les relations différenciées que le jeune enfant entretient avec chacun des deux parents et grâce à ses qualités perceptives et ses capacités cognitives, s'installe en lui *le sentiment d'appartenir à un sexe* qui lui permettra d'élaborer progressivement son identité sexuée (p. 6).

#### **3.2.4.2 Le modèle socio-cognitivo-affectif de Goguikian-Ratcliff**

Zaouche-gaudron et Rouyer (2002) avancent que, Goguikian-Ratcliff (2002) est l'une des rares chercheurs à avoir réalisé un exposé théorique et empirique de la construction de l'identité sexuelle en intégrant aussi bien le niveau émotionnel, cognitif que social. À partir des modèles psychanalytiques et socio-cognitif décrits précédemment.

L'auteur examine la construction de la représentation et de l'identité de genre chez les garçons et les filles. Son objectif de recherche est de saisir la façon dont les enfants construisent des représentations de la masculinité et de la féminité « *en s'étayant d'une part sur sa pulsionnalité et sur ses expériences interpersonnelles, et d'autre part sur les influences sociales auxquelles il est confronté* (Goguikian-Ratcliff, 2002, p. 195) » (Zaouche-gaudron & Rouyer, 2002, p. 6).

D'autre part, elles stipulent que l'auteur s'intéresse :

Aux mécanismes affectifs (par le jeu des identifications) et cognitifs sous-jacents aux représentations de sexe. Dans une approche transversale, elle a proposé aux enfants (90 garçons et filles de 2, 3 et 4 ans) une situation de jeu libre et un questionnaire d'attribution des rôles de sexe adultes. Les principaux résultats mettent en évidence un remaniement de la représentation du masculin entre 2 et 3 ans. Les connaissances relatives au sexe se modifient de manière qualitative, et non simplement de manière quantitative entre 2 et 5 ans. Cette modification qualitative se repère dans le développement, à 3 ans, d'une connaissance des propriétés sociales sexuées, qui organisera de manière différente les comportements et les représentations de l'enfant de 4 ans (Zaouche-gaudron & Rouyer, 2002, pp. 6-7).

## **Résumé**

Comme on vient de le voir, les différentes théories exposées plus haut dans l'étude de la construction de l'identité sexuée, nous ont permis de constater que les processus et les mécanismes concernées par cette construction diffèrent d'un modèle à un autre. Toutefois, cette divergence ne développe pas des points de vue incompatibles, bien au contraire elles proposent plutôt des analyses complémentaires qui impliquent la prise en considération de plusieurs facteurs qui interviennent dans la construction de l'identité sexuée : des facteurs biologiques, sociaux, cognitifs et affectifs. Ainsi, bien que de nombreux auteurs reconnaissent l'importance de ces facteurs, peu d'entre eux les ont intégrés tous ensemble dans leurs recherches sur l'identité sexuée.

Concernant les visées intégratives, deux perspectives se dégagent de la revue de la littérature :

- La première renvoie, aux travaux anglo-saxons et l'importance accordée aux facteurs cognitifs, sociaux et biologique, on cite dans ce contexte le modèle sociocognitif de Bussey et Bandura (1999). Dans cette perspective, la cognition joue un rôle important et reste au centre des débats. Rouyer (2007).
- La seconde perspective, plutôt francophone intègre les facteurs sociaux, cognitifs et affectifs dans la construction de l'identité sexuée (Chiland, 1995 ; Goguikian-Ratcliff, 1997 ; Rouyer, 2001 ; Tap & Zaouche-Goudron, 1999) cette perspective loin de réduire la construction de l'identité sexuée aux rôles de sexe, elle intègre l'aspect affectif au travers notamment de concepts psychanalytiques comme l'identification (Rouyer, 2007).

Enfin, au-delà de toute orientation théorique, tous les auteurs s'accordent à dire que l'enfant a un rôle très actif dans la construction de son identité sexuée. Et considèrent la fin de la deuxième année comme une période charnière dans le processus de sexualisation.

## **Chapitre Quatre**

### **La construction de l'identité sexuelle**

## **4 La construction de l'identité sexuelle**

### **Préambule**

Dans ce chapitre, nous nous focaliserons sur l'approche intégrative pour expliquer la construction de l'identité sexuelle. Nous exposerons ainsi les différents éléments impliqués dans cette construction, à savoir le milieu social, l'individu etc.

### **4.1 Processus théoriques de la construction de l'identité sexuelle**

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, plusieurs orientations théoriques ont rendu compte de la construction de l'identité sexuée et sexuelle (théories classiques, sociocognitives ou intégratives). Ceci-dit, ces différents modèles théoriques à l'heure actuelle s'inscrivent dans des perspectives interactionnistes et intégratives, qui considèrent le développement du genre comme une construction biologique, sociale et psychologique. Et comme l'avance « M-C. Hurtig (1982) pour arriver à comprendre un tant soit peu la construction de l'identité sexuée du jeune enfant, nous devons faire appel à des modèles plurifactoriels, interactionniste et multidimensionnels qui rendent compte de la complexité de l'objet étudié » (Zaouche-Gaudron, 2007, p. 10).

Zaouche-Goudron (2007) nous dit que le travail de Rouyer (2007) sur la construction de l'identité sexuée, illustre bien cette visée intégrative malgré la difficulté qui peut relever de la confrontation des diverses orientations théoriques (psychanalytiques, sociales et cognitives) :

Pour Rouyer (2007) la construction de l'identité sexuée est envisagée dans le jeu d'interaction psychique et sociale, de ce fait, pour elle l'enfant ne se contente pas d'intérioriser des pratiques sexuées, des stéréotypes, des rôles, des statuts ou des places sexués et de se les approprier au plan cognitif : il s'en sert, et les réoriente en fonction de son histoire personnelle et de contextes successifs dans lesquels il se développe et

interagit avec des autres différenciés et différenciateurs, mais aussi en fonction des déséquilibres entre les places qu'il occupe, et des contradictions internes à ses partenaires éducatifs. L'enfant, au-delà d'une attribution faite en conformité avec l'étiquetage fourni par l'entourage social, est capable de s'approprier les effets différentiels et d'y construire une appréciation singulière qui lui est propre. (Zaouche-Goudron, 2007, p. 11).

Pour appuyer cette perspective, elle invoque aussi les travaux de Tap (1985) sur le masculin et le féminin chez l'enfant, qui stipule que pour l'enfant, « se conformer à des normes, des valeurs, des rôles, amenait une confirmation de soi, les identités sexuées et sociales étant étroitement liées. L'on saisit ainsi comment une construction sexuée subjective s'élabore dans le jeu de rapports que le sujet entretient avec ses milieux de vie tout en analysant comment l'enfant, acteur de sa construction identitaire sexuée, intègre les informations plurielles provenant de l'entourage social (au sens large), les intériorise et les oriente » (Zaouche-Goudron, 2007, p. 11).

Enfin, elle avance aussi que le travail de Royer (2007) démontre que « le genre se construit dans et par la culture d'appartenance, dans et par les relations parentales, dans et par la culture d'appartenance, dans et par les relations parentales, dans et par le milieu familial, dans et par les valeurs, les normes, les stéréotypes véhiculés par la société. A la fois construction psychique qui s'articule avec les identifications parentales, construction sociale qui se bâtit avec ou contre les déterminismes sociaux et culturels, ou encore construction cognitive dans laquelle s'élaborent les catégories masculin / féminin. » (Zaouche-Goudron, 2007, p. 12).

D'autre part, Chiland dans la même perspective intégrative explique que la construction de l'identité sexuée ne se réduit pas à l'acquisition de comportements dits masculins ou féminins (conception la plus souvent invoquée, notamment dans les travaux anglo-saxons), « mais elle interroge la façon dont le sujet éprouve son appartenance à un groupe de sexe. Cette activité

psychologique est essentielle à considérer pour interroger la façon dont le sujet construit un *rapport au genre* singulier, c'est-à-dire le sens que le sujet donne aux normes de la masculinité et de la féminité dans le processus d'élaboration de son identité sexuée (Rouyer, 2007 ; Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010). L'usage même du terme « construction » rend bien compte du fait que l'identité sexuée ne résulte pas seulement d'influences innées ou acquises mais d'un processus complexe où interviennent conjointement de multiples facteurs, biologiques, sociaux et psychologiques » (Rouyer & al., 2017, pp. 109-110).

## 4.2 Milieux de vie et socialisation de genre

Dès la naissance, les enfants sont plongés dans un environnement genré. Donc "c'est une fille/un garçon" est le premier qualificatif utilisé généralement à cet égard. Cette tâche sociale marquera toutes les relations que traverse le sujet. Si l'identité de l'enfant est d'emblée sexuée (Chiland, 2003), c'est que la socialisation de l'enfant est d'abord une socialisation de genre.

Outre les effets de renforcement exercés par les pratiques éducatives et l'environnement social de l'enfant, la socialisation de genre se traduit également de manière plus indirecte par la représentation et l'attachement (ou le non-attachement) de différents autres. C'est la norme dans la société (Mieyaa & Rouyer, 2013). Elles expliquent aussi que :

Le macro-système (contexte sociétal dans lequel évolue le sujet) est porteur de certaines normes de genre. Même si d'une culture à une autre ce système de normes diffère dans ses fondements mêmes (M. Mead, 1949), toute société véhicule et favorise un certain nombre de rôles de sexe et inscrit progressivement les sujets dans des rapports sociaux de sexe hétérogènes. Rapports sociaux de sexe qui, selon de nombreux auteurs (Butler, 2006 ; Héritier, 2005), font l'objet dans la grande majorité des sociétés de rapports de domination plus ou moins marqués et plus ou moins généralisés aux différents aspects de la vie sociale (famille, école, travail, loisirs,



religions, *etc.*). Toutefois, même si la société est porteuse de certaines normes de genre, chaque sujet va s'y inscrire et se positionner en tant qu'individu (Mieyaa & Rouyer, 2013, p. 10).

Selon ces dernières, le milieu de vie des jeunes enfants, puis des adultes, est marqué par les rôles de genre de nombreuses autres personnes, plus ou moins conformes aux normes de genre. Parents, frères et sœurs, voire familles élargies (grands-parents, oncles et tantes, *etc.*) se situent ainsi à des niveaux différents, notamment à travers leurs propres déclarations et leur adhésion aux normes de genre, modèles de rôles de genre pour les enfants. De même, les crèches, les centres de loisirs ou encore les milieux scolaires sont des milieux de vie élémentaires à considérer dans une approche globale du développement de l'enfant (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 2001 ; Zaidman, 1996). Les sujets rencontrent d'autres adultes et pairs qui ont également des rôles de genre hétérogènes et participent pleinement à la socialisation de genre. C'est ainsi, que « dans un rapport plus proximal à l'enfant, à travers des influences plus directes, les différents autrui significatifs adoptent au sein du microsystème des pratiques éducatives différenciées ». (Mieyaa & Rouyer, 2013, p. 11).

De nombreux auteurs ont ainsi montré que le sexe d'un enfant joue un rôle central dans la relation qu'il entretient avec son environnement social dans différentes situations de vie (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Mc Hale, & al., 2003 ; Rouyer, 2007). Fréquence d'interaction, comportement émotionnel, communication, encouragement, pression pour réussir, indépendance ou inversement dépendance sont autant d'aspects de cette socialisation de genre. C'est donc à travers une série de comportements qui s'exercent au quotidien que les différents milieux de vie affectent l'acquisition des rôles de genre par les enfants. Elles expliquent d'autres part que :

Cette socialisation est un processus multidimensionnel complexe prenant racine dans une pluralité de milieux de vie et ayant des effets contrastés sur le développement des

enfants dès leur plus jeune âge. De fait véhiculée par une multitude d'autrui, cette socialisation, à la fois verticale et horizontale, peut présenter des différences, voire des conflits entre les différents milieux de vie (par exemple entre un modèle familial très stéréotypé et une école a priori calquée sur un modèle républicain d'égalité des sexes), mais aussi au sein de chacun de ces milieux de vie (entre le père et la mère, ou entre les différents pairs présents à l'école et porteurs d'identités familiales et culturelles disparates) (Mieyaa & Rouyer, 2013, pp. 11-12).

Dès lors, il est impossible d'imaginer que les effets de cette socialisation de genre diverse et conflictuelle soient loin d'être unilatéraux sans considérer les activités psychologiques des jeunes enfants qui occupent ces différentes influences à travers des processus cognitifs et affectifs.

### **4.3 La construction de l'identité sexuelle**

L'élaboration de l'identité sexuée du jeune enfant, s'effectue dans les toutes premières années de sa vie. Cette construction s'opère en filiation avec les différents progrès du développement moteur, cognitif et affectif. C'est ainsi, que l'enfant forme son sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et son sentiment de masculinité / féminité et s'attribue les rôles de sexe défini pour chaque âge de la vie dans sa culture. Rouyer, Mieyaa & Le blanc (2014).

Dans leurs articles "Socialisation de genre et construction des identités sexuées" (Rouyer & al., 2014, p. 119) expliquent que « l'enfant éprouve d'abord la distinction de sexe au plan des perceptions sensorielles dans les interactions avec son père et sa mère, car ceux-ci n'ont pas la même façon d'interagir avec lui. Ces interactions comportementales et fantasmatisques vont contribuer au développement progressif de son sentiment d'appartenance à un sexe entre 18 et 24 mois (Stoller, 1990 ; Chiland, 2003) ». Les études expérimentales montrent également que

l'enfant est capable de distinguer les sexes avant de pouvoir l'exprimer verbalement (Fagot & Leinbach, 1993 ; Poulin-Dubois, Serbin & Derbyshire, 1998 ; Younger & Fearing, 1999).

En effet, l'accès à la pensée symbolique, c'est-à-dire (aux capacités de représentation mentale) chez l'enfant s'effectue à cette même période, il est ainsi en phase d'assimiler la reconnaissance complète de soi dans le miroir et l'étiquetage correcte de son sexe. Toutefois, l'enfant à cet âge n'a pas encore acquis la stabilité du genre, il ne comprend pas encore que cette classification dépend de l'organe biologique et que les signaux socioculturels relatifs au genre sont en premier lieu des codes sociaux. De ce fait, l'enfant entre 3 et 6 ans croit que le changement de la catégorie sexuelle intervient en fonction notamment des attributs socioculturels que l'on donne à voir. Ils expliquent alors qu'afin :

D'assoir son identité sexuée, il va donc chercher à connaître les rôles des filles et des garçons, des femmes et des hommes, et va manifester des comportements et des représentations très stéréotypés (Halim, Ruble, Tamis-LeMonda *et al.*, 2014). L'enfant développe de façon progressive une compréhension intellectuelle du genre, à partir de laquelle il va pouvoir organiser son environnement, ses représentations et ses comportements. Vont ainsi se développer des *schémas de genre* qui permettent à l'enfant de traiter l'information relative au genre au travers de catégorisations qui seront de plus en plus complexes (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002, 2004) et, ce faisant, de structurer son monde environnant, de réguler ses conduites et de faire des inférences et des interprétations (Le Maner-Idrissi & Renault, 2006). Par exemple, l'acquisition des étiquettes (*labels*) liées au genre commence au cours de la deuxième année et est associée aux activités de jeux genrés de l'enfant (Zosuls, Ruble, Tamis-Le Monda *et al.*, 2009 ; Zosuls, Ruble & Tamis-LeMonda, 2014 ; Weisgram, Fulcher & Dinella, 2014). Dès l'âge de 2-3 ans, l'enfant est capable de désigner de façon correcte les personnes des deux sexes et, à 4 ans, la quasi-totalité des enfants répond

correctement aux questions sur l'identification des sexes concernant autrui et eux-mêmes. Le niveau de connaissance des enfants sur le genre des jouets, des vêtements, des objets de la maison et des activités augmente rapidement entre 3 et 6 ans, et est comparable à celui des adultes vers 6-7 ans (Mieyaa, 2012 ; Poulin-Dubois & Serbin, 2006 ; Ruble, Taylor, Cyphers *et al.*, 2007). Le développement de ces connaissances liées au genre est associé aux expériences que l'enfant réalise dans ses différents milieux de vie (Cherney, Harper & Winter, 2006 ; Rouyer & Robert, 2010). Ce n'est que lorsqu'il aura intégré, vers 6-7 ans, la compréhension cognitive de la stabilité de l'appartenance à un groupe de sexe en fonction des temporalités et des contextes (acquisition de la constance de genre), qu'il pourra commencer à témoigner d'une relative flexibilité au regard des normes liées aux rôles de sexe (Dafflon-Novelle, 2010 ; Ruble, Taylor, Cyphers *et al.*, 2007) (Rouyer & al., 2014, p. 119).

Beaucoup de recherches démontrent que durant cette période, des explications concernant les divergences entre sexe sont élaboré par les enfants :

Selon certains auteurs, les enfants présentent tout d'abord une tendance à expliquer les différences entre les sexes en faisant référence essentiellement à des propriétés naturelles internes, essentialistes (Gelman, 2003 ; Gelman & Taylor, 2000 ; Taylor, 1996). Pour d'autres auteurs, au contraire, ce sont les explications psychologiques (en termes de désirs personnels) et sociales (en termes de règles de conduites) qui sont d'abord présentes chez les enfants, puis en raison de la pensée égocentrique du jeune enfant, le recours à ce type d'explications diminuerait par la suite. Dans une étude réalisée auprès d'enfants âgés de 5 à 12 ans, Tostain (2010) montre que les enfants font davantage référence à des explications psychologiques qu'à des explications biologiques et sociales, même si la proportion des différents types d'explications varie avec l'âge : par exemple, les enfants les plus âgés de l'étude privilégient les

explications sociales (en termes de codes et de rôles de sexe) et marquent davantage leur accord avec des explications d'ordre psychologique (liées au choix du sujet) que les enfants âgés de 5 ans (Rouyer & al., 2014, p. 120).

En parallèle, les enfants vont aussi adopter des comportements typiques de leur groupe de sexe et manifester des préférences genrées, par exemple dans le choix des vêtements, des accessoires, des jouets et des couleurs. « Au cours de l'enfance et durant l'adolescence, garçons et filles développent des centres d'intérêts spécifiques concernant les activités de jeux, sportives, de loisirs et l'apparence physique. Les activités sportives, la télévision et les jeux vidéo sont les domaines privilégiés des garçons, alors que les filles passent le plus de temps à regarder la télévision. La recherche de Mieyaa (2012) met en évidence que l'adhésion des filles et des garçons âgés de 6 ans aux rôles de sexe féminins est associée à une expérience scolaire conforme aux attentes de l'école, tandis que l'adhésion aux rôles de sexe masculins est davantage associée à une expérience scolaire de type agonistique » (Rouyer & al., 2014, p. 120).

Enfin, les relations avec les pairs vont elles aussi être marquées par le genre en raison :

D'une part, du développement au cours de l'enfance et de l'adolescence du phénomène de ségrégation sexuée et d'autre part, des caractéristiques particulières des groupes de filles et de garçons (en termes de rapports interpersonnels, d'activités, de jeux, etc.). Le type de communication utilisé entre pairs varie également en fonction du sexe de l'enfant. Les garçons, entre eux, s'interrompent plus souvent, se menacent, se donnent des ordres, cherchant ainsi à s'affirmer dans le groupe de pairs. Les filles se servent plus du langage comme fonction de lien social, préférant le dialogue et l'interactivité plutôt que le rapport de force et l'imposition de soi.

Ces relations aux pairs contribuent ainsi à des expériences de socialisation spécifiques pour les filles et les garçons et à l'élaboration de leurs identités sexuées. Enfin, les pairs

contribuent également aux perceptions qu'ont les enfants de leurs habiletés académiques » (Rouyer & al., 2014, pp. 120-121).

#### **4.4 Part active de l'enfant dans la construction de l'identité sexuelle**

Rouyer & Troupel-Cremel (2013) expliquent que pour Malrieu (1978) l'enfant cherche à signifier et à comprendre, il est essentiel alors de considérer l'expérience de l'enfant car elle va l'amener à découvrir « la structure des choses, des œuvres, des individus, mais aussi [à y apprendre] quelles sont ses aptitudes, ce qu'il peut et doit désirer, et qu'en somme il y a eu en lui plus qu'il ne pouvait imaginer, parce qu'il peut être sans cesse transformé, qu'il peut se dépasser, par ses succès comme par ses échecs, au contact des œuvres qui le modèlent et qu'il conteste . Cette activité de signification se repère dès la petite enfance, dans la prise de conscience progressive de l'enfant de ses conduites parfois morcelées dans ses différents milieux de vie, ce qui va l'amener peu à peu à interroger ces différences, et à articuler ses conduites » (p.105).

Cette part active de l'enfant dans ce processus de socialisation et de construction identitaire a été examinée de différentes façons et à différents âges dans les travaux de l'équipe :

Elle peut s'illustrer notamment avec la phase de conformité aux rôles de sexe par laquelle passe l'enfant vers 5-6 ans, et ce, quels que soient les comportements et attitudes de ses parents (représentations égalitaires, comportements différenciateurs ou pas). Dans cette perspective, " la conformité, loin d'être un conditionnement sous l'effet de la contrainte et de la soumission à l'autorité, est un moment nécessaire du développement de l'identité, du garçon comme de la fille. Paradoxalement, elle permet à l'enfant de s'affranchir de son impuissance, de sa sujétion, par identification aux valeurs, spécificités et prérogatives, de sa catégorie sexuelle " (Tap, 1985, p. 11). Si cette conformité de l'enfant nécessaire à la construction de son identité sexuée met en

évidence la part d'acculturation dans son processus de socialisation, elle illustre aussi son activité, car l'enfant se développe au sein de milieux de vie porteurs de représentations plus ou moins stéréotypées. Ainsi dans cette phase de conformisation, on peut déjà repérer une possibilité de conflits pour l'enfant (Malrieu, 1995).

Par ailleurs, cette activité de signification s'observe aussi dans la façon dont l'enfant va s'approprier le genre et construire son identité sexuée (Mieyaa et coll., 2010). L'un des écueils des travaux actuels est de considérer le processus de socialisation de genre dans un versant unidirectionnel (des autrui, adultes, parents ou non, des pairs), mais sans que soit envisagée l'influence de l'enfant dans ces processus. Or, l'activité de l'enfant peut aussi se repérer dans la façon dont ses comportements et ses représentations vont peu à peu agir sur les autrui) (Rouyer & Troupel-Cremel, 2013, p.106).

Si la part active de l'enfant est prise en compte, c'est essentiellement du côté de son activité cognitive (avec le développement de la constance de genre et des schémas de genre), « mais sans que soit examinée l'activité de signification de l'enfant. Nous soulignons ici l'importance d'examiner le point de vue de l'enfant dans ce processus de construction de l'identité sexuée (Rouyer, 2007) » (Rouyer & Troupel-Cremel, 2013, p.106).

## **Résumé**

Comme nous avons pu le constater, la construction de l'identité sexuelle est à appréhender dans une perspective multiaxiale qui intègre aussi bien l'aspect individuel que l'aspect social. L'individu est un être social en constante interaction avec les autres et son milieu de vie ce qui lui confère une histoire qui le rend semblable et différent à la fois.

## **Chapitre Cinq**

### **Problématique, Hypothèse et Méthodologie**



## **5 Problématique, hypothèse et méthodologie :**

### **Préambule**

Ce chapitre, est consacré au volet pratique de notre recherche sur la représentation et la construction identitaire sexuelle chez les enfants. La consultation et l'étude des travaux et recherches effectuées dans ce domaine, nous ont orientés vers certains axes de réflexion, qui ont permis la construction d'une problématique, le développement d'hypothèse et la vérification de la validité ou de l'infirmité de ces dernières à travers notre enquête sur le terrain.

### **5.1 Problématique**

Le corps sexué joue un rôle considérable dans la représentation que la personne se fait d'elle-même. Être une personne, c'est avant tout être un homme ou une femme. C'est le travail d'une construction bien complexe qui se constitue à la petite enfance, elle serait même selon (Stoller, 1989) « rattachée au désir de la mère d'avoir un enfant d'un sexe déterminé et qui se traduirait au travers de processus inconscient, de représentation, d'interaction, d'attitudes éducatives...Et elle jouerait un rôle prédominant dans la genèse de l'identité du genre ». (cité dans Mormont et al. 2006, p.195). La construction identitaire sexuelle est à appréhender dans une dimension évolutive et singulière, son acquisition se fait tout au long de la vie (Malrieu, 2003) à travers l'articulation de processus psycho-affectifs et des facteurs biologiques, sociaux et cognitifs.

La plupart des travaux anglo-saxons « Gender Studies » proposent une conception plutôt restrictive de la construction identitaire sexuelle, qui se réduirait à l'influence de l'environnement social ou à la connaissance qu'à le sujet de son appartenance à un groupe de sexe. Alors que beaucoup de travaux francophones (Malrieu, 1977 ; Meyerson, 1987 ; Rouyer, 2002 ; Goguikian Ratcliff, 2002...) ont une visée dynamique et dialectique de la construction

de l'identité sexuelle de l'enfant, qui attache une grande importance à la part active du sujet dans cette élaboration. C'est dans cette perspective dynamique et développementale que nous envisageons de mener notre étude. Notre présent travail, met l'accent sur la manière dont l'enfant élabore sa construction de la représentation et de l'identité sexuelle dans les rapports qu'il entretient avec son environnement pour devenir un garçon ou une fille. Il nous importe donc d'analyser comment et à travers quoi se construit ce processus en référence à la culture d'appartenance du sujet ? Quels sont les différents facteurs à l'œuvre et comment s'agencent-ils dans la construction sexuelle de l'enfant ?

Le terme « construction » rend compte ici de la complexité du processus par lequel l'identité sexuelle se réalise. Il s'agit d'un processus multidimensionnel où interviennent de multiples facteurs, biologiques, sociaux et psychologiques (Mieyaa & Rouyer, 2013 ; Rouyer, 2007 ; Rouyer, 2014). L'identité sexuelle, est considérée comme un organisateur et un intégrateur de la personne qui ne se réduit pas au seul versant biologique, elle relève aussi des codes sociaux, des rôles et des fonctions assignés au sexe féminin et au sexe masculin, des rapports qu'entretient l'individu avec ses milieux de vie et particulièrement à l'histoire personnelle de chaque individu. Dans ce contexte la définition de Tap résume bien cette optique, l'identité y est conçu comme « un système dynamique de sentiments axiologiques et de représentations par lesquels l'acteur social, individuel ou collectif, oriente ses conduites, organise ses projets, construit son histoire, recherche à résoudre les contradictions et à dépasser les conflits, en fonction de déterminations diverses liées à ses conditions de vie, aux rapports de pouvoir dans lesquels il se trouve impliqué, en relation constante avec d'autres acteurs sociaux, sans lesquels il ne peut ni se définir, ni se (re)connaître » (1985, p. 3). Il considère aussi qu'il « n'est d'identité que personnelle et sociale, indissolublement... » (Tap, 1981, p. 11). Ces définitions nous renvoient à l'importance du lien social et des processus psychiques qui interviennent dans la construction de l'identité. Il s'agit, de rendre compte à la fois de

l'activité du sujet et des influences sociales qui le modèlent. L'enfant loin d'être une structure conditionnée, soumise et passive, cherche en se socialisant à se réaliser en tant que personne, à s'individualiser, à travers l'intégration et l'assimilation, mais surtout à travers la transformation et l'appropriation des codes et normes sociales. Chaque individu a besoin de se sentir unique et original tout en étant reconnu par les autres, il ressent le besoin aussi d'être intégré dans des groupes ou communautés qui partagent croyances et valeurs communes. Tap (1988) explique que c'est à travers la confrontation de l'identique et de l'altérité, de la similitude et de la différence que l'identité se construit. Sous cet angle, on perçoit l'essence même de la double inscription de l'individu, qui se construit et se développe d'une part par l'acquisition de la liberté individuelle, de l'autonomie et de la reconnaissance de ses caractéristiques propres : (processus de personnalisation). Et d'autre part par l'assimilation et l'intégration des systèmes et conduites sociales qui lui permettent d'être un « *Socius* » (processus de socialisation) (Tap, 1988). Sous cette perspective, l'enfant est considéré comme un acteur à part entière dans sa construction de l'identité sexuelle ce faisant, il élabore un rapport au genre qui reste singulier par le sens qu'il attribue aux normes de genre véhiculées dans leur culture, d'où l'importance accordée au réseau relationnel interpersonnel de l'enfant qui participe à la construction de son identité à travers les représentations et les normes de genre assignées par son groupe d'appartenance. (Rouyer, 2013).

L'enfant acteur de sa construction identitaire, va à travers une activité de signification développer un rapport au genre singulier au sein de son environnement social, et ce tout au long de sa vie (Rouyer & al., 2010). Ce rôle actif de l'enfant dans la construction de son identité sexuelle se réalise à travers la mobilisation des processus cognitifs et affectifs. Dans cette perspective, l'identité sexuelle « peut être conçue comme une instance de socialisation au sein de laquelle s'actualisent des dynamiques d'acculturations relatives à l'intériorisation des normes sociales de masculinité et de féminité véhiculées par la société (Dafflon-Novelle, 2006 ;

Marro, 2002 ; Vouillot, 2002), et des dynamiques de personnalisations relatives à l'image sexuée de soi et à la construction de son individualité entant qu'être sexué ». (Granie-Gianotti, 1997 ; cité par Mieyaa & Rouyer, 2013, p. 17).

L'identité est en constant remaniement, et se forge tout au long de la vie. Toute expérience affective, relationnelle ou sociale participe à son enrichissement ou bien à son altération. Il est vrai que la construction de l'identité est avant tout d'ordre personnel et singulier, mais elle s'élabore dans un mouvement constant et permanent entre-soi et l'environnement.

Nous relevons que l'identité sexuelle est le travail d'une co-construction entre l'enfant et son milieu de vie, d'où l'importance de prendre en considération l'environnement dans lequel l'enfant évolue. Le milieu de vie est fait de codes sociaux, de pratiques culturelles, de normes et de valeurs avec lesquels l'enfant interfère, influence et est influencé qui sont portés dans les représentations véhiculées par les acteurs sociaux avec lesquels nous sommes en interaction.

Le but de notre étude est d'évaluer l'inférence et l'impact entre l'enfant et son milieu de vie. En nous situant dans une optique développementale et différentielle, nous essayerons de comprendre : *Comment l'enfant élabore son identité sexuelle dans le jeu d'interaction avec son environnement ? Est-ce que la construction de sa représentation est-elle en fonction des images que les autres leurs renvoient, ou est-elle le fruit d'une auto observation, auto investigation ?*

## 5.2 Hypothèses

### 5.2.1 Les fondements théoriques des hypothèses

Poser des hypothèses, c'est présenter des réponses anticipées à nos questionnements de recherche. Leurs formulations constituent le fil conducteur pour assurer une cohérence entre les différentes parties de notre travail. Nos hypothèses sont donc des propositions provisoires que nous soumettons à vérification pour pouvoir les confirmer ou les infirmer à la lumière des résultats obtenus.

A vrai dire, la consultation de la littérature spécialisée m'a permis de m'orienter vers certains axes de réflexion pouvant aboutir à l'élaboration d'hypothèses.

Ainsi en premier lieu, comme nous avons pu le constater au niveau des chapitres un, deux et quatre ainsi que dans la problématique, les auteurs tels que, (Tap, 1985 ; Chiland, 1995 ; Hurtig, 1982 ; Goguikian-Ratcliff, 2002 ou Rouyer 2001), avancent que la construction identitaire sexuelle n'est pas les résultats exclusifs de notre aspect biologique mais que bien au-delà, elle relèverait d'un processus multidimensionnel et complexe qui se situe à l'articulation du biologique, du social et du psychologique. L'enfant dès sa naissance, se retrouve dans un milieu socio-culturel avec lequel il interagira tout au long de sa vie. En s'insérant dans des relations avec des personnes qui l'entourent, il agit, il reçoit et développe de nouvelles capacités à travers les expériences qu'il acquiert de sa confrontation dans les différents espaces sociaux, ce qui contribuera à la construction et au développement de sa personne.

D'autre part, la perception et les connaissances que nous avons de cet environnement, sont faites dans une certaine distance, c'est-à-dire au sens strict du terme ce sont des représentations (Deschamps & Moliner, 2012). Ces dernières permettent d'aborder la question de l'identité « en articulant des approches intra-individuelles et interindividuelles, liées aux positions que les individus occupent dans la société et en fonction de croyances partagées dans un espace social ». (2012, p.86).

En somme l'identité sexuelle, serait perçue comme un sentiment dynamique qui s'élabore entre similitude et différence à travers un travail affectivo-socio-cognitif qui n'est ni un simple reflet du monde ni une réalité subjective pure. C'est cette notion de représentation qui nous permettrait donc, de traiter la question de la construction identitaire sexuelle chez l'enfant. Car comme l'avance Chombart de Lauwe et Feuerhahn elle « englobe un contenu et un vécu, composés des perceptions, des images, des traits et des rôles que s'attribue consciemment ou non, le sujet » (2003, p.353). Ainsi, la construction identitaire se réaliserait entre autres par la transmission des modèles sociaux, à travers les nombreuses interactions qui ont lieu au cours du développement de l'enfant, par le biais de processus de socialisation complexe, et ceci en occupant de nouveaux rôles ou en intériorisant de nouveaux modèles lors de phases identificatoires secondes.

C'est dans cette conception théorique et en nous appuyant sur l'approche socio-dynamique de (Doise, 1993) nous proposons les hypothèses suivantes :

- *L'identité sexuelle est constituée à travers les représentations qu'elle élabore et exprime l'individu.*
- *Les processus d'identifications sont au centre de la structuration des représentations liées à l'identité sexuelle.*

## 5.3 Méthodologie de recherche

### 5.3.1 Question de subjectivité

Tout chercheur, qu'il travaille en quantitatif ou en qualitatif, doit impérativement analyser son propre rapport à l'objet de sa recherche, en particulier quand il s'agit de travailler avec l'*autre* (une personne, un être humain), semblable et différent à la fois. Des lors, il devient fondamental de prendre en compte les effets de l'observateur sur l'objet d'étude, ce qui nous amène dans le cadre de la recherche en psychologie, à s'intéresser au « réactions psychiques conscientes et inconscientes du chercheur encore nommées subjectivité ou contre-transfert du chercheur. » (Lachal, 2019, paragr. 2). Le contre-transfert est défini comme « la somme des réactions inconscientes et émotionnelles, incluant l'anxiété, qui ont un effet sur la relation au sujet de l'observation et de la situation d'observation. » (Giami, 2001 cités par Lachal, 2019, paragr. 3).

L'étude et l'analyse du contre-transfert du chercheur dans toute recherche en science du comportement est nécessaire voir impérative, c'est ce qui permet la réduction du sentiment d'"angoisse" Devereux (2012) suscité par l'étude scientifique de l'homme, cette angoisse serait provoquée selon Devereux (2012) « par le chevauchement du sujet de l'étude et de l'observateur ». (Cité par Lachal, 2019, paragr. 4).

Le but de ce travail d'"objectivation de la subjectivité", comme le nome Devereux (2012), est d'une part la réduction très significatives des effets de résistances psychiques du chercheur face à son objet d'étude, et d'autre part, le fait de nous permettre de générer des résultats originaux et pertinents quant à notre recherche.

Partant de ce postulat, nous pouvons avancer que parler de la psychologie différentielle des sexes comme le souligne Zazzo (1963) « est un dur exercice d'objectivité... Je ne puis oublier que je suis un homme, mieux vaut s'avouer tout cela très clairement que d'en feindre l'oubli. Reconnaître sa partialité, c'est le début de l'objectivité » (cités par Tap, 1985, p. 51).

La nature de ma recherche qui implique la différence des sexes, me confronte en tant qu'être sexué à ma propre identité féminine, avec tout ce que cela implique d'un point de vue social et culturel. Ma propre perception du féminin et du masculin, reste imprégné des marques culturelles assignée par ma propre société « *Algérienne, Arabo-musulmane* ».

Il est vrai que reconnaître son identité sexuelle en tant que femme ou homme dépend certainement pour sa grande part des facteurs génétiques, mais il ne faut pas nier l'impact du social sur les différences biologiques qui reste très important et qui oriente fortement nos perceptions et notre représentation du féminin et du masculin. C'est ainsi que peuvent naître « les stéréotypes de l'homme et de la femme, variables d'ailleurs d'une société à une autre... l'individu se met à ressembler plus au moins à l'image qu'on a de lui, qu'il a de lui » (Tap, 1985, p. 46). Cette image est le résultat de la construction d'une représentation qui est bien la sienne, mais qui reste fortement imprégné par la marque culturelle et sociétale de l'environnement auquel il appartient.

Nous pouvons avancer dès lors, que les différences constatées entre les hommes et les femmes résultent selon Tap (1985) de l'implication complexe des facteurs génétiques (chromosomes, variabilité hormonales, effet de croissance et de maturation) et de facteurs sociaux (systèmes de valeurs, représentation, effets d'éducation, variabilités socioculturelles). Il s'agit bien là d'une « *construction* » (Tap, 1985, p.47) qui implique aussi bien le biologique que le social et l'individuel, construction qui transforme aussi bien les différences réelles, biologiques ou psychiques entre sexe, que les représentations qui leur sont attachées.

### **5.3.2 Objectif opérationnel**

Un mot sur le plan lexical, peut avoir plusieurs significations ou sens. Dans la recherche scientifique, il est question de 'concept', ce dernier doit avoir une définition précise, être reconnu empiriquement et se prêter sans ambiguïté aux mesures psychométriques.



Selon Vinsonneau (1996) « une représentation rationnelle, comprenant les attributs essentiels d'une classe de phénomènes ou d'objets » (p.83). Le concept, est alors considéré comme une unité cognitive qui représente un moyen de connaissance le plus souvent abstrait. Cette représentation abstraite doit être traduite en indicateurs sur lesquels on va pouvoir procéder à une mesure et des analyses. Cette opérationnalisation de concept va nous permettre d'assurer le passage d'un langage à un autre, en évitant les facteurs d'ambiguïtés et les risques de confusion. Elle permet aussi d'établir un modèle d'analyse susceptible d'explicitier les liens entre concepts, qui permettra la description des phénomènes psychologiques pas toujours observables.

### **5.3.3 Opérationnalisation des concepts clés**

Notre démarche pratique, consiste à saisir le lien entre identité sexuelle et représentation. Comme nous l'avons exposé au cours du chapitre trois, ces deux notions sont intimement liées dans la construction identitaire de la personne. L'identité peut se concevoir alors, comme un phénomène subjectif et dynamique résultant d'un double constat de similitudes et de différences entre soi, autrui et certains groupes. Selon Tap (1985) elle paraît être « en terme instrumental, un système dynamique de sentiments axiologiques et de représentations » (p.11). C'est-à-dire, l'identité est la résultante d'un compromis entre des axes exogènes et endogènes et qui s'explique dans l'inter-construction du psychique et du social. Cette inter-construction se réalise à travers divers processus, tel que la socialisation, identification, personnalisation, etc. Tap (1985).

Essayer de travailler sur de telles notions majeures, nous confrontes à certaines difficultés méthodologiques, car comme le souligne Tap (1985) l'attention doit être portée sur les concepts-clés, qui sont susceptibles d'être plus facilement opérationnalisés tels que, attitudes, les représentations et les conformités à des stéréotypes. (p.50)

Les concepts-clés, reflètent des états ou processus latents, qui peuvent cependant être manifestes à travers l'expression verbale, écrite ou éventuellement graphique. Le choix des techniques dans le recueil et l'analyse des données doit être pertinent et surtout nous permettre « la mise en jeu d'indicateur des attitudes et systèmes internes de référence. » (Tap, 1985, p.50).

Partant de ce postulat, nous nous focaliserons sur le champ des représentations. Tap (1985) avance que :

Tout objet de représentation se trouve non seulement 'investi', à partir d'un pré-jugement, d'une attitude préalable, mais également 'situé' mentalement, organisé en un système plus au moins schématique auquel viennent s'intégrer les éléments d'un 'savoir orienté', les informations recueillies ou transformées selon l'interlocuteur, ou les circonstances, le sujet peut faire appel à des aspects variables du champ de représentation (p. 52).

Le volet pratique de notre investigation sur l'identité sexuelle, se fera à travers la délimitation du champ de la représentation, où il sera proposé au sujet des situations susceptibles de lui permettre de définir ou de décrire l'objet de la représentation, de choisir et de comparer les éléments susceptibles d'entrer ou non dans l'image qu'il se fait de cet objet, en l'occurrence ici 'représentation de sexe'.

Aussi, selon Tap (1985) la représentation de l'homme ne peut s'organiser qu'en opposition et complémentarité avec celle de la femme, Il serait donc ici question d'un langage en catégories dualistes, que nous retrouvons d'ailleurs dans toute société à travers le classement dichotomique valorisé des aptitudes, comportements et qualités attribués à l'un ou l'autre sexe qu'ils opèrent.

Nous utiliserons donc, la technique de choix dichotomiques, qui nous permettra de définir les éléments intervenants dans la représentation du sexe féminin et du sexe masculin, ainsi que la précision des attributions pour l'homme et la femme. Ce qui nous amène à parler de stéréotypes, qui supposeraient selon Tap « que ces attributions s'organisent en systèmes stables

opposés masculin/féminin et qui apparaissent simultanément dans l'un ou l'autre champ et influence directement les attitudes du sujet, et la représentation qu'il a de lui-même » (1985, p. 52).

## 5.4 Choix des échantillons

Dans le cadre d'une méthode différentielle d'analyse des attitudes et représentations, nous prendrons en compte les variables âge et sexe :

### 5.4.1 Les variables

#### 5.4.1.1 *Les différences selon l'âge*

On ne peut aborder une étude sur l'enfance sans prendre en compte le fait qu'elle soit 'une période de vie qui voit s'effectuer une succession ininterrompue et rapide de changement : « dans les situations environnementales, physiques et sociales où les enfants sont successivement placés en fonction de leur variation en âge (crèche, école, maternelle, grande école, collège), dans les comportements, actions et réactions que l'on attend d'eux, dans leurs compétences intellectuelles et affectives enfin qui sont supposées s'accroître, s'enrichir et se diversifier avec le grandissement. » (Netchine, 1998, p.10). De cette définition, nous relevons une caractéristique importante de cette période, celle de la rapidité du changement dans l'évolution de l'enfant et de ses acquisitions. La différence selon l'âge est une variable importante dans notre étude, elle nous permet de préciser justement le sens des changements opérés au cours du développement, un enfant de 8 ans n'organise pas ses attitudes ou représentations comme un adolescent de 12 ou 14 ans.

#### 5.4.1.2 *L'analyse différentielle en fonction du sexe*

Cette dernière est la plus centrale dans cette étude « puisque les représentations dichotomisées et les processus de conformités seront centrés sur les pressions à l'inférence des

modèles de caractérisation différentielle des attitudes, comportements, représentations des garçons ou des filles. » (Tap, 1985, p.54). Bien entendu la variable sexe doit être constamment associée aux autres variables.

#### **5.4.1.3 L'origine sociale**

Elle est certes un élément fondamental dans les modalités différentielles d'appréhension de la culture (Larrue, 1979 cités par Tap 1985, p.54), on se limitera cependant à l'étude des variations entre groupes d'enfants issus de milieux différents définis à partir de la profession ou non des parents.

#### **5.4.2 L'échantillon de recherche**

Notre échantillon d'étude se compose de 210 enfants âgés de 09 à 12 ans. Pour une meilleure expérimentation nous l'avons répartie en trois groupes :

- **1<sup>er</sup> groupe** : Enfants de 08 - 09 ans. Ce groupe est composé de 60 sujets de 7,5 ans à 9,7 ans, répartis en deux groupes de sexes différents de la manière suivante :
  - 27 filles,
  - 33 garçons.
- **2<sup>e</sup> groupe** : Enfants de 10 - 11 ans. Ce groupe est composé de 84 sujets de 10 ans à 11,7 ans, répartis en deux groupes de sexes différents de la manière suivante :
  - 54 filles,
  - 30 garçons.
- **3<sup>e</sup> groupe** : Enfants de 12- 13 ans (accès à la préadolescence). Ce groupe est composé de 66 sujets de 12 ans à 13,5 ans, répartis en deux groupes de sexes différents de la manière suivante :
  - 38 filles,
  - 28 garçons.

Nous avons réalisé notre étude au sein de l'école « *Mouloud Feraoun* » à Saida. Les élèves de cet établissement sont issus d'un milieu socioculturel varié. L'étude s'est effectuée du 02 octobre 2016 au 18 mai 2017. L'objectif des enquêtes n'est pas la constitution d'un échantillon représentatif. Nous avons donc choisi la méthode empirique, le recrutement (technique de boule-de-neige, mise en relation par des contacts institutionnels) a été opéré de façon progressive et ciblée afin de diversifier les profils individuels selon certains critères (âge, sexe, niveaux scolaire).

## 5.5 Cadre méthodologique

Notre principal objectif est de démontrer la manière dont l'enfant élabore sa construction de l'identité sexuelle et ses représentations du féminin et masculin, et ceci dans les rapports qu'il entretient avec son environnement et sa culture d'appartenance. Pour ce faire nous envisageons une méthode de travail multifactorielle qui regroupe plusieurs théories et méthodes. Car travailler sur les représentations nécessite une pluralité des perspectives conceptuelles et méthodologiques, comme le suggérait Moscovici « la connaissance que les individus possèdent au sujet d'un objet et la manière dont celle-ci est organisée et utilisée par les individus et les groupes, implique la perspective incontournable de la pluri-méthodologie » (cité par Apostolidis, 2007, p, 14). Ce qui nous mène vers l'utilisation de la méthode dite de *Triangulation*, qui repose sur la combinaison de différentes méthodes qui vise « la vérification de l'exactitude et la stabilité des observations ». (Apostolidis, 2007, p.14-15). Dans ce sens, « la triangulation est avant tout une stratégie inductive de recherche (partir d'un phénomène particulier et observé sur le terrain pour le décrire et le comprendre) se donnant pour objectif général de construire un savoir pertinent et consistant sur le phénomène à partir des différentes opérations de croisement sur les plans théorique, méthodologique et/ou de production des données » (Apostolidis, 2007, p.16).

J'utiliserai donc de manière combinée, la méthode différentielle et statistique. Du point de vue théorique, une approche multiaxiale est à concevoir, car à l'heure actuelle beaucoup de chercheurs considèrent que l'étude de l'identité sexuée et « *sexuelle* » nécessite d'être analysée au sein de modèles plurifactoriels et interactionnistes qui intègrent les dimensions biologique, cognitive, sociale et affective (Chiland, 1995 ; Fagot & Leinbach, 1985 ; Goguikian-Ratcliff, 2002 ; Hurtig, 1982 ; Huston, 1985 ; Rouyer, 2001 ; Tap & Zaouche-Gaudron, 1999 ; Zaouche-Gaudron, 1997, 2000).

Selon Reuchlin (1964), la méthode différentielle est d'une grande importance dans le domaine de la recherche psychologique (pratique / théorique), compte tenu des problèmes que posent les différences entre individus et entre groupes, le simple fait de vivre en société nous confronte à ces différences, à tel point que « dans le langage commun, être psychologue signifie essentiellement savoir habilement s'adapter aux différences entre individus » (p.40).

La psychologie différentielle, est le nom employé par Stern (1900), elle consiste à la compréhension, la description et l'explication des différences entre les individus/ groupes d'individu au moyen de méthodes objectives (voire quantitatives, Lautry, 1999), son objet d'étude étant la variabilité / diversité. (Reuchelin, 1964).

A vrai dire le choix de cette méthode s'est imposé à nous, étant donné la nature même de notre recherche, qui traite de la différence sexuelle. Cette étude a pour objectifs d'une part, la description des différences et d'autre part, d'en comprendre l'organisation et les implications des éléments qui constituent les représentations, ainsi que l'explication de leur origine.

Quant aux représentations sociales, elles seront étudiées selon l'approche socio-dynamique, la théorie des « principes organisateurs » de Doise (1990).

Deschamps et Moliner, (2012) avance que pour Doise (1990) :

- "L'analyse des régulations effectuées par le méta-système social dans le système cognitif...constitue l'étude proprement dite des représentations sociales". Dans cette

approche, on considère d'une part que la structure des rapports sociaux définit un ensemble de règles, de normes ou de valeurs (le méta-système) qui opèrent ensuite des régulations dans le système cognitif des individus. De telle sorte que, en vertu du principe d'homologie structurale, les contenus et l'organisation d'une représentation sociale sont déterminés par la position que les individus occupent dans la société. En d'autres termes, une représentation est structurée selon des principes organisateurs qui relèvent du méta-système. Mais d'autre part, on considère aussi que les représentations "organisent les processus symboliques intervenant dans les rapports sociaux" (Doise, 1990, p. 127), notamment les processus de communication. En résumé, les représentations se construisent en fonction des insertions sociales des individus et dans le même temps. Elles modulent les rapports sociaux entre ces mêmes individus. (p. 147).

Dans sa théorie Doise (1992) accorde une place importante au processus d'ancrage, dont il distingue trois formes :

- L'ancrage psychologique, correspond à l'imbrication des représentations dans des croyances d'ordre général auxquelles les individus adhèrent plus ou moins. Dans ce cadre, les variations observées dans les représentations dépendent du niveau d'adhésion des individus à ces croyances.
- L'ancrage sociologique, correspond à l'insertion des représentations dans les groupes sociaux. Il s'agit du "lien entre représentation sociales et appartenance ou position sociales" (Doise, 1992, p. 189). On suppose alors que l'appartenance des individus à un même groupe implique des expériences et des intérêts relativement communs et donc, des opinions et des croyances partagées. Les variations observées dans les représentations dépendent alors des insertions sociales des individus.
- L'ancrage psychosociologique, concerne l'imbrication des représentations dans les dynamiques sociales. Dans ce cadre, les variations observées dans les représentations

dépendent à la fois des spécificités des groupes, mais aussi des divisions "positionnelles et catégorielles propres à champ social donné" (Doise, 1992, p. 191). Ce type d'ancrage suppose que la représentation d'un objet dépend à la fois de la position du groupe vis-à-vis de cet objet (enjeux, intérêt, expérience, etc.) mais aussi des interactions de ce groupe avec d'autres groupes sociaux. Pour Doise (1990), étudier l'ancrage psychosociologique des représentations revient donc à étudier "l'intervention des divisions et antagonismes entre groupes dans l'organisation des représentations sociales (Doise, 1992, p. 192)" (Deschamps et Moliner, 2012, pp. 147-148)

### 5.5.1 Outils d'investigation

Dans le but d'investiguer sur les représentations de l'homme et de la femme et de leurs différences d'une part, ainsi que celle du père et de la mère et de leurs différences d'autres par, nous avons utilisé l'interview individuelle comme méthode.

Ainsi pour notre étude, nous avons demandé à 210 enfants de 09 à 12 ans (119 filles et 91 garçons à raison d'environ 65 enfants par année d'âge) dans une interview individuelle, de répondre à une série de questions et en particulier à celles-ci :

- Qu'est-ce que c'est un homme ?
- من هو الرجل ؟
- Qu'est-ce que c'est une femme ?
- من هي المرأة؟
- Alors un homme et une femme c'est pareil ?
- هل يتشابه الرجل والمرأة؟
  - Oui : Qu'est ce qui est pareil ?
  - في حالة نعم: أين يكون التشابه؟
  - Non : Qu'est ce qui n'est pas pareil ?



- في حالة لا: أين يكون الاختلاف؟
- Qu'est-ce qu'un père ?
- من هو الاب؟
- Qu'est-ce qu'une mère ?
- من هي الام؟
- Alors un père et une mère c'est pareil ?
- هل يتشابه الاب والام؟
  - Oui : Qu'est ce qui est pareil ?
  - في حالة نعم: أين يكون التشابه؟
  - Non : Qu'est ce qui n'est pas pareil ?
  - في حالة لا: أين يكون الاختلاف؟

### 5.5.2 Méthode d'analyse des résultats

L'analyse des résultats des différentes questions, c'est fait par le biais d'IRAMUTEQ<sup>3</sup>, qui est un logiciel « d'analyse de texte et de tableaux de données. Il s'appuie sur le logiciel de statistique « R » et sur le langage python. Il propose un ensemble de traitement et d'outils pour l'aide à la description et à l'analyse de corpus textuels et de matrice de type individus/caractères ». (Loubèr & Ratinaud, 2014, p.4).

Concernant le principe de son fonctionnement, IRAMUTEQ est une « interface de R pour les analyses multidimensionnelle de textes et de questionnaires, son fonctionnement consiste à préparer les données et écrire des scripts qui sont ensuite analysées dans le logiciel statistique R. les résultats sont finalement affichés par l'interface » (Loubèr & Ratinaud, 2014, p.4).

---

<sup>3</sup> IRaMuteQ 0.7 alpha 2 ; Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles et Textes et de Questionnaires.

L'utilisation de ce logiciel a nécessité une formation pour une bonne maîtrise du matériel. Ce dernier nous permis d'établir des liens et des connexions entre les différentes variantes de notre recherche (sexe, âge...) et une meilleure visibilité des résultats à travers les graphes et les tableaux qu'il propose.

Ainsi dans le cadre de l'analyse de ces interviews sur la représentation, une multitude de méthodes se présentent à nous. Nous en citons deux, qui ont fait l'objet de notre investigation, à savoir l'analyse de similitude et l'analyse factorielle de correspondance.

#### ***5.5.2.1 L'analyse factorielle de correspondance***

L'analyse factorielle est une technique statistique aujourd'hui surtout utilisée pour dépouiller des enquêtes : elle permet, quand on dispose d'une population d'individus pour lesquelles on possède de nombreux renseignements concernant les opinions, les pratiques et le statut (sexe, âge, etc.), d'en donner une représentation géométrique<sup>1</sup>, c'est-à-dire en utilisant un graphique qui permet de voir les rapprochements et les oppositions entre les caractéristiques des individus. Cette technique est déjà centenaire : elle a été créée en 1904 par le psychologue anglais Charles Spearman (inventeur également du coefficient de corrélation de rang), dans le but de mesurer l'intelligence. Sa technique porte le nom aujourd'hui d'analyse factorielle des psychologues. D'autres techniques d'analyse factorielle seront développées ensuite : l'analyse en composantes principales<sup>3</sup> (souvent abrégée en ACP) et une variété de celle-ci l'analyse factorielle des correspondances (AFC), crée dans les années 1960 par Jean-Paul Benzécri. Du fait de l'essor de l'informatique, cette dernière technique est devenue une technique standard, intégrée dans les grands logiciels statistiques internationaux (SAS, SPSS) (Cibois, 2006, p. 1) ; ainsi qu'à IRAMUTEQ le logiciel que nous avons utilisé lors de l'analyse de nos données.

L'analyse factorielle de correspondance (AFC) repose, « dans le cas de l'analyse d'une représentation sociale, sur l'adéquation des axes mis au jour avec l'idée de l'existence de principes organisateurs. Elle conduit à situer les sujets et les items sur des dimensions bipolaires

permettant une interprétation en termes d'opposition idéologique (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi) ». (Vergès, 2001, p. 559).

### 5.5.2.2 *L'analyse de similitude*

Cette méthode est une méthode générale d'analyse de données :

Elle est alternative ou complémentaire des classiques analyses factorielles ou de classification. Mais elle est aussi plus particulièrement adaptée à la théorie des représentations sociales, ce qui n'étonnera personne quand on sait le rôle que joue son inventeur dans le champ des représentations sociales. L'analyse de similitude a la grande qualité de ne pas éliminer l'analyste des différentes phases de l'analyse. A aucun moment il lui est proposé les résultats d'une boîte noire. Au contraire l'analyse de similitude demande à l'analyste de prendre des décisions à chaque étape de la démarche. Elle propose des descriptions qui doivent être validées et peuvent même être quelque fois contradictoires à première vue. Elle pousse alors l'analyste à trouver son interprétation au croisement de deux informations différentes.

L'analyse de similitude n'a pas été élaborée et développée pour ses simples vertus mathématiques et descriptives. C'est une analyse de données particulièrement en phase avec l'étude des représentations sociales. On peut mettre en correspondance les propriétés mathématiques des graphes et les notions qui sont utilisées dans la théorie des représentations sociales. Ainsi une représentation sociale est constituée d'éléments sélectionnés parce qu'ils sont proches du thème dont on cherche la représentation. Mais la représentation n'est pas seulement œuvre de sélection et d'amnésie, elle est fondamentalement une organisation, un ensemble de relations entre ses éléments. Ces relations ne sont pas transitives, ce sont des relations de proximité dont les valeurs peuvent être fort diverses (exprimant la plus ou moins grande proximité) et sont définies localement. On considère ici qu'elles sont symétriques. La théorie des représentations sociales a développé un ensemble de notions telles celles de noyau

central, de saillance, d'éléments périphériques, de principes organisateurs etc ... Les chercheurs dans ce domaine ont trouvé dans l'analyse de similitude des correspondances permettant le traitement des données issues de questionnaires visant l'expression de représentations sociales. Ces correspondances sont évidentes quand on sait que Claude Flament est l'une des figures les plus marquantes du champ d'étude des représentations sociales et qu'il est aussi le créateur et l'inspirateur des développements de l'analyse de similitude. Cependant l'analyse de similitude ne se réduit pas à l'étude des représentations sociales : c'est une méthode générale d'analyse de données. (Vergès et Bouriche, 2003, pp. 3, 68)

D'autre part une analyse qualitative a été employée dans le traitement de certains éléments d'un point de vue clinique.

## **Résumé**

Pour conclure, je dirais qu'en premier lieu, la consultation bibliographique m'a permis d'élaborer ma problématique ainsi que d'affiner mes hypothèses. En second lieux, la consultation d'une littérature spécialisée m'a poussée à adopter une perspective tridimensionnelle qui regroupe plusieurs théories et méthodes (méthode différentielle, méthode quantitative statistique et méthode qualitative concernant l'interprétation clinique de certains éléments).

## **Chapitre Six**

# **Dépouillement, analyse des résultats et synthèse**

## **6 Dépouillement, analyse des résultats et synthèse**

### **Préambule**

Ce présent chapitre concerne l'exposition et l'analyse des résultats relatifs au dépouillement des réponses aux questions posées lors de l'interview individuelle avec les enfants.

La présentation des résultats et leurs analyses se fera en deux volets, la première traite de la représentation de l'homme, de la femme et de leurs différences, le second volet concerne la représentation du père, de la mère et de leurs différences.

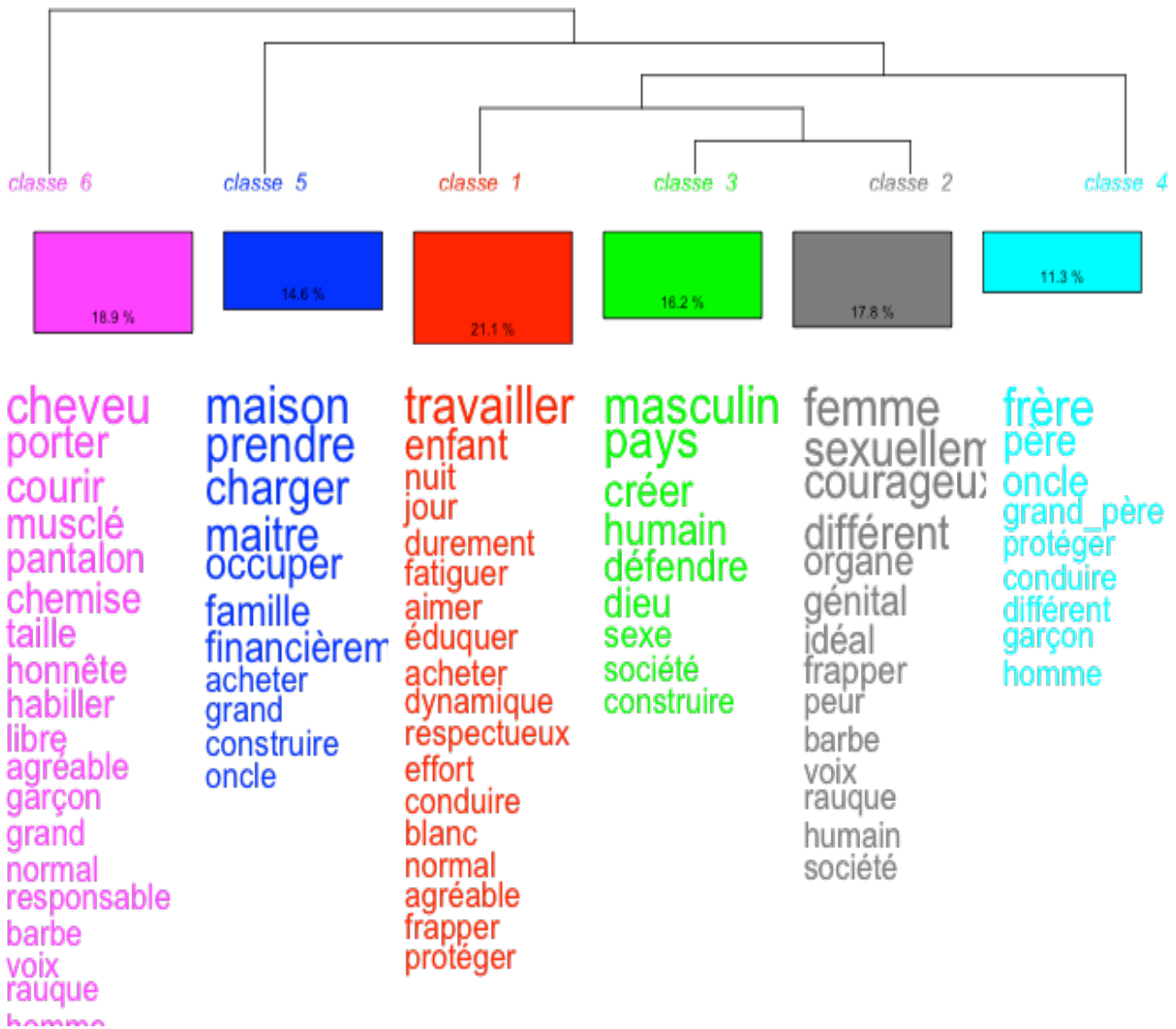
La discussion et la synthèse de l'analyse des résultats aspirent à répondre aux questionnements qu'évoque notre problématique et espérant confirmer sinon infirmer nos hypothèses de recherche.

## 6.1 Résultats et analyse de la représentation homme, femme et différences

### 6.1.1 Résultats et analyse de la représentation de l'homme par les enfants des deux sexes

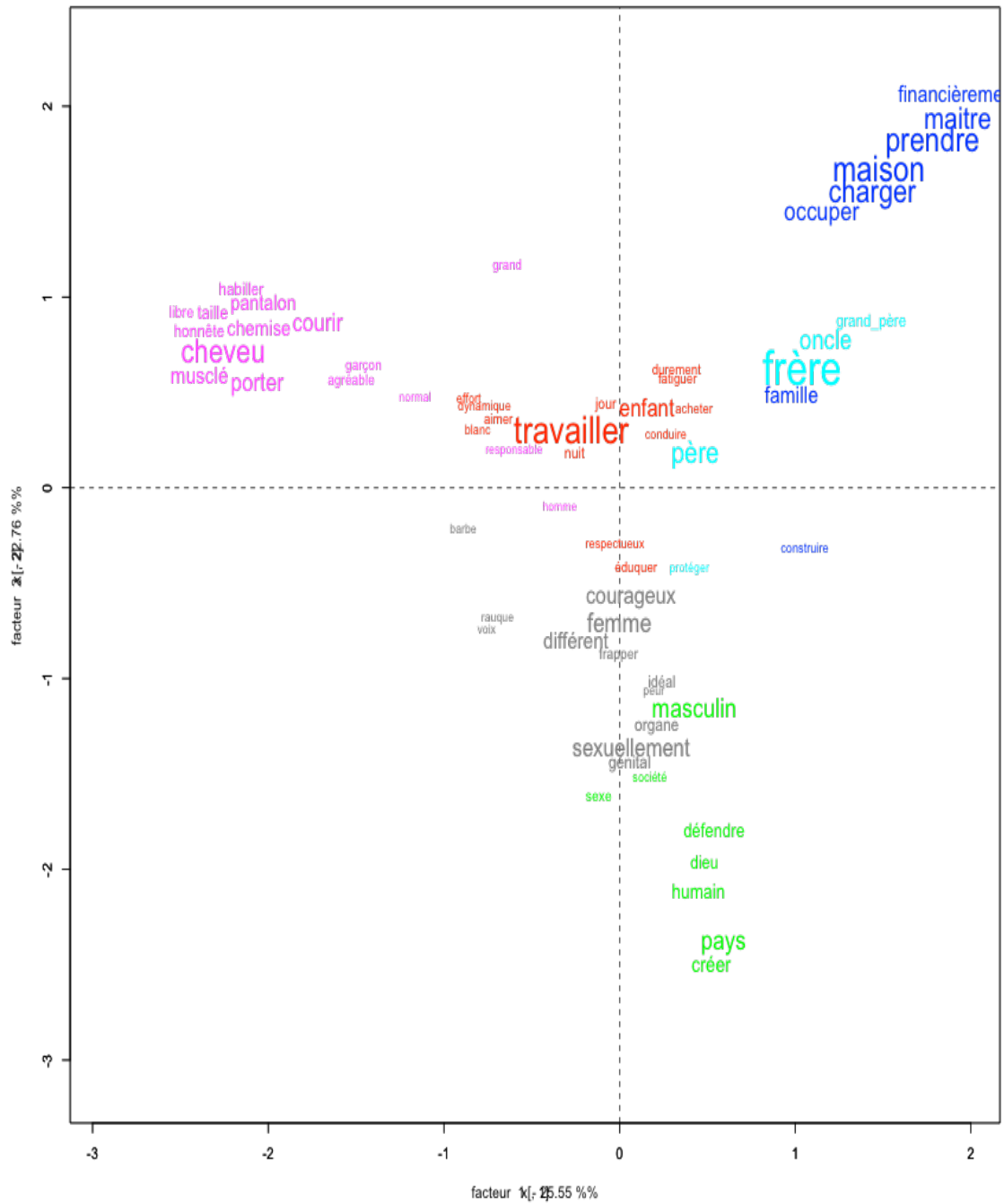
#### 6.1.1.1 Résultats graphiques

Figure 2: Dendrogramme homme (pour les deux sexes) :



Dendrogramme « Homme »

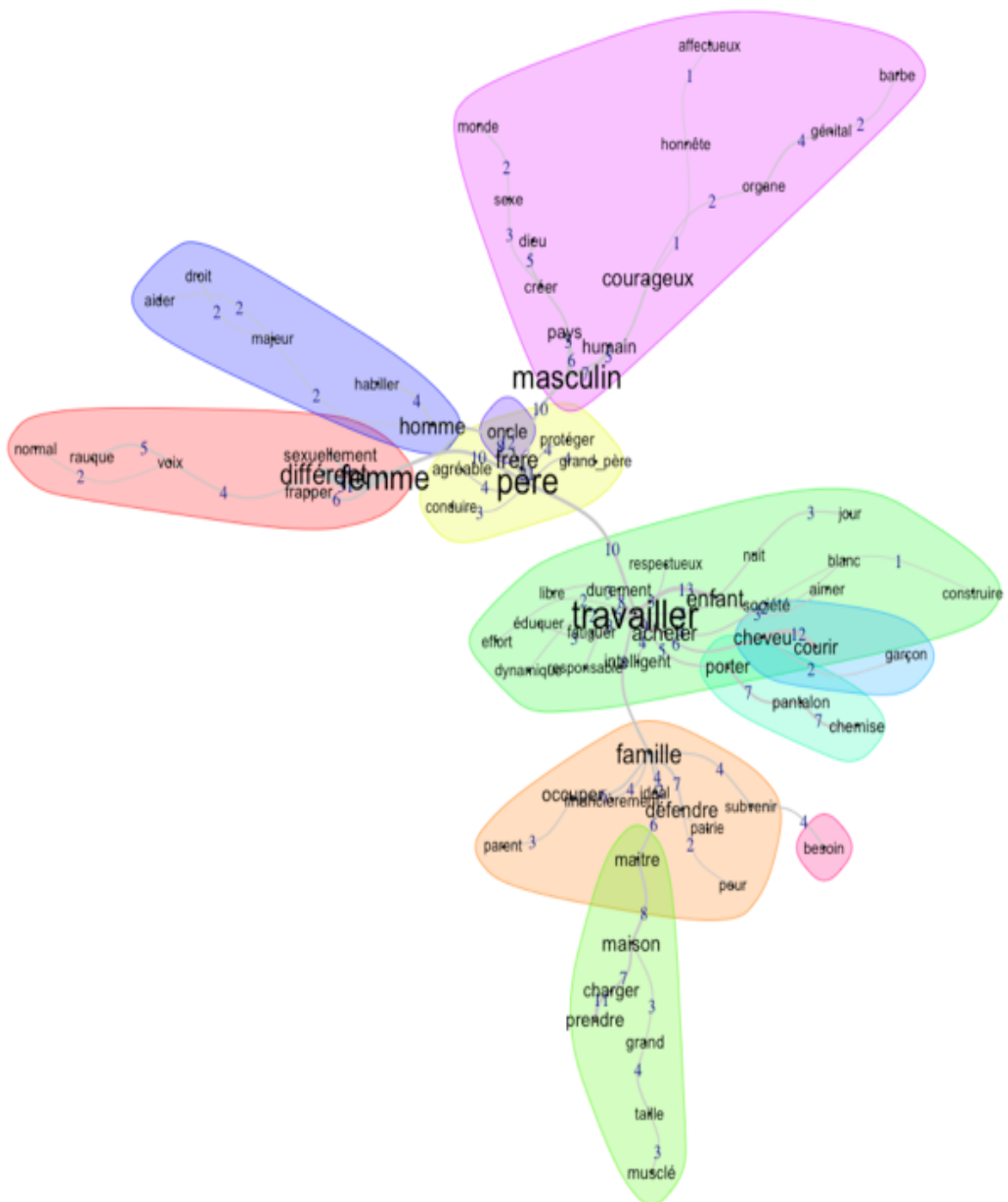
Figure 3 : Analyse factorielle des correspondances homme (pour les deux sexes)



AFC



Figure 4: Graphe de similitude homme (pour les deux sexes)



Graphique de similitude « homme »

### 6.1.1.2 Représentation de l'homme (enfants des deux sexes)

En Premier lieu l'analyse de la 1<sup>ère</sup> question « qu'est-ce qu'un homme ? » permet de distinguer une structure bipolaire de l'arborescence du dendrogramme qui rassemble d'une part les caractéristiques physiques (non sexuelles) et d'autre part, des références en relation avec la fonction, l'action, le rôle et le statut.

On notera alors 6 catégories :

- **Références larges** : L'enfant désigne « homme » comme un père, un oncle, garçon, frère... Ou comme un être humain.
- **Référence de genre** : L'enfant fait appel ici au masculin « ذكر », ou « celui ».
- **Référence conjugale et familiale** : L'enfant met en avant le fait que l'homme et la femme se marient, construisent un foyer, ont des enfants, les élèvent, les éduquent et les prennent en charge.
- **Description psychologique et physique** : L'enfant attribue à l'homme des traits de caractères ou de personnalité. Il dira courageux, fort, protecteur. Quant au physique, il le caractérise par la longueur des cheveux, la voix....
- **Référence Professionnelle** : l'adulte est défini par des activités extérieurs, par son rôle et statut dans la société et au sein de la famille (il est le pilier, l'idéal, le maître de maison et détenteur du pouvoir. La référence à l'argent est omniprésente. Elle apparaît comme la caractéristique centrale du masculin et de son pouvoir et sa supériorité.
- **Références à la patrie et à la nation** : Il est aussi désigné comme une personne qui contribue à la construction et la protection de sa patrie.

En second lieu, l'analyse factorielle des correspondances ainsi que le graphe de similitude, démontrent que la définition que proposent les enfants concernant l'homme se centre principalement sur la capacité à travailler et gagner de l'argent, c'est-à-dire par son activité

extérieure de la maison (son *statut* professionnel) et à la position qu'il occupe dans un domaine de la vie sociale, ainsi par exemple (Manel, 8 ans) nous dit c'est : « *Celui qui travaille, pour notre bien-être, et nous aime, nous apprend beaucoup de choses, les bonnes manières, la prière, le jeûne* », (Omar, 11 ans) aussi nous dit c'est : « *Une personne forte, qui travaille durement et prend en charge la famille financièrement* ». Il s'agit là de *statut* acquis en relation avec un métier, le pouvoir... mais plus précisément encore par son *rôle*, qui lui permet de distinguer sa position dans le système sociétal à travers un ensemble de comportement qu'il doit avoir. Le rôle est « l'aspect dynamique et subjectif du statut, il désigne un modèle de conduite prescrite à un individu, lié aux exigences du statut et en fonction des attentes du groupe... » (Fischer, 2005, p.226).

Il est aussi très souvent assimilé au Père. Il est alors désigné comme « le maître de maison », « l'idéal », « celui qui prend en charge les enfants, la famille, la maison » dans ce contexte (Manel, 12 ans) par exemple dit : « *C'est un père, un frère, l'idéal et le pilier de la maison* ». Son rôle de protecteur des enfants est aussi souvent signalé, (Ibrahim 10 ans) dit : « *c'est celui qui se défend par lui-même, il n'a pas peur, il défend la femme et les enfants* ».

L'homme est aussi désigné, par sa contribution à la construction et la protection de son pays (Anfel, 11 ans) « *Un être humain que Dieu a créé masculin, il construit son pays* » mais aussi par son dynamisme, sa responsabilité envers sa famille et la société (Abdelwahab, 11 ans) « *c'est une personne adulte qui s'occupe de ses parents et aide les gens* ».

L'enfant le définit aussi, comme l'inverse de la femme « *الرجل عكس المرأة* », (Nabil 11 ans) : « il est différent de la femme sur plusieurs points comme le genre ». Cette opposition par le contraire montre que ni l'homme ni la femme ne se définissent par eux mêmes mais au contraire ils se définissent par leur opposition : Si l'homme est fort, c'est que la femme est faible, si la femme est affectueuse l'homme se définit par sa rudesse. Ainsi on peut dire qu'il

suffit de prendre un caractère définissant un sexe et de prendre son opposé pour caractériser l'autre sexe.

Il est appréhendé par ailleurs, par son statut de genre (masculin), (Sarah 10 ans) : « il est masculin, il s'occupe des achats ». (Mounir 9 ans) « une personne masculin ».

Le statut de genre masculin est souvent associé aux capacités physiques (fort, musclé, grand de taille...) (Issam 10 ans) : « *c'est celui qui est fort* », (Hibatallah 10 ans) : « *il est fort, a des muscles et peut porter des choses lourdes* » et aussi aux capacités psychologiques (courageux, honnête...) (Bouchra 12 ans) dit : « *il est masculin جنس نكر, les personnes se distinguent par leur courage, force et volonté et est différent de la femme* ». Il y'a même des caractéristiques qui montrent un côté agréable et affectueux...), (Sihem 9 ans) dit dans ce contexte : « il est masculin, grand, musclé, des fois il est agréable », (Nardjessa 10 ans) : « *celui qui a des cheveux courts, ne ressemble pas à la femme, ne porte pas les mêmes habilles, affectueux et beau* ».

L'homme est perçu aussi par des caractéristiques vestimentaires (port du pantalon, العمامة، القميص) (Kada, 11 ans) : « *celui qui est responsable, il porte un pantalon et une chemise, il se coupe les cheveux très courts, il se distingue de la femme par la barbe* », (Yasser, 11 ans) : « *celui qui porte un kamisse et aamama (العمامة، القميص)* ».

Enfin, l'enfant fait appel aussi à différentes informations : des souvenirs, enseignement scolaire, expériences personnelles... Ainsi (Yacer, 11 ans) nous dit : « *L'homme a des spermatozoïdes c'est ce qu'on nous a appris en cours* », aussi (Zahia, 12 ans) nous explique qu'un homme est « *courageux, poilu, a une barbe et un appareil génital masculin* ».

## 6.1.1.3 Résultats quantitatifs pour tous les enfants

Tableau 1: Pourcentages par sexes

	Filles	Garçons
Acheter	20,51	40,74
Famille	25,64	70,37
<b>Femme</b>	<b>71,79</b>	<b>70,37</b>
Occuper	7,69	37,04
<b>Différent</b>	<b>76,92</b>	<b>40,74</b>
Frère	56,41	0
Homme	43,59	18,52
Courageux	33,33	22,22
Maitre	7,69	25,93
Porter	7,69	33,33
Être	28,21	0
<b>Père</b>	<b>92,31</b>	<b>55,56</b>
Pays	20,51	11,11
Défendre	20,51	44,44
Cheveu	15,38	33,33
Oncle	30,77	0
Humain	28,21	0
Fort	56,41	81,48
Prendre	17,95	18,52
<b>Travailler</b>	<b>87,18</b>	<b>100</b>
Enfant	46,15	25,93
Courir	10,26	37,04
<b>Masculin</b>	<b>82,05</b>	<b>29,63</b>
Maison	20,51	25,93
Personne	17,95	22,22
Charger	15,38	18,52

Tableau 2: Pourcentages par âges

	8-9 ans	10-11 ans	12-13 ans
Acheter	75,34	7,87	23,08
Famille	34,25	47,24	46,15
<b>Femme</b>	<b>13,7</b>	<b>90,55</b>	<b>84,62</b>
Occuper	6,85	23,62	23,08
<b>Différent</b>	<b>13,7</b>	<b>62,99</b>	<b>88,46</b>
Frère	0	39,37	46,15
Homme	34,25	27,56	38,46
Courageux	41,1	27,56	23,08
Maitre	27,4	7,87	15,38
Porter	6,85	15,75	26,92
Être	0	15,75	26,92
<b>Père</b>	<b>95,89</b>	<b>74,8</b>	<b>69,23</b>
Pays	0	31,5	11,54
Défendre	0	55,12	23,08
Cheveu	27,4	23,62	19,23
Oncle	0	23,62	23,08
Humain	0	15,75	26,92
Fort	143,84	51,18	38,46
Prendre	13,7	15,75	23,08
<b>Travailler</b>	<b>198,63</b>	<b>66,93</b>	<b>57,69</b>
Enfant	82,19	23,62	26,92
Courir	20,55	19,69	23,08
<b>Masculin</b>	<b>27,4</b>	<b>86,61</b>	<b>53,85</b>
Maison	27,4	11,81	30,77
Personne	6,85	23,62	23,08
Charger	13,7	11,81	23,08

Tableau 1 « Homme »  
Fréquence par SexeTableau 2 « Homme »  
Fréquence par Age

#### ***6.1.1.4 La Représentation de l'homme (les enfants des deux sexes) d'un point de vue quantitatif***

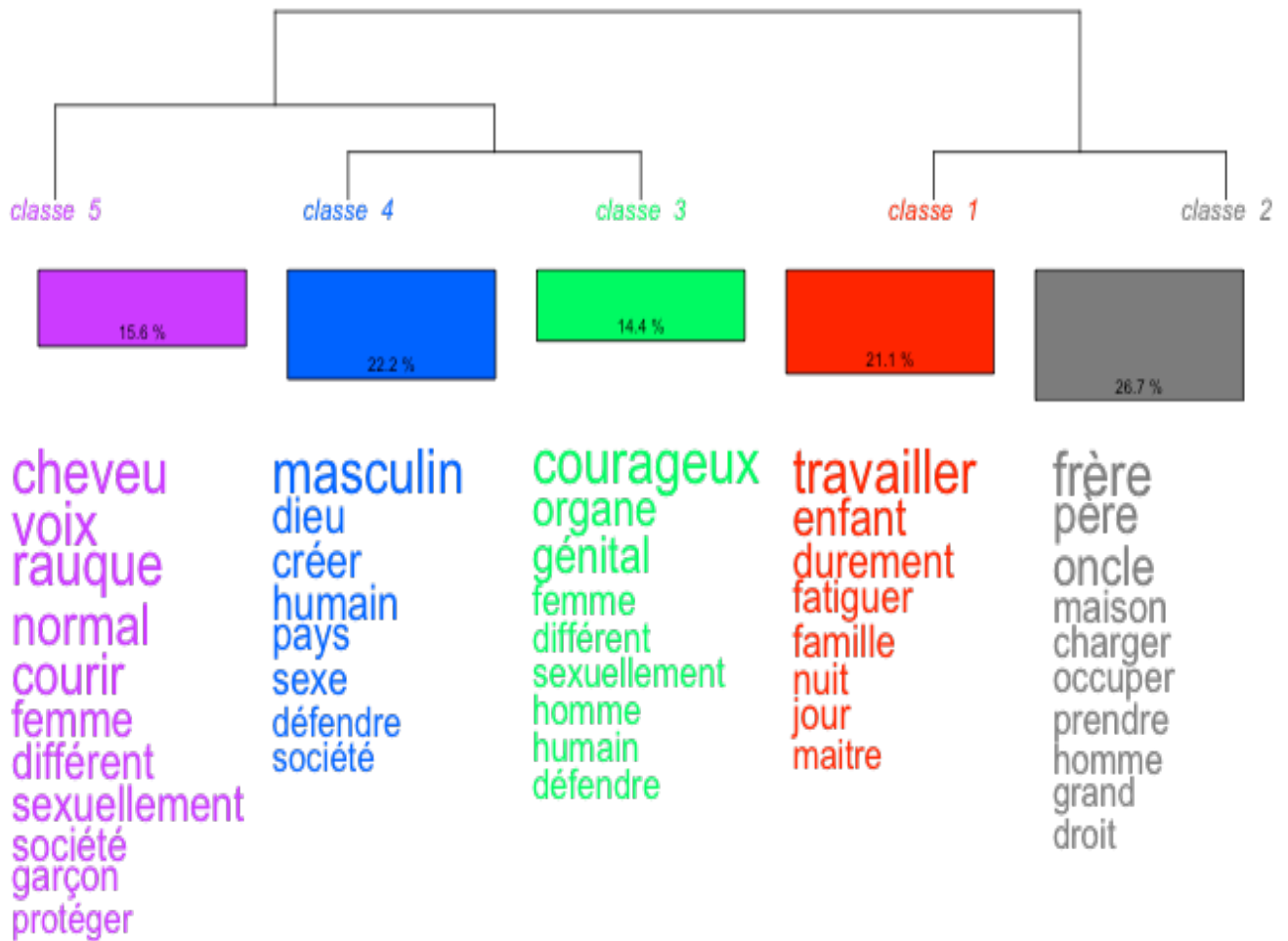
La référence au statut professionnel pour l'homme par son travail est la plus récurrente avec (89,13%). Cette dernière est fortement reliée comme nous le constatons sur l'arbre de similitude au référent du statut de père (70,41%), suivie des caractéristiques qui désignent l'opposition contraire à la femme avec un pourcentage de (56,02%). Enfin vient un autre référent à forte influence le genre masculin (53,18%).

6.1.2 Résultats et analyse de la représentation de l'homme par sexe et âge

6.1.2.1 Résultats graphiques représentation de l'homme par sexe et par âge

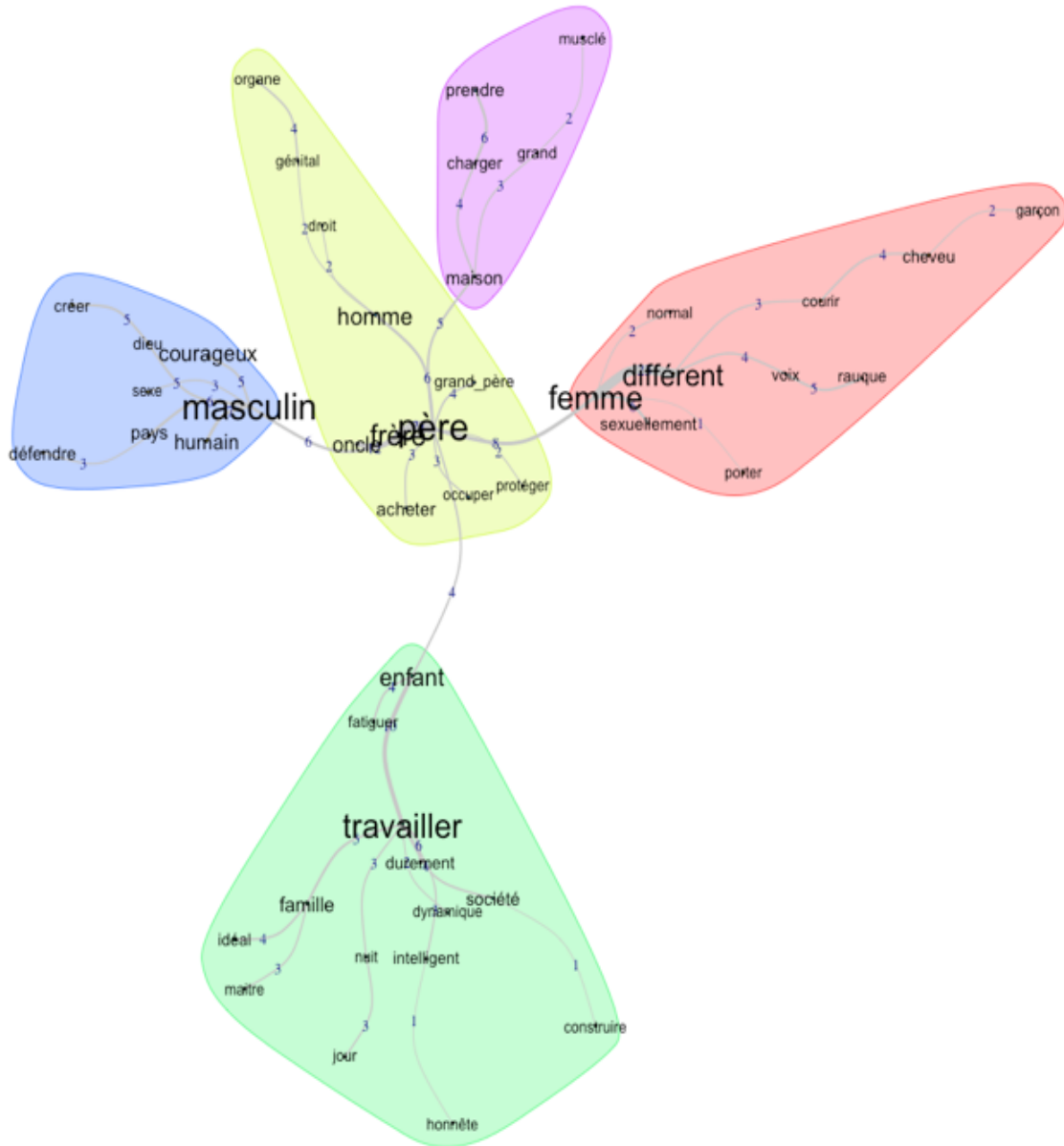
a) Pour les filles

Figure 5: dendrogrammes homme (pour les filles) :



Dendrogramme « homme » (Filles)

Figure 6: Graphe de similitude homme (pour les filles) :

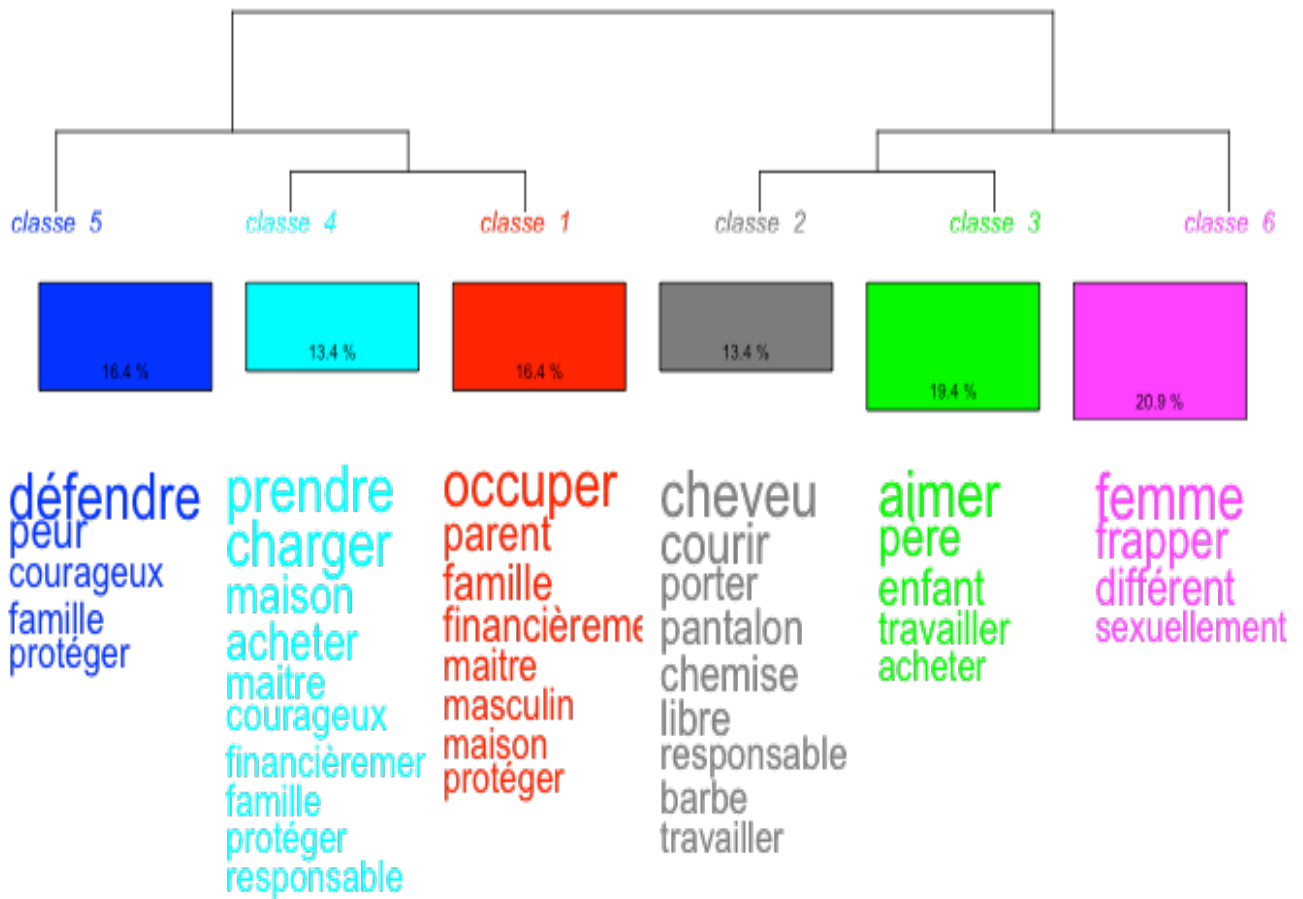


**Graphe de similitude « Homme » (Filles)**



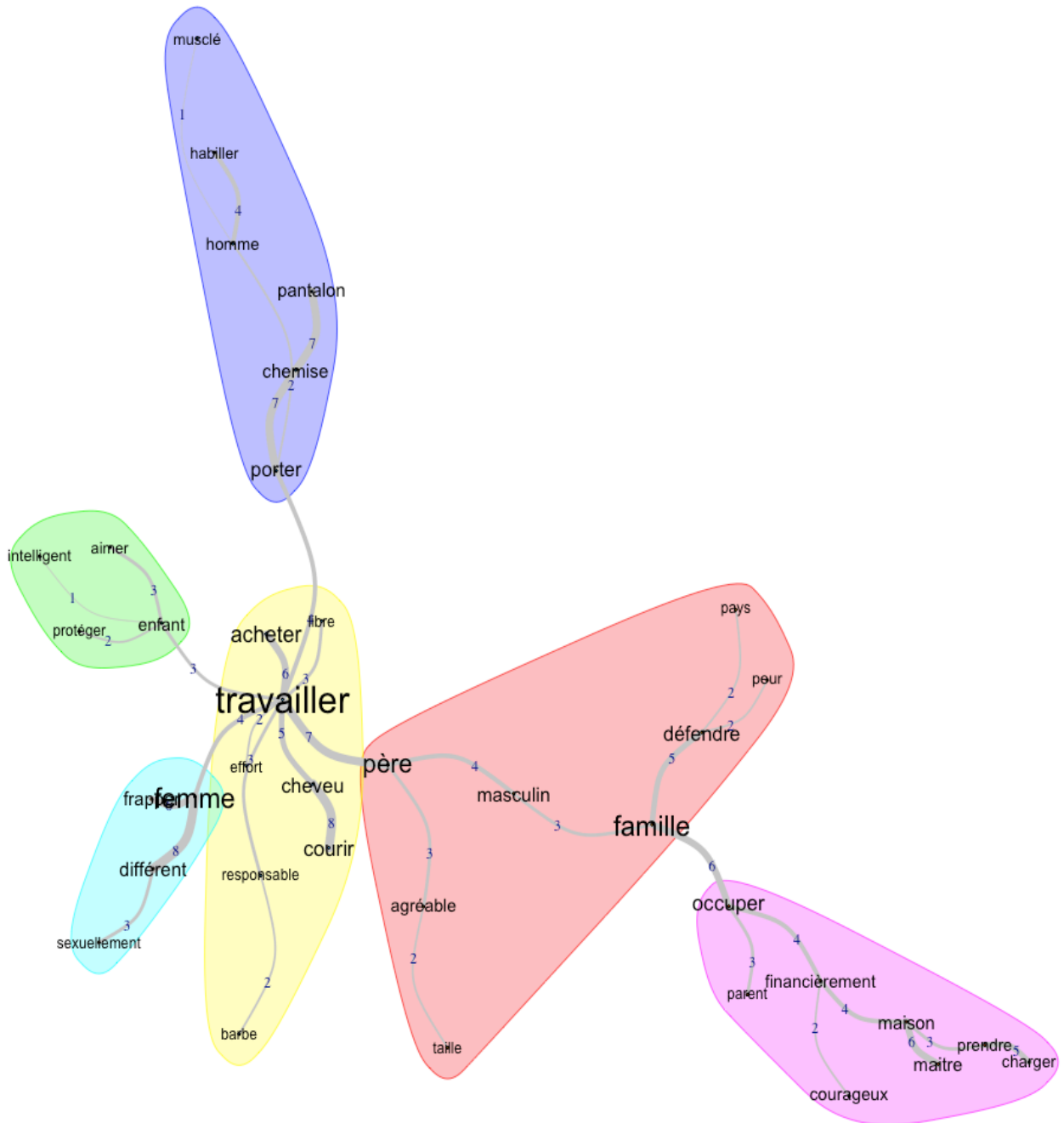
**b) Pour les garçons**

Figure 7: Dendrogrammes homme (pour les garçons) :



Dendrogramme « Homme » (Garçons)

Figure 8: Graphe de similitude homme (pour les garçons) :



**Graphe de similitude Homme (Garçons)**

### 6.1.2.2 *Représentation de l'homme par sexe et âge*

Les résultats obtenus, montrent à travers les dendrogrammes et les graphes de similitudes (figures 4,5,6 et 7) des divergences et quelques similitudes entre filles et garçons quant à la représentation de l'homme.

Les deux dendrogrammes (figures 4 et 6), sont d'arborescence bipolaire avec une catégorisation presque similaire.

Quant aux différences, elles concernent plus particulièrement, l'organisation et la récurrence des éléments qui composent les différentes catégories dans la désignation de la représentation de l'homme par les filles et les garçons. Nous les résumerons de la sorte :

#### **a. Pour les filles :**

Selon le graphe de similitude (figure 5), nous constatons que la désignation que font les filles de l'homme se centre sur le statut du père, une forte connectivité relie les autres catégories (différence avec la femme, genre et statut professionnel) à ce dernier.

Ainsi pour les filles, l'*homme* est avant tout considéré comme un père (36%), en référence au rôle et statut familial qu'il est sensé occuper. Il est ensuite catégorisé comme celui qui travaille (34%) statut professionnel, vient alors le statut du genre (sexe masculin 32%) suivi du contraire (contraire de la femme 30%), cette dernière nous renvoie au fait que pour définir l'objet, c'est toujours en fonction de l'autre opposé. L'homme est aussi désigné par des caractéristiques physiques et psychologiques (Fort, grand, voix rauque, courageux...).

#### **b. Pour les garçons :**

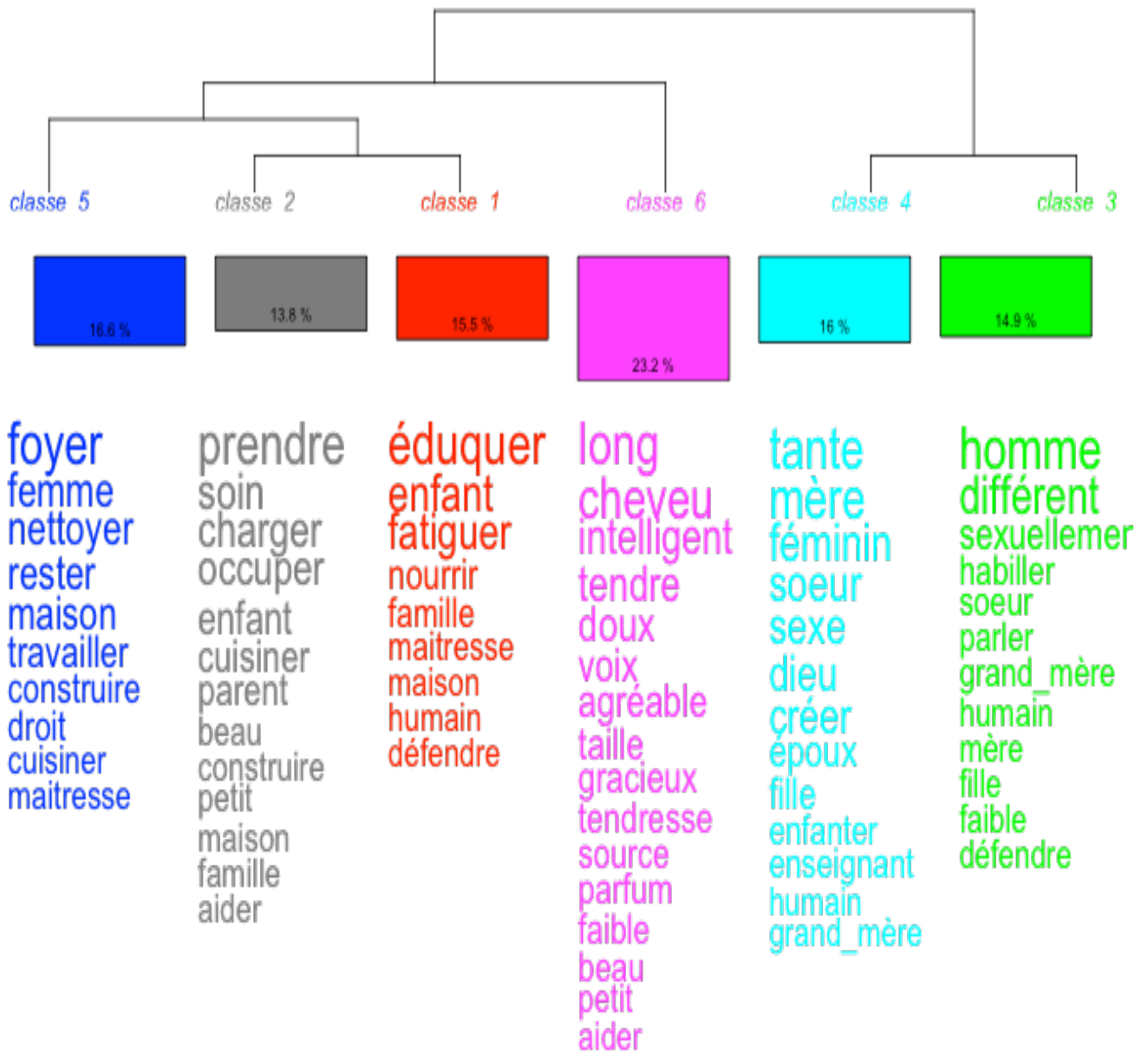
Selon le graphe de similitude (figure 7), les différentes catégories se rattachent à la catégorie principale celle du statut professionnel.

Pour les garçons, un homme est défini avant tout par son statut professionnel (23,27%), par sa capacité à travailler, de prendre en charge financièrement la famille et les enfants. Suivi de la désignation par les caractéristiques physiques avec (18,96 %). Enfin, une autre désignation aussi importante, est la référence au statut de père avec (12,93 %).

6.1.3 Résultats et analyse de la représentation de la femme (enfants des deux sexes)

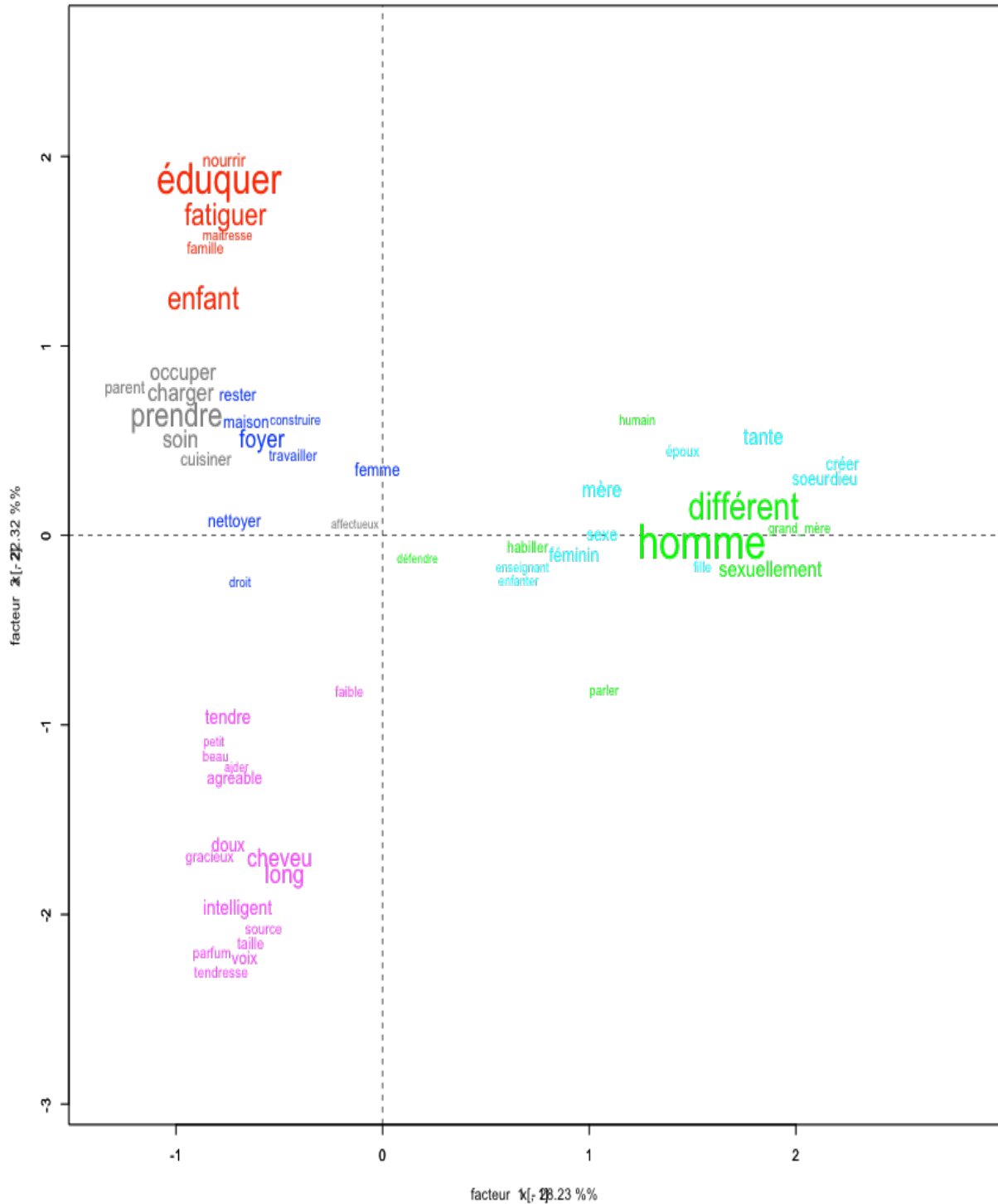
6.1.3.1 Résultats graphiques

Figure 9: Dendrogramme Femme (enfants des deux sexes) :



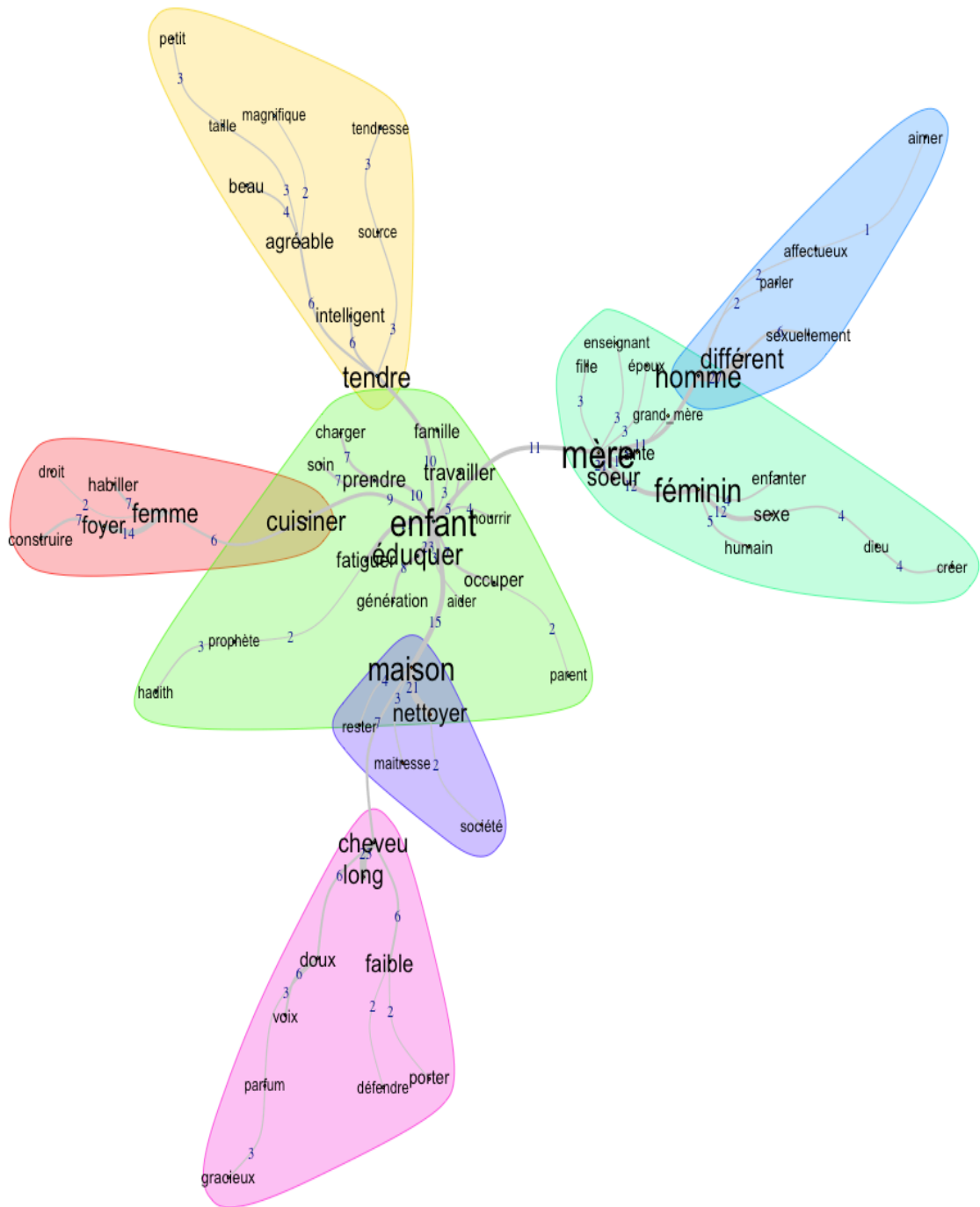
Dendrogramme Femme

Figure 10: Analyse factorielle des correspondance femme (enfants des deux sexes):



AFC

Figure 11: Graphe de similitude Femme (enfants des deux sexes) :



Graphe de similitude « femme »

### 6.1.3.2 Représentation de la femme par les enfants des deux sexes

L'analyse de la 2<sup>e</sup> question « qu'est-ce qu'une femme ? », nous a permis de relever d'une part, une forte similitude de résultats par rapport à ceux obtenus à la 1<sup>ère</sup> question.

En effet, nous constatons ici aussi une bipolarité de l'arborescence du dendrogramme femme (figure 8), identique à celle retrouvée chez l'homme, avec une répartition en 6 catégories aussi. Toutefois on notera que sur les 6 catégories seulement 4 sont identiques à savoir :

- *Références larges*
- *De genre*
- *Références conjugales et familiales*
- *Descriptions psychologiques et physiques.*

Pour les deux autres, elles restent spécifiques à la femme et concernent :

- *Référence à l'espace domestique* : la femme est celle qui reste à la maison, cuisine, nettoie, et s'occupe des enfants. C'est-à-dire le dedans par rapport à l'espace extérieur assigné quant à lui au masculin
- *Référence à l'éducation et à la prise en charge des enfants* : l'enfant désigne la femme comme étant la maîtresse de maison, mais surtout par son rôle d'éducatrice et d'accompagnatrice des enfants.

D'autre part, l'analyse factorielle des correspondances ainsi que le graphe de similitude, nous permettent de déduire que la définition que les enfants assignent à la femme, est tout d'abord liée à son statut de mère à travers sa capacité de prendre en charge et d'éduquer les enfants, ainsi (Amdjed, 10 ans) nous dit : « c'est la mère affectueuse (SadrHanoun) », aussi (Souad, 11 ans) dit c'est « Comme une mère, elle se charge de la maison, et des enfants, elle est différente de l'homme par sa tendresse, et son affection ». La femme est définie par un *destin social* celui de mère, donc par son pouvoir de procréation. Traditionnellement à la naissance d'une fille on choisit le prénom Fatima, comme pour un garçon on choisit le prénom Mohamed.

Concernant la fille, le prénom Fatima vient de la racine du verbe sevrer (فاطمة مصدر فطم) dans la tradition arabe il s'agissait de faire le vœu que la jeune fille naissante puisse vivre, grandir, se marier, faire des enfants, jusqu'à ce qu'ils puissent grandir, devenir autonome et ainsi être sevré. Nous avons là un bel exemple d'une nomination qui dicte un trajet de vie pour tout être de sexe féminin. (Fsian, 2005-2006).

La 2<sup>e</sup> caractéristique est centrée sur l'affectivité (tendresse, douceur et affection), (Sarah, 11 ans) dit que : « La femme est une source de tendresse et d'affection », (HibatAllah, 11 ans) « La femme a un cœur tendre, ses cheveux sont longs, sa voix est douce », (Amine, 10 ans) « celle qui est belle, douce, intelligente », (Mourad, 9 ans) « faible, douce, aimable, affectueuse ».

Elle est aussi déterminée par son appartenance au féminin. La caractéristique principale qui lui est octroyée dans ce contexte, est la capacité à enfanter. Je pense qu'en dernière instance ce qui différencie fondamentalement l'homme de la femme est que l'un ne peut pas procréer et l'autre peut procréer. (Abdelmoumen, 11 ans) nous dit : « Elle est féminine, elle regroupe la famille, c'est celle qui enfante » ; (NourElhouda, 10 ans) « une femme c'est une personne mais féminin », (Chourouk, 12 ans) « La femme est aussi un être humain féminin. Elle accomplit des tâches mais pas comme l'homme » ; « C'est une personne, féminin, celle qui guérissait les Moudjahidins. » (Nourelhouda, 10 ans).

D'autre part, comme pour l'homme, l'enfant définit la femme comme étant l'opposé du masculin (Abderahmen, 12 ans) : « la femme est différente de l'homme », (Kada, 11 ans) : « elle se distingue de l'homme par ses longs cheveux et elle s'occupe de la maison ».

Aussi, la femme est perçue majoritairement par ses activités domestiques. Elle est désignée comme celle qui reste à la maison, qui s'occupe des tâches ménagères, de la prise en charge des enfants, du mari ou des parents. (Abdelwadoud, 11 ans) : « C'est celle qui reste à la maison pour nettoyer » ; (Younes, 12 ans) « Elle reste à la maison, elle cuisine et nettoie » ;



(Abdallah, 11 ans) : « C'est celle qui travaille à la maison, elle se fatigue autant que l'homme... » (Nour, 9 ans) : « la femme est celle qui reste à la maison, qui cuisine, reçoit des invités » ; (Chourouk, 9 ans) « la femme est celle qui travaille à la maison, la nettoie ».

Sont citées aussi, les caractéristiques physiques (cheveux longs, voix douce, petite de taille, faible physiquement, belle...), affectives (agréable, gentille, tendre...) (Zahia, 10 ans) : « la femme est faible, elle a des cheveux longs, féminine » ; « Elle est belle, gracieuse et douce, aime les enfants et prend soin des animaux » (Hibaterahmen, 10 ans). « La femme se caractérise par sa beauté et ses cheveux longs, porte de l'or et une Djelaba. Elle est réputée pour sa cuisine » (Oussama, 12 ans).

Étonnamment les caractéristiques intellectuelles sont souvent associées aux femmes. Je dis étonnamment par ce qu'historiquement parlant cette caractéristique était plutôt attribué à l'homme, (Saher, 9 ans) : « la femme est féminine, très intelligente, aimable et polie, elle est aussi douce et ne provoque pas de problème » ; (Abdelkader, 12 ans) : « ... Elle est aussi dotée d'une grande intelligence », (Yacine, 11 ans) : « elle aime les études et réussit ».

Cette caractéristique, on peut la dater historiquement avec l'avènement de la scolarisation féminine. Ce qui caractérise les jeunes filles en Algérie actuellement c'est qu'elles s'adaptent beaucoup mieux que les garçons aux exigences scolaires. Le nombre des étudiantes à l'université toutes disciplines confondues est favorable aux jeunes filles.

## 6.1.3.3 Résultats quantitatifs (femme)

Tableau 3: pourcentages par sexe

	Filles	Garçons
Cuisiner	24,39	65,38
Famille	12,2	19,23
Femme	36,59	34,62
Tante	26,83	0
Occuper	9,76	30,77
Différent	60,98	38,46
Fatiguer	19,51	23,08
Beau	12,2	19,23
Tendre	53,66	30,77
Doux	21,95	11,54
Homme	56,1	42,31
Sexe	29,27	3,85
Long	31,71	38,46
Cheveu	34,15	38,46
Agréable	14,63	30,77
Prendre	19,51	30,77
Travailler	29,27	23,08
Féminin	73,17	30,77
Enfant	75,61	111,54
Nettoyer	29,27	34,62
Sœur	53,66	3,85
Maison	53,66	73,08
Éduquer	43,9	50
Intelligent	12,2	23,08
Mère	90,24	50
Faible	14,63	53,85
Foyer	24,39	34,62

Tableau 3 « femme »  
Fréquence par Sexe

Tableau 4: pourcentage par âge

	8-9 ans	10-11 ans	12-13 ans
Cuisiner	81,08	11,95	38,3
Famille	10,81	15,94	17,02
Femme	27,03	39,84	38,3
Tante	0	19,92	25,53
Occuper	16,22	15,94	21,28
Différent	5,41	55,78	85,11
Fatiguer	32,43	19,92	12,77
Beau	32,43	7,97	8,51
Tendre	70,27	31,87	38,3
Doux	10,81	23,9	17,02
Homme	10,81	55,78	76,6
Sexe	5,41	23,9	25,53
Long	27,03	31,87	42,55
Cheveu	27,03	31,87	46,81
Agréable	70,27	3,98	0
Prendre	37,84	15,94	21,28
Travailler	54,05	19,92	12,77
Féminin	16,22	87,65	59,57
Enfant	129,73	79,68	68,09
Nettoyer	32,43	35,86	25,53
Sœur	0	39,84	55,32
Maison	59,46	63,75	59,57
Éduquer	54,05	51,79	34,04
Intelligent	37,84	7,97	8,51
Mère	75,68	79,68	68,09
Faible	10,81	43,82	29,79
Foyer	16,22	39,84	25,53

Tableau 4 « femme »  
Fréquence par Age

#### ***6.1.3.4 Représentation de la femme point de vue statistique***

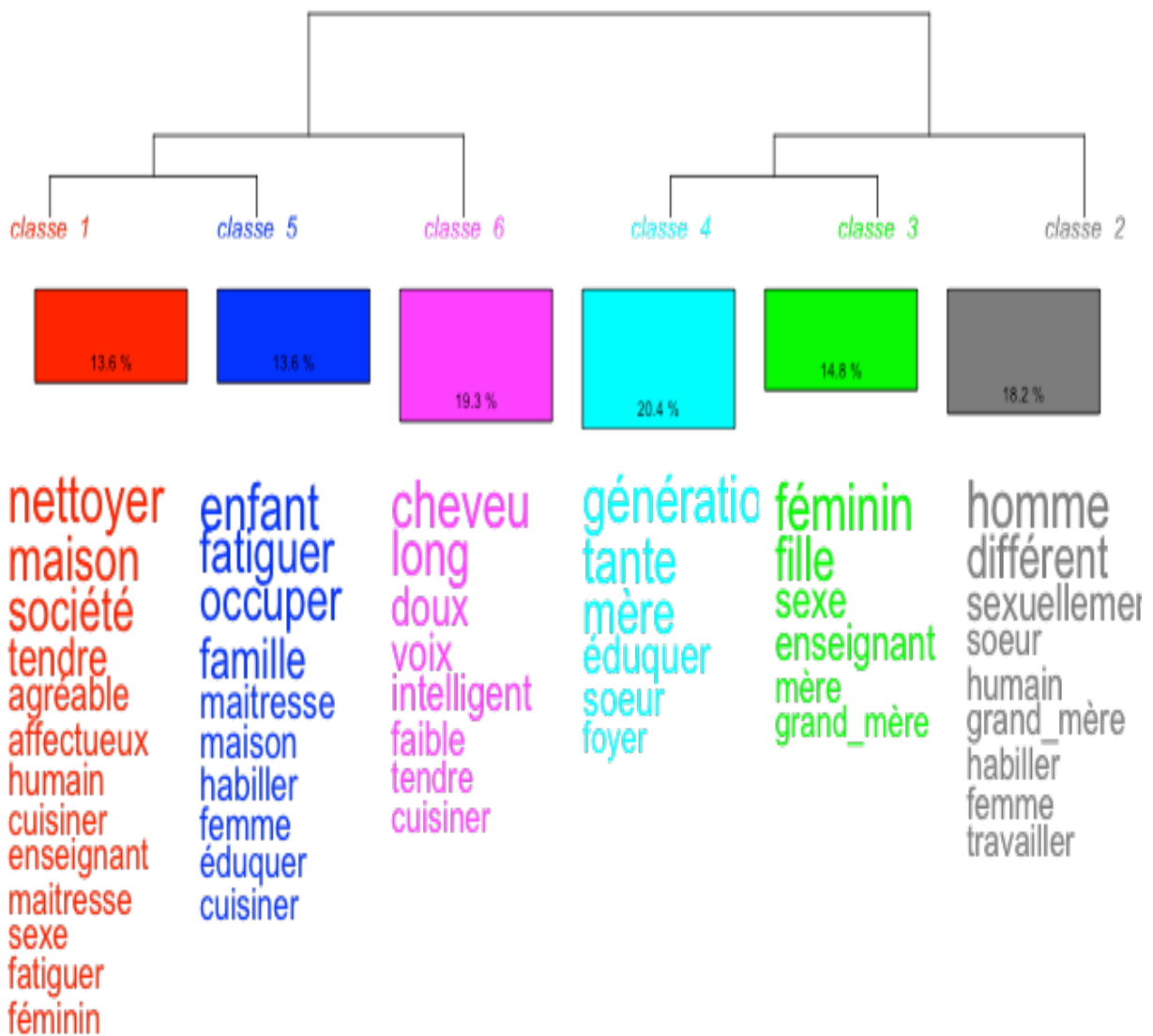
D'un point de vue quantitatif les résultats des tableaux 3 et 4, confirment les résultats obtenus auparavant, ainsi nous constatons que la référence au statut de mère et à la prise en charge des enfants sont les plus importantes (89,07%), dans la désignation et la définition de la femme chez les enfants, viennent ensuite les références au genre avec (49,49%). La définition par opposition à l'autre genre (39,09 %). Aussi, la référence à l'espace domestique (rester à la maison, prendre en charge les tâches ménagères...) (29,8 %). Les descriptions psychologiques et physiques sont aussi importantes (26%) et les références larges avec (17,8%).

6.1.4 Résultats et analyse de la représentation de la femme par sexe et âge

6.1.4.1 Résultats graphiques

a) Pour les filles :

Figure 12: Dendrogramme femme (pour les filles)

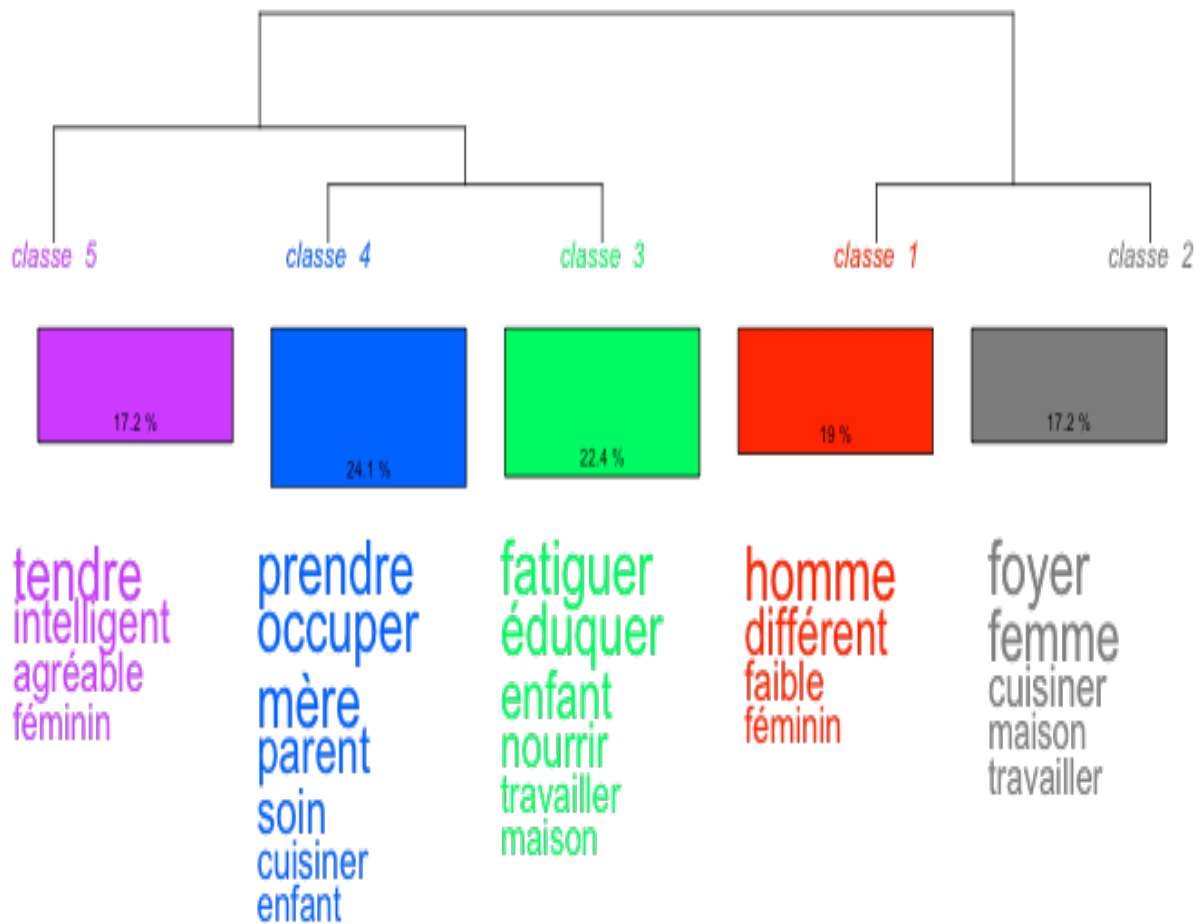


Dendrogramme « Femme » (Filles)



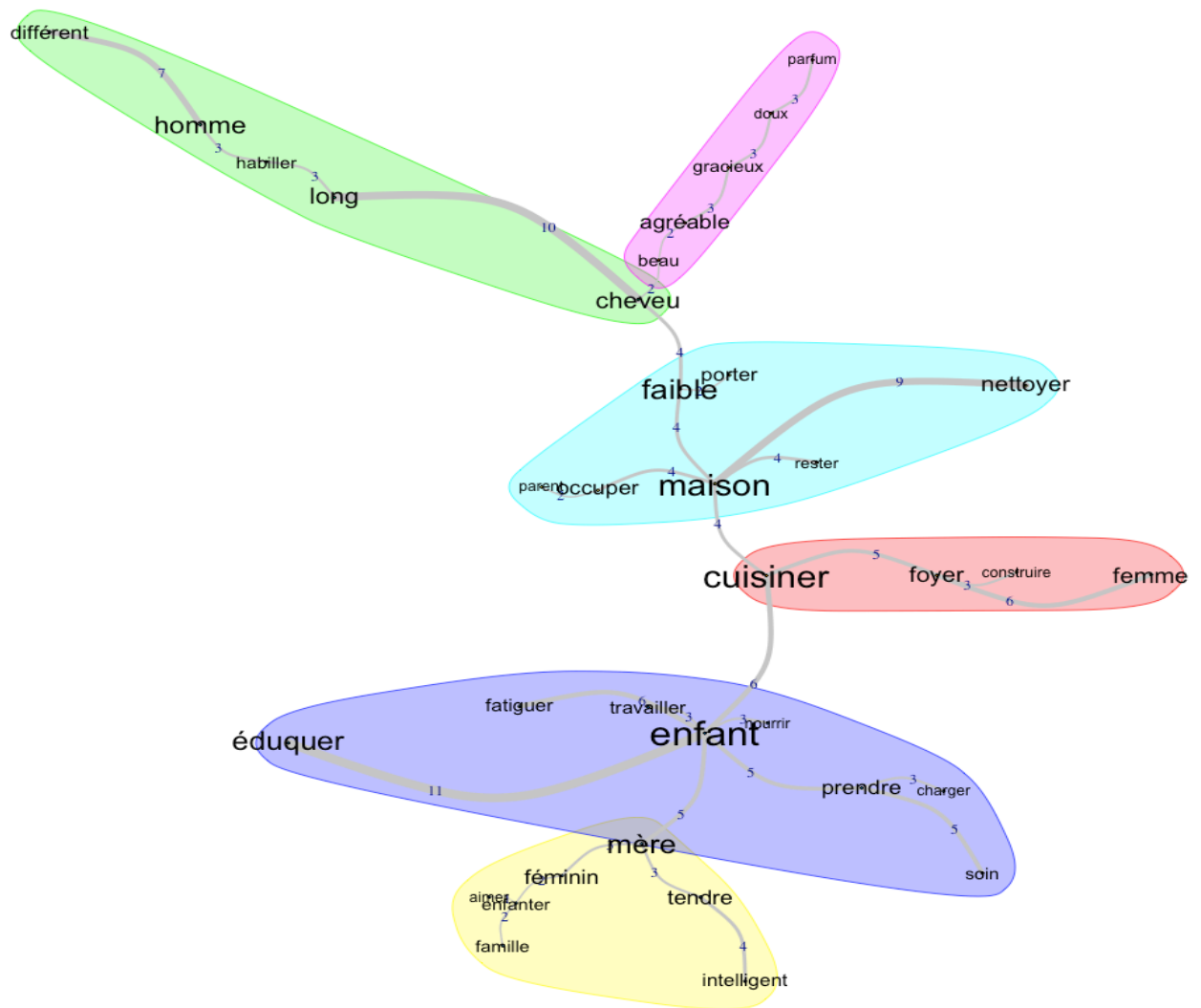
b) Pour les garçons :

Figure 14: Dendrogramme femme (pour les Garçons) :



Dendrogramme « Femme » (Garçons)

Figure 15: Graphe de similitude femme (pour les garçons) :



Graphe de similitude « Femme » (Garçons)

#### **6.1.4.2 Représentation de la femme par sexe**

Les résultats obtenus, démontrent une arborescence bipolaire des deux dendrogrammes filles/ garçons (figures 11 et 12). Une répartition différente des catégories est à noter. Le dendrogramme fille (Figure 11) est répartie en 6 catégories, alors que celui des garçons en comporte 5. Il y a une organisation différente des catégories selon les deux sexes.

Des similitudes ainsi que des divergences sont à mentionné quant à l'organisation des éléments qui constituent et organisent la représentation de la femme pour chaque sexe.

Toutefois, il est important de rapporter que la désignation principale faite par les filles et les garçons concernant la femme est similaire pour les deux. Ainsi une femme est appréhendée avant tout par son statut de mère, par son rôle au sein de la famille, qui se traduit principalement par la prise en charge et l'éducation des enfants.

Quant aux différences on relève les points suivants :

**a. Pour les filles :**

- Une forte désignation du genre (féminin)

**b. Pour les garçons :**

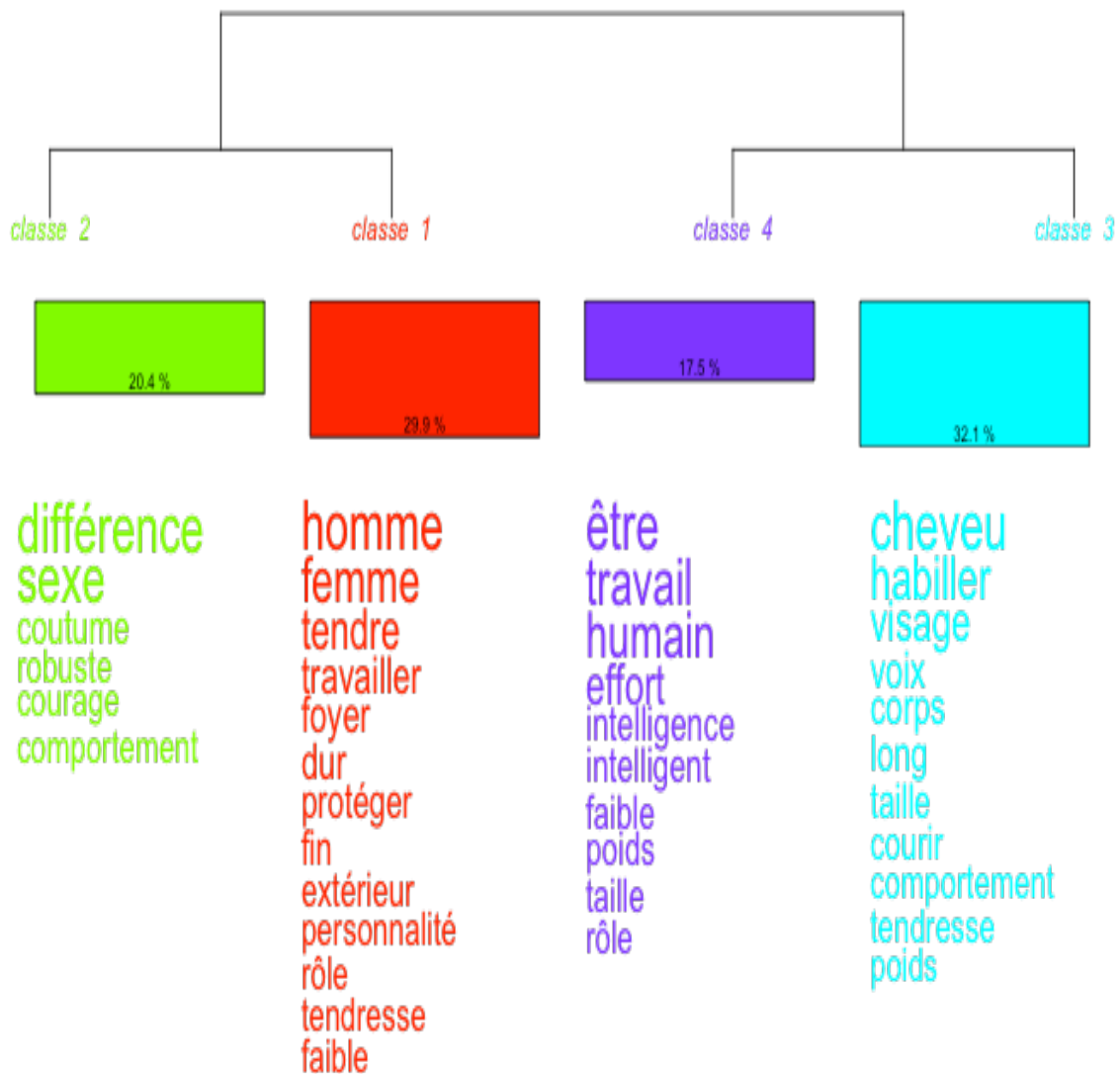
- Une importante désignation aux descriptions psychologiques et physiques où la femme est considérée comme plus faible physiquement et ne peut se défendre seule sans l'appui de l'homme mais d'autre part ces mêmes garçons reconnaissent aux femmes une supériorité intellectuelle. Je pense que l'existence de cette observation montre que l'Algérie future aura une représentation beaucoup plus favorable aux femmes et à leurs socialisations.



### 6.1.5 Résultats et analyse de la différence homme / femme

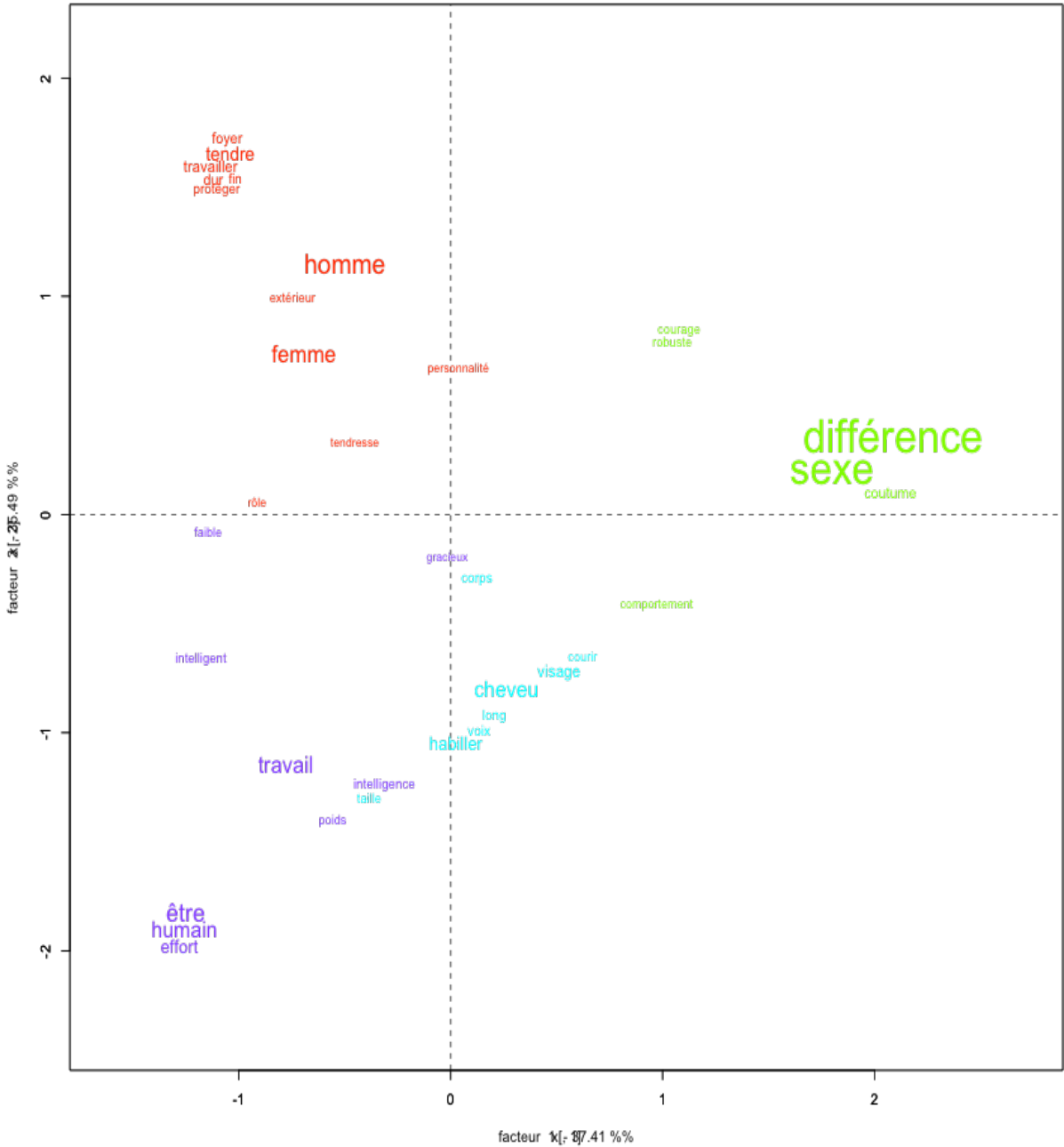
#### 6.1.5.1 Résultats graphiques et quantitatifs

Figure 16: Dendrogramme différence H / F (enfants des deux sexes) :



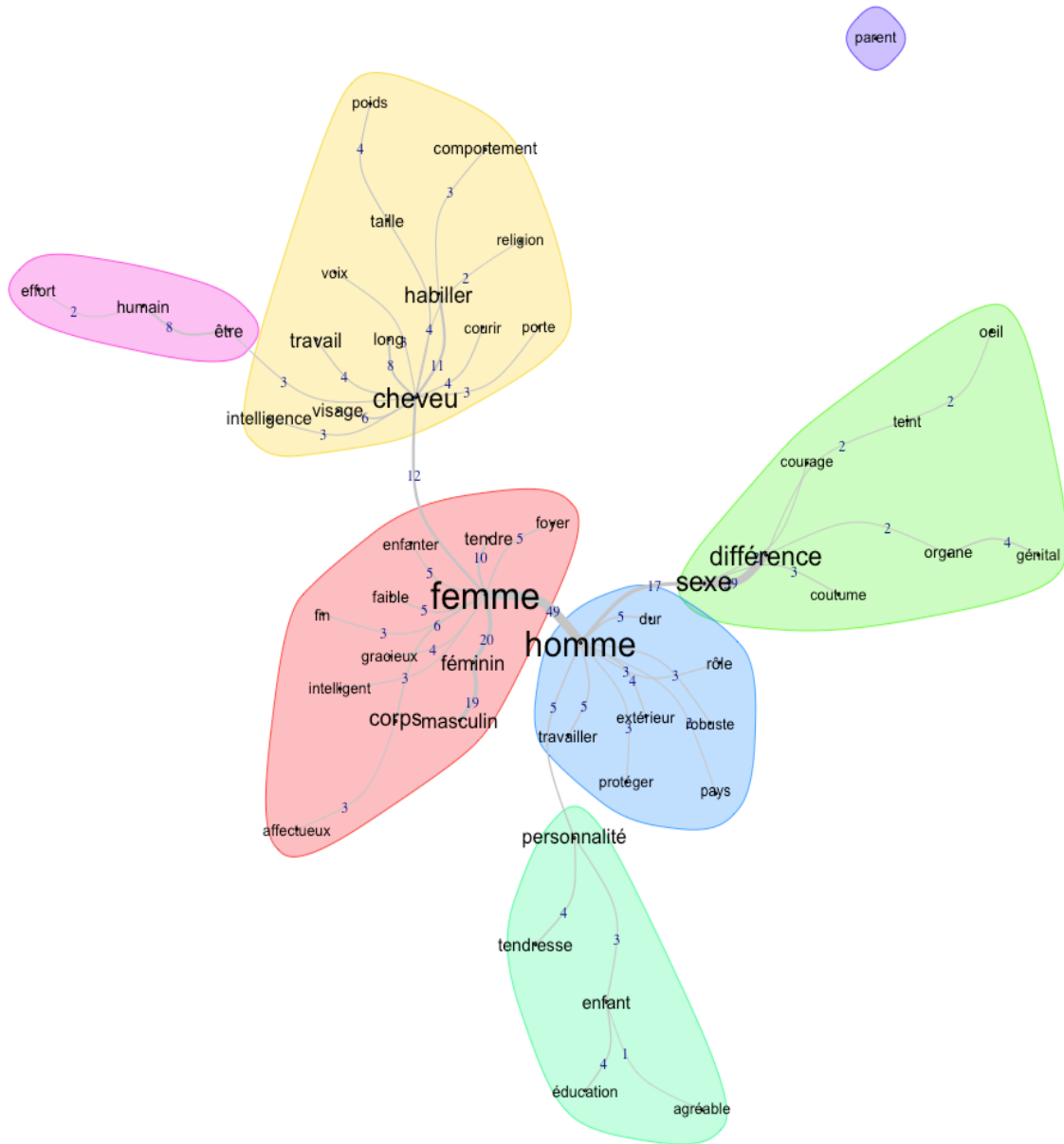
Dendrogramme « Différences »

Figure 17: Analyse factorielle des correspondances différence H/F (enfants des deux sexes) :



AFC

Figure 18: Graphe de similitude différence H/F (enfants des deux sexes) :



**Graphe de similitude « Différences »**

Tableau 5: Pourcentage différence par sexe

	Fille	Garçons
Corps	37,78	29,51
<b>Différence</b>	<b>57,78</b>	<b>42,62</b>
Femme	113,33	95,08
Habiller	24,44	42,62
<b>Non</b>	<b>240</b>	<b>239,34</b>
Personnalité	33,33	9,84
<b>Oui</b>	<b>55,56</b>	<b>104,92</b>
Force	22,22	36,07
Cheveu	48,89	95,08
Intelligence	17,78	9,84
Homme	100	78,69
Tendre	20	6,56
Sexe	68,89	42,62
Être	11,11	16,39
Enfant	15,56	16,39
Travail	24,44	26,23
Tendresse	17,78	9,84
Fort	28,89	19,67
Féminin	24,44	29,51
Visage	13,33	22,95
Masculin	24,44	26,23

**Tableau 5**  
**Fréquence par Sexe**

Tableau 6: Pourcentage différence par âge

	8-9 ans	10-11 ans	12-13 ans
Corps	35,93	33,03	35,29
<b>Différence</b>	<b>5,99</b>	<b>54,05</b>	<b>78,43</b>
Femme	119,76	117,12	82,35
Habiller	47,9	24,02	31,37
<b>Non</b>	<b>257,49</b>	<b>231,23</b>	<b>239,22</b>
Personnalité	5,99	24,02	35,29
<b>Oui</b>	<b>143,71</b>	<b>48,05</b>	<b>66,67</b>
Force	11,98	27,03	39,22
Cheveu	77,84	66,07	62,75
Intelligence	23,95	9,01	15,69
Homme	77,84	117,12	66,67
Tendre	23,95	12,01	11,76
Sexe	11,98	63,06	82,35
Être	17,96	9,01	15,69
Enfant	41,92	9,01	7,84
Travail	41,92	21,02	19,61
Tendresse	11,98	12,01	19,61
Fort	11,98	36,04	19,61
Féminin	11,98	36,04	23,53
Visage	5,99	15,02	27,45
Masculin	11,98	36,04	19,61

**Tableau 6**  
**Fréquence par Âge**

### 6.1.5.2 Analyse de la différence H / F (enfants des deux sexes)

Lorsqu'on demande aux enfants si l'homme et la femme c'est pareil ? Seulement **27,53**

**% répondent positivement.** Pour l'affirmer ils s'appuient :

- Sur le fait que ce sont tous deux des êtres humains, Nardjese (8 ans) « c'est pareil, ce sont tous deux des êtres humains, composés d'argile »,
- Ou sur le fait que l'homme et la femme sont des parents affectueux Nihel(9 ans) : « c'est tous deux des parents, ils nous aiment pareil ».

D'autres insistent sur le fait qu'ils sont pareils et égaux par ce que qu'ils font référence à la fonction parentale et aux rôles éducatifs : « tous deux sont responsables de l'éducation des enfants », Nassima (9 ans) : « ils sont tous les deux responsables des enfants et les prennent en charge », Khadidja (10 ans) : « l'éducatons des enfants ».

Un autre argument égalitaire est posé aussi : celui de la dimension religieuse. Par exemple Ikram (9 ans) dit : « tous les deux pratiquent la religion musulmane, font la prière et prient Dieu ». La référence religieuse est récurrente et importante à cet âge-là.

En contrepartie, parmi les **86,60 % qui répondent négativement**, des hésitations sont fréquentes, Imen (10 ans) : « ils ne sont pas pareils, la femme reste à la maison l'homme sort travailler,

La distinction se base sur la séparation traditionnelle entre espace public/ espace privé. Cette séparation sociale et culturelle fonde pour l'essentielle l'identification différentielle entre homme et femme. Ce n'est donc pas une différence anatomique qui les distingue dans la réalité sociale et culturelle. Mais des observations contraires à la tradition apparaissent dans le discours des enfants : « mais la femme aussi peut travailler (à l'extérieur) comme l'homme et conduire une voiture ». Toutefois la réalité culturelle n'est pas immuable, elle se nourrit des pratiques sociales qui, elles, changent avec l'évolution naturelle de la société. Ainsi la séparation de l'espace (travail extérieur /travail domestique) ou l'exercice de certaines pratiques (conduire

une voiture) si distinctives par le passé deviennent progressivement caduques. C'est dire que les stéréotypes changent et évoluent avec le temps.

Selon le dendrogramme des différences (figure 15), l'analyse factorielle des correspondances (figure 16) et le graphe de similitude (figure 17), on relève que les différences invoquées sont de cinq catégories :

- Genre,
- Corporel,
- Vestimentaire,
- De rôle,
- Psychologique.

La différence liée au genre est la plus souvent invoquée. 93,33 % des enfants la propose. Pour cette plus grande majorité la différence est surtout liée au genre de chacun : « l'homme est masculin, la femme est féminine ». (Manel, 12 ans) : « Ils ne sont pas pareil, parce que l'homme est masculin et la femme féminin », pour (Hamid, 9 ans) ils sont différents : « car la femme est féminine, alors que l'homme est masculin et est plus fort et robuste que la femme ».

Les différences liées aux habilles et à la coiffure sont aussi très récurrentes (80 % et 71,79 %) des enfants les invoquent. (Dallal, 9 ans) : « Ils sont différents car ils s'habillent différemment », (Oussama, 10 ans) nous dit : « ils sont différents, la femme porte le voile, l'homme non ». Ou bien pour (Mourad, 11 ans) ils sont différents car « l'homme a des cheveux courts et porte la barbe alors que la femme a des cheveux longs ».

Aussi, 80 % des enfants mettent en avant les différences physiques et psychologiques (force, tendresse, taille, voix...). Par exemple Chaimaa, 10 ans nous dit : « Ils sont différents par leurs aspects extérieurs, et sur la tendresse, la femme est plus douce et tendre, l'homme se caractérise par sa force, son courage et sa persévérance au travail ».

Les différences liées aux rôles sont de 75%, une nette dichotomie est toutefois perçue quant au rôle respectif de l'homme ou de la femme (l'homme travail à l'extérieur, la femme à l'intérieur de la maison). Certains enfants ont bien conscience des exceptions nombreuses ou des changements qui s'opèrent actuellement, comme le mentionne Imen (10 ans) « ... la femme aussi peut travailler à l'extérieur comme l'homme et conduire une voiture. Les mentalités évoluent ». Les enfants ont donc conscience des changements sociaux.

Les différences anatomiques sexuelles sont absentes. Mais les références liées aux caractères sexuels secondaires ou à la fonction biologique des organes génitaux apparaissent à partir de 11 ans. Ainsi, Nabil (11 ans) nous dit ils sont différents parce que : « un homme a des spermatozoïdes et la femme des ovules » il se dépêche de rajouter « c'est ce qu'on nous a appris à l'école ». Alors que Sarah (11 ans) dit : « une femme peut enfanter, elle a des ovules alors que l'homme a des spermatozoïdes ». Zahia (12 ans) de son côté nous dit : « L'homme est poilu, a une barbe et un appareil génital masculin ». Ces désignations sont citées par quelques enfants seulement. Il faut noter que l'expression manifeste de la différence anatomique et biologique (spermatozoïdes, enfantement) entre homme et femme apparait à partir de 11 ans c'est-à-dire à l'approche de la puberté. Cette différence était consciemment présente avant cet âge. Elle n'était tout simplement pas verbalisée ou refoulée. C'est dire le poids de la persuasion sociale au cours de l'enfance et celui de l'assimilation des valeurs de la société par les enfants. **D'une autre façon on peut dire que l'enfant grandi en se conformant aux exigences sociales.** Elles démontrent toutes fois que l'école peut être un espace formidable pour faire évoluer les stéréotypes mais cette fonction reste très peu investie, car l'école participe elle aussi activement aux représentations de genre traditionnelles. Pour ma part je pense que les enfants nomment ces différences anatomiques entre homme et femme parce qu'elles se situent au niveau cognitif ce qui diminue la charge affective qui empêchait leur expression verbale. En somme, admettre la différence, relever les spécificités de chaque groupe ne s'explique pas seulement par une simple

perception ou intériorisation d'incitation sociale, c'est le travail d'une élaboration complexe qui implique aussi bien le biologique, le cognitif que le social.

Enfin, la référence à la polygamie et au service militaire pour désigner l'homme est apparue une seule fois respectivement chez deux garçons.

### **6.1.5.3 Analyse par sexe et âge**

D'un point de vue quantitatif, les différences qu'on pourrait relever entre filles et garçons sont significatives sur certains points :

- Les garçons proposent plus fréquemment des différences corporelles (à l'exception des organes génitaux), en particulièrement la force, la taille...
- D'autre part, de manière moins significative les filles proposent plus souvent les différences liées au genre et aux différences psychologiques. Les différences de rôle relevées : « l'homme travaille, protège quant à la femme elle reste à la maison, nettoie, cuisine... ».
- Les différences en fonction de l'âge restent très peu significatives, à l'exception de la référence liée au genre qui est abordée plus fréquemment par les enfants de 10-11 ans et les 12-13 ans.

### **6.1.6 Discussions et résumé**

De façon générale, l'analyse a permis de constater que les définitions que proposent les enfants sur l'homme, la femme et leurs différences, sont de l'ordre de la représentation. Ces définitions s'appuient selon Tap (1983) sur « un schéma figuratif, sur des quasi perceptions et non sur des pures opérations logiques » (p.93). D'autre part, Doise (1990) explique que toute interaction sociale a un caractère symbolique. Elle conduit les individus et les groupes à se définir les uns par rapport aux autres. Elle participe donc à la définition de l'identité sexuelle.



Les résultats obtenus de notre recherche démontrent que la description ou la détermination que proposent les enfants de 9 à 12 ans à propos de l'homme et de la femme ainsi que de leurs différences, relève d'une représentation élaborée à travers un schéma figuratif lié à l'image de l'homme et de la femme tel qu'on peut les percevoir dans le quotidien, à travers les multiples interactions (sociales) que peut avoir l'enfant au sein de son environnement (famille, école, quartier...). Ce schéma figuratif constituant ces représentations est basé sur les aspects extérieurs, sur les apparences de l'un ou de l'autre sexe (cheveux long ou courts, habilles de femme ou d'homme), ainsi que sur les rôles et statuts de chacun.

Par ailleurs, comme le mentionne Tap (1983) « la véritable définition que donnent les enfants n'est pas tout à fait tautologique 'monsieur = monsieur', elle opère par un jeu verbal d'équivalence » (p. 94). Dans notre échantillon les enfants interviewés ne sont pas dans la tautologie : un homme = un père = un garçon = masculin. Plus encore, l'enfant ressent la nécessité d'aller au-delà de l'équivalence et de caractériser l'homme ou la femme dans **l'action et la situation** comme « une personne qui fait ou qui a, qui s'occupe de ou prend en charge (rôles et statuts) ».

Enfin, nous relevons de nos résultats aussi que la référence aux différences anatomiques et sexuelles sont absentes. Selon Tap (1985) les aspects d'ordre affectif ou social viennent inférer avec l'opération cognitive. C'est ainsi que l'enfant oublie, refoule ou réprime tout ce qui se rapporte à la sexualité et aux différences anatomiques et fonctionnelles qui lui sont associées.

En conclusion, nous retiendrons que ce qui constitue l'identité du genre de l'homme ou de la femme chez les enfants relève en grande partie des caractéristiques de l'apparence de l'un ou de l'autre, et des rôles et statuts de chacun à travers l'intériorisation des codes et des normes sociaux que l'enfant puise de son interaction avec son milieu, contrairement aux différences anatomo-fonctionnelles qui sont quant à elles refoulées (Tap, 1985).

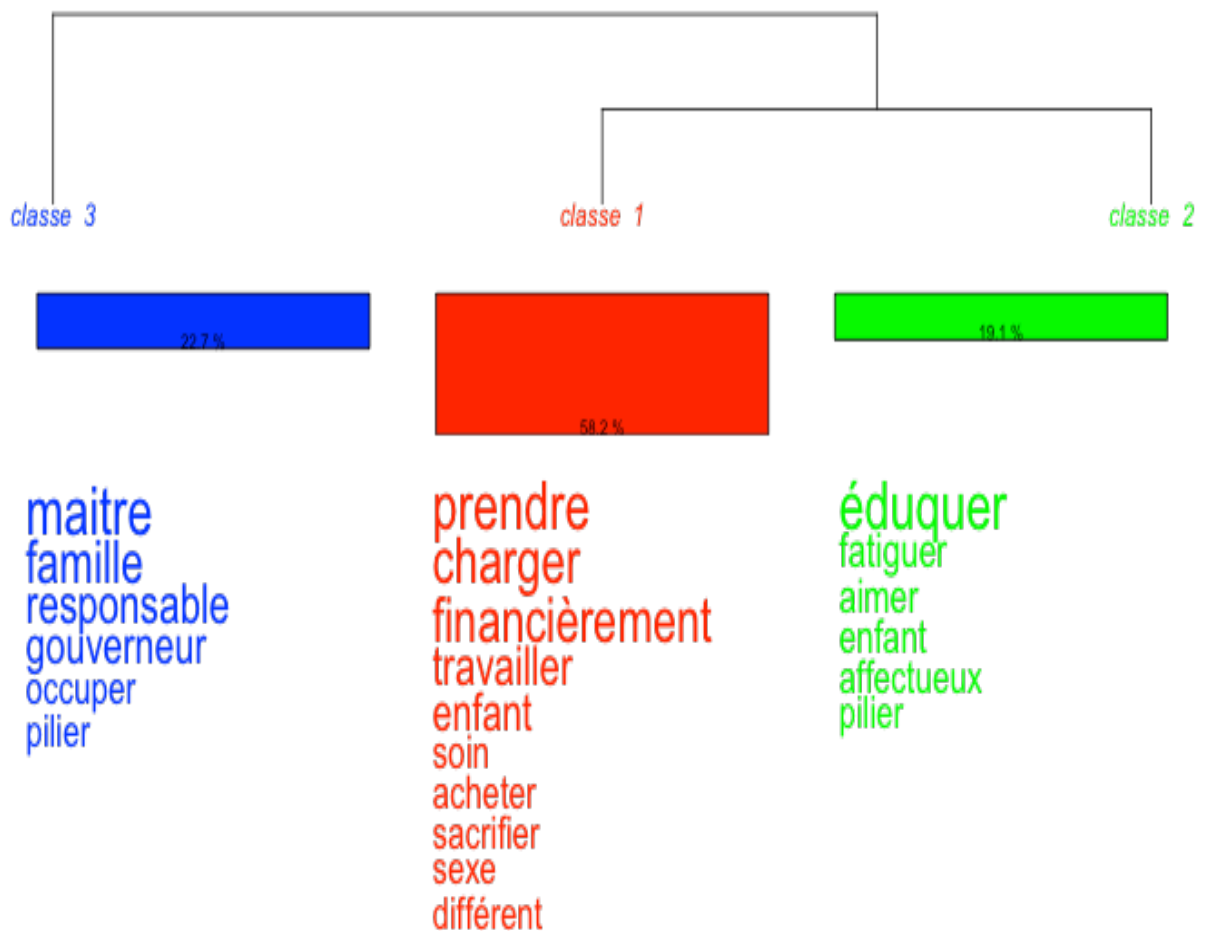
Par ailleurs, les variations entre les différents groupes d'enfants selon l'âge sur la représentation de l'homme et de la femme restent assez réduites et peu significatives par ce que les processus tel que le refoulement, l'intériorisation, la honte (Hchouma) sont à l'œuvre très tôt dans la vie de l'enfant vers 6 ans.

## 6.2 Résultats et analyse de la représentation Père, Mère, Différence

### 6.2.1 Résultats et analyse de la représentation du père (enfants des deux sexes)

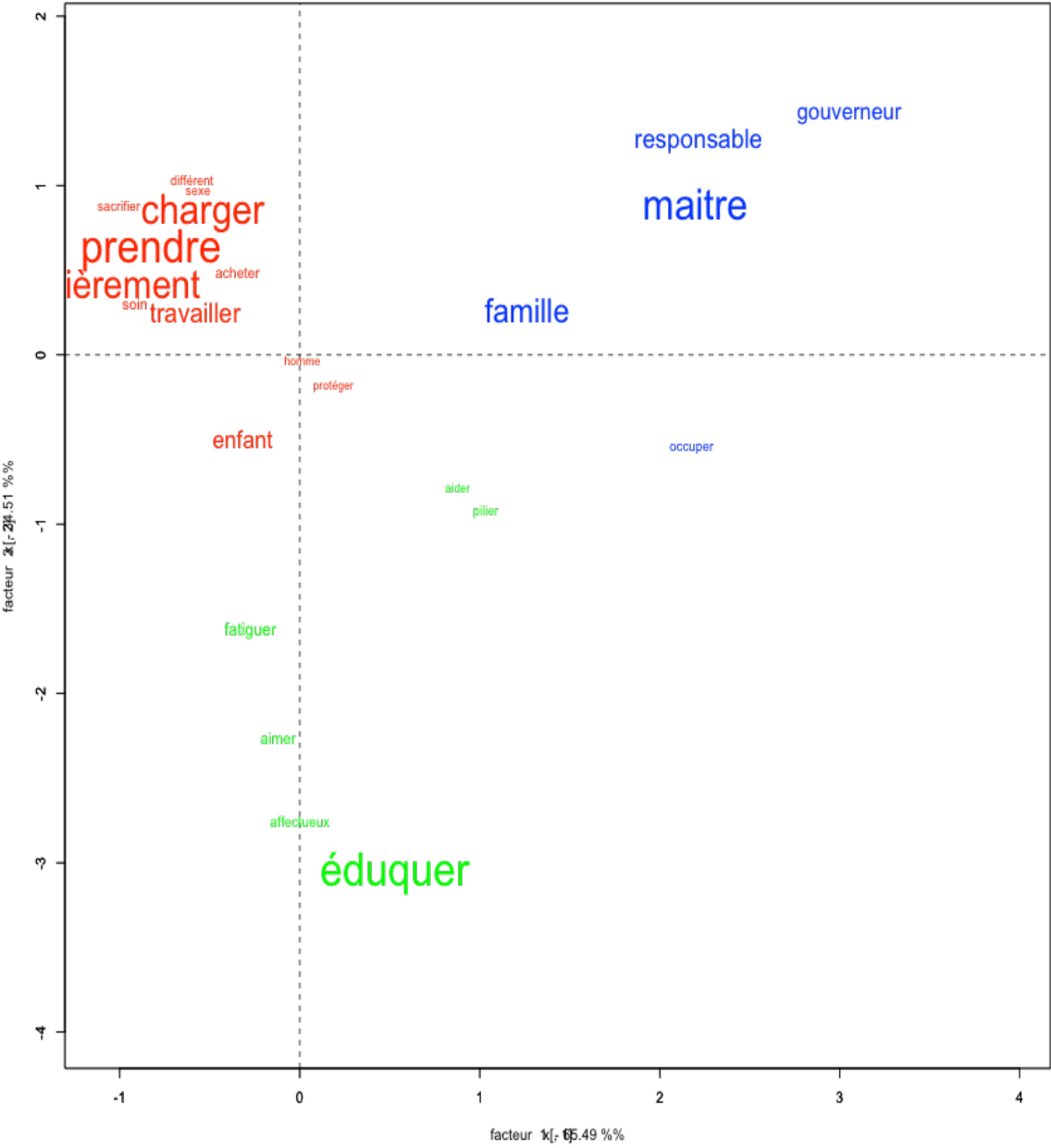
#### 6.2.1.1 Résultats graphiques

Figure 19: Dendrogramme Père (enfants des deux sexes) :



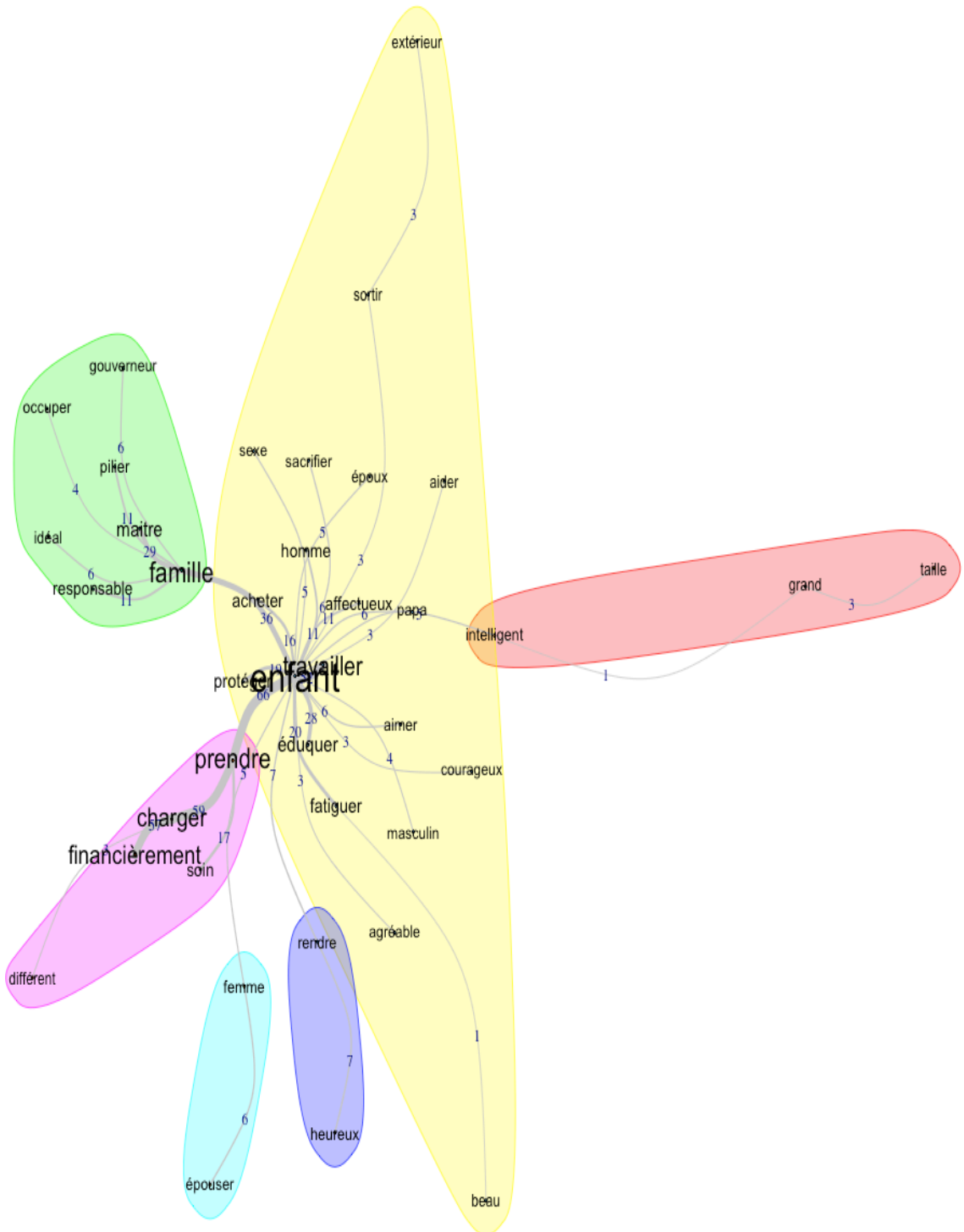
Dendrogramme « Père »

Figure 20: Analyse factorielle des correspondances Père (enfants des deux sexes)



AFC

Figure 21: Graphe de similitude Père (enfants des deux sexes)



**Graphe de similitude « Père »**

### 6.2.1.2 Représentation du père (enfants des deux sexes)

Les résultats du dendrogramme père (figure 18) pour la question qu'est-ce qu'un père ? démontrent une arborescence bipolaire, composée de 3 catégories :

- Référence à la paternité (avoir des enfants).
- Référence professionnelle (prendre en charge financièrement).
- Référence familiale (le père est désigné comme le chef 'maitre' de famille).

Nous constatons que ces catégories ne diffèrent pas de celles obtenues pour la question qu'est-ce qu'un l'homme ? Cependant nous relevons la disparition des descriptions vestimentaires et physiques (ou avec une très faible récurrence).

Selon les résultats de l'analyse factorielle des correspondances et du graphe de similitude la définition que proposent les enfants pour le père est centrée principalement sur le fait d'avoir des enfants (référence à la paternité), Marouane (10 ans) : « c'est le papa des enfants, il les élève, les protège et les prend en charge ». Cette référence est également très souvent associée au mariage, Nadine (8 ans) : « c'est celui qui se marie avec la mère, ils ont des enfants – si Dieu le veut-. Il se comporte avec gentillesse et tendresse »

Il est aussi considéré par son rôle, son statut aussi bien au sein de la famille (il est alors, le maitre, le pilier, l'idéal), qu'à l'extérieur par ses activités (travail, prise en charge financière). Yacine (11 ans) : « c'est le maitre de la famille, il la protège et subvient à leurs besoins ». Abir (12 ans) : « une personne que nous nommons le maitre de maison. Il protège sa famille ». Zahia (11 ans) : « il est l'idéal de la famille, celui qui achète à ses enfants, les élève et les protège ». Les enfants lui octroient aussi le rôle de protecteur, par sa force et son courage il défend et protège sa famille et les enfants. Amine (11 ans) : « le père c'est un homme, il protège sa famille ».

## 6.2.2 Résultats et analyse de la représentation du père par sexe et âge

### 6.2.2.1 Résultats statistiques

Tableau 7: Pourcentage père par sexe

	Filles	Garçons
Acheter	31,03	19,66
<b>Famille</b>	<b>138,42</b>	<b>66,34</b>
Fatiguer	26,25	27,03
Prendre	59,67	122,85
Homme	26,25	14,74
<b>Maitre</b>	<b>47,73</b>	<b>24,57</b>
Protéger	21,48	31,94
Responsable	31,03	7,37
<b>Travailler</b>	<b>76,37</b>	<b>73,71</b>
<b>Enfant</b>	<b>212,41</b>	<b>233,42</b>
Soin	2,39	39,31
<b>Éduquer</b>	<b>42,96</b>	<b>27,03</b>
Pilier	19,09	7,37
Affectueux	26,25	9,83
<b>Financièrement</b>	<b>54,89</b>	<b>81,08</b>
Charger	57,28	83,54

**Tableau 7**  
**Fréquence par Sexe**

Tableau 8: Pourcentage père par âge

	8-9 ans	10-11 ans	12-13 ans
Acheter	28,71	26,39	21,05
<b>Famille</b>	<b>47,85</b>	<b>99,71</b>	<b>143,86</b>
Fatiguer	47,85	26,39	10,53
Prendre	119,62	73,31	91,23
Homme	9,57	26,39	24,56
<b>Maitre</b>	<b>9,57</b>	<b>41,06</b>	<b>49,12</b>
Protéger	14,35	26,39	35,09
Responsable	4,78	20,53	28,07
<b>Travailler</b>	<b>66,99</b>	<b>79,18</b>	<b>77,19</b>
<b>Enfant</b>	<b>253,59</b>	<b>234,6</b>	<b>185,96</b>
Soin	52,63	2,93	17,54
<b>Éduquer</b>	<b>43,06</b>	<b>43,99</b>	<b>17,54</b>
Pilier	0	11,73	24,56
Affectueux	43,06	8,8	10,53
<b>Financièrement</b>	<b>62,2</b>	<b>70,38</b>	<b>70,18</b>
Charger	66,99	70,38	73,68

**Tableau 8**  
**Fréquence par Âge**

### 6.2.2.2 *Représentation du père par sexe et âge*

L'analyse des différences quantitatives intergroupes fait apparaître une tendance plus affirmée des enfants de 10 -12 ans à utiliser la référence explicite du genre (homme, garçons, masculin) 50,36 % contre 24,07 % des 8 – 9 ans<sup>4</sup>. Cette tendance est plus affirmée chez les filles que chez les garçons. D'autres se contentent d'utiliser les termes « celui » ou « il ».

Par ailleurs, on constate que les enfants de la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> tranche d'âge proposent plus souvent la catégorie centrale (fonder une famille, avoir des enfants) que les enfants de la 1<sup>ère</sup> tranche d'âge. Les filles proposent plus la catégorie centrale que les garçons.

Enfin, les filles désignent plus souvent le père comme le maître, le pourvoyeur de la famille que les garçons (38,66 % contre 17,64 %). **Elles montrent ainsi qu'elles intériorisent plus que les garçons les valeurs transmises par la société.**

---

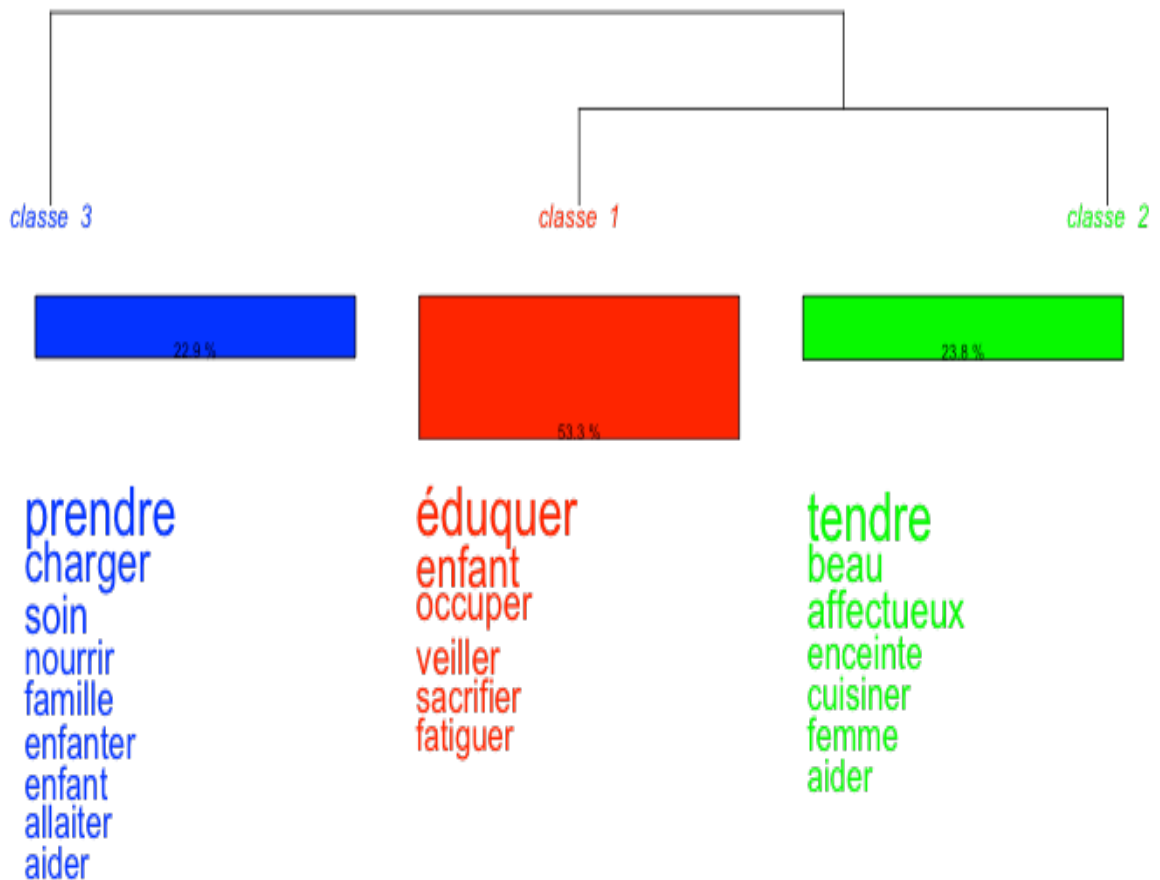
<sup>4</sup>Enfants de 10 -12 ans : Filles 32,17% / Garçons 18,19%  
Enfants de 8 – 9 ans : Filles 16,38% / Garçons 7,69%



### 6.2.3 Résultats et analyse de la représentation de la mère (enfants des deux sexes)

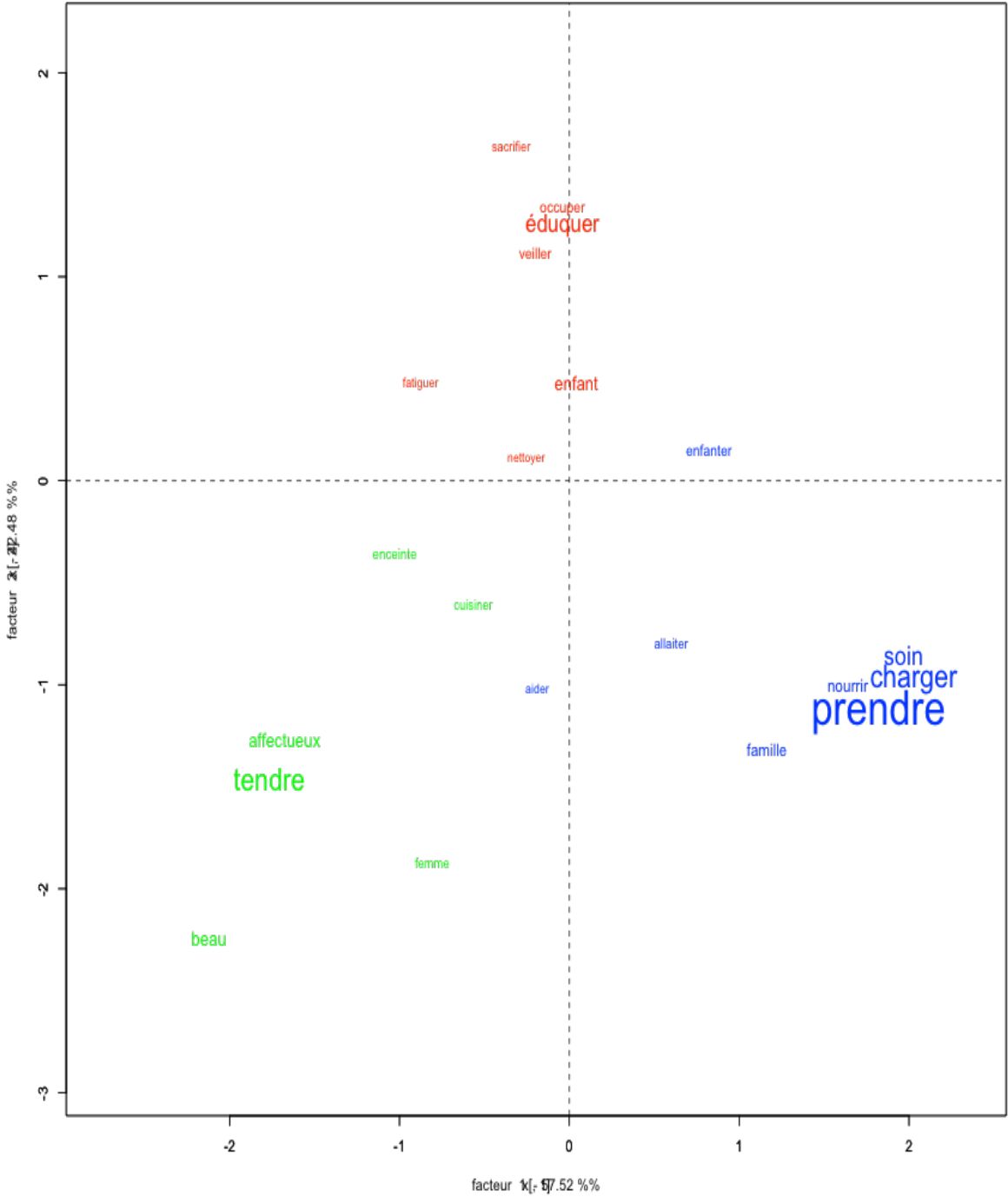
#### 6.2.3.1 Résultats graphiques

Figure 22: Dendrogramme Mère (enfants des deux sexes)



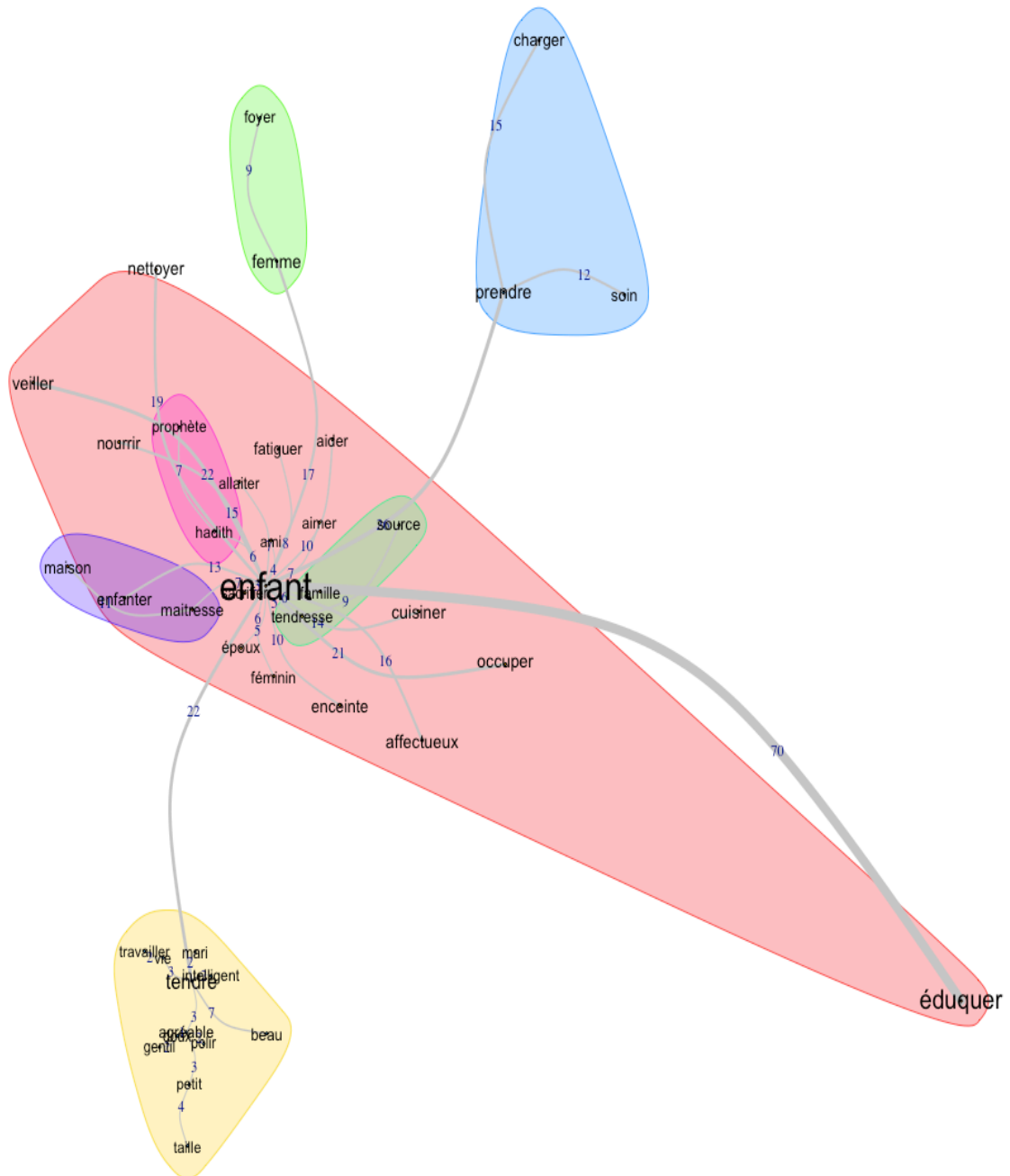
Dendrogramme « Mère »

Figure 23: Analyse factorielle des correspondances Mère (enfants des deux sexes)



AFC

Figure 24: Graphe de similitude Mère (enfants des deux sexes)



Graphique de similitude « Mère »

### 6.2.3.2 Représentation de la mère (enfants des deux sexes)

L'analyse du dendrogramme, révèle une bipolarité de l'arborescence, dont se dégage 3 catégories réparties comme suite :

- Référence à la maternité et à l'éducation (enfanter, avoir des enfants, les nourrir).
- Référence familiale et espace intérieur (reste à la maison, tâches ménagères...)
- Référence psychologique, émotionnelle et physique (la mère est désignée comme affectueuse, douce, gentille, tendre et belle).

L'analyse factorielle des correspondances et le graphe de similitude indiquent fondamentalement que c'est la mère qui donne la vie. **La procréation** est au centre de la définition de la mère. Fatima (10 ans) : « **elle peut porter des bébés, les mettre au monde** » ... Abdelbadie (10 ans) : « **celle qui nous fait sortir de son ventre** » ... Bouchera (9 ans) : « **celle qui nous porte 9 mois** » ... RachaaManel (12 ans) : « **c'est celle qui porte les enfants dans son ventre 9 mois**. Le père et la mère permettent la reproduction humaine dans la société ». Les enfants perçoivent la différence biologique entre le père et la mère. La mère est capable de porter et de reproduire les enfants, le père n'est pas capable même s'il y a conscience de sa participation.

En second lieu apparaît la définition de la mère centrée sur son rôle. Une mère est perçue par ses actions envers l'enfant. C'est elle qui en prend soin, les nourrit, les soigne, les éduque, les élève... Fatima (10 ans) : la mère « s'occupe d'eux ». Abdelbadie (10 ans) : « nous a allaité et nous aide à grandir ».

En troisième lieu elle est considérée comme la maitresse de maison. Elle s'occupe des tâches ménagères, cuisine... Abir (12 ans) : « celle qui s'occupe des tâches ménagères et des enfants, elle prépare et fait tout ». Linda (9 ans) : « celle qui reste à la maison, et s'occupe des tâches ménagères ». Nazim (9 ans) : « celle qui reste à la maison, la prend en charge ».

Le mariage participe à la représentation que se font les enfants de la mère. Hadil (10 ans) : « c'est l'épouse, féminine, elle éduque les enfants ». Bouchera (11 ans) : « celle qui est mariée et a des enfants ».

Presque tous les enfants désignent la mère comme une source de tendresse et d'affection, elle est aussi caractérisée par sa gentillesse, sa compréhension et son amour. (Sarah 09 ans) : « celle qui est douce, tendre et gentille... », (Nabile 11 ans) : « celle qui est tendre avec les enfants, les aime », (Sanaa, 10 ans) : « celle qui tendre, gentille et très douce... الصدر الحنون ».

La référence à la religion est à noter plus particulièrement le Hadiths du prophète Mohamed (sws) sur la mère : « *prend soin de ta mère, car le paradis se trouve sous ses pieds* ». Ou encore « *ta mère, ta mère, ta mère ensuite ton père* ». Le recours au religieux est abordé pour marquer l'importance et la valeur d'une mère. La religion est un axe extrêmement important qui structure la subjectivité et l'imaginaire. Son importance marque l'étendu de l'intériorisation culturelle chez l'enfant pour sa construction, son intégration sociale et sa vision du monde.

## 6.2.4 Résultats et Analyse par sexe et âge

### 6.2.4.1 Résultats quantitatifs de la représentation de la Mère par sexe et âge

Tableau 9: Pourcentage par sexe

	Filles	Garçons
Cuisiner	15,23	52,08
Enceinte	27,92	17,36
Aider	17,77	10,42
<b>Femme</b>	<b>48,22</b>	<b>13,89</b>
Source	25,38	3,47
Occuper	25,38	38,19
Fatiguer	17,77	17,36
Prendre	22,84	62,5
Beau	15,23	13,89
Maitresse	30,46	0
<b>Tendre</b>	<b>63,45</b>	<b>45,14</b>
Avoir	32,99	3,47
veiller	30,46	34,72
<b>Enfanter</b>	<b>12,69</b>	<b>34,72</b>
Nourrir	17,77	31,25
<b>enfant</b>	<b>299,49</b>	<b>288,19</b>
Nettoyer	38,07	17,36
Soin	10,15	27,78
Époux	22,84	3,47
Maison	27,92	6,94
<b>Éduquer</b>	<b>101,52</b>	<b>107,64</b>
Affectueux	20,3	45,14
Charger	12,69	34,72

Tableau 10: Pourcentage par âge

	8-9 ans	10-11 ans	12-13 ans
Cuisiner	61,35	14,58	34,09
Enceinte	6,13	26,24	34,09
Aider	0	17,49	22,73
<b>Femme</b>	<b>30,67</b>	<b>32,07</b>	<b>39,77</b>
Source	0	17,49	28,41
Occuper	6,13	43,73	28,41
Fatiguer	36,81	14,58	5,68
Prendre	49,08	26,24	56,82
Beau	49,08	2,92	5,68
Maitresse	0	17,49	34,09
<b>Tendre</b>	<b>104,29</b>	<b>32,07</b>	<b>56,82</b>
Avoir	0	26,24	28,41
Veiller	36,81	37,9	17,05
<b>Enfanter</b>	<b>24,54</b>	<b>29,15</b>	<b>5,68</b>
Nourrir	49,08	14,58	17,05
<b>Enfant</b>	<b>251,53</b>	<b>326,53</b>	<b>272,73</b>
Nettoyer	24,54	23,32	45,45
Soin	18,4	8,75	34,09
Époux	6,13	17,49	17,05
Maison	0	20,41	34,09
<b>Éduquer</b>	<b>92,02</b>	<b>128,28</b>	<b>68,18</b>
Affectueux	49,08	23,32	28,41
Charger	30,67	17,49	22,73

**Tableau 9**  
**Fréquence par Sexe**

**Tableau 10**  
**Fréquence par Âge**

#### **6.2.4.2 Représentation de la mère par sexe et âge (Point de vue quantitatif)**

Les différences relevées entre les groupes concernant la mère, sont identiques à celles constatées pour le père.

Toutefois, les filles désignent plus souvent la mère comme femme que les garçons (désignation du genre, 15,96 % contre 4,44 %).

Aussi, la mère est considérée comme la maitresse de maison exclusivement par les filles, une désignation absente chez les garçons (10,08% contre 0%).

Enfin, nous constatons que les deux désignations citées plus haut (femme et maitresse de maison) sont plus récurrente pour les 10 -12 ans (enfants de la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> tranche d'âge) que les 8 – 9 ans.

#### **6.2.5 Discussion**

De l'analyse des résultats obtenue sur la représentation du père et de la mère par l'ensemble de notre échantillon, nous relevons les mêmes catégories énoncées par les enfants à leurs endroits. Nous constatons une certaine homogénéité dans la répartition des réponses à l'intérieur de chaque catégorie. Dans ce contexte Tap (1985) explique que cette homogénéité « n'a rien avoir avec la stéréotypie et qu'au contraire l'enfant devant la nécessité de définir séparément chacun des parents il utilise son registre verbal et conceptuel selon différentes stratégies » (p.96). Ainsi, selon les résultats de notre recherche nous constatons que les enfants utilisent justement différentes représentations pour définir le père et la mère.

Tout d'abord, l'enfant fait appel à la référence de genre « un homme », « une femme » à laquelle il rajoute toujours une référence spécifique comme « qui a des enfants ». Cette définition reste cependant très peu récurrente seulement 16,19 % des garçons et 20,84 % des filles soit 18,51 % de notre population l'utilise.

Par ailleurs et de manière plus récurrente, les enfants proposent la référence spécifique sans référence au genre : (quelqu'un ou personne qui a des enfants, qui s'occupe ou élève des enfants...)

Les enfants utilisent aussi, la tautologie (papa = père) et rajoutent souvent (maitre ou pilier de la famille). Comme ils utilisent également, des références égocentriques affectives : Fatima (12 ans) « Ma mère est la plus belle bénédiction que Dieu m'a octroyée, je l'en remercie, elle est la vie et la tendresse ». Sofien (8 ans) « c'est une personne qu'on porte dans cœur tout au long de la journée, qui ne se met jamais en colère contrairement au père, elle est tendre et douce tout le temps ». Cette observation met en relief une expression opposé des émotions selon que l'on soit un père ou une mère. **La colère est plutôt une caractéristique masculine et paternelle, la tendresse et la douceur est plutôt féminine et maternelle.**

Le mariage scelle la définition du père, de la paternité, de la mère, de la maternité et de la procréation. Pour être père ou pour être mère il faut se marier, l'enfant est la conséquence de l'étape mariage. **Nous mesurons combien est symptomatique l'existence d'une mère célibataire ou d'un enfant illégitime. Nous voyons là une correspondance entre l'imaginaire sociale et l'imaginaire psychique.**

Enfin, la définition la plus récurrente que proposent les enfants, reste celle qui renvoie aux activités et aux rôles assumés par l'un ou l'autre parent. En effet, comme le précise P. Tap (1985, p.97) les stratégies « adoptées par les enfants ne sont pas aléatoires, elles dépendent de l'objet autant que du sujet qui sélectionne les informations à son propos ». C'est dire que les définitions que propose l'enfant même si elles concernent des termes aussi familiers que père ou mère, elles comportent des restrictions ou bien des extensions, elles évoquent des expériences ou des souvenirs, elles expriment des sentiments. C'est ce qui nous amène à souligner l'importance de la dynamique sociale, car comme nous avons pu le constater c'est bel et bien à travers les interactions qui émanent du rapport quotidien de l'individu avec son

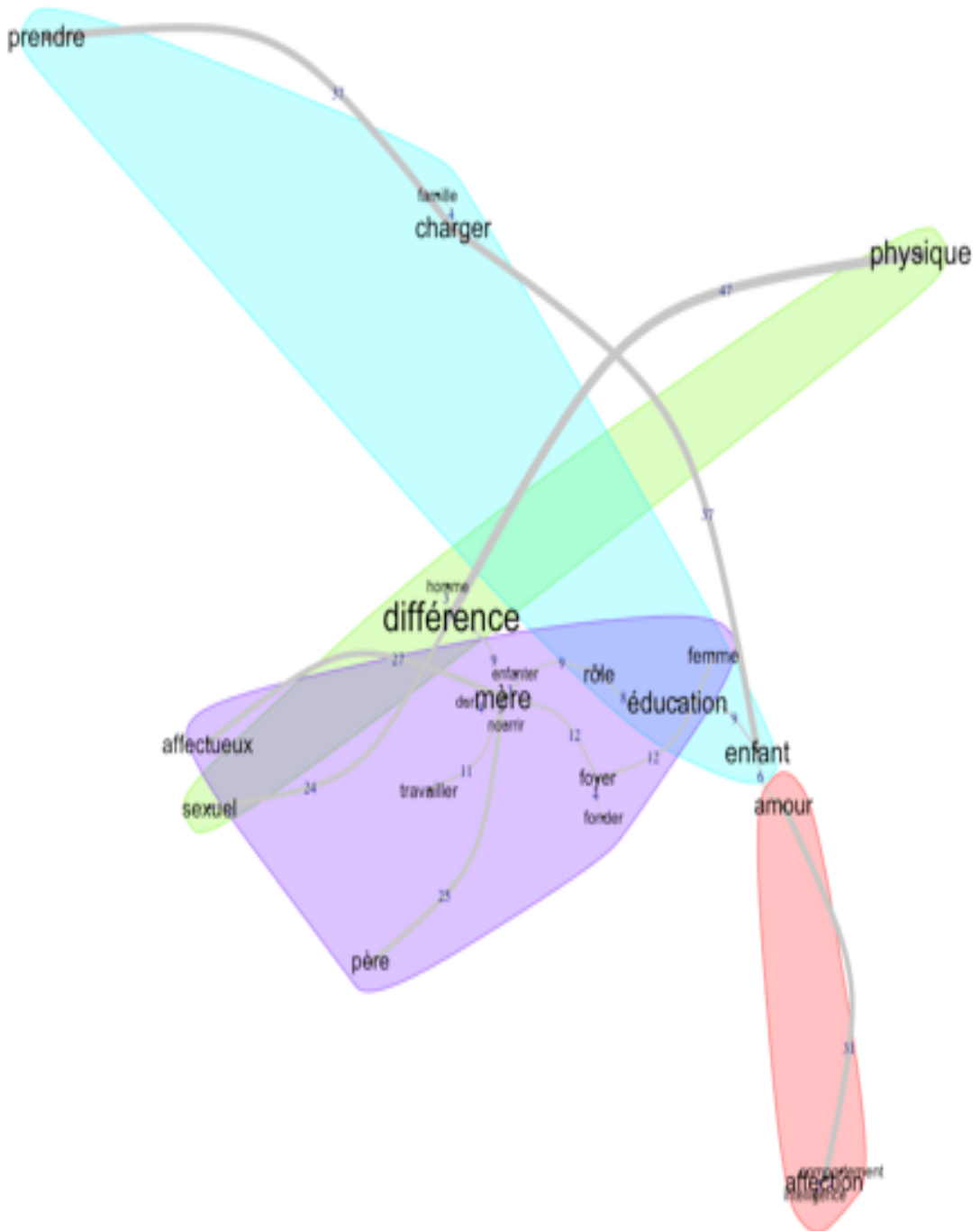


environnement socio-culturel que ce dernier est capable de construire des définitions, de structurer son vécu ou d'élaborer des représentations concernant un objet donné, dans notre cas sur « le père » et « la mère ».

### 6.2.6 Résultats et analyse de la différence père vs mère

#### 6.2.6.1 Résultats graphiques et quantitatifs

Figure 25: Graphe de similitude Père / Mère



Graphique de similitude « Différence »

Tableau 11: Pourcentage par sexe

	Filles	Garçons
<b>Oui</b>	<b>131</b>	<b>115,15</b>
<b>Différence</b>	<b>69,87</b>	<b>115,15</b>
Amour	50,22	24,24
Femme	21,83	21,21
Physique	37,12	87,88
<b>Non</b>	<b>150,66</b>	<b>181,82</b>
<b>Éducation</b>	<b>48,03</b>	<b>51,52</b>
Affectueux	30,57	39,39
Mère	56,77	63,64
Prendre	56,77	33,33
Travailler	17,47	12,12
Sexuel	34,93	27,27
Charger	56,77	33,33
Père	28,38	36,36
<b>Affection</b>	<b>50,22</b>	<b>24,24</b>
Foyer	21,83	18,18
Enfant	56,77	42,42
Rôle	24,02	39,39

**Tableau 10**  
**Fréquence par Sexe**

Tableau 12: Pourcentage par âge

	8-9 ans	10-11 ans	12-13 ans
<b>Oui</b>	<b>108,7</b>	<b>125,83</b>	<b>135,14</b>
<b>Différence</b>	<b>91,3</b>	<b>92,72</b>	<b>84,94</b>
Amour	47,83	23,18	50,19
Femme	30,43	19,87	15,44
Physique	82,61	52,98	46,33
<b>Non</b>	<b>178,26</b>	<b>168,87</b>	<b>146,72</b>
<b>Éducation</b>	<b>21,74</b>	<b>76,16</b>	<b>42,47</b>
Affectueux	43,48	26,49	34,75
Mère	78,26	56,29	46,33
Prendre	30,43	49,67	57,92
Travailler	30,43	13,25	3,86
Sexuel	8,7	43,05	38,61
Charger	30,43	49,67	57,92
Père	47,83	26,49	23,17
<b>Affection</b>	<b>47,83</b>	<b>23,18</b>	<b>50,19</b>
Foyer	30,43	19,87	11,58
Enfant	30,43	56,29	61,78
Rôle	30,43	26,49	34,75

**Tableau 11**  
**Fréquence par Âge**

### **6.2.6.2 Analyse de la différence Père / Mère**

A la question « le papa et la maman c'est pareil » 46,88 % des enfants répondent positivement, les filles plus que les garçons (50,42 % contre 31,93 %) et les enfants de la 3<sup>e</sup> tranche d'âge plus que les deux autres (72,51 % des 12 – 13 ans, contre 35,68 % pour les 8-9 ans et 45,23 % pour les 10 -11 ans).

Les arguments proposés par les enfants dans ce contexte sont globalement de cinq ordres, le plus récurrent est celui de l'égalité des parents dans leurs attitudes ou comportement à l'égard des enfants, ainsi 32,70 % des enfants font référence à l'éducation, la prise en charge, l'amour et l'affection. Par exemples : Bouchera (9ans) : « ils prennent ensemble en charge les enfants, les éduquent et les aiment », Nabile (10 ans) : « par l'affection qu'ils portent à leurs enfants », Mohamed (11 ans) : « l'éducation des enfants ». Tandis que d'autres enfants avancent l'égalité de leur propre amour pour les deux parents, ainsi Amine nous dit « je les aime pareil tous les deux, ils sont pareil pour moi ».

D'autre part certaines réponses mettent l'accent sur l'entraide entre les parents ou le caractère interchangeable de leurs rôles : Anfel (11 ans) « les deux sont responsables des enfants, comme quand papa n'est pas là c'est maman qui nous protège », Nabil (9 ans) « car papa nous donne aussi à manger quand maman n'est pas là ». Cela montre aussi que les rôles ne sont pas si fixes et immobiles et que malgré leur trop forte valeur identificatoire pour désigner l'un ou l'autre sexe, il n'empêche qu'ils demeurent dépendants de l'évolution et du changement des pratiques sociales. Cela montre enfin que les rôles traditionnels sont culturellement liés aux femmes et aux hommes et non pas du fait de l'anatomie.

Nous relevons que pour les catégories précédentes (la prise en charge des enfants, l'affection, la protection), c'est toujours l'enfant en tant « qu'objet d'amour » (Tap, 1985) qui sert de médiateur à l'égalité ou à la ressemblance des rôles des parents.

Pour le reste des catégories, les enfants avancent comme arguments égalitaires la complémentarité de la distribution des rôles (extérieur/ intérieur) pour un but d'homogénéité

familiale commun. Le père travaille à l'extérieur, ramène de l'argent et la mère se fatigue à la maison pour le bien-être de tous.

D'autres encore invoquent que l'un et l'autre sont des êtres humains, par exemple Imen (8 ans) dit : « oui c'est pareil, car tous les deux sont des êtres humains ».

Toutefois, la plus grande majorité des enfants (62,20%) admettent la différence entre le père et la mère, comme c'était le cas pour l'homme et la femme précédemment.

Les catégories de réponses sont de plusieurs ordres nous retrouvons alors :

- *Des différences liées au genre : « le papa est un homme, la maman une femme » Marouen (10 ans).*
- *Des différences corporelles : cheveux, barbe, moustache, Sarah (9 ans) : « le papa a une moustache, la maman n'en a pas, elle a des cheveux longs ».*
- *Des différences physiques et émotionnelles : Taille, force, gentillesse, tendresse, patience, colère... Sihem (10 ans) : « le père est plus fort, plus robuste, la mère est plus douce et plus gentille ». Sanaa (9ans) : « le papa se met facilement en colère et frappe, la maman est plus douce et gentille ».*
- *Des différences vestimentaires : Mehdi (9 ans) : « la mère porte des robes, elle sent toujours bon elle est très coquette ».*
- *Des différences de rôle : concernent principalement,*
  - *Travail (Intérieur / extérieur) : Malik (12 ans) : « la maman reste à la maison, s'occupe des tâches ménagères, le papa va travailler et ramène l'argent ».*
- *Et même pour 4 enfants Des différences biologiques sont notés : Karim (12 ans) : « le père a des spermatozoïdes et la mère des ovules ».*
  - *Maternité / paternité : Salima (11 ans) : « la mère peut enfanter le père non ».*

### 6.2.6.3 *Analyse quantitative*

D'un point de vue quantitatif, ce sont les rôles domestiques, professionnels ou éducatifs qui sont les plus récurrents et le plus souvent invoqués pour différencier le père et la mère. Viennent ensuite, les différences corporelles notamment capillaires, et différences physiques et émotionnelles (taille, force... contrairement aux différences sexuelles, qui restent quant à elles très réduites.

En comparant les réponses des différents enfants des deux sexes, nous ne relevons aucunes variations significatives entre les âges. Cependant ce que l'on retient, c'est que les enfants sont plus sensibles aux différences des rôles sociaux genrés qu'aux différences biologiques-fonctionnelles, même si comme le souligne Tap ces dernières « quoique connues par l'enfant, ne sont pas exprimées sous l'effet d'une répression plus au moins consciente » (1985, p.99).

### 6.2.7 **Résumé récapitulatif des différences entre hommes vs femmes et pères vs mères**

De la comparaison des résultats d'analyses des différences obtenus pour l'homme vs femme et ceux du père vs mère, nous relevons les points essentiels suivants :

- D'une part les différences les plus fréquemment évoquées par les enfants concernant l'homme et la femme sont les différences **corporelles, vestimentaires et de genre**, alors que pour le père et la mère ce sont plutôt les différences de **rôle professionnel, domestique et éducatif** qui sont mises en avant.
- D'autre part, les différences sexuelles (liées aux organes génitaux externes) sont quant à elles totalement absentes. Concernant notre échantillon un enfant (une fille) âgé de 12 ans (donc à la puberté) a exprimé verbalement cette différence. Cela ne veut pas dire qu'avant cet âge-là l'enfant n'est pas conscient de cette dernière, bien au contraire. **C'est dire que le poids social est important dans la structuration psychique chez l'enfant moins âgé.**

- Néanmoins les différences fonctionnelles biologiques (ovules, spermatozoïdes), quantitativement faiblement exprimées. On les retrouve chez les enfants de la 3<sup>e</sup> tranche d'âge pour les deux groupes. Toutefois cette désignation reste plus souvent invoquer pour marquer la différence entre l'homme et la femme plus que le couple mère et père. Il s'agirait là d'une désexualisation que l'enfant opère par rapport à sa représentation des couples (père / mère) et (homme / femme). Tap explique que la désexualisation que l'enfant fait intervenir dans ses définitions « fait appel au mécanisme inconscient du refoulement et à la conception freudienne de la « Kulturversagung », c'est-à-dire à la pression culturelle incitant les individus à renoncer aux satisfactions sexuelles (Freud, 1929) » (1985, p. 99).

Pour conclure, on notera que la représentation que se fait l'enfant de l'homme et de la femme, du père et de la mère se centre sur l'apparence (non sexuelle) et sur le rôle (rôles sociaux non érotisés). **La stratégie de l'apparence** est plus souvent invoquée pour **l'homme et la femme**, alors que celle **du rôle** concerne **le père et la mère**. (Tap, 1985).

### 6.3 Synthèse générale

Cette partie résumera de manière synthétique les résultats les plus pertinents de notre recherche, qui permettront d'une part, de répondre aux questions de notre problématique et d'autre part de vérifier la fiabilité des hypothèses proposées.

La présentation des résultats se fera en fonction de 3 analyses distinctes : l'analyse fréquentielle, l'analyse différentielle et l'analyse qualitative.

#### 6.3.1 L'analyse fréquentielle

Cette dernière, concerne les résultats obtenus dans la répartition globale des réponses aux différentes questions posées lors des interviews.

Nous constatons en premier lieu une similitude dans la répartition des différentes classes proposées par les enfants dans leurs réponses aux questions sur la définition de l'homme et de la femme, du père et de la mère. Les catégories renvoient généralement au genre (masculin, féminin), aux caractéristiques spécifiques (avoir ou éduquer des enfants), à l'activité professionnelle (travail à l'extérieur), à l'espace intérieur, aux tâches domestiques (concernant la femme et la mère particulièrement) et aux rôles (prise en charge, protection...).

D'autre part les différences qu'évoque l'enfant pour distinguer l'homme et la femme, le père et la mère, sont marquées par une **désexualisation** importante, ainsi pour :

- L'homme et la femme, on note une prédominance des différences corporelles non-sexuelles (moustache, barbe, coiffure), des différences vestimentaires et psychologiques.
- Le père et la mère, ce sont plutôt les différences de rôles (les rôles sociaux non érotisés) professionnels, domestiques et éducatifs qui sont mises en avant.

Par ailleurs, la référence professionnelle (travail à l'extérieur) est prédominante quand il s'agit de l'homme et du père, alors que pour la femme et la mère les enfants font généralement



référence au travail domestique, à la prise en charge des enfants et de leur éducation. Toutefois, il n'est pas exclu que les enfants fassent référence au travail extérieur pour la femme ou de la mère.

Enfin, nous relevons beaucoup de stéréotypes dans les attributions des caractéristiques physiques et psychologiques que concèdent les enfants au père ou à la mère.

- Le père est désigné par sa puissance, son courage et son rôle protecteur. Pour ce qui est des sentiments, les enfants invoquent les qualificatifs : colérique, nerveux, méchant, etc.
- La mère, quant à elle, est caractérisée par sa tendresse (la source de tendresse), douceur, affection, patience et gentillesse. Il s'agit là de l'exact contraire des sentiments reconnus au père.

### **6.3.2 L'analyse différentielle**

Elle concerne essentiellement les différences significatives entre les différents groupes d'enfants. Pour l'ensemble des questions nous résumons les points de divergence ainsi :

- Les filles proposent plus de réponses et de description que les garçons.
- Les descriptions physiques, vestimentaires et psychologiques sont plus fréquentes chez les filles.
- Les filles ont plus facilement tendance à préciser le genre.
- Pour les garçons, la référence professionnelle reste la plus dominante, suivi des descriptions physiques (non-sexuelles) et des références au rôle.
- Les différences en fonction de l'âge restent très peu significatives. Toutefois, nous relevons une tendance plus affirmée des enfants de 10 – 12 ans à utiliser la référence du genre que les enfants de 8 – 9 ans.

### 6.3.3 L'analyse qualitative

À ce niveau, on prendra en compte l'évaluation du caractère personnalisé de chaque réponse, à travers les mécanismes déployés dans son organisation.

Nous nous sommes appuyés pour l'analyse des catégorisations obtenus de notre recherche, sur les réponses réelles des enfants, sur les caractéristiques formelles et sur les processus en jeu dans la construction et l'élaboration des représentations concernant l'homme, la femme, le père et la mère.

Ainsi, nous déduisons que les définitions, les différences et les spécificités que propose la majorité des enfants sur le féminin et le masculin, s'appuient sur des schémas figuratifs liés à des éléments perçus et imagés en utilisant des jugements et des souvenirs induits de l'expérience personnelle. Tap explique dans ce contexte que « l'enfant ressent la nécessité non seulement d'imager ses définitions, mais surtout de s'impliquer en les donnant ». (1985, p.113). De ce fait, les références et les attributions proposées par l'enfant à l'un ou l'autre sexe sont en grande partie puisées de son propre vécu, des interactions constantes avec son environnement. Ces informations emmagasinées servent à l'organisation des rôles et des qualifications quand l'enfant sera un adulte.

D'autre part, même s'il est admis que les préjugés et les conformités poussent les enfants à des généralisations comme par exemple : (l'homme porte un pantalon, la femme, une robe.) ou bien (l'homme travaille et conduit une voiture, la femme reste à la maison et s'occupe des enfants.). Ces généralisations se heurtent à des contradictions : la femme aussi peut travailler à l'extérieur, conduire une voiture et l'homme s'occuper des enfants à la maison. C'est dire que l'enfant fait souvent référence aux expériences de son propre vécu, et de l'intériorisation qu'il fait des codes sociaux au cours de sa socialisation.

En somme, admettre la différence, relever les spécificités de chaque groupe ne s'expliquent pas seulement par une simple perception ou intériorisation d'incitation sociale,

c'est le travail d'une élaboration complexe qui implique aussi bien le biologique, le cognitif que le social, c'est-à-dire aussi bien le corps propre que la communication avec autrui.

# **Conclusion**

## Conclusion

Notre présente étude sur la représentation et sur l'identité sexuelle chez les enfants de 9 à 12 ans, s'inscrit dans le cadre d'une investigation psychologique centrée sur l'élaboration des représentations et sur la construction identitaire sexuelle chez l'enfant. C'est une recherche comparative entre filles et garçons. Elle vise à montrer comment l'enfant construit son identité sexuelle à travers l'élaboration des représentations du féminin et du masculin dans la société. L'objet de l'étude est d'expliquer, au-delà du déterminisme anatomique, les processus et les facteurs impliqués dans l'organisation des informations relatives à la construction de l'identité sexuelle chez les enfants. Il est aussi de montrer que l'identité sexuelle s'accomplit à l'aune de **l'action conjuguée des facteurs biologiques, de l'action de l'environnement et de l'activité structurante du sujet**. L'identité sexuelle est un processus de co-construction réalisé par l'interaction constante entre l'enfant et son milieu de vie qui est fait de codes sociaux, de pratiques éducatives, culturelles, de normes et de valeurs portées par les représentations véhiculées par les acteurs sociaux avec lesquels l'enfant interagit.

En nous situant dans une optique développementale, différentielle et en tenant compte de l'indispensable intégration sociale de l'enfant à son milieu de vie, nous avons essayé de répondre à la question de notre recherche : comment l'enfant élabore son identité sexuelle dans le jeu d'interaction avec son environnement ? Est-ce que la construction de sa représentation est-elle en fonction des images que les autres leurs renvoient, ou est-elle le fruit d'une auto observation, auto investigation ?

Pour cela, nous avons émis d'une part l'hypothèse principale selon laquelle l'identité sexuelle est constituée à travers les représentations qu'élabore et exprime l'enfant. D'autre part,

une hypothèse secondaire postule que le processus d'identification est au centre de la structuration des représentations liée à l'identité sexuelle.

Ces hypothèses ont été formulées à travers les recherches multiples effectuées sur la question de l'identité et des représentations.

En premier lieu, concernant la relation représentation et identité, des auteurs notamment Tap (1985), Chiland (1995), Rouyer (2002), Gouguikian Ratcliff (2002) ou encore, (Moscovici, 1961 ; Breakwell, 1993), Doise (1973), (Lorenzi-Cioldi et Dafflon, 1999), Zavaloni (1972), démontrent à travers leurs recherches, le lien indissociable entre identité et représentation. À travers leurs orientations théoriques différentes, ils stipulent :

- La problématique de l'identité ne peut vraisemblablement pas faire l'économie de la notion de représentation.
- La notion de représentation nous permet de formaliser l'idée d'un environnement humain qui est à la fois intérieur et extérieur au sujet' (Marc, 2005, p.20). Elle exprime la dimension psychosociale de l'identité sexuelle.
- Ils suggèrent enfin qu'une approche globale de l'identité se doit de prendre en compte simultanément tous les niveaux de représentation susceptibles d'intervenir dans ce phénomène (Deschamps et Moliner, 2012, p.84-85).

En second lieu, concernant les processus en lien avec la construction identitaire sexuelle, beaucoup d'auteurs dans le cadre de la socialisation plurielle (Rouyer, 2007 ; 2010 ; 2013), Tap (1985), (Rouyer et Troupel-Crémel, 2013) **accordent à l'enfant un rôle actif** dans la construction de son identité sexuelle et qui est réalisée à travers la mobilisation des processus cognitifs et affectifs. Ainsi, l'identité sexuelle comme l'avance (Granie-Gianotti, 1997), peut être « conçue comme une instance de socialisation au sein de laquelle s'actualisent des dynamiques d'acculturation relative à l'intériorisation des normes sociales de masculinité et de féminité véhiculées par la société, et des dynamiques de personnalisations relatives à l'image

sexuée de soi et à la construction de son individualité en tant qu'être sexué » (cité par Mieyaa & Rouyer, 2013, p.17). D'où me semble-t-il qu'il faudrait pour tout psychologue d'avoir une vision interdisciplinaire quand il s'apprête à étudier un sujet d'étude en psychologie. **On voit bien dans ce travail que l'identité sexuelle ne peut s'inscrire dans une seule discipline parce qu'elle est par essence pluridisciplinaire et polysémique.**

Pour vérifier la validation ou l'infirmité de nos hypothèses, une étude pratique a été effectuée où nous avons interviewé 210 enfants. Les résultats ont été traités par le biais du logiciel IRAMUTEQ, l'analyse factorielle des correspondances et l'analyse de similitude. Ainsi qu'une analyse qualitative a été employée dans le traitement de certains éléments d'un point de vue clinique.

L'étude des représentations, a été effectuée selon la théorie « des principes organisateurs » (Doise, 1990). Cette dernière se base sur la dynamique sociale et accorde une place importante aux relations intergroupe (interactions sociales).

Enfin, l'analyse (différentielle, fréquentielle et psychologique) des résultats nous a permis de confirmer nos hypothèses. Nous pouvons le constater à travers les conclusions suivantes :

- Les différences les plus fréquemment évoquées par les enfants de 9 à 12 ans concernant l'homme et la femme sont les différences corporelles, vestimentaires et de genre. Ces différences relèvent d'une représentation élaborée à travers un schéma figuratif lié à l'image de l'homme, de la femme, du père et la mère dans leur quotidien, ceci à travers les multiples interactions (sociales) que peut avoir l'enfant au sein de son environnement (famille, école, quartier...). Ce schéma figuratif constituant ces représentations, est basé sur les aspects extérieurs, sur les apparences de l'un ou de l'autre sexe (cheveux longs ou courts, vêtements de femme ou d'homme) et aussi sur les rôles et statuts de chacun. La représentation que se fait l'enfant de l'homme et de la femme, du père et de la mère, se centre sur l'apparence (non-sexuelle) et sur le rôle (rôles sociaux non érotisés). La stratégie de l'apparence est plus souvent invoquée pour l'homme et la femme,

alors que celle du rôle concerne plutôt le père et la mère. (Tap, 1985). Alors que pour le père et la mère, ce sont plutôt les différences de rôles professionnels, domestiques et éducatifs qui sont mises en avant.

Les résultats montrent ainsi que l'identité de la femme ou celle de l'homme ne se définissent pas par elles-mêmes, mais par leur opposition. Les caractéristiques de l'un sont toujours à l'inverse de l'autre. Par exemple dans le domaine émotif, la colère est une caractéristique masculine et paternelle alors que la tendresse et la douceur est une qualité féminine et maternelle.

- Les différences sexuelles (liées aux organes génitaux externes) sont quant à elles absentes. En terme plus clair ce ne sont donc pas les différences anatomiques qui font la différence entre le masculin et le féminin, mais paradoxalement des marqueurs sociaux et culturels qui sont gravés sur ces différences concrètes, qui génèrent la différence consciente entre homme et femme.
- Néanmoins, il faut ajouter aussi que les différences fonctionnelles biologiques sont présentes, mais avec une récurrence très faible et seulement avec la puberté.
- Même si les marqueurs traditionnels qui traduisent la différence entre l'identité sexuelle masculine et l'identité féminine sont toujours évoqués, il n'empêche pas moins que certains aspects nouveaux apparaissent bousculant ainsi la frontière coutumière entre homme et femme. Ainsi les enfants admettent que l'activité professionnelle à l'extérieur de la maison n'a plus l'exclusivité des hommes. Plus étonnant encore, ils reconnaissent aux personnes de sexe féminin une plus grande capacité intellectuelle.

La reconnaissance de ces deux observations sous-tend deux implications :



- ⇒ La première, c'est que les femmes se définissent aussi par leur parcours scolaire (les filles réussissent mieux que les garçons.) et qu'elles aussi travaillent maintenant à l'extérieur.
- ⇒ La deuxième conséquence découle de la première. La maternité qui est la caractéristique fondatrice de l'identité féminine n'est plus l'unique statut social de la femme. À la maternité qui était l'unique destin social, s'ajoutent d'autres compétences qui présupposent d'autres statuts et rôles sociaux éloignés du lien biologique comme l'est la procréation.

**Ces remarques montrent bien que la question de la représentation de l'identité sexuelle ne se réduit pas uniquement à la réalité objective et anatomique, qu'elle se nourrit de dimensions psychosociales et culturelles, mais aussi que ce n'est pas un état statique et qu'elle est sans cesse en mouvement et en recomposition.**

# **Bibliographie**

## Bibliographie

Abric, J.-C. (1994). *Pratique et représentation sociale*. PUF.

Abric, J.-C. (2007). *Méthode d'étude des représentations sociales*. Édition Éres.

Apostolidis, T. (2007). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. In J.-C. Abric, (éd.). *Méthode d'étude des représentations sociales*, (pp 13-34). Ramonville : ERES.

Barbu, S. & Le Maner-Idrissi, G. (2010). A quoi jouent les petits garçons et les petites filles ? In F. Héritier (éd.), *Homme, femme : la construction de la différence* (2<sup>e</sup> éd., EPPDCSI). Edition le Pommier (Universcience Edition).

Baubion-Broye, A., Dupuy, R. & Prêteur, Y. (2013). *Penser la socialisation en psychologie*. Edition ERES.

Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*. Dunod.

Baudry, R. et Juchs, J.-P. (2007). *Définir l'identité*. Édition de la Sorbonne / « Hypothèses ». 2007/1  
10 | pages 155 à 167.

ISSN 1298-6216. ISBN 9782859445782.

DOI : 10.3917/hyp.061.0155

Ben Romdhane, H. (2020). *Impact du chams social et juridique sur les interrogations identitaires : une étude clinique interculturelle sur la situation psychologique des femmes de culture et d'origine arabo-musulmane*. Éditions universitaires européennes.

- Bereni, L., Chauvin S., Jaunait A. & Revillard A. (2008). *Introduction aux Gender Studies, Manuel des études sur le genre*. De Boeck. 1<sup>ère</sup> édition. 3<sup>e</sup> tirage 2011. (Pages : 5 – 35).
- Braconnier, A. (1996). *Le sexe des émotions*. Odil Jacob. Bruner, J.S. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. Paris : ESHEL
- Braconnier, A. (2010). Construction de la sexualité : la sexualité des adolescents. In F. Héritier (éd.), *Homme, femme : la construction de la différence*. (2<sup>e</sup> éd.). Edition le Pommier (Universcience Edition).
- Bouriche, B. (2007). L'analyse de similitude. In J-C. Abric, (2<sup>e</sup> éd.). *Les Méthodes d'étude des représentations sociales*, (pp 174-189). Ramonville : Érès.
- Broqua, C. & Eboko, F. (2009). *La fabrique des identités sexuelles*. Autre part. /1 n° 49, (p. 3-13). DOI : 10.3917/autr.049.0003.
- Buschini, F. et Doise, W. (2008). Ancrage et rencontre dans la propagation d'une théorie. In A. Arruda, É. Lage, & B. Madiot, (2008). *Une approche engagée en psychologie sociale : l'œuvre de Denise Jodelet*. Érès.  
<https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/eres.madio.2008.01>.
- Camilleri, C., Kastersztejn, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez-Bronfman, A. (1998). *Stratégies identitaires*. Presses Universitaires de France.  
<https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.marti.1998.01>.
- Castel, P-H. (2003). *La métamorphose impensable : essai sur le transsexualisme et l'identité personnelle*. Edition Gallimard.
- Chahraoui, K. & Bénony, H. (2003). *Méthodes, évaluation et recherches en psychologie clinique*. DUNOD.

Chiland, C. (2011). Souffrance et genre identitaire. In M. Dugnat, (éd.). *Féminin, masculin, Bébé*.  
Edition ERES.

Chiland, C. (2013). *Utilité d'un glossaire pour clarifier les problèmes concernant le genre et l'homosexualité*. PSN /4 (Volume 11), (p. 7-19).

Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-psn-2013-4-page-7.htm>

Chiland, C., Clouet, A-M. Guinot, M., Golse, B., Jouannet, P. Revidi, P. (2013). *Pères d'un nouveau genre et leurs enfants*. La psychiatrie de l'enfant/1 (Vol. 56), (pp. 97-125).

DOI 10.3917/psy.561.0097

Chiland, C. (2014). *La construction de l'identité de genre à l'adolescence*. Adolescence/1 (T.32 n° 1), (pp. 165-179).

DOI 10.3917/ado.087.0165

Chiland, C. (2015). *Réalité biologique et réalité psychique à l'adolescence : confirmation de l'identité sexuée et de l'orientation sexuelle*. Revue de l'enfance et de l'adolescence. /2 (n° 92), (pp. 201-212).

DOI 10.3917/read.092.0201

Chombart de Lauwe, M-J. & Feuerhahn, N. (2003). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*. (7<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France « Sociologie d'aujourd'hui »

DOI 10.3917/puf.jodel.2003.01.0340

Cibois, P. (2006). *Principe de l'analyse factorielle*. Article en ligne : <https://cibois.pagesperso-orange.fr/PrincipeAnalyseFactorielle.pdf>

Codol, J-P. & Tap, P. (1988). *Dynamique personnelle et identité sociale*. Revue internationale de psychologie sociale (revue trimestrielle 2). Edition PRIVAT.

- Costalat-fourneau, A. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. PUR.
- Court, M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. La Dispute, Corps Santé société.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Fille-garçon Socialisation différenciée ?*. PUG.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et processus. In A. Dafflon Nouvelle, (éd.). *Fille-garçon Socialisation différenciée ?*. PUG.
- Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. In S. Croity-Belz *et al.*, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. ERES (Hors collection). (pp. 25-40).  
DOI 10.3917/eres.rouye.2010.01.0025.
- Debret, J. (2020). *Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA*. Scribbr.
- Delalande, J. (2003). *La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles*. La lettre de l'enfance et de l'adolescence. /1 no 51. (pp. 73-80).  
DOI : 10.3917/lett.051.80
- Déroff, M-L. (2007). *Homme/ Femme : la part de la sexualité, une sociologie du genre et de l'hétérosexualité*. Presse Universitaire de Renne PUR.
- Deschamps, J-C. (2007). Analyse des correspondances et variation des contenus de représentations sociales. In J-C. Abric, (éd.). *Méthode d'étude des représentations sociales*, (pp 179 - 182).  
Ramonville : ERES

- Deschamps, J-C. & Moliner, P. (2012). *L'identité en psychologie sociale : des processus identitaires aux représentations sociales*. Armand Colin. 2e édition.
- Descombres, V. (2013). *Les embarras de l'identité*. Galimard.
- Devereux G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive 3 : Cognition, Représentation, Communication*, Dunod, 111-174.
- Doise, W. (2003). 16. Cognitions et représentations sociales : L'approche génétique, In J. Denise, *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France (Sociologie d'aujourd'hui). (7<sup>e</sup> éd.), (pp. 361-382).  
DOI : 10.3917/puf.jodel.2003.01.03261.
- Downs, L- L. (2004). *Histoires du genre en Grande-Bretagne : 1968-2000*. Revue d'histoire moderne et contemporaine. /5 no51-4bis, (pp. 59-70). Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2004-5-page-59.htm>
- Dubar, C. (2007). *Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité*. Revue française des affaires sociales, 9-25.  
<https://doi.org/10.3917/rfas.072.0009>
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dugnat, M. (2011). *Féminin, masculin, Bébé*. Edition ERES.
- Ferret, S. (1998). *L'identité*. Flammarion.
- Flament, C. (2003). 9. Structure et dynamique des représentations sociales, In J. Denise, *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France (Sociologie d'aujourd'hui). (7<sup>e</sup> éd.), (pp. 224-239).

DOI : 10.3917/puf.jodel.2003.01.0224.

Flament, C., Guimelli, C. & Abric J-C. (2006). *Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale*. Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. /1 (Numéro 69), (pp. 15-31).

DOI 10.3917/cips.069.0015.

Forget, J-M. (2014). *Y a-t-il encore une différence sexuée ?* Edition ERES.

Foxonet, C. (2013). *Barbie maman ? Du bon usage du sexe des jouets*. Le sociographe, /1 n° 41, (pp. 73-80).

DOI : 10.3917/graph.041.0073

Fsian, H. (2005-2006). *Identité féminine-identité masculine : à propos des relations hommes/femmes en Algérie*. Thèse de doctorat d'état en psychologie clinique. Université d'Oran.

Galifret-Granjon, N. (1981). *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant*. Presse Universitaire de France.

Gaymard, S. (2021). *Les fondements des représentations sociales, Sources, théories et pratiques*.

DUNOD. Collection : Univers Psy. ISBN en ligne 9782100825578

Grenier-Torres, C. (2010). *L'identité genrée au cœur des transformations : du corps sexué au corps genré*. L'Harmattan.

Goguikian Ratcliff, B. (2002). *Le développement de l'identité sexuée, du lien familial au lien social*. Bern : Peter Lang SA, édition scientifiques européennes.

Halpern, C. (2016). *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société*. Éditions Sciences Humaines.

<https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/sh.halpe.2016.01>



Héritier, F. (2010). *Homme, Femme : la construction de la différence*. (2<sup>e</sup> éd.). Le Pommier (Universcience Edition).

Jacobson, A. (1983). *Widding, Identity Personal and Socio-Cultural*. UPPSALA.

Jodelt, D. (2003). *Les représentations sociales*. (7<sup>e</sup> éd.). (Sociologie Aujourd'hui), Presse Universitaire de France.

Jodelet, D. (2008). *Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales*. 89(1), Pages (25-46). Récupéré de :

[http://www.cairn.info/article.php?id\\_revue=cnx&id\\_numpublic=cnx\\_089&id\\_article=cnx\\_089\\_0025](http://www.cairn.info/article.php?id_revue=cnx&id_numpublic=cnx_089&id_article=cnx_089_0025).

Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Édition des archives contemporaines, collection psychologie du social.

Kaës, R. (2003). Psychanalyse et représentation sociale. In J. Denise, *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France (Sociologie d'aujourd'hui). (7<sup>e</sup> éd.), (pp.104-132).

DOI : 10.3917/puf.jodel.2003.01.0104.

Kestemberg, E. (1962). *L'identité et l'identification chez les adolescents : Psychiatrie de l'enfant*. In J-I. Chagnon, (éd.). *45 commentaires de textes en psychopathologie psychanalytique*. (Pp. 422 - 441). Dunod.

Kastersztein, J. (1998). Chapitre premier. Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. Dans : C. Camilleri éd., *Stratégies identitaires* (pp. 27-41). Cedex 14 : Presses Universitaires de France.

<https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.marti.1998.01.0027>.

Lamoureux, D. (1999). *Les limites de l'identité sexuelle*. Les éditions du remue-ménage.

Lachal, J. (2019). *La subjectivité et le contre transfert culturel en recherche clinique*. Sous-dohead, contre transfert culturel en situation de soin.

Doi: 10.1016/j.soin.2019.04.011 published by Elsevier. <https://www.elsevier.com/open-access/userlicense/1.0/>

Laufer, L. & Rochefort, F. (2014). *Qu'est-ce que le genre ?* Petite bibliothèque Payot (Payot et rivages).

Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Dunod.

Le Sourd, S. (2007). *La construction adolescente*. (Collection hypothèse). Edition ERES.

Lipiansky, E., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (1998). Introduction à la problématique de l'identité. Dans : C. Camilleri éd., *Stratégies identitaires* (pp. 7-26). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

<https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.marti.1998.01.0007>.

Loubère, L., Ratinaud, P. (2014). *Documentation IRaMuTeQ, 0.6 alpha 3, Version 0.1*.

Malewska-Peyre, H. & Tap, P. (1991). *La socialisation : de l'enfance à l'adolescence*. 1<sup>ère</sup> édition. Presse Universitaire de France.

<https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.malew.1991.01>

Malewska-Peyre, H. (1998). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. In C. Camilleri, *et al.*, *Stratégies identitaires*, Presses Universitaires de France (Psychologie d'aujourd'hui). (pp. 111-141). Récupéré de : <https://www.cairn.info/strategies-identitaires--9782130428589-page-111.htm>.

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. PUF

- Marcelli, D., Kelly-Penot, E. & De la Vega, R. (2007). *Garçons/filles : La différence des sexes, une question de physiologie ou de culture ? Adolescence /2* (n° 60), (pp. 321-339).  
DOI 10.3917/ado.060.0321
- Marc, E. (2016). La construction identitaire de l'individu. Dans : C. Halpern (éd.), *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société* (pp. 28-36). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.  
<https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/sh.halpe.2016.01.0028>
- Martin-Vallas, F. (2002). *Vers une théorie de l'en-deçà de la représentation*. Cahiers jungiens de psychanalyse. 116(4), (pp.33-40).  
DOI : 10.3917/cjung.116.0033.
- Mercader, P. (2005). *Le sexe, Le genre et la psychologie*. L'Harmattan.
- Mialet, J-P. (2011). Le quiproquo des sexes et le coût psychique induit. In *La théorie du gender : vers une nouvelle identité sexuelle ? vers quelle humanité ?* : Actes du colloque du 17 et 18 septembre organisé par l'observatoire socio-politique du Diocèse Fréjus : Toulon : Edition Le Thielleux parole et silence.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Le Blanc, A. (2010). Identités sexuées et expériences scolaires : le point de vue de jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. In S. Croity-Belz *et al.*, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. ERES (Hors collection). (pp. 63-71).  
DOI 10.3917/eres.rouye.2010.01.0063.
- Mieyaa, Y. & Rouyer, V. (2013). *Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée*. Psychologie Française, Elsevier Masson, 58 (2), (pp. 135- 147). Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01080693>.

- Moessinger, P. (2000). *Le jeu de l'identité*. Presse Universitaire de France.
- Molinier, P. (2008). *Pénis de tête : ou comment la masculinité devient sublime aux filles*. Cahiers du Genre. 45(2) : (pp. 153-176).  
DOI 10.3917/cdge.045.0153.
- Moliner, P, Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales, Fondements théoriques et développements récents*. Presses universitaires de Grenoble. ISBN 9782706122118.  
<https://doiorg.sndll.arn.dz/10.3917/pug.guime.2015.01>.
- Moreau, G. (1991). *Filles et garçons au L.E.P : les identités féminines et masculines dans les apprentissages professionnels et sociaux*. (Thèse de doctorat, Université de Nantes, U.F.R d'histoire et de sociologie)
- Mormont, C., Burdot, F. & Michel, A. (2006). *Rorschach et identité sexuelle. Apports du Rorschach*. Bulletin de psychologie. /2 (Numéro 482), (pp. 195-201).  
DOI 10.3917/bupsy.482.0195.
- Mosconi, N. (2003). *Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école*. La lettre de l'enfance et de l'adolescence. /1 no 51. (pp. 31-38).  
DOI : 10.3917/lett.051.38.
- Moscovici, S (2000). *Psychologie sociale*. PUF (fondamental).
- Moscovici, S. (2003). Communications et représentations sociales paradoxales. In J-C. Abric, *Exclusion sociale, insertion et prévention*, ERES (Hors collection) (pp. 21-24).  
DOI 10.3917/eres.abric.2003.02.0021
- Mucchiell, A. (2011). *L'identité*. PUF.

- Mussen, P. (1978). La formation de l'identité : Découvertes psychologiques et problèmes de recherche. In P. Tap, *Identité individuelle et personnalisation : production et affirmation de l'identité*. Tome 2. Sciences de l'homme PRIVAT.
- Owen Blakemore, J- E., Berenbaum S-A. & Liben, L-S. (2009). *Gender Development*. Psychology Press, Taylor & Francis group.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en science humaines et sociales*. 3<sup>e</sup> édition. Armand Colin (sciences humaines et sociales, collection U).
- Parini, L. (2006). *Le Système de genre, Introduction aux concepts et théories*. Edition Seismo, Science sociales et problèmes de société.
- Perron, R. (1964). *La genèse de la représentation de soi : Les orientations actuelles de la recherche*. [I. Les orientations actuelles de la recherche]. *Enfance*, 4(5), (pp. 357-376).  
DOI : 10.3406/enfant.1964.2346.
- Perron, R. (1991). *Les représentations de soi : développement, dynamique, conflit*. Toulouse : Privat.
- Perron, R. (2015). *Genèse de la personne*. PUF.
- Petrovic, C. (2004). *Filles et garçons en éducation : les recherches récentes*. (Deuxième partie). Carrefours de l'éducation. /2 n° 18. (pp. 146-175).  
DOI : 10.3917/cdle.018.0146
- Petrovic, C. (2014). Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre. In F. Hauwelle, et al. *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. ERES (Enfance et parentalité). (pp. 29-48).  
DOI 10.3917/eres.rubio.2014.01.0029.

- Piéron, H. (1973). *Vocabulaire de la psychologie*. PUF
- Ray-Debove, J. et Ray, A. (1993). *Le Nouveau Petit Robert* (Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Ed. Dictionnaires le Robert. Paris. Entrée "identité")  
INSB : 2-85036-668-4.
- Rouquette, M.L. (1994). *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. PUG.
- Rousselle, H. (2007). *Histoire de la différence sexuelle*. Les nouvelles Presses du Languedoc. NPL.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Armand Colin.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S. & Prêteur, Y. (2010). Conclusion. De la socialisation de genre à l'appropriation du genre In S. Croity-Belz *et al.*, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, ERES (Hors collection) (pp. 205-217).  
DOI 10.3917/eres.rouye.2010.01.0205.
- Rouyer, V., & Troupel-Cremel, O. (2013). Socialisation et construction de l'identité sexuée : dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation. In A.Baubion-Broye, , R. Dupuy, Y. Prêteur, (Eds.), *Penser la socialisation en psychologie*, ERES. (Hors collection). (pp. 99-111).  
DOI 10.3917/eres.prete.2013.01.0099
- Rouyer, V., Mieyaa, Y., & Le Blanc, A. (2017). *Socialisation de genre et construction des identités sexuées*. *Revue française de pédagogie*[En ligne], 187 | avril-mai-juin 2014, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 16 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4494> ;  
DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>.

- Rufo, M. (2017). *Dictionnaire amoureux de l'enfance et de l'adolescence*. Plon.
- Sallaberry, J-C. (1997). *Représentation et articulation individuel-collectif*. SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation. 2, 9-34.
- Salles, D. (2009). L'analyse factorielle des correspondances simples. In D. Busca, *et al.*, *Analyse factorielle simple en sociologie*, De Boeck Supérieur : (Ouvertures sociologiques). (pp. 129-239).
- DOI 10.3917/dbu.busca.2009.01.0129
- Schaeffer, J. (1997). *Le refus du féminin*. PUF.
- Seca, J-M. (2001). *Les représentations sociales*. Arman colin.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Bordas.
- Sinigaglia-Amadio, S. (2014). *Enfance et genre : de la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*. Presse Universitaire de Nancy.
- Sitbon, H. (2001). *Carte des intimités dans la famille et différenciation sexuelle de l'enfant*. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux. /2 no 27. (pp. 59-82).
- DOI : 10.3917/ctf.027.0059
- Taboada-Leonetti, I. (1998). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In C. Camilleri *et al.*, *Stratégies identitaires*, Presses Universitaires de France « Psychologie d'aujourd'hui. (pp. 43-83). Récupéré de : <https://www.cairn.info/strategies-identitaires--9782130428589-page-43.htm>.
- Tap, P. (1979). *Identité collective et changements sociaux : Production et affirmation de l'identité*. Tome 1. Science de l'homme PRIVAT.
- Tap, P. (1979). *Identité individuelle et personnalisation : production et affirmation de l'identité*. Tome 2. Sciences de l'homme PRIVAT.

- Tap, P. (1981). *Identité, identification et représentation de sexe*. (Thèse de doctorat d'état, Université de Paris, Nanterre) Tome 1.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. PRIVAT.
- Tap, P. (1987). Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux. Bulletin de psychologie. Tome XL-N°379. Université de Toulouse le Mirail.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Dunod.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans : H. Malewska-Peyre (éd.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 49-74). Presses Universitaires de France.
- <https://doi-org.sndll.arn.dz/10.3917/puf.malew.1991.01.0049>
- Tap, P. (1998). *Socialisation et construction de l'identité personnelle*. PUF.
- Tap, P. & Zaouche-Gaudron, C. (1999). Identité sexuée, socialisation et développement de la personne. In Y. Lemel, & B. Roudet, (Eds.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : Socialisation différentielle*. (Collection débat de jeunesse), L'Harmattan.
- Tap, P. (2005). *Identité et exclusion*. *Connexions*, /1 no 83, (pp. 53-78).
- DOI 10.3917/cnx.083.0053
- Théry, I. (2007). *La distinction de sexe : une nouvelle approche de l'égalité*. Odile Jacob.
- Vergés, P. (2001). *L'analyse des représentations sociales par questionnaire*. In *Revue française de sociologie* 42 (3), (pp. 537-561). Récupéré de : [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_2001\\_num\\_42\\_3\\_5373](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_3_5373).
- Vergés, P., Bouriche, B. (2003). *L'analyse des données par les graphes de similitude*. Sciences Humaines. Récupéré de : <https://www.scienceshumaines.com/textesInedits/Bouriche.pdf>



Vidal, C. (2011). Le cerveau a-t-il un sexe ? In M. Dugnat, (éd.). *Féminin, masculin, Bébé*. Edition ERES.

Wallon, H. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin (bibliothèque des classiques).

Zaouche-gaudron, C. et Rouyer, V. (2002). *L'identité sexuée du jeune enfant : actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle*. L'orientation scolaire et professionnelle 31/4 |, 2005, 2016.

DOI : 10.4000/osp.3400.

Zaouche-Gaudron, c. (2007). Préface. In V. Rouyer, *La construction de l'identité sexuée*. Armand Colin.