

Socialisation et pluralité des milieux

Etude des enfants de 7-8ans dans un espace migratoire

Pr. Ahmed Elbouazzaoui

Faculté des lettres et des Sciences Humaines

-Rabat

Article publié sur le site de La Revue Marocaine de Psychologie <http://rmpsy.com>

Date de publication : 03/02/2018

Introduction

Cet article vise à illustrer l'intérêt à étudier la socialisation de l'enfant en référence à une pluralité de milieux (famille, école, CLAE). La famille et l'école, en tant que premiers milieux de socialisation, ont suscité l'intérêt des chercheurs plus que d'autres milieux aussi importants dans le développement psychosocial de l'enfant. Parmi ces milieux, nous nous intéressons au centre de loisirs, un milieu spécifique où l'enfant fait l'expérience d'un autre niveau de socialisation. Partant de là, nous nous demandons comment l'enfant âgé de 7-8 ans, issu de l'immigration maghrébine, confronté à différents systèmes de valeurs, se socialise-t-il en référence à une pluralité de milieux ?

La posture théorique que nous défendons implique la centration sur le point de vue de l'enfant, acteur de sa propre socialisation.

Socialisation et personnalisation de l'enfant: une perspective dialectique

Nous concevons socialisation comme le processus par lequel l'enfant dès son jeune âge devient un

être social actif grâce à l'intériorisation des comportements, des valeurs, normes, codes, rôles, rites, coutumes, conventions et modes de pensées qui caractérisent l'environnement socioculturel (Jalley et Richelle, 1991). Cette intériorisation doit être entendue dans le sens d'une appropriation active, par laquelle l'enfant transforme les éléments intériorisés en fonction de sa personnalité, dans le même temps où celle-ci s'enrichit et s'oriente en fonction de cette appropriation. Mais la socialisation n'est pas limitée à cette appropriation interne du social. Elle implique aussi l'intégration sociale de l'enfant dans des réseaux institutionnels et groupaux (famille, groupes de pairs, école, centres de loisir, etc.) et dans des relations interpersonnelles (duelles et multiples). L'enfant ne se contente pas d'intérioriser, il devient acteur de sa socialisation en participant à des activités sociales. Par conséquent, il y manifeste des attitudes conformes aux attentes, des conduites d'opposition et/ou d'affirmation de soi, de négociation.

Nous souscrivons au modèle de socialisation/personnalisation défendu au sein du laboratoire « Psychologie du Développement et Processus de Socialisation ». Il met en avant «une socialisation active parce que plurielle et conflictuelle» (Almudever, 2007), une socialisation prospective parce que tournée vers le futur. Ce modèle conçoit la personnalisation à travers une reconnaissance du rôle actif du sujet dans sa propre socialisation. Nous rejoignons le point de vue d'Almudever selon lequel «les sujets sont actifs dans les changements de leur environnement social et contribuent à leurs orientations en fonction des significations et valeurs qu'ils leur attribuent dans les multiples milieux et temps de leur socialisation» (op.cit, p.19). La personnalisation est un processus dynamique et conflictuel rythmé par le dépassement synthétique des mouvements contradictoires, une recherche d'équilibre intérieur où les processus identificatoires jouent, dès la petite enfance, un rôle primordial en permettant à l'individu de résoudre les conflits psychologiques par l'accès à une nouvelle unité du moi. Malrieu (1980) propose une définition selon laquelle la personnalisation correspond à la capacité d'investissement dans une démarche d'ajustement à la capacité à (se) projeter et à assumer une trajectoire ascendante ou encore à la capacité à s'approprier une stratégie particulière. Se personnaliser, c'est se définir, choisir ses affiliations et ses convergences, déterminer le sens de ses actes et de son histoire, sauvegarder et faire reconnaître son identité.

Selon Tap (1995), la personnalisation est l'ensemble des actions et des projets propres à une personne produits en réaction à ses conditions d'existence, aux ruptures et aux restructurations externes et internes. Il s'agit d'un processus impliquant à la fois la conformité avec l'environnement et la défense de l'individu par le dépassement des conflits socio-psychologiques. Autrement dit, la personnalisation est le processus de développement et d'orientation de la personne dans son temps

de vie. La place du concept de personnalisation entre la tendance à la conformation et la tendance à l'individuation est due à l'existence de deux besoins psychologiques aussi essentiels qu'opposés : le besoin d'attachement et le besoin d'autonomie. Ainsi, pour Tap (1987), un individu se personnalise par le jeu imbriqué de la conformation-socialisation aux milieux de vie, de l'individuation et de l'opposition à ce même milieu. Il existe donc un double mouvement qui contribue à la personnalisation : celui de l'acteur social avec sa personnalité, ses projets et besoins et celui du sujet avec son histoire, ses conditions de vie et son enracinement culturel. L'adaptation du jeune enfant à la société et à ses institutions est le résultat des interactions de l'enfant avec sa famille et, de façon plus large, avec son environnement. Elle se fonde pour l'essentiel sur trois aspects : l'identification aux parents et à divers modèles sociaux, l'intériorisation inconsciente et la prise en charge active d'un certain nombre de normes et de savoirs, l'expérimentation et l'élaboration progressive de modes de conduites et de pratiques communes (Tomkiewicz et Percheron, 1983).

Les réactions des enfants interviennent aussi dans le cadre d'un système rétroagissant sur le fonctionnement de la famille et des institutions éducatives. Tap (1995) évoque à ce propos une « intégration réciproque » ; on y voit l'expression d'une dialectique entre l'enfant et ses milieux dont les effets rejaillissent sur son développement. Pour cet auteur, les acteurs existent par leurs actions conflictuelles : par de multiples allers-retours ils s'individualisent en même temps qu'ils se conforment à une perception unifiée des normes collectives. C'est par cette dialectique qu'ils émergent en tant que personnes reconnues et autonomes.

Il faut rappeler que les groupes sociaux et culturels sont eux-mêmes pris dans une dialectique similaire, ils cultivent une certaine différence par laquelle on peut les identifier tout en ménageant l'exigence de l'intégration dans une unité plus générale. Les groupes s'acculturent grâce à leur participation conflictuelle et à leur synthèse culturelle. C'est au travers d'oscillations incessantes entre diversité et unité qu'une acculturation est possible (Lapeyronnie, 1993). Si l'acculturation se réfère à un contexte social qui suscite ou non des identifications, la personnalisation est en revanche l'expérience particulière de ce contexte, « ce qu'en fait l'acteur social ». Ainsi, nous parlerons de personnalisation dans un contexte culturel donné (familial, professionnel) comme d'une interaction entre la conformation (uniformisation, socialisation) et l'individuation.

Il nous paraît essentiel de prendre en considération les différentes interactions entre environnement(s) et individu(s) pour aborder son développement individuel et social. Cette approche interactionniste, dans laquelle notre travail s'inscrit, est amplement décrite par Tourette (1991, p.236) qui précise que c'est « dans la diversité et l'organisation des expériences quotidiennes

que chaque environnement offre à l'enfant, et dans la façon dont chaque enfant réagit personnellement à cette diversité et perçoit l'organisation des événements qui le concernent, que s'élaborent les patterns individuels de développement». Partant de là, le sujet ne peut pas être compris sans prendre en considération le contexte dans lequel s'enracinent ses manières de percevoir le monde et la valorisation de ses compétences, ses projets et ses aspirations. Ce contexte influencera le sujet au niveau social, affectif et cognitif et sera transformé par lui. Cette position théorique est portée par Tap et Malewska-Peyre (1991, p.8) qui considèrent la socialisation comme le «processus par lequel le nourrisson devient (progressivement) un être social, par le double jeu de l'intériorisation (de valeurs, de normes et de schéma d'action) et de l'accès à de multiples systèmes d'interactions (interlocution, subjectivité, coopération)».

Le développement de l'enfant au sein d'une pluralité de milieux

Il existe une multiplicité de milieux qui contribuent à la construction de la personne (Wallon, 1954 ; Zaouche, Ricaud-Droisy et Malrieu, 2004). En effet, nous ne pouvons comprendre le développement de l'enfant sans connaître ses milieux et ses conditions de vie (Wallon, 1954). L'enfant n'évolue pas dans un milieu unique, mais dans une pluralité de milieux, ce qui nous interdit d'identifier l'enfant (ou le sujet généralement) à l'un des milieux d'appartenance. En psychologie du développement, évoquer l'environnement lorsque nous nous intéressons à l'enfant implique de parler de la famille et de l'école (sans oublier les institutions qui s'y rattachent : centres de loisirs, crèches....) en tant qu'institutions remplissant des fonctions de socialisation. Les interactions qui s'opèrent à l'intérieur de ces contextes auront un rôle essentiel dans le développement des représentations que l'enfant aura de lui-même. Celles-ci deviennent de ce fait un objet d'intérêt (et/ou de questionnement) pour le psychologue qui cherche à comprendre les différentes dimensions du développement de l'individu. Il reste à préciser, cependant, le rôle que joue le contexte socioculturel dans lequel évolue l'enfant, qui a fait l'objet de plusieurs études en sciences humaines, à travers une vision déterministe ou interactionniste, celle à laquelle nous nous référons. Cette dernière considère le contexte socioculturel comme un lieu d'interaction et d'interstructuration de l'individu.

Malrieu (1976), à l'instar de Wallon, propose une réflexion autour de l'interstructuration du sujet et des institutions, une thèse que nous pouvons aborder à travers deux versants : D'une part, l'individu devient sujet «grâce aux relations qu'il établit avec autrui par et à travers l'ambivalence dans le jeu

des identifications et des oppositions, inséré dans des rapports sociaux multiples et complexes»(op. cit, p.436). Ainsi toute conduite est-elle conçue comme une réponse, en même temps, à un besoin intrinsèque du sujet et aux exigences imposées de l'extérieur. Ces injonctions peuvent être contradictoires, ce qui exige du sujet de faire des choix, de se positionner. Le dépassement des conflits passe par l'élaboration d'une solution intégrative des éléments contradictoires. C'est dans ce sens que nous pensons que le sujet n'est pas le simple produit des normes et des choix qui lui sont proposés. Il n'intègre pas seulement les normes mais il se les approprie et les retravaille, il agit sur elles. D'autre part, et toujours selon la même perspective, les conduites des sujets ne peuvent pas s'expliquer uniquement par la(les) pression(s) externe(s) à la conformité. Elles répondent également à des processus internes qui visent à la fois (le fait d'assurer) l'unification et la coordination de la personne (être «un»), la réalisation d'une image de soi permettant l'appropriation des diverses identités sociales (collectives) dans une continuité (être un sujet social), et l'adhésion qui légitime les conduites du sujet et les rendent plus autonomes (être soi).

D'autre part, dans la perspective de l'interstructuration, le développement des processus psychosociaux s'opère selon quatre phases : l'ancrage plural et l'emprise socioculturelle, la déprise conflictuelle, la reprise mobilisatrice et l'entreprise créatrice.

L'ancrage plural reprend l'idée de Wallon concernant la pluralité des milieux dans lesquels le sujet est engagé (il s'agit d'une socialisation plurielle). Dans cette perspective, le social précède l'individu et de ce fait celui-ci va intégrer des réseaux relationnels et institutionnels déjà existants. Dès son enfance, «l'individu est ancré dans une pluralité de sous-systèmes sociaux, par rapport auxquels il s'adapte et dont les règles et les instruments l'aident à construire ses propres conduites et ses propres systèmes d'évaluation » (Baubion-Broye & al, 1987, p. 438). L'inscription plurielle de l'individu dans une multiplicité de réseaux le soumet à des contradictions (il s'agit de la déprise conflictuelle) qui créent chez lui un déséquilibre : ces comportements habituels s'avèrent inefficaces et inappropriés face à la situation nouvelle rencontrée. L'individu se trouve donc en position de désancrage et de désintégration du moi qui le rend vulnérable. « Le sujet se trouve plus ou moins submergé par la prise de conscience de contradictions, inadéquations et injustices. L'adolescence est un exemple caractéristique, quoique non systématique, de l'émergence de la phase de déséquilibration, de conflit, de déprise, moment capital dans l'interstructuration du sujet et des institutions». (op.cit). Cette situation de désancrage (qui correspond à la phase de la reprise mobilisatrice) amène l'individu à des tentatives de résolution de conflits qui peuvent prendre diverses formes : de la révolte au dépassement, en passant par la fuite et la marginalisation. Une période d'entreprise créatrice apparaît lorsque la mobilisation débouche sur des réalisations, des inventions individuelles ou collectives rendant la reprise efficace et le conflit constructif.

Si le développement psychosocial de l'individu en général s'opère à travers ces quatre phases, nous nous demandons ce qu'il en est des enfants issus de l'immigration maghrébine aux prises avec deux systèmes de références socioculturels ? Pour répondre à cela, nous aborderons la transmission des valeurs au sein de la famille et à l'école en mettant en avant ce qui se joue au centre de loisirs tout particulièrement.

Transmission des valeurs au sein de trois milieux : la famille, l'école et le centre de loisirs

La famille, en tant que premier milieu «joue un rôle essentiel dans la structuration du psychisme» (Bourguignon, 1992, p. 401). Elle organise et oriente les processus fondamentaux (identification, appropriation...) du développement psychique qui s'appuie sur les liens affectifs et qui transmettent des structures de comportements et de représentations dont une partie semble être inconsciente (Bloch et Gratiot-Alhandéry, 1970 ; Lacan, 1966 ; Wildöcher, 1973). Selon Malrieu, la famille tient une place fondamentale dans le processus de socialisation, elle est d'une part un lieu de communications affectives intenses marquées par l'approfondissement de ce qu'il a appelé «le sens d'autrui» et par le façonnement de ses attitudes à l'égard des autres. D'autre part, elle est créatrice des cadres normatifs du comportement dans la mesure où elle remplit une fonction de médiation entre la société dans son ensemble et l'enfant. Dans une situation migratoire la famille est un espace privé doté d'une dimension spécifique dans la mesure où elle devient un lieu de transmission des modèles culturels, à la fois concrets et symboliques de la morale arabo-musulmane en tant que fondement de divers comportements au quotidien. Pour étudier ces modalités nous nous centrons sur la transmission de la religion musulmane ainsi que la transmission de la langue arabe.

La religion musulmane est au cœur du modèle éducatif véhiculé au sein de la tradition maghrébine. Dans le contexte migratoire, elle est vécue dans et transmise par le milieu familial (Mohamed, 2003). Ainsi, les rapports à la religion sont ambigus et suscitent des positions ambivalentes chez les enfants issus de l'immigration. Ces derniers soutiennent le maintien et la consolidation des valeurs religieuses en adoptant parallèlement une vision souple permettant une adaptation au pays d'accueil. En effet, la plupart de ces enfants ne connaissent pas l'essentiel de la religion musulmane (ni son histoire ni celle du pays d'origine parental). Pour la majorité d'entre eux, la socialisation religieuse est assurée oralement dans la sphère familiale. La transmission des valeurs religieuses s'effectue

grâce à une stratégie qui prend en compte à la fois les instances morales et le souci d'embellir les pratiques religieuses permettant à l'enfant la non perception du caractère obligeant (célébration de fêtes religieuses accompagnées de tenues vestimentaires spécifiques, cuisine raffinée...) de celles-ci. De plus, les notions de licite et d'interdit nutritionnel sont transmises dès les premières années. Ainsi, les parents sont-ils intransigeants en ce qui concerne des interdits alimentaires établis par la religion musulmane.

Le rapport des enfants de migrants à la langue d'origine est influencé par plusieurs facteurs tels que l'attitude parentale envers la langue et la culture d'origine, la qualité du lien avec le pays d'origine et la position de la langue d'origine à l'école (Mohamed, 2003 ; Manço, 2006). Généralement la plupart des enfants entretiennent la langue d'origine en fonction des milieux, ils y ajoutent l'usage de la langue française. Cette différence significative concernant les usages langagiers s'opère dans les champs scolaires, communautaires ou dans les lieux de loisirs. Et c'est dans le cadre familial élargi que l'usage de la langue arabe est presque unique. Il est important de souligner que les enfants qui ont suivi des cours d'arabe manifestent un intérêt pour cette langue et son enseignement, ce qui montre que celle-ci se trouve investie de valeurs positives. En effet, la langue arabe est généralement liée à l'islam et au livre sacré (le coran), c'est un moyen de connaître cette religion et un outil de communication avec la famille au sens large. Ces enfants utilisent l'arabe dialectal (marocain, tunisien, algérien) dans la sphère familiale sous l'effet de la sollicitation et de l'exigence des parents. L'enfant âgé de 7-8 ans issu de l'immigration maghrébine aborde le cadre scolaire (l'école primaire) en étant traversé par des contradictions concernant l'usage de la langue d'origine et celle de la société d'accueil. Cela lui demande un travail de sélection et de choix : un travail de personnalisation. A partir de 7-8 ans, l'enfant apprend l'organisation de ses conduites en respectant les exigences du travail ainsi que les obligations conventionnelles (particulièrement dans le jeu) dans différents contextes d'activités scolaires ou familiales. Il parvient à prendre conscience d'un avenir personnel comportant des activités sociales et professionnelles tout en s'initiant à une idéologie, une religion ou une philosophie. Ces acquisitions interdépendantes doivent énormément à la pluralité des milieux dans lesquelles l'enfant est appelé à interagir.

L'école est un milieu fonctionnel où des enfants issus de milieux de vie différents font l'expérience du groupe, leur permettant ainsi de s'investir dans des domaines « autres » que familiaux (Bautier & Rochex, 1999 ; Wallon, 1954). En tant qu'institution, elle possède ses règles, ses valeurs et ses objectifs et impose une série de contraintes et d'obligations auxquelles l'enfant est soumis ; il se trouve confronté à une nouvelle forme de dépendance à l'égard de la société et de la loi par le biais

de « l'autorité sociale » que représente l'enseignant (Malrieu, 1973). Selon Develay (1997), les normes scolaires si elles sont éloignées de celles que l'enfant aura intégrées dans son milieu familial, pourront être dénuées de sens pour lui.

Un autre aspect de la socialisation scolaire est soulevé par Malrieu qui précise que « en étant relative aux progrès intellectuels, l'école fait appel à un monde de symboles, de concepts, d'opérations qui favorisent l'organisation du perçu dans un ensemble de rapports abstraits et définis ; ce qui nécessite un effort de comparaison et de différenciation. » (1973, p. 120)

Un autre niveau de socialisation s'opère dans les rapports avec les pairs à travers lesquels l'enfant fait l'expérience du groupe où le sens de la règle est accepté librement. Les enfants de 7-8 ans apprennent simultanément avec les règles, l'attitude de coopérer, le désir de gagner et le respect du rite. Selon Malrieu (1993) l'évolution intellectuelle, l'échange verbal entre enfants ainsi que l'ouverture à d'autres mondes à travers une multiplicité de moyens de communication tels que la lecture permettent l'initiation de l'enfant aux valeurs et aux savoirs de la société. « Actif dans cette imprégnation, l'enfant trouve dans ces incitations culturelles une marge pour concevoir une image confuse de l'homme : il se situe en comparaison à elle et ne s'arrête pas de s'interroger (lui-même et en interrogeant les autres) sur le sens et les valeurs des activités humaines » (ibid, p.130).

Le centre de loisirs : un milieu de socialisation intermédiaire

Nous disposons de peu de travaux francophones s'intéressant aux loisirs collectifs et à leurs effets sur la socialisation de l'enfant. Nous nous demandons avec le Floc'h (2005) pour quelles raisons les temps de loisirs et les activités qu'ils génèrent n'ont pas été étudiées malgré leur rôle dans le développement psychologique et social de l'enfant ?

Si les enfants attendent des centres de loisirs la pratique de davantage d'activités agréables durant des horaires courts (Poletti & Lopes-Esteves, 2006), ces centres, comme le milieu scolaire, exigent le respect d'un cadre (mode de fonctionnement, activités proposées...) investi de valeurs. Et à l'inverse du cadre scolaire, le centre de loisirs propose aux enfants un cadre moins contraignant qui facilite le développement de ses compétences sociales. En effet, la fréquentation du centre de loisirs est libre dans la mesure où certains enfants y viennent occasionnellement et d'autres régulièrement. Les enfants ont plus de temps libre, ce qui favorise des interactions entre pairs durant des périodes plus longues que les moments de récréation en milieu scolaire (séquences de coloriages collectifs, ateliers de mosaïque...). Malrieu (1973) et Kindelberger (2004) soulignent

qu'à travers les activités ludiques l'enfant se socialise en se confrontant aux valeurs, normes et règles du groupe auquel il participe. Le jeu permet de ce fait à l'enfant d'expérimenter des rôles. Par ailleurs, le jeu est un moyen d'affirmation de soi qui permet à l'enfant d'échapper à la dépendance qu'il a envers l'adulte (Malrieu, 1973). Des travaux récents (Gilman, 2009 ; Kindelberger, 2004) se sont penchés sur l'étude des centres de vacances ainsi que des centres de loisirs pour comprendre les effets des loisirs collectifs sur l'ajustement psychosocial. Selon ces auteurs, faire l'expérience de la collectivité permet à l'enfant d'intégrer des normes sociales, et le groupe de pairs influence positivement son développement psychosocial. Mékidèche (1996) ajoute que l'acquisition des savoir-faire sociaux s'effectue dans des contextes interactifs entre l'enfant et ses pairs et non dans des activités de loisirs organisées et/ou supervisées par l'adulte.

Nous rappelons que la période d'âge qui nous intéresse ici est marquée par les capacités de décentration, de catégorisation et la mise en œuvre des mécanismes de sublimation. Ces conditions psychologiques favorisent l'exercice complet des rapports sociaux par l'enfant. Ainsi la disparition du syncrétisme entraîne une différenciation interne des processus affectifs, cognitifs et sociaux qui orientent le rapport de l'enfant au monde. Dans cette période d'âge le rapport (les rapports) de l'enfant à chaque chose ou à chaque personne prend des dimensions plus complexes. A partir des différences dont il a conscience, l'enfant de 7-8 ans va faire affectivement avec la diversité des partenaires : pairs, adultes tels que les enseignants et les animateurs socioculturels ainsi qu'avec la diversité des milieux (la famille, l'école, le centre de loisirs etc..).

Quels rapports l'enfant issu de l'immigration maghrébine entretient-il avec cette pluralité de milieux investis de valeurs et en présence d'une diversité de partenaires ? Et comment cette pluralité contribue ou contribuera-t-elle à la construction identitaire de celui-ci?

Problématique

Nous soulignons aujourd'hui la nécessité de prendre en compte la multiplicité des milieux dans lesquels l'enfant est amené à interagir avec autrui : les pairs, les éducateurs, les animateurs afin d'apporter de nouveaux éclairages sur les processus de socialisation. En effet, la mise en évidence des spécificités de chaque milieu souligne l'effort permanent de l'enfant à se saisir et saisir le monde dans sa pluralité et sa conflictualité, ce qui lui permet d'enrichir son (ses) expérience. Ces efforts impliquent une élaboration psychique d'intégration et d'unification. Que fait l'enfant de cette pluralité de milieux ? Quelles stratégies va-t-il mettre en œuvre pour dépasser le(s) conflit(s) qui traversent ces milieux ? Et qu'en est-il du rôle de l'autre (l'animateur) agissant dans ce milieu de vie

(le centre de loisirs) où s'opère une socialisation intermédiaire ? Nous souhaitons dans un premier temps mettre en relief les représentations que les enfants se font du centre et des valeurs qui y sont transmises. Elles font l'objet d'une comparaison et d'une hiérarchisation de la part des enfants. Dans un deuxième temps, nous examinons les liens entre les modalités d'appropriation et la construction de l'identité personnelle de l'enfant.

Population et terrain

Nous avons choisi les enfants âgés de 7-8 ans issus de l'immigration maghrébine en prenant en considération plusieurs caractéristiques. Il est important de rappeler que l'immigration, en tant que transplantation culturelle, n'a pas cessé d'intéresser les chercheurs en psychologie : elle alimente des réflexions multiples qui résultent d'une diversité de situations. Ce qui représente un champ d'investigation opportun pour explorer la problématique identitaire sous différents angles. En effet, ces enfants de migrants ont des expériences de vie, un rapport et un attachement aux pays d'accueil et d'origine différents et différenciés de ceux de leurs parents. Les premiers sont nés en France où ils sont socialisés de manière différente de leurs parents qui ont gardé un fort attachement aux codes culturels du pays d'origine.

La période d'âge 7/8 ans est celle du passage à une autre forme de socialisation (sociétale à travers les rapports avec l'école et d'autres agents de socialisation extra-familiales). Cette période est fortement marquée par les différentes modalités du rapport à autrui. L'enfant de 7/8 ans organise mieux ses conduites en respectant les exigences du travail ainsi que les obligations conventionnelles dans différents contextes d'activités scolaires ou familiales. Il parvient à prendre conscience d'un avenir personnel comportant des activités sociales et professionnelles tout en s'initiant à une idéologie, une religion ou une philosophie (Malrieu, 1973 ; Tap, 1979).

Nous avons interviewé et observé 15 enfants âgés de 7/8 ans des deux sexes et changé les prénoms des enfants.

Le centre de loisirs est différent et différencié culturellement de l'école par ses objectifs et son mode de fonctionnement. Si l'école comme agent important de socialisation a fait l'objet d'innombrables études, le centre de loisirs n'a pas suscité autant d'intérêt de la part des chercheurs malgré son rôle important dans le développement psychologique et social de l'enfant.

Notre choix s'est porté sur trois centres dans trois quartiers sensibles de Toulouse (Les Izards, la

Reynerie et Bellefontaine) étant donnée la densité de la population migrante (en l'occurrence maghrébine) dans ces quartiers où le sujet de «l'identité» est récurrent dans les discussions quotidiennes de ses habitants. Les centres d'animation et les centres de loisirs dépendent du service d'animation socioculturelle de la mairie de Toulouse. Ces centres interviennent dans l'animation de l'enfance, la jeunesse, des familles et des retraités. Ils sont également présents dans l'animation, les aides aux associations dans les quartiers. Les animateurs intervenant au centre de loisirs sont employés par une association à but lucratif.

Dispositif de recherche

Nous avons opté pour une méthodologie permettant la mise à jour du caractère actif et réflexif des sujets (des enfants). Ainsi pour analyser le point de vue des enfants concernant la construction de leur identité individuelle nous avons choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs plus adaptés, à notre sens, à notre population. Nous adhérons à la conception de l'entretien définie par Blanchet comme une «conception dans laquelle l'objet n'est pas ce qui vient structurer l'entretien mais plutôt ce qui se construit à travers lui ; cette construction étant en fait une co-construction entre l'enquêteur et l'enquêté» (1985, p. 10). Le choix de mener des entretiens semi-directifs nous permet de nous centrer sur le discours de l'enfant acteur de sa propre socialisation.

Ces entretiens comportent plusieurs rubriques. Ce qui nous intéresse, dans ce présent travail, c'est :

- La représentation de l'institution pour l'enfant : (comment vois-tu le centre de loisirs, ressemble-t-il à l'école, à la famille, qu'a-t-il de différent?)
- La représentation des valeurs familiales et institutionnelles pour l'enfant (penses-tu qu'il y a des différences entre ta famille et le centre de loisirs qui t'accueille, lesquelles, y a-t-il des ressemblances?)

Nous nous sommes également appuyés sur des observations collectives et individuelles des enfants et de leur rapport à autrui. Effectuer des observations individuelles et collectives nous permet de compléter les données sur les représentations par les conduites de l'enfant en situation d'interaction. A travers les observations collectives nous avons voulu rendre compte des conduites des enfants au sein des groupes de pairs. Les observations individuelles sont quant à elles centrées sur les enfants que nous avons interviewés : comment interagissent-ils en tant qu'individu avec cette pluralité de

milieux, de systèmes de références ?

Les observations collectives et individuelles ont duré 40 minutes environ. Nous avons utilisé un dictaphone et complété par une prise de notes.

Le thème qui nous intéresse ici est le(s) rapport(s) des enfants au centre de loisirs et à ses valeurs en tant que milieu différent et différencié du milieu familial ainsi que les rapports aux pairs. Le choix de ce thème répond à notre volonté d'éclairer les processus liés étroitement au rapport au centre : comment et avec quel type d'interaction pourrions-nous rendre compte des représentations que les enfants se font du centre de loisirs (est-ce que les enfants s'approprient, rejettent ou négocient la totalité ou une partie du règlement intérieur du centre de loisirs? Par exemple. Expriment-ils une certaine retenue ou des contestations vis-à-vis de certaines règles de vie?...). Intègrent-ils, rejettent-ils ou s'opposent-ils aux modèles proposés au centre ? D'autre part, comment les enfants interagissent-ils avec leurs pairs au sein du centre ?

Les entretiens semi-directifs et les observations ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Nous adhérons à la définition proposée par Bardin (1977, p. 13) qui précise que l'analyse de contenu est «un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours (contenus et contenant) extrêmement diversifiés» et qui ajoute que «l'intérêt majeur de cet outil polymorphe et polyfonctionnel qu'est l'analyse de contenu réside – outre ses fonctions heuristiques et vérificatives dans la contrainte qu'elle impose d'allonger le temps de latence entre les intuitions en hypothèses de départ et les interprétations définitives» (ibid).

Résultats

Nous commencerons par un tableau synthétique regroupant l'ensemble des résultats. Nous les analyserons ensuite en différenciant ceux recueillis par entretiens et ceux obtenus lors des observations. Nous terminerons par une discussion qui permettra l'ouverture sur d'autres pistes de recherches.

Représentation que les enfants se font de l'institution	Représentations que les enfants se font des valeurs familiales et institutionnelles
- Appréciation de l'esthétique du centre (rapport à ce qui est beau). - Différenciation du centre de loisirs en le	- Incompréhension de certaines règles religieuses (ici la restriction alimentaire) : confusion et ambiguïté entre ce qui est licite

<p>comparant avec l'école et la famille.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorisation des activités de loisirs proposées au centre. - Identification du cadre formel du centre. - Appréciation des compliments et des encouragements aidant à se construire. - Valorisation et reconnaissance du rôle du centre comme milieu permettant des interactions avec des pairs. - Identification du programme spécifique organisant les différentes activités de loisirs. - Reconnaissance et appréciation de la souplesse dans le choix d'activités. 	<p>et ce qui ne l'est pas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification dans le centre de certaines valeurs universelles : tolérance, ouverture d'esprit, etc.. - Identification des règles de vie existantes à la fois dans la famille et au centre de loisirs. - Différenciation des activités de loisirs. - Différenciation du cadre institutionnel plus formel au centre en comparaison avec la famille.
---	---

Concernant les représentations que les enfants se font du centre de loisirs, nous avons relevé les caractéristiques suivantes dans le discours des enfants (entretiens semi-directifs).

- La majorité des enfants identifient la fonction du centre de loisirs en tant qu'établissement qui propose des activités de loisirs diverses. Inass affirme : *«on fait que des ateliers et des dessins»*. Majida ajoute : *«hier on a fait du tir à l'arc»* et plus loin : *«la piscine»*. Joudi par exemple : *«on va à la neige comme hier, ou demain, on va à la piscine, après on peut faire le village de chocolat»*
- L'appréciation des enfants de l'espace bien aménagé (beaux décors, couleurs assorties et meubles adéquats). Pour Nassera : *«c'est beau, les couleurs, les canapés qui sont dans la grande salle, j'aime beaucoup quoi»*. Joudi a répondu à la question : *«qu'est ce que tu aimes en général (au centre de loisirs) ? : « la décoration, les peintures, c'est bien fait, les canapés et tout ça, j'ai bien aimé les idées qu'ils ont »* et plus loin : *«les couleurs vives et tout ça, j'aime bien voir ça, comme si j'étais dans le paradis, c'est gai, il y a de belles couleurs et tout ça, ils ont bien choisi »*. Pour Inass : *«y'a des trucs décorés»*.
- Les enfants différencient le centre de chez eux. Mina affirme : *non en fait dans le centre, il y'a pas de chambre et aussi dans des maisons y'a des chambres et aussi dans les maisons : il y'a un jardin et ici il y a pas de télé et les maisons elles ont des télé»*. Zina compare le centre de loisirs à chez elle et dit : *«ben non, non parce que je n'ai pas d'escalier comme ici, j'ai pas de tableaux, j'ai pas de canapés, j'ai pas de*

jeux » et plus loin : *«chez moi, non, je travaille, je regarde la télé, je mange, ici on a pas le droit de manger sauf à la cantine et au goûter».*

- Les enfants identifient le centre de loisirs comme milieu de vie favorisant des moments de rencontre avec autrui (pairs et animateurs). Mokttaria répond à la question : *«qu'est-ce que tu aimes voir quand tu arrives dans le centre?»* : *«ben les animateurs qui sont bien, si y'a un animateur qu'on préfère, que les enfants jouent ensemble, qu'ils se respectent et voilà ».* Imane a répondu à cette question par : *«les animateurs et les copains».* Mahmoud : *«je revois les copains qui habitent pas le quartier, c'est génial».*
- Ils se plient en général au cadre formel du centre : *« il y a toujours un rassemblement et une répartition des groupes et des activités, Nassera se met en rang comme ses pairs pour aller à la cantine »* *« Anis est concentré sur Louis(l'animateur) qui rappelle gentiment les règles de vie avant d'aller à la salle polyvalente et juste derrière lui, le règlement extérieur du centre affiché ».*
- L'ensemble des enfants apprécie les encouragements et parfois les sollicitent : *« Yanissa vient montrer à Magalie (une animatrice) ce qu'elle a réussi avec le cerceau (autre chose que ce qui était programmé). Magalie l'encourage et montre à son collègue Patrick ce qu'elle a pu faire avec les enfants ».*
- Ils reconnaissent le programme spécifique organisant les différentes activités de loisirs. *« Nassera est en train de regarder avec concentration l'animatrice qui répartit son groupe selon les activités planifiées de la journée ».* ou *« Mohamed regarde avec attention le planning des activités près de la petite salle de regroupement »*
- La plupart des enfants reconnaissent et apprécient la souplesse dans le choix des activités : *« Majda passe à un autre groupe, l'animatrice ne lui dit rien, elle se greffe facilement dans le groupe et commence à jouer en binôme avec un garçon qui n'arrête pas de manifester son excitation ».*

A propos des comparaisons que font les enfants entre les valeurs familiales et institutionnelles (celles du centre) nous avons repéré les caractéristiques suivantes.

- Les enfants affirment respecter le cadre institutionnel différencié du cadre au sein de la famille qui présente plus de souplesse. Joudi : *«non, c'est pas du tout la même ambiance».* Anis : *«au centre évidemment je fais mieux que chez moi parce que le centre ce sont pas mes objets, il faut je les respecte, c'est pas moi qui les ai achetés à la maison aussi c'est pareil»* et ensuite, *«même si moi qui les ai*

achetés, il faut faire attention» et plus loin : «non au centre tu n'a pas le droit de sortir et chez toi t'a le droit de sortir». Inass : «j'aime pas faire des bêtises, taper les autres, pas écouter et courir dans les couloirs», ce qui reflète une forme de respect vis-à-vis de l'institution et son organisation. Nassera a répondu dans le même sens : «les règles de vie, il y en a plus dans le centre de loisirs, et chez moi, je trouve que c'est plus cool» et en réponse à ma question «c'est plus strict ici?» elle a précisé : «oui c'est ça».

- Les enfants reconnaissent les valeurs universelles ainsi que les règles et les consignes transmises par les animateurs au sein du centre : Yanissa affirme «c'est le premier jour qu'il s (les animateurs) montrent les règles de vie... ils nous laissent respecter les autres pas dire des gros mots, pas pousser les autres, pas frapper, pas répondre à l'animateur et l'animatrice ».
- Ils respectent le rythme alimentaire du centre mais expriment des résistances. Mahi dit à ce sujet : «quand j'aime pas et ben ils me disent que je goûte tout» et avant : «et ici c'est obligé de goûter à tout». Mina ajoute «si, j'en mange de la viande mais je mange pas de porc» et elle argumente : «parce que je suis marocaine» et ensuite «et tous les marocains et algériens ils mangent pas de porc». Ilyas aborde la question de la viande halal : «je vais pas manger» en argumentant «parce que j'aime pas».

Il reste à préciser que la représentation du rôle de l'animateur est omniprésente dans les discours des enfants.

- Ils sécurisent : «ils nous surveillent dehors, quand on peut traverser pour aller à la cantine, ils font attention pour faire des choses qui peuvent être dangereuses ». Nassera. Ils aident et encouragent : «j'aime bien entendre les encouragements des animateurs parce que ça m'aiderait dans l'avenir »Joudi. Ils sont différenciés des membres de son entourage familial «c'est différent, différent de ce que je peux faire avec papa et maman et ce que je fais d'habitude avec les animateurs au centre (...) et même dehors, quand on fait une sortie par exemple »Joudi.

-

Nous avons pu relever d'autres indications à travers les observations comme :

- Les rapports à la langue :« Mahi est parti aux toilettes, de retour il crie, il a dit salut en arabe, il ne laisse pas son copain lui expliquer la consigne qui vient d'être annoncée ». « Mokhtaria m'a dit qu'elle était

marocaine et elle a commencé à dire à sa copine « tais toi toi » en dialecte marocain. l'animatrice ne l'a pas entendue » .

- Les rapports aux valeurs universelles ainsi qu'aux règles de vie et les consignes :« l'animatrice (d'origine maghrébine) s'approche de Ilyas qui fait la tête, elle lui rappelle quelque règles de vie et l'invite à continuer le jeu tout en respectant la consigne déjà expliquée » « Zina me rapporte qu'elle ne peut pas écrire autant ou si peu de temps (il fixe des yeux mes écrits). Les deux animateurs responsables du groupe l'ont encouragé à m'approcher pour me poser des questions ».

Discussion

Pour les enfants l'aménagement de l'espace dans le centre ainsi que l'ambiance qui y règne sont différents de leur milieu familial. Par ailleurs, les enfants évoquent un autre critère de différenciation : les animateurs les encouragent dans leurs activités et leur permettent de découvrir de nouvelles choses, ce qui n'est pas le cas dans leurs familles. La différenciation est repérable dans le discours et les conduites des enfants lorsqu'ils abordent le cadre jugé plus formel au centre en comparaison avec le milieu familial. Ils différencient le rôle et le rapport qu'ils ont avec les animateurs et les animatrices des rapports qu'ils ont avec leurs parents. Ils différencient également le centre de l'école, milieu dans lequel le travail est évalué. Ajoutons également que les enfants s'approprient l'espace du centre tout en restant sélectifs vis-à-vis des activités proposées par les animateurs. Les préférences des enfants sont respectées dans une large mesure par les animateurs qui veillent à valoriser la diversité des groupes de jeux (ouverture sur les autres, découverte d'horizons nouveaux).

Nous pouvons observer une appropriation des valeurs véhiculées dans le centre par les enfants lorsqu'ils abordent le respect, l'écoute de l'autre et le bien vivre ensemble comme des facilitateurs de l'entente entre pairs. En outre, ils s'approprient les règles et les consignes qui constituent le cadre formel du centre (sans rejet ni opposition marquantes) grâce à une communication valorisante des animateurs et animatrices. Les enfants ainsi que les animateurs et les animatrices qui interagissent dans ce centre respectent «le timing» fixé pour chaque activité.

Nous constatons un processus de hiérarchisation dans des situations où les enfants mettent en avant

le respect des valeurs véhiculées dans la sphère familiale qui sont liées à la religion musulmane en particulier. Ce processus de priorisation en tant que délibération implique un effort de positionnement axiologique, caractéristique d'un travail de personnalisation. Les règles de vie, les consignes et certaines valeurs universelles (comme le respect, l'écoute, l'ouverture....) sont mises au même niveau par les enfants : *«chez moi aussi y'a des règles et des consignes que je respecte...»* explique un enfant. Autrement dit, il y a congruence pour ce qui est des valeurs universelles et des consignes et règles de vie et une opposition ou plutôt une hiérarchisation lorsqu'il s'agit des valeurs religieuses référées à la famille.

Le rapport à la langue arabe est à expliquer à travers trois hypothèses : la première explicite la place de la langue arabe comme marqueur de l'identité culturelle de ces enfants. Ces derniers sont conscients que leurs liens avec la communauté maghrébine (et globalement la communauté musulmane) est fortement façonnée par le maîtrise de cette langue. Selon la deuxième, l'usage de la langue arabe est marqué par des connotations religieuses : les prières de remerciement à Dieu avant et après chaque repas, par exemple, ainsi que le fait de porter des prénoms arabes en hommage à des prophètes et leurs compagnons (des idéaux religieux). La troisième hypothèse montre qu'en dépit de l'interdiction de parler arabe dans le centre, la plupart des enfants passent outre, cependant la plupart du temps loin des regards des animateurs. Il reste à préciser que les enfants montrent une volonté de francisation comme forme d'adaptation et un dépassement des contradictions suscitées par l'usage de deux systèmes langagiers.

En définitive, les contradictions constatées chez les enfants, qui reconnaissent les valeurs de l'institution mais intègrent difficilement le cadre, sont influencées à notre sens par le rapport relativement difficile des parents et des aînés à ce même cadre institutionnel, qui suscite chez les enfants des conduites de gêne et d'opposition. Nous pensons que le passage à l'étape des socialités scolaires joue un rôle important dans la socialisation des enfants dans la mesure où ces derniers, en surmontant leurs difficultés à intégrer le cadre spécifique du centre, mobilisent d'autres identifications que celles existantes dans l'entourage familial. Dans ce sens, nous pensons que cette étape de socialisation est importante dans la construction de l'identité individuelle des enfants dans la mesure où l'enfant est amené à gérer une pluralité de modèles.

Ces résultats font écho aux travaux de Camilleri (1990) selon lequel certains sujets surmontent les contradictions et les difficultés à intégrer «les codes culturels» du pays d'accueil par une valorisation «pragmatique» de ces codes sans négliger l'intérêt à préserver un lien important avec les codes culturels des pays d'origine des parents que la communauté maghrébine s'efforce de

transmettre. De plus, si Camilleri propose un modèle qui met en avant des modalités ou des stratégies d'adaptation (simples ou complexes), nous précisons dans notre présent travail que ces stratégies qui s'appuient sur des processus de sélection, de réorganisation et d'intersignification sont liées plus étroitement à la personnalisation qu'à l'acculturation (sachant que ces deux processus se complètent) dans la mesure où c'est dans la personnalisation que nous avons des éléments de compréhension et d'explication du rôle actif du sujet.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'appréhender la pluralité des milieux (famille, école, centre de loisirs) et son rôle dans la socialisation des enfants âgés de 7-8 ans, issus de l'immigration maghrébine. A travers l'analyse des processus d'appropriation, de différenciation et de hiérarchisation, nous avons mis en relief l'importance du centre de loisirs en tant qu'agent de socialisation intermédiaire. En outre, grâce à l'analyse des rapports des enfants aux valeurs institutionnelles qui constituent un cadre formel caractérisant chaque centre, nous avons pu mettre en avant certaines indications relatives aux enjeux culturels qui peuvent influencer la construction identitaire des enfants. L'originalité de notre contribution réside dans la posture théorique et méthodologique adoptée, car rares sont les recherches qui ont étudié d'autres milieux que la famille et l'école en prenant en considération la place du sujet acteur de sa propre socialisation, une socialisation plurielle et prospective.

Notre travail ouvre des perspectives de compréhension et d'explication diverses. Il s'agit donc de poursuivre les recherches pour mieux comprendre les spécificités du centre de loisirs en tant que milieu intermédiaire de socialisation et surtout comment l'enfant agit sur ces milieux et ce qu'il fait des relations interpersonnelles en leur sein. Dans la lignée de cette étude, certaines questions pourraient être explorées ; par exemple nous pourrions envisager une étude comparative entre les enfants de différents âges. Une étude longitudinale pourrait être envisagée auprès de la même population, ce qui permettrait d'approfondir l'analyse et l'explication des processus mis en avant à cette étape du développement (stage catégoriel chez Wallon).

Des études centrées sur la fratrie et les pairs permettront de mieux comprendre et d'expliquer les processus d'appropriation, d'opposition et/ou de négociation des modèles d'identification proposés dans différents milieux de vie. L'appartenance à un groupe de pairs facilite-t-elle l'appropriation des valeurs investies dans différents milieux ? Et par là comment influence-t-elle le développement

psychologique et social de l'enfant.

Des travaux sur la transmission des valeurs dans divers milieux enrichiront sans doute le débat sur l'aspect axiologique dans le développement psychologique et social de l'enfant. Quelles sont les modalités de cette transmission ? Quels liens ont-elles avec l'activité de signification à travers laquelle l'enfant donne sens à ses actes et à son existence ? Et quel est le rôle que peut jouer l'affectivité dans cette transmission ?

Nous pensons aussi à des recherches questionnant le sens donné par l'enfant à d'autres expériences dans d'autres milieux de vie (clubs, associations sportives, familles d'accueil, centres d'éducation, centres de rééducation, foyer pour enfants difficiles).

Sur le plan pratique, nos propos incitent les acteurs de terrain (animateurs, encadrants administratifs, autres intervenants...) à réfléchir sur ce qui se joue au sein du centre (interactions, représentations, ...) afin de mieux comprendre son rôle dans le développement psychosocial de l'enfant. Des modules de formation pourraient être envisagés dans ce sens.

Références bibliographiques

- Almudever, B (2007). *Créativité individuelle et collective au travail : enjeux de personnalisation et de changement social*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Toulouse Le Mirail.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baubion-Broye, A., Malrieu, P., Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions, in *Bulletin de psychologie*, Tome XL, n° 379, 422-437.
- Bautier, E., Rochex, J.Y. (1999). Henri Wallon L'enfant et ses milieux. Paris : Editions Broché.
- Blanchet, A. et al (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Bloch, M.A et Gratiot-Alphandéry, H. (1970). *Traité de psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourguignon, A. (1992). Remettre l'homme à sa place, *Transversales*, 17, 10-12.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Develay, M. (1997). De la difficulté d'être élève. In Langouët, *L'état de l'enfance en France*. p. 257-278. Paris : Hachette.
- Gilman, R. (2009). *Creativity in the schools : A rapidly developing area of positive psychology*. Routledge edition.
- Houssaye, J. (2005). *C'est beau comme une colo : la socialisation en centres de vacances*. Vigneux (Essonne) : Matrice.
- Jalley, E et Richelle, M. (1991). Rubrique "Socialisation" in Doron, R. et Parot, F. *Dictionnaire de psychologie*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Kindelberger, C. (2004). Relations entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs. Les centres de vacances, Paris : *La jeunesse en plein air "Les conférences de la JPA"*.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Editions du Seuil.
- Lapeyronnie, D. (1993). *L'individu et les minorités*. Paris : Broché.
- Le Floc'h, N. (2005). Approche écosystémique des rythmicités attentionnelles de l'enfant. Thèse de doctorat. Nouveau Régime. Tours : Université François Rabelais.

- Lopes Esteves, N., Poletti, M. (2006). Loisirs et vacances, qu'en disent les jeunes? In Les conférences de la Jeunesse en plein air" Université de Poitiers.
- Malrieu, P. (1973). La personnalisation chez l'adolescent. In Meyerson I. *Problèmes de la personne, colloque du centre de recherche de psychologie comparative*. Paris : Menton.
- Malrieu, P. (1976). La vie affective de l'enfant. 2^e édition. Paris : Editions du Scarabée.
- Malrieu, P. (1979). *La crise de la personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales*. Psychologie et éducation. LA 259.
- Malrieu, P. (1980). *Genèse des conduites d'identité*. In P. Tap (sous la direction de. *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.
- Malrieu, P. (1993) *Traité de psychologie de l'enfant*, Tome V. Paris : Presses Universitaires de France.
- Manço, A. (1999). *Intégration et identités, stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Bruxelles : De Boeck.
- Manço, A (2006). *Processus identitaire et immigration, approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*. Paris : L'Harmattan.
- Mékidèche, T. (1996). La zanka : espace d'autonomisation et de socialisation dans la ville au Maghreb dans *Des sociétés, des enfants, le regard sur l'enfant dans diverses cultures*, ouvrage collectif sous la direction de Clotilde Herbaut et Jean-William Wallet. Editions Licorne/L'Harmattan, p. 49-59.
- Mohamed, A.(2003). *Langues et identités, les jeunes maghrébins de l'immigration*. Fontenay sous Bois : SIDES, Psychologie des dynamiques interculturelles.
- Tap, P. (1979). *Identités individuelles et personnalisation*. Toulouse : Privat.
- Tap, P. (1979). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat
- Tap P. (1987) Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux., Paris, *Bulletin de psychologie*, XL, 379, 399-403.
- Tap, P. (1995). Education et personnalisation (préface) in Prêteur, Y et De Leonardis, M., *Education familiale, Image de soi et reconnaissance sociale*, Bruxelles : De Boeck.
- Tap, P. et Malewska-Peyre, H (1993). *Marginalités et troubles de la socialisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tomkiewicz, S. et Percheron, A (1983). Familles et socialisation de l'enfant. *Revue Française des Affaires Sociales*, n° 4, octobre-décembre, p.107-132.
- Tourette, C. (1991). *D'un bébé à l'autre, les différences individuelles au début du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Wallon, H. (1954). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, n° 3-4, mai-octobre.

Wildöcher, D. (1973). *Traité de psychologie de l'enfant, Tome 5. La formation de la personnalité* par Philippe Malrieu. Paris : Presses Universitaires de France.

Zaouche-Gaudron, C., Ricaud-Droisy, H., & Malrieu, P. (2004). Rapports aux autres multiples et différenciateurs dans le processus de socialisation. *Bulletin de Psychologie*, 57(1)/469, 117-121.