

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
RÉSUMÉ	3
INTRODUCTION	6
PROBLÉMATIQUE	6
1. PRÉSENTATION DU SUJET	6
2. ÉTAT DE LA QUESTION.....	8
3. VISÉES DE LA RECHERCHE	9
CADRE CONCEPTUEL.....	9
1. LE SEXE.....	9
1.1. LE GENRE	10
1.1.1. Genre comme catégorie sociale	10
1.1.2. Stéréotypes de genre.....	10
1.1.3. Socialisation de genre.....	11
1.2. L'IDENTITÉ	13
1.2.1. Culture	13
1.2.2. Identité sexuée	14
1.2.3. Groupes sociaux.....	15
1.2.3.a. Rôles sociaux.....	16
2. L'AMITIÉ.....	16
2.1. L'ÉTABLISSEMENT DES RELATIONS AMICALES	17
2.1.1. Vicinité et proximité	17
2.1.2. Similitude et homophilie.....	17
2.1.2.a. Homophilie de sexe	18
2.2. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'AMITIÉ	18
2.2.1. Intimité	20
2.2.1.a. Empathie.....	22
2.2.2. Réciprocité.....	22
2.2.3. Actions partagées	23
2.2.4. Communication.....	23
2.2.4.a. Attentes dans une amitié.....	24
2.2.5. Particularité de l'amitié entre personnes de sexe opposé	24
3. SEXE ET AMITIÉ : QUEL LIEN ?	25
QUESTIONNEMENT	25
1. QUESTION DE RECHERCHE	25
2. HYPOTHÈSES.....	26
MÉTHODOLOGIE	26
1. CHOIX DE LA MÉTHODE	26
2. ÉCHANTILLON	27
3. GUIDE D'ENTRETIEN	27
ANALYSE ET INTERPRÉTATION.....	28
1. TRAITEMENT DES DONNÉES.....	28

2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN 3H	28
2.1. ENTRETIEN AVEC LES GARÇONS	28
2.2. ENTRETIEN AVEC LES FILLES	30
3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN 8H	31
3.1. ENTRETIEN AVEC LES GARÇONS	31
3.2. ENTRETIEN AVEC LES FILLES	32
4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	34
5. COMPARAISON DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	35
6. RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE	41
CONCLUSION	43
1. DISTANCE CRITIQUE	44
2. PROLONGEMENTS POSSIBLES	45
BIBLIOGRAPHIE	46
ANNEXES	51
ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ	57

Introduction

Dans ce travail, nous allons étudier la thématique de l'amitié à l'école primaire. La question de l'amitié nous intéresse, car il s'agit d'un phénomène au cœur du quotidien scolaire des élèves, pourtant peu abordé dans le cadre de la formation à la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS). Cette recherche vise à déterminer les différences au niveau des comportements des filles et des garçons dans une relation amicale, et si ces comportements évoluent ou disparaissent avec l'âge.

Pour ce faire, nous allons interroger les élèves sur leurs habitudes dans leurs relations amicales, et sur ce qui est le plus important à leurs yeux. Nous allons ensuite analyser et comparer l'information recueillie en explicitant les différences et les similitudes entre les résultats des filles et les résultats des garçons.

Problématique

1. Présentation du sujet

L'amitié constitue un élément central de la vie scolaire des élèves ; lorsque nous les interrogeons sur l'école, ils parlent de leurs camarades de classe. Effectivement, Klinger (1977, cité par Hartup & Stevens, 1997) insiste sur le fait que l'amitié est une chose extrêmement importante dans la vie de tous les êtres humains, autant pour les adultes et les adolescents que pour les enfants. De plus, c'est une thématique qui occupe une place importante pour le climat de la classe et l'ambiance de travail : c'est un facteur qui pourrait soutenir ou entraver la cohésion au sein du groupe classe. Il faudrait que les enseignants soient conscients de cet élément « caché » qui pourrait jouer sur les relations entre pairs ; cette conscience pourrait éventuellement nous aider à régler les problèmes qui risqueraient d'apparaître entre enfants dans le cadre scolaire. Effectivement, les relations amicales ne sont pas toujours positives, certaines peuvent être très négatives et même destructrices : plusieurs études ont démontré que ces relations peuvent entraîner le développement de graves problèmes mentaux (Chow, 2008). Yager (2002) ajoute qu'un des problèmes qui survient fréquemment est l'évolution des attentes des individus envers leurs amis. En effet, pendant que les individus deviennent de plus en plus proches et intimes, leurs attentes deviennent également plus hautes, et sont donc plus difficiles à atteindre – le développement d'un sentiment de déception devient très probable. En outre, les recherches de Hodges, Boivin, Vitaro et Bukowski (1999, cités par Soucisse, Maisonneuve et Normand, 2015) indiquent que les relations amicales peuvent avoir des effets positifs sur les enfants, notamment en réduisant les possibilités de harcèlement ou du rejet par les pairs. Ponti et Tani (2015) ajoutent également que ces relations sont indispensables pour le développement social et émotionnel des enfants ; très fréquemment, les individus sans ami souffrent de solitude, ont tendance à internaliser leurs problèmes et construisent une image négative d'eux-mêmes. Dans la même perspective, les amitiés de qualité indiquent un certain bien-être des individus concernés ; elles promeuvent l'adaptation sociale et peuvent également protéger l'individu d'émotions dépressives ou de situations déséquilibrantes.

Selon Graham, Munnikma et Juvonen (2014), l'amitié est un thème présent dans la vie de tous les êtres humains, de tout âge. Hartup et Stevens (1997) définissent l'amitié comme étant l'attraction réciproque entre deux individus qui sont fidèles l'un envers l'autre, qui se font confiance, se fournissent un soutien émotionnel, partagent de l'intimité, et qui s'amusent ensemble. Un élément non négligeable qu'ils soulignent est que l'amitié n'est pas universelle ; il est possible qu'un individu n'ait pas d'ami, bien que ces relations soient recherchées tout au long de la vie depuis la petite enfance. Hartup et Stevens (1999, cités par Graham, Munnikma et Juvonen, 2014) soulignent également que les individus éprouvent des sentiments plus positifs, ils se trouvent dans un état de vie ou un état d'esprit plus agréable quand ils ont des amis ou des camarades que lorsqu'ils n'en ont pas. Yager (2002) liste également quatre éléments de base qui permettent une relation amicale : elle

s'établit entre deux ou plusieurs individus qui n'ont pas de lien familial, elle se développe volontairement, elle ne s'établit pas en fonction d'un contrat légal, et elle existe sur la base de réciprocité. Laursen et Bukowski (1997, cités par Chow, 2008) distinguent l'amitié des autres relations en évoquant les questions de permanence, de pouvoir et de sexe ; très fréquemment, les amitiés sont moins permanentes que les relations hiérarchiques qui peuvent s'établir entre les enfants et les adultes (par exemple, l'adulte s'occupe de l'enfant), elles sont plus équitables au niveau de la distribution de pouvoir entre les acteurs, et elles s'établissent en général entre les individus du même sexe.

Ginsberg et al. (1987, cités par Watson, 2012) expliquent que « l'amitié est une sorte de relation interpersonnelle qui accomplit des fonctions importantes dans l'expérience humaine tout au long de la vie comme fournir de l'accompagnement et affirmer la valeur de soi » (traduit de l'anglais, p. 494).

Pour qu'une relation amicale puisse s'établir, Graham, Munnikma et Juvonen (2014) affirment que l'homophilie, qui désigne l'ensemble de similitudes entre plusieurs personnes, représente un facteur important :

L'homophilie est la tendance à former des amitiés avec d'autres qui ont des caractéristiques similaires telles que le sexe, la race ou l'ethnicité. Un constat robuste dans la littérature sur l'amitié interraciale est que les étudiants montrent une préférence pour les pairs de même ethnicité que les pairs d'ethnicité différente qui se manifestent dans leurs choix effectués par rapport à l'amitié (p. 467 – 470, traduit de l'anglais).

Dans leurs travaux, McPherson, Smith-Lovin, Cook, (2001, cités par Stearns, Buchmann & Bonneau, 2009) ont également abordé cette notion en déclinant ces similitudes en plusieurs dimensions telles que l'âge, le statut socio-économique ou la culture. Les études de Hartup et Stevens (1997) correspondent à cette théorie. Leurs recherches indiquent que les amis ont très fréquemment le même âge, statut socio-économique, ethnicité et sexe. Guidetti et Tourette (2008) considèrent également que l'amitié devient une possibilité lorsqu'il y a similitude. De plus, ils expliquent que ces similitudes sont les bases à partir desquelles les compétences sociales peuvent se développer. Pour eux, les similitudes se manifestent sous forme d'affects et d'actions partagés. La question des différences entre les sexes nous intéresse donc, car l'enfant s'identifie comme faisant partie d'un des groupes de sexe, et distingue ceux qui appartiennent à l'autre groupe. L'enfant se polarise sur son groupe afin d'acquérir les caractéristiques et les traits distinctifs qui y sont attribués (Le Maner Idrissi & Renault, 2006, cités par Mieyaa et Rouyer, 2013). Cette information nous pousse à nous questionner sur l'effet qu'il pourrait y avoir sur les relations amicales des enfants à l'âge primaire. L'identification aux groupes est étroitement liée au développement de l'identité. Brander, Cardenas, Gomes, Taylor et De Vincent Abad (1995) expliquent l'identité comme la perception de sa propre existence à travers les relations avec les autres. Malgré l'universalité de l'identification à un groupe quelconque, il y a beaucoup d'inégalités entre les diverses appartenances à certains groupes sociaux. Brunisso et Demuynck (2010) citent plusieurs inégalités particulières au cadre scolaire : « taux de réussite plus bas pour les garçons, choix de filière moins valorisée pour les filles, violences entre les filles et les garçons... » (p. 15), et soulignent que malgré ces différences, l'identité sexuée n'est pas considérée comme problématique par les différents acteurs, car la construction de celle-ci est perçue comme naturelle. L'amitié et les interactions qui y sont liées fournissent un contexte quotidien dans lequel les normes sociales par rapport au sexe jouent sur le comportement des individus (Felmlee, Sweet & Sinclair, 2012). Hall (2010) relève qu'il existe des normes concernant l'amitié, qui varient selon le sexe des acteurs. Il a constaté que les catégories dont les attentes étaient nettement plus élevées pour les femmes étaient la réciprocité (qui regroupe la loyauté, l'authenticité et le soutien), la solidarité et la communion (qui désigne la révélation de soi et l'intimité), alors qu'une seule catégorie était plus élevée pour les hommes : l'agence (c'est-à-dire la considération des amis comme des « objets » dont les autres peuvent bénéficier), qui regroupe des facteurs tels que le statut et l'état psychique de l'individu.

Il est particulièrement intéressant d'étudier l'amitié dans le cadre scolaire, car selon Guidetti et Tourette (2008), c'est dans ce contexte que les compétences sociales de l'enfant émergent ; il apprend que pour se comporter de manière socialement appropriée, il existe des conduites sociales à adopter. C'est en échangeant avec ses camarades de classe que l'élève va façonner son comportement et développer ses conduites sociales. Brander, Cardenas, Gomes, Taylor et De Vincent Abad (1995) relie l'école à la construction de l'identité des enfants ; l'école est un « agent » de socialisation, qui participe à la construction de leur identité culturelle. Pica-Smith (2009) souligne également cette fonction de l'école, la définissant comme un espace soutenant les compétences culturelles et sociales qui sont nécessaires pour former des amitiés intergroupes. De plus, Soucisse, Maisonneuve et Normand (2015) soulignent plusieurs recherches révélant que les enfants qui ont des amitiés stables vivent plus positivement les transitions scolaires.

2. État de la question

Sherma, de Vries et Lansford (2000, cités par Hernandez-Hernandez, Viga-de Alva, Huerta-Quintanilla & Segui, 2016) expliquent que l'amitié représente un phénomène dynamique et complexe, qui réagit fortement à toute sorte d'influence. Ils suggèrent également que sa définition évolue en fonction de l'âge des individus concernés ; à l'âge enfantin elle représente la relation des enfants réunis par le jeu, à l'adolescence elle se construit sur la base d'activités partagées ensemble, et à l'âge adulte elle réside dans le contact « face-à-face », caractérisée par le manque de technologies médiatrices, ainsi que la fréquence de ces contacts. De plus, Ven Dujin, Zeggelink, Huisman, Stockman et Wasseur (2003, cités par Hernandez-Hernandez, Viga-de Alva, Huerta-Quintanilla & Segui, 2016) ont décrit l'amitié selon cinq caractéristiques fondamentales en fonction desquelles les diverses variables peuvent se décliner : « les actions ou les activités partagées, la communication et l'expression mutuelle, l'affection ou l'intérêt envers l'autre, la confiance et la sincérité, et la responsabilité et l'engagement mutuel » (traduit de l'anglais, p. 2).

De nombreux chercheurs se sont intéressés au lien entre le sexe des individus et les différences dans les relations amicales. Bril et Lehalle (1998, cités par Guidetti et Tourette, 2008) se sont concentrés sur les critères favorisant l'établissement et la mise en place d'une amitié. Ils ont pu déterminer que pour les rencontres qui se font à l'extérieur de l'école, ce sont les critères de proximité géographique qui entrent en jeu. C'est seulement quelques années après le début de la scolarisation de l'enfant que la question d'affinités personnelles devient le critère prédominant dans le choix des camarades, en dehors de l'école ainsi que interne à l'espace scolaire, et c'est à ce moment-là que les enfants tendent à se rallier avec les individus du même sexe. Selon la théorie de Sullivan (1953, cité par Buhrmester et Fuhrman, 1987), jusqu'à l'adolescence les camarades des enfants sont souvent limités aux individus du même sexe. Cette théorie correspond aux résultats d'une étude effectuée par Hallinan (1980, cité par Buhrmester et Fuhrman, 1987), qui indiquent que les amitiés avec des enfants du sexe opposé sont considérées comme « taboues » pendant les années primaires ; c'est seulement à partir de l'adolescence qu'elles sont mieux acceptées.

En outre, Deutz, Lansu et Cillessen (2014) suggèrent que les filles tendent à privilégier les relations amicales dyadiques, c'est-à-dire les relations dans lesquelles interagissent seulement deux individus, alors que les garçons démontrent une préférence pour les relations qui regroupent un plus grand nombre de personnes - c'est également une théorie partagée par Benenson et Alavi (2004). Rose et Rudolph (2006, cités par Deutz, Lansu & Cillessen, 2014) suggèrent qu'à cause de cela, les filles s'inquiètent plus pour le statut de leurs amitiés et donc s'investissent dans des conduites prosociales afin de maintenir la relation. Cependant, cette préoccupation rend les amitiés plus fragiles, et le sentiment que l'amitié risque de se faire menacer s'accroît, ce qui participe au développement de jalousie (Culotta & Goldstein, 2008, cités par Deutz, Lansu & Cillessen, 2014). Les études de

Benenson & Christakos (2003, cités par Benenson & Alavi, 2004) sur les préadolescents et les adolescents indiquent que les amitiés dyadiques des garçons durent plus longtemps que celles des filles, malgré le fait que ce soit les filles qui montrent une préférence pour cette forme de relation.

Un autre élément étudié par les chercheurs est le choix des amis et le lien avec la différence des sexes. Schaefer, Light, Fabes, Hanish et Martin (2016) proposent que la création de liens amicaux des enfants à l'âge préscolaire soit basée sur l'homophilie de sexe. En effet, les résultats d'études entreprises par Martin, Kornienko, Schaefer, Hanish, Fabes & Goble (2012) suggèrent que l'homophilie de sexe et l'homophilie d'activité agissent sur la ségrégation sexuée ; effectivement, les enfants utilisent le sexe des individus comme « critère » dans le choix des partenaires de jeu, ou sélectionnent les amis en fonction des intérêts similaires d'une activité sexe-typée. En outre, ces choix engagent un processus d'influence sociale ; l'engagement dans les activités « sexe-typées » s'accroît, ce qui renforce la ségrégation sexuée des enfants.

L'intimité est une dimension très abordée dans les recherches sur l'amitié et les différences des sexes. Buhrmester et Furman (1987) soulignent que dans les relations amicales entre les individus du même sexe, les garçons partagent moins d'intimité que les filles. De plus, l'intimité est signalée à un âge plus précoce pour les filles que pour les garçons. D'ailleurs, il y a une corrélation entre ces résultats et les stéréotypes masculins dans notre société ; très souvent, nous considérons la femme comme étant plus expressive et ouverte avec ses amis, alors que les hommes sont traditionnellement plus réservés. Bank et Hansford (2000, cités par Felmlee, Sweet et Sinclair, 2012) ont également ressorti cette corrélation, en y ajoutant que des démonstrations d'affection dans les relations entre hommes sont considérées comme « taboues » alors qu'entre femmes l'affection est généralement plus facilement acceptée. De plus, il existe des différences au niveau des caractéristiques des amitiés d'homme à homme et de femme à femme. Leurs recherches suggèrent que les amitiés des femmes fournissent plus de soutien émotionnel et de possibilités de révélation de soi que celles des hommes, qui, quant à elles, sont caractérisées par un aspect plus instrumental, qui se base sur les activités partagées. Wright (1982, cité par Felmlee, Sweet et Sinclair, 2012) synthétise les amitiés des femmes comme étant « face à face », et les relations amicales des hommes comme « côte à côte ». Ces constats illustrent donc les variations comportementales et leur corrélation avec les stéréotypes de sexe actuels.

3. Visées de la recherche

Par ce travail, nous cherchons à analyser comment certaines dimensions de l'amitié varient en fonction du sexe de l'enfant. De plus, le comportement des enfants envers leurs amis et leurs pairs pourrait indiquer le niveau de développement de leurs capacités sociales ainsi que leur degré d'adhésion aux rôles sociaux dans la société.

Cette étude s'inscrit dans une orientation de psychologie sociale. « La psychologie sociale est constituée comme une science qui étudie les conduites et les phénomènes sociaux sous l'angle des relations qui, à l'intérieur de ces processus, se jouent entre l'individuel et le collectif. » (Fischer, 1996, p. 6). Effectivement, le concept situé au cœur de ce travail est « l'amitié », qui selon Reisman (1979) est une liaison formée par la loyauté et l'affection partagée entre individus.

Cadre conceptuel

1. Le sexe

Le terme « sexe » est un mot difficile à expliciter, car il a des connotations différentes pour les divers auteurs qui proposent une définition. Dorlin (2008) décline le sexe en trois sous-groupes ; le sexe biologique, le genre, et la sexualité, alors que d'autres chercheurs, comme

Pfefferkorn (2012), séparent ces trois éléments ; le mot « sexe » étant réservé pour différencier les mâles et les femelles d'une perspective uniquement biologique. Rouyer, Croity-Belz et Prêteur (2010) adoptent également cette vision, le terme « sexe » faisant illusion aux aspects biologiques de l'être humain. Buscatto (2014) différencie deux dimensions constituant le sexe biologique ; les différences anatomiques, notamment l'appareil génital, et les rôles reproductifs.

1.1. Le genre

Contrairement au sexe, le genre ne fait pas référence à la disposition biologique de l'humain, mais aux aspects socioculturels (Rouyer, Croity-Belz et Prêteur, 2010). Le terme « genre » nous pousse à nous questionner sur la « puissance explicative » du mot « sexe biologique » (Etienne, Bloess, Noreck et Roux, 2004). Effectivement, le genre regroupe plusieurs éléments culturellement et traditionnellement assignés aux groupes de sexe comme les activités, les rôles et les statuts sociaux, et même le caractère et les particularités psychologiques.

Felmlee, Sweet et Sinclair (2012) proclament que le genre représente une construction sociale en perpétuelle évolution, façonnée par les interactions et leur contexte. Ce processus de formation est également soutenu par Pfefferkorn (2012), qui souligne que les représentations du masculin et du féminin proviennent des productions sociales à travers les attentes de la société, l'éducation et l'ensemble des actions des individus. Buscatto (2014) affirme que la disposition biologique participe à la justification sociale des différences entre les sexes qui peuvent être du type corporel, comportemental, idéologique ou psychologique. Le sexe représente donc une détermination biologique à partir de laquelle se construit le genre de l'individu. En effet, Oakley (1972, citée par Pfefferkorn, 2012) présente le lien genre-sexe en l'inscrivant dans une perspective « nature – culture », et Pfefferkorn (2012) affirme que « le genre renvoie d'abord aux *significations culturelles* que prend le sexe et en ce sens le genre se distingue du sexe biologique. » (2012, p.51).

1.1.1. Genre comme catégorie sociale

Pour comprendre le monde et pour se situer dans son milieu de vie, l'enfant structure son environnement à l'aide de catégories. Selon Azzi et Klein (1998) et Moscovici (1994), la procédure de catégorisation représente un regroupement d'objets ou d'informations fondé sur un jugement de cohérence, c'est-à-dire sur les caractéristiques communes. La catégorisation sociale représente la catégorisation d'individus. Cette catégorisation est primordiale afin d'interagir efficacement avec les autres acteurs sociaux ; elle sert de « raccourci économique » permettant d'accéder à des informations stockées dans la mémoire, sans prendre en compte tous les aspects de la personne (Azzi & Klein, 1998). De ce fait, elle simplifie l'environnement en lui imposant une structure ordonnée, qui est donc prévisible et mieux gérable (Moscovici, 1994). Azzi et Klein (1998) soulignent une particularité de ce processus : il accentue les similarités au sein d'un même groupe, ainsi que les différences entre groupes. Cette simplification considère l'exogroupe (c'est-à-dire le groupe dont l'individu ne fait pas partie) comme un ensemble homogène, alors que réellement il s'agit d'un regroupement d'individus diversifiés.

Dafflon Nouvelle (2006) souligne que le sexe, avec l'âge, est une des premières catégories mobilisées par les enfants pour structurer le monde. Les catégories élaborées ont une fonction explicative, elles sont principalement des représentations de la réalité ; elles se construisent à partir d'une théorie considérant les similitudes entre les objets (Azzi & Klein, 1998). Selon Bargh (1984, cité par Moscovici, 1994), le processus de catégorisation se met en place instinctivement, inconsciemment. Moscovici (1994) relève que la catégorisation ne se présente pas comme une liste d'attributs indépendants, mais selon une structure cognitive sous forme de schéma.

1.1.2. Stéréotypes de genre

« Les stéréotypes consistent essentiellement en des croyances ou des idées partagées par un groupe à propos d'un autre groupe » (Brander, Cardenas, Gomes, Taylor & De Vincente

Abad, 1995, p. 31). Selon Myers (1997), les stéréotypes correspondent à des généralisations excessives et présentent un risque d'inexactitude et de résistance face à de nouvelles informations, et Hinde (1987) souligne que très fréquemment les individus exagèrent les stéréotypes face à un groupe auquel ils n'appartiennent pas, afin de valoriser et de différencier positivement leur propre groupe. Tajfel (1981, cité par Azzi & Klein, 1998) décrit plusieurs fonctions des stéréotypes. Une des fonctions concerne l'identité sociale : afin de différencier l'endogroupe (qui désigne le groupe dont l'individu fait partie), l'individu construit une image négative des autres, ce qui participe à la conception d'une identité sociale positive. Ils servent également à expliciter une réalité sociale. Azzi et Klein (1989) maintiennent que les stéréotypes accentuent les différences observables qui se manifestent dans un contexte particulier. Ils ont également une fonction de « préparation » ; les stéréotypes servent de base à partir de laquelle les individus évaluent la personnalité des autres. L'appartenance au groupe influence également les stéréotypes existant à notre égard ainsi que les stéréotypes que nous incorporons ; en effet, nous intégrons les caractéristiques qui définissent l'endogroupe, et nous rejetons ceux qui marquent l'exogroupe (Azzi & Klein, 1998).

Moscovici (1994), présente brièvement les stéréotypes associés aux deux sexes. Très fréquemment, la femme est considérée comme préoccupée par le bien-être des autres et éprouvant un besoin d'unisson avec eux. Bakan (1986, cité par Moscovici, 1994) intègre ce stéréotype dans une dimension communautaire faisant référence au concept d'altruisme, alors que les stéréotypes masculins s'inscrivent dans une dimension plus agentif, déterminée par une volonté de maîtriser, de s'exprimer et de s'affirmer. Les recherches de Bem (1974) correspondent également aux travaux de Bakan ; en effet, elles soulignent qu'une préoccupation pour le bien-être des autres et une orientation expressive caractérisent la féminité, et la masculinité est plutôt marquée par une orientation instrumentale, avec un « focus cognitif sur l'exécution des tâches » (Bem, 1974, traduit de l'anglais, p. 156). Elle a également élaboré un inventaire sous forme de tableau, qui catégorise des adjectifs traditionnellement associés à chaque sexe, ainsi qu'une catégorie « neutre », constituée d'adjectifs habituellement utilisés pour décrire les deux sexes. « Agressif, ambitieux, assertif, dominant et indépendant » figurent dans la catégorie des « termes masculins », et « compatissant, compréhensible, chaleureux et doux » apparaissent dans les « termes féminins ».

1.1.3. Socialisation de genre

La socialisation joue un rôle extrêmement important dans l'adoption de comportements « sexe-typés », c'est-à-dire des comportements jugés comme appropriés pour un sexe et non pas pour l'autre. En effet, Mieyaa et Rouyer (2013) soulignent que le groupe de sexe tient une fonction déterminante à partir de laquelle l'enfant est éduqué. En outre, Tostain (2010) souligne que le sentiment d'appartenance à un des sexes s'enracine dans les relations interpersonnelles qui encouragent les comportements considérés comme « en accord » avec son sexe.

Rouyer, Croity-Belz et Prêteur (2010) relèvent que même avant la naissance de l'enfant, pendant la grossesse, le genre façonne les représentations et les comportements de ceux qui l'entourent. En effet, le terme fille ou garçon est très fréquemment le premier qualificatif utilisé pour définir l'enfant et « cette assignation sociale marquera l'ensemble des relations interpersonnelles que vivra ce sujet en devenir » (Mieyaa & Rouyer, 2013, p. 144), et pour désigner cette assignation, Luria (1987, cité par Mieyaa & Rouyer, 2013) utilise le terme « d'étiquetage ». Dafflon Nouvelle (2010) souligne que le comportement différencié adopté par les individus interagissant avec l'enfant en fonction de son sexe aura des répercussions sur le développement de celui-ci. De plus, les adultes prônent la conformité aux rôles de sexe ; lorsqu'un enfant s'implique dans une activité stéréotypique de l'autre sexe, il y a découragement. Nous identifions donc un système basé sur les conséquences : l'enfant recevra un renforcement positif ou négatif en fonction de ses actes, l'encourageant à se conformer aux attentes et aux normes de son sexe. En outre, la réaction et l'intensité du

feedback des adultes lorsqu'un enfant adopte un comportement qui ne correspond pas à son sexe d'appartenance varient en fonction du sexe de l'enfant en question. Effectivement, Dafflon Nouvelle (2010) ajoute que le découragement des garçons face à l'adoption de comportements contre-stéréotypiques est beaucoup plus intense que le découragement adressé aux filles.

Pfefferkorn (2007a, cité par Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010) met en évidence les contradictions socioculturelles concernant l'égalité des sexes et les relie à la socialisation différenciée des filles et des garçons. La façon dont le processus de socialisation s'applique est très influencée par les normes et les représentations de genre présentes dans la société (Dafflon Nouvelle, 2006). De plus, la socialisation est un processus complexe englobant de diverses dimensions comme les traits de personnalité et les activités entreprises, et qui intègre la participation de nombreux semblables dont les relations et les interactions varient et se déroulent dans des contextes différents (Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010). Mead (1949, cité par Tap, 1985) affirme également ce fait, en explicitant le rôle de la « trame culturelle », c'est-à-dire les lois locales et spécifiques conditionnant les relations interpersonnelles dans une société ; elle explique que dans chaque communauté, les rôles des hommes et des femmes sont rationalisés et organisés selon des représentations. Mieyaa et Rouyer (2013) considèrent que la socialisation représente un processus multidimensionnel, qui peut être véhiculé dans de nombreux milieux différents, par une pluralité de semblables et qui peut même produire des effets divers sur les enfants. Ce processus comporte également plusieurs facettes comme la communication, la fréquence des interactions ou alors les comportements affectifs.

Mieyaa et Rouyer (2013) soulignent également les différentes influences en rapport avec la socialisation. En effet, il s'agit non seulement des réactions des adultes ou des parents face aux comportements produits par les enfants, mais de toutes les pratiques éducatives mises en place par les acteurs sociaux. De plus, Dafflon Nouvelle (2010) explique que les matériaux présents dans notre société comme les émissions de télévision, les jouets ou même les manuels scolaires véhiculent aussi des représentations de genre, qui sont, en plus, considérablement plus stéréotypées que la réalité dans laquelle nous vivons. Buscatto (2014) décline la socialisation dans quatre « instances » ; les familles, l'école, les pairs et les médias. Chiland (2003, cité par Tostain, 2010) affirme qu'à partir de deux ans, l'enfant présente déjà une préférence pour les jouets associés à son sexe et, sur la base d'affiliation, privilégie aussi les interactions avec les individus du même sexe. Dafflon Nouvelle (2006) explique que les enfants sont moins susceptibles d'interagir avec ceux du sexe opposé, car les filles et les garçons développent des styles d'interaction qui sont moins attractifs pour l'autre sexe. En addition, « plus les filles et les garçons passent de temps avec des enfants du même sexe, plus leur comportement devient différencié selon le sexe » (Martin & Fabes, 2001, cité par Dafflon Nouvelle, 2006, p. 75). Cette « ségrégation » entre filles et garçons exerce également une influence sur la socialisation des enfants ; en effet, les pairs avec lesquels l'enfant interagit sont eux aussi des acteurs de socialisation. Lorsqu'un enfant se conforme aux rôles de son sexe, il reçoit des renforcements, des réactions positives par rapport à son comportement. Au contraire, l'adoption d'un comportement associé à l'autre sexe suscite des réactions négatives qui provoquent un réajustement du comportement.

Wallon (1954, cité par Mieyaa & Rouyer, 2013) décrit l'enfant de 4 ans comme étant dans le stade de « personnalisme » ; à cet âge, l'entourage joue un rôle extrêmement important, car l'enfant se compare constamment à celui-ci et recherche activement son appréciation. Pour ce faire, l'enfant se comporte de manière conforme aux normes et aux attentes de son entourage, ce qui comprend également les rôles de sexe.

L'assimilation aux stéréotypes participe à la construction et au développement de l'identité sexuée de l'enfant. Dafflon Nouvelle (2010) souligne qu'à 3-4 ans, les enfants identifient déjà les activités de l'autre sexe et les évitent activement, se concentrant sur les activités de leur

sexe. Cette conformité diminue vers l'âge de 5-7 ans, au moment où l'enfant découvre la constance de genre : « l'enfant comprend que le genre est immuable indépendamment du temps et des situations » (Mieyaa & Rouyer, 2013, p. 148), et la certitude que l'appartenance à un des groupes de sexe est définie biologiquement et non socialement (Kohlberg, 1966, cité par Mieyaa & Rouyer, 2013).

Chodorow (1978, cité par Felmler, Sweet & Sinclair, 2012) souligne qu'en général les filles sont éduquées de sorte qu'elles accordent plus de valeur aux relations interpersonnelles et au soutien que les garçons. Thorne (1986, cité par Felmler, Sweet & Sinclair, 2012) ajoute la coopération et le soutien émotionnel parmi les attributs favorisés chez les filles, alors que chez les garçons apparaissent les notions de compétitivité, indépendance et agressivité. Les stéréotypes du genre constituent un cadre culturel auquel les individus se comparent pour se comprendre soi-même ainsi que les autres individus (Ridgeway, 2009, cité par Felmler, Sweet & Sinclair, 2012). Rouyer, Croity-Belz et Prêteur (2010) synthétisent le lien entre la socialisation et le développement de l'identité de l'enfant : « Au fur et à mesure de ses progrès développementaux, l'enfant va construire son identité sexuée, en lien avec les normes de genre véhiculées dans son environnement social » (p. 7).

1.2. L'identité

Azzi et Klein (1998) expliquent que l'identité est une notion décrivant la façon dont les individus se définissent. L'histoire personnelle de l'individu est primordiale dans la construction de l'identité, mais l'appartenance à des groupes sociaux occupe aussi une place non négligeable. Verbunt (2001) ressort le caractère complexe de la définition du terme « identité ». Sa théorie se décline selon trois niveaux différents : l'identité individuelle, l'identité collective et le rapport entre ces deux. Selon lui, la complexité vient du fait que les identités individuelles et les identités collectives s'influencent réciproquement ; il est donc extrêmement difficile, voire impossible à les distinguer. Etienne, Bloess, Noreck et Roux (2004) accentuent également l'aspect dynamique de ce terme. Azzi et Klein (1998) se sont concentrés sur le concept d'« identité sociale », qui représente une facette de l'image de soi qui reconnaît l'adhésion à un ou plusieurs groupes sociaux, et qui valorise cette appartenance en y attachant une signification émotionnelle. Etienne, Bloess, Noreck et Roux (2004) relèvent l'idée de l'appartenance au groupe, soulignant que l'identité permet la différenciation entre groupes, et représente les attributs qui accorde à chacun d'entre eux une particularité.

Tap (1985) décrit l'identité personnelle, appelée également « image de soi », en s'appuyant sur son caractère subjectif. En effet, selon lui, l'identité personnelle « peut être définie comme système de représentations de soi, mais aussi comme système de sentiments à l'égard de soi » (p. 17). Cela veut dire qu'il ne s'agit pas d'un processus uniquement rationnel, mais plutôt d'une construction subjective en constante évolution en fonction d'émotions et de sentiments de l'individu, se référant continuellement aux systèmes de valeurs et aux représentations des identités collectives. Plusieurs notions de socialisation, et principalement le concept d'interactions sociales, sont susceptibles de modifier et de participer à la construction de la représentation de soi à travers la communication et l'adoption de rôles sociaux (Rodriguez-Tomé, 1972, cité par Tap, 1985). Verbunt (2001) relie également la construction de soi à la socialisation, en abordant la notion de culture. Selon lui, c'est elle qui forge l'identité de l'individu : la personne adopte « l'identité de sa culture. »

1.2.1. Culture

Hinde (1987) définit la culture comme étant un attribut uniquement humain, non applicable au monde animal, qui regroupe plusieurs dimensions comme les outils fabriqués, les connaissances, les coutumes, les valeurs, les lois et les croyances d'une société donnée. Il accentue également que la culture n'est pas de nature uniforme dans tous les groupes humains, et souligne son aspect descriptif des différences entre sociétés. Etienne, Bloess,

Noreck et Roux (2004) schématisent la culture comme regroupant presque toute activité créée par l'homme, et l'opposent à la nature. Tylor (1871, cité par Etienne, Bloess, Noreck & Roux, 2004) y intègre la notion d'« acquisition ». En effet, la culture représente un système unifiant des traits communs à un groupe d'individus, et pour s'intégrer dans le groupe, les individus doivent s'identifier à un certain nombre de ces traits. Cette explication accentue l'idée que la culture s'apprend.

L'importance de la langue ressort dans les travaux de Hinde (1987). Effectivement, c'est à travers les capacités langagières que la culture étiquette et classe les relations interpersonnelles dans des catégories précises. De plus, c'est sur la base de ces classifications que l'ensemble de rôles, de droits et de devoirs se définit pour chaque institution au sein d'une société. Les institutions définissent et régulent le comportement des individus dans les domaines fondamentaux de la société ; la famille et les relations, l'éducation, la religion, l'économie et la politique (Verwiebe, 2014). Hinde (1987) illustre cette théorie avec l'exemple d'un couple marié : « Mari et épouse sont des rôles, ayant chacun des droits et devoirs spécifiques (certains obligatoires et d'autres seulement attendus, parfois différents entre sociétés), au sein de l'institution 'mariage' » (p. 5, traduit de l'anglais).

Etienne, Bloess, Noreck et Roux (2004) soulignent l'aspect vertical de la culture ; elle se transmet de génération en génération, participant ainsi à la construction de l'héritage social.

1.2.2. Identité sexuée

Chiland (2003, citée par Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010) définit l'identité sexuée comme le sentiment de sa masculinité ou de sa féminité qui résulte du sentiment d'appartenir à un sexe. Tout comme l'identité en général, l'identité sexuée est une construction continue plutôt qu'une acquisition. De plus, le sujet joue un rôle actif en s'appropriant les codes et les normes socioculturels associés au masculin et au féminin (Tap & Zaouche-Gaudron, 1999, cité par Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010). Chiland (1995, citée par Mieyaa & Rouyer, 2013) constate que l'identité est premièrement sexuée, du fait qu'une individuation asexuée serait impossible ; il ne peut y avoir d'individu complètement détaché des normes et des rôles de sexe véhiculés par une société. L'identité sexuée se définit selon deux aspects. Le premier concerne le sexe de l'enfant assigné à la naissance, ainsi que les rôles de sexe transmis dans sa culture. Le deuxième renvoie au sentiment d'appartenance à un des deux sexes et de sa féminité ou de sa masculinité. Mieyaa et Rouyer (2013) mettent en évidence que le sentiment d'appartenance à un sexe est un cheminement qui s'établit à l'intersection du biologique, psychique et social, et c'est à travers ces rapports avec le milieu de vie que l'individu construit son identité sexuée. Tap (1985) se questionne également sur l'aspect biologique de la construction de l'identité sexuée, s'intéressant notamment aux hormones dans la différenciation psychique. Il conclut que « les déterminants culturels interviendraient dans la construction de l'identité sexuelle au même titre que les déterminants biogénétiques ; mais pas au point de se substituer à eux » (p. 11). Il pose donc un regard critique sur les différences aperçues entre les hommes et les femmes, à savoir si elles sont réelles ou alors normées. De plus, Myers (1997) affirme que « la disparité entre les sexes en matière d'attitudes sexuelles se transpose sur le plan du comportement » (p. 128). Cela veut dire que les différences d'attitude pouvant exister entre les personnes de sexe opposé se manifestent à travers le comportement de ces individus.

Cependant, Vidal (2007) partage un autre avis sur les hormones sexuelles et leur effet sur le comportement des individus : elle rejette la conception que la testostérone et les oestrogènes provoquent des différences perceptibles entre les sexes, représentant une « vision simpliste, bien loin de la réalité biologique » (p. 5). De plus, elle ajoute « si dans un groupe social, hommes et femmes tendent à adopter des comportements stéréotypés, la raison tient d'abord à une empreinte culturelle rendu possible grâce aux propriétés de plasticité du cerveau humain. » (p. 5). De ce fait, des modèles caractérisant la masculinité et la féminité seront élaborés par la société, et dès la petite enfance, les personnes se conforment à ce schéma afin de s'intégrer dans le groupe social.

Rouyer, Croity-Belz et Prêteur (2010) ressortent le rôle que jouent les stéréotypes dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant. Effectivement, ils représentent des repères socioculturels de l'environnement dans lequel l'individu évolue, qui le guident dans son développement comme fille ou comme garçon. L'environnement de l'enfant joue un rôle déterminant, car c'est au cœur des différents milieux que la définition de la masculinité et de la féminité peut varier.

Kohlberg (1966, cité par Mieyaa & Rouyer, 2013) explique que l'enfant traverse plusieurs stades évolutifs qui l'amènent à l'acquisition de la permanence de genre. Le premier stade s'intitule « identité de genre » ; vers deux ans, l'enfant différencie les adultes selon des critères physiques et des signes conventionnels et les catégorise comme « homme » ou « femme ». L'enfant va également, par la suite, « s'autoclasser » dans un des deux groupes. Le stade de la « stabilité de genre » apparaît vers l'âge de trois à quatre ans. À ce stade, les enfants utilisent toujours les critères visibles, comme les vêtements ou la coiffure, afin de classer les individus selon leur sexe. À cet âge, la conception que le genre est stable dans le temps se manifeste ; les enfants comprennent qu'un jour le garçon deviendra homme, et la petite fille deviendra femme. La « consistance de genre » est le troisième stade qui se construit entre cinq et sept ans, et représente la réalisation que le sexe ne dépend pas du temps et de la situation, et qu'il existe indépendamment des changements d'apparence ; il n'est donc pas influencé par les activités relatives au genre. Dafflon Nouvelle (2010) complète ce modèle. Les codes sexués ont une valeur très importante pour les enfants, qui considèrent que des violations par rapport à ces codes sont inacceptables jusqu'au point d'être aussi graves que des transgressions morales comme tricher ou voler. Ils font donc très attention à respecter les codes et les rôles de sexe existant dans leur milieu de vie, et vérifient que les personnes de leur entourage y adhèrent également. Ruble et Martin (1998, cités par Dafflon Nouvelle, 2010) ajoutent qu'entre sept et douze ans, les enfants acceptent l'individualité par rapport à l'adoption des rôles sexuels, et reconnaissent que des chevauchements en fonction de comportements et d'apparences sont possibles et acceptables.

Tap (1985) souligne que malgré une socialisation différenciée des enfants de sexe différent, il est difficile de distinguer entre les comportements des filles et des garçons tant ils se ressemblent, et l'adoption des stéréotypes masculins et féminins est réalisée à cinq ans. Effectivement, les garçons tendaient à s'accorder au modèle plus « agressif et dominateur », alors qu'il semblerait que les filles développent une attitude plutôt « soumise et passive » (Belotti, 1975, citée par Tap, 1985).

1.2.3. Groupes sociaux

Azzi et Klein (1998) s'appuient sur les théories de Tajfel et Turner afin de définir les groupes sociaux. Selon eux, un groupe représente l'ensemble d'individus qui se trouvent et se perçoivent au sein de la même catégorie sociale et qui y attache une valeur émotionnelle. Ils considèrent également que « se catégoriser au sein d'un groupe aurait pour conséquence d'en adopter la norme » (p. 95). L'appartenance au groupe joue donc un rôle essentiel dans la construction de l'identité, et c'est pour cette raison que plusieurs auteurs comme Tap (1985) déclinent l'identité selon plusieurs niveaux (individuel/collectif). Etienne, Bloess, Noreck et Roux (2004) soulignent également l'aspect multidimensionnel ; effectivement, l'individu appartient simultanément à plusieurs groupes sociaux différents. Verbunt (2001) propose deux critères qui doivent être présents pour « valider » l'appartenance à un groupe : une interaction (soit directe soit indirecte) entre les membres, et la conscience d'une appartenance commune.

Moscovici (1994) s'intéresse aux représentations sociales des enfants en fonction des différents groupes sociaux. Les groupes auxquels l'enfant est confronté dans son milieu de vie exercent des influences de degré différent sur celui-ci. Le principe d'Eagly (1987, citée

par Moscovici, 1994), traitant de l'appartenance à un groupe sexué se base sur l'idée qu'en s'identifiant à des groupes de sexe différents, les hommes et les femmes ont des attentes différenciées liées à leur rôle et à leurs expériences, ce qui les amène à des compétences et des convictions qui varient au niveau comportemental. Effectivement, Hinde (1987) souligne que le comportement adopté par l'individu dans un contexte interactionnel varie en fonction des normes sociales actuelles du groupe. Myers (1997) ajoute que ces normes culturelles ne déterminent pas le comportement des individus indépendamment d'autres facteurs. En effet, il soutient que la culture joue sur les prédispositions biologiques. Il exemplifie cette théorie en abordant la différence des hommes et des femmes en termes d'agressivité. Il souligne que les gènes et les hormones présents chez les hommes représentent une prédisposition à être physiquement plus agressif que les femmes, et que la culture ne fait que d'amplifier cette différence. Par exemple, dans les interactions interpersonnelles, la douceur est une caractéristique beaucoup plus valorisée chez les femmes, alors que la rudesse est un attribut encouragé chez les hommes. Moscovici (1994) affirme également que les groupes qui sont les plus marquants sont notamment le sexe, l'âge, la classe sociale, l'ethnicité et la croyance religieuse.

1.2.3.a. Rôles sociaux

Selon Myers (1997), un rôle est « un ensemble d'attentes (normes) définissant le comportement approprié dans une position sociale donnée » (p. 125). Il distingue le « rôle général » du « rôle sexuel » qui définit les attentes comportementales associées à chaque sexe, alors que Verbunt (2001) définit la distribution de rôles comme étant tout simplement liée au sexe. Myers (1997) souligne que les comportements considérés comme appropriés pour les hommes et pour les femmes sont déterminés par les attentes culturelles, et ce sont ces normes qui construisent les rôles sexués. Effectivement, en les analysant dans plusieurs contextes différents, il a pu affirmer que c'est la culture qui façonne ces rôles, et malgré les variations qui peuvent exister au niveau de ces rôles, dans toutes les sociétés, dans toutes les cultures, les attentes qui existent en fonction de chaque sexe déterminent les relations sociales.

Le modèle d'Eagly (1987, citée par Moscovici, 1994) considère le rôle sexuel comme la totalité des attentes qui, en fonction de l'influence qu'elles ont sur les individus qui s'identifient à un groupe donné, constituent une norme. Eagly (1987, citée par Moscovici, 1994) affirme que c'est de la conformité à ces normes, de la conformité aux rôles sexuels que naissent les différences comportementales entre hommes et femmes.

2. L'amitié

L'amitié est une notion difficile à réduire à une seule définition, car ce mot peut être employé pour désigner une variété de relations cordiales. De plus, Krappmann (1996, cité par Keller, 2010), ajoute que bien qu'il existe des similarités culturelles par rapport au concept de l'amitié dans plusieurs sociétés, des différences au niveau de sa fonction et sa signification se révèlent. En outre, ces divergences s'appliquent en fonction du genre des individus. Maisonneuve (2004) propose une définition spécifique : « L'amitié correspond à un lien de bienveillance et d'intimité entre deux (ou plusieurs) personnes, ne se fondant ni sur la parenté ni sur l'attrait sexuel, ni sur l'intérêt ou les convenances sociales » (p. 13). De plus, il ajoute que l'amitié se manifeste comme une « valeur » existante dans toutes les cultures, à travers tous les temps.

L'amitié, selon Hartup (1975, cité par Mannarino, 1980), s'articule autour de trois qualités. La première concerne le comportement adopté par un enfant en présence d'un ami. Par exemple rire, parler ou partager avec l'autre. La deuxième qualité touche les réactions face à la séparation et s'intéresse aux changements d'humeur et au désir de proximité. La dernière qualité qu'il surligne se rapporte aux catégories conceptuelles et linguistiques qui

s'appliquent à l'amitié ; il ressort que : « les concepts tels que 'camarade', 'ami', 'aimer', 'ne pas aimer' et 'ennemi' représentent divers aspects de l'amitié » (p. 46).

Selon Mannarino (1980), un élément essentiel pour déterminer une amitié est la réciprocité. En effet, une relation amicale entre deux individus ne peut exister si l'affection pour l'autre n'est pas donnée en retour. Cependant, il souligne qu'il est possible que dans certains cas, les enfants donnent l'illusion que leurs sentiments sont réciproques, alors que cette illusion ne représente pas la réalité.

Argyle et Henderson (1984, cités par Felmlee, Sweet & Sinclair, 2012), mettent en évidence l'existence de normes sociales qu'ils nomment « règles », regroupées dans plusieurs catégories qui définissent l'amitié, telles que les attentes envers l'intimité, l'échange, l'engagement avec une tierce personne et la coordination de conduite.

2.1. L'établissement des relations amicales

Hartup (1996) s'est intéressé à l'identité des amis des enfants. Il a déterminé que les enfants établissent des relations amicales essentiellement sur la base d'intérêts et d'activités communs. Il a également souligné que bien qu'un des proverbes traditionnels suggère que « les opposés s'attirent », cette phrase n'a aucun soutien théorique dans le cadre de l'amitié.

2.1.1. Vicinité et proximité

Selon Maisonneuve (2004), la vicinité est un terme utilisé pour désigner toute contiguïté spatiale, c'est-à-dire que « la vicinité désigne tous les modes de proximité dans l'espace » (p. 70). Maisonneuve (2004) souligne également que la vicinité délimite un cadre dans lequel sont rassemblés des individus présentant un rapport de similitude au niveau de leurs statuts et leurs styles. De plus, il accentue deux possibilités différentes face à cette vicinité : soit le rejet d'un tel voisinage, ou alors un attrait induit par des affinités. L'effet vicinitaire peut éventuellement être considéré donc comme facteur de facilitation, ou de renforcement du lien social. Ce terme représente l'effet de la vicinité sur les rapports sociaux en termes de profits et de pertes. Effectivement, « la distance coûte des efforts, alors que la proximité est utile et rassurante » (p. 72).

La proximité est une notion abordée, entre autres, par Guidetti et Tourette (2008). Selon eux, c'est sur la base de critères de proximité géographique que les relations amicales entre enfants peuvent s'établir en dehors du cadre scolaire. C'est-à-dire qu'il est probable que les enfants habitant le même quartier deviendront amis. Hartup (1996) aborde également la notion de proximité. Il met en évidence que l'observation de la recherche de proximité entre deux enfants constitue une manière d'identifier une amitié.

2.1.2. Similitude et homophilie

Plusieurs auteurs, comme Ralph et Epkins (2015), Emerson, Tolbert Kimbro et Yancey (2002) et Hartup et Stevens (1997) soulignent que la similitude pourrait représenter un facteur déterminant dans le choix de nos amis. Ralph et Epkins (2015) étudient ce phénomène sous le terme d'« homophilie », qui regroupe l'ensemble des similarités entre deux ou plusieurs individus, et met en évidence son rôle déterminant dans l'établissement et la formation d'une amitié. Effectivement, les individus ont tendance à sélectionner ceux qui leur ressemblent pour devenir leurs amis. Kupersmidt et al. (1995, cités par Ralph & Epkins, 2015) ressortent que l'homophilie se perçoit surtout au niveau des caractéristiques comme l'âge et le sexe des acteurs sociaux, et Guroglu et al. (2007, cités par Ralph & Epkins, 2015) ajoutent le statut social et les styles comportementaux. En plus de la formation d'une amitié, Jugert, Noack et Rutland (2013) suggèrent que la stabilité d'une relation amicale bénéficie également de la similarité. Ils soulignent aussi les caractéristiques facilement perçues (notamment l'âge, le sexe et l'ethnicité) qui peuvent être utilisées comme critères dans le choix d'un ami, mais petit à petit les individus au sein de la relation apprennent à se connaître et découvrent d'autres traits moins visibles (comme les traits de personnalité ou les attitudes). Il est possible donc que les individus mettent fin

à leur relation s'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas similaires à ce niveau. Fink et Wild (1995) constatent que les variables qui montrent le plus haut niveau de similarité sont les critères sociodémographiques (comme le sexe et l'âge), suivi par les traits de personnalité, les attitudes et les valeurs.

Afin de mieux comprendre les similitudes entre amis, Hartup (1996) s'est intéressé à la provenance de ces similitudes, qu'il a déclinées dans trois catégories :

1. Les conditions sociodémographiques. Cette catégorie ressemble à la vicinité qui a été développée précédemment. Effectivement, ces conditions « rassemblent » les enfants d'un espace donné, qui partagent souvent le même statut socio-économique et la même ethnicité. De plus, Goldman (1981, cité par Hartup, 1996) ressort que même dans un environnement scolaire où il y a une grande mixité au niveau de l'âge, l'ethnicité et le statut socio-économique, les enfants se considérant comme « amis » partagent souvent les mêmes attributs. Hartup et Stevens (1997) y intègrent la question de culture. Ils suggèrent que le contexte culturel « modèle » souvent des individus ayant les mêmes croyances et attitudes. De plus, la culture crée des communautés et des quartiers qui servent de « places de socialisation », permettant des interactions entre les individus qui seront déjà similaires sur une base culturelle.
2. La sélection sociale. Cette catégorie s'intéresse à la tendance à choisir des relations proches avec des individus qui nous ressemblent. Hartup (1996) suggère également que le choix d'un ami en fonction de la similitude représente plus de probabilité de trouver des intérêts communs, utiles pour les activités et les conversations.
3. La socialisation réciproque. Comme déjà explicité, les enfants qui sont souvent en contact les uns avec les autres s'influencent mutuellement ; ils basent leur comportement sur la conduite de l'autre, et reçoivent des réactions, renforçantes ou non, un tel comportement. Keller (2010) caractérise l'amitié comme une relation particulière à travers laquelle l'enfant apprend à comprendre et à partager la perspective de l'autre.

Hartup et Stevens (1997) accentuent qu'avant tout, des intérêts communs sont indispensables autant dans l'entretien que dans la formation d'une relation.

2.1.2.a. Homophilie de sexe

L'homophilie de sexe est un facteur déterminant dans les relations interpersonnelles, et surtout dans l'établissement d'une amitié (Maisonneuve, 2004). Effectivement, les résultats d'une enquête effectuée sur une population de 150 étudiants démontrent que 77% des filles et 75% des garçons affirment que leurs amis intimes appartiennent au même sexe qu'eux. Maisonneuve (2004) suggère que ces indications ne soient pas uniquement le résultat de facteurs culturels et structurels, mais y ajoute un sentiment de sécurité, d'identification et de complicité masculine ou féminine dans le phénomène d'homophilie de sexe. Cette théorie correspond aux travaux de Tap (1985), qui démontrent que les garçons tendent à rejeter les individus du sexe féminin afin de confirmer leur identité masculine et pour être reconnus comme « vrais hommes » n'ayant aucune ambiguïté au niveau de leur identité sexuée.

2.2. Les caractéristiques de l'amitié

Bigelow et La Gaipa (1980) ont fait des recherches sur les amitiés d'enfants de six à quatorze ans. Ils ont demandé aux enfants participant à leur étude d'écrire un texte sur leurs attentes dans une relation amicale, et ce qui leur était important dans une amitié. À partir de ces textes, ils ont identifié plusieurs dimensions : les actions partagées, l'évaluation, l'admiration, l'acceptation, la loyauté et la fidélité, l'authenticité, les intérêts communs, le potentiel d'intimité, le renforcement de soi et le soutien.

Gesell (1945, cité par Mannarino, 1980) suggère qu'à chaque niveau d'âge, il y a émergence de caractéristiques particulières. Il a constaté, grâce à l'observation, que les enfants de 3 ans choisissent souvent un individu du sexe opposé et le désignent comme « ami », alors qu'à 4 ans ils privilégient une personne du même sexe. Ces relations sont marquées par des alternances entre des moments de conflit et des moments de coopération. Gesell (1945, cité par Mannarino, 1980) décrit ces amitiés comme très fragiles, notamment à cause de la nature égocentrique des enfants à cet âge. Il souligne qu'à 6 ans, les enfants accordent de plus en plus d'importance à leurs relations amicales, et ils aiment passer du temps avec leurs amis. Wenar (1971, cité par Mannarino, 1980) complète cette théorie en abordant l'alternance entre conflit et coopération. Il souligne son importance ; la succession de tels moments permet aux enfants de découvrir une des bases fondamentales des relations interpersonnelles qu'est la régulation des différends. Entre huit et neuf ans apparaît la notion de « meilleur ami » (Gesell & Ilg, 1949, cités par Mannarino, 1980). À ce stade, les relations sont beaucoup plus stables et durent malgré des petites différences qui peuvent apparaître. De plus, elles atteignent un niveau plus haut de mutualité, du fait que les enfants répondent de manière réciproque, ce qui signifie qu'ils arrivent à maintenir et à garder la relation malgré les obstacles. Les amitiés deviennent de plus en plus proches vers la préadolescence, il y a plus d'intensité émotionnelle et de tolérance face aux conflits, ce qui rend la relation plus stable. La théorie de Sullivan (1965, cité par Mannarino, 1980) désigne l'âge de quatre à neuf ans comme « l'ère juvénile », caractérisé par un besoin de camaraderie. Ces relations sont établies en fonction des besoins de l'enfant en question, souvent pour renforcer son statut et augmenter sa popularité, il y a donc un enjeu de compétition au sein des relations interpersonnelles. À l'adolescence, Sullivan (1953, cité par Mannarino, 1980), explique qu'avec l'expérience et la maturation se développe un besoin d'intimité interpersonnelle. À ce moment-là, l'enfant se rapproche d'un individu du même sexe, pour lequel il ressent une sensibilité et un intérêt au niveau du bien-être de cet ami.

L'importance et la signification d'une amitié sont enclines à se modifier à travers la vie d'un individu en fonction des changements développementaux (Hartup et Stevens, 1997). À la petite enfance, les individus interagissent de façon collaborative et coopérative, à l'adolescence des changements induits par la puberté provoquent une intensification d'intimité entre individus du sexe opposé, et finalement, avec la vieillesse, accompagnée d'une diminution de force et de mobilité, les amitiés sont maintenues par le contact social et les activités.

Pour différencier les amitiés de toute autre relation cordiale, Newcomb et Bagwell (1995, cités par Hartup & Stevens, 1997) évoquent quatre catégories distinctes ; l'engagement positif, la gestion de conflits, l'orientation en fonction d'une tâche, et les propriétés relationnelles. Les individus sourient plus et parlent plus avec leurs amis qu'avec les autres personnes, ils utilisent la négociation plutôt que le pouvoir pour régler les conflits, ils s'intéressent aux tâches à réaliser, et la qualité de l'échange et l'affirmation est plus élevée. Les critères utilisés par Maisonneuve (2004) pour distinguer l'amitié de la camaraderie portent sur l'intensité du lien, son intimité, sa durée et sa polyvalence.

À partir des résultats de plusieurs enquêtes interrogeant les individus d'âge, de sexe et de profession différents, Maisonneuve (2004) a pu mettre en évidence une vision commune de l'amitié relevant trois dimensions primordiales de l'amitié. Le thème le plus abordé lors de recherches est la communication. Effectivement, l'amitié est une façon de combattre la solitude, favorisant le partage et l'échange entre individus, souvent perçue comme la possibilité de se confier à l'autre et de partager non seulement les joies, mais également les peines. La deuxième dimension, l'entraide, a été évoquée afin de mettre en évidence l'importance du soutien d'un ami face aux obstacles ou aux épreuves personnelles. Maisonneuve souligne que de tels moments attestent l'efficacité liée à l'utilité d'un tel ami, preuve d'un engagement durable. La fidélité est la troisième dimension principale,

apparaissant comme « une sorte de défi au temps, voire à la mort » (Maisonneuve, 2004, p. 14). L'amitié, sous cet angle, apparaît comme une relation sacrée, un idéal. Un sous-élément transversal, la confiance, se manifeste dans chacune des trois dimensions de Maisonneuve ; au niveau de la communication, les notions de sincérité et de franchise se révèlent, par rapport à l'entraide, il s'agit surtout de pouvoir compter sur l'autre dans toutes les situations, et l'attachement et la possibilité de se fier à l'autre se manifestent dans la fidélité.

2.2.1. Intimité

L'intimité est une notion centrale dans la définition de l'amitié. Effectivement, il s'agit d'une dimension caractérisant cette relation et la distinguant des autres par sa nature « profonde » (Zalta, Nodelman, Allen & Perry, 2013). Gordon (2014) partage aussi cet avis en s'appuyant sur la théorie de Gerstein (1978, cité par Gordon, 2014). Il considère que l'intimité sert de critère selon lequel l'individu peut différencier entre les relations superficielles et les relations significatives. Beck et Beck-Gernsheim (1995, cités par Greco, Holmes & McKenzie, 2015) expliquent que l'affinité initiale de l'interaction et l'engagement au niveau émotionnel peuvent aboutir à une intimité élevée entre individus. Jeske (2001) souligne que dans une amitié, l'intimité se ne construit pas sur la base d'un seul événement, mais s'élabore à partir de « l'historique » interactionnel des individus concernés.

Berndt (2002) souligne que l'intimité, bien qu'elle représente un critère fondamental dans l'évaluation d'une relation, est plus facilement repérée par les adolescents que par les jeunes enfants. Effectivement, lorsqu'ils sont interrogés, les jeunes adultes affirment qu'ils partagent tout avec leurs meilleurs amis, y compris leurs pensées et sentiments personnels ; ces moments de révélation de soi marquent les amitiés proches. Dahm (1974, cité par Hoopes, 1987) propose une hiérarchie de trois niveaux d'intimité. Le premier représente l'intimité intellectuelle, qui consiste à échanger des idées, des rôles, des jeux ou des instructions verbales. Le deuxième niveau décrit l'intimité physique, caractérisée par la démonstration physique d'affection, c'est-à-dire toucher, câliner ou caresser l'autre. Le dernier et plus haut niveau d'intimité est l'intimité émotionnelle. Ce niveau s'avère le plus problématique ; Dahm (1974, cité par Hoopes, 1987) définit quatre caractéristiques qui y correspondent :

1. L'accessibilité mutuelle. Cette caractéristique présente la possibilité d'amener de nouveaux éléments à la relation, comme de nouvelles activités, de nouvelles manières de se comporter, le respect des limites de l'autre personne.
2. L'acceptation. Les amis qui sont intimes émotionnellement s'acceptent inconditionnellement, et montrent leur être authentique, sans avoir recours à un « rôle » ou à l'adoption d'une personnalité autre que la sienne. L'individu peut même se faire accepter, sans que son comportement soit toléré par l'autre.
3. La non-possessivité. Dahm soutient que la présence d'intimité entre des personnes qui sont dans une relation basée sur l'infériorité ou la supériorité est impossible.
4. Le processus. Cette caractéristique correspond quelque peu à la théorie de Jeske (2001) qui soutenait que l'intimité se construit à travers les expériences interactionnelles. Dahm relève que, pour que l'intimité émotionnelle reste plus ou moins constante, les individus doivent exercer un effort conscient dans le but de la maintenir.

De plus, Jones et Dembo (1989, cités par Roy, Renenson et Lilly, 2000) relèvent que les relations des enfants avec leurs pairs deviennent de plus en plus intimes au cours de l'adolescence. Sullivan (1953, cité par Dunn, 1993) suggère que les jeunes enfants ont des compétences et capacités sociales trop peu développées pour vivre les relations d'une façon intime, mais les travaux de Berndt et Perry (1986, cités par Dunn, 1993) ont démontré que même durant la phase infantile, ils font preuve d'une compréhension et d'une sensibilité à l'égard des sentiments de l'autre. De plus, certains jeunes enfants révèlent des capacités très développées par rapport à l'intimité avec leurs amis proches. En outre, les recherches de Bigelow (1977, cité par Hall, 2010) indiquent que les différences d'intimité en fonction

du sexe de l'individu se développent à un très jeune âge, et ne changent pas au cours de la maturation de l'enfant, quoique Buhrmester et Prager (1995, cités par Roy, Benenson & Lilly, 2000) suggèrent que les amitiés des garçons vivent une augmentation d'intimité à partir de l'âge de 17 ans, alors que celles des filles deviennent plus intimes jusqu'à l'âge de 14 ans, et se stabilisent ensuite.

Thomas (1993, cité par Zalta, Nodelman, Allen & Perry, 2013) précise que l'intimité dans le contexte de l'amitié se définit comme la révélation de soi. Les individus partagent les choses les plus importantes et les plus personnelles à leurs amis, et attendent qu'ils fassent de même ; il y a donc une question de réciprocité quant à l'intimité. Pour que cette intimité puisse exister au sein d'une relation, les acteurs sociaux doivent créer un lien de confiance par lequel ils se rendent vulnérables l'un face à l'autre, tout en reconnaissant l'intention de bienveillance au cœur de la relation. Ghisleni et Rebughini (2006, cités par Greco, Holmes & McKenzie, 2015) utilisent également l'intimité en conjonction avec la confiance afin de définir ce qu'est l'amitié. Ils considèrent que l'amitié consiste en une relation sociale particulière, se basant sur la confiance intime entre les acteurs sociaux et se projetant dans une continuité régulière. La théorie de Reisman (1990, cité par Roy, Benenson & Lilly, 2000) correspond également à ces explications ; selon lui, il y a deux façons dont l'intimité peut se manifester au sein d'une amitié ; par l'échange d'informations privées (ce qui rejoint la notion de révélation de soi) ou alors par les discussions sur les événements négatifs. Dans les relations des adolescents et préadolescents, elle est caractérisée par l'échange de pensées et sentiments avec les amis proches ; l'intimité peut donc être considérée comme un processus interpersonnel basé sur le soutien et la révélation de soi (Reis & Shaver, 1988, cités par Chow, Ruhl & Buhrmester, 2014).

La divulgation et l'expression libre des émotions jouent un rôle fondamental dans le développement de l'intimité au sein d'une relation (Greco, Holmes & McKenzie, 2015). L'individu qui partage son ressenti ou son expérience qui peuvent être aussi négatifs que positifs incite l'autre à entrer dans la relation, et à participer en écoutant activement la situation et à éprouver les mêmes sentiments. Homles (2010, cité par Greco, Holmes & McKenzie, 2015) déduit donc que les émotions se manifestent dans l'interaction entre deux personnes, évoquant le corps, la parole, la pensée et l'action, plutôt qu'une simple réaction à un stimulus.

Felmlee, Sweet et Sinclair (2012) intègrent la notion d'affection physique dans l'intimité, et ciblent les différences au niveau des démonstrations affectives en fonction du sexe des individus. Hays (1985, cité par Felmlee, Sweet & Sinclair, 2012) souligne qu'en général, dans les sociétés occidentales, il est plus acceptable d'exprimer l'affection physique en tant que femme qu'homme. Bank et Hansford (2000, cité par Felmlee, Sweet & Sinclair, 2012) ressortent que la restriction de démonstrations affectives du côté des hommes existe à cause de normes actuelles par rapport à la masculinité, ce qui est caractérisé par l'inhibition émotionnelle. De plus, la présence d'homophobie dans ces cultures rend l'affection physique entre hommes un sujet tabou. Un élément intéressant à aborder est la démonstration d'affection entre amis de sexe différent. Felmlee, Sweet et Sinclair (2012) s'appuient sur l'exemple du baiser sur la joue afin d'illustrer ce phénomène. Très fréquemment, les femmes acceptent plus facilement le baiser lorsqu'il vient d'une personne du même sexe, alors que les hommes considèrent que ce niveau d'intimité physique est inapproprié avec une personne du même sexe, et approuvent sans problème le baiser d'une personne du sexe opposé.

Keller (2010) soulève la question de l'universalité de l'intimité qui dans les cultures occidentales représente une caractéristique fondamentale dans les amitiés, et si cette importance se retrouve dans les autres sociétés. Beer (2001, cité par Rubin, Bukowski & Parker, 2006) constate que dans les cultures vivant d'une économie de subsistance (c'est-à-dire un système non industrialisé, qui porte sur l'échange de biens à l'écart du flux

monétaire), la fonction primaire des relations est instrumentale et laisse peu de place au soutien émotionnel. Effectivement, lors d'enquêtes portant sur les différentes conceptions liées à l'amitié, les enfants provenant des pays occidentaux mettent plus d'importance sur l'aspect intime de ces relations que ceux des pays orientaux. En outre, Aboud et coll. (2003, cités par Rude & Herda, 2010) suggèrent que les amitiés entre individus d'ethnicité différente atteignent un niveau d'intimité moins élevé que les individus de la même ethnicité. Cependant, afin de comprendre profondément ces différences, il faudrait examiner ces cultures au-delà de ce qu'a fait Keller (Way & Chen, 2000, cités par Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

Wood et Inman (1993, cités par Maquabela, 2011) analysent également la question d'universalité, en abordant la différence entre les sexes. Ils expliquent que la conception générale qui définit les relations des filles comme plus intimes que celles des garçons découle du fait que les explications définissant l'intimité ne sont pas neutres de genre. Cela veut dire qu'elles n'intègrent pas les différents styles d'intimité de chaque sexe. Les résultats d'études entreprises par Bowman (2008, cité par Maquabela, 2011) et Hacker (1981, cité par Maquabela, 2011) suggèrent que la révélation de soi, quoiqu'elle constitue un élément fondamental dans l'intimité, peut provoquer un certain malaise pour les hommes. Migliaccio (2009, cité par Maquabela, 2011) estime que ce malaise vient du fait que la manifestation « conventionnelle » de l'intimité s'oppose aux normes de sexe en rendant vulnérables les individus. Fehr (2004, cité par Maquabela, 2011) met en évidence que, bien que la révélation de soi soit considérée comme essentielle dans les relations amicales par les deux sexes, les hommes préfèrent manifester de l'intimité à travers les activités partagées avec l'autre.

2.2.1.a. Empathie

L'empathie représente un phénomène psychologique qui « décrit un ensemble de systèmes émotionnels qui sont reliés, mais fondamentalement séparables » (Davis, 1983, cité par Powell & Roberts, 2016, p. 137, traduit de l'anglais). Elle se réfère aux réactions d'une personne en face des émotions d'une autre. Ekman (2003, cité par Powell & Roberts, 2016) décrit deux sortes d'empathie ; l'empathie cognitive et l'empathie compatissante. L'empathie cognitive décrit la reconnaissance des émotions que les autres sont en train de vivre, alors que dans une situation où il y a de l'empathie compatissante les individus ressentent les émotions des autres, ce qui leur donne envie de trouver une solution et d'aider à régler la situation. L'empathie est une notion qui a également été associée à plusieurs notions secondaires comme la sympathie, l'inquiétude, la reconnaissance d'émotions et l'adoption de nouvelles perspectives (Gortz, Keltner & Simon-Thomas, 2010, cités par Powell & Roberts, 2016).

Certains chercheurs ont identifié des différences au niveau de l'empathie au sein des relations interpersonnelles des filles et des garçons. Smith (2015) affirme que les filles ont généralement une attitude plus empathique que les garçons, et elle relie cette information à la théorie de Geary (2010, cité par Smith, 2015) : dans l'histoire, les femmes ont toujours été responsables de la famille et ont la préoccupation de s'occuper des autres pour soutenir la survie de la progéniture. De ce fait, les filles subissent une socialisation différenciée, qui renforce l'adoption d'attitudes et de comportements « sexe-typés », qui prône une perspective plus empathique pour les filles.

2.2.2. Réciprocité

Dans le cadre de l'amitié, la réciprocité représente la réponse aux actes d'amitié avec des gestes ressemblants (Blau, 1964, cité par Schaefer, Light, Fabes, Hanish et Martin, 2010). Simmel (1950, cité par Schaefer, Light, Fabes, Hanish et Martin, 2010) suggère que la tendance à reproduire les actions des autres constitue un facteur universel de la vie sociale. Cependant, Vaguera et Kao (2008, cités par Almaatouq, Radaelli, Pentland et Shmueli, 2016) soulignent que « toutes les amitiés ne sont pas réciproques » (p. 2, traduit de l'anglais) quoique Laursen (1993, cité par Almaatouq, Radaelli, Pentland & Shmueli, 2016) explique qu'en général, les individus considèrent leurs relations affectives comme étant

réiproques « par défaut ». Malgré ce fait, Synder et al. (1996, cité par Schaefer, Light, Fabes, Hanish et Martin, 2010) ont découvert que la plupart des enfants entre quatre et cinq ans ont au moins une amitié réiproque à laquelle ils consacrent un temps significatif.

2.2.3. Actions partagées

Zalta, Nodelman, Allen et Perry (2013) accentuent qu'une dimension essentielle dans l'entretien d'une amitié est celle des actions partagées entre les individus concernés par cette relation. Effectivement, May (2012) relie l'importance des actions partagées au point de vue d'Aristote, qui considérait que les amis partageaient la vie : l'existence d'une amitié sans action partagée serait impossible. Helm (2009) souligne que la conception générale de ces actions est qu'elles représentent tout simplement l'engagement des acteurs dans une même activité. Cependant, Zalta, Nodelman, Allen et Perry (2013) soutiennent que la propre motivation intrinsèque de la personne ne suffit pas pour que ces actions et ces activités soient véritablement partagées, il faut que l'activité soit entreprise en fonction d'un désir d'interagir avec l'autre : l'amitié peut même être considérée comme « motivateur » de ces actions.

Les activités partagées occupent une place centrale dans les relations amicales, car elles découlent fréquemment d'intérêts communs entre deux individus et peuvent jouer sur le niveau d'intimité entre ceux-ci. En effet, il est probable que la quantité d'actions partagées soit directement liée à la conscience et la compréhension des individus de l'intimité de leur relation. De plus, Helm (2009) précise que les actions ou les activités partagées ne sont pas coordonnées seulement afin d'atteindre un but commun, mais également pour développer la capacité de réfléchir ensemble à partir d'une perspective commune. L'idée d'Aristote (cité par Szaif, 2011) est que pour qu'une action soit partagée, les acteurs doivent avoir une part active égale dans l'activité. Pour certains chercheurs, comme Szaif (2011), la dimension des actions partagées peut également servir de critère selon lequel il est possible de distinguer les amitiés authentiques des amitiés « utilitaristes », qui existent afin d'atteindre un but externe à la relation.

Grunebaum (2003) est de l'avis que l'entreprise des activités partagées découle tout simplement d'une recherche de plaisir, et Smith Pangle (2003) souligne que l'activité principale, véritable caractéristique de l'amitié, est la conversation.

2.2.4. Communication

La communication, qui peut porter sur les activités, les pensées, les sentiments et les émotions, est fondamentale dans une amitié ; « les amis sont non seulement physiquement, mais psychologiquement disponibles l'un pour l'autre » (Rawlins, 2008, p. 25, traduit de l'anglais). Selon Maydan Nicotera (1993), la communication constitue un élément central, non seulement dans l'établissement et l'entretien d'une amitié, mais aussi dans toute relation interpersonnelle ; toute formation de relation peut être considérée comme un processus de communication qui est universel dans toutes les cultures. Cependant, le caractère, la forme et la fonction de chaque relation varient selon la culture (Korn & Maydan Nicotera, 1993). La culture joue un rôle fondamental dans les relations, déterminant les bases sur lesquelles elles se développent, et les façons et les manières de communiquer. Haslett (2008) considère que les attentes et les connaissances des individus en matière de relations sociales façonnent également la communication, et que celles-ci peuvent varier en fonction de l'âge, du sexe et de l'appartenance aux groupes sociaux. Elle souligne également la complexité de ces influences, accentuée par les différences culturelles. Effectivement, les normes et les coutumes culturelles et sexuées véhiculées à travers les interactions entre pairs servent de repères qui guident le développement de l'enfant et son style conversationnel (Harris, 1995, cité par Tenenbaum, Ford et Alkhedairy, 2011). De plus, les conversations établies entre pairs encouragent le développement de la compétence émotionnelle de l'enfant, en l'aidant à identifier les émotions dans des contextes culturels spécifiques.

Rawlins (2008) aborde brièvement l'évolution des capacités communicatives des enfants. Vers l'âge de 3 ans, la communication entre enfants démontre une compréhension des aspects centraux des relations interpersonnelles, c'est-à-dire une conscience de l'importance de l'attention, d'attendre son tour avant de parler, et de la réactivité mutuelle (Rubin, 1980, cité par Rawlins, 2008). Généralement, le terme d'« ami » apparaît dans le vocabulaire des enfants seulement vers l'âge de 3 ou 4 ans. Pourtant, ils utilisent ce mot lorsqu'ils font référence à leur plaisir actuel lors d'un engagement dans une activité avec une autre personne.

L'âge de l'enfant peut représenter une contrainte dans la communication interpersonnelle, car les jeunes enfants n'ont pas les capacités et les connaissances linguistiques des adultes ; leurs compétences langagières et communicatives sont donc généralement plus restreintes (Haslett, 2008). En règle générale, pendant que l'enfant grandit, la complexité de ses relations et sa communication augmente ; il arrive de plus en plus à utiliser des stratégies communicatives afin d'établir et d'entretenir ses relations. Leaper (2015) ajoute également que la communication collaborative augmente avec l'âge des enfants. Les résultats de l'analyse entreprise par Leaper et Smith (2004, cités par Leaper, 2015) suggèrent que les filles utilisent deux formes de langage collaboratif plus souvent que les garçons : la réactivité et la reconnaissance verbale. De plus, dans les conversations des garçons, le langage est plus contrôlant et dirigé vers un but personnel. Archer (2004, cité par Leaper, 2015) met également en évidence l'existence de plus d'agression dans les discours des garçons que dans ceux des filles. Ces différences pourraient être expliquées en abordant la question de la ségrégation sexuée ; Maltz etorker (1982, cités par Tenenbaum, Ford & Alkhedairy, 2011) considèrent que cette ségrégation constitue un contexte à deux cultures (une culture féminine et une masculine), qui ont chacune des normes d'interaction différentes.

2.2.4.a. Attentes dans une amitié

« Les attentes d'amitié sont définies comme des conceptualisations cognitives sur les attributs que les individus aimeraient que leurs amis possèdent et les comportements que les individus voudraient que leurs amis adoptent. » (Hall, Larson & Watts, 2011, p. 529, traduit de l'anglais). Les attentes jouent un rôle fondamental dans les relations amicales, car elles peuvent jouer sur la formation, le maintien ou alors sur la dissolution de ces relations (La Gaipa, 1987, cité par Hall, Larson & Watts, 2011). Azmitia, Lippman et Ittel (1999, cités par MacEvoy, Papadakis, Fedigan & Ash, 2016) supposent que plusieurs facteurs façonnent ces attentes, par exemple les expériences que les enfants ont vécues avec leurs parents ou leurs pairs, ce qu'ils ont observé d'autres relations amicales, et les messages transmis par la société expliquant ce que comportent les amitiés. De plus, les attentes des enfants par rapport à leurs amis deviennent de plus en plus sophistiquées avec l'âge, et sont souvent liées, entre autres, à l'entraide, le partage de secrets, la compréhension et la sincérité (Bigelow, 1977, cité par MacEvoy, Papadakis, Fedigan & Ash, 2016).

2.2.5. Particularité de l'amitié entre personnes de sexe opposé

« Il n'y a pas si longtemps, l'amitié entre un homme et une femme était encore considérée comme impossible ou inexistante. Elle ne renvoyait qu'à une certaine forme d'attirance ou de relation amoureuse ou sexuelle masquée » (Christakis & Halatsis, 2007, p. 188). Effectivement, les recherches de Merton (1954, cité par Chritsakis & Halatsis, 2007), entreprises il y a environ cinquante ans, démontrent que le pourcentage des hommes citant une femme parmi leurs amis proches était « quasi nul », alors qu'en 1993, les recherches de Maisonneuve et Lamy (1993, cités par Christakis & Halatsis, 2007) suggèrent que ce pourcentage a augmenté jusqu'à 40%. Cette évolution pourrait être expliquée par la dégenération de stéréotypes et les revendications féministes, qui participent à la transformation des rôles sociaux des sexes. Ce qui résulte de ces transformations est une distance moins importante entre les individus de sexe opposé, et une coexistence facilitée, permettant l'établissement des relations amicales. En outre, Felmlée, Sweet et Sinclair

(2012) proposent une explication théorique sur les différences au niveau de l'amitié pour les hommes et les femmes, qui se base sur le contexte social et culturel du genre. Elles suggèrent que l'amitié constitue un environnement social et relationnel, permettant l'application de messages et de croyances culturelles, d'idéologie et d'inégalités relatives au genre. West et Zimmerman (1987, cités par Felmlee, Sweet et Sinclair, 2012) affirment que c'est en s'engageant avec les amis que les individus « font le genre ».

Afin d'établir une relation qui convient aux deux acteurs de sexe différent, ils faudrait soit qu'ils voient la nécessité de la création d'une interface commune et neutre, soit qu'ils découvrent les avantages de *l'autre monde*, les hommes comme les femmes adoptent des éléments de l'autre modèle lorsqu'ils nouent une amitié intersexe » (Christakis & Halatsis, 2007, p. 189)

3. Sexe et amitié : quel lien ?

Le sexe a été choisi comme variable pour cette recherche sur la thématique de l'amitié entre enfants, car les différentes normes et les stéréotypes présents dans notre culture servent de repères qui influencent l'éducation de l'enfant ainsi que le développement de celui-ci. Ceci mène généralement à une socialisation différenciée des filles et des garçons, qui est la plupart du temps inconsciente. Cette façon d'élever les enfants participe à la construction de leur identité - dans ce cadre l'identité sexuée, et pousse les enfants à adopter les comportements et les attitudes qui correspondent à leur sexe, ainsi qu'à entreprendre des activités et des actions conformes à celui-ci. De ce fait, leurs comportements, leurs préférences, leurs choix et leurs attitudes sont normés afin de respecter les rôles sexués actuels et les attentes de la société. Ces éléments ressortent fréquemment dans le contexte de l'amitié. Krappmann (1996, cité par Keller, 2010) nous explique que rien que la définition du mot « amitié » est susceptible de varier selon le sexe de la personne qui tente de formuler une explication. En outre, l'expression des différentes dimensions de l'amitié varie en fonction du sexe de l'individu.

Comme nous avons pu le développer dans la partie précédente, l'intimité semblerait représenter un critère fondamental afin de différencier les relations significatives des autres relations moins profondes (Zalta, Nodeman, Allen & Perry, 2013), cependant Berndt (2002) a pu mettre en évidence qu'elle est plus facilement identifiée et repérée par les adolescents que par les enfants plus jeunes. Trois niveaux hiérarchiques caractérisent l'intimité de façon globale : l'intimité intellectuelle, l'intimité physique, et l'intimité émotionnelle. Cependant, un enjeu relevé par la théorie est la suggestion que l'atteinte de certains de ces niveaux d'intimité peut être empêchée par les normes sexuées en vigueur dans la société. Effectivement, Bank et Hansford (2000, cités par Felmlee, Sweet & Sinclair) notent une résistance dans l'attitude des hommes face à des situations d'affection physique, et relient ce refus aux normes actuelles par rapport à la masculinité. Les relations amicales des filles semblent être considérées comme plus intimes que celles des garçons.

En outre, la similitude et l'homophilie sont deux éléments importants dans le développement d'une relation amicale : Kupersmidt et al. (1995, cités par Ralph & Ekins, 2015) soulignent que les individus tendent à choisir leurs amis en fonction de leur ressemblance à eux-mêmes, et définissent le critère de l'âge et le critère du sexe comme les plus fondamentaux dans la sélection. En outre, les interactions excessives avec les pairs du même sexe au sein d'une amitié renforcent la socialisation différenciée, ce qui accroît les différences entre filles et garçons.

Questionnement

1. Question de recherche

Ce mémoire s'intéresse à la différence qu'il peut y avoir dans les amitiés en rapport avec le sexe de l'enfant. Après avoir rédigé le cadre conceptuel, nous avons remarqué que le

concept de l'intimité propose une orientation intéressante qui permettrait l'exploitation de la variable du sexe afin d'explicitier la thématique de l'amitié. Nous avons formulé la question comme suit :

En quelle mesure les filles intègrent-elles la dimension de l'intimité dans les relations amicales en comparaison avec les garçons ? Comment varie cette intégration avec l'âge des enfants ?

2. Hypothèses

En fonction des informations recueillies dans le cadre conceptuel, nous formulons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les filles démontrent une intimité émotionnelle plus élevée que les garçons ; elles partagent sans crainte leurs émotions et sentiments avec les amis du même sexe (Burhmester et Prager, 1995, cités par Roy, Benenson & Lilly, 2000).

Avec, comme hypothèse contraire : *les garçons démontrent une intimité émotionnelle plus élevée que les filles.*

Hypothèse 2 : Les filles ont plus tendance à ressentir les émotions négatives de leurs amis que les garçons (Smith, 2015).

Avec, comme hypothèse contraire : *les émotions négatives des amis sont ressenties plus par les garçons que par les filles.*

Hypothèse 3 : Les enfants plus âgés décrivent des relations ayant des niveaux d'intimité plus élevés que les enfants plus jeunes appartenant au même sexe (Berndt, 2002 ; Sullivan, 1953, cité par Dunn, 1993).

Avec, comme hypothèse contraire : *les différences d'intimité entre les amitiés des filles et celles des garçons ne vivent aucun changement au cours de la maturation de l'enfant (Bigelow, 1977, cité par Hall, 2010).*

Méthodologie

À travers cette enquête, nous cherchons à identifier comment les relations amicales des filles et des garçons varient en fonction de l'intimité. Pour ce faire, nous allons nous intéresser aux conceptions des enfants sur certains éléments de l'amitié ainsi qu'aux habitudes qu'ils ont avec leurs propres amis. Nous allons décrire la méthode choisie afin de récolter les informations nécessaires, ainsi que le choix de l'échantillon de la recherche.

1. Choix de la méthode

Pour répondre à la question de recherche, nous avons eu recours à l'entretien, et plus précisément aux entretiens semi-directifs collectifs. Cette méthode de l'entretien convient à notre recherche, car selon Quivy & Van Campenhoudt (2006), elle permet un véritable échange, où les intervenants peuvent exprimer leurs perceptions, expériences et interprétations d'un phénomène ou d'un événement. De plus, la présence du chercheur facilite l'expression et la dirige pour qu'elle reste cohérente par rapport à la question de recherche. Habituellement, le choix de focus-groupes se fait, car il permet non seulement de récolter des informations et des conceptions des participants, mais également d'identifier leurs prises de position différentes en fonction de celles des autres (Duchesne & Haegel, 2009).

Duchesne et Haegel (2009) mettent en évidence un risque important que peut entraîner la sélection des personnes participantes à l'entretien : l'inégalité des rapports. Effectivement, il est possible qu'un enjeu de dominance se manifeste, qui ferait que « l'aisance et la maîtrise des uns inhibent les autres et les empêchent de prendre la parole » (Duchesne & Haegel, 2009, p. 48). Malgré ce risque, nous avons sélectionné cette méthode afin de faciliter la prise de parole ; en effet, elle peut, au contraire, privilégier la prise de parole individuelle. Comme décrit par Duchesne et Haegel (2009) :

Cette méthode contribue à réduire les inhibitions individuelles par un effet d'entraînement (il suffit qu'un participant, plus bavard, commence à divulguer ses impressions personnelles pour que les autres y soient entraînés) et facilite le travail de remémoration (l'échange des souvenirs et des perceptions opère comme un déclencheur) (p. 11).

2. Échantillon

Selon la théorie de Morgan (1997, cité par Duchesne & Haegel, 2009), une enquête légitime peut être fondée sur une recherche à laquelle 3 à 5 groupes participent. C'est pour cela que nous avons choisi 4 groupes : 2 groupes de filles et 2 groupes de garçons. Duchesne et Haegel (2009) conseillent également de constituer des groupes de 5 à 10 personnes, mais les contraintes des classes dans lesquelles nous sommes intervenue ont permis des groupes de seulement 4 enfants.

Pour déterminer les évolutions éventuelles et les éléments stables dans les préférences et habitudes des enfants en fonction de l'intimité avec leurs amis, nous avons choisi d'intervenir auprès de deux degrés différents ; des enfants de 3H (qui ont environ 6 ans) et des enfants de 8H (ayant environ 11 ans). Nous avons sélectionné les enfants de 8H, car ils se situent à la fin du cycle et entrent petit à petit dans la puberté, ce qui, selon la théorie, peut influencer l'intimité au sein de leurs relations. Les enfants de 3H ont été choisis, car bien qu'ils ne soient pas au début de leur cycle, ils se situent à une autre phase développementale que les 8H. De plus, ils sont capables de s'exprimer en fonction d'une question (contrairement aux 1-2H qui ont plus de peine à communiquer).

3. Guide d'entretien

Nous avons construit notre guide d'entretien (c.f. annexe I) à l'aide d'informations recueillies dans le cadre conceptuel ; notamment les différents niveaux de l'intimité que nous avons ensuite déclinés sous forme d'indicateurs et de questions à poser aux enfants. Les deux concepts que nous avons choisi d'aborder sont l'amitié (plus précisément sa définition), et l'intimité. Nous avons décidé de nous intéresser à la définition de l'amitié afin de découvrir les facteurs qui sont plus importants pour les enfants, ce qui pourrait indiquer le niveau d'intimité vécue au sein de la relation. Comme indicateur, il y avait donc la définition personnelle de l'amitié, ainsi que la différenciation entre un ami et un camarade de classe. Le deuxième concept, qui est également le concept principal de notre recherche, est l'intimité. Nous l'avons décliné en plusieurs dimensions différentes. La première est la valeur de l'intimité, avec comme indicateur l'appréciation personnelle de celle-ci. Ensuite, les dimensions suivantes s'intéressent aux différents types d'intimité. La première est « les actions partagées » qui correspond à l'intimité intellectuelle et qui comporte les indicateurs suivants : jouer ensemble à l'école ou en dehors, discuter ensemble, rigoler et s'amuser ensemble. Une autre dimension concerne les démonstrations physiques d'affection, qui représentent l'intimité physique. Les indicateurs qui y correspondent sont « faire des câlins aux amis » et « leur donner la main ». La révélation de soi est une autre dimension, qui décrit l'intimité émotionnelle. Ses indicateurs concernent le partage de secrets et de parler de soi-même (c'est à dire divulguer des informations personnelles et privées). La dimension suivante, la réciprocité et le soutien émotionnel, fait également référence à l'intimité émotionnelle. Ses indicateurs sont : aider l'autre quand il a des problèmes (consoler ou chercher des solutions), lui parler de ses propres problèmes et ressentir les émotions de l'autre.

L'homophilie est une autre dimension que nous avons reliée au concept de l'intimité. Ses indicateurs « se rallier avec les enfants du même sexe, ou ayant la même personnalité ou les mêmes intérêts » et « avoir des relations amicales plus intimes (partager secrets, démonstrations affectives) avec les enfants du même sexe ». Quoique ces indicateurs rejoignent aussi ceux des autres dimensions, nous avons décidé de les aborder plus en lien avec l'homophilie, afin d'identifier des diversifications qu'il pourrait y avoir sur les

différents types d'intimité en fonction du niveau d'homophilie ou alors en fonction du sexe de l'ami de l'enfant.

Analyse et interprétation

1. Traitement des données

Après avoir participé au déroulement des différents entretiens, nous avons retranscrit les informations recueillies en nous appuyant sur les enregistrements audio. Nous avons décidé d'attribuer des prénoms fictifs aux participants afin de garantir l'anonymat.

Tableau 1 : composition de chaque groupe interrogé lors des entretiens

	Degré	Composition du groupe (participants)	Durée
Entretien 1	3H	4 garçons : Lucas, Matthias, Pierre et Adrien	17:57
Entretien 2	3H	4 filles : Florence, Nina, Lucie et Noémie	10:26
Entretien 3	8H	4 garçons : Bruno, Gaël, Noé et Jérémy	7:32
Entretien 4	8H	4 filles : Sarah, Louise, Tania et Marie	9:30

Nous avons choisi aléatoirement les enfants qui ont participé aux entretiens. Certains éléments partagés lors des discussions ont démontré des liens amicaux entre certains enfants interrogés.

2. Présentation des résultats en 3H

2.1. Entretien avec les garçons

En premier lieu, nous nous intéressons aux informations évoquées et partagées par le groupe des garçons de la classe de 3H.

Tout d'abord, nous leur avons demandé de définir l'amitié afin de cibler leurs conceptions par rapport à cette thématique ainsi que pour identifier les éléments qu'ils valorisent le plus dans une situation amicale. Un élément récurrent est le jeu : Lucas a expliqué que lorsque quelqu'un est notre ami, nous jouons avec lui, et Matthias a dit tout simplement que les amis jouent avec nous. Lucas a souligné que nous aimons nos amis et jouons avec eux tout le temps.

Une des questions portait également sur le choix des amis et les critères de sélection. Matthias a raconté qu'il choisit les enfants pour jouer. Lucas a également abordé le choix de l'autre personne : « on va vers lui et on lui parle. S'il dit qu'il veut être mon ami et qu'il veut jouer ça veut dire qu'il sera ami avec nous » (entretien 1, p. 1, ligne 32). Par la suite, la question s'est orientée vers les ressemblances entre amis, et Lucas a relevé que selon la tête qu'il fait, un de ses amis lui ressemble. Adrien a également souligné la ressemblance physique avec un autre participant « nous on se ressemble un peu » (entretien 1, p. 1, ligne 47).

L'entretien s'est ensuite orienté sur la dimension centrale de l'entretien : l'intimité. Les questions portaient sur la thématique des activités entreprises avec les amis. Un élément flagrant était le sport :

1. Lucas : « on fait du sport comme la course » (entretien 1, p. 2, ligne 3) et « du foot ou bien du hockey » (entretien 1, p. 2, ligne 6).
2. Pierre : « des fois on fait la course au terrain de foot » (entretien 1, p. 2, ligne 7).
3. Adrien : « la gym » (entretien 1, p. 2, ligne 9).

Lucas a également relevé que c'est en jouant avec ses amis qu'il leur montre qu'il les aime, ainsi qu'en leur faisant des dessins. Lors de la question sur les démonstrations affectives

(ex. faire des câlins, donner la main aux amis), Pierre a répondu qu'il faisait des câlins à ses amis en plus de leur donner la main, alors que Lucas a fait la distinction entre les deux : il donne la main à ses copains, et ne fait des câlins qu'à ses frères.

Une des questions avait pour thème les réactions et les sentiments des participants lorsqu'un ami est triste. Lucas a expliqué qu'il n'est pas heureux, et qu'il se rapproche de l'ami en question et reste à ses côtés : « quand je sais pas je vais dire à la maîtresse » (entretien 1, p. 4, ligne 7). Il a également partagé d'autres éléments en faisant référence à la situation d'un ami blessé : « on demande à papa maman pour aller à l'hôpital, par exemple s'il est à l'hôpital on demande pour aller prendre des visites » (entretien 1, p. 3, ligne 15). Pierre a expliqué que lorsqu'il ne se sent pas bien, il préfère ne pas en parler à ses amis. Par la suite, nous nous sommes intéressée à la question des thèmes de discussion abordés par les garçons avec leurs amis. Lucas a expliqué qu'il discute de tout avec ses amis : « on parle un petit peu de la nature...de tout ! On parle de tout » (entretien 1, p. 4, ligne 44). Cependant, il a dit qu'il ne parle pas de lui-même, en outre il a expliqué que, pour lui, ce n'est pas important de parler tout le temps aux amis. Pierre a expliqué qu'il parle de lui même avec ses amis, ainsi que de ce qu'il fait. C'est également un thème partagé par Adrien : « par exemple si j'ai été aux grottes de fées... » (entretien 1, p. 5, ligne 51) et « par exemple si je me suis fait opérer, après je dis à Noah¹ » (entretien 1, p. 5, ligne 16), et Matthias a dit « nous on parle des vacances » (entretien 1, p. 4, ligne 46). Un élément qui est survenu était la notion de « meilleur ami ». Matthias a partagé qu'il lui arrivait de dire des choses seulement à ses meilleurs amis, alors que ce n'était pas le cas pour Lucas ou Adrien. Lorsque nous avons posé la question « qu'est-ce qui fait qu'on peut dire ces choses aux meilleurs amis ? », Lucas a répondu de façon anecdotique : « j'ose parler à Sébastien² de quand on était petit (...) et on se rappelle » (entretien 1, p. 6, ligne 2).

La question « qu'est-ce que ça veut dire pour vous d'être proche de vos amis ? » a provoqué des réponses suivantes : « c'est de parler toujours avec lui » (Pierre, entretien 1, p. 7, ligne 9), « pour moi rester toujours tout près de lui » (Adrien, entretien 1, p. 6, ligne 52) et « proche ça veut dire que je l'aime bien pour moi (...) et puis que je serai son meilleur ami » (Lucas, entretien 1, p. 6, ligne 54).

Une autre notion abordée dans l'entretien était la question de la confiance. Les participants avaient des idées divergentes. Lucas a expliqué qu'il ne fait pas confiance à ses amis : « moi ça m'arrive pas parce qu'une fois j'ai fait confiance, et l'autre il a pas fait... » (entretien 1, p. 6, ligne 6), il a ensuite développé cette idée « je lui ai dit je te fais confiance, il est pas venu parce qu'il a fait exprès de me dire une blague » (entretien 1, p. 6, ligne 26). Adrien a déclaré qu'il fait confiance à ses amis, et Matthias « pas toujours » (entretien 1, p. 6, ligne 22).

Nous avons fini l'entretien en parlant d'amitiés intersexe, c'est-à-dire des amitiés entre filles et garçons. Pierre a déclaré qu'il n'avait pas d'amis filles, alors que Matthias et Adrien oui. Un élément marquant survenu pour expliciter ce thème est que Matthias a déclaré qu'il fait les mêmes activités avec les filles qu'avec les garçons, alors que c'est le contraire pour Adrien ; la seule chose qu'il fait avec les deux sexes est d'échanger les cartes. Matthias a aussi révélé qu'il discute avec les filles, et que parfois ils jouent au foot ensemble. Un élément qui nous a marquée lorsque nous avons parlé de relations amicales intersexes, est que Pierre a déclaré : « j'ai pas de copine » (entretien 1, p. 8, ligne 44). Effectivement, nous n'avions pas pensé que les enfants allaient directement interpréter l'amitié avec une personne de sexe opposé comme une relation amoureuse.

¹ Prénom d'emprunt

² Prénom d'emprunt

2.2. Entretien avec les filles

Tout comme les garçons, les filles ont évoqué l'importance du jeu lorsqu'elles devaient définir l'amitié ; Florence nous a dit « un ami c'est pour nous, c'est pour jouer, c'est pour s'amuser, c'est pour faire plein de choses » (entretien 2, p. 10, ligne 7). Nina a relevé la notion de consolation et de soutien : « un ami c'est pour ne pas être triste...quand on est mal, ils peuvent venir nous consoler » (entretien 2, p. 10, ligne 11).

Un élément marquant dans la discussion est que Florence a reconnu la similitude entre elle-même et plusieurs de ses amis, quoiqu'ils n'appartiennent pas au même sexe : « dans ma classe il y en a un qui s'appelle Hugo³ il a des cheveux noirs, il y a un autre qui s'appelle Sam...il a les cheveux noirs...il y a en a un qui me ressemble beaucoup... » (entretien 2, p. 10, ligne 31). Lucie a partagé qu'elle n'a remarqué aucune similitude. Pour choisir les amis, Florence a expliqué « on choisit la personne qu'on aime beaucoup, qu'on sait qu'elle est très gentille et puis qu'elle est sympa et puis qu'elle a l'air très cool...qui a l'air parfaite pour jouer avec nous » (entretien 2, p. 10, ligne 21), alors que Nina prend en compte le choix de l'autre personne : « je choisis parce que je leur demande s'ils veulent être mon ami et ils répondent oui » (entretien 2, p. 10, ligne 23).

Comme pour les garçons, le thème du jeu occupait une place importante lorsque la discussion s'est orientée vers les actions et activités partagées. Effectivement, Lucie a souligné « moi avec mon ami on joue ensemble » (entretien 2, p. 10, ligne 42), Florence a également ressorti cet élément « on fait des jeux par exemple le jeu du onze » (entretien 2, p. 10, ligne 47) et Nina a ajouté « moi avec mes amis quand on va, quand on va chez eux et qu'on joue » (entretien 2, p. 11, ligne 1). En plus du jeu, la discussion a été relevée comme activité importante entre amis ; Florence a expliqué « on discute beaucoup ensemble parce qu'on est beaucoup ami, on se colle » (entretien 2, p. 12, ligne 35) et a relevé les vacances et les choses faites pendant la journée comme thème de discussion.

À la question des démonstrations affectives, Noémie a affirmé qu'elle dit à ses amis qu'elle les aime, alors que Lucie privilégie des signaux non verbaux : « avec des amis moi je fais souvent des sourires pour leur montrer qu'on est copains, on va pas leur montrer qu'on est pas content » (entretien 2, p. 11, ligne 21). De plus, Florence et Nina s'investissent à fabriquer des bricolages pour montrer à leurs amis qu'elles les aiment. Lorsque nous avons demandé si elles faisaient des câlins à leurs amis ou si elles leur donnaient la main, Florence, Lucie et Nina ont réagi positivement à cette question. Florence a expliqué « oui, parce que nous on les aime bien et puis on fait ça à nos amis » (entretien 2, p. 11, ligne 22), Lucie a suggéré que « si on donne jamais la main à notre copain et on fait jamais des câlins, ben après il va dire oh mais cette personne elle est pas très gentille avec moi et me donne jamais la main, alors il va dire qu'il va plus être ami avec nous... » (entretien 2, p. 11, ligne 33) et Nina a partagé « comme Sophie⁴ elle m'aime bien elle me dit coucou, elle veut me faire des câlins et moi, et moi je suis très heureuse » (entretien 2, p. 12, ligne 1). Florence a ajouté qu'il est impossible d'être ami avec quelqu'un si nous ne leur faisons jamais de câlins, alors que Lucie a soulevé « moi je fais pas des câlins je donne juste la main » (entretien 2, p. 11, ligne 49) et justifie ceci en précisant « parce que je suis un peu timide de faire des câlins devant toutes les autres classes » (entretien 2, p. 11, ligne 51).

L'entretien s'est ensuite orienté vers la question de soutien émotionnel, de révélation de soi et de partage. Afin de développer ce thème, nous sommes partie d'un exemple : que faire lorsqu'un ami est triste ? Florence a dit qu'elle les console. Noémie a décrit ce qu'elle ressent dans des situations semblables : « on se sent triste... » (entretien 2, p. 12, ligne 13), « parce qu'on a mal pour lui... » (entretien 2, p. 12, ligne 17) et « on pleure aussi » (entretien 2, p. 12, ligne 19). Florence a également relevé un élément supplémentaire « ils

³ Prénom d'emprunt

⁴ Prénom d'emprunt

nous consolent mais il y en a qui ont pas d'amis et puis qui consolent pas » (entretien 2, p. 12, ligne 30).

Florence a aussi partagé qu'elle parle d'elle-même avec ses amis, et qu'il y a des secrets qu'elle dit seulement à sa meilleure amie « parce que c'est la seule amie qu'on peut connaître » (entretien 2, p. 13, ligne 14). Cependant, lorsque nous l'avons interrogé sur ce facteur, elle a expliqué que ce qui fait qu'elle peut dire à sa meilleure amie est qu'« on connaît pas d'autres, parce que si on a d'autres amis on peut, on dit aux autres aussi » (entretien 2, p. 13, ligne 15). De plus, lorsque nous leur avons demandé si elles faisaient confiance à leurs amis, Lucie a dit « pas toujours parce que des fois on dit un secret que s'il dit c'est embêtant, alors il faut...on est obligé de garder ça pour soi » (entretien 2, p. 13, ligne 24). Lorsque nous abordons la question d'amitiés intersexe, Lucie a précisé que, quoiqu'elle a des amis garçons, elle ne leur dit pas de secrets, car « ils vont sûrement dire à leurs copains » (entretien 2, p. 13, ligne 55). Florence a également affirmé l'existence de liens amicaux avec des garçons, mais elle discute moins avec eux, car « ils veulent tout le temps jouer » (entretien 2, p. 14, ligne 9).

3. Présentation des résultats en 8H

3.1. Entretien avec les garçons

Lors de la discussion avec les garçons de la classe de 8H, ils ont défini un ami comme quelqu'un qui « est gentil avec nous » (Bruno, entretien 3, p. 15, ligne 8), et Gaël a ajouté « c'est quelqu'un à qui on peut faire confiance » (entretien 3, p. 15, ligne 10). Noé a également abordé la notion de confiance : « on peut compter sur lui...il nous trahira peut-être jamais » (entretien 3, p. 15, ligne 14). De plus, selon Bruno, « il nous aide tout le temps » (entretien 3, p. 15, ligne 6).

En réponse à la question sur les activités partagées entre amis, Jérémy a explicité la différence entre un ami et un camarade de classe : « (un ami) c'est avec un qu'on peut s'amuser...faire des choses ensemble » (entretien 3, p. 15, ligne 16). Bruno a ensuite approfondi l'idée de s'amuser : « on joue au foot, à l'ordinateur, à la PlayStation et à la tablette, et puis des jeux » (entretien 3, p. 15, ligne 19). Gaël a souligné l'importance de ces moments partagés en réaction à la question : « vous faites seulement de jouer avec vos amis ? » avec « oui, plus souvent avec les amis qu'avec les autres⁵ ». Cependant, Gaël et Noé ont ensuite affirmé qu'ils discutent parfois avec leurs amis, et Gaël a expliqué qu'il s'agit souvent de ce qu'ils ont fait le weekend.

Pour ce qui concerne les démonstrations affectives, Bruno a expliqué qu'il est gentil avec ses amis pour leur montrer qu'il les aime : « si l'autre voit que nous on fait rien ben après il va peut-être plus être ami avec nous parce qu'il se dit ouais lui il s'en fout de moi » (entretien 3, p. 16, ligne 23). Gaël a évoqué plutôt la notion de réciprocité : « on fait la même chose qu'eux ils font » (entretien 3, p. 16, ligne 15).

L'entretien s'est ensuite orienté vers la question de l'intimité émotionnelle et de la valeur et l'importance de la confiance. Nous avons pu voir, rien qu'en demandant aux participants de définir l'amitié, que le soutien occupe une place importante dans les relations amicales : Bruno a expliqué qu'il est important de pouvoir compter sur les amis, et qu'ils nous aident toujours. Noé et Gaël étaient également d'accord avec ce constat.

Pour approfondir ce thème, nous avons proposé le même exemple que pour les entretiens précédents : que faire lorsqu'un ami est triste ? Bruno a expliqué qu'il invite la personne en question chez lui pour qu'il ne pense plus à ce qui lui rend triste, alors que Gaël a dit qu'il privilégie plutôt des solutions concrètes : « on lui trouve des solutions pour qu'il soit plus triste » (entretien 3, p. 16, ligne 37). Bruno a également expliqué que lorsque ses amis sont

⁵ Citation originale : « oui. Le plus souvent que les autres qu'on est pas trop ami avec » (entretien 3, p. 15, ligne 23).

tristes, il sent la même chose, cependant il a également dit que lorsqu'il est triste, seulement certains de ses amis ressentent la même chose que lui.

Malgré cette volonté d'aide, tous les garçons ont expliqué qu'ils ne discutent pas toujours avec leurs amis lorsqu'ils ont des problèmes. Gaël a explicité ce raisonnement : « ça dépend ce que c'est... par exemple si les parents sont divorcés t'es pas obligé de dire à tout le monde » (entretien 3, p. 16, ligne 54). Ils sont parvenus à une explication commune : ils sont plus hésitants à discuter avec leurs amis des choses difficiles qu'ils sont en train de vivre, que pour des petites choses. Cependant, ils ont avoué qu'ils ont des secrets qu'ils partagent seulement avec leurs meilleurs amis. Gaël a développé ce fait : « on sait qu'il est meilleur ami avec nous il va pas aller dire aux autres... » (entretien 3, p. 18, ligne 13), et Bruno a ajouté qu'il fait plus confiance à son meilleur ami qu'aux autres.

Le fait de pouvoir discuter et de partager avec les amis, bien qu'il n'était pas marquant dans les réponses à la question sur les activités partagées, occupe une place importante dans les relations amicales selon Bruno, Gaël et Jérémy. Bruno a relevé qu'il se sent mieux lorsqu'il peut discuter avec ses amis de certaines choses, et il a également relié la notion de confiance à celle du partage : « si on peut pas faire confiance sur lui donc on peut plus rien lui dire et puis on discute plus, on pourrait plus rien lui dire et ça sert presque à rien » (entretien 3, p. 18, ligne 24).

Pour ce qui concerne les amitiés entre des enfants de sexe opposé, tous les garçons ont affirmé qu'ils avaient des amies filles, cependant ils ne font pas les mêmes choses avec elles qu'avec les garçons. Un élément interpellant a été partagé par Bruno : « on discute un peu plus parce que les filles discutent plus que les garçons et puis on les inviterait pas chez nous » (entretien 3, p. 15, ligne 40). Lorsque nous avons demandé des précisions par rapport à ce constat, Bruno a expliqué : « parce qu'on est quand même fille-garçon donc après il y a des gens qui vont croire qu'on est amoureux » (entretien 3, p. 15, ligne 44). En outre, les autres garçons partageaient le même avis que lui. De plus, lorsque nous avons posé la question « faites-vous les mêmes choses avec les filles qu'avec les garçons ? » il y a eu des rires avant que les garçons répondent à la question : Bruno a abordé le contenu des discussions : « les garçons c'est euh...c'est plutôt jeux vidéos ou foot et les filles c'est plutôt euh...euh ce qui se passe dans la classe » (entretien 3, p. 17, ligne 15).

Pour finir, la discussion s'est orientée de nouveau vers la confiance : « si vous avez un problème vous dites aux filles ou aux garçons ? ». Bruno et Gaël ont expliqué qu'ils le disent à leurs amis garçons, et Bruno a développé ce fait : « elles risquent d'aller dire aux autres » (entretien 3, p. 17, ligne 34) et « parce que je fais plus confiance aux garçons qu'aux filles » (entretien 3, p. 17, ligne 29).

3.2. Entretien avec les filles

Pour définir l'amitié, les filles de 8H ont abordé la notion de confiance et de fidélité : « c'est quelqu'un sur qui tu peux compter, euh...dans toutes les situations » (Sarah, entretien 4, p. 19, ligne 5), « c'est quelqu'un de fidèle » (Louise, entretien 4, p. 19, ligne 8), « c'est quelqu'un qui peut t'aider » (Marie, entretien 4, p. 19, ligne 10). Pour différencier « ami » et « camarade de classe », Marie a expliqué : « un ami c'est quelqu'un à qui tu peux faire confiance, et un camarade c'est juste un...un pour jouer un peu avec » (entretien 4, p. 19, ligne 18), elle a ensuite ajouté « tu vas pas lui dire euh des quest...des secrets » (entretien 4, p. 19, ligne 21). La réflexion de Sarah rejoignait aussi cette explication : « un camarade c'est pas forcément, euh...c'est...tu peux pas, tu peux pas lui dire tes secrets » (entretien 4, p. 19, ligne 29).

Louise a abordé le concept d'affinité afin de différencier ami et camarade : « on a plus d'affinité quand même avec les amis que certains » (entretien 4, p. 19, ligne 27) et a reconnu la probabilité que les amis puissent se ressembler non seulement sur un plan physique, mais aussi sur un plan mental, au niveau des hobbies et des intérêts.

Comme les garçons, quand nous avons discuté des activités partagées avec les amis, les participantes ont parlé des jeux et de la possibilité d'inviter les amis à la maison. Cependant, elles ont également cité la discussion comme activité à laquelle elles participent avec leurs amis. Marie a expliqué « on s'invite à la maison » (entretien 4, p. 19, ligne 48), « on discute, des fois on... joue à des jeux qu'on regarde sur la tablette » (entretien 4, p. 19, ligne 52), et lorsque nous nous lui avons demandé de développer cela, elle a dit qu'elle discute de ce qu'elle fait le weekend et de ce qu'elle mange.

Sarah a expliqué qu'avec ses amis : « on va jouer dehors des fois pour euh, pour prendre l'air ou euh, puis c'est toujours mieux d'être avec une amie euh...pour aller prendre l'air » (entretien 4, p. 20, ligne 1). La réponse de Tania correspond également à ce qu'a partagé Sarah : « je vais jouer dehors ou je...je...je fais du sport avec lui ou des fois on va regarder la télé ou euh je vais chez...dedans... » (entretien 4, p. 20, ligne 5) « ... jeux de société » (entretien 4, p. 20, ligne 8).

Lorsque nous avons abordé les démonstrations affectives, elles ont décrit des gestes plutôt « symboliques » : « à leur anniversaire ou à Noël on leur offre des cadeaux » (Sarah, entretien 4, p. 20, ligne 41), et « des fois on a pas...on leur offre après Noël » (Marie, entretien 4, p. 20, ligne 44). Cependant, elles n'effectuent pas beaucoup de gestes physiques pour montrer à leurs amis qu'elles les aiment. Sarah a expliqué qu'elle fait des « checks » (cela veut dire saluer une autre personne en tapant dans les mains) à ses amis plutôt que de donner la main ou faire des câlins, mais a ajouté que cela dépend de la situation : si la personne est triste, il est bénéfique de pouvoir lui faire un câlin et de rester à l'écoute.

Ceci nous a menée sur la question du soutien émotionnel et de la confiance. De nouveau, nous avons utilisé l'exemple de l'ami triste. Tout comme les garçons, les filles cherchent à améliorer la situation de la personne : « on les aide » (Louise, entretien 4, p. 21, ligne 5) et « en tout cas j'essaie...ben j'essaie... » (Marie, entretien 4, p. 21, ligne 8) « ...de voir euh ce qui se passe, puis comment euh...l'aider » (entretien 4, p. 21, ligne 10). Elles ressentent également la douleur et le mal-être de leur ami lorsqu'il est triste, Tania a également ajouté un élément interpellant « on a peur pour lui » (entretien 4, p. 21, ligne 20). Ensuite, nous avons modifié l'exemple : « que font vos amis quand vous êtes tristes ? » Marie a expliqué « ils viennent toujours vers nous » (entretien 4, p. 21, ligne 24), et Sarah a précisé « ils nous écoutent quand on...fin moi en tout cas ils m'écoutent ceux qui...mes amis quand je vais pas bien » (entretien 4, p. 21, ligne 28). De nouveau, comme chez les garçons, il y a de l'hésitation liée au partage de certaines informations « des fois oui, quand j'ai...quand euh...j'ose parce que des fois je dis pas toujours si c'est un truc grave ou comme ça » (Sarah, entretien 4, p. 21, ligne 31). Nous lui avons demandé d'approfondir ce fait : « pas qu'ils se moquent mais qu'après ça retombe sur moi...que s'y a un jour on s'entend plus très bien qu'ils disent à tout le monde » (entretien 4, p. 21, ligne 34). Malgré ce fait, Louise, Sarah et Tania parlent d'elles-mêmes lorsqu'elles discutent avec leurs amis.

Nous avons ensuite parlé de la confiance et de la valeur de l'intimité émotionnelle. Sarah, Tania et Marie ont affirmé qu'elles font confiance à leurs amis, elles ont soutenu le fait qu'il est important de pouvoir parler de soi-même avec eux : « parce que dans la famille tu peux pas forcément leur dire parce que t'as pas envie, t'es gêné parce que...parce qu'après par exemple si je dis à mon tonton après mon tonton il va aller dire à ma maman » (Tania, entretien 4, p. 22, ligne 2). Effectivement, Tania a ensuite expliqué qu'elle préfère faire confiance à son amie parce qu'elle est sûre qu'elle gardera le secret et ne le dira à personne d'autre. De plus, Sarah a souligné l'importance de pouvoir partager avec les amis : « (on se sent) mieux parce qu'on a pu euh...on a pu lâcher un peu ce qu'on avait » (entretien 4, p. 22, ligne 17) et « c'est important. Pas qu'après on retienne trop puis que ensuite ça devienne plus grave » (entretien 4, p. 22, ligne 22). Lorsque nous avons demandé « qu'est-ce qui fait que vous pouvez dire certaines choses à vos amis ? » Sarah a partagé « peut-être parce qu'elle a les mêmes problèmes que nous » (entretien 4, p. 22, ligne 11).

Louise, Sarah et Marie ont souligné qu'il est plus important de discuter avec les amis que de jouer ou de faire des activités avec eux, et Marie a précisé « parce que jouer, c'est euh...des fois c'est plus tellement notre âge... » (entretien 4, p. 22, ligne 52).

Lorsque la discussion s'est orientée vers la question d'amitié entre des jeunes de sexe opposé, toutes les filles ont dit qu'elles avaient des amis garçons. Cependant, Louise a avoué qu'elle avait plus d'amis filles que garçons. De plus, Louise, Sarah et Marie ont dit qu'elles ne font pas les mêmes choses avec leurs amies et leurs amis. Sarah a expliqué : « parce que les garçons ils osent moins faire des trucs avec nous...euh parce que...ils ont plus euh, ils ont plus peur que les autres ils pensent qu'on s'aime ou comme ça... » (entretien 4, p. 20, ligne 13) et « avec les garçons c'est un peu plus retenu quand même » (entretien 4, p. 20, ligne 16). Marie et Louise étaient également d'accord avec ces constats : Marie a souligné « des fois on euh...on discute pas on...on joue dehors on va se balader ensemble » (entretien 4, p. 20, ligne 24) alors que toutes les filles ont affirmé qu'elles aimeraient pouvoir discuter avec les garçons.

4. Synthèse des résultats

Pour pouvoir interpréter précisément les différents entretiens et les comparer entre eux, nous avons classé les informations dans le tableau ci-dessous et nous avons inséré les concepts en lien.

Tableau 2 : synthèse de données recueillies dans les entretiens

		Groupes des garçons	Groupes des filles
3H	Caractéristiques de l'amitié	Importance du jeu. Homophilie au niveau physique et des préférences dans le jeu.	Importance du jeu, de la consolation. Homophilie physique (sexe pas significatif pour une participante), préférences dans le jeu. Pas confiance aux garçons.
	Activités partagées	Jouer, faire du sport, s'inviter à la maison.	Jouer, discuter, s'inviter à la maison.
	Démonstrations affectives	Dessins, visites, donner la main et faire des câlins (câlins seulement aux frères).	Ramasser fleurs, bricolages, sourires, faire des câlins, donner la main.
	Soutien émotionnel	Rester à ses côtés, recherche des solutions, ressentir les émotions de l'autre.	Consoler, avoir mal pour l'autre, pleurer avec, ressentir les émotions de l'autre.
	Thèmes des discussions	Vacances, « tout », weekend, ne parlent pas d'eux-mêmes. Difficulté à faire confiance. Parler des souvenirs. Être proche = toujours parler.	Autres copains, vacances, la journée, secrets. Difficulté à faire confiance.
	Amitié entre personnes de sexe opposé	Certains ont amies filles : discutent ou jouent avec des cartes (un garçon « n'a pas de copine »).	Amis garçons qui veulent jouer. Ne font pas confiance aux garçons .

8H	Caractéristiques de l'amitié	Importance de la gentillesse, du respect, du soutien. Plus confiance aux garçons qu'aux filles. Confiance importante.	Importance de la fidélité, du soutien, de l'aide, de la confiance. Discuter > faire des activités. Homophilie : mêmes problèmes, physique, intérêts.
	Activités partagées	S'amuser, faire des choses ensemble, jouer (foot, tablette, PlayStation), mais passent moins de temps avec les amis qu'avec les camarades.	Discuter, jouer à des jeux, s'inviter à la maison.
	Démonstrations affectives	Être gentil avec, faire la même chose que les amis font pour eux.	S'offrir des cadeaux, faire des « checks » câlins seulement si la personne est triste.
	Soutien émotionnel	Aider, confiance, recherche de solutions, remonter le moral, ressentir les émotions de l'autre.	Aider, essayer de chercher des solutions, l'écouter quand il ne va pas bien, ressentir les émotions de l'autre, avoir peur pour l'autre, faire confiance .
	Thèmes des discussions	Secrets, weekend, jeux vidéos, ne partagent pas certaines choses : ex. parents divorcés (plutôt partager petites choses).	Secrets, weekend, ce que l'on a mangé, ne parlent pas de choses graves, parlent d'elles-mêmes : lâcher certaines choses.
	Amitié entre personnes de sexe opposé	Amies filles : discuter > jouer, ne les invitent pas à la maison : « ils sont amoureux », moins confiance aux filles – discutent plus de ce qui se passe dans la classe.	Amis garçons, mais plus retenu. Jouer/se balader plutôt que discuter.

5. Comparaison des données et interprétation des résultats

Afin de répondre à notre question de recherche, nous allons maintenant analyser les résultats à l'aide d'informations théoriques recueillies dans la première partie de ce travail. Pour ce faire, nous allons identifier les différences et les similitudes entre les deux sexes dans la classe des 3H, ainsi que les deux groupes des 8H (c'est-à-dire comparer filles 3H – garçons 3H et filles 8H – garçons 8H). Ensuite, nous allons comparer les éléments ressortis de chaque sexe dans la classe des 3H avec ceux ressortis chez les 8H (comparer garçons 3H – garçons 8H et filles 3H – filles 8H).

Tout d'abord, lorsque nous nous intéressons aux similitudes qui se présentent dans les entretiens de 3H, nous voyons qu'il y a un degré d'homophilie pour les deux sexes. Effectivement, les deux groupes ont ressorti l'existence de ressemblances physiques entre eux-mêmes et leurs amis : Adrien a remarqué « nous on se ressemble un peu » (entretien 1, p. 1, ligne 47) et Florence a souligné la ressemblance au niveau des cheveux : « il y en a un qui s'appelle Hugo⁶ il a des cheveux noirs » (entretien 2, p. 10, ligne 30). Ce qui est

⁶ Prénom d'emprunt

intéressant à ressortir est que pour Florence, le sexe n'est pas un facteur significatif : elle reconnaît d'autres facteurs physiques entre elle-même et ses amis, malgré la différence de sexe.

De plus, les critères de sélection selon lesquels les enfants choisissent les amis indiquent une importance de l'homophilie d'activité. Effectivement, les filles ont déclaré qu'elles choisissent des enfants qui ont l'air « parfaite pour jouer avec nous » (Florence, entretien 2, p. 10, ligne 21), et les garçons ont également relevé l'importance de ce fait : « on choisit pour jouer...on choisit qui jouer...pour jouer avec » (Matthias, entretien 1, p. 1, ligne 29). Ces résultats indiquent que pour ces enfants l'établissement d'une amitié est privilégié par des ressemblances et des choix dans la façon de jouer plutôt que par des ressemblances physiques, et suggèrent que le sexe n'est pas un facteur déterminant dans le choix des amis, alors que la théorie de Gesell (1945, cité par Mannarino, 1980) soutient que vers quatre ans les enfants tendent à privilégier l'établissement de relations amicales avec des personnes du même sexe.

Selon les données partagées par les enfants interrogés, une grande partie de leurs amitiés manifestent de l'intimité intellectuelle (Dahm, 1974, cité par Hoopes, 1987). La plupart des activités partagées valorisées par les enfants représentent cette sorte d'intimité : les garçons et les filles jouent et invitent leurs amis à la maison, quoi que seulement les filles affirment qu'elles discutent avec leurs amis. De plus, les enfants sont conscients de cette différence ; Florence a expliqué qu'elle discute avec ses amis garçons, alors qu'« ils veulent tout le temps jouer » (entretien 2, p. 14, ligne 9). Malgré cette négation, les garçons ont partagé les thèmes de leurs discussions avec leurs amis, qui montrent que, quoique les garçons n'aient pas évoqué la discussion dans leur définition de l'amitié, il s'agit tout de même d'une activité partagée avec leurs amis quoiqu'elle se fasse éclipser par le jeu. Ce fait correspond aux stéréotypes de sexe évoqués par Bakan (1986, cité par Moscovici, 1994) et par Bem (1974) qui caractérisent la féminité comme expressive et la masculinité comme instrumentale, concentrée sur la tâche à effectuer. En outre, la plupart des thèmes de discussion abordés par les garçons comme les vacances du weekend indiquent une intimité intellectuelle, car ils parlent des activités entreprises. Cependant, un des garçons a évoqué le passé vécu avec un de ses amis : « j'ose parler à Sébastien⁷...j'ose parler à Sébastien de quand on était petit parce qu'une fois on avait mangé des popcorns et on se rappelle ! » (Lucas, entretien 1, p. 6, ligne 2), qui soutient la théorie de Jeske (2001) : les relations se construisent sur la base de l'historique interactionnelle des acteurs. Un autre élément interpellant est que les filles partagent des secrets avec leurs amis, ce qui indique un degré de révélation de soi plus élevé que pour les garçons.

Lorsque nous avons abordé le thème des démonstrations affectives, les deux groupes ont exprimé des éléments manifestant de l'intimité physique (Dahm, 1974, cité par Hoopes, 1987). Effectivement, les garçons, autant que les filles, ont affirmé qu'ils donnent la main à leurs amis. De plus, trois garçons sur les quatre interrogés et trois filles avouent qu'ils leur font des câlins. Seul Lucas s'abstient de faire des câlins à ses amis : « moi c'est plutôt aux copains donner la main et aux frères de faire des câlins » (entretien 1, p. 2, ligne 37). Cette nuance pourrait peut-être indiquer la conscience des différents rôles sociaux présents dans une culture et l'adoption d'une conduite différenciée en fonction de ceux-ci, car il reconnaît la différence entre les acteurs « ami » et « frère ». De plus, une des filles ne fait pas de câlins à ses amis. Elle explique : « je suis un peu timide de faire des câlins devant toutes les autres classes » (Lucie, entretien 2, p. 11, ligne 51). Cette information nous montre qu'elle est consciente du regard des autres et du jugement négatif par rapport à certains comportements.

Ce qui est également ressorti des entretiens est la création d'objets symboliques à offrir aux amis. En effet, les garçons expliquent qu'ils font « des beaux dessins » (Lucas, entretien 1, p. 2, ligne 24) pour leurs amis, et les filles disent « on peut...ramasser des fleurs

⁷ Prénom d'emprunt

pour faire un bricolage » (Nina, entretien 2, p. 11, ligne 16). Quoique ces éléments n'appartiennent pas directement à l'intimité physique, ils représentent des démonstrations affectives qui sont de nature plutôt « symbolique » : les enfants conçoivent des cadeaux afin de montrer la valeur de leur amitié. Un facteur interpellant qui est ressorti dans l'entretien avec les filles et qui ne s'est pas manifesté dans la discussion avec les garçons était la raison derrière les démonstrations affectives entreprises. Lucie explique : « si on...on donne jamais la main à notre copain et on fait jamais des câlins ben après il va dire « oh mais cette personne elle est pas très gentille avec moi et me donne jamais la main » alors il va dire que...il va...il va plus être ami avec nous » (entretien 2, p. 11, ligne 33). Cette information suggère que ces démonstrations ont une fonction dans le maintien d'une relation : les filles font donc des câlins à leurs amis parce qu'elles valorisent la relation et elles veulent garder leurs amis. Cet élément souligne donc un niveau d'intimité émotionnelle liée au « processus » ; il s'agit d'un acte conscient effectué dans le but de maintenir l'amitié (Dahm, 1974, cité par Hoopes, 1987).

Bien que les informations partagées par les enfants ne touchent pas aux quatre caractéristiques de l'intimité émotionnelle décrites par Dahm (1975, cité par Hoopes, 1987), certaines notions évoquées indiquent une présence de soutien émotionnel dans certaines situations. Effectivement, malgré la théorie de Sullivan (1953, cité par Dunn, 1993) qui déclare que les jeunes enfants n'ont pas encore acquis les compétences sociales nécessaires pour vivre les relations amicales d'une façon intime, les résultats de cette enquête suggèrent que, même à l'âge de 5 ans, ils font preuve d'empathie compatissante (Ekman, 2003, cité par Powell & Roberts, 2016) et arrivent non seulement à identifier les émotions des autres, mais peuvent aussi les ressentir. En outre, Smith (2015) stipule que les filles adoptent une attitude plus empathique que les garçons, alors que les réponses des garçons indiquent aussi la présence d'empathie compatissante au sein de leurs relations, et s'engagent également à rechercher des solutions concrètes lorsque leur ami rencontre des problèmes.

Un élément qui est ressorti dans l'analyse des données était la réaction des garçons lorsque leurs amis ont des problèmes : « on reste à côté de lui et on fait semblant d'être là » (Lucas, entretien 1, p. 4, ligne 23). Cela évoque une importance de la proximité physique pour les garçons, qui pourrait suggérer que la présence physique de l'enfant auprès de son ami, comme l'explique Maisonneuve (2004), renforce le lien social partagé entre les acteurs.

Un élément qui nous a poussée à nous questionner est que certains enfants interrogés, filles et garçons, ont souligné leur hésitation à faire confiance aux amis : « moi ça m'arrive pas parce qu'une fois j'ai fait confiance et puis...et puis...l'autre il a pas fait... » (Lucas, entretien 1, p. 6, ligne 6) et « pas toujours parce que des fois on dit un secret que si il dit c'est...c'est...embêtant alors il faut...on est obligé de garder ça pour soi » (Lucie, entretien 2, p. 13, ligne 24). Ce que Lucas a partagé correspond à la définition de la réciprocité de Thomas (1993, cité par Zalta, Nodelman, Allen & Perry, 2013) : s'il partage des informations privées et personnelles avec son ami, Lucas attend que son ami fasse de même. Effectivement, cet élément pourrait également relier cet exemple avec les concepts en lien avec l'intimité émotionnelle, et plus précisément au niveau de l'accessibilité émotionnelle et même avec la non-possessivité (Dahm, 1974, cité par Hoopes, 1987). En effet, Lucas se rend vulnérable en divulguant des informations personnelles (Thomas, 1993, cité par Zalta, Nodelman, Allen & Perry, 2013). Si son ami ne fait pas de même, il se pourrait qu'une relation déséquilibrée, où il y a une notion de hiérarchie (un individu est supérieur à l'autre), s'installe entre les deux.

Lorsque nous avons discuté d'amitiés entre les deux sexes, Lucie nous a expliqué « on dit pas les se...des fois les garçons ils disent dès qu'on leur dit...tu dis à personne et ils vont sûrement dire à leurs copains eux » (entretien 2, p. 13, ligne 55). Cette information nous indique que, quoique le sexe ne semblait pas être un critère déterminant dans le choix de l'ami, il peut jouer sur le niveau d'intimité de la relation et peut même influencer le degré de confiance envers l'autre.

Pour commencer les entretiens avec les enfants de 8H, tout comme avec les 3H, nous leur avons demandé de définir l'amitié afin de souligner les facteurs qu'ils considèrent comme essentiels. Les deux sexes ont évoqué des notions comme le soutien et la confiance, et les garçons ont ressorti l'importance de la gentillesse et du respect alors que les filles ont souligné la fidélité et l'aide. Effectivement, comme pour les plus jeunes, les relations amicales des filles et des garçons, comme jouer au foot, jouer à des jeux ou s'inviter à la maison, expriment de l'intimité intellectuelle (Dahm, 1974, cité par Hoopes, 1987). Une différence qui est ressortie dans les entretiens est qu'un des garçons a expliqué qu'il passait moins de temps avec ses amis qu'avec ses camarades de classe : « un ami qu'on...qui est pas dans notre classe on passe moins de temps avec lui » (Bruno, entretien 3, p. 17, ligne 40). Cette information nous pousse à questionner la théorie de Maisonneuve (2004) qui soutient que la proximité entre deux individus et l'effet vicinitaire pourraient faciliter l'établissement du lien social. Effectivement, comme l'insinue Bruno, la proximité élevée entre plusieurs personnes ne garantit pas le développement d'un lien amical.

Un élément interpellant ; les garçons ont souligné que la confiance est essentielle : « parce que si on peut pas faire confiance sur lui donc on peut plus rien lui dire et puis on discute plus, on pourrait plus rien lui dire et ça sert presque à rien » (Bruno, entretien 3, p. 18, ligne 25). Cette information nous indique que, pour cet enfant, une amitié ne peut pas exister sans que les individus se fassent confiance. De plus, les garçons expriment qu'ils font plus confiance aux garçons qu'aux filles : cela veut dire que les amitiés entre les enfants de même sexe semblent être plus profondes que les amitiés avec quelqu'un de l'autre sexe. Cette interprétation correspond en quelque sorte à la théorie de Tap (1985) qui signale que les garçons ont tendance à rejeter les filles. Effectivement, dans le cas de Bruno, il y a une distance qui s'installe entre les individus de sexe opposé, ce qui empêche le développement d'une amitié plus profonde et plus intime. De ce fait, l'homophilie de sexe entre les enfants de cet âge se manifeste, ce qui correspond également à ce que soutient Sullivan (1965, cité par Mannarino, 1980) : quoique les enfants interrogés n'aient pas encore atteint l'adolescence, les informations qu'ils partageaient suggéraient un rapprochement entre les individus du même sexe. En outre, les filles ont ressorti l'existence d'homophilie au niveau des intérêts des amis ainsi qu'au niveau de leur vécu : une des questions cherchait à savoir comment les filles choisissaient les amis avec qui elles discutaient lorsqu'elles avaient des problèmes. Sarah nous a expliqué : « peut-être parce qu'elle a les mêmes problèmes que nous » (entretien 4, p. 22, ligne 11). Cette information pourrait correspondre à la théorie de la similitude de Hartup (1996), et ferait référence à la deuxième catégorie : la sélection sociale. En effet, le choix d'un individu qui nous ressemble au niveau de nos intérêts ou de nos préférences faciliterait l'entreprise d'activités et la discussion pour qu'elles correspondent aux deux personnes qui interagissent.

Quand nous avons abordé la notion de démonstrations affectives, les garçons ont relevé que c'est en étant gentil avec leurs amis qu'ils leur montrent qu'ils les aiment, et qu'ils font la même chose pour leurs amis que ce qu'ils font pour eux : il s'agit donc de la réciprocité (Blau, 1964, cité par Schaefer, Light, Fabes, Hanish et Martin, 2010). De ce fait, il n'y a pas d'information indiquant une intimité physique entre les garçons de cet âge et ceci soutient ce que propose Bank et Hansford (2000, cité par Felmler, Sweet & Sinclair, 2012) : il y a une restriction de démonstrations affectives entre hommes. En outre, les filles semblent s'abstenir de certaines démonstrations physiques comme les câlins ou donner la main, alors qu'elles affirment se faire des « checks » : il y a donc un certain niveau d'intimité physique (Dahm, 1974, cité par Hoopes, 1987) entre les filles qui n'existe pas entre les garçons. C'est interpellant qu'il y ait une exception à ce rejet : Sarah nous a expliqué qu'il lui arrive de faire des câlins à ses amis lorsqu'ils sont tristes et a précisé « parce que ça fait du bien d'avoir quelqu'un où tu peux expliquer ce que...tu ressens » (entretien 4, p. 21, ligne 1). Effectivement, il semblerait que dans ce cas, il s'agirait non seulement de l'intimité physique dans un but de démontrer l'amour ressenti pour l'autre, mais aurait une fonction

de soutien, et de ce fait, cette affection physique pourrait être considéré comme indication de l'intimité émotionnelle de la relation (Dahm, 1974, cité par Hoopes, 1987).

Pour ce qui concerne la confiance et le soutien émotionnel, les deux groupes ont démontré de l'empathie compatissante (Ekman, 2003, cité par Powell & Roberts, 2016). En effet, les garçons ont expliqué qu'ils sentent mal : « (on se sent) moins bien vu qu'on euh voit qu'il sent triste et puis vu que c'est notre ami ben euh on sent un peu la même chose » (Bruno, entretien 3, p. 16, ligne 43), Sarah et Louise expliquaient aussi qu'elles ne se sentent pas bien et Tania a ajouté « on a peur pour lui » (entretien 4, p. 21, ligne 20). Lorsqu'ils se trouvent face à un ami qui vit une situation difficile ou triste, les garçons ont relevé qu'ils cherchent des solutions, et qu'ils s'investissent activement afin d'améliorer la situation de l'autre. Cette attitude est également partagée par les filles : « en tout cas j'essaie...j'essaie de voir ce qui se passe, puis comment l'aider » (Marie, entretien, p. 21, lignes 8 & 10).

Certains thèmes de discussion avec les amis pourraient indiquer le niveau d'intimité émotionnelle. En effet, les garçons, autant que les filles, ont avoué qu'ils partagent leurs secrets avec certains de leurs amis. Ces secrets pourraient représenter la révélation de soi (Berndt, 2002), ce qui définirait l'accessibilité mutuelle et même l'acceptation et l'authenticité au sein de la relation (Dahm, 1974, cité par Hoopes, 1987), et en divulguant ces informations, ils se rendent vulnérables face à leur ami (Thomas, 1993, cité par Zalta, Nodelman, Allen & Perry, 2013) et il est possible de détecter un certain malaise pour les garçons, qui rejoint la théorie de Hacker (1981, cité par Maquabela, 2011) et qui se traduit par le choix de la personne à qui ils révèlent l'information : Gaël nous a expliqué « par exemple si on sait qu'il est meilleur ami avec nous il va pas aller dire aux autres avec qui il est moins ami » (entretien 3, p. 18, ligne 13). De plus, cela nous indique qu'il y a un lien de confiance qui s'est installé entre les individus concernés, et que ce lien peut être plus fort entre certaines personnes que d'autres.

Cependant, un refus de parler de choses graves avec les amis est survenu dans les discussions avec les filles et avec les garçons : « par exemple si les parents sont divorcés t'es pas obligé de dire à tout le monde » (Gaël, entretien 3, p. 16, ligne 54) et « des fois je dis pas toujours si c'est un truc grave ou comme ça » (Sarah, entretien 4, p. 21, ligne 31). Nous pourrions relier ces informations à la théorie de Reisman (1990, cité par Roy, Benenson & Lilly, 2000) qui définit deux manières dont l'intimité au sein d'une relation amicale pourrait se manifester. Les informations recueillies par rapport aux thèmes de discussion indiquent la révélation de soi dans les amitiés des filles et les amitiés des garçons, ce qui caractérise l'échange d'informations privées, qui est la première façon dont l'intimité peut se dévoiler. Cependant, tous les deux montrent une résistance à partager des choses négatives, qui pourrait indiquer un refus face à des discussions sur les événements négatifs, qui représente la deuxième façon dont l'intimité peut se présenter. De ce fait, seulement une des deux façons dont l'intimité peut se manifester survient chez les enfants interrogés à cet âge-là.

En comparant les deux catégories d'âge différent, il est intéressant de souligner que, bien que les enfants ne se trouvent pas au même stade de développement, il existe malgré tout des similitudes entre eux. Tout d'abord, la notion d'homophilie s'est manifestée dans toutes les discussions qui ont eu lieu, et plus précisément l'homophilie d'activité. En effet, les enfants de 3H fondent leurs choix d'amis sur des similitudes au niveau du jeu « on choisit pour jouer...on choisit qui jouer...pour jouer avec avec » (Matthias, entretien 1, p. 1, ligne 29), et les jeunes de 8H suggèrent qu'il y a une ressemblance en fonction des intérêts (Hartup, 1996).

L'empathie compatissante est également une notion qui s'est dévoilée à travers les réponses des enfants dans tous les entretiens (Ekman, 2003, cité par Powell & Roberts, 2016) : les enfants de chaque groupe interrogé ont affirmé ressentir les sentiments de leurs amis lorsque ceux-ci se trouvent dans une situation de tristesse, et entreprennent des démarches afin d'améliorer la situation et de trouver des solutions. De ce fait, nous ne pouvons pas affirmer les recherches de Smith (2015) qui explique qu'en général, les filles

adoptent une attitude plus empathique que les garçons. Cette information soutient les travaux de Berndt et Perry (1986, cités par Dunn, 1993), car elles indiquent qu'en effet, même les jeunes enfants arrivent à comprendre les sentiments des autres et éprouvent une sensibilité face à ceux-ci.

Malgré ces similitudes, beaucoup de différences sont apparues dans les groupes en fonction de l'âge des enfants. Un élément marquant est le contraste entre la présence abondante de démonstrations affectives de nature physique chez les enfants de 3H et sa quasi-inexistence chez les plus grands. De plus, il n'y a que très peu de différences en fonction du sexe des enfants à l'âge de six ans : seulement un garçon a expliqué qu'il ne fait pas de câlins à ses amis, alors que les autres ont affirmé qu'ils font des câlins et ils donnent la main à leurs amis. Ce refus suggère que le garçon en question est conscient des différents rôles sociaux qui peuvent exister, et peut même démontrer la compréhension que les expressions de la masculinité ou de la féminité peuvent varier selon les milieux, car il distingue les comportements appropriés dans le cadre familial et le cadre « public » (Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010). En 8H, la quantité et la qualité des démonstrations physiques sont beaucoup plus basses que celles des démonstrations affectives des 3H. Pour les garçons, l'affection était montrée à travers la réciprocité : il n'y avait aucune information qui indiquait des démonstrations physiques. Ces résultats confirment que les hommes sont plus réservés lorsqu'il s'agit de l'affection physique (Bank et Hansford, 2000, cités par Felmlee, Sweet & Sinclair, 2012). La différence entre les garçons de 3H et ceux de 8H pourrait également indiquer le niveau de socialisation vécue par les enfants. Effectivement, comme le soutient Dafflon Nouvelle (2010) l'accumulation des réactions des personnes qui interagissent avec l'enfant prône la conformité aux rôles de sexe sur la base d'un système de conséquences. De ce fait, les enfants plus âgés auront reçu plus de renforcements (positifs ou négatifs) que les enfants de 3H.

Ce qui est ressorti en discutant avec les filles de 8H est l'existence d'affection physique moins réservée que les garçons, quoiqu'il y a certaines formes d'affection qui sont plus utilisées que d'autres. Sarah a souligné « on fait plutôt des checks en fait » (entretien 4, p. 20, ligne 49). Cette information est particulièrement intéressante, car selon Campbell (2015), il s'agit d'une forme d'affection considérée plutôt comme une expression masculine de solidarité. Ceci pourrait donc indiquer une convergence dans les normes de sexe au niveau de l'affection physique considérée comme appropriée à l'âge de la préadolescence, et pourrait suggérer que certaines expressions d'affection (comme les câlins ou les caresses) sont vues comme « taboues » non seulement pour les garçons, mais également pour les filles. Cependant, les filles ont affirmé avoir recours aux câlins lorsque leurs amis sont tristes. Ce fait nous indique que le câlin aurait une fonction dans la consolation de l'autre, qui lui montre qu'il y a une personne à laquelle il peut expliquer ce qu'il ressent, et ceci correspondrait aux notions de l'accessibilité mutuelle et de l'acceptation dans la théorie de l'intimité émotionnelle (Dahm, 1974, cité par Hoopes, 1987). Ces résultats suggèrent donc que certaines formes d'affection physique pourraient mener à une intimité émotionnelle plus élevée lorsque la fonction de ces démonstrations facilite le partage et la révélation de soi.

Une autre différence est à signaler dans les entretiens des garçons : l'importance de la proximité. En effet, les garçons de 3H accordent beaucoup plus de valeur à la proximité physique, et expliquent que pour soutenir et consoler leurs amis, ils restent à côté d'eux. Contrairement à ceci, pour les garçons de 8H la proximité semble beaucoup moins significative ; ils passent moins de temps avec leurs amis qu'avec leurs camarades de classe, ce qui remet en question l'universalité de la théorie de Hartup (1996), qui soutient que l'observation de la proximité pourrait identifier une amitié.

Une particularité flagrante des deux groupes d'âge était le développement de la confiance. En effet, les plus jeunes expriment de l'hésitation face à la divulgation d'informations personnelles, même avec les personnes du même sexe, alors que les plus âgés déclarent

qu'ils font confiance à leurs amis, et qu'en plus il s'agit d'un élément essentiel pour que la relation puisse exister. Effectivement, ces résultats coïncident en quelque sorte avec la théorie de Gesell (1945, cité par Mannarino, 1980) expliquant que les relations des jeunes enfants sont souvent fragiles, ce qui est provoqué par la nature égocentrique des enfants de cet âge : ils agissent et perçoivent le monde selon leur propre point de vue, sans prendre en compte celui des autres (Piaget, 1969, cité par Valet, 2011).

De plus, les relations des 8H montrent la volonté de partager des informations privées, ce qui représente la révélation de soi et qui correspond à une des manières dont l'intimité peut se manifester dans les relations amicales selon Reisman (1990, cité par Roy, Benenson & Lilly, 2000). En outre, ces informations attestent la théorie de Sullivan (1965, cité par Mannarino, 1980), car il paraît que l'intimité interpersonnelle se développe avec la maturité : nos résultats indiquent que l'intimité des amitiés des enfants de 8H est, malgré tout, plus élevée que celle des plus jeunes. Cependant, Hartup et Stevens (1997) soutiennent que vers l'adolescence, l'intimité entre les personnes de sexe opposé vit une augmentation, alors que les résultats des entretiens avec les enfants de 8H soutiennent le contraire : les garçons montrent une distanciation face aux relations amicales avec les filles et leur font moins confiance que les amis du même sexe. De ce fait, les filles n'ont pas l'occasion de développer des relations plus « intimes » avec les garçons, quoiqu'elles en ont envie. En addition, les garçons ont explicité cette prise de distance : « on est quand même fille-garçon donc après il y a des gens qui vont croire qu'on est amoureux » (Bruno, entretien 3, p. 15, ligne 44). Cette information contredit en quelque sorte ce que souligne Tap (1985) : que le rejet des individus du sexe féminin se fait à cause d'ambiguïtés qui peuvent résulter au niveau de l'identité sexuée de la personne, ce qui remettrait en question la masculinité. Plutôt que remettre en question leur masculinité et leur virilité, cette information nous indique que ce rejet se fait à cause des conceptions erronées des autres par rapport à la relation, ce qui rendrait plus vulnérable le garçon concerné. Nous avons pu également constater que ce fait semblerait commencer à se développer chez un des garçons du 3H, qui, lorsque nous lui avons demandé s'il avait des amies filles, a répondu « j'ai pas de copine » (Pierre, entretien 1, p. 8, ligne 44).

6. Réponse à la question de recherche

Maintenant que nous avons présenté les données recueillies et que nous les avons interprétées à l'aide des références théoriques, nous allons revenir sur les hypothèses que nous avons formulées afin de répondre à notre question de recherche qui est :

En quelle mesure les filles intègrent-elles la dimension de l'intimité dans les relations amicales en comparaison avec les garçons ? Comment varie cette intégration avec l'âge des enfants ?

Hypothèse 1 : les filles démontrent une intimité émotionnelle plus élevée que les garçons ; elles partagent sans crainte leurs émotions et sentiments avec leurs amis.

Nous ne pouvons valider qu'une seule partie de cette hypothèse. Effectivement, nos résultats indiquent qu'en 3H, l'intimité des amitiés des filles est plus élevée que celle des garçons. Les filles ont démontré un investissement dans le maintien de la relation à travers des démonstrations affectives comme des câlins, alors que les garçons se situent à un niveau légèrement plus bas : certains éléments permettent de confirmer l'existence d'une intimité émotionnelle comme la reconnaissance et la sensibilité face aux émotions de l'autre. Cependant, ces éléments sont également présents chez les filles, en plus de l'effort conscient dans le maintien de l'amitié, qui correspond au « processus » décrit par Dahm (1974, cité par Hoopes, 1987). Malgré ceci, tous les enfants de cet âge, les filles autant que les garçons, démontrent de l'hésitation à faire confiance à leurs amis, et la notion de révélation de soi est quasi-inexistante dans leurs relations : ils n'osent pas dire certaines choses à leurs amis, car ils craignent qu'ils vont les dire aux autres. Nous ne pouvons donc pas affirmer la deuxième partie de cette hypothèse pour les enfants de 3H.

Pour ce qui concerne les plus grands, il y a peu de différence d'intimité entre les enfants de sexe opposé. En effet, les informations partagées par les filles et les garçons indiquent que dans les relations amicales, la révélation de soi, qui correspond à la première façon de manifester de l'intimité selon Reisman (1990, cité par Roy, Benenson & Lilly, 2000), est présente chez les deux sexes. En plus, l'hésitation de parler de « choses graves » apparaît également chez les deux. Ceci indique que la deuxième façon dont l'intimité peut se manifester, soit la discussion sur les événements négatifs, n'apparaît ni chez les filles ni chez les garçons de cet âge. De plus, il y a également un aspect insécurisant par rapport au partage d'informations personnelles : les garçons expliquent qu'ils disent des choses privées seulement à certaines personnes, car « j'ai pas envie que ça se sache » (Bruno, entretien 3, p. 17, ligne 36), et les filles disent « s'y a un jour euh on s'entend plus très bien qu'ils disent à tout le monde » (Sarah, entretien 4, p. 21, ligne 35). Nous pouvons donc ne valider aucune partie de cette hypothèse pour les enfants de 8H.

Hypothèse 2 : Les filles ont plus tendance à ressentir les émotions négatives de leurs amis que les garçons.

Les informations que nous avons récoltées démontrent que tous les enfants, peu importe leur sexe ou leur âge, reconnaissent les émotions de leurs amis, et les ressentent également lorsqu'il s'agit d'une situation de tristesse. En effet, les résultats indiquent que l'empathie compatissante (Ekman, 2003, cité par Powell & Roberts, 2016) est présente chez tous les enfants, et les pousse également à s'investir dans la recherche de solutions afin de régler la situation. Cette hypothèse n'est donc pas validée par nos résultats.

Hypothèse 3 : Les enfants plus âgés décrivent des relations ayant des niveaux d'intimité plus élevés que les enfants plus jeunes appartenant au même sexe.

Cette hypothèse peut être confirmée par les résultats de notre recherche. Effectivement, lorsque nous avons demandé aux enfants de définir l'amitié, nous avons pu identifier que pour les enfants de 3H, les filles autant que les garçons, le jeu et les activités partagées occupent une place fondamentale, qui suggèrent que, quoiqu'il y ait des éléments qui indiquent de l'intimité physique et de l'intimité émotionnelle, il s'agit principalement de l'intimité intellectuelle, qui représente le premier niveau de l'intimité selon Dahm (1974, cité par Hoopes, 1987). Les 8H, tout comme les 3H, évoquent également l'importance des activités partagées, cependant, ils soulignent également que la confiance est indispensable au sein des relations amicales. De plus, ils définissent l'amitié en évoquant des notions comme le respect, le soutien et l'aide. Nous pouvons donc dire qu'il y a des éléments qui indiquent non seulement de l'intimité intellectuelle élevée, mais également de l'intimité émotionnelle.

Nous pouvons donc dire qu'à l'âge de six ans, il y a des différences au niveau de l'expression de l'intimité. Le niveau d'intimité intellectuelle est très similaire pour les filles et pour les garçons : ils accordent beaucoup d'importance au jeu et aux activités entreprises avec leurs amis. Ils ont également un haut niveau d'intimité physique ; les deux groupes de sexe sont ouverts à faire des câlins et à donner la main à leurs amis, quoique certains enfants (une fille et un garçon) sont moins volontaires que les autres. L'intimité émotionnelle des relations n'est pas très développée pour les enfants de cet âge, malgré que les deux groupes de sexe expliquent qu'ils ressentent les émotions de leurs amis lorsqu'ils sont tristes. Seulement certaines filles ont affirmé qu'elles partagent des secrets avec leurs amis : les garçons n'osent pas partager certaines informations. À cet âge, ce type d'intimité est donc plus élevée pour les filles que pour les garçons.

Nos résultats indiquent qu'il y a effectivement des différences au niveau de l'expression de l'intimité en fonction de l'âge des enfants. Nos résultats indiquent que le niveau d'intimité intellectuelle est le même pour tous les âges et tous les sexes. Cependant, il y a une diminution significative par rapport à l'intimité physique avec l'âge des enfants. Les garçons de 11 ans n'entreprennent aucune démonstration physique d'affection envers leurs amis, et les filles de cet âge expliquent qu'elles font des « checks », et font des câlins seulement

lorsque leur ami a besoin de soutien ou de consolation. L'intimité émotionnelle semble être plus élevée chez les 8H : la confiance est un facteur essentiel dans l'amitié, alors qu'elle est beaucoup moins présente chez les 3H. De plus, en 8H, les garçons autant que les filles expliquent qu'ils partagent des secrets avec leurs amis, alors qu'en 3H seulement les filles partagent certains secrets avec leurs amis.

Conclusion

Cette recherche nous a permis de nous questionner sur les différences qui peuvent exister entre les filles et les garçons au niveau de l'expression de l'intimité au sein de leurs relations amicales, et comment ces expressions évoluent avec l'âge des enfants.

Nos résultats indiquent que les amitiés de ces enfants s'établissent sur la base d'homophilie, et plus particulièrement sur la base d'homophilie d'intérêt. C'est avec la maturité que l'homophilie de sexe devient un critère plus important : les filles et les garçons de 8H ont affirmé qu'ils font moins confiance à leurs amis du sexe opposé.

Tous les enfants interrogés ont abordé des éléments indiquant de l'intimité intellectuelle ; des jeux, des activités effectuées ensemble, les discussions sur le weekend ou les vacances. Ce qui est également survenu à travers les thèmes abordés dans la discussion est l'évolution de l'importance de la proximité physique chez les garçons. En 3H, il s'agit d'un élément extrêmement important ; lorsque les garçons apprennent qu'un de leurs amis est triste, ils utilisent la proximité comme moyen de montrer leur solidarité et de soutenir l'autre, alors que pour les garçons de 8H, la proximité a perdu cette importance : ils passent plus de temps avec leurs camarades de classe qu'avec leurs amis.

Nous avons pu constater qu'il y a un plus haut niveau d'intimité physique chez les enfants de 3H que chez les plus grands. Cependant, un des garçons s'abstient de faire des câlins à ses amis, car pour lui, il s'agit d'une forme d'affection réservée aux frères. En outre, les garçons de 8H ne présentent pas de démonstration affective physique envers leurs amis, donc il se peut que ce soit vers l'âge de 5 ans que ces démonstrations physiques commencent à diminuer, car les enfants commencent à accumuler des renforcements positifs ou négatifs par rapport à certains comportements, ce qui influencerait les enfants à adopter des conduites appropriées en fonction de leur sexe. Étonnamment, les filles de 8H ont également montré une hésitation à entreprendre des démonstrations physiques envers leurs amis : elles privilégient les « checks », ce qui est une forme d'affection plutôt masculine (Campbell, 2015), et c'est seulement dans les situations de tristesse qu'elles ont recours aux câlins afin de consoler et de soutenir leur ami.

Nos résultats indiquent que l'intimité émotionnelle atteint un niveau légèrement plus élevé chez les filles de 3H que chez les garçons, car les filles s'investissent dans le maintien de la relation à travers des manifestations affectives envers l'autre : malgré le fait que ces démonstrations font partie de la catégorie « intimité physique », elles ont une fonction qui est indispensable à l'intimité émotionnelle. Cependant, le niveau général de l'intimité émotionnelle chez les petits est beaucoup plus bas que chez les plus grands, car les enfants de cet âge n'osent pas faire confiance à leurs amis, et de ce fait ils ne partagent que peu d'informations personnelles avec eux. Ce qui est également ressorti est que la différence d'intimité émotionnelle entre les filles et les garçons s'équilibre en 8H : nos résultats n'indiquent pas de différence significative entre les deux sexes. À cet âge, la confiance est un élément essentiel pour qu'il y ait une véritable amitié qui s'installe entre deux individus, et les filles et les garçons participent à des discussions dont les thèmes caractérisent la révélation de soi. Cependant, il y a également une hésitation importante lorsqu'il s'agit de choses graves (comme les parents qui se divorcent).

Globalement, les résultats de cette recherche correspondent à ce qu'explique la théorie, mais certains éléments nous ont étonnée, surtout au niveau de l'intimité physique. En effet,

nous pensions que les garçons allaient se montrer plus résistant face aux démonstrations d'affection, alors qu'en 3H, la plupart des garçons manifestent de la volonté à entreprendre ces démonstrations. En outre, le manque de démonstrations affectives du côté des filles en 8H nous a marquée, car nous pensions qu'à cet âge-là ces comportements étaient moins « tabous » pour les filles que pour les garçons, alors que les résultats indiquent qu'il y a cependant une conscience chez les enfants du jugement des autres.

Nous sommes donc satisfaite d'avoir mis en place une recherche qui nous a permis non seulement d'approfondir un thème qui nous passionnait, mais également de faire changer nos propres conceptions en matière des différences entre les filles et les garçons au sein des amitiés.

1. Distance critique

Pour cette partie du travail, nous allons apporter un regard critique sur la démarche que nous avons entreprise.

Tout d'abord, nous allons revenir sur le choix de l'échantillon. En effet, nous sommes consciente que nous avons pris seulement quatre garçons et quatre filles de chaque tranche d'âge, ce qui remet en question l'universalité des réponses et des résultats récoltés, et nous reconnaissons qu'ils sont donc peu représentatifs. De plus, quoique le choix de faire des entretiens collectifs aurait pu aider certains enfants à exprimer ce qu'ils pensaient, il y avait un déséquilibre entre les enfants qui risquaient de « monopoliser » la discussion et ceux qui disaient seulement quelques phrases. Nous aurions donc pu augmenter la quantité d'entretiens effectués, ou alors faire des discussions individuelles avec chaque participant afin de cibler les particularités de chaque enfant pour mieux identifier les similitudes et les différences.

En outre, durant les entretiens, nos questions étaient parfois trop directives et laissaient peu de place à l'interprétation des élèves. Les réponses étaient donc peut-être moins riches et authentiques que si nous avions privilégié des questions plus ouvertes. De plus, notre temps de parole était élevé comparé à celui des participants, ce qui a laissé peu de place à l'approfondissement de certains propos par les enfants.

Pour pouvoir comparer les filles et les garçons au niveau de l'intimité émotionnelle, nous nous sommes basée sur l'exemple de l'ami triste. Cependant, cette situation ne permettait pas la prise en compte d'émotions positives, qui peut également manifester de l'intimité émotionnelle au sein d'une relation amicale. De plus, nous avons également négligé la possibilité de conflits au sein d'une amitié, alors que certains auteurs comme Gesell & Illg (1949, cités par Mannarino, 1980) intègrent la tolérance face aux conflits dans la définition « d'amitiés proches ». Nous sommes donc consciente que nous ne traitons pas le thème de l'expression de l'amitié dans sa globalité. De plus, nous n'avons pas assez développé le lien entre l'identité sexuée et les différences au niveau de l'intimité dans les relations amicales des filles et des garçons. En effet, nous aurions pu « mesurer » l'adhésion aux normes sexuées en vigueur dans notre culture afin de déterminer à quel point ils ont un véritable effet sur les différences d'intimité relevées entre les amitiés des filles et celles des garçons.

Nous sommes également consciente que notre méthode ne permet pas d'identifier la véritable conduite des enfants interrogés, car nous recevons seulement des informations qui viennent d'eux-mêmes, et qu'il est possible qu'il y ait un écart entre ce que les enfants disent, et ce qu'ils font vraiment lorsqu'ils sont avec leurs amis. De plus, les compétences communicatives et la pensée sociale des enfants de 3H sont encore assez faibles (Landry, 2014), ce qui rend difficile la discussion : les enfants doivent se décentrer afin de parler de leurs amitiés de façon globale et non de situations concrètes. Effectivement, il s'agit d'un obstacle que nous avons rencontré avec le groupe des garçons : ils voulaient nous

présenter les amis qu'ils avaient dans la classe ainsi que ce qu'ils ont fait ensemble à la récréation.

2. Prolongements possibles

Comme nous avons déjà pu évoquer dans la partie d'en dessus, il existe plusieurs directions dans lesquelles nous pourrions partir afin de mieux comprendre d'autres éléments de l'intimité au sein des relations amicales. Il serait particulièrement intéressant d'inclure des adolescents dans l'échantillon de la recherche afin d'identifier comment l'expression de l'intimité évolue en fonction des changements hormonaux, ainsi que pour identifier comment les jeunes se situent en fonction des personnes de sexe opposé.

En outre, il serait bénéfique de pouvoir observer le comportement des enfants interrogés avec leurs amis, afin d'identifier comment les informations qu'ils nous donnent sur leurs relations se traduisent concrètement. En plus, une autre possibilité serait de comparer les différences au niveau de l'expression de l'intimité de chaque sexe avec les amis du même sexe, et l'intimité avec des personnes de sexe opposé.

De plus, notre recherche nous a montré que les enfants de 8H sont plutôt réservés face à l'expression de l'affection qu'ils ressentent pour leurs amis. Il serait donc fascinant de pouvoir mieux cibler et approfondir les causes derrière ce refus.

Une autre piste serait également de s'intéresser plus précisément à l'empathie. Une possibilité serait de proposer des situations variées afin de mieux comparer les attitudes et les comportements des filles et des garçons, dans un but de vérifier l'exactitude des résultats de notre recherche.

Bibliographie

Almaatouq, A., Radaelli, L., Pentland, A. and Shmueli, E. (2016). Are You Your Friends' Friend ? Poor Perception of Friendship Ties Limits the Ability to Promote Behavioral Change. *PLoS ONE* 11(3):e0151588.

Azzi, A. et Klein, O. (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris : Dunod.

Benenson, J. and Alavi, K. (2004). Sex differences in children's investment in same sex peers. *Evolution and Human Behavior*, Vol 25(4), 258 – 266.

Bem, S. (1974). The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol 42(2), 155 – 162.

Berndt, T. (2002). Friendship Quality and Social Development. *American Psychological Society*, Vol 11(1), 7 – 10.

Bigelow, B. and La Gaipa, J. (1980). The Development of Friendship Values and Choice. Dans H. Foot, A. Chapman and J. Smith (Ed.), *Friendship and Social Relations in Children*. (p. 15 – 42). New Brunswick : Transaction Publishers.

Brander, P., Cardenas, C., Gomes, R., Taylor, M., et De Vincente Abad, J. (1995). *Tous différents, tous égaux, Kit pédagogique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Brunisso, B. et Demuynck, K. (2010). Le genre à l'école maternelle : développement d'un outil pour l'enseignement. Dans C. Gavray et A. Adriaenssens, *Une fille = un garçon ? Identifier les inégalités de genre à l'école pour mieux les combattre*. (p. 15 – 18). Paris : L'Harmattan.

Buhrmester, D. and Furman, W. (1987). The Development of Companionship and Intimacy. *Child Development*, 58 (4), 1101 – 1113.

Buscatto, M. (2014). *Sociologies de genre*. Paris : Armand Colin.

Campbell, R. (2015). *How to really love your child*. Colorado Springs : David C Cook. 3e édition. Repéré à : <https://books.google.ch/books?id=MyODBgAAQBAJ&pg=PA59&dq=high+fives+physical+affection&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwifh5z30P3RAhUSahoKHZ3FCYEQ6AEIIDAB#v=onepage&q=high%20fives%20physical%20affection&f=false>

Chow, W.-Y. (2008). *The role of friendship on adolescent mental health problems*. Arizona State University, United States of America. Repéré à : https://books.google.ch/books?id=fd5ViM4GvzgC&pg=PR10&dq=friendship+problems&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=friendship%20problems&f=false

Chow, C., Ruhl, H. and Buhrmester, D. (2014). Reciprocal associations between friendship attachment and relational experiences in adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol 33(1), 122 – 146.

Christakis, N. et Halatsis, P. (2007). L'amitié intersexe, ses clichés, ses subtilités. *Nouvelle revue de psychosociologie*, Vol 2(4), 187 – 199.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons socialisation différenciée?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

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. Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz et Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*. (p. 25 – 30). Toulouse : Erès.

- Deutz, M, Lansu, T. and Cillessen, A. (2014). Children's Observed Interactions With Best Friends: Associations With Friendship Jealousy and Satisfaction. *Social Development, Vol 24(1)*, 39 – 56.
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2009). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Dunn, J. (1993). *Young Children's Close Relationships Beyond Attachment*. London : Individual Differences and Development Series Volume 4.
- Emerson, M., Tolbert Kimbro, R. and Yancey, G. (2002). Contact Theory Extended : The Effects of Prior Racial Contact on Current Social Ties. *Social Science Quarterly, Vol 83(3)*, 745 – 761.
- Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P. et Roux, J.-P (2004). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Hatier.
- Felmlee, D., Sweet, E. and Sinclair, H. (2012). Gender Rules : Same- and Cross-Gender Friendship Norms. *Sex Roles 66 (7-8)*, 518 – 529.
- Fink, B. and Wild, K.-P. (1995). Similarities in Leisure Interests : Effects of Selection and Socialization in Friendships. *The Journal of Social Psychology, Vol 135(4)*, 471 – 482.
- Fischer, G.-N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Gordon, M. (2014). Friendship, Intimacy and Humor. *Educational Philosophy and Theory, Vol 46(2)*, 162 – 174.
- Graham, S., Munniksma, A. and Juvonen, J. (2014). Psychosocial Benefits of Cross-Ethnic Friendships in Urban Middle Schools. *Child Development, Vol 85(2)*, 469 – 483.
- Greco, S., Holmes, M. and McKenzie, J. (2015). Friendship and Happiness from a Sociological Perspective. Dans M. Demir (Ed.), *Friendship and Happiness : Across the Life-Span and Cultures*. (p. 19 - 36). Dordrecht : Springer.
- Grunebaum, J. (2003). *Friendship : Liberty, Equality, and Utility*. Albany : State University of New York Press.
- Guidetti, M. et Tourette, C. (2008). *Introduction à la psychologie du développement*. Paris : Armand Colin.
- Hall, J. (2010). Sex differences in friendship expectations : A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships 28(6)*, 723 – 747.
- Hall, J., Larson, K. and Watts, A. (2011). Satisfying Friendship Maintenance Expectations : The Role of Friendship Standards and Biological Sex. *Human Communication Research, Vol 37*, 529 – 552.
- Hartup, W. (1996). The Company They Keep : Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development, Vol 67*, 1 – 13.
- Hartup, W. and Stevens, N. (1997). Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin, Vol 121(3)*, 355 – 370.
- Haslett, B. (2008). *Communication : Strategic Action in Context*. New York : Routledge.
- Helm, B. (2009). *Love, Friendship, and the Self : Intimacy, Identification, and the Social Nature of Persons*. Oxford : Oxford University Press.

- Hernandez-Hernandez, A., Viga-de Alva, M., Huerta-Quintanilla, R. and Segui, F. (2016). Friendship Concept and Community Network Structure among Elementary School and University Students. *PLoS ONE* 11(10): e0164886. Récupéré à : <http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0164886&type=printable>
- Hinde, R. (1987). *Individuals, Relationships and Culture. Links between Ethology and the Social Sciences*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hoopes, M. (1987). Friendship and Intimacy. *Dialogue : A journal of Mormon thought*, Vol 20(2), 76 – 87.
- Jeske, D. (2001). Friendship and Reasons of Intimacy. *Philosophy and Phenomenological Research*, Vo. LXIII(2), 329 – 346.
- Jugert, P., Noack, P. and Rutland, A. (2013). Children's cross-ethnic friendships : Why are they less stable than same-ethnic friendships ? *European Journal of Developmental Psychology*, Vol 10(6), 649 – 662.
- Keller, M. (2010). A Cross-Cultural Perspective on Friendship Research. *ISBBD Newsletter*, Vol 46(2), 10 – 14.
- Korn, C. and Maydan Nicotera, A. (1993). Friend and Mate Relationship Literature, Empirical Propositions, and Methodology. Dans A. Maydan Nicotera et al., *Interpersonal communication in friend and mate relationships*. (p. 13 – 42). Albany : State University of New York Press.
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans*. Québec : Université Laval.
- Leeper, C. (2015). Gender and Social-Cognitive Development. Dans R. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes*. (p. 807 – 843). Hoboken : John Wiley & Sons, Inc.
- MacEvoy, J., Papadakis, A., Fedigan, S. and Ash, S. (2016). Friendship Expectations and Children's Friendship-Related Behavior and Adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol 62(1), 74 – 104.
- Maisonneuve, J. (2004). *Psychologie de l'amitié*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mannarino, A. (1980). The Development of Children's Friendships. Dans H. Foot, A. Chapman and J. Smith (Ed.), *Friendship and Social Relations in Children*. (p. 45 – 62). New Brunswick : Transaction Publishers.
- Maquabela, L. (2011). *Perceptions and Performances of Intimacy in Same-Sex Male Friendships*. Cape Town : University of Cape Town, Department of Psychology.
- Martin, C., Kornienko, O., Schaefer, D., Hanish, L., Fabes, R. and Goble, P. (2012). The Role of Sex of Peers and Gender-Typed Activities in Young Children's Peer Affiliative Networks: A Longitudinal Analysis of Selection and Influence. *Child Development*, Vol 84(3), 921 – 937.
- May, T. (2012). *Friendship in an Age of Economics*. Plymouth : Lexington Books.
- Maydan Nicotera, A. (1993). The Original Investigations. Dans A. Maydan Nicotera et al., *Interpersonal communication in friend and mate relationships*. (p. 43 – 58). Albany : State University of New York Press.

- Mieyaa, Y. et Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant : Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie française, Vol 58(2)*, 135 – 147.
- Moscovici, S. (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Editions Nathan.
- Myers, D. (1997). *Introduction à la psychologie sociale*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Pfefferkorn, R. (2012). *Genre et rapports sociaux de sexe*. Lausanne : Editions Page Deux.
- Pica-Smith, C. (2009). Children Speak about Interethnic and Interracial Friendships in the Classroom. *Multicultural Education, Vol 17(1)*, 38 – 47.
- Ponti, L., and Tani, F. (2015). Shyness and psychological adjustment : The moderating role of friendship relationships. *Journal of Psychopathology, 21*, 36 – 52.
- Powell, P. and Roberts, J. (2016). Situational determinants of cognitive, affective, and compassionate empathy in naturalistic digital interactions. *Computers in Human Behavior, Vol 68*, 137 – 148.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ralph, L. and Epkins, C. (2015). Aspects of Girls' Friendships : Practice Implications for Internalizing Problems. *Child Youth Care Forum, Vol 44*, 395 – 417.
- Rawlins, W. (2008). *Friendship Matters : Communication, Dialectics, and the Life Course*. New Brunswick : Transaction Publishers.
- Reisman, J. (1979). *Anatomy of Friendship*. New York : Irvington Publishers, INC.
- Rouyer, V. Croity-Belz, S. et Prêteur, Y. (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Editions érès.
- Roy, R., Benenson, J. and Lilly, F. (2000). Beyond Intimacy : Conceptualizing Sex Differences in Same-Sex Friendships. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied, Vol 134(1)*, 93 – 101.
- Rubin, K., Bukowski, W. and Parker, J. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. Dans N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development*. (p. 573 – 631). Hoboken : John Wiley & Sons, Inc.
- Rude, J. and Herda, D. (2010). Best Friends Forever ? Race and the Stability of Adolescent Friendships. *Social Forces, Vol 89(2)*, 585 – 608.
- Schaefer, D., Light, J., Fabes, R., Hanish, L. and Martin, C. (2010). Fundamental Principles of Network Formation among Preschool Children. *Social Networks, Vol 32(1)*, 61 – 71.
- Smith Pangle, L. (2003). *Aristotle and the Philosophy of Friendship*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Smith, R. (2015). Adolescents' emotional engagement in friends' problems and joys : Associations of empathetic distress and empathetic joy with friendship quality, depression, and anxiety. *Journal of Adolescence, Vol 45*, 101 – 111.
- Soucisse, M., Maisonneuve, M.-F. and Normand, S. (2015). Friendship Problems in Children with ADHD What Do We Know and What Can We Do? *Perspectives of Language and Literacy, Vol 41, No 1*, 27 – 32.
- Stearns, E., Buchmann, C. and Bonneau, K. (2009). Interracial Friendships in the Transitions to College : Do Birds of a Feather Flock Together Once They Leave the Nest ? *Sociology of Education, Vol 82*, 173 – 195.

Szaif, J. (2011). Aristotle on friendship as the pragmatic form of relationship. Dans R. King et D. Schilling (Eds.), *How should one live ? Comparing ethics in ancient China and Greco-roman Antiquity*. (p. 208 – 240). Berlin : Walter de Gruyter GmbH & Co.

Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Cedex : Privat.

Tenenbaum, H., Ford, S. and Alkhedairy, B. (2011). Telling stories : Gender differences in peers' emotion talk and communication style. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol 29, 707 – 721.

Tostain, M (2010). L'origine des différences entre sexes selon les enfants. Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz et Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*. (p. 41 – 50). Toulouse : Erès.

Watson, D. (2012). Gender Differences in Gossip and Friendship. *Sex Roles*, Vol 67 (9), 494 – 502.

Valet, G.-M. (2011). *L'enfant de 6 à 11 ans, l'âge de raison, une étape cruciale*. Paris : Larousse.

Verbunt, G. (2001). *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Paris : Editions du seuil.

Verwiebe, R. (2014). Social Institutions. Dans A. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. (p. 6101 – 6104). New York : Springer. Repéré à : http://www.soz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_soziologie/Personen/Institutsmitglied/Verwiebe/Social_Institutions_in_Encyclopedia_of_Quality_of_Life_Research.pdf

Vidal, C. (2007). *Le cerveau a-t-il un sexe ?* Conférence Journées nationales UdPPC. Paris : Le congrès national es professeurs de physique et de chimie. Repéré à : http://paris2007.udppc.asso.fr/docactes/2007/105_12032008073118.pdf

Yager, J. (2002). *When Friendship Hurts : How to Deal with Friends Who Betray, Abandon, or Wound You*. New York : Simon and Schuster. Récupéré à : https://books.google.ch/books?id=z_UGTiwwvyUYC&pg=PA125&dq=friendship+problems&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=friendship%20problems&f=false

Zalta, E., Nodelman, U., Allen, C. & Perry, J. (2013). Friendship. Dans *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford : Stanford University. Recupéré à : <https://leibniz.stanford.edu/friends/preview/friendship/>

Annexes

Annexe I : Guide d'entretien

Annexe II : Tableau de traitement des données pour chaque entretien (vide)

Annexe II : Tableau de comparaison (vide)

Annexe I : Guide d'entretien

Concepts	Dimensions	Indicateurs	Hypothèses
Amitié	Caractéristiques	Passer du temps ensemble. Faire des activités. S'aider/se soutenir lors qu'il y a un problème. Partager des secrets.	La conception de ce qu'est l'amitié influencerait les autres réponses. Ressortir l'élément clé caractérisant l'amitié pour l'enfant en question. Permet l'introduction du sujet
	Questions / relances Qu'est-ce qui fait un bon ami ? Quel est la différence entre un ami et un camarade de classe ?		
Intimité	Valeur (importance) de l'intimité	Appréciation personnelle de l'intimité de la relation.	Les filles apprécient plus la possibilité de partager leurs sentiments et émotions que les garçons
	Questions / relances Est-ce qu'il est important (Pourquoi ?) pour vous de pouvoir dire ces choses à vos amis?		
	Types d'intimité : intellectuelle – physique - émotionnelle		
	<i>Actions partagées</i> <i>Intimité intellectuelle</i>	Jouer ensemble à l'école ou en dehors. Discuter ensemble. Rigoler et s'amuser ensemble.	Les filles évoquent la discussion plus que les garçons, qui restent sur le jeu. L'intimité émotionnelle se manifeste plus chez les filles que chez les garçons, alors que pour les garçons il s'agit plus de l'intimité d'intelligence. Les garçons font des activités compétitives et sportives comme le football ou des jeux de poursuite, les filles s'investissent dans des jeux de rôles.
Questions / relances Que faites-vous avec vos amis ? Quelles sortes d'activités faites-vous avec vos amis ? Préférez-vous prendre du temps pour discuter avec eux ou est-il plus important de faire des activités ensemble ?			
<i>Démonstrations physiques d'affection</i> <i>Intimité physique</i>	Faire des câlins aux amis. Leur donner la main.	Les filles sont plus ouvertes et ont plus facilement recours à des démonstrations affectives pour entretenir une intimité élevée avec	

		les amis, alors que les garçons sont plus opposés à l'idée de faire des démonstrations affectives publiques.
<p>Questions / relances Comment montrez-vous à vos amis que vous les aimez bien ? Est-ce qu'il vous arrive de faire des câlins à vos amis ? leur donner la main ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?</p>		
<p><i>Révélation de soi</i> Partage : thèmes intimes / thèmes non-intimes <i>Intimité émotionnelle</i></p>	Partager des secrets. Parler de soi-même (informations personnelles et privées).	Les garçons partagent moins leurs sentiments et leurs émotions. Les relations amicales des filles sont caractérisées par un haut degré de révélation de soi.
<p>Questions / relances De quoi parlez-vous avec vos amis ? Relances : pensées, sentiments, émotions / hobbies, passes-temps, intérêts (=types d'intimité) De quoi parlez-vous avec votre « meilleur ami » que vous ne dites à personne d'autre ? Qu'est-ce qui fait que vous pouvez le lui dire à lui ? (=intimité émotionnelle, confiance)</p>		
<p><i>Réciprocité/soutien émotionnel</i> (Confiance et empathie) <i>Intimité émotionnelle</i></p>	Aider l'autre quand il a des problèmes (consoler ou chercher des solutions). Lui parler de ses propres problèmes. Ressentir les émotions de l'autre.	Les filles sont plus sensibles aux émotions de leurs amis et ressentent également celles-ci. Les garçons sont moins prêts à consoler leurs amis s'ils sont tristes. Pour les deux sexes, la réciprocité est importante et montre aux enfants qu'ils peuvent faire confiance à leurs amis. Pour les deux sexes, la confiance est centrale dans les amitiés.
<p>Questions / relances Que faites-vous quand ils ont un problème ? quand ils sont triste ? Que ressens-tu quand ton ami est triste ? ou heureux ? Font-ils la même chose pour vous ? Faites-vous confiance à vos amis ? comment savez-vous si vous pouvez leur faire confiance ?</p>		
Homophilie / différences des sexes.	Se rallier avec les enfants du même sexe, ou avec les enfants qui ont la même personnalité ou les mêmes intérêts. Avoir des relations amicales plus intimes (partager secrets,	Les enfants tendent à se rassembler en fonction de leur sexe. Ils privilégient les enfants qui partagent les mêmes intérêts (= même sexe à cause de la socialisation différenciée). Les enfants peuvent avoir des amis de l'autre sexe, mais ne font pas les mêmes activités (différents

		démonstrations affectives) avec les enfants du même sexe.	intérêts dus à la socialisation différenciée).
	Questions / relances Comment choisissez vous la/les personnes à qui vous partagez/faites ces choses ? Filles/garçons : Est-ce vous avez des amis de l'autre sexe ? Faites-vous les mêmes choses avec eux qu'avec vos amis du même sexe ? Pourquoi/pourquoi pas ?		

Annexe II : Tableau de traitement des données pour chaque entretien

Concepts/dimensions	Données recueillies
Définition de l'amitié	
Homophilie	
Intimité intellectuelle Actions partagées	
Intimité physique Démonstrations affectives	
Intimité émotionnelle Soutien émotionnel Révélation de soi/partage	
Valeur de l'intimité Confiance	
Amitiés entre personnes de sexe opposé	

Annexe III : Tableau de comparaison (vide)

		Groupes des garçons	Groupes des filles
3H	Caractéristiques de l'amitié		
	Activités partagées		
	Démonstrations affectives		
	Soutien émotionnel		
	Thèmes des discussions		
	Amitié entre personnes de sexe opposé		
8H	Caractéristiques de l'amitié		
	Activités partagées		
	Démonstrations affectives		
	Soutien émotionnel		
	Thèmes des discussions		
	Amitié entre personnes de sexe opposé		

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 15 février 2017

Abigail True