

*25th International Summer School of the European/International
Joint PhD in Social Representations and Communication, Rome,
23-27 September 2019.*

**«HISTOIRES DE VIE ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES:
CONTRIBUTIONS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES D'UN POINT
DE VUE DIALECTIQUE DANS L'ÉTUDE DU GENRE ET DE LA SEXUALITÉ
EN ÉDUCATION»**

Nestor Pievi

UNSAM- UAM

pievi.unsam@gmail.com

RÉSUMÉ:

Cet article vise à développer un cadre interdisciplinaire pour traiter les problèmes liés au genre et à la sexualité dans les processus d'apprentissage. Au cours des pratiques discursives développées d'habitude dans des contextes éducatifs formels, non formels et informels, diverses configurations autour du genre et de la sexualité se définissent. Dans ces pratiques interviennent des sens et des significations liés aux contextes historiques, culturels et institutionnels où les sujets développent et ont développé leurs actions de communication. Dans cette optique, la perspective dialogique de Bajtin (1981, 1986), la Théorie des Représentations Sociales (Jodelet, 1989, 2002, 2006, 2008) et les contributions des études sur le genre et la sexualité (Butler, 2007; Crawford et Chaffin, 1997; Segato 2018), nous renvoient à l'identification et à l'analyse des voix présentes dans les récits de vie des sujets nous permettant de comprendre les actions de communication en fonction des contextes qui les ont inspirées. Nous considérons que la complexité du problème éducatif pour étudier des phénomènes d'ordre psycho-social (Dorado Caballeros 2015; Garnique 2011; Kornblit, 2014; Morgade, 2006, 2011, 2015; Pievi 2017, Rolando et Seidmann, 2013; Tobón et Vásquez, 2017) demande un travail interdisciplinaire et pluri-méthodologique (Abric 1994; Apostolidis 2003; Jodelet 1989, Markova 2016) pour comprendre des configurations construites socio-culturellement autour du genre et de la sexualité

MOTS CLÉS: apprentissage, genre, sexualité, dialogicité

INTRODUCTION

En général, lorsque nous nous référons au processus d'élaboration, de co-construction et de diffusion des représentations sociales (RS), nous ne mettons pas toujours l'accent

sur l'apprentissage des sujets concernés. Et lorsque je parle d'apprentissage, je le fais au sens large, en tenant compte des contextes d'éducation informelle, non formelle et formelle. (Pievi, 2017) Ces apprentissages sont réalisés à travers des actions de communication, permettant la construction de la connaissance - du latin sapere: connaître quelque chose - autour de différents objets sociaux et culturels. L'apprentissage est un processus qui se développe tout au long de notre vie en relation les uns aux autres. D'autres, qui peuvent être considérés comme signifiants ou non, selon les mots de Mead (2010), mais où leurs voix sont toujours présentes. Nous sommes des sujets sociaux et selon Bajtin il n'est pas possible de parler de notre identité sans considérer l'altérité. Nous sommes nés dans un contexte socioculturel où les normes, les règles, les traditions, les coutumes, les croyances, etc., font partie de l'ensemble des connaissances qui sont co-construites d'une génération à l'autre. Or, le début de notre vie n'est pas le début de toutes les autres vies et il arrive la même chose avec la finitude, le monde continue - malgré nous -, ce qui nous permet d'envisager une dimension macro, avec une genèse socioculturelle, spatialement et temporellement située. Cette dimension rend compte d'une trame discursive, dans laquelle une polyphonie de voix faisant partie de la réalité sociale et culturelle peut être identifiée. Cette trame de significations et de sens co-construits nous constitue en même temps que nous la constituons, au cours des processus d'apprentissage socialement situés au long des différentes trajectoires de notre vie. C'est dans cette interaction entre sujet, culture et société médiatisée par le langage que l'apprentissage a lieu. Selon Jodelet,

« Le monde de vie (..) est aussi un monde commun, intersubjectif, médiatisé par le langage » (2006: 237).

Par conséquent, lorsqu'on aborde le problème des connaissances fondées sur le genre et la sexualité, j'estime nécessaire de reprendre la rencontre avec le sujet dans la Théorie des Représentations Sociales (TRS), je dirais encore plus, avec « le sujet qui apprend ». Lorsque nous nous référons au sujet qui apprend, nous l'envisageons comme un sujet qui n'est pas isolé, un sujet co-constructeur de sa réalité, qui se développe psychosocialement dans différents contextes d'activité. C'est selon Jodelet:

« Un sujet qui intériorise, s'approprie les représentations tout en intervenant dans leur construction » (2006).

SUJETS QUI APPRENNENT

Définir les particularités des sujets qui apprennent nous conduit nécessairement à les contextualiser. Cette contextualisation implique la prise en compte des variables qui mettent l'accent sur le dialogue dans les différentes dimensions où les représentations sociales interagissent (Jodelet, 2008): subjective, intersubjective et trans-subjective.

Dans cette ligne, lorsque nous parlons de sujets qui apprennent, nous ne faisons pas référence à des sujets retenus dans le temps, mais à des sujets actifs spatio-temporellement situés, qui développent leurs actions de communication dans des processus dynamiques synchroniques et diachroniques de co-construction de la réalité socioculturelle. Selon Jodelet:

« parler de sujet, dans le champ d'étude des représentations sociales, c'est parler de pensée, c'est-à-dire référer à des processus qui impliquent des dimensions psychiques et cognitives, la réflexivité par questionnement et positionnement face à l'expérience, aux connaissances et au savoir, l'ouverture vers le monde et les autres. Processus qui prennent une forme concrète dans des contenus représentationnels exprimés dans des actes et des mots, des formes de vécu, des discours, des échanges dialogiques, des affiliations et des conflits ».
(Jodelet, 2008:44)

C'est dans le processus expliqué ci-dessus que le même objet culturel peut avoir différents sens et significations pour différents groupes sociaux. Il est donc nécessaire de prendre en compte la production de ces connaissances en fonction des contextes dans lesquels les sujets développent leurs actions communicatives et, d'autre part, de la spécificité de l'espace social auquel ils appartiennent.

Dans notre cas, nous ferons particulièrement référence dans cet article au processus de construction de connaissances sur le genre et la sexualité chez les enseignants de l'école secondaire, dans le contexte éducatif formel de la ville de Buenos Aires, République Argentine.

Les méthodes d'enseignement d'une discipline, les pratiques scolaires, les rites, les traditions, le respect des règles, entre autres variables, constituent un ensemble d'actions communicatives qui ont une influence sur les sujets qui apprennent (enseignants et étudiants) sur leurs connaissances et sur la manière de voir et d'interpréter le monde.

Un premier problème à souligner lors de la définition de la diversité sexuelle et de genre (DSG) est la tendance à classer les sujets selon certaines catégories auxquelles sont attribuées évaluations et propriétés (homosexuels, travestis, bisexuels, lesbiennes, etc.).

Dans cette optique, on peut considérer que, selon différentes recherches (Chi, 1992; Pozo, 1994), la catégorisation fait partie du processus de (co) construction de connaissances. On pourrait alors en déduire que, dans la vie quotidienne, les genres et les sexualités sont considérés comme des propriétés matérielles attribuées aux sujets, se différenciant des connaissances scientifiques qui nécessitent d'autres processus de légitimation et de la compréhension d'un système de relations.

Dans ses contributions sur les changements conceptuels et représentationnels Chi (1992) affirme que nous avons organisé, compris et interprété le monde selon des catégories ontologiques: la matière, les processus et les états mentaux. Reprenant sa proposition et l'amenant sur notre terrain, nous pourrions considérer qu'à un premier niveau, lorsque les sujets accordent aux objets des genres et sexualités, ils le font en attribuant une nature ontologique objective: la "matérialisation". Les sujets sont identifiés en fonction de la présence d'attributs "visibles", "matérialisables": cheveux, vêtements, pénis, vagin. Cela peut être remarqué lorsque quelqu'un fait référence à l'orientation sexuelle en mettant l'accent sur l'expression de genre. On en déduit que quelqu'un est homosexuel par ses gestes, par ses vêtements, par sa coupe de cheveux, par sa manière de s'exprimer, etc. c'est-à-dire par un ensemble d'attributs qui ne correspondent pas à une catégorie relationnelle.

Considérer dans ces cas les genres et les sexualités comme un système de relations impliquerait un plus haut degré de complexité, d'approfondissement, c'est-à-dire d'explorer, d'analyser des processus dynamiques réalisés dans certaines conditions et situations spatio-temporellement situées, au moyen d'actions communicatives, où les sujets interviennent dans la réalité sociale et culturelle en fonction des intérêts, des luttes, des objectifs, etc. Dans cette perspective, comprendre la diversité sexuelle et de genre (DSG) à partir d'une analyse de processus impliquerait de plonger dans cet ensemble d'interrelations. Un des exemples présentés par Chi concerne la couleur des objets ou le poids de l'air (Pozo, 1999: 24). En général, les gens considèrent que le poids ou la couleur sont des attributs d'objets et ne peuvent pas comprendre qu'ils découlent d'un ensemble de relations.

Les débats actuels dans les contextes scolaires sur le genre et la sexualité tournent souvent autour de cette tension entre les connaissances quotidiennes et les connaissances académiques (scientifiques).

Dans la construction de la connaissance quotidienne, la tendance est à l'interprétation de phénomènes dans le contexte de relations causales, binaires, statiques, naturalisées. Ce

n'est que lorsque l'objet de la connaissance se rapporte au domaine scientifique que le système complexe d'interrelations qui définit les différentes perspectives, approches, théories, sur les sexualités et les genres a un sens. À ce stade, la Théorie des Représentations Sociales a pu nourrir le domaine des études psychosociales avec la compréhension de phénomènes liés à la construction sociale de la connaissance du sens commun ou de la vie quotidienne. Dans cette ligne, je souhaite mettre un accent particulier sur les contributions de Denise Jodelet sur la relation entre expérience et expérience vécue (*vivencia en spagnol*) et, en tant que telle, sur l'importance de l'expérience vécue dans le processus de construction de la RS.

Dans les histoires des enseignants que nous avons interrogés, nous pouvons voir l'importance des voix issues des contextes d'apprentissage formel, informel et non formel autour du genre et de la sexualité. Ces enseignants ont construit leurs savoirs sur le sujet en fonction de leurs expériences et vécus personnels, leurs croyances familiales, leurs coutumes populaires, leurs actions dans les mouvements sociaux, leurs expériences scolaires, leurs activités socioculturelles, aucune formation académique à ces questions n'ayant accompagné leurs trajectoires.

Dans cette optique, et comme deuxième point à prendre en compte, se trouve l'apport de la Théorie du Doing Gender dans la compréhension de ces phénomènes, et en particulier dans la compréhension du processus de co-construction de la connaissance autour des genres et des sexualités. Cette théorie met l'accent sur le processus de construction des significations entre les hommes et les femmes et sur le contexte social dans lequel ce processus est mené (Crawford, 2006; West & Zimmerman, 1987).

« Faire le genre » se produit de manière située (Crawford et Chaffin, 1997; Crawford et Unger, 2000) et est considéré « comme une performance sociale [...] envers soi-même et envers les autres en tant qu'audience [...] » (Crawford, 2006).

Dans cette perspective, nous pouvons prendre en compte les « actions » de genre qui sont développées selon trois niveaux d'analyse (Crawford, 1995);

1- Le niveau socioculturel, défini selon des configurations contextualisées spatio-temporellement situées en tant que croyances, valeurs, traditions, stéréotypes de genre, etc., qui fonctionnent comme un cadre de référence de l'organisation socioculturelle qui régit les relations d'inégalité et de pouvoir dans les actions communicatives du domaine scientifique, religieux, politique ou par le biais des médias.

2- Le niveau interpersonnel, en construction constante puisqu'il est établi dans les liens qui guident les actions des sujets. Il est défini par les attributs, les comportements attribués aux hommes et aux femmes, en fonction des différents espaces sociaux et culturels où se développent les relations intersubjectives. Selon Crawford et Chaffin, « *la catégorisation sexuelle n'est pas simplement une façon de voir les différences, mais aussi de créer des différences* » (1997: 92).

3- Le niveau individuel, défini en fonction du processus d'appropriation, associe les sujets aux catégories de genre conformément aux directives, normes, traditions, etc. Selon Crawford et Chaffin :

« les femmes et les hommes en viennent à accepter la distinction de genre qui est visible au niveau structurel et la représente au niveau interpersonnel dans le cadre de leur concept de soi ». (1997: 94)

Nous pouvons noter que la proposition de la Théorie de « Faire le genre » (Doing Gender) nous permet d'approfondir différentes variables qui font partie du processus de construction de connaissances sur le genre et la sexualité. D'autre part, cette théorie dialogue à son tour avec la Théorie des Représentations Sociales (Jodelet 2006, 2008) à la fois dans la définition du sujet et dans l'importance du langage et de la place de l'expérience vécue dans le processus de construction de la RS.

Reprenant les points précédents, un troisième point à prendre en compte dans la relation entre l'apprentissage, les sens, les significations, les genres et les sexualités est la référence aux « actions sociales », un concept qui nous renvoie à la question de Keneth Burke : *Qu'est-ce qui est impliqué dans les actions de communication humaine ?* Dans sa *Grammar of the motives* (1969), l'auteur propose un modèle dans lequel une synergie est établie entre cinq vecteurs : l'Acte, défini par les faits concrets qui ont eu lieu, la Scène, la situation où il se produit; l'Agent, c'est-à-dire la personne qui effectue l'acte; l'Agence constituée par les moyens par lesquels l'agent a agi et enfin le But pour lequel il a agi.

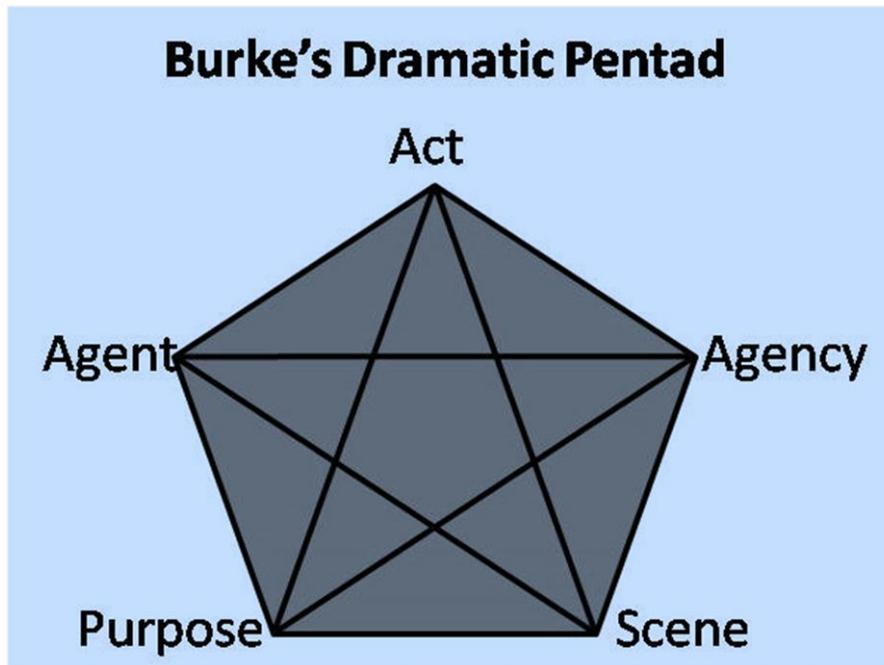


FIGURE 1

Ce modèle est basé sur le principe qu'aucune action humaine n'est ce qu'elle est nécessairement, mais qu'elle se produit dans des conditions historiques, particulières et changeantes. Dans cette optique, les actions réalisées par les sujets ne sont pas menées dans le vide. Au contraire, elles constituent un système moyennant lequel les individus opèrent dans leurs contextes socialement situés et médiatisés, orientés vers certains objectifs, développant leur capacité potentielle de co-construction, reconstruction ou reproduction de pratiques dans les activités auxquelles ils participent.

Dans cette perspective, je me permets d'étendre le modèle penté de Burke à un octogone composé des éléments suivants:

1. sujet
2. scénario ou contexte
3. objet
4. motivations et intérêts
5. normes et valeurs
6. alter
7. buts
8. agence ou ressources

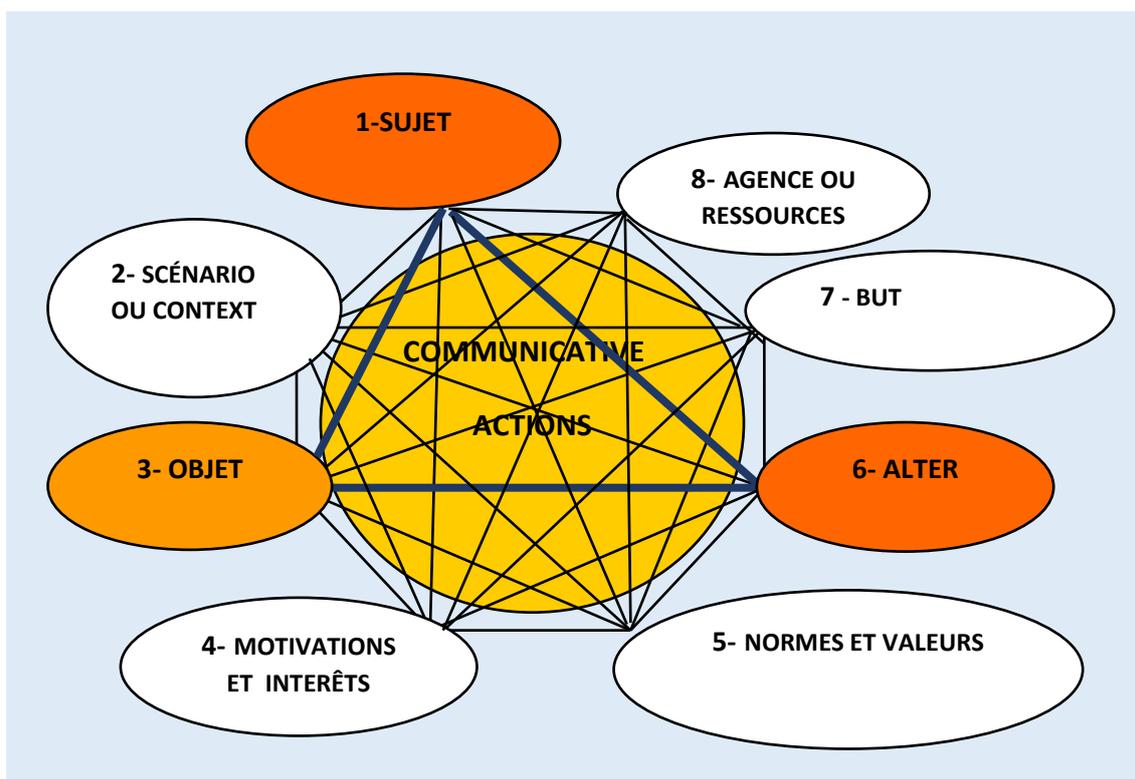


FIGURE 2

Nous pouvons noter que cet octogone inclut la relation OBJET-SUJET-ALTER (Markova, 2016) évoquée dans le TRS, reliant tous les éléments d'un processus dialogique.

Pour Markova, les approches dialogiques supposent des types d'interdépendances entre le Moi et Alter et une multiplicité de positions qu'ils peuvent prendre les uns par rapport aux autres, dans des manifestations concrètes. À cet égard, Hermans (2001) analyse ce phénomène en termes de « voix collectives dans le moi ». (Marková, 2003), présuppose que la relation de dialogue du Moi-Autre est de nature ontologique. Cela signifie que dans et à travers la communication, le Moi-Autre se co-constituent de manière intersubjective: l'un n'existe pas sans l'autre. Toujours pour Benveniste (1971), l'interdépendance du langage Ego-Alter se produit de manière ontologique, leurs subjectivités s'enrichissent dans et par leur interdépendance. Comme la communication n'est jamais une transmission « neutre » d'informations, la compréhension et la reconnaissance de l'ego et de l'autre sont essentielles et évaluatives. Leurs pensées sont communicables « dans et à travers le langage » (pour reprendre l'expression de Benveniste (1971)). De plus, le dialogue est constitué des concepts et des idées des participants.

Les déclarations ci-dessus sont axées sur les multiples facettes de la pensée et du dialogue humains. Dans cette optique, Serge Moscovici (1961/1971), se référant à différentes façons de penser dans une rencontre sociale, utilise le terme de « pensée polyphasique ». Lorsque Michael Bjtin (1979 ; 1986 ; 1984) discute de la nature multiforme de dialogue, il introduit le terme « hétéroglossie ». La nature du dialogue s'exprime de plusieurs manières.

En se concentrant spécifiquement sur la multiplicité de relations dans lesquelles le moi peut se développer, Hermans (2001) propose une théorie du positionnement personnel et culturel du soi dialogique. Dans toute situation dialogique, le moi change naturellement de position. De plus, le moi parle aussi à partir de différentes positions culturelles, exprimant différentes « voix collectives » et utilisant différents « langages sociaux », la théorie de Hermans suppose que les relations dialogiques sont des « processus incarnés, spatialisés et temporalisés » et illustrent « comment les voix individuelles coexistent et s'entrelacent avec des voix collectives » (Hermans 2001 : 266).

Ego-Alter est interdépendant des environnements sociaux, historiques et culturels, et cette pensée conceptuelle est communicable « dans et à travers le langage ».

En revenant à l'octogone, on peut noter que dans l'interrelation entre les différentes variables (bords) une construction conjointe ou sociale de la connaissance est réalisée. La connaissance est générée de manière communicative dans la relation Ego-Alter-objet. Le dialogue se déroule dans des contextes spécifiques spatio-temporellement situés, dans lesquels les sujets parlants réalisent des activités de communication différentes et multiples, les sujets étant des centres d'action ayant des intérêts, des motivations, des désirs, des objectifs,

L'unité inébranlable qui sous-tend l'épistémologie de la RS inclut le soi (le soi) et l'Autre ou les Autres (ou le Ego-Alter) par rapport aux objets de la connaissance sociale. Les « Autres » peuvent être d'autres humains ou des créations humaines, telles que des institutions, des traditions, des mœurs et des coutumes établies historiquement et culturellement.

Moscovici a abondamment utilisé la notion d'intersubjectivité pour faire référence à l'interaction et aux interdépendances entre « Moi » et « Vous ». *Il a même dit que le monde de l'intersubjectivité est un monde de représentations sociales: « Toute relation entre moi et vous présuppose que l'un représente l'autre ... ».*

Selon Jodelet (1989), la RS est la reconstruction d'un objet social qui présente des caractéristiques de la créativité impliquant à la fois une interprétation de situations et une expression du sujet. Pour l'auteure, les représentations sociales peuvent être définies comme suit:

« Une forme de connaissance élaborée et partagée socialement, orientée vers la pratique et qui concorde avec la construction d'une réalité commune à un groupe social » (Jodelet, 1984: 364).

De son point de vue, le social peut être interprété de plusieurs manières:

- 1- par le contexte où se trouvent des personnes et des groupes
- 2- par la communication établie entre eux
- 3- par les manières d'appréhender la réalité, ce qui leur donne leur bagage culturel
- 4- par les codes, les valeurs et les idéologies liées à des positions ou à des appartenances sociales spécifiques.

Dans ce sens, nous pouvons observer que dans le système précédemment proposé, le changement d'une des variables implique la relocalisation des variables restantes. En se concentrant sur la tension entre le sujet et les processus de médiation, Wertsch (1999) a défini l'action médiée et située comme un élément prioritaire de l'analyse des processus de construction du savoir dans la vie quotidienne. Pour l'auteur « L'action médiée est caractérisée par une tension irréductible entre l'agent et les modes de médiation » (Ibidem: 50).

Revenons à la théorie du Self Dialogique (Hermans, 1996, 2001) Hermans conçoit une multiplicité de positions du moi dans le développement d'actions communicatives. Le moi se déplace dans un espace imaginaire d'une position à l'autre, créant une dynamique entre (auto) négociations et (auto) contradictions intimement liée, tel le récit d'une histoire spatio-temporellement située, donnant lieu à la création et à la transformation d'une diversité de sens et de significations dans la vie quotidienne.

Dans ce cas, on pourrait dire que les voix qui font partie des énoncés présents dans les actions communicatives rendent possible la représentation de la réalité sociale. Des voix qui peuvent être opposées, contradictoires ou similaires, mais qui, telles qu'une palette de couleurs et de formes, sont entrelacées, mélangées, différenciées, liées, permettant que différentes représentations naissent autour de divers objets sociaux et culturels.

Cependant, cela nous permet d'envisager les actions communicatives comme composantes des pratiques éducatives, et de la construction de connaissances autour de certains objets sociaux et culturels. Cela nous permet de faire référence à la nature

performative de ces actions, et de dialoguer avec la TRS. Et nous pouvons considérer ces actions pédagogiques comme des « actions sociales », tout en considérant la qualité performative des actions de communication du point de vue de Butler (2007). Selon l'auteure, la performativité n'est pas l'acte d'un sujet isolé, mais le pouvoir du discours quand il est utilisé par un collectif social pour produire ensuite les phénomènes qui nous régulent et qui nous sont imposés de telle manière que la construction des genres et des sexualités ne constitue pas un acte unique ni un processus initié par un sujet. Bien au contraire, nous sommes confrontés à des processus qui sont réalisés dans le temps en réponse à des singularités socioculturelles. Comme il s'agit d'un processus de co-construction, il existe toujours des espaces de divergence, des zones plus perméables et instables de la constitution hégémonique permettant l'accès à d'autres voix. Dans *Excitable Speech. A politics of the Performative* (1997) Butler analyse la manière dont le langage, dans sa dimension performative (c'est-à-dire un acte produisant des effets), joue un rôle central dans la constitution des sujets et la production des identités et aussi dans l'élaboration et la diffusion de RS. Le langage et la performativité sont impliqués dans la reproduction ainsi que dans la subversion des relations de pouvoir. Butler souligne que considérer le genre comme une façon de faire, une activité exécutée (en partie involontaire) n'implique pas qu'il soit automatique ou mécanique, c'est une pratique d'improvisation où la présence d'un alter est indispensable. Et à ce stade, j'aimerais revenir à l'idée de Denise Jodelet dans l'analogie entre RS et performance théâtrale. Jodelet souligne à cet égard:

« des aspects fondamentaux de la représentation sociale: ses aspects signifiant, créatif, autonome. La représentation théâtrale donne à voir et à entendre à un public des actes et des mots qui rendent présent quelque chose de non-visible »
(1984: 476)

HISTOIRES DE VIE DE SUJETS QUI APPRENNENT

Dans cette trame qui se développe dans des processus socio-culturellement situés, nous avons vu le discours jouer un rôle fondamental dans chacun des points précédemment développés. Les actes de communication sont réalisés via des processus dynamiques, synchroniques et asynchroniques, où différentes variables définies dans l'Octogone entrent en jeu (voir la figure 2). De là le choix du récit de vie, l'histoire de vie, dans la proposition méthodologique comme accès aux différentes dimensions qui constituent les énoncés des sujets qui apprennent, comme représentation du monde vécu.

Le récit est une passerelle par laquelle le chercheur peut entrer en contact avec les expériences vécues des personnes interrogées et avec les voix qui soutiennent ces expériences et ces vécus. Au dire de Riessman

« Les histoires sont des artefacts sociaux qui en disent autant sur une société et une culture que sur une personne ou un groupe » (2008: 105).

D'autre part, le récit (auto) biographique à travers l'entretien vous permet de vous concentrer sur certains moments des trajectoires des sujets, sans avoir à aborder le récit de vie dans son intégralité. Bertaux (1997: 32) considère à cet égard que

« Il y a une histoire de vie à partir du moment où un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou non, n'importe quel épisode de son expérience de vie »

Depuis une perspective située, les entretiens biographiques permettent une reconstruction rétrospective en récupérant la valeur de ce qui a été vécu, de l'expérience de vie, du vécu (de la "vivencia") en fonction des différents contextes situés où les activités se sont déroulées. Selon Jodelet:

« L'expérience est directement associée à la dimension du vécu par le sujet qui peut être envisagé à des niveaux plus ou moins abstraits (...) Elle réfère alors à la conscience que le sujet a du monde où il vit » (p.238)

Dans cette ligne, le récit de vie à travers l'entretien est un instrument méthodologique qui permet de connaître le monde de la vie des personnes interrogées. Selon Kvale (2011), la narration biographique à travers l'interview « fournit un accès unique au monde de la vie des sujets qui décrivent dans leurs propres mots leurs activités, leurs expériences et leurs opinions » l'interview de recherche qualitative nous permet de construire de la connaissance : « (elle) donne accès à la multiplicité des récits locaux incarnés dans le récit des histoires et ouvre la voie à un discours et à une négociation sur le sens du monde vécu » (ibid.: 46).

L'entretien biographique a pour objectif de comprendre l'objet de la recherche en fonction du contexte dans lequel l'acte de communication a lieu sans vouloir généraliser les résultats. Cela permet non seulement d'écouter les protagonistes, mais aussi de reconnaître le contexte social, politique, économique et éducatif dans lequel ils ont été construits. Dans ce sens, le caractère créatif des récits biographiques est important, car ils recréent des situations, des liens, des états d'âme, etc., comme le fait un acteur lors de la mise en scène. Un monde qui n'est pas visible est re-présenté, où la relation avec

l'autre se déroule dans une trame où les motivations, les intérêts, les buts, les moyens, les traditions, etc. entrent en jeu.

L'analyse de l'entretien (auto)biographique nous conduit à l'idée bajtienne du chronotope en tant que corrélation spatio-temporelle (synchronique et diachronique) et affective: la vie en tant que trajectoire, en tant que chemin et ses corrélats à différentes époques: enfance, jeunesse, âge adulte, coutumes, traditions familiales, croyances. Dans ce récit biographique apparaissent démonstrations, réflexions, conclusions (la vie en tant que connaissance de la vie). Toutes les expériences vécues se déroulent à un moment et dans un espace spécifiques et forment une unité interdépendante. Cela signifie également que le sens de ce qui est dit est spécifique à ce chronotope. Chaque sujet fait l'expérience d'un chronotope différent lorsqu'il découvre de nouvelles situations, c'est-à-dire des rencontres avec d'autres dans la vie réelle, qu'il s'agisse d'organisations ou de représentants de gouvernements. L'un des points centraux à prendre en compte est l'implication réciproque entre la narration et l'expérience. Selon Ricoeur, le récit biographique permet de façonner ce qui est rapporté. (Ricoeur, 1983: 141) Il existe un carrefour entre le temps du récit, le temps de vie et l'expérience. Dans cette intersection, le moi acquiert la forme d'un nous, d'un nous autres. D'où l'importance attribuée par Bajtin (1981, 1986) aux voix qui peuplent le récit. Dans le même ordre d'idées, Lejeune et Ricoeur soulignent tous deux l'importance de la décentralisation dans le discours narratif biographique.

Dans la trame de ce discours, le sujet dialogue et crée une tension spatio-temporelle. Le genre discursif est plongé dans une historicité qui implique une évaluation du monde. D'où l'inscription du sujet dans son contexte socio-historique et culturel, aussi bien actuel que celui qui est objet de souvenir. Trame entre l'individuel et le collectif, entre le personnel et le social. Il s'agit d'un sujet incomplet, non essentiel, ouvert à de multiples identifications, en tension avec l'autre, avec ce qui est différent, avec des positions contingentes qu'il est appelée à occuper. Dans ce récit de lui-même, relancé, inachevé, l'expérience occupe une place privilégiée.

Les temps qui sont entrelacés dans le récit autobiographique sont différents :

1- Temps physique: temps du monde en termes d'évolution, développement uniforme.

2- Temps psychique: celui des sujets, qui est en relation avec leur monde intérieur, avec leurs émotions, leur subjectivité

3- Temps social: celui des événements,

4- Temps linguistique: celui du récit, où se déroule l'acte d'énonciation

D'autre part, la vie en tant que processus avec des obstacles et des possibilités: crises, conflits, déceptions, succès, réalisations, etc. Cela permet de concevoir une trame définie par une combinaison de voix qui rendent compte des positions, des ambiguïtés, des pratiques d'interprétation, etc. (Chase, 2015).

L'entretien biographique traite, selon Arfuch, d'un « besoin narratif, transculturel de l'expérience humaine » (Arfuch 2000: 138). Dans la construction narrative de sa biographie, le sujet « se crée » dans un récit de lui-même, où l'expérience occupe une place privilégiée.

La trame que construit l'entretien composé de différentes micro-histoires permet au monde du public (social, institutionnel) de s'entrelacer dans une polyphonie de voix avec le privé (domestique, intime), où différentes dimensions de la réalité sont liées et modifiées constamment.

Le moi est présent dans le récit à travers le souvenir de l'expérience, de l'anecdote, des événements, etc. Polyphonie, hétérogénéité, intégration, interaction donnent à la trame discursive du récit autobiographique ses qualités constitutives.

Pour Jodelet, dans la recherche sur les patients VIH:

« La notion d'expérience vécue a été définie (...) comme la façon dont les personnes ressentent, dans leur for intérieur, une situation et la façon dont elles élaborent, par un travail psychique et cognitif, les retentissements positifs ou négatifs de cette situation et des relations et actions qu'elles y développent » (2006 :239)

Le récit des expériences de vie à travers l'entretien autobiographique nous permet de rendre visible, selon les termes de Chase, « en quoi nos points de vue, à des étapes particulières de notre vie, ont une influence cruciale sur notre performance professionnelle » (ibid.: 750). Souvent, des événements critiques ou des points d'inflexion peuvent être identifiés dans la vie personnelle, professionnelle et institutionnelle des personnes interrogées, représentant des jalons qui façonnent certains styles et pratiques sociaux.

Selon la ligne évoquée dans cette présentation, l'entretien biographique est réalisé en tenant compte de différentes trajectoires des sujets interrogés et selon l'idée du chronotope de Bajtin. Le sujet interviewé, selon Ferrarotti,

« n'est pas un individu solitaire (...). Le concept d'horizon historique doit être pris en compte, ce qui signifie en premier lieu le caractère non intemporel et non déraciné des relations matérielles extra-subjectives, des documents autobiographiques; et deuxièmement, toutes les relations structurelles, formalisées dans des institutions ou exprimées dans des comportements et des coutumes »(Inisesta et Feixa, 2006: 11).

Tout cela nous amène aux questions suivantes:

- 1- Quelles voix sont inscrites dans le récit autobiographique?
- 2- Quelle est la genèse de ces voix? Quelle relation peut-on établir avec la RS autour de l'objet d'étude?
- 3- Quelles sont leurs positions?

DES VOIX DANS LES HISTOIRES VIVANTES

Avelling (2014) propose un modèle en trois étapes pour l'analyse des voix qui peuplent les récits : l'identification des voix des I positions à travers la conversation (entretien) du moi; identifier les voix des autres (Inner-Others) et examiner le dialogue et les relations entre les différentes voix. Comme nous l'avons déjà expliqué, en abordant le problème de la voix, nous nous posons la question de savoir qui parle? Une question qui nous amène essentiellement à nous interroger sur la genèse et les relations des différentes voix dans la production de leurs énoncés, dans des espaces spécifiques de relation.

Pour Bajtin (1981), le Moi découle des relations sociales avec les autres; les Autres font, en ce sens, partie du Moi (Bajtin, 1981: 354; Wertsch, 1991). Le Moi est toujours infusé et répond aux voix des Autres.

Les gens s'inquiètent de ce que les autres pensent et disent, et ils répètent ou paraphrasent souvent les mots des autres (Marková, 2003). Le soi pense et parle souvent avec les mots des Autres. Selon Bajtin

« Tout membre d'une communauté de sujets parlants ne trouve pas des mots neutres, « linguistiques », libres de l'appréciation et des orientations d'autrui, mais des mots habités par d'autres voix. Il les reçoit par la voix des autres, pleine de la voix des autres. Chaque mot dans son propre contexte provient d'un

autre contexte, déjà marqué par l'interprétation des autres. Sa pensée ne trouve que des mots déjà occupés »(1963-1970: 236).

Les principales tentatives pour formaliser une méthodologie permettant d'étudier le Moi avec des expériences multiples ont émergé du domaine de la psychologie. Ces approches découlent de la « Théorie du Moi dialogique » (Hermans, 1999), dans laquelle le Moi est conceptualisé comme une multiplicité dynamique des « positions I » à partir de laquelle le Moi peut parler et agir.

Dans la tradition dialogique, l'Autre n'est pas en opposition avec le Moi, mais fait partie du Moi (Bakhtin, 1981: 354; Wertsch, 1991). De plus, le Soi même n'est pas simplement ce qui s'auto informe, mais aussi comment le Moi entre en relation avec les autres (Marková, 2003). Cet accent mis sur la relation de soi avec les autres implique trois axes pour notre méthode: la voix du soi, la voix des autres et leurs interactions. Nous pouvons remarquer que différentes dimensions entrent en relation dans cette construction identitaire, à différents moments de notre trajectoire de vie. La participation à des mouvements sociaux, l'appartenance à un certain groupe, implique des changements dans nos voix et dans nos positions. Pour Jodelet:

“On le retrouve encore dans le cas des mouvements sociaux quand un ensemble de situations affecte pareillement, sur le plan émotionnel et identitaire, les membres d'un groupe, d'une classe ou d'une formation sociale comme un sort commun imposé par des conditions de vie, des rapports sociaux ou des contraintes matérielles et contre lequel ils s'élèvent” (2006 :.241)

Dans le cas des voix des enseignants sur le genre et la sexualité, nous notons la présence des voix des étudiants dans leurs luttes pour les droits de la communauté LGBTIQ, les revendications de NI UNA MENOS, les luttes autour de la loi sur l'avortement, les propositions autour de la loi sur l'identité de genre et sur le mariage égalitaire. Dans tous ces cas, nous pouvons noter que la construction de voix autour des genres et des sexualités est réalisée dans une construction collective influencée par différentes tensions.

Le discours permet la visibilité de la conscience et en tant que telle, les voix et les positions autour de différents objets sociaux et culturels. Si nous considérons que la conscience a une genèse sociale dialogique, nous pourrions dire que, selon les mots de Jodelet,

« l'expérience sociale est-elle marquée par les cadres de son énonciation et de sa communication » (2006 : 242)

DEFIS ET DIALOGUES

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons considérer que la compréhension de l'apprentissage du genre et de la sexualité nous renvoie à l'analyse des processus de construction de la connaissance de la vie quotidienne en termes de relations binaires, causales, naturalisées et, à ce titre, à l'élaboration et la diffusion de RS pouvant prendre en compte cette structure, avec des dynamiques différentes.

Ces processus permettent la co-construction de connaissances dans différents contextes éducatifs, formels, non formels et informels, à chaque moment de la vie des sujets concernés. Nous pourrions considérer ces contextes comme des communautés de pratique dans lesquelles différentes activités ont lieu. L'action pédagogique est réalisée à travers une série de procédures pour réguler l'activité conjointe (Coll et al., 1995). Cette aide sera possible grâce à la négociation de significations et à la mise en place d'un contexte discursif rendant possible la communication et la compréhension (Cubero et Luque, 2001).

Malgré le caractère consensuel de la proposition, toute négociation n'est pas exempte de désaccords, de tensions, où la dialectique permet à son tour de construire un cadre où la différence est une variable à prendre en compte.

Dans chacun de ces espaces socioculturels où le genre et la sexualité sont co-construits, le langage en tant que système sémiotique, comme instrument de médiation dans les processus d'apprentissage, joue un rôle fondamental. La convergence sur ce point est remarquable, que ce soit d'un point de vue socio-historique (Vygotsky, 1986, 1988, Wertsch, 1999), de la conception de la dialogicité (Bajtin, 1989, Markova, 2016), de la Théorie des Représentations Sociales (Abric 1994; Apostolidis 2003, Jodelet 1989, 2002, 2006, 2008, Markova 2016, Pievi 2017, Seidmann et al, 2012), La théorie du Doing Gender (Crawford, 2006; West et Zimmerman, 1987), ou la perspective de Judith Butler (2007).) entre autres. En ce sens, les dialogues entre différents domaines, perspectives, théories, d'un point de vue interdisciplinaire et multi-méthodologique, permettent d'approfondir les différents bords des objets de connaissance qui ont guidé cette présentation, permettant ainsi l'ouverture de nouvelles voies de recherche sur l'apprentissage, les genres. et sexualités.

D'autre part, l'importance des récits de vie, des récits d'expériences vécues, des « vivencias » en tant que passerelle vers les voix qui peuplent les trames et la structure des récits. Les différentes positions du moi sont présentes dans les récits qui, en tant que

récits constitués de voix différentes, façonnent la réalité psycho-sociale des sujets. Or, cette réalité représentée, racontée selon les expériences de la vie, n'est pas neutre; chaque sujet occupe différentes positions dans son espace social, et il le fait à partir d'évaluations, de traditions, de croyances, où le pouvoir, le savoir et la sexualité en font partie. Les histoires de vie peuvent contribuer aux processus d'élaboration des RS. Pour Jodelet:

“À côté de cette dimension vécue, l'expérience comporte une dimension cognitive dans la mesure où elle favorise une expérimentation du monde et sur le monde et concourt à la construction de la réalité selon des catégories ou des formes qui sont socialement données. Et c'est à ce niveau que peut aussi se penser la liaison avec les représentations sociales. Les termes dans lesquels on va formuler cette expérience et sa correspondance avec la situation où elle émerge vont emprunter à des pré-construits culturels et à un stock commun de savoirs qui vont donner sa forme et son contenu à cette expérience, elle-même constitutive du sens que le sujet donne aux événements, situations, objets et personnes meublant son environnement proche et son monde de vie. En ce sens, l'expérience est sociale et socialement construite.” (2006.241)

Bref, nous observons que les récits de vie nous permettent de rendre visibles différentes dimensions de notre réalité subjective, intersubjective et trans-subjective, où les expériences vécues sont présentes à travers les voix qui constituent ces histoires dans les différentes énonciations. Ces concepts enracinés dans la tradition interdisciplinaire du dialogisme nous permettent de comprendre la nécessité d'un travail conjoint pour traiter la question de la construction de connaissances autour du genre et de la sexualité, et renforcent ainsi la perspective dialogique dans le domaine de la Théorie de Représentations Sociales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIC, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. En J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- APOSTOLIDIS, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. En J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès
- BAJTIN M (1981) *The Dialogic Imagination: Four essays* (Ed. Holquist M). Austin, TX: University of Texas Press.
- BAJTIN M (1986) *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- BENVENISTE, É. (1971) *Problemas de lingüística general I* (25a ed.). México: Siglo XXI.
- BERTAUX, D. (1976) *Histoires de vies – ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris: rapport au Cordes (por aparecer en Editions L'Age d'Homme, Lausanne, 1981).
- BERTAUX, D. (1977), “*Comment l'approche biographique peut transformer la pratique sociologique*”. *Recherches économiques et sociales* n° 6 (abril).
- BERTAUX, D. (1997) *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.
- BRUNER, J. (1991) “*Realidades mentales y mundos posibles*”. Barcelona: Gedisa
- BURKE, K. (1969) *A Grammar of motives*. Berkeley, California. University of California Press.
- BUTLER, J. (1997) *Speech: A Politics of the Performative*. Routledge Press.
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M^aJ. (1995): “*Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa*”, en P. Fernández Berrocal y M^aA. Melero (comps.): *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). España: Siglo XXI de España Editores.
- CONNELL, R (1987) *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, California: Stanford University Press
- CONNELL, R (1995) “*La organización social de la masculinidad*”. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (Ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, 1995. p. 31-48
- CONNELL, R. (2005) “*Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*” in: *Gender & Society*, Vol. 19 No. 6, December 2005 p: 829-859
- CRAWFORD, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.

- CRAWFORD, M. & CHAFFIN, R. (1997). The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde y J. Richardson (Eds.). *Gender Differences in Human Cognition* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press
- CRAWFORD, M, and UNGER, R (2000) *Women and Gender: A Feminist Psychology*. Boston: McGraw-Hill
- CUBERO, R. Y LUQUE, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial
- CHASE, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin I. y Lincoln N. (coords.), *IV Manual de Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Barcelona. Gedisa.
- CHI, M. (1992). *Conceptual change within and across ontological categories: examples from learning and discovery in science*. In: R. Giere (ed.) *Cognitive models of science*. pp. 129-186. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- FLICK, U. (2004) ,*Introducción a la Investigación Cualitativa*, Ediciones Morata S. L., Madrid
- FOUCAULT, M. (2002) *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- HERMANS, H. (1996A) Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin* , 119 , 31–50.
- HERMANS, H. (1996B) Opposites in a dialogical self: Constructs as characters *The Journal of Constructivist Psychology* , 9 , 1–26.
- HERMANS, H.(2001) The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology* , 7 (3), 323–365.
- JODELET, D. (1989). *Représentations sociales: un domaine en expansion*, en Denise Jodelet (dir.). « Les représentations sociales » París, PUF.
- JODELET, D. (2005) “Imbricações entre representações sociais e intervenção”. IV Jornada Internacional y II Conferencia Brasileira sobre Representaciones Sociales. Joao Pessoa.
- JODELET, D. (2006). Place de l’expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes, PUR, pp. 235-255.
- JODELET D. (2008) Le mouvement de retour vers le sujet et l’approche des représentations sociales, *Connexions* 2008/1, n° 89, p. 25-46.
- KORNBLIT, A.; SUSTAS, S.; DI LEO, P.(2012) *Educación, género, sexualidades y derechos. Un análisis de los foros virtuales en capacitaciones de docentes de todo el país*. en: Kornblit, A *Salud, sociedad y derechos*. Buenos Aires: Teseo

- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LAKOFF, R. (1975): *Language and women's place*. Nueva York: Harper Colophon [Trad.Cast. *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona: Hacer, 3ª edición, 1995].
- MARKOVÁ I (2003) *Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARKOVÁ I (2006) The inner alter in dialogue. *International Journal for Dialogical Science* 1(1): 125–148.
- MARKOVÁ I (2011) *Challenges to dialogical science*. In: Märtsin M et al. (eds) *Dialogicality in Focus: Challenges to Theory, Method and Application*. New York: Nova Science, 65–74.
- MEAD, G. H. (2010). *Mente, Self e sociedade* (M. S. Mourão, trad.). Aparecida, SP: Ideias & Letras
- MORENO, A (2010) *Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización*, en Coll, C. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Graó : Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- MORGADE, G. (2001) *¿Existe el cuerpo ... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad*. En *Revista Ensayos y Experiencias Año 7 N° 38*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
- MORGADE, G (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación*. Edic. Novedades Educativas - Bs. As.
- MORGADE, G.; ALONSO, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*, Paidós. Bs As
- MORGADE, G (2016) *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Homo Sapiens. Bs As.
- MOCOVICI, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris. PUF
- PIEVI, N. (2017) *Aprendizaje informal y representaciones sociales. El rol del estado en la formación cívica*. En Chardón et alt. (2017) “Investigaciones en representaciones sociales en Argentina”. Bernal, UNQ
- POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M, A (1999) *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid. Ed. Morata.
- POZO, J. I. (2007). *Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional*. En *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*, Pozo, J. I y Flores, F. (editores), Antonio Machado Libros, Madrid: OREALC-UNESCO/Universidad de Alcalá.
- RIESSMAN, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

SEGATO, R (2003) “Las Estructuras Elementales de la Violencia: Contrato y Status en la Etiología de la Violencia”. Serie Antropología. Brasilia.

SEIDMANN, S., DI IORIO, J., GHEA, M., MIRA, F., AZZOLLINI, S., ROLANDO, S., RIGUEIRAL, G., GUEGLIO, C. (2012) Juventud “invisible”: Sus representaciones sociales acerca de la exclusión de la educación formal. IV Congreso Internacional de Investigaciones y Práctica Profesional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, XIX Jornadas de Investigación de la misma Facultad.

VYGOTSKY, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cap. 1: Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño y Cap. 4: Internalización de las funciones psicológicas superiores. México, Grijalbo.

VYGOTSKY, L. (1986) Pensamiento y Lenguaje, Cap. Un estudio experimental de la formación del concepto. Buenos Aires, La Pléyade.

WERTSCH, J. V. (1991): Voces de la mente. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.

WERTSCH, J. V. (1999): La mente en acción. Buenos Aires: Aique.

WEST, C. & ZIMMERMAN, D. (1987). Doing gender. In *Gender and society*, 1 (2), 125-151.