

Vers une approche des relations entre l'enfant, l'école et la vie sociale à travers l'étude de la communication

Analyse de cadres théoriques et d'interventions

Anne-Nelly Perret-Clermont

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Université de Genève

Il est frappant de constater à quel point, dans ses travaux, l'Education Compensatoire se préoccupe de caractéristiques psychologiques de catégories d'enfants alors qu'elle choisit ces catégories sur des critères pédagogiques (échec scolaire) et sociologiques (appartenance socio-culturelle). Et pourtant ces recherches sont loin d'être infructueuses. Comment expliquer ce lien entre le psychologique et le social? Y aurait-il un déterminisme du social sur le psychologique, ou inversement, que l'école s'emploierait (ou pourrait s'employer) à compenser? Ou bien ne vaudrait-il pas mieux chercher les liens de causalité au niveau des caractéristiques sociales et des modes de fonctionnement de l'institution scolaire elle-même?

Notre hypothèse est la suivante: l'école, par le fait qu'elle réduit les différences entre enfants à des différences psychologiques (à travers, notamment, toute une psychologie différentielle des aptitudes scolaires très liées à la structure du système scolaire):

- évite par là-même de tenir compte de la spécificité des systèmes de relations sociales et de communication qu'elle met en jeu dans son mode propre de fonctionnement
- oublie également que les élèves auxquels elle s'adresse de manière uniforme sont en fait insérés dans des réalités quotidiennes qui ne sont pas les mêmes pour tous, et que ces insertions différentes entraînent chez les individus des modes différents d'orientation dans les relations et la communication, et crée ainsi des échecs à deux niveaux:
- échec scolaire de nombreux élèves, vécu au niveau individuel, et qui devient d'ailleurs souvent pour l'individu un échec plus global sur le plan de la réalisation de son ambition sociale
- échec au niveau de certains objectifs des politiques de l'éducation tel l'échec relatif des politiques de démocratisation des études (égalité des chances).

Par le présent exposé nous souhaiterions contribuer à une réflexion sur les mécanismes et actions par lesquels se créent les

fortes corrélations qui ont été mises en évidence par de nombreux travaux sociologiques, entre réussite scolaire et origine sociale de l'élève. Au-delà de certaines explications — qui par leur nature-même risquent de s'enfermer dans des schémas statiques — cette réflexion est à la recherche de cadres théoriques qui contribueraient à élaborer une théorie de l'intervention, voire même une théorie «expérimentable» de l'intervention. Celle-ci ne pourra naître en fait que d'une action conjugée pluridisciplinaire entre théoriciens et enseignants dans un nouveau style de rapports et de recherche. Les travaux d'«action research» se situeraient dans cette ligne avec deux exemples qui me semblent particulièrement intéressants: les expériences des Educational Priority Areas sous la direction de A.H. Halsey en Angleterre et les recherches psychopédagogiques de M. Cecchini et F. Tonucci en Italie. Alliant une connaissance approfondie des milieux dans lesquels ils travaillent à une étude des travaux existants en sociologie de l'éducation, ces chercheurs avec des enseignants essayent d'en tirer les implications pédagogiques, de les mettre en pratique, puis de confronter les résultats de l'action à leurs prévisions. Cette confrontation dépasse la simple évaluation du succès face aux objectifs fixés pour peser la signification et la validité des concepts forgés par les études théoriques et pour permettre une réélaboration théorique qui modifiera à son tour les interventions pratiques futures.

La première partie de l'exposé cherchera à éclaircir et justifier l'hypothèse proposée en introduisant des concepts théoriques empruntés à la psychologie sociale et à la sociologie et en faisant part de certaines réflexions à leur sujet. Dans une deuxième partie de l'exposé, nous tâcherons de montrer comment les expériences pédagogiques italiennes et anglaises, citées ci-dessus, apportent des éléments qui renforcent l'hypothèse avancée.

PREMIÈRE PARTIE: APPROCHE THÉORIQUE

De nombreuses études semblent d'accord pour confirmer une forte corrélation entre l'origine sociale de l'élève et sa réussite scolaire (Husen, 1972). Face à cette constatation, dans un but explicite de démocratisation des études, des pédagogues, dans le courant de l'éducation compensatoire (Little, A. et Smith, G., 1971) ont l'ambition de créer des conditions d'éducation des enfants qui fournissent une égalité pour tous et qui fassent, en somme, qu'on ne retrouve plus ces corrélations au niveau de l'école. Sur quelles connaissances et expériences, sur quelle argumentation se fonde cette ambition? Est-elle, cette ambition, solidement fondée? N'a-t-elle pas, dans de nombreux projets, surestimé les moyens de l'école? Il me semble que pour pouvoir aborder ce problème et

initier une intervention de cette envergure il aurait été nécessaire de pouvoir se référer à des cadres théoriques englobant et articulant entre elles les différentes réalités en jeu :

1. la réalité de l'école avec ses objectifs, ses valeurs, ses modes de relations et de fonctionnement, ses objets d'études...
2. l'enfant caractérisé avant tout comme enfant c'est-à-dire comme être en développement; mais aussi les enfants se différenciant les uns des autres par certaines caractéristiques culturelles ou psychologiques,
3. la société avec ses classes sociales, sa répartition du pouvoir, du travail, du confort, son système de rôles et de statuts, ses institutions (l'école étant une de celles-ci en interrelation avec les autres),
4. Les groupes sociaux et micro-sociaux tels que les groupes ethniques, le quartier, et peut-être avant tout la famille avec sa réalité propre: ses conditions de vie, ses besoins, ses attentes, ses intérêts, ses aspirations.

Or, pour le moment, une action pédagogique de l'envergure des programmes d'éducation compensatoire ne trouve guère de théories englobant et articulant ces quatre dimensions dans leurs aspects tant psychologiques que sociologiques.

Ces cadres théoriques sont donc à élaborer et il nous semble particulièrement propice de les fonder sur une étude de la communication. La communication est en effet une notion commune à la psychologie et à la sociologie et elle est centrale dans toute interaction entre les quatre réalités décrites précédemment. Comment les gens communiquent-ils entre eux, que ce soit l'enfant avec l'adulte, ou les adultes entre eux dans les différents groupes et rôles? Quelle communication la société cherche-t-elle à établir aux différents niveaux, à travers l'école, en véhiculant un certain nombre de valeurs, de programmes et de connaissances?

Dans un premier temps, pour initier cette réflexion théorique, nous nous proposons d'aborder l'étude de la communication selon deux axes :

- celui de la communication adulte-enfant, car tout processus d'éducation met des enfants face à des adultes ayant des projets à leur égard. En particulier, nous nous intéresserons à la communication au sein de la famille pour en saisir le mode, les contenus, les fonctions, et surtout pour comprendre quels sont les liens qui existent entre celle-ci, les projets des parents, le mode de socialisation et l'insertion sociale. Cela nous amènera à introduire un nouveau concept, celui d'«orientation générale de l'individu», qui devrait permettre d'élargir le débat sur les «aptitudes»,

- et celui de la communication entre enfants, car ni l'école traditionnelle, ni les méthodes d'investigation de la psychologie classique des aptitudes n'ont permis de soupçonner la richesse et la fécondité des possibilités de communication entre enfants qui sont découvertes actuellement par des travaux comme ceux de Labov à Harlem ou ceux de Cecchini et Tonucci en Italie.

Il ne s'agit pas d'étudier uniquement les modes de communication et les formes qu'elle revêt, mais plutôt d'insérer cette étude dans une approche plus globale des contextes dans lesquels a lieu la communication et des réseaux de significations dans lesquels elle s'inscrit.

Dans un deuxième temps, en analysant des expériences pédagogiques nous serons amenée à aborder un troisième axe d'étude: la communication entre l'enfant, l'enseignant et le groupe social d'appartenance.

A) LA COMMUNICATION ADULTE-ENFANT

I. Contenus des communications au sein des familles

Les travaux et essais de B. Bernstein (1973) sont une puissante source d'inspiration dans ce domaine dans la mesure où ils essayent de cerner combien, selon leur réalité sociale les personnes se parlent de choses différentes et se parlent plus ou moins amplement de certains sujets. Ceci est dit en se centrant sur les contenus, sur les fonctions de la communication et le style des échanges verbaux, indépendamment des formes et structures linguistiques que revêteraient ces échanges. Sur ce dernier point nous nous distançons de Bernstein qui, lui, donne également une grande place à l'étude des différences de formes linguistiques et syntaxiques.

Voici ce que donnerait dans cette perspective l'exemple d'une famille dans une ferme isolée des Appenins. Il en existe de très pauvres. On voit que dans cette famille le système des rôles individuels est bien établi, la répartition des tâches traditionnelle. Il y a pour chacun, à cause du climat et du travail, une grande fatigue physique. Dans cette famille on parle peu. Cela ne veut pas dire pour autant que l'on se comprenne moins bien que dans un milieu où l'on parle beaucoup. On parle peu car il y a peu de choix et de décisions à prendre, il y a peu de planification à faire car les travaux agricoles traditionnels se répètent régulièrement au rythme des saisons; il y a peu de remises en question et peu de nécessité d'explicitation des points de vue étant donné que tâches, rôles et statuts sont clairement définis. Il y a donc bien des domaines dans lesquels il n'y a pas de nécessité évidente de se parler (*), alors que la nécessité se

(*) Voir à ce propos F. Tonucci (1972) a) en particulier p. 25.

ressentirait chez nous, universitaires, par exemple. Un exemple bien différent des conditions de vie dans une ferme isolée serait celui d'un villageois des Appenins, petit commerçant, aimant vendre voire marchander, cherchant des contacts avec sa clientèle, discutant, organisant son commerce, prévoyant ses ventes. Il a souvent l'occasion de parler et a plaisir à le faire. Il est inséré dans un système d'échanges qui l'oblige à communiquer.

On peut aussi prendre le cas d'une famille ouvrière vivant dans un logement très précaire, et dont les parents au métier routinier et régulier ressentent une certaine fatigue et un abrutissement. Est-ce que les conversations à table avec les enfants risquent d'être les mêmes et aussi nombreuses que dans un autre milieu où la fatigue physique se fait moins sentir et où les conditions matérielles font que chacun est plus à l'aise?

Dans certaines familles les sujets de conversation entre parents et enfants abondent: école, culture, métier, vacances, projets de week-end par exemple. Les projets sont motivés et plus ou moins expliqués aux enfants. Il y a d'autres familles où l'on regarde la télévision.

Ce sont des exemples peut-être extrêmes mais choisis pour illustrer l'idée que dans des réalités sociales différentes, les enfants entendent autour d'eux les gens parler de sujets très différents et sont eux-mêmes plus ou moins engagés dans ces débats et propos (*). Pour les enfants cela représente une plus ou moins grande habitude d'envisager différentes formes de réalité, de planifier, de raconter, de justifier, une possibilité plus ou moins grande de se confronter à d'autres points de vue, de connaître une diversité de relations interindividuelles et d'activités.

C'est dans leur proche entourage que les enfants apprennent un système de rôles, un mode d'existence, une manière d'être, quelles sont les choses importantes de la vie et, en particulier, de la vie de leurs parents.

II. Communication et relations entre parents et enfants

Maintenant si on se penche plus précisément sur les relations et communications entre parents et enfants, on voit qu'elles peuvent être établies pour des raisons très différentes. Un père ou une mère peut parler à son enfant soit:

- pour se faire obéir, ou pour habituer l'enfant à certaines modes de conduite
- pour partager des sentiments, des ressentis, des expériences

(*) Pour une mesure du taux de communication voir, par exemple, Cecchini, Tonucci, Pinto et Dubs (1972) pp. 18-19 et le Communication Index de Brandis (1970).

- pour instruire l'enfant dans différents domaines, pour lui expliquer par exemple le fonctionnement d'appareils, pour justifier certaines actions, etc.

- ou pour susciter l'imagination, l'invention, le jeu.

Dans ces différents champs, le langage verbal et le langage gestuel pourront servir à plus ou moins d'explicitations, de justifications. On peut distinguer dans les familles une plus ou moins grande utilisation du langage dans ces différents domaines (*). Une recherche de Bernstein et Henders (Bernstein (1973) vol. II, pp. 24-47) sur la représentation que les mères se font de l'utilisation et de l'utilité du langage montre une différence à ce sujet entre les classes sociales. Il nous semble plausible de faire l'hypothèse que la plus ou moins grande utilisation du langage dans les différents domaines est corrélée avec l'insertion socioprofessionnelle des familles.

Selon ce qui est dit l'enfant se fera des représentations différentes des relations qu'il a avec ses parents, des relations interindividuelles en général et de son propre rôle. C'est à travers ces différentes communications avec son entourage qu'il se forgera des **cadres d'interprétation de la réalité** qu'il vit et qu'il se construira son identité.

III. Communication - relations - identité

Si l'enfant vit dans une famille où les relations sont essentiellement définies par les rôles et les rôles définis par des critères de sexe, d'âge (avec des arguments de ce genre donnés à l'enfant: «une petite fille ne joue pas avec des camions», «laisse donc les poupées aux filles», «c'est à ton père à le faire», «tu es la fille de la maison, lève-toi pour aider ta mère»), on peut s'attendre à ce que l'enfant se forge une **identité avant tout sociale**. L'enfant dira de lui, par exemple, qu'il est un garçon, l'aîné de trois, élève d'une école secondaire, footballeur et futur aviateur. Il se définit de façon «positionnelle» ou «consensuelle» pour reprendre les expressions de Bernstein ou de Kuhn et MacPartland (1954) c'est-à-dire en termes de catégorisation sociale.

Dans d'autres familles les relations sont basées sur des choix individuels (ou présentés comme tels), sur des sentiments explicites, sur les affinités. On peut s'attendre alors à ce que l'identité que se construit l'enfant soit avant tout une **identité personnelle individuelle**. Il dira de lui, par exemple, qu'il est aventurier et tenace, qu'il aime bien faire plaisir, qu'il a beaucoup d'amis mais se sent incompris.

Les premiers ont tendance à se référer à des catégories précises

(*) Voir Bernstein (1973), vol. I, introduction.

ses d'individus, les autres à se définir plus par des traits psychologiques individuels.

Ici aussi nous faisons l'hypothèse que le mode de relations vécu dans la famille est lié au groupe social d'appartenance de la famille. Cela ne signifie pas une correspondance terme à terme entre la classe sociale d'origine de la famille et ses modes de relations mais une pondération plus forte de certains modes de relations dans certains milieux résultant de l'action combinée de plusieurs facteurs tels que l'insertion socio-économique de la famille et les traditions éducatives du groupe social et culturel.

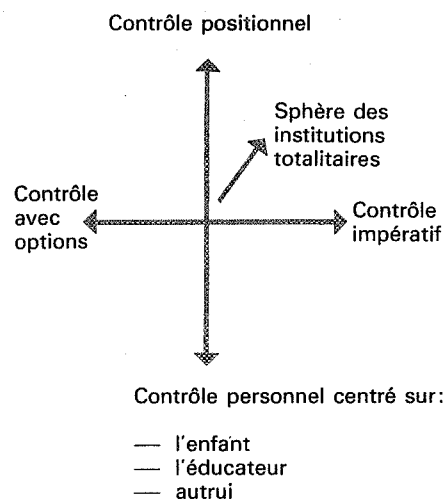
Mais il nous semble important de noter que la famille n'est pas le seul facteur déterminant du mode d'identification. Dans une recherche récente (Doise, Meyer, Perret-Clermont), auprès d'élèves de 15 ans en fin de scolarité obligatoire, nous pensons avoir pu montrer l'influence de la section scolaire. Nous avons en effet trouvé que la plupart des élèves de section préprofessionnelle se présentent de façon consensuelle au «Who am I test» (Kuhn et MacPartland, 1954), c'est-à-dire en se référant à des groupes ou catégories sociales précis, ce que font significativement moins les élèves des sections prégyrnasiales classique et scientifique. Ces derniers ont nettement plus tendance à se décrire par un ensemble d'attributs plus personnels ou plus spéculatifs. Ces résultats apparaissent chez les élèves de classique et scientifique indépendamment de la situation socioprofessionnelle de leurs parents. On sait par ailleurs que les élèves sont admis dans les différentes sections en fonction de leurs résultats scolaires, de mauvaises notes entraînant obligatoirement l'entrée dans la section préprofessionnelle, tandis que les élèves qui réussissent à obtenir de bonnes notes ont une possibilité relative de choisir entre les sections classique et scientifique, voire moderne. Et la situation est effectivement ressentie diversément par les élèves. A la question: «Qui décide de la section?», les élèves de classes préprofessionnelles répondent essentiellement: «les maîtres» ou «la direction»; tandis que les autres répondent: «l'élève» ou bien «ses parents». Les élèves des sections prégyrnasiales ne se rendent donc pas compte que la question est générale et qu'ils généralisent à partir de leur cas particulier sans vouloir voir que ce choix n'aurait pas existé si leurs notes scolaires avaient été insuffisantes. En choisissant effectivement leur section ils ont pu affirmer un trait personnel (voire un goût), et ils suivront cette section avec une certaine impression de «l'avoir voulu». Ce ne peut pas être le cas pour les élèves de la section préprofessionnelle qui sont dans une «option» obligatoire qui, de plus, sanctionne une situation globale d'échec scolaire alors que les autres options sont, au moins en partie, caractérisées par les aptitudes spécifiques qu'elles requièrent soit en lettres soit en sciences.

On voit par ces résultats combien l'identité que l'élève expose est liée à sa position dans l'échelle scolaire. Il est fort probable que l'appartenance à différents groupes sociaux, la position dans l'échelle sociale, la mobilité sociale vécue ou non par la famille, la marge de liberté et de choix par rapport à sa situation, conditionnent également les représentations que les individus se font d'eux-mêmes et de leur position. Cela entraînerait comme corollaire qu'un changement de milieu d'appartenance, par suite d'une promotion ou d'un échec scolaire, entraînerait un changement profond dans les conditions d'identification, le mode d'identification que l'élève est amené à utiliser risquant de ne pas être le même que celui du groupe social dont il est originaire.

IV. Exercice de l'autorité

Sous quelles formes l'autorité s'exerce-t-elle dans les familles selon les groupes sociaux (ou micro-sociaux, ou culturels, ou ethniques) et à l'école? Comment l'enfant se situe-t-il dans ces différentes relations et que signifient-elles?

Selon B. Bernstein (1971), l'autorité peut s'exercer soit sur un mode positionnel qui justifie en fonction de l'âge, du sexe et du statut le comportement requis de l'enfant, soit sur un mode personnel qui justifie ses contraintes en évoquant des désirs, des projets, des sentiments, des états d'âme de l'enfant et de l'adulte. C'est alors un exercice de l'autorité centré sur l'enfant, l'éducateur et autrui. Une représentation de ce qui vient d'être dit peut être obtenue par un schéma à deux axes (*): sur le pre-



(*) Schéma emprunté à un exposé de Bernstein (1972).

mier axe on trouve à un pôle l'exercice de l'autorité ou «contrôle» effectué sur un mode positionnel et à l'autre pôle un contrôle personnel basé sur les caractéristiques individuelles des personnes concernées. Sur l'autre axe on peut placer à une extrémité l'autorité exercée sur un mode impératif et à l'autre une autorité offrant un certain nombre d'options. On peut remarquer, en particulier, que plus le mode est impératif et le contrôle positionnel, plus on se rapproche de la sphère des institutions totalitaires.

Si le mode d'exercice de l'autorité se situe dans le cadran droit supérieur, l'éducateur enseigne que la hiérarchie régit les relations sociales. Par contre à l'opposé si le contrôle se fait avec options et avec des justifications personnelles voire individualisantes, on peut arriver à une situation où l'on masque le pouvoir.

Ces différents modes d'exercice du pouvoir sont caractéristiques de différentes structures familiales. Les sociologues londoniens ont fait à ce sujet l'hypothèse qu'une structure familiale de type positionnel engendrerait chez l'individu la conscience de son identité sociale au dépend de l'autonomie personnelle. Les modes d'exercice de l'autorité plus personnels entraîneraient une plus grande impression d'autonomie, mais une identité sociale qui risque d'être plus faible. Mais à mon avis, il reste à investiguer ce que donnerait dans une école par exemple, un contrôle de type personnel centré non pas sur l'individu, mais sur des groupes réels d'enfants.

V. Socialisation et langage

Ces différentes formes de socialisation dans la famille font appel différemment au langage selon qu'elles cherchent ou non à s'explicitier, s'expliquer, se justifier. Certains enfants ont droit à de grandes explications et d'autres pas ! Certains bambins reçoivent beaucoup de réponses à leurs «pourquoi?» et d'autres n'en reçoivent que peu. Et c'est le cas dans toutes sortes d'occasions. Certains parents jugent important que leur enfant comprenne le pourquoi de leurs exigences et le lui explique. Ce n'est pas le cas pour tous.

Les enfants ne comprennent sans doute pas toujours les explications qui leur sont données et ne les assimilent pas telles qu'elles leur sont présentées. Mais ils seront plus ou moins entraînés à réfléchir sur les règles régissant leur comportements et sur les systèmes de rôles et de statuts qu'ils rencontrent au sein de la famille ou de leur vie sociale. Cela déterminera-t-il en partie du moins, leurs attitudes à l'adolescence, plus ou moins facilement à remettre en question les bases de leur insertion sociale et de leur socialisation ? D'autre part, ce mode de relations quotidiennes les rend plus ou moins entraînés à expliciter et à verbaliser des enchaînements de re-

lations causales, à exprimer et à justifier des opinions, à confronter des points de vue, dans ce domaine. Le transfert de cette possibilité de raisonnement, de justifications, de recherches de causes se fait-il à d'autres domaines, scolaires par exemple ?

VI. Insertion sociale et relations familiales

Aux différences entre les familles quant aux systèmes de rôles régissant les relations, les modes d'exercice de l'autorité, les formes de socialisation et de construction de l'identité personnelle, les contenus et la forme des communications, comment correspondent les différences au niveau social ? Sont-elles interdépendantes ?

Y a-t-il sur des points, au sein même des conditions de travail, une nette différence entre un travailleur subalterne et un travailleur indépendant ? La réponse nous semble évidente. Examinant les situations respectives nous verrions que le premier n'a guère part aux décisions concernant son travail. Sa marge de liberté dans l'organisation et la planification de celui-ci et ses possibilités d'initiative sont minimales. Ses tâches sont précisément définies. Sa fonction et son statut lui définissent ses rôles et obligations face à ses supérieurs hiérarchiques. Il sait quels comportements sont attendus de lui. Il a peu d'emprise sur sa réalité quotidienne de travail et peu de moyens de la changer. S'il accepte la situation sans une remise en question, une lutte ou une révolte, c'est qu'il se représente un ordre social statique, régi par une certaine fatalité, ou bien qu'il a une image de lui-même dévalorisante. On peut sans doute faire l'hypothèse que représentation sociale et image de soi sont interdépendantes, selon le même mécanisme que celui trouvé dans notre étude chez les élèves de section préprofessionnelle : l'individu est amené par les déterminismes qu'il vit à se faire une identité avant tout sociale basée sur des groupes sociaux d'appartenance. Or ses groupes sociaux d'appartenance sont des groupes au bas de l'échelle sociale. S'il ne remet pas en question cette hiérarchie sociale et la validité de cette échelle, il ne pourra donc se construire qu'une identité sociale dévalorisante. Pour cet employé subalterne, au travail dicté, qui se sent ou «se sait» au bas de l'échelle sociale, quels sont les modes possibles de relations et de communications au sein de sa famille ? Il risque fort d'y reproduire les modes de relations et les représentations vécues quotidiennement dans le lieu de travail. Par contre, un travailleur indépendant, autonome et responsable de la gestion de son travail, connaît la difficulté mais aussi la satisfaction d'un accomplissement. Il ressent la nécessité d'organiser, de planifier, prendre des initiatives. Son travail le motive directement. Il l'effectue non seulement pour gagner sa vie mais aussi par goût pour ce qu'il fait. Dans ses relations

familiales se retrouveront les valeurs et les attitudes qu'il valorise dans son travail.

On peut faire l'étude — notamment à travers les méthodes de la psychologie sociale — de l'interdépendance entre comportements, attitudes, valeurs et représentations. Mais cependant, certaines études oublient trop facilement que certaines conditions sociales ou matérielles sont directement plus favorables que d'autres à l'actualisation de certains comportements (*). Faut-il rappeler que la surpopulation d'un logement augmente l'agressivité et l'énervement, que la pauvreté au milieu de la richesse suscite le vol, etc. ?

Différentes insertions sociales et différentes conditions matérielles donnent l'occasion aux enfants d'acquérir des connaissances différentes de la réalité et d'élaborer des modes d'action différents en fonction de leur réalité. Elles entraînent chez les individus différentes attitudes. Prenons comme exemple, à la suite de l'étude de Bernstein et Young (1967), l'attitude des mères face au jeu de leur enfant. En demandant aux mères, au cours d'un entretien de spécifier quelle est la place du jeu dans la vie de leur enfant et quelle est, à leurs yeux, la fonction de ce jeu, les auteurs ont reçu des réponses opposées : « l'enfant petit aime bien jouer... ça le tient tranquille et me laisse libre » serait une réponse type d'un extrême et cette affirmation correspondra aux difficultés et soucis d'une mère qui habite dans des conditions matérielles difficiles. Tandis que pour les mères vivant dans un autre cadre les réponses pourront comprendre une vision du jeu comme outil d'adaptation, comme moyen de développement et d'enrichissement pour l'enfant.

Chez les enseignants également les réponses varient. Pour certains l'enfant joue parce qu'il n'a rien de mieux à faire. Pour d'autres « on perd son temps en jouant », d'autres insistent sur la nécessité que le jeu « soit éducatif », d'autres pensent « que le jeu est le principal travail de l'enfance ». De ces conceptions du jeu découlent des pratiques pédagogiques très différentes. L'attitude par rapport au jeu est un révélateur intéressant de l'image que la famille ou l'éducateur ont de l'activité de l'enfant — et peut-être aussi de son comportement.

VII. Orientation générale de l'individu

La situation matérielle, l'insertion et la position sociale, le milieu familial avec son système de rôles, ses valeurs et modes de communication, son mode d'exercice de l'autorité, tous ces éléments concourent à susciter chez les individus des « orien-

tations générales » différentes. Orientations différentes face à ce qui est important dans la vie matérielle, familiale et quotidienne. Orientations différentes au niveau des attitudes, des modes et des contenus des communications. C'est cette orientation générale qui englobe ce qui deviendra chez l'enfant : son identité sociale et personnelle, ses valeurs, ses représentations de l'immédiat et éventuellement du futur, son style d'activité. Quel est l'effet de cette orientation générale sur le développement de ce que l'on dénomme traditionnellement « aptitudes » ?

B) LA COMMUNICATION ENTRE ENFANTS

En abordant, ci-dessus, l'analyse de la communication, nous avons noté deux dimensions : celle de communication adulte-enfant, envisagée jusqu'à présent sous différentes aspects, et celle de la communication enfant-à-enfant qu'il nous reste à traiter.

A notre connaissance ce domaine de la communication entre enfants n'a commencé à être exploré que relativement récemment. Des travaux comme ceux de Montagnier chez les enfants des crèches nous révèlent des possibilités de communication entre enfants bien plus grandes que l'on ne le soupçonnait. D'autres études, comme celles de V. L. Allen et R. S. Feldmann (1973), montrent combien des enfants peuvent apprendre personnellement en enseignant à d'autres.

Déjà Piaget en 1935 affirmait l'importance de la coopération entre enfants et de l'interaction entre pairs pour le développement de l'intelligence.

Dans une recherche récente (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975), nous avons pu mettre en évidence expérimentalement d'une part que des groupes d'enfants peuvent parvenir à des niveaux de structuration dans leurs performances que les individus n'atteignent pas encore, et d'autre part que, dans certaines conditions, une coopération entre enfants dans la résolution d'une tâche opératoire (réelle « coopération » au sens piagétien) entraîne des progrès cognitifs chez les enfants du niveau inférieur.

Quelles sont les propriétés de ces interactions entre enfants et d'où vient leur richesse ? Piaget relève l'importance du dialogue qui suscite la décentration (1967) de l'individu. Il affirme aussi l'importance d'un échange entre égaux dans une relation fondée sur le respect mutuel et non sur la soumission à l'autorité tant pour le développement intellectuel que social et moral de l'enfant. « ... Trop souvent les formes d'organisation scolaire

(*) A ce sujet, nous prenons connaissance avec grand intérêt de l'article de J. Lautrey (1974) qui affirme après enquête : « nous pouvons supposer que les aspects de la vie familiale liés à la condition sociale

sont suffisamment nombreux pour déterminer un type général de structuration qui, par les attitudes qu'il suscite, peut s'étendre à des événements a priori indépendants du niveau socio-culturel » (p. 59).

qui font primer l'autorité du maître et la transmission essentiellement verbale aboutissent à des déviations de l'esprit scientifique dans le sens des simples croyances collectives obligatoires» (1958, p. 235).

Comment les enfants interagissent-ils entre eux aux différentes étapes de leur développement et plus particulièrement comment communiquent-ils? Dans quelle mesure cela dépend-il des conditions et des contenus? Quelle influence auront ces interactions sur le développement de leurs possibilités cognitives et sociales? Certains milieux de vie sont-ils plus propices que d'autres au jeu collectif et à l'interaction entre enfants? L'école et la famille cherchent-elles à favoriser la communication entre les enfants, voire à la susciter et à la guider? Autant de problèmes à explorer.

DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE D'EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

Aspects de la communication entre l'enfant, l'enseignant et le groupe social d'appartenance

Et dans nos écoles: de quoi parle-t-on aux enfants? Que communique-t-on à ces enfants venant de milieux différents? Qui s'adresse à eux et sur quel mode? Du point de vue de l'enfant: qu'est-ce qui est important à l'école? Comment situe-t-il le maître ou la maîtresse dans son univers? Comment l'enfant perçoit-il ce que l'on attend de lui? A quelles conditions l'enfant peut-il être gratifié ou se sentir compris?

N'y a-t-il pas un décalage évident pour nombre d'enfants entre leur milieu familial et celui de l'école? Comment ne pas soupçonner ce décalage à l'école secondaire en particulier (*) ne serait-ce qu'après avoir pris connaissance du fait que environ 20% des enfants seulement vivent dans des familles de classes sociales supérieures. Ils sont donc peu nombreux à appartenir à la même classe sociale que les enseignants et que les personnes qui dirigent l'école, en fixent les buts, les programmes et les méthodes.

Dans l'école actuelle, le langage tient une grande place. Les normes qui régissent l'utilisation de la langue et les formes de relation sont strictes et pour de nombreux enfants elles sont spécifiques à l'école. Cela veut dire qu'à aptitudes linguistiques égales un enfant aura plus de facilité à l'école que l'autre, car

(*) Dans les systèmes scolaires tels que celui de Genève où pratiquement tous les élèves accèdent à l'école secondaire.

pour l'un la langue valorisée à l'école (ou «standard») sera celle que lui parlent ses parents, tandis que pour l'autre elle en différera. On peut se demander alors pourquoi, même dans des expériences comme Head Start qui en visaient spécifiquement l'acquisition, les enfants n'apprennent pas cette langue «standard», normée par l'école. On ne peut pas parler d'un déficit de nature linguistique chez les enfants qui maîtrisent leur propre langue et parfois même d'autres langues ou dialectes. La langue normée par l'école poserait donc un problème spécifique? Cela semble compréhensible dans la mesure où l'utilisation de la langue est liée aux modes de communication et par là-même aux systèmes de relations et aux orientations générales des individus qui en déterminent la forme et les contenus.

Les chercheurs et enseignants de certains programmes Head Start étaient aussi partis dans leur action de l'hypothèse d'un déficit culturel chez les enfants socialement défavorisés qui expliquerait leurs échecs scolaires. Ce déficit culturel était imputé à un parentage inadéquat (*): les parents ne communiqueraient pas suffisamment avec les enfants, carences dans l'éducation à la propreté, absence d'apprentissage précoce de certaines habitudes de comportements, etc. A cette analyse en terme de «parentage inadéquat», nous opposerions une analyse des exigences de l'école qui fixe des pré-requis à toute réussite scolaire. Est-ce un problème de parentage ou plutôt «d'orientation générale» de l'éducation? Mais, se fondant sur un diagnostic de carences, des programmes Head Start entreprennent soit des interventions de «family case-work» en vue de modifier les comportements des parents soit de subvenir au «parentage inadéquat» par une formation pré-scolaire des enfants, programmes qui se soldèrent par un progrès faible, et limité au cours terme. En effet, le problème ne réside-t-il pas au niveau de ces différences d'orientation générale entre l'éducation donnée par les parents et celle de l'école? Et n'y a-t-il pas dans les relations sur lesquelles sont fondées ces interventions un manque quasi total de communication et d'influence réciproque entre parents et école? C'est pourquoi des groupes comme l'équipe Head Start du Mississippi se sont mis à préconiser l'ouverture de l'école à l'influence de la communauté ou la création de «community schools» lieux de formation et d'action sociale.

Ressentant, à un certain niveau, certaines insuffisances des théories du déficit, que ce soit de l'enfant ou du milieu familial, le Plowden Report (Central Advisory Council for Education,

(*)Voici, comme exemple, une citation très explicite de Caldwell (1961) rapportée par Labov (1972): «the research literature of the last decade dealing with social class differences has made abundantly clear that all parents are not qualified to provide even the basic essentials of psychological and physical care to their children» (Labov, p. 16, dans le cadre d'une critique).

1967) du gouvernement anglais mit l'accent sur la corrélation entre échec à l'école et mauvaises conditions scolaires. La commission d'enquête montrait en effet que dans les quartiers socialement défavorisés se trouvaient également les bâtiments scolaires les plus vétustes, les enseignants le moins motivés, le plus grand nombre d'instituteurs-stagiaires ou remplaçants, le moins de matériel et de ressources pédagogiques. Devant cette situation (scandaleuse), le gouvernement entreprit une politique dite de «discrimination positive» visant à améliorer ces écoles, voire à «fournir aux quartiers les plus pauvres des écoles qui égalent les meilleures du pays». Certaines zones urbaines se virent accorder une priorité sur ce plan et furent en même temps choisies comme bases d'étude des effets du changement de politique (zones appelées: «Educational Priority Areas»: E.P.A.). Le programme établi par le gouvernement pour une période de trois ans prévoyait notamment, dans les E.P.A., deux types d'actions au niveau de l'école primaire. A savoir d'une part, des fonds importants furent alloués pour moderniser les bâtiments scolaires; des prestations de salaire furent allouées aux enseignants pour les encourager à travailler dans les quartiers E.P.A.; le nombre d'élèves par enseignant fut diminué, le matériel pédagogique enrichi et multiplié. D'autre part, des équipes éducatives furent constituées entre enseignants, directeurs des projets E.P.A., chercheurs, et parfois assistants sociaux et infirmières. Des contacts furent établis, plus ou moins étroits, avec les centres de quartier, les jardins robinson, les collèges du soir, etc.

Du bilan, après trois ans d'expérience du programme, il ressort, sur le plan des problèmes de démocratisation des études posé en termes «d'égalité des chances» d'accès aux écoles secondaires traditionnelles, que le projet d'une chance égale pour les enfants des milieux favorisés et ceux des E.P.A. est loin d'être accompli. De notables progrès dans le niveau scolaire des enfants ont cependant été atteints. Mais ce sont surtout les termes de la problématique qui ont changé. Au cours de ces trois années d'expériences, les équipes enseignantes, selon leurs propres paroles, ont découvert le milieu avec lequel elles travaillent. Et dans les E.P.A., au cours des mois, de façons

différentes, au fur et à mesure qu'elles prenaient conscience des problèmes particuliers de leur action et du milieu dans lequel elles travaillaient, les équipes s'essayèrent à des approches nouvelles tant au niveau des contenus de l'enseignement, que des méthodes, des centres d'intérêt, des lieux d'activités avec les élèves et même avec les parents, des modes de relations (relations maître-élèves, maître-parents, discipline scolaire) et des modes d'évaluation et d'appréciation (voir McNeal et Rogers, 1971). Relativement indépendamment, dans les différentes E.P.A., les équipes d'abord centrées sur leurs objectifs et les besoins particuliers de leurs élèves, pour répondre à ces derniers virent peu à peu leur action et leur attention s'élargir à toute la communauté locale. Et ceci dans une certaine mesure élargit la fonction de l'école qui devint également un lieu de rencontre non seulement entre enfants ou entre adultes et enfants, mais aussi entre adultes, l'école devenant un des centres de la communauté, un lieu d'échange pour tous et devenant même dans certains cas la base d'un développement communautaire global. Chez les enseignants ces changements dans le mode de relations et de communication semble avoir correspondu à un élargissement idéologique de la problématique. A. H. Halsey (1972) coordinateur national des projets des E.P.A., dit qu'en cherchant à introduire dans l'école l'égalité ils redécouvrirent deux autres dimensions à l'origine inséparables de l'idéal démocratique: *liberté et fraternité*. Dans ces termes de la Révolution Française* de 1789 était effectivement inscrite la dimension sociale... perdue en cours de route (*).

A la fin de la période de trois années d'expériences, le D.E.S. (Ministère de l'Education en Angleterre et Pays de Galles), en ne renouvelant pas les fonds, interrompait sa politique. Par contre, peu de personnes sans doute ne l'avaient prévu au début du projet, le Ministère de l'urbanisme et du développement communautaire prit en charge plusieurs aspects des actions des E.P.A. pour pouvoir les poursuivre. Telle est l'imbrication des dimensions scolaires et sociales du problème — mais problème qui serait donc avant tout social? En Italie également, le problème de l'inégalité des chances de

(*) On trouve dans Husen, T. (1972), pp. 30-41, un exposé intéressant sur l'évolution de la notion «d'égalité des chances devant l'éducation». Après avoir analysé l'optique «libérale» (supprimer les obstacles matériels afin que puissent s'épanouir les aptitudes innées de l'individu) et l'optique «radicale» (la réussite ou l'échec de l'élève doivent être attribués essentiellement à la situation scolaire. C'est elle qui est responsable de fournir les conditions d'un développement harmonieux: le dénominateur commun des mesures à prendre dans ce but est la personnalisation du système pédagogique), Husen propose une troisième «conception moderne» qui cherche à atteindre l'objectif d'une plus grande égalité à long terme en agissant sur le contexte

plus vaste qui renferme l'école, c'est-à-dire la société tout entière: «la réforme de l'enseignement ne peut remplacer la réforme de la société».

Si nous pensons également que l'école ne peut pas avoir pour but de compenser des situations sociales et matérielles, nous pensons qu'une alternative est à trouver à la fois dans une personnalisation et individualisation de l'enseignement et dans une recherche sociale de développement vécue à l'école à travers le travail d'équipe (des enfants, des enseignants, de l'école et des parents), à la recherche de nouvelles relations communautaires.

réussite scolaire se posa au niveau de la politique gouvernementale; et des réformes entre 1960 et 1970 visèrent à des progrès par une considérable amélioration des conditions budgétaires de l'éducation. En résumé, les méthodes et programmes pédagogiques ne furent pas changés, mais l'objectif était d'améliorer les pratiques et prestations de l'école en fonction des critères existants. Mais à la fin de cette décennie de réformes, les statistiques montrèrent que les retards scolaires concernaient encore toujours la même proportion de la population dans les mêmes pourcentages qu'avant. Indépendamment de la satisfaction, sans aucun doute importante, que peut apporter une amélioration des conditions de travail tant pour les maîtres que pour les élèves, il fallait constater que ces mesures n'avaient pas l'effet de démocratisation attendu. Elles n'avaient en effet pas produit une diminution du nombre des retardés scolaires, ni rétrécit l'écart existant sur ce plan entre régions riches et régions pauvres de l'Italie, classes sociales «élevées» ou «basses». M. Cecchini et F. Tonucci, partant de l'analyse de la situation et constatant qu'aucune des mesures prises n'avait porté sur la formation des enseignants ni sur l'enseignement proprement dit, entreprirent une série d'expériences pédagogiques à ce niveau.

En étroite collaboration avec des instituteurs, ils élaborèrent une approche pédagogique fondée sur la communication entre les élèves, sur la motivation intrinsèque, la construction des connaissances (au sens piagétien) et également, cela découlait des principes précédents, sur une transformation des relations maîtres-élèves. Il s'agissait d'accroître les possibilités de communication entre les élèves et simultanément entre enseignants et élèves.

C'est un bouleversement par rapport à l'attitude traditionnelle qui interdit (pendant les périodes de travail) aux élèves de se parler entre eux! La nouvelle approche devait au contraire se baser sur une possibilité (existante et à encourager et enrichir) d'échanges et de coopération entre enfants. Comment motiver l'enfant face aux problèmes scolaires proposés? Quelle va être pour lui la pertinence des activités et des apprentissages qu'il fait? Les théories parlent de motivation à la réussite (achievement motive) — mais à la réussite de quoi? Les activités choisies concernèrent l'univers familial des enfants en les poussant à le connaître d'autant mieux. La marche de la vie scolaire ne fut plus centrée sur un ensemble d'élèves, pris individuellement, mais sur le groupe d'enfants et son dynamisme propre. S'inspirant ainsi, en partie en tout cas, des idées et méthodes de C. Freinet, les enseignants tâchèrent de créer des situations qui offrent aux enfants de nombreuses possibilités et libertés

d'expression et d'action. L'action, individuelle ou de groupe, fut la base de toute la vie de la classe. Les travaux de J. Piaget ont montré l'importance fondamentale de l'activité de l'enfant qui construit, par elle, ses connaissances. Il incombe donc au pédagogue d'offrir à l'enfant des possibilités d'agir et d'expérimenter. Et ceci est d'autant plus nécessaire pour des enfants qui ont, dans leur milieu de vie, peu de marge d'autonomie dans leurs actions de découverte, d'expérimentation et de réflexion, et qui y sont peu encouragés vers ces formes d'activité. Au cours d'une expérience dans une région rurale des Appennins, avec des enfants de 5-6 ans, la première étape, s'il n'est permis de résumer brièvement l'esprit dans lequel s'est déroulé cet enseignement, consistait en la familiarisation des enfants avec l'école et les enseignants. Les enfants en arrivant à l'école s'exprimaient essentiellement en dialecte, aussi l'italien ne fut-il pas imposé comme langue scolaire obligatoire mais introduit graduellement en fonction des activités. Les premiers mois furent consacrés principalement à parler et à dessiner. Si les enfants avaient peur de parler face à l'adulte, ils aimaient par contre dessiner et étaient déjà naturellement portés à se montrer leurs dessins les uns aux autres. Les enseignants stimulaient ces échanges et aidaient les enfants à se comprendre, les deux modes de communication, oral et figural s'appuyant l'un l'autre. Pour satisfaire le désir des enfants de communiquer plus complètement, les enseignants introduisirent progressivement la technique de la bande dessinée. Les enfants purent ainsi concevoir et «écrire» des histoires qui se déroulent dans le temps et dans l'espace, et ils firent des recherches graphiques pour devenir capables de représenter le mouvement. Ils apprirent progressivement à écrire dans des «bulles» les paroles prononcées par les personnages. Les mises en scène se compliquèrent. Les exigences de compréhension réciproque parmi les enfants se firent plus fortes. Peu à peu le travail nécessita une capacité de représenter correctement les objets dans l'espace. Les maîtres introduisirent des exercices visant à dessiner les objets sous différents angles, etc. Au cours de la deuxième année, des activités plus complexes furent introduites telles que, par exemple, faire le plan du village. Cette tâche devint la source de multiples activités et discussions habilement entretenues par les enseignants. Faire le plan du village c'est arpenter, mesurer, localiser, dessiner, tenir compte de nombreux points de vue (*), etc., mais c'est aussi partir à la découverte de son milieu de vie quotidien, tout en apprenant à travailler en équipe. Viennent alors les questions sur les comment et les pourquoi de la vie du village. Les enfants découvrent comment travaille le cordonnier, ses outils

(*) Voir les évaluations des progrès cognitifs des enfants au cours de ces activités dans les rapports (Cecchini et Tonucci, 1973, a et b).

et son atelier. Ils demanderont peut-être un jour pourquoi certaines maisons sont plus riches que d'autres. Et d'autres questions plus complexes. Je n'ai pas eu l'occasion de lire de rapports sur la suite donnée à ces deux années d'expérience (sont-elles encore en cours?). Si les enseignants (dont la fonction n'est plus celle traditionnelle d'«enseigner») continuent à vouloir faire participer l'enfant à des activités qu'il suscite lui-même en partie, ils devront suivre les enfants dans leurs intérêts quand ceux-ci s'élèveront au-delà du jeu et de la classe à leur communauté, leurs familles, leurs difficultés, leurs initiatives dans la vie quotidienne et sociale. Que va faire l'enseignant à ce moment-là? Il est pour le moment membre d'une institution scolaire qui a des objectifs précis de transmission de connaissances et de certaines formes de culture et modes de relations. L'institution sera-t-elle capable de s'assouplir et d'évoluer vers de nouvelles fonctions qui s'écartent de la simple instruction pour s'approcher d'une éducation globale de l'individu et du groupe à la vie sociale, et devenir progressivement un agent de développement communautaire? Et la société acceptera-t-elle des développements communautaires autonomes? Sera-t-elle capable simultanément de les respecter et d'en harmoniser les échanges, d'accepter les nouveaux réseaux de décisions de pouvoir et de communication qui en découleront?

Nous aurions pu nous étendre plus longuement sur les succès probants remportés sur le plan des progrès scolaires des élèves par les différentes expériences pédagogiques évoquées. Des évaluations détaillées peuvent être lues dans les rapports de A. H. Halsey et ceux de M. Cecchini et F. Tonucci.

Nous avons surtout voulu montrer l'impact de ces expériences sur la façon même d'envisager la problématique de l'échec scolaire et du «handicap socio-culturel».

Les méthodes pédagogiques utilisées dans les E.P.A. étaient centrées sur l'enfant, basées sur une individualisation de l'enseignement permettant d'être à l'écoute des besoins de l'enfant et de mettre au point des moyens pour y répondre. L'approche pédagogique italienne était centrée sur la communication avec les enfants et entre les enfants, et sur les possibilités d'action autonome individuelle ou en équipe.

Si les expériences anglaises et italiennes ont une approche différente, il est d'autant plus frappant d'examiner qu'elles ont pourtant été toutes les deux amenées à introduire la **dimension sociale** dans leur action: que ce soient les contacts avec les parents et la communauté dans les E.P.A., ou les activités centrées sur les échanges interindividuels et la vie du village en Italie. Dans un même type d'orientation et de préoccupation (mais vécu dans l'ordre inverse), l'équipe de Danilo Dolci (1973), qui a profondément contribué à une amélioration des

conditions de vie et de travail d'une région rurale de Sicile, est amenée à se pencher sur les problèmes scolaires et à créer une nouvelle forme d'école, le Centre Educatif, en collaboration avec les parents concernés, en réponse aux besoins de la communauté.

Dans la première partie de notre exposé, nous pensons avoir pu clarifier la signification de l'hypothèse générale que nous énoncions au début, et faire part des réflexions théoriques sur lesquelles elle se fondait. Dans la deuxième partie, nous avons analysé des expériences pédagogiques caractérisées par le fait que, contrairement à l'institution scolaire actuelle, elles n'évitent pas de tenir compte de la spécialité des cadres de vie et des formes de communication des élèves et elles cherchent à s'insérer dans les réalités quotidiennes des enfants auxquels elles s'adressent. Nous avons vu que ces approches nécessitent de dépasser une simple analyse en termes de différences psychologiques entre enfants et qu'elles parviennent à obtenir de nouvelles performances sur le plan de la réussite scolaire des élèves, et surtout qu'elles ouvrent de nouvelles perspectives en ce qui concerne la réalisation sociale de l'enfant — voire même de la communauté — en reposant sous une autre forme le problème de la démocratisation de l'école et des études, et celui de la communication sociale.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, V.L. et Feldman, R.S. «Learning through tutoring: low-achieving children as tutors», in *The Journal of Experimental Education*, vol. 42, no 1, fall 1973.
- Bernstein, B. *Class, Code and Control*, vol. I et II, Routledge & Kegan Paul (1973).
- Bernstein, B. «A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability» in *Directions in Socio-linguistics*, eds Hymes, D. et Gumperz, J.J., Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- Bernstein, B. and Young, D. «Social class differences in conceptions of the uses of toys» in *Sociology*, vol. 1, no 2, 1967.
- Brandis, W. and Henderson, D. *Social class, Language and Communication*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1970.
- Caldwell, B. M. «What is the optimal learning environment for the young child?» in *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 37, no 1, pp. 8-21.
- Cecchini, M., Tonucci, F., Pinto, M.A. et Dubs, E. «Teacher training, pedagogical method and intellectual development», First Draft, July 1972. Istituto di Psicologia C.N.R., Rome.
- Cecchini, M., Dubs, E., Pazienti, A.M. «Influenza della Classe Sociale, dell'ambiente sociale e del metodo pedagogico sull'acquisizione del linguaggio scritto alla fine della seconda elementare». Rapport, Rome, novembre 1972.
- Cecchini, M. et Tonucci, F. «Méthode pédagogique et développement du langage — quelques problèmes». Rapport, avril 1973 a.

- Cecchini, M. et Tonucci, F. «Méthode pédagogique et développement intellectuel: la construction du plan du village». Rapport, mai 1973 b.
- Central Advisory Council for Education **Children and their Primary Schools**, HMSO, Londres, 1967.
- Doise, W., Meyer, G. et Perret-Clermont, A.N. «Etude psychosociologique des représentations sociales d'élèves en fin de scolarité obligatoire». (A paraître).
- Doise, W., Mugny, G. et Perret-Clermont, A.N. «Social interaction and the development of cognitive structures» in **European Journal of Social Psychology** (1975).
- Dolci, D. **Chissà se i pesci piangono**, Giulio Einaudi, Torino, 1973.
- Halsey, A.H., éd. **Educational Priority: EPA Problems and Policies**, vol. 1, HMSO, 1972.
- Husén, T. **Origine sociale et éducation**, OCDE, 1972.
- Kuhn et MarcPartland «An empirical investigation of self-attitudes» in **American Sociological Review**, 1954, 19, 68-78.
- Labov, W. «The logic of Non-Standard English» in **Language and Social Context**, Giglioli, P.P., éd. Penguin, 1972.
- Lautrey, J. «Niveau socio-économique et structuration de l'environnement familial» in **Psychologie Française** (1974), Tome 19, no 1-2.
- Little, A. et Smith, G. **Stratégies de compensation**, OCDE, 1971.
- McNeal, J. et Rogers, M., éd. **The Multi-racial school: a professional perspective**. Penguin Educational Specials, 1971.
- Piaget, J. «Examen des méthodes nouvelles» in **Encyclopédie Française**, vol. XV, 1935.
- Piaget, J. **La Psychologie de l'intelligence**, Armand Colin, 1967.
- Piaget, J. «Problèmes de la Psychosociologie de l'enfance» in **Traité de Sociologie**, vol. II, Gurvitch, G., éd. 1958.
- Tonucci, F. «La ricerca come alternativa all'insegnamento» in **Quaderni di Corea**, 6, 1972 a.
- Tonucci, F. et Anania, P. «Raccontate una storia col disegno» in **Scuola e Città**, 6, giugno 1972 b.