

# **Développement des liens sociaux**

**Agnès Florin**

**Université de Nantes**

**Labécd – EA3259**

**[agnes.florin@univ-nantes.fr](mailto:agnes.florin@univ-nantes.fr)**

**Inspection Académique 44**

**14 mai 2008**

Un enfant naît comme être social, membre d'une famille, qui est, rappelons-le, son premier lieu de vie, en général. Avant sa naissance, il est déjà inscrit dans un réseau d'interactions et de représentations, comme enfant imaginé, rêvé, attendu, souvent désiré par ses parents, donné à voir par l'échographie. Il est d'ailleurs de plus en plus fréquent d'avoir la photo du petit avant même qu'il soit né...

Dès la naissance, il tisse des liens avec ses proches, et devient progressivement de plus en plus actif en prenant lui aussi l'initiative des interactions. Comme l'ont montré Bowlby et d'autres auteurs à sa suite, ses relations d'attachement sélectif avec quelques personnes parmi ses « donneurs de soin » vont se manifester à la fois dans la recherche de proximité physique et de partage émotionnel. Elles vont se traduire, selon la qualité de l'attachement avec ces personnes, dans la possibilité d'être réconforté en cas de besoin et d'explorer son environnement en toute sécurité. Dès la petite enfance, le réseau social d'un enfant s'élargit au-delà de ses parents, à d'autres adultes et d'autres enfants : membres de la famille proche, amis de la famille, selon le réseau social des parents ; professionnels de la petite enfance, selon le mode d'accueil utilisé. L'école va permettre de tisser de nouveaux liens, avec d'autres adultes et d'autres enfants.

Ceci semble tout naturel... comme apprendre à parler, en somme...

Enfin, peut-être pas si naturel que cela, peut-être problématique quelquefois, puisque vous m'avez demandé d'intervenir sur « le développement du lien social »...

On pourrait continuer la comparaison avec le langage. Rappelez-vous... Dans les objectifs des années 70 pour l'école maternelle, on considérait alors qu'on n'apprend pas à parler aux enfants, et qu'ils s'imprègnent naturellement des modèles adultes... Cette conception était fort éloignée des travaux de l'époque en psycholinguistique, qui montraient l'importance des interactions adulte-enfant dans la construction du langage. On sait ce qu'il est advenu de la question depuis, avec les programmes scolaires qui ont placé le langage au cœur des apprentissages...

Je n'ai guère le temps, ni les compétences, d'ailleurs, pour analyser ici les raisons de l'actualité de cette question, qui ne relèvent évidemment pas toutes de la psychologie.

Mon propos ici est d'expliquer ce qu'est le processus de socialisation, comment les enfants, avec l'aide de leurs proches, tissent des liens sociaux, comment ce développement peut être difficile, et, partant de là, de montrer comment l'école peut aider les enfants à devenir grands dans ce domaine aussi.

## **1. LE PROCESSUS DE SOCIALISATION**

Le processus de socialisation, c'est le processus d'adaptation d'un enfant au milieu socioculturel dans lequel il est élevé. Il est universel et son contenu varie très largement selon les cultures: chaque société, chaque groupe social développe une conception de l'éducation de l'enfant qui reflète ses propres valeurs culturelles.

### **1.1. La notion de milieu**

Wallon (1959)<sup>1</sup> définissait le milieu comme l'ensemble des circonstances physiques, humaines et idéologiques rencontrées simultanément, les rapports entre milieu et individu étant conçus comme des transformations mutuelles. Le milieu ne se réduit donc pas aux caractéristiques socioéconomiques de la famille, et d'autres éléments doivent aussi être considérés, pour leurs incidences sur le développement : niveau d'études de la mère, travail et horaires des parents, qualité du logement et environnement du quartier, etc. On sait par exemple que le contact avec les livres stimule le développement langagier et que certains jouets développent la motricité : ceci n'est pas indépendant, statistiquement, du revenu familial ni du niveau d'études de la mère, deux caractéristiques du milieu qui jouent ainsi un rôle indirect sur le développement de l'enfant. Lautrey (1980) a montré également comment certaines pratiques éducatives, dites souples, sont plus efficaces que d'autres qualifiées de rigides ou d'aléatoires, pour favoriser le développement cognitif des enfants ; ces pratiques et les régularités de l'environnement familial ne se répartissent pas également dans les différentes classes sociales. Il ne s'agit pas d'occulter que les caractéristiques socioéconomiques constituent le facteur d'écart le plus important dans les performances scolaires, comme on le sait depuis des dizaines d'années. Mais il n'y a pas lieu pour autant de nier le poids d'autres variables, plus ou moins indépendantes des précédentes.

### **1.2. Style éducatif et développement social**

Plus récemment, d'autres auteurs<sup>2</sup> ont examiné les relations entre style éducatif parental et compétences sociales de l'enfant, en distinguant trois styles éducatifs. Les parents « contractualisés » donnent beaucoup d'importance à l'autonomie de l'enfant, et les rôles du père et de la mère sont peu différenciés. Les parents « statutaires », dont les rôles sont très

---

<sup>1</sup> Wallon, H. (1959). Milieu, groupe et psychogenèse. *Enfance*, 3-4, 287-296.

<sup>2</sup> Kellerhalls, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives familiales*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

différenciés, avec une relative absence du père, insistent sur l'obéissance, voire la soumission, et tentent de limiter les influences extérieures, y compris celle de l'école. Dans le style « maternel », on favorise l'obéissance, mais aussi la communication, on limite les influences extérieures et les rôles sont différenciés, mais avec des parents très présents. Différentes formes de cohésion familiale correspondent à ces styles éducatifs, en relation avec la position sociale du groupe d'appartenance : les familles « bastion », avec une tendance au repli sur soi, sont plus fréquentes dans les milieux sociaux défavorisés, tandis que les familles « association », favorisant l'autonomie des membres et l'ouverture sur l'extérieur, se trouvent davantage dans les milieux sociaux aisés.

Le milieu ne se réduit pas à la famille, puisque les enfants vivent dans plusieurs milieux emboîtés ou séparés, selon les cas : famille, école, groupe de copains ou bande, quartier, appartenance éventuelle à un groupe minoritaire pour les enfants issus de l'immigration ou de minorités ethniques. La notion de famille est elle-même variable, selon que l'enfant vit avec ses deux parents réunis, seulement avec l'un des deux ou alternativement avec chacun, y compris dans les familles recomposées<sup>3</sup>, comme enfant unique ou dans une fratrie, avec frères et sœurs ou demi-frères et demi-sœurs. Les modèles de structures familiales varient avec le temps, selon les lieux géographiques, et induisent différents modèles de socialisation : dans les sociétés traditionnelles, on privilégie l'affiliation au groupe et le maintien de la cohésion sociale ; les sociétés « modernes » favorisent davantage l'autonomie et l'individualité (Guidetti, Lallemand & Morel, 1997).

### **1.3. Une approche écologique du développement, dans des structures imbriquées**

Dans une approche qualifiée d'écologique, et voisine de celle de Wallon, Bronfenbrenner<sup>4</sup> considère le développement comme l'accommodation mutuelle et progressive de l'organisme humain à un environnement constitué de structures imbriquées. Le micro-système correspond aux interactions de deux éléments d'un contexte immédiat (par exemple les interactions mère-enfant). Le méso-système implique plus de deux contextes où évolue l'enfant et correspond à un réseau de relations entre plusieurs lieux de vie (par exemple les liens entre les parents et l'école, ou entre l'école et le centre de loisirs). L'exo-système renvoie aux liens entre plusieurs systèmes dans lesquels l'enfant n'évolue pas lui-même (par exemple les conditions

---

<sup>3</sup> Ces familles recomposées ne sont pas une nouveauté du XX<sup>e</sup> siècle : elles étaient fréquentes au XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle pour d'autres raisons (espérance de vie réduite des adultes, veuvages et remariages fréquents) et il n'était pas rare de voir élevés ensemble les enfants de deux, voire de trois lits.

<sup>4</sup> Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

de travail de ses parents, ou les aspirations professionnelles de ses enseignants). Le macro-système se réfère au système de croyances et de valeurs et aux pratiques qui agissent sur les autres systèmes, ce qu'on pourrait résumer par la culture. Se représenter le milieu comme exerçant une influence à sens unique sur un enfant qui la recevrait passivement est une idée fautive. Dans les interactions mère-enfant, par exemple, l'enfant stimule certains modes de communication chez sa mère par son comportement plus ou moins actif. Il peut aussi introduire dans sa famille de nouvelles pratiques de loisirs, découvertes ailleurs, etc.

#### **1.4. La socialisation langagière**

J'ai proposé en introduction une comparaison entre développement du langage et développement social. Rappelons que l'un des instruments de la socialisation est le langage, comme l'a amplement expliqué Vygotsky (1985), et c'est en ce sens que nous parlerons de socialisation langagière, dans une perspective proche de celle développée par Bruner (1983b) ou Snow (1986).

En s'inspirant du point de vue de Ely & Gleason (1995), on peut identifier trois aspects du processus de socialisation langagière.

Une part importante de la socialisation, du moins dans les sociétés occidentales, est effectuée explicitement par le langage que les adultes adressent aux enfants, en leur expliquant le monde, en leur donnant des directives et en formulant des interdictions, en les renseignant à travers les histoires qu'ils leur racontent. Bruner a bien montré que les histoires qui intéressent les enfants sont celles qui les renseignent sur leur culture, sur les normes sociales et les valeurs morales et la violation de ces normes et de ces valeurs.

Les enfants sont également socialisés dans l'utilisation du langage lui-même et doivent apprendre ce qu'il faut dire, quand, comment et à qui le dire, pour reprendre la terminologie de la pragmatique du langage (Hymes, 1972).

Enfin - troisième aspect - cette socialisation s'effectue à travers des interactions verbales marquées, probablement de manière parfois très subtile, quant aux rôles, aux statuts et à d'autres aspects de la structure sociale. Prenons l'exemple du marquage du genre : d'après certains auteurs, les parents interrompent plus souvent les filles que les garçons (Greif, 1980; Gleason et al., 1994), ou s'adressent préférentiellement aux unes et aux autres dans des contextes différents: plus souvent dans les contextes de jeu pour les garçons, plus souvent dans des contextes d'aide pour les filles (Wells, 1985). Ces différences ont probablement des

effets limités sur l'acquisition du langage; il n'en est peut-être pas de même quant à la compréhension par les enfants des utilisations sociales du langage.

## **2. VIVRE ENSEMBLE : DEVELOPPER LES COMPETENCES SOCIALES**

Apprendre à vivre ensemble fait partie des programmes de l'école primaire. Ceci passe par la possibilité de communiquer dans le groupe, le respect de soi et la construction de l'identité dans le rapport à autrui, la prise en compte des règles sociales de son groupe d'appartenance, qui suppose que l'on comprenne ce qu'on y fait. Les jeunes enfants ont à apprendre à exprimer leurs émotions, à comprendre celles d'autrui, à éviter ou dépasser les conflits de la vie quotidienne. Vaste programme, donc, qui ne saurait se réduire à un seul aspect.

### **2.1. Pouvoir communiquer dans le groupe**

Pouvoir communiquer dans le groupe suppose d'avoir les mots pour dire et pour comprendre, et aussi d'être considéré comme un interlocuteur avec qui l'on peut échanger des pensées.

Plusieurs recherches (Carver, 1994 ; Lieury, 1996) ont montré que l'étendue du lexique était en relation étroite avec les performances en lecture et avec la réussite scolaire en général. Beaucoup moins ont étudié l'impact que pourrait représenter un entraînement spécifiquement centré sur le développement des compétences métalexicales. C'est ce que nous avons tenté de faire, dans une recherche sur les relations entre développement du lexique et production écrite au cycle 3 (Florin, Guimard & Nocus, 2008) avec 248 élèves. Ils ont été soumis à des évaluations initiales de leurs compétences dans plusieurs domaines : connaissance du lexique en général et de celui des émotions, production écrite. Nous avons été frappés par la pauvreté du lexique émotionnel de nombreux élèves de cycle 3. Comment exprimer ses états émotionnels et comprendre ceux d'autrui quand on n'a pas les mots pour dire ?

Ils ont bénéficié ensuite d'entraînements en grand groupe ou en petit groupe, avec ou sans un travail oral de préparation. Ces entraînements étaient conduits dans le cadre normal de la classe par les enseignants qui disposaient d'un guide de travail pour ces séances<sup>5</sup>, proposant diverses activités lexicales : catégorisation/différenciation, recherche des mots de la même famille, définition de mots et utilisation du dictionnaire, segmentation syllabique, découverte du sens de mots inventés insérés dans une phrase, description d'objets ou d'événements. Dans

---

<sup>5</sup> En CE2, 6 séances en moyenne ont été organisées par les enseignants (minimum =3, maximum = 8) ; en CM2 : 7 séances en moyenne par classe (minimum = 5 ; maximum = 9).

une troisième phase (avril), les élèves étaient soumis à des évaluations de même type qu'en pré-test (lexique en général, lexique des émotions, production écrite).

En CE2, on observe une amélioration significative des performances en lexique, de l'ordre de 10% du niveau initial, pour le lexique général et lexique des émotions, et ceci après seulement 6 séances d'entraînement en moyenne. Les progrès les plus significatifs concernent les élèves ayant bénéficié d'un entraînement oral en petit groupe. En CM2, les progrès des élèves paraissent limités pour le lexique, mais plus importants en production écrite. L'entraînement a des effets positifs sur le lexique des émotions, le temps de production écrite, la qualité globale du texte et la variété des connecteurs.

Le travail sur l'oral n'est pas de la seule responsabilité de l'école maternelle. La maîtrise de l'oral n'est pas effective à l'entrée au CP, que ce soit en compréhension ou en production. Les connaissances lexicales, condition nécessaire pour s'exprimer, pour lire et pour comprendre, sont hétérogènes et souvent limitées. La compréhension des inférences ou du langage indirect, l'utilisation du discours narratif ou argumentatif, pour ne citer que quelques exemples, doivent être davantage travaillées à l'oral, et bien au-delà de la maternelle.

Nous avons montré (Florin & al., 1998 ; Florin, 1999) comment un travail en petit groupe<sup>6</sup>, conduit par les enseignants en grande section de maternelle dans des séances de courte durée mais régulières, peut avoir rapidement des effets positifs sur les prises de parole des enfants, et notamment des petits parleurs, dès lors que ces derniers ne sont pas en concurrence avec les grands parleurs de la classe. La plupart des enfants étaient ensuite capables (après 7 à 9 séances) de transférer ces compétences à des situations plus contraignantes en grand groupe. Le travail à l'oral dans ces petits groupes avait permis de développer une attitude réflexive sur le langage, sur les règles conversationnelles, de développer le lexique et les significations, la conscience phonique, la sensibilité aux caractéristiques spécifiques de l'écrit. Mais les enfants y avaient aussi gagné dans le goût de parler et d'échanger des points de vue, d'être écouté par les autres enfants et l'enseignant, dans le fait de recevoir des réponses et de se percevoir progressivement comme un interlocuteur compétent. Nous avons mis en évidence (Florin, Guimard, Nocus, 2008) des effets similaires, quoique plus limités, sur les compétences des élèves de cycle 3 dans les domaines du lexique et de la production écrite.

---

<sup>6</sup> 6 à 9 enfants par groupe ; grands, moyens et petits parleurs constituent trois groupes distincts, sur la base de leur capacités de prise de parole en situation collective.

## **2.2. Apprendre à apprendre : développer une pédagogie explicite**

Vivre ensemble, c'est aussi comprendre ce que l'on fait et ce que l'on doit faire ensemble. Or on va à l'école pour apprendre, comme le savent tous les enfants, dès l'école maternelle (Florin, 1987). Mais comment apprend-on ?

On sait aujourd'hui que ces apprentissages n'ont rien de « naturel », mais se développent dans des contextes spécifiques et grâce à des actions particulières des adultes (un étayage au sens de Bruner). On sait également que les enfants sont scolarisés dès 3 ans, voire avant, c'est-à-dire à un âge essentiel pour le développement des compétences de base : maîtrise de l'oral, contrôle de l'attention, persévérance malgré les difficultés, mémorisation, etc. Il importe donc d'explicitier davantage ce qui paraît « naturel », mais n'est pas familier pour de nombreux enfants. Nous rejoignons le point de vue de Lahire (2006), lorsqu'il considère que l'école doit dire ce qui paraît « évident », justement parce que ça ne l'est pas pour tout le monde, « en particulier dans les familles les moins pourvues en capital scolaire ». En revanche, considérer que l'échec scolaire pourrait être réduit à des causes uniquement sociales ou culturelles serait une méconnaissance de la complexité du phénomène et reviendrait à conforter un certain immobilisme social, en occultant les possibilités d'interventions psychologiques et pédagogiques.

Les inégalités culturelles et matérielles déterminent des pratiques éducatives inégales qui elles-mêmes entraînent des différences de développement cognitif (Lautrey, 1980) et une préparation inégale des enfants à l'école et ce, dès le début de l'école maternelle. L'école n'est évidemment pas un milieu neutre. La réussite scolaire et les parcours des élèves sont également liés à la qualité du contexte d'apprentissage et en particulier du contexte de la classe. De fait, comme le suggère Duru-Bellat (2006), c'est en améliorant l'efficacité de l'école, et en particulier en ajustant les pratiques pédagogiques aux différences interindividuelles, que l'on peut espérer réduire les inégalités entre les élèves.

Quelles que soient leurs différences, les enfants qui entrent à l'école ont à apprendre leur métier d'élève (Florin, Guimard, Le Dreff et Walkstein, 2004). Ils doivent se construire une représentation du fonctionnement et des finalités de l'école ou de ce qu'on y apprend et développer des comportements adaptés aux contraintes de la vie en groupe et aux tâches d'apprentissage. Ces comportements leur permettront à la fois d'apprendre à « vivre ensemble » et de développer des attitudes favorables aux apprentissages. En effet, les compétences spécifiques (maîtrise de l'oral, de l'écrit, par exemple) sont enseignées au travers d'activités qui sollicitent non seulement les compétences cognitives et les savoirs



antérieurs des élèves, mais également des compétences sociales et des comportements adaptés aux activités scolaires. Les programmes de 2002 pour l'école maternelle soulignent que c'est en mettant « ...en jeu son activité de manière ordonnée (participation à l'élaboration du projet, aux tâches suggérées, à la réflexion sur l'action et son résultat ; repérage des informations pertinentes, organisation des données ; mémorisation des étapes de la séquence et des résultats obtenus...), que l'enfant se dote d'une première méthodologie de l'apprentissage » (MEN, *ibid.*). On suggère ainsi que certains comportements centrés sur les apprentissages sont susceptibles de favoriser l'acquisition des connaissances et sont l'une des conditions de l'adaptation scolaire ultérieure.

Plusieurs données récentes de la recherche apportent un certain nombre d'arguments qui vont en ce sens. Dans ces travaux, les évaluations réalisées par les enseignants sont utilisées pour décrire les comportements que mobilisent les élèves en classe (la qualité de l'attention, leur participation en classe, etc...) et analyser la valeur prédictive de ces dimensions comportementales sur les performances et les trajectoires ultérieures des élèves. Ainsi, McDermott, Leigh et Perry (2002) et McClelland et Morisson (2003) montrent que, dès l'âge de 3-4 ans, les élèves se différencient du point de vue de leurs capacités d'autorégulation, de coopération et d'indépendance. De même, Alexander, Entwisle & Dauber (1993) montrent que l'intérêt des jeunes enfants pour les activités scolaires, leur participation et leur attention en classe, sont corrélés aux performances scolaires mesurées en 4<sup>ème</sup> année primaire, la valeur prédictive de ces évaluations comportementales restant sensiblement la même après contrôle du QI et des variables sociodémographiques.

Nos propres travaux vont dans le même sens. Dans une étude réalisée avec trois cohortes d'élèves d'école primaire (maternelle et élémentaire) suivis pendant 4 ans (N=199), on relevait que certains comportements sont fréquemment évalués négativement par les enseignants, pour 1/3 à 2/3 des élèves, selon les classes (Florin, 1991) : manque d'attention régulière et durable, manque d'autonomie, lenteur et manque d'organisation dans l'exécution d'une tâche, manque de confiance en soi, besoin de contrainte ou de soutien pour suivre le rythme de la classe.

D'autre part, nous avons montré que le fait d'être évalué par l'enseignant en MSM comme ayant des difficultés d'attention, d'organisation dans les tâches scolaires, de confiance en soi, présente un risque non négligeable de développer des difficultés scolaires, trois et cinq années plus tard (Florin, Guimard & Nocus, 2002 ; Guimard et Florin, 2001 ; Guimard, Florin et Nocus, 2002). Située dans une perspective plus globale, les résultats de l'étude longitudinale de Guimard, Cosnefroy et Florin (2004) portant sur un panel de 5549 élèves suivis par la

DEPP du CP à l'entrée en 6<sup>ème</sup> de collège le confirment : l'évaluation des comportements scolaires par les enseignants en CP ajoute une part significative et supplémentaire à l'explication des performances académiques des élèves en 6<sup>ème</sup>, indépendamment des facteurs sociodémographiques. Enfin, une recherche récente réalisée auprès d'enfants de 6<sup>ème</sup> de collège (Florin, Guimard & al., 2007) a permis de recueillir les commentaires d'enseignants et d'élèves ayant participé à un programme de remobilisation des collégiens par rapport à l'écrit et de confirmer ces résultats. Ces travaux suggèrent qu'il existe des liens forts entre les comportements des élèves en classe et leurs compétences scolaires.

On doit accorder plus d'intérêt, dès le plus jeune âge, à la méthodologie du travail et à son explicitation : apprendre à apprendre. Rares sont les enfants qui souffrent d'un déficit de mémoire et pourtant les élèves de 6<sup>ème</sup> se plaignent, tout comme les enseignants à leur égard, du fait qu'ils ne mémorisent pas. Les procédés mnémotechniques existent depuis l'Antiquité et la psychologie cognitive contemporaine a permis le développement de nouvelles méthodes. Ces méthodes sont-elles enseignées, connues ? Comment maintenir son effort pour résoudre un problème nouveau, donc présentant au moins quelques difficultés, si l'on peut abandonner une activité (de loisir ou autre) ou la faire exécuter par un adulte dès la moindre résistance des éléments ? Comment apprendre à maintenir son attention, quand elle s'exerce habituellement de manière diffuse ou flottante, devant la télévision par exemple ? Comment mettre en relation sa propre activité scolaire et le résultat de cette activité, si les objectifs fixés dépassent les possibilités de l'enfant, même en fournissant un effort un peu soutenu ? Peut-on aider les enfants à donner du sens aux activités scolaires, à définir un objectif pour leur propre avenir (exercer tel ou tel métier) ? Il faut pour cela concevoir les nécessaires objectifs intermédiaires (obtenir tel diplôme, puis tel autre), qui doivent ensuite être décomposés en objectifs plus « basiques » (avoir un bon niveau en lecture et écriture, etc.), et en tâches effectives à réaliser (lire un paragraphe et mémoriser trois idées ou actions principales) ? Plusieurs pistes sont à travailler :

- Expliciter les objectifs visés, ce qui est attendu de la part des enfants, les moyens d'y parvenir.

- Entraîner les capacités attentionnelles et la mémorisation (mémoire de travail, mémoire à long terme).

- Développer la métacognition (attitude réflexive sur les problèmes à résoudre, les erreurs, les réussites partielles ou complètes). Développer l'autoévaluation chez les enfants.

N'aurait-on pas oublié quelques bases des apprentissages, en s'attachant, selon les périodes, aux diverses conditions de l'échec scolaire, tout à fait réelles par ailleurs : différences de capacités des élèves (« théorie des dons »), conditions socioéconomiques (« handicap socioculturel »), difficultés dans les relations familiales (« complexe d'Œdipe », « crise de l'adolescence »), caractère normatif de l'enseignement (« échec de l'école »)...

La compréhension soudaine (« insight ») a peu de place dans les apprentissages et les parcours scolaires. Apprendre à apprendre et à comprendre, en remobilisant l'enfant (pas seulement l'élève) sur sa propre activité et ses conséquences, par une autoévaluation régulière, devrait accompagner les apprentissages dans la famille et à l'école. L'école peut développer ces compétences mises en jeu dans tous les apprentissages dès l'école primaire, avant que l'espérance de réussite ne se dégrade et que les élèves cherchent à préserver leur estime de soi... en n'apprenant plus, en pratiquant « l'auto-handicap » (Jones & Berglas, 1978), en créant des obstacles à leur propre performance pour se protéger avant d'avoir échoué. La stratégie de l'auto-handicap permet de faire porter la faute sur l'obstacle, et non sur son propre travail ou ses difficultés personnelles.

### **2.3. Représentation de l'école, confiance en soi dans le rapport à autrui**

Dès les débuts de la scolarisation, les enfants développent une représentation de l'école, du rôle de l'enseignant et d'eux-mêmes en tant qu'élèves. Cette représentation devient rapidement stable et cohérente, à travers les activités réalisées et les évaluations, souvent implicites, que les enseignants leur renvoient par les regards et les attitudes, par les propos tenus sur eux devant des tiers, etc. Nous avons pu rendre compte de ces représentations chez des élèves d'école maternelle (Florin, 1987 ; Verrier, 1997). Si, pour beaucoup d'enfants, elles sont plutôt positives, d'autres ont une estime de soi déjà négative, pensent qu'ils ne sont pas de bons élèves et ils peuvent désigner, dans la classe, les meilleurs et les plus faibles en langage ou en graphisme par exemple, leurs appréciations étant concordantes avec celles de l'enseignant ou des observateurs extérieurs. Lorsqu'on sait le lien existant entre l'estime de soi, la confiance en soi et l'activité en tant qu'élève, des représentations aussi précoces doivent être prises en considération par les enseignants dans leurs rapports avec leurs jeunes élèves, afin d'éviter que des évaluations négatives et implicites les découragent ou contribuent à développer leur opposition à la vie en classe.

L'enquête PIRLS (Colmant & Mulliez, 2003) a montré que les élèves français du primaire ont une forte tendance, comme leurs aînés, à s'abstenir de répondre aux questions ouvertes, ainsi

que l'avait déjà montré l'enquête PISA pour les jeunes de 15 ans: outre d'éventuelles difficultés de l'expression écrite, cette tendance peut être liée à un manque de sollicitation sur ce type de question, à la crainte de fournir une réponse erronée, à un manque de confiance en soi. De même, ils ont une forte tendance à sous-évaluer leurs capacités en lecture (31<sup>ème</sup> position sur 35), ce qui traduit aussi un manque de confiance en soi.

Soutenir l'élève dans ses efforts plutôt que se focaliser sur ses erreurs, valoriser ses réussites en l'encourageant à réaliser ce qui est possible pour lui, réunir les élèves de temps en temps et faire le point sur ce qu'ils savent faire et ce en quoi ils ont peur d'échouer, tout cela permet d'éviter de renforcer une image négative de soi et revalorise l'élève en tant que personne.

#### **2.4. Se représenter les pensées d'autrui : développement de la théorie de l'esprit**

Le développement de la théorie de l'esprit est étudié en psychologie depuis une vingtaine d'années (Thommen, 2001 ; Thommen & Rimbert, 2005), pour répondre à la question : comment l'enfant découvre-t-il qu'une autre personne a des désirs, des sentiments, des savoirs différents des siens ?

Dans les premiers mois, les échanges parents-enfants dépendent surtout de la capacité des adultes à comprendre les états, les intentions et les désirs de leur enfant. Vers 6 mois, apparaît une certaine réciprocité, au cours des jeux ritualisés (coucou, la petite bête qui monte, etc.) Au cours de la deuxième année, l'enfant prend l'initiative de l'interaction pour capter l'attention de l'adulte. Avant 2 ans, les enfants sont capables de décoder la signification d'expressions faciales d'autres personnes, en relation avec leurs désirs. Ceci indique une certaine compréhension du rôle des états mentaux dans les comportements. Vers 3 ans, les enfants jouent et communiquent en tenant compte du point de vue d'autrui, mais cette compréhension est limitée à une réalité immédiate (Thommen, 2001). Ainsi, se représenter la représentation d'autrui est l'objet d'un lent développement. Comment comprendre les actions d'autrui en fonction de ce qu'on sait de ses désirs ou de ses croyances ? Wellman<sup>7</sup> demande à des enfants de prédire les actions d'un personnage à partir de petites histoires comme celle de Johnny qui veut trouver son chien. L'animal peut être dans la maison ou dans le garage ; Johnny le cherche dans le garage et le trouve. On demande à l'enfant ce que ressent Johnny : « est-il content ou fâché ? ». Plusieurs variantes sont proposées, selon que le personnage trouve ou non l'objet (ici le chien) dans le lieu où il le cherche. L'attribution de croyances a été souvent

---

<sup>7</sup> Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA, MIT Press.

Wellman, H.M. & Wooley, J.D. (1990). From single desires to ordinary beliefs : the early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

étudiée en utilisant des situations expérimentales comme celle-ci: devant l'enfant, une poupée place un objet dans une boîte, puis l'objet est transféré dans une autre boîte en l'absence de la poupée ; l'enfant doit dire ensuite dans quelle boîte la poupée va chercher l'objet. A 3 ou 4 ans, la plupart des enfants échouent et il faut attendre 5 ou 6 ans pour voir une majorité de réussites. Plusieurs recherches ont mis en évidence qu'il ne s'agit pas d'un problème de mémorisation (en montrant à l'enfant des photos des différentes actions réalisées) et que la difficulté est la même, quelle que soit la personne à qui attribuer la fausse croyance (un compère, l'enfant lui-même, un personnage ou une poupée).

A 5 ans, les enfants ont construit une première théorie de l'esprit selon laquelle les personnes agissent en fonction de ce qu'elles croient et non en fonction de la réalité. Pour autant, ils ne maîtrisent pas encore la diversité des modalités d'expression des états mentaux.

Selon la méta-analyse de Wellman & Liu (2004), les étapes du développement de la théorie de l'esprit entre 3 et 7 ans et de la compréhension du point de vue d'autrui sont les suivantes :

1- *différence de goûts* : Jean comprend que s'il préfère les biscuits mais que Pierre préfère les carottes, Pierre choisira la carotte (95% de réussite pour l'ensemble du groupe ; 75 enfants de 3 à 6 ans et demi);

2- *différence de croyances* : Jean comprend que, s'il pense qu'un chat est en A, mais que Pierre pense qu'il est en B, celui-ci va le chercher en B (84%) ;

3- *différence de savoirs* : Jean voit qu'il y a un jouet dans un tiroir, puis on ferme le tiroir ; il comprend que Pierre, qui n'a pas vu le tiroir ouvert, ne sait pas ce qu'il contient (73%) ;

4- *fausse croyance* : Jean voit qu'une boîte de pansements contient, en fait, un jouet, et il comprend que Pierre, qui voit la boîte fermée, s'attendra à y trouver des pansements (59%) ;

5- *action en fonction d'une fausse croyance* : Jean comprend que si Pierre croit, à tort, que ses gants sont dans le placard, c'est là qu'il ira les chercher (57%) ;

6- *émotion en fonction d'une fausse croyance* : On montre à Jean qu'une boîte à bonbons ne contient que des cailloux, il comprend que Pierre, si on lui donne cette boîte fermée, sera content (52%) ;

7- *différence entre émotion apparente et réelle* : Jean comprend que si Pierre ne veut pas montrer qu'une moquerie l'a vexé, il va affecter l'indifférence alors qu'en réalité il est triste (32%).

La réussite à ces 7 épreuves montre un développement progressif de la théorie de l'esprit, selon les auteurs, puisque pour 80% des enfants, la réussite à l'une des étapes s'accompagne de la réussite aux précédentes.

D'autres aspects de la théorie de l'esprit ont également été étudiés (Thommen, 2001, pour une revue de question). Entre 5 et 8 ans, les enfants arrivent à se décentrer et à se mettre à la place d'autrui, à maîtriser la relation entre causes et conséquences des actions, à analyser les relations causales et intentionnelles et la réciprocité des relations. Mais il leur est encore difficile de considérer que les mêmes conduites peuvent provenir de causes différentes. Vers 12 ans, ils commencent à analyser les actions d'une personne en fonction des circonstances, de sa personnalité et des relations qu'elle entretient avec autrui, et ceci en lien avec le développement du jugement moral.

## **2.5. Emotions, conflits, comportements agressifs**

Le non-respect des règles sociales, les comportements agressifs, voire violents, de certains enfants et adolescents, source de souffrances pour les autres et aussi pour eux-mêmes, font l'objet de nombreuses analyses depuis plusieurs années, et le propos n'est pas ici d'en rendre compte. Il s'agit d'un thème sensible, on l'a vu à la suite de la publication de l'expertise de l'INSERM (2005<sup>8</sup>) sur les troubles des conduites chez l'enfant : comme souvent, l'amalgame et des concours de circonstances entre la publication de propositions politiques répressives et des éléments de réflexion ont occulté (provisoirement, on l'espère) la nécessaire prise en compte de cette souffrance et la réflexion sur la prévention.

Comment se développent les comportements violents ? Quelle est l'efficacité d'interventions préventives ? De nombreux facteurs (économiques, socioculturels, biologiques, éducatifs, psychologiques), le plus souvent liés, influencent l'apparition de tels comportements. Rappelons tout d'abord que l'opposition et l'agressivité font partie du développement normal. La fréquence des actes d'agression augmente chez les tout-petits jusqu'à l'âge de 3 ans environ (Tremblay, 2003), puis diminue ensuite, pour la plupart d'entre eux, lorsque le développement psychologique permet à l'enfant de construire des solutions alternatives (développement de la fonction symbolique et du langage) et d'acquérir des capacités d'autocontrôle. Mais une minorité (moins de 10%, dans les publications, qui cumulent souvent les problèmes économiques et sociaux, les liens familiaux perturbés et une certaine fragilité psychologique) ne parvient pas à inhiber ses comportements agressifs, à supporter la frustration et à respecter les interdits sociaux. Le milieu scolaire est souvent démuné face à de telles situations, problèmes scolaires et difficultés relationnelles se combinent, avec des conséquences très négatives pour l'entourage, familial et scolaire, et pour l'enfant lui-même.

---

<sup>8</sup> INSERM (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Expertise collective.

Partant de cette analyse, des programmes d'intervention ont été développés, notamment dans les pays anglo-saxons, et ont fait preuve de leur efficacité. Certains concernent directement l'école. Pour une large part, ils se réfèrent aux travaux sur la théorie de l'esprit

*Une première série d'actions est centrée sur les enfants eux-mêmes* et vise à développer leurs compétences sociales, émotionnelles et cognitives. Au sein d'ateliers conduits dans le cadre scolaire, on apprend aux enfants à connaître et à comprendre leurs émotions, à travailler l'autocontrôle : apprendre à identifier et dépasser les situations anxiogènes, à se calmer. Ils apprennent également à gérer les conflits : avec tous les enfants concernés et l'enseignant, expliquer ce qui s'est passé, ce que chacun a ressenti, se représenter ce que l'autre a ressenti et pourquoi il a agi de cette manière. Grâce à ces situations, il s'agit d'apprendre à comprendre le point de vue de l'autre, à exprimer ses propres besoins, et à trouver une solution acceptable pour les deux. La parole, le jeu, le dessin, toute mentalisation de ses actes, constituent autant de moyens cognitifs de prendre conscience de ce qui peut advenir en cas de passage à l'acte, et de mieux exercer ses capacités d'autocontrôle.

*D'autres actions, destinées aux enseignants*, visent à favoriser des méthodes éducatives et des interactions plus efficaces que celles qui sont fondées sur la seule sanction. Il s'agit de mieux soutenir l'élève dans ses efforts, sans se centrer sur ses erreurs, de l'encourager à réaliser ce qui est dans ses possibilités, de faire le point régulièrement et collectivement avec les élèves sur ce qu'ils savent faire, ce qu'ils craignent de ne pas réussir et les solutions possibles pour progresser.

On rejoint là les travaux sur la résignation apprise et son dépassement (Ehrlich & Florin, 1989; Lieury, 1996) : montrer à l'enfant comment combien ses propres actions ont un impact positif pour dépasser ses difficultés et lui donnent prise sur l'environnement.

Ces interventions ne dispensent pas des *actions au niveau des familles en difficulté* avec leurs enfants, ni, évidemment, de l'amélioration des conditions de vie des familles.

Pour autant, bien que ces informations sur l'efficacité des programmes de prévention soient disponibles depuis longtemps, il semble qu'elles soient largement ignorées en France. Il ne suffit pas de décréter une action efficace pour qu'elle le soit. Les bases de l'autocontrôle de la violence se construisent dans les premières années de la vie, même si tout n'est pas joué avant 3 ans, dans ce domaine comme dans d'autres. Lorsqu'elles ne sont pas acquises, les enfants

sont vite entraînés dans un engrenage où les rejets par les autres, adultes et enfants, et les échecs vont venir justifier des attitudes de plus en plus agressives.

Il serait donc particulièrement utile d'élaborer dans le contexte français des supports d'activités pour le développement des compétences sociales et la gestion des conflits<sup>9</sup> et de former les enseignants et les équipes de circonscription à la prévention des conduites agressives.

### **3. EN GUISE DE CONCLUSION**

Dans la recherche que nous avons conduite sur 16 classes de 6<sup>ème</sup> pour remobiliser des élèves sur l'écrit (Florin & al, 2007), nous remis aux jeunes des carnets d'autoévaluation et aux enseignants des carnets de bord à remplir durant le programme. Ces carnets, qui sollicitaient une attitude réflexive sur les tâches proposées et leur propre activité, ont contribué, au moins pour une part modeste, à remobiliser les jeunes sur les activités de français. Les réponses des élèves sont hétérogènes, mais témoignent de beaucoup de sincérité. Pour autant, au-delà du caractère positif ou négatif des appréciations qu'ils formulent, apparaissent bon nombre de pensées irrationnelles, probablement ancrées au cours des années de difficultés dans la maîtrise de l'écrit : pensées manichéennes du tout ou rien, autodépréciation, attribution des difficultés à des causes externes (y compris à l'enseignant ou aux relations avec lui), plutôt qu'à sa propre activité, difficultés de mémorisation et de maintien de l'effort, intolérance aux frustrations. Leurs appréciations rejoignent souvent celles des enseignants dans leurs carnets de bord. Du côté des enseignants aussi : enthousiasme, espoir, perspectives d'amélioration, mais également découragement. Leurs objectifs apparaissent quelquefois hors de portée des possibilités d'une partie des élèves ; ils les voient de manière plus réaliste selon ce qui a « marché » ou pas dans la séance, mais reviennent, eux aussi, sur les difficultés de mémorisation, de maintien de l'attention, le besoin d'aides méthodologiques, l'abandon immédiat et l'agressivité si le succès n'est pas instantané. Ils soulignent aussi la pauvreté du lexique et le peu de contacts avec l'écrit (« certains n'ont jamais lu un livre de leur vie ! »). Or, pouvoir lire, ce n'est pas seulement le résultat d'un apprentissage académique et une performance scolaire ; c'est aussi retrouver, mises en mots par un autre que soi, les pensées que l'on a eues, les émotions vécues, ainsi mises à distance et mentalisées.

---

<sup>9</sup> Dans le contexte du Québec, sont disponibles plusieurs supports de travail pour les enseignants, proposés par exemple par Beauregard & al. (2000) ou Luneau (2003). Voir en bibliographie.



Apprendre est difficile, quelquefois ennuyeux, et nécessite des efforts et des exercices répétés, pendant des années. Donner ou restaurer le désir d'apprendre passe par la définition d'objectifs à la mesure des possibilités de chacun, de méthodologies d'apprentissage qu'il faut s'approprier, et par l'autoévaluation des progrès réalisés. Bien des réponses des élèves en donnent témoignage.

Je dois arrêter là cette communication, même si d'autres points importants pourraient être évoqués, concernant le développement des liens sociaux en contexte scolaire : le développement des langues et cultures de socialisation (nous conduisons plusieurs recherches sur cette question dans mon équipe avec Isabelle Nocus sur les langues kanaks en Nouvelle-Calédonie et les langues polynésiennes à Tahiti), l'accueil des enfants handicapés, la prise en compte de la culture des enfants et leur utilisation des médias, etc.

L'avenir de l'école primaire n'est pas dans les débats stériles entre *éducation ou instruction*, comme si l'on ne pouvait penser la complexité de la formation des élèves. Qui gagnerait dans la réduction de cette complexité à un système binaire -éducation ou instruction- ? Certainement pas les enfants, pas plus que les enseignants, ni la société. L'école primaire accueille tous les enfants et en fait progressivement des élèves : elle a pour mission essentielle de développer leurs aptitudes et leurs compétences, à une période de leur vie où ils ont une soif d'apprendre et de découvrir. C'est aussi dans les premières années, celles de l'école primaire, que se révèlent les inégalités sociales et culturelles. Ce débat n'est pas nouveau, même s'il est régulièrement entretenu dans les médias par des chœurs nostalgiques (films, ouvrages, presse écrite), sur le thème de « c'était mieux avant... ! », à chaque période de démocratisation du système scolaire depuis les années 1930<sup>10</sup>. C'est oublier l'histoire : l'école républicaine s'est toujours attachée, y compris via ceux qu'on a appelés les hussards de la République, à accompagner les enfants dans la difficulté des apprentissages et sur la voie de l'excellence, en servant de passeur entre l'univers de la famille et celui de la société. Leur mission était à la fois d'éduquer et d'enseigner et ne s'arrêtait pas, en général, au strict territoire scolaire. C'est oublier qu'un enfant a besoin, pour apprendre et devenir grand, de l'étayage d'un adulte, qui l'aide à comprendre mieux et plus vite ce qu'il ne sait pas ou ne sait pas faire, dans ce qu'on appelle des interactions de tutelle. Il a besoin d'un adulte qui le reconnaisse en tant que personne, sans le réduire à une mécanique d'acquisition de savoirs, et en qui il puisse avoir confiance, dans un respect réciproque.

---

<sup>10</sup> « Quel avenir pour l'école ? Entre passésisme nostalgique et utopie moderniste ». *Les Entretien Nathan*, Paris, 14 octobre 2006.

C'est oublier les enseignants, qui se sentent, pour partie d'entre eux, souvent démunis quant à l'aide nécessaire pour mieux exercer leur *métier en pleine évolution* : prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ; gérer des situations difficiles ; expliciter pour les enfants de tous âges les objectifs de l'enseignement et des activités proposées ; associer les élèves à l'évaluation de leur école, des activités réalisées et de leurs propres acquis. Et rien ne pourra se faire sans eux, ni contre eux.

Ce n'est pas occulter la question des moyens que de discuter de *l'amélioration pédagogique*. En 2005, la France a consacré 6,9% de son PIB à l'éducation, soit autant, mais pas plus, qu'au début des années 1990<sup>11</sup>. Là aussi, évitons la simplification binaire : moyens ou évolution de la pédagogie. Pour ce qui est de la pédagogie, il s'agit, une fois définies dans les programmes les compétences devant être maîtrisées par tous les élèves aux différents niveaux du cursus, de laisser place, me semble-t-il, à plus d'initiative dans les écoles au profit d'une attention aux résultats.

Développer le lien social, c'est miser sur la qualité de vie et le bien-être à l'école (des termes qu'on entend encore trop peu dans ce contexte), pour les élèves et les enseignants.

C'est aussi cela, faire société...

---

<sup>11</sup> De 1998 à 2005, le PIB a progressé de 15,7%, alors que la Dépense Intérieure d'Éducation (DIE) n'a augmenté que de 6,3%, ce qui explique la baisse régulière de la part de la DIE dans le PIB, jusqu'à 6,9% en 2005. La France se classe ainsi en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, derrière l'Espagne, le Japon, les Pays-Bas, l'Italie, l'Allemagne, l'Australie, le Royaume-Uni et la Finlande (MEN, *L'état de l'école*, octobre 2006).

## Références

- Alexander, K.R., Entwisle, D.R., & Dauber, S.L. (1993). First grade classroom behavior : its short and long-term consequences for school performance. *Child développement*, 64, 801-814.
- Bacro, F. & Florin, A. (2008, à paraître). Liens, similitudes et différences entre les caractéristiques des représentations d'attachement au père et à la mère chez des enfants de 3 à 5 ans. *Enfance*.
- Beauregard, L.A., Bouffard, R. & Duclos, G. (2000). Estime de soi et compétence sociale chez les 8 à 12 ans. Montréal : Université de Montréal & Hôpital Sainte-Justine.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carver, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text, implications for instruction, *Journal of Reading Behavior*, 26, 413-437.
- Colmant, M. & Mulliez, A. (2003). Les élèves de CM1. Premiers resultants d'une evaluation internationale (PIRLS). MJER, *Note d'information* 03.22).
- Duru-Bellat, M. (2006). Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ? in G. Chapelle & D. Meuret, *Améliorer l'école*, Paris : PUF.
- Ehrlich, S. & Florin, A. (1989). Ne pas décourager l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 35-48.
- Ely, R., Gleason, J.B. (1995) Socialization accross contexts, In P. Fletcher & B. MacWhinney, *The handbook of child language*. Oxford : Blackwell.
- Florin, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 31-42.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : P.U.F.
- Florin, A. (1999). *Parler ensemble en maternelle: la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses. (2<sup>ème</sup> édition).
- Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement : enfance et adolescence*. Dunod.
- Florin, A. (2007). *Petite enfance et modes d'accueil : qu'en dit la recherche internationale*. Toulouse : Erès.
- Florin, A. (2007). L'école primaire en France. Rapport au Haut Conseil de l'Education. (en ligne sur le site du HCE).
- Florin, A., sous la dir. de (1998). La maîtrise de la langue orale à l'école primaire. Recherche sur contrat pour la Direction des Ecoles. Rapport terminal (2 volumes). Université de Nantes, Labécd.
- Florin, A., Cosnefroy, O. & Guimard, P. (2004). Trimestre de naissance et parcours scolaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 54, n°4, 237-246.
- Florin, A., Guimard, P., Le Dreff, G., Walkstein, C. (2004). *Un maître et des intervenants multiples à l'école primaire : analyse psychologique des pratiques et des effets*. Rennes : Presses Universitaires

de Rennes.

- Florin, A., Guimard, P. & Nocus, I. (2002). Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire. *Le langage et l'homme*, 2, 175-190.
- Florin, A. & Guimard, P. (2007). Prévention des difficultés scolaires et aide aux apprentissages. In C.Bérard, S.Gonzalez, J.Sagot, *Bilan neuropsychologique et démarches pédagogiques*. Suresnes : Editions de l'INSHEA, 11-18.
- Florin, A. Guimard, P. & Nocus, I. (2008, à paraître). Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3. in Grossman, F. & Plane, S., *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Florin, A. & Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes, P.U.R.
- Gleason, J.B., Perlmann, R.J., Ely, R., Avans, D. (1994). The baby talk register: parents' use of diminutives. In F.F. Sokolov & C.E. Snow (eds), *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Greif, E.B. (1980) Sex differences in parent-child conversations. In C. Kramarae (ed), *The voices and words of women and men*. New York : Pergamon Press.
- Guidetti, M., Lallemand, S. & Morel, M.F. (1997). *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
- Guimard, P., Cosnefroy, O. & Florin, A. (2007). Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours scolaires à l'école élémentaire et au collège. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36, n°2, 179-202.
- Guimard, P., Florin, A. (2001). Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire à l'école élémentaire, *Psychologie et Psychométrie*, 22 (1), 75-100.
- Guimard, P., Florin, A. & Nocus, I. (2002). Comment les enseignants d'école maternelle peuvent-ils prédire les trajectoires scolaires de leurs élèves ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 52 (1), 63-76.
- Guimard, P., Florin, A., Fleury-Bahi, G., Gardair, E., Ndobu, A., Rambaud, A., Rocher, A.S. (2007). Dimensions conatives et remobilisation des élèves au collège. In A.Florin & P.Vrignaud, *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes, P.U.R.
- Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In J.B. Pride & J.Holmes (eds), *Sociolinguistics*. London : Penguin.
- INSERM (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Expertise collective.
- Jones, E.E. & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping stratégies : the appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.

- Kellerhalls, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives familiales*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Lautrey, J. (1989). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Lieury, A. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod.
- Luneau, S. (2003). *Construire l'estime de soi au primaire*. Montréal: Université de Montréal & Editions de l'Hôpital Sainte-Justine. (plusieurs volumes)
- McClelland, M.M. & Morisson, F.J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children, *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.
- Mc Dermott, P.A., Leigh, N.M. & Perry, M.A. (2002). Development and validation of the preschool learning behavior scales. *Psychology in the Schools*, 39, 353-365.
- Nocus, I., Florin, A., Guimard, P., Vernaudo J. (2007). Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral / écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie. *Bulletin de psychologie*, tome 60 (5), n°491, p.471-488.
- Nocus, I., Guimard, P., Florin, A. (2008). Evaluation de l'expérimentation pour l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie Française. Rapport pour la session n° 4 au Ministre de l'Education, Direction de l'Enseignement primaire de la Polynésie.
- Snow, C.E. (1986). Conversations with children. In P.Fletcher & M.Garman (eds). *Language acquisition*. New York : Cambridge University Press.
- Thommen, E. (2001). *L'enfant face à autrui*. Paris : Armand Colin.
- Thommen, E., Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris : Belin.
- Tremblay, R. (2003). Développement de l'agressivité physique depuis la jeune enfance jusqu'à l'âge adulte. In *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, sous la direction de R.Tremblay, R .Barr & R.Peters, Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. (disponible sur le site : <http://excellence-jeunesenfants.ca/documents/TremblayFRxp.pdf>)
- Verrier, N. (1997). *Développement des représentations de l'école et du soi scolaire: étude longitudinale à la maternelle*. Thèse pour le Doctorat en psychologie, sous la direction d'A.Florin. Université de Nantes, Labécd.
- Vygotsky, L.S. (1985) *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- Wallon, H. (1959). Milieu, groupe et psychogenèse. *Enfance*, 3-4, 287-296.
- Wellman, H.M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 2, 523-541.
- Wells, C.G. (1985) *Language development in the pre-school years*. Cambridge : Cambridge University Press.