

L'alliance éducative école-famille

(De la co-éducation à la Cité de l'Education)

J.-P. Pourtois et H. Desmet
Université de Mons (Belgique)

Introduction

De multiples crises atteignent la société contemporaine : économique, sociale, affective, idéologique... altérant la qualité de vie et le développement de ses membres. Partout en Europe, la pauvreté s'accroît. L'impression d'une régression sociale et culturelle se fait sentir. Dès lors, les gens ont tendance à voir l'avenir dans le rétroviseur : « c'était mieux avant ! C'était le bon temps. Revenons à cette société antérieure... ». La réaction est légitime. Elle est bien sûr utopique et dangereuse car elle peut entraver toute projection dans le futur. Du coup, il faut faire face autrement à ces crises multiples. Mais comment ? Des pistes se précisent. La création des « Cités de l'Education » en est une. Elle sera décrite ci-après.

Les experts en sciences humaines et sociales sont de plus en plus conscients de l'importance de stimuler les potentialités de la petite enfance. Ainsi, par exemple, en France, à l'initiative de B. Cyrulnik, un Institut de la Petite Enfance vient d'être créé. Partout se développent des innovations proposant une éducation plus soutenue des jeunes enfants. Ainsi, d'une vision « occupationnelle » précédemment privilégiée, on passe aujourd'hui à une vision bien plus « développementale » de l'éducation infantine. La famille, les crèches, l'école et autres lieux socio-éducatifs reconnaissent à présent la richesse de la petite enfance et la nécessité d'investir dans cette voie.

Les Cités de l'Education que nous proposons poursuivent le même objectif. Elle ajoute l'idée d'une indispensable reliance entre tous les acteurs socio-éducatifs (parents, enseignants, intervenants sociaux, éducateurs..., voire les entreprises) en vue d'éduquer ensemble, de co-éduquer. D'une vision analytique (morcelée) généralement envisagée, elle propose de passer à une approche syncrétique, écosystémique. Cette cohérence éducative - nous l'avons expérimentée - renforce le développement affectif, cognitif et social de l'enfant et le mène à une possible émancipation. Notons que les adultes éduquants eux-mêmes, s'émancipent dans une telle perspective. Comment d'ailleurs faire des enfants émancipés si les adultes qui les encadrent ne le sont pas ?

Les propos qui suivent invitent à examiner le passage de la société moderne à la société postmoderne, ce qui nous a mis sur la piste des Cités de l'Education. Nous développons ensuite l'expérience marquante qui a confirmé notre idée première. Déboucher sur une réelle résilience individuelle et collective grâce à la co-éducation école-famille-communauté ne nous paraît plus aujourd'hui une utopie...

1. De la société moderne à la société postmoderne

La Révolution française a instauré la séparation des trois pouvoirs que sont le législatif, l'exécutif et le judiciaire, pouvoirs qui, jusqu'alors, étaient exercés par une même instance.

Autonomie, mais interdépendance néanmoins, balisent dès lors les relations entre les trois pouvoirs. Un phénomène identique se produit en même temps entre les trois instances que sont la famille, l'école et la communauté (les entreprises, notamment). Ainsi, les ouvriers ont quitté le foyer pour travailler dans les entreprises devenues autonomes et les enfants ont été enlevés à leur famille pour recevoir une instruction à l'école. Cette vision rationnelle visant une plus grande efficacité n'a cependant pas donné les résultats escomptés. Les tensions entre vie professionnelle – vie familiale, entre école et famille se sont révélées très vives et le demeurent. Les inégalités sociales qu'on croyait abolir restent bel et bien présentes. Aujourd'hui, les parents sont en désarroi, les enseignants découragés, les jeunes déboussolés, la communauté alarmée. L'individualité a pris le pas sur la solidarité. La déliance caractérise la situation sociétale actuelle. Cette perte de lien s'accompagne, pour toute une frange de la population, d'une perte de sens – le futur est sombre et incertain –, d'une perte de pouvoir – le sentiment de ne plus avoir d'emprise sur les événements – et d'une perte de valeurs – le « chacun pour soi » s'impose avec force, les inégalités sociales s'accroissent avec l'augmentation de la pauvreté et celle-ci engendre une moindre liberté. Ainsi, les valeurs fondamentales de liberté, d'égalité et de solidarité sont bafouées.

Face à une telle situation, que peut-on encore espérer ? Les réformes successives de l'enseignement n'ont rien changé : les échecs et les disqualifications scolaires et sociales persistent et se reproduisent de génération en génération suscitant la révolte des jeunes sans avenir et sans repère. Du coup, la répression s'intensifie à leur égard... provoquant davantage de violence. Un cercle vicieux se met en place et la situation devient de plus en plus critique. Crises, ruptures, désordres caractérisent la société actuelle.

Devant un tel contexte, la société peut-elle rester insensible et poursuivre telle quelle sa route ? Quant à nous, nous nous opposons à l'inertie ambiante. Après le « Indignez-vous » (Stéphane Hessel, 2011, 2^{ème} éd.) qui a ravivé les consciences, nous pensons qu'il est temps d'agir. Un changement s'impose inéluctablement. Il faut « oser agir » dirait S. Freud. Certes, mais comment ?

Avec l'avènement d'une vision postmoderne de la société, des actions socio-éducatives originales, se mettent en place et beaucoup se révèlent porteuses de réussites étonnantes. Des évaluations scientifiques attestent de leur apport en faveur des populations vulnérables. Ces actions poursuivent un but : le développement individuel et collectif de la personne. Si elles connaissent aujourd'hui un essor important, elles restent néanmoins méconnues et le travail s'opère le plus souvent en vase clos¹. Certaines actions se constituent en réseau² : cette pratique apparaît comme une avancée considérable, sachant que, en l'absence de réseau et donc de concertation, plus grand est le nombre d'intervenants, plus l'efficacité de leurs actions diminue à cause des incohérences qui atteignent le public-cible.

¹ Dans le cadre d'une recherche-formation, nous sommes occupés à rechercher (en Belgique, dans la Province du Hainaut caractérisée par une situation socio-économique très défavorable) des actions innovantes visant le développement des populations vulnérables. L'enquête menée fait apparaître un nombre important d'innovations intéressantes auxquelles nous offrons une possibilité de diffusion à travers un forum favorisant les échanges et un recueil écrit regroupant ces compétences nouvelles.

² Stéphane Hessel soulignait « Pour être efficace, il faut, comme hier, agir en réseau ».

Il existe donc, çà et là, des lueurs d'espoir, des étincelles qui ne demandent qu'à s'embraser mais qui restent souvent dans l'anonymat. Nous pensons que l'action socio-éducative, si elle est menée avec l'ensemble des acteurs, peut être un véritable vecteur d'émancipation pour tous, enfants et adultes. C'est pourquoi nous en sommes venus à imaginer la création d'une Cité de l'Education qui rencontre les perspectives d'une société postmoderne : plus de liens entre les personnes, plus de sens à la vie, plus de pouvoir des citoyens et plus de valeurs humaines revisitées.

2. Une expérience marquante

Pour éprouver l'hypothèse d'un apport bénéfique d'une Cité de l'Education, nous avons mené une vaste recherche-action entre 2008 et 2013³.

L'objectif premier a visé une coéducation efficace entre l'école et la famille. La finalité était de favoriser le développement optimal de l'enfant dans sa famille et à l'école maternelle dans une perspective de lutte contre les déterminismes social et scolaire et ce, en développant l'acquisition de compétences langagières, en enrichissant les pratiques éducatives à l'école et en famille, par un travail conjoint de coéducation. Pour ce faire, trois outils essentiels ont été produits avec les acteurs concernés : une série de fascicules d'activités langagières « Eduquons ensemble avec Polo le lapin », un recueil d'activités favorisant la relation école-famille et un programme d'éducation familiale visant la satisfaction des besoins psychosociaux fondamentaux dans le développement de l'enfant.

2.1. Que faut-il entendre par « coéducation » ?

La coéducation se distingue de la simple relation école-famille par le fait que les parents et les enseignants unissent leurs forces afin d'atteindre un objectif commun, à savoir le développement de l'enfant, utilisant un outil commun (ici, les fascicules de langage) et partagent un référentiel théorique commun (ici le modèle des douze besoins psychosociaux⁴).

Notons que co-éduquer n'est pas co-enseigner : les savoirs des deux parties sont à respecter dans leurs singularités ; ce n'est pas non plus cogérer : l'organisation qui a cours à l'école et dans la famille incombe aux acteurs scolaires pour la première et aux parents pour la seconde ; et ce n'est nullement éduquer les familles : il ne s'agit pas de contrôler les pratiques familiales.

Soulignons encore que la coéducation ne s'improvise pas : elle nécessite un travail sur les pratiques mais aussi sur les représentations que les acteurs se font des uns et des autres ; elle implique des réunions de concertation, des accompagnements personnalisés, principalement au début de sa mise en œuvre, des forums d'échanges de pratiques, des séminaires d'information et des moments de débat.

³ Cette recherche-action, intitulée « Parents partenaires de l'éducation » a été subsidiée par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Ministère de l'Enseignement obligatoire (Pourtois J.-P. et al., Rapport final de recherche, 2013 ; www.enseignement.be).

⁴ Ce modèle est développé ci-après. Pour un approfondissement, se référer à l'ouvrage : « L'éducation postmoderne » de Pourtois J.-P. et Desmet H., 2003, 3^{ème} éd., Paris, PUF).

2.2. Pourquoi stimuler les compétences langagières ?

L'apprentissage du langage apparaît comme particulièrement touché par les inégalités sociales. Une étude récente de A. Bentolila (2008) montre qu'une proportion d'élèves maîtrise, en fin de maternelle, 800 mots alors que d'autres possèdent un champ lexical de 1600 mots, voire davantage. Or, des travaux comme ceux de Vygotsky (1969) ou de Bruner (1987) mettent en évidence le rôle du langage dans la construction de la pensée. Il est connu aussi que le langage est un puissant facteur de réussite scolaire et sociale. De plus, le langage possède une fonction affective (établir du lien), cognitive (accéder à la connaissance) et sociale (s'inscrire dans un jeu de pouvoir). C'est dire toute son importance dans le développement humain.

Pourtant, les enseignants se sentent démunis face à l'apprentissage du langage : ils ne disposent ni d'outils ni de méthodologies suffisamment systématisés et adéquats que pour les aider dans leur tâche pédagogique.

2.3. Pourquoi l'école maternelle ?

Trois raisons au moins nous incitent à mener la recherche-action durant les trois années de l'enseignement maternel.

D'abord, à ce moment de la scolarité, les parents sont remplis d'espoir quant à la réussite future de l'enfant à l'école. Ils s'interrogent à propos de son avenir et sont motivés par sa réussite.

Ensuite, l'école maternelle est moins menaçante que l'école primaire ou que l'école secondaire pour les parents qui ont vécu des moments difficiles durant leur scolarité. Des relations peuvent plus aisément se créer. Fréquenter l'école devient une habitude qui, si elle se révèle positive, peut, à long terme, changer la nature des rapports avec le système scolaire durant tout le parcours d'apprentissage de l'enfant.

Enfin, les résultats d'une recherche que nous avons menée (Pourtois et Dupont, 1985) montrent qu'à 5 ans, l'enfant a déjà incorporé 80 % des caractéristiques syntaxiques détenues par ses parents. L'éducation implicite dispensée par la famille est très puissante et très précoce. Il faut donc agir tôt et avec les parents !

2.4. La méthodologie et outils principaux

La recherche-action a été menée dans trois villes de Belgique : Charleroi, Péruwelz et Etterbeek. Toutes les écoles volontaires ont été intégrées au processus, soit 144 classes (des 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycles) pour les trois villes.

Mentionnons ici toute l'importance que cette expérience a accordée à la participation et à l'alliance de trois instances : le pédagogique (parents, enseignants...), le scientifique (chercheurs de l'Université) et le politique (responsables politiques des villes). Sans cette alliance, le projet n'aurait pas pu se développer comme il a pu l'être.

Les activités de stimulation du langage (recueillies auprès des enseignantes) ont été regroupées dans un ensemble de 10 fascicules pour chacun des âges (3, 4 et 5 ans), proposant à l'enfant à se livrer à la fois à l'école et en famille à de petits jeux visant à renforcer ses compétences lexicales, syntaxiques et phonologiques. Chaque fascicule existe sous une forme « enseignant » et sous une forme « parent ». Les contenus sont identiques mais leur présentation est différente. Les fascicules « enseignant » insistent sur la fonction didactique, annonçant clairement les objectifs opérationnels de chaque activité et les fascicules « parents » ont, quant à eux, une fonction ludique : il ne s'agit pas de scolariser la famille mais de trouver, au foyer, un plaisir partagé dans les activités de langage. En outre, les fascicules sont construits autour d'un personnage récurrent « Polo le lapin ». Celui-ci est matérialisé par une peluche qui voyage avec l'enfant de l'école à la famille et qui donne une dimension affective aux activités.

Par ailleurs, un recueil appelé « Coopérative d'activités en coéducation » a été diffusé dans les écoles. Il regroupe des démarches innovantes créés par les enseignantes et classifiées en fonction des besoins psychosociaux (affectifs, cognitifs, sociaux ou conatifs).

Enfin, un programme d'éducation familiale a été élaboré en vue d'enrichir les pratiques éducatives des parents. Il stimule chez ceux-ci une conscientisation accrue des enjeux de l'éducation, un travail d'auto-analyse de leurs comportements éducatifs et l'expression de leur vécu. Sa structure et son contenu s'appuient également sur le modèle des besoins psychosociaux et des pédagogies qui lui sont associées.

2.5. L'évaluation

L'évaluation quantitative des gains de langage montre que ceux du groupe expérimental aux trois tests administrés (deux de vocabulaire et un de syntaxe) sont supérieurs à ceux du groupe témoin, la plupart du temps très significativement et cela quels que soient le genre, le niveau socio-économique de la famille, le niveau scolaire de l'enfant, la langue parlée au foyer. Ainsi, le programme de stimulation du langage, associé à des pratiques de coéducation, améliore les performances et les compétences langagières des enfants en vocabulaire et en syntaxe.

L'analyse de contenu des entretiens individuels et de groupe auprès d'un échantillon de chefs d'établissement et d'enseignantes qui ont participé à la recherche-action (sur les trois sites) a permis de mettre en évidence les représentations des acteurs relativement à quatre indicateurs : la pertinence, l'efficacité, l'efficience et la durabilité. La *pertinence* du projet est bien perçue : l'objectif du développement du langage répond parfaitement aux besoins des enfants. Son *efficacité* est réelle pour beaucoup d'acteurs qui enregistrent une progression des enfants et une évolution dans la qualité et le nombre des rencontres avec les familles. L'*efficience* est relevée relativement à la qualité du matériel pédagogique (les fascicules) soutenant l'acquisition d'un savoir langagier bien construit et structuré. La *durabilité* du

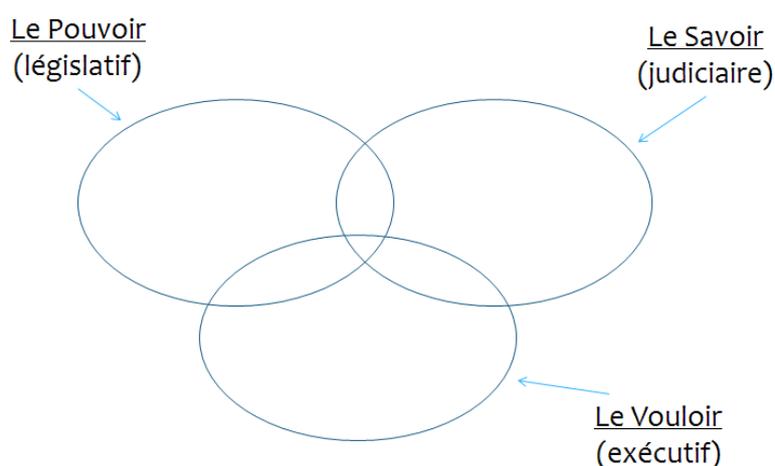
projet est bien intégrée et a même tendance à s'exprimer en terme de continuité (au-delà de l'enseignement maternel).

Les données issues d'un questionnaire et d'entretiens en individuels et collectifs menés auprès d'un échantillon de parents et portant sur le programme d'éducation familiale montrent que celui-ci favorise la *reliance* (à divers niveaux de l'écosystème : micro-, méso- et macro-systèmes), la *réflexivité* dans les attitudes et les compétences, *l'estime de soi* et *l'enrichissement des pratiques éducatives*. Par ailleurs, les parents se montrent satisfaits par rapport aux thèmes proposés et à la méthodologie utilisée.

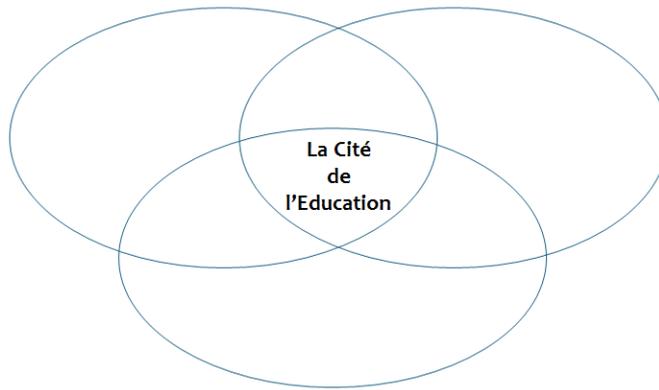
Ainsi, la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » montre les bénéfices que peut produire une expérience de coéducation ici axée sur la stimulation du langage oral et l'apport des rencontres éducatives avec les parents. Notre ambition est aujourd'hui d'élargir le champ de la coéducation en envisageant une alliance école-famille-communauté allant jusqu'à la création de véritables Cités de l'Éducation.

3. Qu'est-ce qu'une Cité de l'Éducation ?

La Cité est une somme d'institutions en reliance (ou en déliance...). Une institution est une organisation de socialisation et/ou d'éducation. Ainsi, la crèche, l'école, la famille et même l'entreprise socialisent et/ou éduquent parce qu'elles transmettent des savoirs, des pratiques, des valeurs... d'une génération à l'autre et parce qu'elles formatent la vie sociale de la Cité. Les institutions sont aussi des cadres affectifs, cognitifs, sociaux et conatifs qui stimulent et orientent l'émancipation individuelle et collective. Elles possèdent un programme qui explicite une forme de travail sur autrui pour transformer ses valeurs en action. Trois programmes structurent ainsi la société : le législatif, le judiciaire et l'exécutif. Au premier correspond le *pouvoir*, au deuxième, le *savoir* et au troisième, le *vouloir*. Comme le montre le schéma suivant, ces trois programmes sont autonomes mais néanmoins interdépendants les uns des autres.



La Cité de l'Éducation se situe dans l'espace commun aux trois instances, tel que le schéma ci-après l'indique.



En d'autres termes, la Cité de l'Education est une alliance entre le Politique (le Pouvoir), le Scientifique (le Savoir) et le pédagogique (le Vouloir).

4. Quelles sont les caractéristiques des Cités de l'Education ?

Une Cité de l'Education a pour fonction de créer du lien, du sens, du pouvoir et de l'engagement en faveur de valeurs humanistes. Pour mieux la caractériser, nous nous référerons ci-après au modèle des douze besoins psychosociaux et des pédagogies associées déjà mentionné préalablement (Pourtois et Desmet, 1997).

4.1. Pour plus de pouvoir

Une Cité de l'Education visera à :

- (1) *Etablir une communication interactive* entre les institutions, entre les groupes et entre les personnes. Cette communication veillera à être la plus symétrique possible afin que chacun puisse s'exprimer et faire part de ses arguments et décisions propres. Des exemples existent : la justice restauratrice, la médecine préventive... Dans ces cas, le sujet est écouté, sa situation est analysée ensemble et la décision, prise de commun accord, reste de sa responsabilité.
- (2) *Avoir de la considération* pour chacun. Toute personne est capable de réaliser un chef-d'œuvre car chacun possède des ressources (souvent insoupçonnées). Mais il faudra les lui reconnaître et lui en faire prendre conscience. Il s'agit donc de respecter et mettre en valeur ses compétences, ses savoirs d'expérience, ses identités. La mise en place d'un Réseau d'Echange des Savoirs est un bon exemple de considération des personnes.
- (3) *Installer une structure systémique* où les personnes analysent les règles en vigueur et où elles participent ensemble à l'élaboration de nouvelles règles convenant le mieux à leur situation. Cette perspective est particulièrement utile dans la réalisation d'un projet communautaire.

4.2. Pour plus de liens

Une Cité de l'Education aura pour but de :

- (1) *Encourager l'acceptation*, c'est-à-dire considérer que chacun est une personne et qu'il a sa place bien à lui dans la communauté ; il s'agit de créer un espace sécurisant où peut se développer un éthos de confiance entre tous les acteurs et où l'empathie est présente.
- (2) *Favoriser les attachements* : comment se développer si on n'est pas attaché à des personnes (sa famille, ses amis, ses professeurs...), à des animaux, à des objets, à son métier, à sa culture, à son folklore... ? Il importe donc de susciter des liens d'attachement qui engendrent des expériences positives et une envie d'apprendre, de progresser.
- (3) *Investir les personnes* car sans être investies, les personnes ne peuvent évoluer vers un avenir constructif ; les inviter à s'engager dans un projet au départ de leurs motivations et intérêts est essentiel ; le projet va à l'encontre du fatalisme : il vise une représentation positive d'un futur mieux maîtrisé.

4.3. Pour plus de sens

Une Cité de l'Education aura aussi pour visée de :

- (1) *Stimuler les apprentissages* pour favoriser l'autonomie ; l'appropriation de connaissances et de compétences implique le libre accès aux diverses ressources de l'environnement ; il est parfois utile de faire appel à un intermédiaire pour organiser, avec la personne, sa démarche vers le savoir.
- (2) *Susciter l'expérimentation*, c'est-à-dire favoriser des comportements d'exploration et de création pour faire émerger des pratiques innovantes afin de trouver des solutions aux problèmes qui touchent la communauté. La coéducation est une démarche impliquant des conduites d'expérimentation.
- (3) *Utiliser les renforcements* parce qu'ils peuvent avoir une fonction d'information et de motivation. L'évaluation des actions menées est dès lors nécessaire. On sait aussi combien la valorisation des compétences peut avoir un impact sur le sentiment d'auto-efficacité des personnes.

4.4. En faveur de valeurs humanistes

Chaque société secrète un système de valeurs spécifiques. Les Cités de l'Education vont principalement, outre les valeurs fondamentales de liberté, égalité, fraternité, privilégier des valeurs humaines telles que, notamment, l'éthique, l'esthétique et la véracité. La première renvoie à une valeur plus vaste qui est celle d'humanisation, c'est-à-dire celle de la lutte pour l'humanité de l'Homme (Comte-Sponville, 1994). La deuxième – l'esthétique – est une valeur qui engendre le plaisir et la joie, l'admiration et l'émerveillement, autant d'éléments qui contribuent à l'épanouissement de la personne. Elle implique la rencontre avec l'art, avec les œuvres artistiques, avec la création du beau. La troisième – la véracité – réside dans la recherche de la vérité, mais au prix de l'angoisse et du doute : il s'agit de stimuler un mouvement sans limite vers la vérité, mais une vérité dont on ne peut jamais être certain. Cela implique de constamment s'interroger sur ses croyances, points de vue, opinions qui forment notre vérité pour ne pas s'y conformer aveuglément.

Toute action des Cités de l'Education aura à cœur de prendre en considération ces valeurs humaines... et d'autres.

5. Elaboration d'un Réseau et d'une Charte

La mise en œuvre d'une Cité de l'Education n'est certes pas une tâche aisée. Il s'agit de faire changer des représentations, des pratiques et des valeurs. C'est pourquoi, dans le cadre de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale (AIFREF), nous avons constitué un Réseau International de Cités de l'Education (RICE). Celui-ci permet aux membres qui désirent s'investir dans une Cité de l'Education de trouver un soutien théorique et méthodologique, des possibilités d'échanges entre eux, des opportunités de rencontre sur leur propre terrain d'action... Ceux qui souhaitent rejoindre le RICE s'engagent à signer une charte composée de 12 principes. Soulignons que celle-ci a été élaborée à partir des caractéristiques que nous avons mentionnées ci-avant et qui privilégiaient, rappelons-le, la reliance, la recherche du sens pour un meilleur accomplissement, l'accroissement du pouvoir des personnes fragilisées et l'engagement en faveur de valeurs humaines. La charte peut être consultée sur le site de l'AIFREF⁵. Déjà plusieurs Villes et communes de différents pays l'ont signée : il en va ainsi de la Belgique, de la France, de l'Espagne, de la Grèce, de l'Italie, du Portugal et du Québec. Bien d'autres municipalités sont intéressées : la Suisse, la Martinique, l'île de la Réunion, etc. L'idée fait son chemin car la société, pour faire face à la crise actuelle, a besoin que leurs membres travaillent ensemble à des objectifs communs et développent des solutions innovantes adaptées à leur contexte de vie.

6. Conclusion : vers une Cité résiliente

Pour quelle raison affirmer qu'une Cité de l'Education peut devenir une Cité résiliente ?

Les multiples analyses de la société contemporaine nous permettent de constater le désarroi des parents, la désorientation des jeunes, le découragement des professeurs, l'impuissance de la société à faire face à des problèmes d'inégalités sociales, de pauvreté et d'exclusion. Pour une frange toujours plus grande de la population, la situation qu'elle vit est dramatique et constitue véritablement un fracas tant psychologique que social.

La recherche-action que nous avons menée, quant à elle, nous a fait entrevoir qu'il existait, grâce à l'implication d'acteurs agissant ensemble, une zone d'éducabilité possible chez les enfants, notamment chez ceux issus des milieux démunis. Chez ceux-ci, un nouveau développement apparaît comme une possibilité. Il s'agit de persévérer dans cette voie car tout changement nécessite du temps. Mais nous avons montré que la Cité peut devenir résiliente et que ses acteurs peuvent être de véritables tuteurs de résilience.

Ainsi, la Cité de l'Education se révèle-t-elle un moyen efficace de lutte contre l'adversité en permettant aux sujets de poursuivre leur épanouissement de façon émancipatrice.

⁵ AIFREF : www.aifref.org

Bibliographie

Bentolila A. (2008), *La maternelle au front des inégalités linguistiques et sociales*, Paris, Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale.

Bruner J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

Comte-Sponville A. (1994), *Valeurs et vérité. Etudes cyniques*, Paris, PUF.

Hessel S. (2011, 12^{ème} éd.), *Indignez-vous !*, Montpellier, Indigène Editions.

Pourtois J.-P. et Desmet H. (1997, 1^{ère} éd.), *L'Éducation postmoderne*, Paris, PUF.

Pourtois J.-P. et Dupont D. (1985), Syntaxe et fonction du discours pédagogique. Interaction mère-enfant ; syntaxe, conduites éducatives et milieu social, *Bulletin de Psychologie*, 361, XXXVIII.

Pourtois J.-P., H. Desmet, Lahaye W., Berger M., Couvreur P., Della Piana V., Hachat A., Hardy F., Horlin D., Houx M., Humbeeck B., Lecomte J. et Tutak A. (2013), *Parents partenaires de l'éducation. Expérience-pilote à l'école maternelle*, Rapport final de recherche subsidiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Ministère de l'Enseignement obligatoire.

Vygotsky L.V. (1969), *Pensée et langage*, Paris, Messiclor.