

Conflits et entraide dans les lieux d'accueil petite enfance

Elly Singer et Dorian de Haan, Université d'Utrecht, Pays-Bas

Résumé

Au cours des jeux en commun, les enfants font l'expérience des mêmes problèmes sociaux que les adultes. Ils apprennent des aptitudes et des règles sociales qui forment la base de notre société, c'est à dire, le partage, l'attention envers les autres et le respect pour l'aspect unique de chacun. Dans le cadre de cet exposé, nous souhaitons démontrer que les éducateurs de jeunes enfants travaillant dans les lieux d'accueil sont capables de soutenir les jeunes enfants dans la construction de leurs valeurs et dans leurs aptitudes démocratiques. L'accent est mis en particulier sur l'étude des relations entre enfants et sur la manière avec laquelle les jeunes enfants apprennent et construisent les règles en cas de conflits entre pairs. Nous nous intéresserons ensuite à la manière avec laquelle les enseignants peuvent encourager et coconstruire des relations positives et un sentiment de cohésion de groupe avec les jeunes enfants et de quelle manière ils peuvent intervenir dans les conflits entre enfants, du point de vue de la vie sociale démocratique au sein du groupe.

Introduction

Samuel (2;3) se promène dans la salle. Sur la table se trouve un magnifique sac à main. Il ne sait pas qu'il s'agit du sac que Megan (2;9) a gardé avec elle toute la journée et qu'elle vient juste de poser là pour un moment. Samuel prend le sac. Megan prend peur et crie « Non ! » En tentant d'arracher le sac des mains de Samuel. Mais Samuel s'accroche au sac. Ils tirent chacun de leur côté et sont de force égale. Megan frappe Samuel sur la main avec l'écouteur du téléphone qu'elle a saisi. Cela rend Samuel encore plus déterminé à garder le sac. Puis Megan le frappe à la tête. Ça fait mal ! Samuel se frotte la tête en criant et court vers l'enseignant. Megan le suit des yeux, consciente d'être allée trop loin.

Ce genre de conflit se produit régulièrement entre enfants, bien que les coups soient néanmoins peu fréquents. Dans le cadre de cet exemple, Megan sait qu'elle a mal agit : son attitude, la manière de tenir sa tête, la manière de regarder, indiquent qu'elle se sent coupable. Megan sait que frapper n'est pas la solution pour résoudre les problèmes, qu'il existe une règle morale claire disant qu'il ne faut pas frapper. Très tôt dans leur vie les enfants apprennent ce genre de règles sociales : les règles de propriété et de partage, de pouvoir, de fiabilité, de générosité, etc. Comment apprennent-ils ces règles ? Nous verrons par la suite qu'ils intègrent très tôt ces règles.

Le développement social et moral des jeunes enfants en groupes, dans les structures d'accueil constitue un champ de recherche relativement nouveau. Ceci a résulté en une infinité de travaux descriptifs très riches qui nous ont ouvert les yeux sur cette vie démocratique émergeante. Il est alors apparu clairement que le modèle dyadique de l'interaction éducateur-enfant, pendant de longues années le modèle dominant, a perdu de sa valeur dans les études des interactions complexes entre enseignants et jeunes enfants dans le cadre des groupes (Ahnert, Pinquart et Lamb, dans la presse). Les études des interactions entre les enfants de 0 à 4 ans et leurs enseignants démarrent souvent par une approche théorique socio constructiviste : inspirée par Piaget en ce qui concerne la conceptualisation de l'enfant comme apprenant actif et également inspirée par Vygotsky en ce qui concerne la coconstruction des significations communes dans le contexte social, l'appropriation des outils culturels et le rôle de l'enseignant (Brennan, 2005; Singer et de Haan, 2006). L'enseignement et l'apprentissage des jeunes enfants sont conceptualisés comme un processus de collaboration et de coconstruction.

Significations communes de la coconstruction et entraide

Très tôt les jeunes enfants portent de l'intérêt aux autres enfants. Déjà, à partir de 2 mois, ils cherchent le contact physique, émettent des sons pour attirer l'attention, fixent du regard les enfants



SESSIONS PLENIERES

Séminaire européen Respect pour la Diversité, l'Équité et l'Insertion Sociale

du même âge et sourient (Shonkoff et Phillips, 2000, p. 166). À partir de 8 à 9 mois, il est possible d'observer des séries d'interactions simples. À partir de 18 mois, l'imitation réciproque joue un rôle central (Camaioni, Baumgartner et Perucchini, 1991; Rayna et Baudelot, 1999; Völkel, 2002). Au moment de l'apparition du langage, des séquences de communication non verbales alternent avec des séquences chantées qui peuvent durer assez longtemps, comme le démontre Dunn (1988, p. 112) dans le cas d'un enfant de 24 mois qui joue pendant une quarantaine de minutes au jeu « *loola loola loola* » chantant, riant et sautillant avec un autre enfant plus âgé et Singer et De Haan (2006, p) dans le cas de deux petites filles de 3 ans qui mélangent leur langue maternelle, le marocain, au néerlandais parlé dans le lieu d'accueil dans une imitation rythmique de « *pattojaaaaaaa, pattojpattojpattoja* ». Ce style d'imitation sert « à établir une coprésence, à attirer l'attention et à partager ou à convenir de connaissances qui cimentent la dyade » (Katz 2004, p. 341) et doit être perçue comme un mode parmi tant d'autres de langage relationnel des jeunes enfants (De Haan et Singer, 2001)

D'après Emde et al. (1991) et Howes et James (2000), les structures psychologiques des jeunes enfants sont basées sur une connaissance procédurale des émotions de l'enfant engagé dans des expériences avec l'éducateur et plus tard avec les autres enfants du même âge. Le partage des connaissances procédurales est essentiel pour le développement du « moi moral ». Dans le cadre des interactions ritualisées, le jeune enfant apprend les règles de la réciprocité, pour donner et recevoir. En effet, le sens de la réciprocité est à la base de tous les systèmes moraux et de la Règle d'or « agit avec les autres comme tu souhaiterais qu'ils agissent avec toi-même ». De plus, la prévisibilité des connaissances procédurales partagées donne du pouvoir aux jeunes enfants. Il ou elle sait de quelle manière influencer ses parents, ses enseignants et ses pairs et faire l'expérience d'un sens de la représentation. En bref, les connaissances procédurales coconstruites ont de multiples fonctions : établir le contact et la compréhension mutuelle, le sens de l'entraide et le sentiment d'appartenance, le sens du contrôle et de la représentation et un sens moral de réciprocité. Il s'agit donc d'une base pour apprendre les règles morales d'une culture.

CoConstruction des règles morales et sociales dans le cadre des relations entre pairs

Dans l'introduction, nous avons utilisé l'exemple de Samuel et Megan pour mettre en lumière les relations des jeunes enfants avec les règles morales. D'après un consensus bien établi, les conflits sont conducteurs dans le cadre de l'apprentissage des règles morales d'une culture (Piaget 1967, Vygotsky 1978, Killen et Nucci, 1995). Les enfants rencontrent, dans les structures d'accueil, un flux continu de moments au cours desquels ils font des choix sociaux : prendre un objet à un autre enfant, permettre à un autre enfant de jouer avec moi et mes amis, faire des choses que les autres n'aiment pas. Ces moments confrontent l'enfant à des volontés et des intérêts conflictuels au cours de sa construction en tant que personne sociale et morale. D'une part, les conflits lui font prendre conscience du besoin d'appartenance et de bonnes relations qui le motive à se réconcilier après le conflit avec les éducateurs et ses pairs (Verbeek et al., 2002). D'autre part, les conflits lui font prendre conscience de sa propre représentation et des désirs de ses opposants, ainsi que des règles sociales et morales. Au cours des conflits, les enfants apprennent à gérer les droits conflictuels et à coconstruire les règles avec leurs pairs.

Quelles règles les enfants apprennent ils au cours des conflits dans le lieu d'accueil ? Les conflits les plus fréquents dans la structure d'accueil concernent des disputes pour un objet, pour un acte, pour une nouvelle arrivée ou pour des opinions (Shantz, 1987, Singer et de Haan, 2006). Les conflits au sujet d'objets sont les plus courants chez les enfants de 2 à 3 ans (Shantz, 1987) et plus l'enfant instaure des relations de collaboration, plus les conflits concernent des idées (Bekkema, Singer et De Haan, submitted).

Lorsque les enfants se battent pour un objet, ils apprennent à gérer les règles contradictoires « *partage ce qui t'appartient* » et « *respecte le bien d'autrui* ». Ils apprennent également les aptitudes sociales, attraper, attendre son tour et jouer ensemble. Pour tous les types de conflits, les enfants de 2 à 3 ans utilisent des stratégies pour désamorcer le conflit en montrant des émotions positives



SESSIONS PLENIERES

Séminaire européen Respect pour la Diversité, l'Équité et l'Insertion Sociale

(sourire et toucher gentiment), en donnant un objet d'échange, en posant des questions, en proposant un compromis ou un tour de rôle (Bekkema, Singer et de Haan, suggestions).

Dans le cadre de rencontres physiques, les enfants apprennent la règle morale de base « *ne pas faire mal* » et doivent trouver les frontières entre le respect de « l'espace physique de l'autre » et « l'intimité physique valorisée ». Les aptitudes sociales qui consistent à ne pas toucher ni approcher un enfant s'il ne le souhaite pas sont difficiles à admettre pour les jeunes enfants. Pim (3,8), par exemple, a du mal à comprendre que parfois les autres enfants n'ont pas envie de se joindre à ses jeux brutaux et violents. Son besoin de contact physique et son impulsivité l'entraînent régulièrement dans des conflits mineurs et des disputes.

Dans le cas de conflits de nouvelle arrivée ou de territoires, les règles contradictoires du « *respect de l'espace social d'autrui* » et « *de générosité et de partage avec les nouveaux arrivants* » sont centrales. Le succès de l'accueil dépend de la capacité sociale de se focaliser sur le cadre de référence et la structure participative des autres enfants (Corsaro, 1979; Garvey, 1984,) et de s'y joindre doucement. Garvey (1984, p.164) détermine trois « ne pas » pour un accueil réussi : « ne pas poser de questions pour obtenir des informations », « ne pas parler de soi ni montrer ses sentiments en ce qui concerne le groupe ou ses activités », « ne pas montrer son désaccord ni critiquer les procédures ». Le jeu côte à côte constitue un bon moyen d'adaptation. Il permet de regarder et de comprendre ce que font les autres.

Les disputes au sujet d'idées opposées permettent aux enfants d'apprendre à respecter le *domaine mental des autres*. Les idées opposées peuvent apparaître dans tout type de jeu. La forme de jeu la plus avancée dans le domaine social est le jeu du faire semblant. Pour pouvoir agir en concert, les enfants doivent être capables de coordonner leurs actes simulés et les explications qui les accompagnent. Chaque tour est un ensemble d'arrangements ou d'oppositions potentielles. Les enfants doivent savoir entremêler leur intérêt dans l'interrelation et les exigences complexes du jeu de faire semblant. Selon Vygotsky (1976, p.552), le jeu est « la mémoire en action » et permet aux enfants d'élaborer des représentations de situations sociales. Ainsi, ils peuvent appréhender les structures sociales en mettant en scène les rôles et les règles dans leur jeu. De plus, le jeu en fonction d'un concept ou d'une représentation de la manière avec laquelle il faut se comporter peut libérer l'enfant de réactions impulsives à des stimuli d'ici et maintenant.

Le rôle des enseignants

La qualité des interactions entre pairs dépend, en grande partie, de la direction de l'équipe d'enseignants et de son attitude de soutien. Nous distinguerons trois niveaux de relations enseignant-pair : l'enseignant et l'enfant dans un groupe, l'enfant dans un groupe, les enseignants et le groupe et l'enseignant et les conflits entre pair.

Affiliation enseignant et l'enfant : moments d'affectueuse intersubjectivité

Certaines études documentent les effets bénéfiques pour les enfants des interactions avec les enseignants (Kontos, 1999; NICHD Early Childhood Research Network, 1996). La plupart des professionnels de la petite enfance s'accordent à penser que la relation individuelle enseignant-enfant est fondamentale pour la sécurité affective de l'enfant dans le cadre d'un groupe (Howes et Ritchie, 2002). Toutefois, de nombreuses structures d'accueil soulignent l'importance de la relation individualisée. La signification de la relation enseignant-enfant prend toute sa mesure dans les situations dans lesquelles l'enfant est confronté à la demande de faire partie du groupe. Brennan (2005) analyse de quelle manière, en cas de règles non négociables, les enseignants mettent en place une intersubjectivité affectueuse entre eux-mêmes et l'enfant. Au cours des activités de groupe, il était demandé aux enseignants d'instaurer des relations personnelles avec les enfants, un contact physique, des sourires et des mots gentils. Selon Brennan, les enseignants ont alors créé une « culture de tendresse » pour communiquer le fait qu'ils se soucient de tous les enfants.



SESSIONS PLENIERES

Séminaire européen Respect pour la Diversité, l'Équité et l'Insertion Sociale

Affiliation enseignant et le groupe : rituels et routines

Dans une meta-analyse d'études sur la qualité de l'attachement entre l'éducateur et l'enfant dans le lieu d'accueil, Ahnert et al. (dans la presse) dévoilent que la sensibilité des enseignants vis à vis du groupe détermine la sécurité affective des enfants davantage que la sensibilité des enseignants envers l'enfant de façon individuelle. Dans ce sens, les études visant à rehausser le sentiment d'appartenance et la sécurité dans le groupe sont très enrichissantes. Le partage des connaissances procédurales est alors essentiel pour le développement du sentiment d'appartenance entre les individus. Cependant les interactions récursives sont également à la base de la création de l'affiliation du groupe. Elles motivent la participation au groupe (Brennan, 2005; Hännikäinen, 1999). Les rituels et les routines rendent le monde prévisible et plus sûr. Les valeurs centrales sont communiquées à un niveau d'action concret (Butovskaya et al., 2000; Corsaro, 1997). Par exemple, les rituels de célébration des anniversaires, de consolation pour un enfant qui s'est fait mal ou pour rester en contact avec un camarade ou un enseignant malade.

Intervention de l'enseignant dans un conflit entre pairs

Le rôle de l'enseignant dans le conflit entre enfants est une question importante à soulever. Les enfants jouant en groupe ont en moyenne 5 à 8 conflits par heure (Shantz, 1987). En règle générale, ces conflits durent très peu de temps, environ 18 secondes (Singer et De Haan, 2006). La plupart des conflits, c'est un tiers et un quart des conflits, sont résolus sans l'aide de l'enseignant (Singer et De Haan, 2006; Singer et Hännikäinen, 2002). Dans 80 % des cas, les enfants continuent à jouer ensemble après le conflit, que l'enseignant soit intervenu ou pas (Singer et De Haan, 2006). Probablement, le désir de continuer le jeu est plus fort que l'envie de gagner (De Waal, 2000).

Ainsi, les enseignants ne résolvent pas forcément mieux les conflits que les enfants. Peut-on alors en conclure que les enseignants ne devraient pas du tout intervenir dans les conflits ? Bien entendu, les enseignants doivent intervenir immédiatement en cas de brutalités entre enfants. Singer et de Haan (2006) ont démontré que les enseignants interviennent dans 74 % des conflits sérieux, dans lesquels les enfants pleurent et se battent et dans seulement 16 % des conflits mineurs ou des petits désaccords.

Quelles sont les interventions des enseignants ? Singer et Hännikäinen (2002) et Singer et de Haan (2006) dévoilent que la moitié des interventions des enseignants peuvent être classées dans une sorte de stratégie de pouvoir, au cours de laquelle l'enseignant n'intervient que pour restaurer l'ordre. Dans ce type d'intervention, l'enseignant devient partie du conflit (Sim, Hutchins et Taylor, 1996). Pour les enseignants, il est difficile de connaître à l'avance la solution la mieux adaptée à tous les enfants impliqués dans le conflit. Dans la plupart des cas, il/elle ne connaît pas le fin mot de l'histoire. De ce fait, le rôle de médiateur assumé par l'enseignant est plus utile pour trouver une issue positive au conflit. Dans environ 45 % des cas de conflits, les enseignants interviennent dans ce sens (Singer et Hännikäinen, 2002, Singer et de Haan, 2006). Bien que les enseignants soient absolument au courant des règles et des comportements appropriés, l'attitude générale de la médiation est souvent liée de façon logique à la sensibilité des enfants impliqués. Buzzelli (1995), Göncü et Cannella (1996) et Singer et de Haan (2006) ont mis en évidence un certain nombre de stratégies de médiation des enseignants en lieux d'accueil. Ainsi, Singer et de Haan distinguent une approche de médiation basée sur les 3 R : Reconnaissance, Résolution et Réconciliation.

Le premier groupe de stratégies de médiation est relative à la *Reconnaissance* de la logique en action des enfants dans le conflit en les calmant, leur posant des questions et en verbalisant les sentiments et les points de vue. De cette manière, l'enseignant fait passer le message qu'il/elle s'intéresse à tous les enfants de la même manière.

Par la suite, les enseignants utilisent des stratégies pour *Résoudre* le problème. L'enseignant détermine ou suggère ce que les enfants doivent faire : il/elle propose des comportements : « Si tu donnes le timbre rouge à Samuel, tu peux garder le orange. », une alternative ou un compromis : « Cas peut garder les assiettes et toi les fourchettes et les couteaux. » Il/elle suggère de discuter des motivations et des besoins : « Tu peux demander : puis-je m'asseoir sur le tapetul ? » et utilise l'humour pour



SESSIONS PLENIERES

Séminaire européen Respect pour la Diversité, l'Équité et l'Insertion Sociale

détendre ou transformer le conflit en jeu. Ainsi, il/elle peut redonner aux enfants quelques règles morales simples de :

- réciprocité : chacun son tour
- égalité : tous les enfants peuvent avoir un morceau de fruit
- droits individuels : elle l'a reçu pour son anniversaire
- relationnel : Billy est si jeune, tu dois l'aider un peu
- capacité : si tu veux te joindre au jeu, tu dois adapter ton comportement.

Enfin, les stratégies sont basées sur la capacité de l'enseignant à aider les enfants à se réconcilier et à restaurer la relation en suggérant des actes concrets. Il/elle demande l'élaboration d'un plan : « Comment rendre Rodni content de nouveau ? » Donne un conseil : « Vous pouvez faire ça ensemble. » Fait des compliments aux enfants pour les efforts relationnels qu'ils font : « C'est bien. Tu dois dire merci lorsque Branco te donne l'objet. » Ou fait référence à l'entraide : « C'est si bien lorsque tous les enfants participent. »

Ces stratégies visent à fournir une structure favorisant une attitude positive. Lorsque les enfants sont fâchés, ils ont besoin d'un moment de tranquillité pour sortir de la spirale de la colère et pour pouvoir réfléchir. Les enfants ont alors besoin de rediriger leur énergie émotionnelle. Dans le long terme, ces outils de médiation peuvent aider les enfants à contrôler leurs émotions et à gérer leur comportement.

Conclusions

De récentes recherches relatives à l'interaction entre enfants ont dévoilé que les jeunes enfants sont des êtres sociaux bien plus capables qu'ils ne l'étaient perçus avant. Leur curiosité envers les autres et leur désir de communication leur donne une grande force pour endosser les compétences sociales basiques. Les jeunes enfants sont en définitive des agents doués pour créer l'entraide et cela à l'aide de leurs propres moyens d'action et de parole.

Le contexte familial constitue effectivement une ressource d'informations riche sur les règles sociales et morales. Toutefois, aujourd'hui, les lieux d'accueil prennent de plus en plus d'importance dans l'environnement des enfants. Ils y sont de réels petits citoyens dans leur interaction avec les enseignants et les autres enfants. Leurs conflits quotidiens leur enseignent la propriété, les processus d'inclusion et d'exclusion, le respect des territoires physiques et psychologiques et le monde imaginaire des autres. En résumé, les lieux d'accueil de la petite enfance sont les premiers lieux publics dans lesquels les enfants peuvent apprendre la démocratie.

Références :

- Ahnert, L., Pinquart, M et Lamb, M.E. (dans la presse). Security of children's relationships with non-parental care providers: a meta-analysis. *Child Development*.
- Bekkema, N., Singer, E. et de Haan (D.) (submitted).
- Brennan, M.A. (2005). "They just want to be with us." *Young children: learning to live the culture. A post-Vygotskian analysis of young children's enculturation into a childcare setting*. Wellington: Victoria University of Wellington (Diss.).
- Butovskaya, M., Verbeek, P., Ljungberg, T. et Lunardini, A. (2000) A multicultural view of peacemaking among young children, in: Aurelli, F. et De Waal, F.B.M, *Natural Conflict Resolution* (243-258) (Berkeley: University of California Press).
- Buzzelli, C.A. (1995). *Teacher-child discourse in the early childhood classroom: A dialogic model of self-regulation and moral development*. In S. Reifel (ed.), *Advances in early education and day-care* (pp. 271-294). Greenwich, CT: JAI Press.
- Camaioni, L., Baumgartner, E. et Perucchini, P. (1991). Content and structure in toddlers' social competence with peers from 12 to 36 months of age. *Early Child Development and care*, 67, 17-27.



SESSIONS PLENIERES

Séminaire européen Respect pour la Diversité, l'Équité et l'Insertion Sociale

- Corsaro, W. (1979). "We're friends, right?" Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 315-336.
- Corsaro, W. (1997) *The Sociology of Childhood* (Thousand Oaks, Cal.: Pine Froge Press).
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford U.K. et Cambridge U.S.A.: Blackwell.
- Emde, R.N. Van, Biringer, Z., Clyman, R.B. et Oppenheim, D. (1991) The moral self of infancy: affective core and procedural knowledge, *Developmental Review*, 11, 251-270.
- Garvey, C. (1984). *Children's talk*. Cambridge, M.A. Harvard University Press.
- Göncü, A. et Cannella, V. (1996). The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution. *New Directions for Child Development*, 73, 57-69.
- Haan, D. De et Singer, E. (2001) Young children's language of togetherness, *International Journal of Early Years Education*, 9, 117-124.
- Hännikäinen, M. (1999). Togetherness. A manifestation of early day care life. *Early Child Development and Care*, 151, 19-28.
- Howes, C. et James, J. (2002). Children's social development within the socialisation context of childcare and early childhood education. In P.K. Smith and C.H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 137-155). Oxford: Blackwell Publ.
- Howes, C. et Ritchie, S. (2002). A matter of trust. Connecting teachers and learners in the early childhood classroom. New York/ London: Teachers College Press
- Katz, J.R. (2004). Building peer relationships in talk: toddlers' peer conversations in childcare. *Discourse Studies*, 6, 3, 329-346.
- Killen N. et Nucci, L. P. (1995) Morality, autonomy, and social conflict. In M. Killen et D. Hart (Eds.) *Morality in Everyday Life. Developmental Perspectives* (pp. 52-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 363-382.
- NICHD Early Child Care Research network (1996). Characteristics of infant child care: factors contributing to positive care giving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-309.
- Rayna, S. et Baudelot, O. (1999). Peer relationships and cognitive growth during the first year of life: Educational implications. In H. Vejleskov (ed.) *Interaction and quality. Report of the CIDREE collaborative project on early childhood education* (pp. 1-9). Dundee: CIDREE.
- Shantz, C.U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Shonkoff, J.P. et Phillips, D.A. (Eds.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Sims, M., Hutchin, T. et Taylor, M. (1996). Young children in child care: The role adults play in managing their conflict. *Early Child Development and Care*, 124, 1-9.
- Singer, E. et Haan, D. de (2006). Kijken kijken kijken. Over samenspelen, botsen en verzoenen bij jonge kinderen [Watch and see. Joint play, conflicts and reconciliation in young children]. Utrecht: SWP.
- Singer, E. et Hännikäinen, M. (2002). The Teacher's Role in Territorial Conflicts of 2 to 3 Year-old Children. *Journal of Research in Childhood education*, 17, 5-18.
- Verbeek, P., Hartup, W.W. et Collins, W.A. (2000) Conflict management in children and adolescents, in: Aurell, F. et De WaaL, F.B.M. *Natural Conflict Resolution* (34-53). Berkeley: University of California Press.
- Völkel, P. (2002). Geteilte Bedeutung – Soziale Konstruktion. In H.J. Laewen et B. Andres (Eds.). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit* (pp. 159-207). Weinheim: belz.
- Vygotsky, L.S. (1978). *ind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987) Thinking and speech, in: Rieber, R.W., Carton, A.S. et Bruner, J.S.(Eds.) *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol. I Problems of General Psychology* (pp. 39-285) (New York: Plenum Press. original work published 1934).
- Waal, F. De (2000) Primates. A natural heritage of conflict resolution, *Science*, 289, 586-590.



SESSIONS PLENIERES

Séminaire européen Respect pour la Diversité, l'Équité et l'Insertion Sociale