

Luc Racine

Sociologue, Département de sociologie, Université de Montréal

(1977)

“La sociobiologie : nouvelle conception du social.”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de: "Les classiques des sciences sociales"

Une bibliothèque numérique fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de :

Luc Racine
Sociologue, Département de sociologie, Université de Montréal

“La sociobiologie : nouvelle conception du social.”

Un article publié dans la revue *POSSIBLES*, vol. 2, no 1, automne 1977, pp. 36-60.

Les ayant-droit de l'œuvre de M. Luc Racine, sociologue, professeur au département de sociologie de l'Université de Montréal, nous a accordé le 9 septembre 2011 leur autorisation de diffuser la totalité des publications de l'auteur dans Les Classiques des sciences sociales.

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.
Pour les citations : Times New Roman, 12 points.
Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5" x 11".

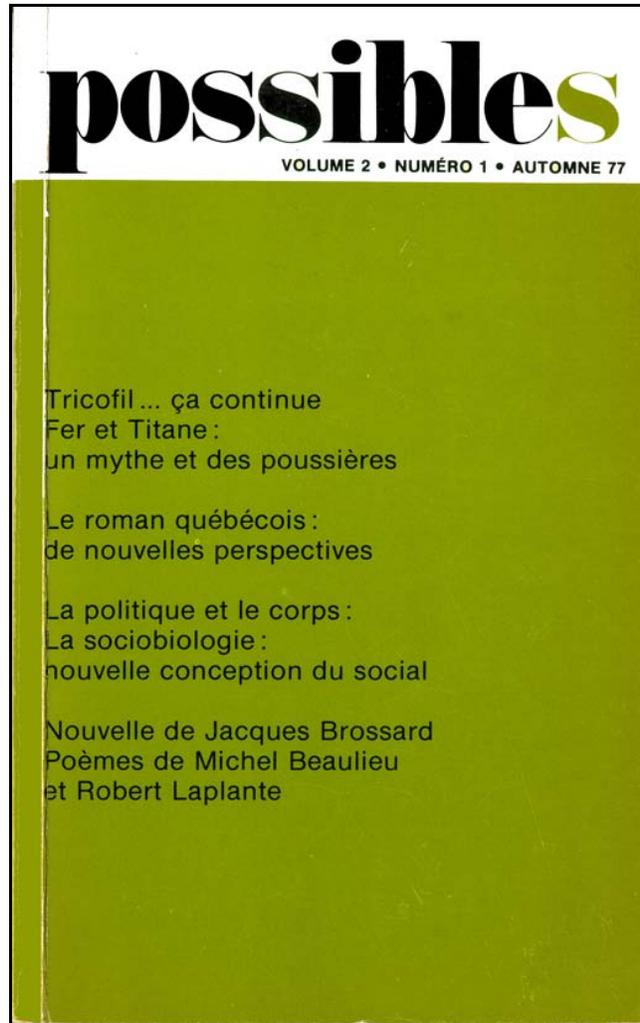
Édition numérique réalisée le 17 octobre 2012 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec.



Luc Racine

Sociologue, Département de sociologie, Université de Montréal

"La sociobiologie : nouvelle conception du social."



Un article publié dans la revue *POSSIBLES*, vol. 2, no 1, automne 1977, pp. 36-60.

Table des matières

Introduction

La sociobiologie

L'éthologie humaine

Le développement des rapports sociaux chez l'enfant

La relation mère-enfant : attachement et dépendance

Le développement des relations sociales : dominance et coopération

Conséquences pédagogiques

Une nouvelle science de l'homme ?

La philosophie critique de la société

La parapsychologie

Une nouvelle science de l'homme ?

Bibliographie

[36]

Luc Racine *

Sociologue, Département de sociologie, Université de Montréal

“La sociobiologie : nouvelle conception du social.”

Un article publié dans la revue *POSSIBLES*, vol. 2, no 1, automne 1977, pp. 36-60.

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

Depuis quelque temps, deux disciplines d'inspiration biologique, la sociobiologie et l'éthologie, sont en train d'accumuler des connaissances susceptibles de modifier profondément la conception traditionnelle que les sciences humaines se font de l'homme et de la société, et de leurs rapports avec le reste du monde vivant.

Dans l'article qui suit, nous allons présenter les contributions essentielles de ces deux disciplines à une nouvelle connaissance de l'homme et de la société. En ce qui concerne les rapports sociaux chez l'homme, les travaux socio-biologiques et éthologiques ont surtout porté sur les enfants : c'est pour cette raison qu'une bonne partie de l'article traitera de la vie sociale infantine, de son développement, et des conséquences pédagogiques possibles des découvertes de l'éthologie humaine.

En conclusion, nous indiquerons les principales convergences entre l'éthologie, la sociobiologie, la parapsychologie et la philosophie critique de la société, du point de vue de l'émergence d'une nouvelle science de l'homme.

* Professeur au Département de sociologie de l'Université de Montréal.

LA SOCIOBIOLOGIE

[Retour à la table des matières](#)

Ce sont les travaux de Wilson (*Wilson*, 1975), de Morin (*Morin*, 1973 et 1977) et de Moscovici (*Moscovici*, 1974) qui ont sans doute contribué le plus à faire connaître cette discipline nouvelle qui se situe à la jonction des sciences biologiques et des sciences sociales traditionnelles.

[37]

Le propre de la sociobiologie est de considérer le phénomène social comme une dimension majeure du monde vivant tout entier, et de considérer l'évolution socio-culturelle comme partie intégrante de l'évolution biologique (*Meyer*, 1974 ; *Ruffié*, 1976). L'étude des diverses formes de la vie sociale, dans un très grand nombre d'espèces différentes -allant des insectes aux primates-, permet aujourd'hui de comprendre qu'une forme donnée d'organisation sociale représente un moyen que choisissent fréquemment les espèces pour s'adapter à leur milieu et pour y survivre. Les comportements sociaux sont soumis à la sélection naturelle et sont donc ainsi intégrés à la dynamique générale de l'évolution biologique. Ce seront les comportements sociaux qui ont la plus grande valeur adaptative, pour une espèce donnée, qui auront tendance à se maintenir.

L'étude du phénomène social, dans des espèces très diverses, permet également de se faire une idée moins provinciale de la nature de ce phénomène : il s'agit d'une organisation des rapports entre les individus d'une même espèce, et des rapports de ces individus avec leur milieu, organisation qui suppose toujours : a) un système de communication interindividuel, et b) un partage plus ou moins poussé des tâches et des fonctions entre les individus et les groupes sociaux.

Il n'est plus possible de considérer le social comme étant le propre de l'espèce humaine exclusivement. Même si l'on ne connaît pas encore aujourd'hui de système de communication permettant un aussi haut degré d'abstraction et de généralisation que le langage humain, on sait que la structure de base de ce langage peut être maîtrisée par un chimpanzé, et aussi que le langage des abeilles et celui des dauphins attei-

gnent un niveau de complexité suffisant pour que nous ayons encore du mal à les déchiffrer complètement. (*Premack, 1977 ; Marler, 1973 ; Liley, 1975*). Par ailleurs, la division des tâches et des fonctions dans les grandes sociétés d'insectes (abeilles, termites, fourmis) atteint un niveau de complexité énorme (*Wilson, 1975*). On ne peut même plus se rassurer en affirmant que, dans les sociétés animales, la division des tâches serait mécaniquement déterminée par des facteurs génétiques, tandis qu'elle serait une affaire d'éducation [38] chez l'homme : dans les sociétés d'insectes, c'est souvent une alimentation différentielle des larves et du couvain qui assure la distribution des individus dans les diverses tâches, sans que joue directement le facteur génétique (*Wilson, 1975*).

Même la culture n'apparaît plus comme une caractéristique spécifiquement humaine. Si on considère la culture comme un système de comportements et de symboles transmis par des voies non-génétiques (éducation et apprentissage), on s'aperçoit que certaines sociétés primatiques connaissent la tradition et l'innovation culturelle (*Kummer, 1971*). Quant à la technique, qui consiste en l'utilisation d'outils pour entrer en relation avec le milieu, elle ne tranche pas aussi nettement qu'on l'avait cru la supposée ligne de démarcation entre l'homme et l'animal : plusieurs espèces de primates utilisent occasionnellement des outils pour se battre ou pour se procurer de la nourriture, et aussi certaines espèces d'oiseaux (*Richard, 1975*). De plus, les gigantesques constructions des termites et des fourmis, pour ne pas parler des abeilles et des castors, supposent une utilisation systématique des membres propres et parfois du corps des congénères, comme outils (*von Frisch, 1975*).

C'est en considérant l'évolution humaine qu'on voit le mieux la place spécifique de l'espèce humaine au sein du monde vivant. Dès les premières sociétés de chasseurs-cueilleurs, l'espèce humaine développe systématiquement deux phénomènes déjà latents dans les sociétés primatiques : le langage et la technique. Le développement de ces deux caractéristiques dépend de l'augmentation du volume du cerveau et de la libération des mains par rapport à la locomotion, que permet l'acquisition progressive de la station et de la marche bipède (*Leroi-Gourhan, 1964 et 1965*). Il est important de constater que le développement systématique du langage et de la technique, deux phénomènes qui se dégagent de plus en plus des lois de la transmission génétique,

n'est possible que grâce aux processus génétiques qui ont permis la croissance du cerveau et le bipédisme.

La technique et le langage se modifient à un rythme beaucoup plus rapide que les traits anatomiques et physiologiques [39] directement liés aux lois de la transmission génétique : c'est ce qui explique pourquoi, contrairement à la plupart des autres sociétés animales, les sociétés humaines se diversifient énormément sur le plan culturel, s'adaptent à presque tous les milieux terrestres, et modifient de plus en plus radicalement l'environnement. Comme l'a montré Meyer (*Meyer*, 1974), l'évolution sociale de l'homme poursuit l'évolution biologique, mais à un rythme beaucoup plus rapide, que permet le relai du code génétique par le code socio-culturel.

La crise écologique qui confronte aujourd'hui la plupart des sociétés humaines est ainsi un résultat spécifique de l'évolution sociale de l'homme : l'épuisement des ressources et la perturbation des grands éco-systèmes (*Commoner*, 1972) sont inconcevables sans la prise en considération d'une technique de plus en plus efficace et, par conséquent, de plus en plus à même de modifier, pour le meilleur ou pour le pire, l'éco-système planétaire.

À toutes les étapes principales de l'évolution humaine, un certain état de la technique a correspondu à une certaine forme d'organisation socio-culturelle. Assez remarquablement, ce ne sont pas les sociétés de chasseurs-cueilleurs, qui ignorent l'inégalité socio-économique, qui ont développé une technologie capable de perturber sérieusement l'éco-système planétaire : ce sont les sociétés de classes, fondées sur l'inégalité économique, la production d'un surplus agricole, le centralisme politique et le rationalisme. Maintenant que nous connaissons les dangers de ce type d'organisation socio-culturelle, du point de vue de la survie de l'espèce humaine, il faut envisager le développement d'une organisation sociale ayant une meilleure valeur adaptative que celle dont nous dépendons encore aujourd'hui. (*Fabre, Moukhtar et Racine*, 1917).

L'ÉTHOLOGIE HUMAINE

[Retour à la table des matières](#)

Une grande partie des connaissances que la sociobiologie nous fournit sur la nature et l'évolution du phénomène social provient d'une science spécialisée dans l'étude du comportement animal sous ses divers aspects : l'éthologie. Les éthologues décrivent et classent les comportements [40] tout comme les zoologues décrivent et classent les particularités anatomo-physiologiques des diverses espèces. Bien souvent, d'ailleurs, ce sont des schèmes de comportement, plus que des traits anatomo-physiologiques, qui permettent de distinguer des espèces très rapprochées (*Tinbergen, 1969 ; Eibl-Eibesfeld, 1972*).

L'éthologie se caractérise par l'importance extrême qu'elle donne à la démarche descriptive. La description se fait à partir de l'observation d'une espèce dans son milieu naturel, l'expérimentation ne venant qu'à partir du moment où la description des comportements a été suffisamment poussée pour que la formulation et la vérification d'hypothèses ne s'effectuent pas à partir de spéculations. Dans la description des comportements, de plus, on évite le plus possible de faire appel aux états subjectifs de l'individu (ce qui est d'ailleurs à peu près impossible, puisqu'un animal n'émet pas d'opinion que nous puissions saisir...).

Les comportements que l'on décrit et que l'on explique sont retenus en fonction de leur valeur adaptative pour l'espèce considérée. Les comportements d'une espèce sont toujours décrits et expliqués de manière à pouvoir retracer leur évolution d'une espèce à une autre, et comparer les comportements d'une espèce à ceux des autres.

Ces caractéristiques de l'éthologie animale se retrouve en éthologie humaine. Jusqu'à maintenant, cette dernière s'occupe beaucoup de l'étude des rapports entre la mère et le nourrisson, des communications non-verbales, des rapports de dominance entre enfants. Certains de ces phénomènes ont une valeur adaptative évidente (communications non-verbales dans les rapports mère/ enfants), d'autres se prêtent bien à la comparaison avec les autres sociétés primatiques (rapports de dominance, d'affiliation et d'altruisme entre enfants). (*Eibl-Eibesfeld,*

1976 ; *Smith*, 1974 ; *Blurton-Jones*, 1972 ; *McGrew*, 1972 ; *Strayer et Strayer*, 1976).

En général, on privilégie l'étude des enfants parce que leur comportement est moins complexe que celui des adultes et moins difficile à observer. Malgré cela, toute [41] fois, la communication non-verbale et les rites d'accueil et d'association ont été étudiés chez les adultes de diverses cultures (*Eibl-Eibesfeld*, 1975).

Contrairement à ce que laissent croire certains éthologues classiques (*Lorenz*, 1973) et plusieurs vulgarisateurs à la mode (*Morris*, 1968 ; *Ardrey*, 1971), il n'est pas vrai que l'éthologie contemporaine se soucie avant tout d'établir l'existence du plus grand nombre possible de comportements innés chez l'homme. Dans la plupart des sociétés animales, les comportements sociaux résultent toujours de la combinaison de facteurs génétiques et de facteurs dûs à l'environnement : il est très rare que l'on puisse affirmer qu'un comportement est déterminé exclusivement par l'hérédité. Ce qui intéresse les éthologues de ce point de vue, chez l'homme, c'est d'étudier le jeu des facteurs génétiques et des facteurs culturels dans l'explication du comportement social (*Hinde*, 1974 ; *Eibl-Eibesfeld*, 1976).

LE DÉVELOPPEMENT DES RAPPORTS SOCIAUX CHEZ L'ENFANT

[Retour à la table des matières](#)

La meilleure façon de comprendre l'apport de la sociobiologie aux sciences humaines est d'examiner les découvertes de l'éthologie en ce qui concerne le développement des relations sociales chez l'enfant. Ces découvertes permettent une meilleure compréhension des tendances hiérarchiques existant chez l'homme, du rôle de la dépendance du jeune enfant par rapport à sa mère, et des rapports de coopération et d'entraide entre enfants. Les résultats des travaux éthologiques dans ces domaines ont des conséquences pédagogiques importantes, qui peuvent nous conduire à modifier les pratiques pédagogiques novatrices visant à l'établissement d'une société égalitaire (*Fabre, Moukhtar et Racine*, 1977).

Dans ce qui suit, nous allons examiner les résultats les plus importants des travaux éthologiques concernant l'attachement de l'enfant à sa mère, les rapports coopératifs et hiérarchiques entre enfants, tout en confrontant l'apport éthologique aux conceptions plus anciennes de la psychanalyse et de la psychologie génétique.

[42]

La relation mère-enfant : attachement et dépendance

[Retour à la table des matières](#)

Depuis Freud, les études d'inspiration psychanalytique ont grandement insisté sur la longue période où le jeune enfant dépend presque exclusivement des adultes, et surtout de sa mère, pour la satisfaction de ses besoins vitaux. Freud a soutenu que la formation de la conscience morale (surmoi) - i.e. l'intériorisation par l'enfant des préceptes moraux des parents - ne pouvait s'expliquer sans tenir compte de la dépendance de l'enfant par rapport à l'adulte (*Freud, 1959*).

Pour Reich, c'est la dépendance infantile qui permet la répression de la sexualité pré-génitale et prépare l'enfant à se soumettre aux structures hiérarchiques des sociétés de classe (*Reich, 1972*). Mendel a élargi cette proposition de Reich en affirmant que ce n'est pas seulement par les interdits sexuels, mais aussi par les interdits concernant le sommeil, la nourriture, etc. que les parents dominent les enfants et les préparent à s'insérer dans le fonctionnement d'une société hiérarchique (*Mendel, 1971*).

Toutefois, les thèses psychanalytiques, orthodoxes ou pas, ne se fondent presque jamais sur l'étude concrète de la relation entre parents et enfants, préférant fournir des tentatives d'explication à partir du matériel symbolique présenté par les patients. Une des seules études psychanalytiques d'importance concrète sur la relation mère-enfant est due à Spitz (*Spitz, 1968*). Cet auteur a pu démontrer que la séparation précoce entre le jeune enfant et sa mère entraîne chez le nourrisson un état de marasme psychique prononcé. Les résultats du travail de Spitz mettent bien en évidence l'importance cruciale que la mère a pour le nourrisson, du point de vue psycho-affectif (les enfants étudiés par

Spitz étaient pris en charge par un milieu hospitalier, qui assurait la satisfaction de leurs besoins biologiques : nourriture, abri, etc.).

Toutefois, les études de Spitz ne démontrent pas clairement de quoi souffrent tant les nourrissons privés de leur mère et élevés en milieu hospitalier. Il est tentant de croire que c'est la personne même de la mère qui est l'objet du manque et la cause directe du marasme, mais [43] cette interprétation est contredite par l'expérience éducative des *kibbutzim* en Israël. Dans les *kibbutzim*, les jeunes enfants sont sevrés très tôt, ils ne voient presque pas leur mère et sont pris en charge (nourriture, toilettage, etc.) par des adultes qui varient presque à chaque jour. Le tout-petit doit donc très tôt se tourner vers ses camarades du même âge que lui pour la satisfaction de ses principaux besoins affectifs. Un tel système éducatif ne provoque pas de marasme ou de déséquilibre psychique, ce qui montre clairement que ce qui manque aux enfants étudiés par Spitz, ce n'est pas la personne même de la mère : c'est la présence d'autres êtres humains, adultes ou enfants, qui assurent la satisfaction des besoins affectifs fondamentaux (*Bettelheim*, 1970).

C'est aux travaux directement inspirés par l'éthologie, cependant, que nous devons une connaissance détaillée des mécanismes de dépendance et d'attachement au sein de la relation mère-enfant.

Chez les primates non-humains, on a pu établir expérimentalement que le fondement du lien mère-enfant et de la dépendance infantile ne saurait en aucune façon être réduit au besoin de nourriture, contrairement, à ce que laisse supposer la théorie psychanalytique, pour laquelle toute relation d'objet et toute relation sociale dérivent de la pulsion sexuelle orale ancrée dans le besoin alimentaire (*Zazzo*, 1974).

En effet les expériences de Harlow (*Harlow*, 1958 ; *Harlow et Harlow*, 1965) ont montré qu'un jeune primate préfère, comme substitut à sa mère, un mannequin doté de fourrure et de chaleur à un mannequin métallique mais pourvu d'un biberon plein de lait : le jeune primate passe beaucoup plus de temps avec le premier substitut qu'avec le second. De plus, les mêmes travaux ont mis en évidence que des jeunes primates séparés de leur mère, mais élevés ensemble, arrivent à une vie sexuelle et sociale normale, ce qui n'est pas le cas de jeunes primates isolés de leurs semblables. L'attachement affectif semble ainsi reposer autant sur le besoin de chaleur et de contact que

sur le besoin alimentaire, et la mère n'est pas absolument indispensable pour la satisfaction de ces besoins.

[44]

Par ailleurs, les travaux de Bowlby ont permis graduellement de mieux comprendre la nature et la fonction de l'attachement chez l'homme. D'après cet auteur, les mécanismes d'attachement existant entre la mère et l'enfant - échanges sonores (babillages) et visuels (regards, sourires), peur de l'étranger, contacts physiques, éloignements et rapprochements, etc. - ont pour fonction d'assurer la protection, et indirectement la survie, du tout-petit. Le comportement d'attachement aurait ainsi une valeur adaptative certaine, en assurant les conditions les meilleures pour la survie de la progéniture et de l'espèce.

La rupture progressive des liens d'attachement, à mesure que l'enfant grandit, aurait une valeur tout aussi adaptative, en permettant l'apprentissage de l'autonomie indispensable à la vie adulte et à la reproduction (*Bowlby*, 1969 et 1973).

Ce qui donne à la mère une position dominante au sein de la relation mère-enfant, c'est que le nourrisson ne peut se passer d'un certain nombre de soins pour survivre, tandis que la survie de la mère ne dépend évidemment pas de celle de son petit. Cela ne veut pas dire, toutefois, que le comportement de l'enfant soit univoquement déterminé et contrôlé par celui de la mère : un enfant qui a besoin d'être nourri possède les moyens nécessaires pour orienter le comportement de la mère dans le sens voulu, et il en est de même d'un enfant qui a besoin d'aide ou de protection. C'est seulement jusqu'à un certain point que la mère peut contrôler le comportement de l'enfant : elle peut, par exemple, l'empêcher de trop s'éloigner d'elle, mais elle doit le secourir s'il se trouve en danger ; elle peut le forcer à manger à un moment plutôt qu'à un autre, mais elle ne peut faire cela qu'à l'intérieur d'un cadre temporel déterminé par l'organisme de l'enfant.

D'autre part, comme nous l'avons déjà mentionné, l'expérience éducative des *kibbutzim* d'Israël montre qu'il est possible, sans conséquence néfaste, de réduire la dépendance du tout-petit par rapport à sa mère : a) la plupart des soins matériels peuvent être pris en charge par des adultes qui varient constamment, ce qui affaiblit la [45] dépendance de l'enfant face à un adulte déterminé ; b) les besoins affectifs

sont satisfaits par des enfants du même âge, ce qui dès le départ enlève toute base psycho-affective à la domination de l'adulte sur l'enfant.

Enfin, la maturation de l'enfant lui permet de se détacher graduellement de l'adulte pour la satisfaction d'un membre de plus en plus grand de besoins matériels (lever et coucher, toilette, nourriture, etc.). Si l'adulte ne résiste pas à la dissolution du phénomène d'attachement, l'enfant pourra accéder de lui-même à une autonomie matérielle et affective beaucoup plus rapidement.

Le développement des relations sociales : dominance et coopération

[Retour à la table des matières](#)

Le développement de la vie sociale infantile a été étudié dans deux perspectives principales : a) Piaget et ses collaborateurs ont étudié la genèse des rapports de coopération dans le jeu, en des travaux déjà classiques ; b) plus récemment, les éthologues se sont penchés sur le phénomène des hiérarchies enfantines.

A) Les rapports coopératifs

En ce qui concerne la vie sociale de l'enfant, les premières études de Piaget ont porté sur l'utilisation du langage dans le jeu (*Piaget, 1968*). Ces études ont montré que ce n'est pas avant l'âge de 7-8 ans que le langage remplit adéquatement une fonction de communication dans les activités ludiques. Avant cet âge, la conversation entre enfants est faite surtout de monologues à deux ou à trois, beaucoup de propos ne recevant pas de réponses de la part des partenaires. De plus, ce n'est pas avant l'âge de 7-8 ans en moyenne que les enfants réussissent à se fournir l'un à l'autre des explications verbales assez précises pour être compréhensibles par celui auquel elles sont destinées.

Ce type d'utilisation du langage caractérise assez bien, selon Piaget, la vie sociale de l'enfant de 2 à 7 ans environ : égocentrisme, c'est-à-dire confusion entre le point de vue propre et celui d'autrui,

activités individuelles qui se mêlent et s'entrechoquent sans parvenir à un véritable partage des tâches et à une véritable coopération.

[46]

C'est pour éclairer la genèse des rapports de coopération - qui supposent la distinction entre le point de vue propre et celui de l'autre, qui suppose le dialogue et non plus le monologue collectif, qui suppose des explications verbales compréhensibles que Piaget a entrepris une étude systématique du jeu de billes (*Piaget, 1932*).

Faites avec des enfants des milieux populaires de Genève et de Neuchâtel, les observations se sont déroulées de la manière suivante : l'expérimentateur demandait à chaque enfant de lui expliquer les règles du jeu de billes pratiquées par lui (le jeu a plusieurs variantes) ; l'expérimentateur jouait ensuite quelques parties avec l'enfant, selon les règles définies par ce dernier, ce qui permettait de voir comment et jusqu'à quel point le sujet appliquait les règles qu'il avait énoncées. L'expérimentateur demandait enfin à l'enfant de créer une nouvelle règle, et de lui dire qui avait inventé le jeu de billes.

À partir de là, Piaget a pu établir l'existence des étapes suivantes dans l'évolution du comportement social relié au jeu :

Un stade moteur, allant environ de 2 à 4 ans, où les enfants manipulent les billes de toutes les manières possibles (lancer, rouler, mettre en tas, etc.), tout en leur conférant des connotations symboliques variées (oeufs, pierres, etc.). Aucune règle du jeu de bille n'est appliquée, les manipulations et associations symboliques restent individuelles.

Un stade dit *égocentrique*, allant de 5 à 7 ans environ, où commence l'apprentissage des règles du jeu. L'enfant peut parvenir pendant un certain temps à appliquer de lui-même certaines des règles les plus simples (comme ne tirer qu'une bille à la fois, jouer à tour de rôle, etc.), mais il oublie souvent de continuer à appliquer la règle si l'adulte ne le lui rappelle pas. La plupart des enfants de ce stade ne maîtrisent pas les règles essentielles. Ils sont incapables de créer une nouvelle règle et croit que le jeu de billes a été inventé par les adultes, les grands, Dieu, etc ...

Vient ensuite, de 7 à 9 ans environ, le *stade opératoire concret*. Les enfants de ce stade maîtrisent maintenant les [47] règles essentielles et les appliquent d'eux-mêmes tout au long de la partie. La plupart d'entre eux se refuse toutefois à créer une nouvelle règle. Jusqu'à la fin de la première moitié de ce stade environ, les enfants croient encore que les règles sont d'origine divine, parentale, adulte. Dans la seconde moitié de ce stade, les enfants commencent à affirmer l'origine des règles comme immanente à la société enfantine, sans toutefois consentir à formuler des règles nouvelles.

Cette évolution s'achève au *stade opératoire abstrait*, entre 10 et 12 ans. Les enfants prennent alors grand plaisir à discuter des règles et de leur application, élaborent toute une jurisprudence du jeu. Ils créent facilement de nouvelles règles qui sont appliquées si elles sont acceptées par la majorité des joueurs.

Piaget résume l'ensemble de cette évolution en parlant d'un passage de *l'hétéronomie* à *l'autonomie*. La morale hétéronome correspond aux deux premiers stades, où le comportement des enfants dépend de celui des adultes (croyance en l'origine parentale des règles, impossibilité d'appliquer systématiquement ces dernières sans l'aide de l'adulte). La morale autonome correspond aux deux derniers stades, où les enfants ne croient plus en l'origine parentale des règles, savent en créer de nouvelles et n'ont plus besoin du support de l'adulte pour assurer la continuité du jeu. D'après Piaget, le passage de la morale hétéronome à la morale autonome se fait par l'établissement de rapports de coopération entre les enfants, cette coopération leur permettant de se soustraire à l'influence adulte (Piaget, 1932 et 1965).

Du point de vue qui nous occupe ici, il est très important de souligner que les rapports de coopération, bien qu'ils contribuent à réduire et éventuellement à annuler la domination des adultes sur les enfants, n'impliquent pas du tout l'absence de relations hiérarchiques entre les enfants qui coopèrent. Dans les observations de Piaget, en effet, la coopération se définit par la possibilité de jouer ensemble, c'est-à-dire d'appliquer collectivement les mêmes règles.

[48]

Mais la coopération n'implique pas, définie de cette manière, l'existence de rapports égalitaires entre ceux qui coopèrent. Dans un jeu compétitif comme le jeu de billes, les enfants se mettent précisément d'accord sur un ensemble de règles dont l'application provoquera un partage hiérarchique des joueurs entre vainqueurs et vaincus (avec répartition inégalitaire des billes à la fin du jeu, et parfois même au commencement). On peut agir ensemble, et appliquer les mêmes règles de comportement, aussi bien dans une structure hiérarchique que dans une structure égalitaire. Les observations de Piaget établissent bien que la coopération est un moyen important de prise d'autonomie de l'enfant par rapport à l'adulte, elles n'établissent nullement que l'autonomie en question s'acquière par une coopération à structure égalitaire. Les membres d'un groupe peuvent appliquer la même règle parce qu'ils l'ont chacun librement décidé, mais aussi parce qu'elle leur est imposé par un chef ou par une minorité.

C'est dans l'analyse du dernier stade, en particulier, que Piaget tend à confondre la coopération (application d'une même règle) et le fonctionnement démocratique (modification et adoption d'une règle nouvelle par consensus ou par règle de la majorité). Or il est clair que l'unanimité peut se faire, dans un groupe, sur une règle hiérarchique (dans les jeux compétitifs), et aussi qu'une majorité peut imposer une règle égalitaire. Pour qu'il y ait coopération, il est bien sûr indispensable que chaque membre du groupe accepte d'appliquer une même règle commune, ce qui ne veut pas dire que la création ou l'adoption d'une telle règle soit toujours le résultat d'un processus égalitaire.

Enfin, dans le rapport hétéronome entre l'adulte et l'enfant, il faut souligner que la relation hiérarchique entre les deux partenaires est due au fait que l'enfant dépend de l'adulte pour apprendre et maîtriser la règle, et que cela ne suppose nullement que le contenu même de cette dernière soit hiérarchique. On le voit bien dans le cas fréquent où l'adulte doit sans cesse rappeler à l'enfant d'attendre son tour pour jouer.

Des travaux ultérieurs ont confirmé l'essentiel du résultat des études de Piaget sur le développement social. [49] En étudiant le dessin chez des groupes d'enfants d'âge scolaire, Nielsen (*Nielsen*, 1951) a montré que ce n'est pas avant le stade opératoire concret (7-8 ans) que les enfants parviennent à se partager les tâches et à réaliser une oeuvre

commune, les plus jeunes se limitant à des dessins individuels juxtaposés (et qui souvent se ressemblent beaucoup).

Une série d'expériences, où l'on présente à des enfants entre 4 et 10 ans un choix de jeux coopératifs et compétitifs a établi que la coopération croît avec l'âge, et que la culture a un effet certain sur la tendance à coopérer (les enfants mexicains coopèrent plus que les enfants américains).

Il semble enfin que la tendance au partage égalitaire croisse aussi avec l'âge, les enfants du stade opératoire abstrait étant les plus avancés de ce point de vue (*Streater et Chertkoff, 1976*).

B) Les rapports hiérarchiques

Depuis une vingtaine d'années, les travaux éthologiques ont peu à peu mis à jour l'existence très précoce et très répandue des structures hiérarchiques dans les sociétés enfantines (*Blurton Jones, 1972 ; Eibl-Eibesfeld, 1975 et 1976 ; McGrew, 1972 ; Smith, 1974 ; Strayer et Strayer, 1976*).

Dans tout groupe enfantin, quelque soit la culture, on peut constater que certains membres polarisent l'attention et règlent les conflits et les disputes (*Eibl-Eibesfeld, 1976*).

Divers travaux (*Eibl-Eibesfeld, 1976*) ont établi que les enfants qui font le plus fréquemment l'objet de l'attention des autres sont également ceux qui prennent le plus d'initiatives. Ces enfants dominants dirigent les activités et se montrent légèrement plus agressifs que les autres ; ils protègent les enfants dominés et arbitrent les querelles, ce sont eux qui jouent avec le plus d'enfants différents, qui [50] prennent le plus part aux jeux d'équipes et se déplacent davantage que les autres. Ce sont également ces enfants qui provoquent le plus de contacts physiques (avec les mains). Si on leur donne des friandises à partager, les enfants dominants effectuent ce partage sans perdre le contrôle sur les autres enfants, tandis que, dans la même situation, les dominés perdent très vite ce contrôle.

Les enfants dominés imitent les dominants et leur obéissent, ils cherchent leur contact et leur offrent des cadeaux, de l'aide, ils leur

montrent souvent des objets et leur racontent des histoires. Certains dominés, cependant, préfèrent éviter les autres enfants, cherchant plutôt le contact de l'adulte *oh* bien la solitude.

La place dans la hiérarchie semble déterminée surtout par la familiarité avec les lieux, les enfants qui sont depuis le plus longtemps dans la garderie étant en général les dominants.

Entre enfants, la hiérarchie peut aussi concerner l'accès préférentiel au matériel de jeu. Montagner (*Montagner, 1974*) a montré qu'une certaine posture, dite de sollicitation (main tendue, tête penchée), est très efficace pour obtenir un objet détenu par un autre enfant. Dans une garderie, les enfants qui maîtrisent le mieux cette posture ont de fait un accès préférentiel au matériel de jeu. Montagner a également établi l'instabilité d'une telle hiérarchie : les enfants dominants abandonnent la posture de sollicitation après un certain temps, prenant alors le matériel d'autorité, ce qui les fait vite rétrograder au bas de la hiérarchie.

Tout enfant, en effet, défend énergiquement un objet qu'il détient, ce qui conduit souvent à des combats où l'utilisation de la technique de la bousculade et de la culbute est répandue. Cette technique de combat est liée à des réactions spécifiquement humaines, n'ayant pu être élaborée avant l'acquisition de la station debout (*Eibl-Eibesfeld, 1976 ; Blurton-Jones, 1967*).

On a noté enfin qu'un autre aspect sur lequel pouvait s'établir une hiérarchie entre enfants était l'accès préférentiel à l'attention et aux soins des adultes (*Eibl-Eibesfeld, 1976*).

[51]

L'existence de hiérarchie au sein des groupes d'enfants semble donc bien établie, de même que les divers critères permettant d'établir ces hiérarchies : attention, aide, leadership, accès aux objets et au territoire, etc ... Il faut toutefois noter que l'on ne sait pas encore grand-chose : (a) de l'évolution des rapports hiérarchiques avec l'âge ; (b) du lien entre les rapports hiérarchiques et les rapports de coopération.

C) Hiérarchie et coopération

C'est pour étudier plus en détail les deux points que nous venons de mentionner - rapports entre la coopération et la hiérarchie, développement des rapports hiérarchiques - que nous avons entrepris une recherche * dans une école « nouvelle » de Montréal. Nous y avons observé et filmé au magnétoscope quinze groupes d'enfants dont l'activité était de « faire un dessin ensemble ».

Chaque groupe comprenait trois enfants, qui s'étaient choisis entre eux et avaient librement consentis à être filmés en train de dessiner ensemble. Cinq groupes étaient constitués d'enfants entre 5 et 6 ans, cinq autres groupes d'enfants entre 7 et 9 ans, et enfin cinq groupes d'enfants ayant entre 10 et 12 ans, en accord avec les stades égocentrique, opératoire concret et opératoire abstrait de Piaget (*Piaget, 1949*). Comme les enfants se choisissaient entre eux, la proportion de garçons et de filles variait beaucoup d'un groupe à l'autre.

Les enfants dessinaient sur une grande feuille de papier, installée sur une table située dans un local isolé et tranquille ; ils disposaient de quatre gros crayons feutres de couleurs différentes, ce nombre limité favorisant leur échange entre les trois enfants.

La seule consigne que nous donnions aux enfants était de faire un dessin sur la feuille de papier : ils choisissaient de faire des dessins individuels, en se partageant l'espace, ou de faire un dessin collectif. Il n'y avait pas de limite de temps : nous filmions jusqu'à ce que tous les membres du groupe aient fini de dessiner. Un dessin durait en moyenne quarante-cinq minutes, et les plus [52] jeunes avaient tendance à dessiner moins longtemps.

* Recherche subventionnée par l'Université de Montréal et effectuée à l'École Nouvelle Querbes de Montréal, de janvier à mai 1977. Diane Moukhtar était assistante pour cette recherche.

Dessins individuels et dessins collectifs

Une première analyse de nos observations nous a permis de confirmer les principaux résultats des études antérieures de Nielsen (*Nielsen*, 1951), quant à l'évolution des rapports de coopération dans le dessin d'enfant.

Aucun des cinq groupes appartenant au stade égocentrique n'a fait de dessin collectif. Dans quatre cas, les enfants se sont partagé la feuille pour y faire trois dessins individuels, assez semblables l'un à l'autre (variations sur le thème de la maison). Le cinquième cas est intéressant, car il montre ce qui peut arriver lorsqu'un enfant est plus avancé que les deux autres. Dans cette observation, l'enfant le plus avancé (A) a sans cesse tenté de coopérer avec l'un des deux autres (B), le troisième travaillant seul (C). Après une phase initiale de travail individuel de la part des trois enfants, A a commencé à dessiner sur le dessin de B et à lui prodiguer toutes sortes de suggestions, ce que B a d'abord accepté, pour ensuite se fâcher des intrusions de A et finalement cesser de dessiner.

Quant aux groupes appartenant au second stade, un seul a fonctionné par dessins individuels, les quatre autres groupes faisant des dessins collectifs : paysages de ville ou de campagne, où chaque enfant contribue à réaliser une partie bien intégrée à la thématique générale du groupe. Chaque membre peut retoucher, corriger ou compléter ce que les autres ont commencé, mais cela suscite parfois des contestations : quand un enfant s'oppose à ce qu'un autre retouche à ce qu'il a fait, il obtient généralement satisfaction. La règle est donc qu'il faut le consentement tacite de celui dont on veut modifier le travail.

Pour ce qui est des groupes du troisième stade, un seul encore a fonctionné par dessins individuels. Deux groupes ont fait des dessins collectifs en suivant la règle de libre intervention sur le travail des autres. Deux autres groupes, toutefois, ont présenté un fonctionnement absent chez les enfants du stade précédent : bien que dessinant un même paysage, les enfants ne repassent jamais, [53] ou presque, sur le travail d'un autre. Ce fonctionnement plus individualiste, au sein du travail de groupe, rappelle la légère régression des rapports coopéra-

tifs au début de la puberté, phénomène déjà noté par Nielsen (*Nielsen, 1951*).

Le comportement de sollicitation

Pour approfondir l'étude de la coopération et de ses rapports avec la hiérarchie, nous avons analysé les demandes de crayons que les enfants se faisaient les uns aux autres. Dans un groupe, l'individu qui obtient plus facilement et plus fréquemment que les autres une réponse positive à ses demandes de crayons détient alors du même coup une position privilégiée quant à l'utilisation de ces derniers. L'accès privilégié aux ressources (nourriture, abri, etc.) étant un des aspects principaux des hiérarchies sociobiologiques (*Wilson, 1975*), nous avons examiné de ce point de vue les relations entre les membres de chacun des groupes que nous avons observé. Les résultats de cette analyse nous ont permis de constater que, la plupart du temps, et indépendamment de l'âge des enfants, les relations entre les trois membres d'un groupe sont inégales quant à l'accès aux crayons. Que le dessin soit individuel ou pas, qu'il y ait coopération ou non, on constate l'existence de la hiérarchie. Le fonctionnement hiérarchique et le fonctionnement coopératif paraissent donc compatibles l'un avec l'autre. Il n'est plus possible, à la lumière de ces résultats, de confondre coopération et égalitarisme. Que l'enfant participe ou non à un dessin collectif, il se trouve toujours dans une position hiérarchique définie, en ce qui concerne l'accès au matériel de jeu détenu par ses partenaires.

Conséquences pédagogiques

[Retour à la table des matières](#)

Contrairement à ce que laissent supposer les travaux de Piaget, l'accès à la coopération et à l'autonomie n'entraîne pas nécessairement l'établissement de rapports égaux. Il faut donc insister sur le fait que toute tentative éducative qui vise à favoriser le développement de rapports égaux chez les enfants ne peut s'appuyer exclusivement sur la tendance à la coopération, bien qu'aient oeuvré dans ce sens un grand nombre de [54] psychologues et de pédagogues liés à l'éduca-

tion nouvelle (*Claparède*, 1950 ; *Cousinet*, 1950 ; *Ferrière*, 1946 ; *Freinet*, 1974) et à la pédagogie libertaire (*Neil*, 1970 ; *Schmid*, 1936).

Force nous est bien de constater aujourd'hui qu'un fonctionnement égalitaire ne se développe pas nécessairement avec le travail de groupe (*Cousinet*, 1950 ; *Vasquez et Oury*, 1976) ou avec l'apprentissage de la liberté (*Graubard*, 1972 ; *Skidelsky*, 1972). Cet échec n'a rien de vraiment étonnant si, comme le montre l'éthologie, coopération et hiérarchie peuvent aller de pair. La tendance à la coopération ne s'oppose pas directement aux tendances hiérarchiques et compétitives, mais bien plutôt à la dépendance de l'enfant face à l'adulte. L'éducation nouvelle favorise bien la dissolution de cette dépendance infantile en utilisant l'accès à la coopération comme levier principal, et cela constitue l'une de ses plus éminentes réussites ; mais elle ne peut transformer les tendances coopératives en rapports égalitaires. Si l'on veut développer une pédagogie qui favorise le développement des rapports égalitaires dans la vie sociale infantine, il faudra trouver un levier plus puissant que la seule tendance à la coopération.

UNE NOUVELLE SCIENCE DE L'HOMME ?

[Retour à la table des matières](#)

Dans leur démarche générale, la sociobiologie et l'éthologie humaine présentent une conception nouvelle de l'homme et du social qui se rapproche, sur plusieurs points importants, de la conception élaborée par la parapsychologie et par la philosophie critique de la société. Nous allons examiner rapidement, pour conclure, les principales concordances entre ces différentes approches.

La philosophie critique de la société

En tant que telle, la pensée critique n'est pas une discipline nouvelle. Depuis le début du siècle, les théoriciens critiques ont mis en évidence le rôle répressif de la raison et le rapport intime qui existe entre raison, autorité, État et technologie (*Schroyer*, 1973). Ils n'ont jamais

toutefois dépassé l'étape critique pour examiner comment pourraient être dépassées les sociétés rationalistes [55] et autoritaires. Ce qui est nouveau, par contre, au sein de la pensée critique, ce sont les démarches récentes qui visent à poser les fondements de ce que pourrait être une société non-rationaliste, et à préciser les divers moyens de résistance contre l'emprise croissante de la raison et du pouvoir d'État.

Dans cette perspective, le concept d'institution imaginaire de la société, développé par Castoriadis (*Castoriadis*, 1975), revêt une importance toute particulière. Castoriadis considère en effet que l'imaginaire social et individuel est essentiellement autonome par rapport à la raison et au pouvoir d'État. C'est au niveau de l'imaginaire social et individuel, et de la créativité, que se forment les fondements d'une société nouvelle.

Par ailleurs, les travaux de Lefort (*Lefort*, 1977) et de Glucksmann (*Glucksmann*, 1977), et aussi jusqu'à un certain point de Foucault (*Foucault*, 1976), montrent l'existence en Occident de divers moyens de résistance à l'oppression rationaliste et étatique : nouvelle culture et lutte contre la guerre du Vietnam aux U.S.A., événements de mai 1968 en France, résistance au Goulag en U.R.S.S., sans compter les traditions plus anciennes de résistance des minorités ethniques et sexuelles.

Il y a diverses concordances intéressantes entre la pensée critique et la sociobiologie. D'une part, en effet, la théorie critique a montré les liens existant entre la domination de la nature et le rationalisme, tandis que la sociobiologie insiste sur le fait qu'une organisation socioculturelle a un rôle adaptatif par rapport au milieu. Le rationalisme étant lié à la domination de la nature, qui entraîne la crise écologique actuelle, il est facile de voir qu'une nouvelle organisation sociale et culturelle de l'humanité devra, pour survivre, renoncer au primat de la raison, de la technique et du pouvoir d'État.

Par ailleurs, des auteurs comme Clastres (*Clastres*, 1972) et Foucault (*Foucault*, 1975) ont beaucoup insisté sur le fait que le pouvoir social et l'autorité ne peuvent en aucun cas être identifiés exclusivement à l'État, que toutes les relations sociales en sont empreintes à divers niveaux. Or c'est essentiellement ce phénomène de [56] hiérarchies interindividuelles qu'étudie, entre autres, l'éthologie, et qui per-

met de comprendre comment l'État n'est nullement nécessaire au fonctionnement social.

La parapsychologie

[Retour à la table des matières](#)

Depuis un certain temps déjà, les travaux de Rhine (*Rhine*, 1955) ont donné à la parapsychologie sa respectabilité scientifique. Aujourd'hui, les travaux ne cessent de se multiplier dans ce domaine (*Ostrander et Schroeder*, 1977 ; *Mitchell et White*, 1974). Ces études portent sur trois grands types de phénomènes : (a) la télépathie et la clairvoyance (ou clairaudience), qui représentent des moyens de communication utilisant des voies qui n'obéissent pas aux lois connues de la physique (*Damien et Louis*, 1976) ; (b) la psychokinésie, qui suppose une action directe de l'esprit sur la matière, au moyen d'une énergie encore inconnue (*Taylor*, 1975 ; *Stelter*, 1975) ; (c) les extériorisations (« out-of-the-body experiences »), qui supposent la possibilité pour la conscience d'un individu de se détacher du corps pour des périodes plus ou moins longues (*Mitchell et White*, 1974).

La parapsychologie étudie ces phénomènes selon des conditions très strictes d'observation et d'expérimentation, visant à exclure toute fumisterie et toute illusion : seuls les phénomènes qui passent ce test sont ensuite examinés dans le but d'en expliquer le fonctionnement et d'en étudier les possibilités d'apprentissage (*Bender*, 1977). La parapsychologie a ainsi mis en évidence certains aspects particulièrement intéressants des capacités psychiques de l'homme. On constate en effet que la plupart des pouvoirs psychiques supposent, pour se manifester, l'apparition de ce que l'on nomme « les états altérés de la conscience » (*Tart*, 1969 et 1975). Ces états vont de la transe hypnotique légère à la méditation profonde, ils peuvent se produire spontanément ou bien avec l'aide de certaines techniques : hypnose, bio-feedback, drogues psychotropes (L.S.D. et mescaline, etc.), méditation, etc... Ces états ne s'accompagnent pas toujours de manifestations psi, mais il semble bien que ces dernières présupposent toujours une altération plus ou moins profonde de la conscience habituelle.

[57]

Ce qui est encore plus intéressant, c'est que certaines caractéristiques sont communes à tous les états altérés de la conscience. En particulier, on sait maintenant que l'altération de la conscience est toujours accompagnée d'une mise en veilleuse des fonctions rationnelles (logique, abstraction, déduction, etc.), au profit de l'intuition, de la sensation, de l'imagination et de la communication non-verbale. Il n'est donc pas impossible que le primat du fonctionnement rationnel nuise au développement des pouvoirs psychiques, que la généralisation et la croissance de ces derniers ne puissent s'effectuer pleinement qu'au sein d'une société où le primat du rationnel n'existerait plus.

Les principaux pouvoirs psychiques représentent des moyens de communication et des moyens d'action sur la matière qui, s'ils se développaient systématiquement, pourraient se présenter comme remplacement possible par rapport à l'immense appareil technologique et bureaucratique qui précipite les sociétés actuelles vers la désintégration. De plus, du point de vue de l'adaptation de la société humaine à son milieu, il se pourrait que le rapport technique soit plus ou moins remplacé par un rapport plus direct, que laissent seulement soupçonner aujourd'hui les capacités de certains individus isolés (déplacer des objets à distance, tordre du métal et impressionner des plaques photographiques sans contact physique, guérisons psi, etc...). (*Racine, 1977*).

Une nouvelle science de l'homme ?

[Retour à la table des matières](#)

Il est bien entendu que la sociobiologie, l'éthologie humaine, la philosophie critique de la société et la parapsychologie ne constituent pas des démarches intégrées l'une à l'autre. Mais ces approches concordent sur un assez grand nombre de points pour qu'il soit dès maintenant possible de voir se dessiner les contours encore un peu flous d'une nouvelle science de l'homme. Les principaux traits de cette science nous semblent être les suivants :

- 1) l'organisation sociale est un phénomène très répandu dans l'ensemble du monde vivant, et possède une valeur adaptative dans l'évolution ; le social n'est donc [58] pas le propre de l'homme (sociobiologie).
- 2) Une grande partie des rapports sociaux, chez l'homme, se situe en marge du langage articulé et rationnel (éthologie humaine).
- 3) le pouvoir social ne s'identifie pas à l'État, il est présent dans l'ensemble des relations interindividuelles ; l'État n'est pas nécessaire au fonctionnement social (philosophie critique, éthologie humaine, sociobiologie).
- 4) la domination de la nature, qui a pour conséquence la crise écologique actuelle, est liée au rationalisme et au pouvoir d'État. Pour survivre à la crise écologique, l'espèce humaine devra adopter une organisation sociale qui ne soit plus fondée sur la prééminence de la raison, de la technique et du pouvoir d'État (sociobiologie, philosophie critique).
- 5) existe chez l'homme des facultés non-rationnelles (imaginaire, symbolique, etc.) et des capacités psychiques (télépathie, télékinésie, etc.) qui pourraient éventuellement permettre une organisation sociale non-rationnelle et un rapport non-technique à la nature (philosophie critique, parapsychologie).

[59]

BIBLIOGRAPHIE

[Retour à la table des matières](#)

Ardrey, R., *La loi naturelle*, Stock, Paris, 1971.

Bender, H., *L'univers de la parapsychologie*, Dangles, Paris, 1977.

Bettelheim, B., *The Children of the Dream*, Avon Books, New York, 1970.

- Blurton Jones, N. (Ed.), *Ethological Studies of Child Behaviour*, Cambridge Univ. Press, 1972.
- Bowlby, J., *Attachment*, Harmondsworth, Penguin, 1969.
- Bowlby, J., *Separation*, Penguin, Harmondsworth, 1973.
- Castoriadis, C., *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris, 1975.
- Claparède, E., *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1950.
- Clastres, P., *La société contre l'État*, Minuit, Paris, 1972.
- Commener, B., *L'encerclement*, Seuil, Paris, 1972.
- Cousinet, R., *La vie sociale des enfants*, Éditions du Scarabée, Paris, 1950.
- Damien, M. et Louis R. (Eds), *Les pensées communicantes*, Tchou, Paris, 1976.
- Eibl-Eibesfeld, I. :, *Éthologie, Biologie du comportement*, Ed. Scientifiques, Paris, 1972.
- Eibl-Eibesfeld, I., *L'homme programmé*, Flammarion, Paris, 1975.
- Eibl-Eibesfeld, I., *Guerre et paix dans l'homme*, Stock, Paris, 1976.
- Fabre, J.B., Moukhtar, D. et Racine, L., « Vers une société égalitaire », *Possibles*, Vol. 1, no 3/4, Montréal, 1977, pp. 213-249.
- Ferrière, A., *L'école active*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1946.
- Foucault, M., *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975.
- Foucault, M., *La volonté de savoir*, Gallimard, Paris, 1976.
- Freinet, E., *L'école Freinet : réserve d'enfants*, Maspero, Paris, 1974.
- Freud, S., *Introduction à la psychanalyse*, Payot, Paris, 1959. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#). JMT.]
- Glucksman, A. : *Les maîtres penseurs*, Grasset, Paris, 1977.
- Graubard, A., *Free the Children : Radical Reform and the Free School Movement*, Random House, New York, 1972.
- Harlow, H.F., « The nature of love », *American Psychologist*, 13, 1958, pp. 673-685.

- Harlow, H.F. et Harlow, M.K., « The affectional systems », in A. M. Schrier, H.F. Harlow et F. Stollnitz (Eds) ; *Behaviour of non-human primates*, vol. II, New York, Academic Press, 1965, pp. 287-334.
- Hinde, R., *Biological bases of human social behaviour*, McGraw Hill, 1974.
- Kummer, H., *Primate Societies*, Aldine, Chicago, 1971.
- Lefort, C., « Maintenant », *Libre*, No. 1, Payot, Paris, 1977, pp. 3-28.
- Leroi-Gourhan, A., *Le geste et la parole*, Albin Michel, Paris, 1964 et 1965 (2 tomes).
- Liley, J.C., *Humans of the sea*, Anchor Press, New York, 1975.
- Lorentz, K., *Les huit péchés capitaux de notre civilisation*, Flammarion, Paris, 1973.
- McGrew, W.C., *An Ethological Study of Children's Behavior*, Academic Press, 1970.
- Marier, P., « Les communications animales », *La Recherche*, 36, 4, 1973, pp. 644-660.
- Mendel, G., *Pour décoloniser l'enfant*, Payot, Paris, 1971.
- Meyer, F., *La surchauffe de la croissance*, Fayard, Paris, 1974.
- Mitchell, E.D. et White, J. (Eds), *Psychic exploration*, Putnam, New York, 1974.
- Montagner, H., « Communication non-verbale et discrimination olfactive chez les jeunes enfants : approche éthologique » in Morin, E. et Piatelli-Palmarini, M. (Eds) : *L'Unité de l'homme*, Seuil, Paris, 1974, pp. 246-270.
- Morin, E., *Le paradigme perdu*, Seuil, Paris, 1973.
- Morin, E., *La méthode*, t. 1, Seuil, Paris, 1977.
- Morris, D., *Le singe nu*, Grasset, Paris, 1968.
- Moscovici, S., *La société contre nature*, UGE, Paris, 1974. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#). JMT.]
- Neil, A.S., *Libres enfants de Summerhill*, Maspero, Paris, 1970.

- Nielsen, R.F., *Le développement de la sociabilité chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1951.
- Ostrander, S. et Schroeder, L., *Nouvelles recherches sur les phénomènes psi*, Laffont, Paris, 1977.
- Piaget, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1932.
- Piaget, J., *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, Paris, 1947.
- Piaget, J., *Études sociologiques*, DROZ, Genève, 1965.
- Piaget, J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1968.
- Premack, D., *Intelligence in Ape and Man*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1976.
- Racine, L., « Le mouvement néo-culturel, les nouvelles thérapies et les techniques d'expansion de la conscience », *Sociologie et Sociétés*, (sous presse).
- Reich, W., *La psychologie de masse du fascisme*, Payot, Paris, 1972.
- Rhine, J.B., *La double puissance de l'esprit*, Maisonneuve, Paris, 1955.
- Richard, G., « L'outil chez l'animal », *La Recherche*, 52, 6, 1975, pp. 5-15.
- Ruffié, J., *De la biologie à la culture*, Flammarion, Paris, 1976.
- Schmid, J.R., *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1936.
- Schroyer, T., *The critique of domination*, Braziller, New York, 1973.
- Skidelsky, R., *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*, Maspéro, Paris, 1972.
- Smith, P.K., « Ethological Methods », in Foss, B. (Ed.) : *New Perspectives in Child Development*, Penguin, Harmondsworth, 1974, pp. 85-137.
- Spitz, R.A., *De la naissance à la parole*, P.U.F., Paris, 1968.

- Streater, A.L. et Cheitkoff, N.M., « Distribution of Rewards in a Triad : A Developmental Test of Equity Theory » *Child Development*, 47, 1976, 800-805.
- Stelter, A., *Guérisons Psi*, Laffont, Paris, 1975.
- Strayer, F.F. et Strayer, J., « An Ethological Analysis of Social Agonism and Dominance Relations among Preschool Children », *Child. Develop.*, 1976, 17, 980-89.
- Tart, C.T. (Ed), *Altered States of Consciousness*, Wiley and Sons, New York, 1969.
- Tart, C.T. (Ed.), *Transpersonal psychologies*, Harper and Row, New York, 1975.
- Taylor, J., *Superminds*, McMillan, Londres, 1975.
- Tinbergen, N., « Ethology », in R. Hairé (ed.) : *Scientific thought 1900-1960 : A Selective Survey*, Oxford University Press, 1969.
- Vasquez, A. et Oury, F., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, Paris, 1976.
- von Frisch, K., *Architecture animale*, Albin Michel, Paris, 1975.
- Wilson, O., *Sociobiology : The modern synthesis*, Belknap, Press of Harvard University, Cambridge, 1975.
- Zazzo, R. (Ed.), *L'attachement*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1974.

Fin du texte