

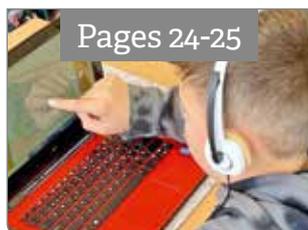


DOSSIER

Enseignement et développement

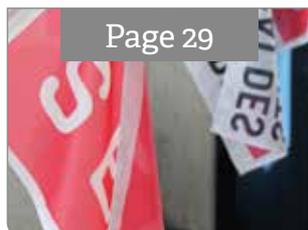
*À la recherche
du temps perdu*

Pages 24-25



Élection à la présidence
du SER

Page 29



Engagement associatif
versus engagement politique

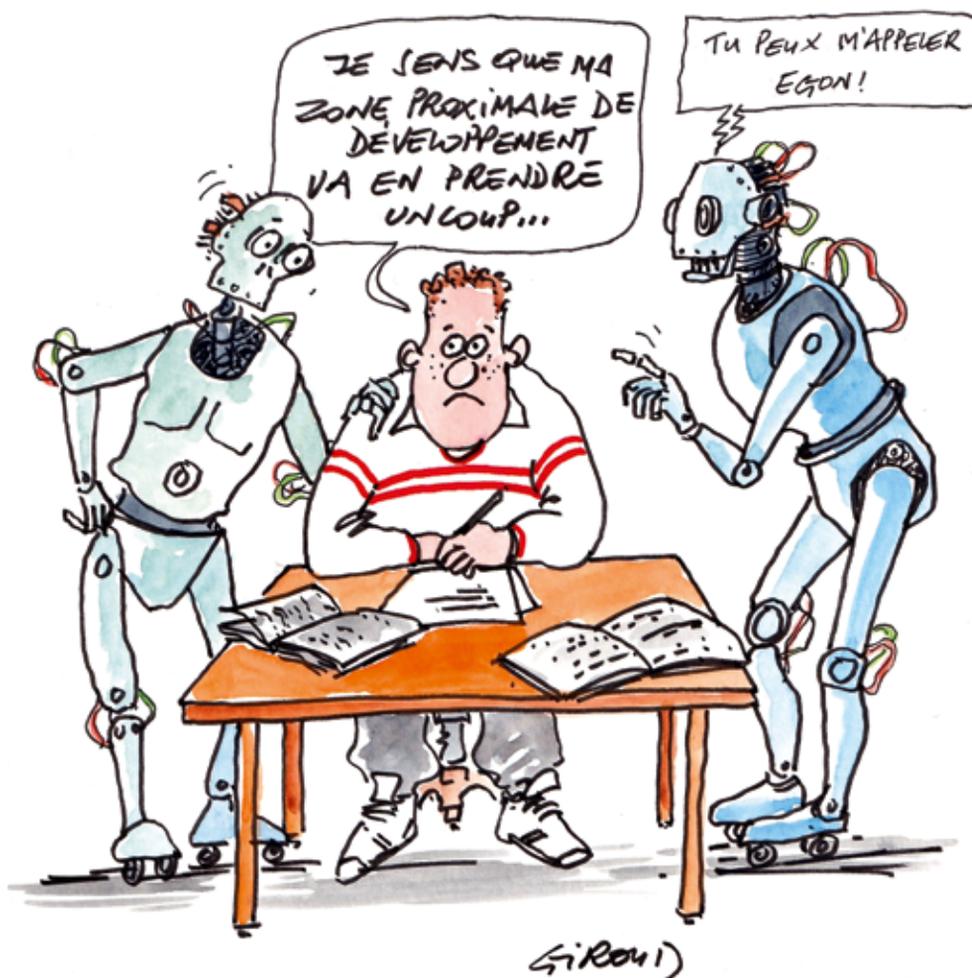
Pages 46-47

AVECO*
SPValk
Société Pédagogique Valaisanne



Dossier coordonné par Ignacio Monge

Enseignement et développement



Sommaire

- | | |
|---|--|
| 4-5 Au-delà des objets de savoirs
Des praticien·nes de Suisse romande nous disent... | 13 L'enseignement des langues, le développement
et les savoirs des élèves |
| 7 Un Mozart de la pédagogie | 14 Le jeu des médiations |
| 8-9 La capabilité, entre éducatibilité et développement... | 15 L'interprétation musicale et le développement
de la personne |
| 10 Jeu de faire semblant, imagination et développement
de l'enfant | 16 De l'environnement à la personne |
| 11 Propriétés et rôle du langage | 17 L'IA, un outil au service du développement des élèves? |
| 12 La posture méta dans l'apprentissage de la langue | 18 L'autorégulation de l'apprentissage |

Au-delà des objets de savoirs

Il est difficile d'introduire ce dossier, tant ses contenus sont vastes et riches. La piste que nous avons suivie au départ est celle de rechercher le lien que différentes disciplines scolaires ou domaines disciplinaires entretiennent avec le développement au sens des sciences de l'éducation, en ayant comme point de repère la pensée de Vygotski, tout en restant ouverts à d'autres références. Cela nous a semblé utile aussi dans une intention de mise à jour par rapport à l'aujourd'hui et aux circonstances locales. Pourquoi Vygotski, que certains appellent le Mozart de la pédagogie ou de la psychologie¹, suscite-t-il encore aujourd'hui autant d'intérêt? Si ses travaux ont mis le développement de la personne au centre de la visée éducative et non pas l'objet comme cela pouvait être le cas dans bon nombre d'autres courants théoriques, la clé de la réponse ne serait-elle pas cette sorte de retournement copernicien? Le savant russophone a beaucoup insisté sur l'idée de médiation: l'apprenant·e a besoin d'outils. De même qu'un tournevis nous sert à serrer ou enlever une vis, ce qui serait très difficile, voire impossible à réaliser avec nos mains directement, une partie essentielle de l'art des professionnel·les de l'éducation consiste

à construire des dispositifs, des instruments, pour que les élèves, s'y accrochant, arrivent à apprendre et, de cette manière-là, *aillent de l'avant* au sens large de cette expression, où nous ne nous limitons certainement pas à la seule acquisition d'objets de savoirs. En cela Vygotski et ses travaux peuvent contribuer à donner pleinement de sens à la didactique.

Convergences de regards

Le dossier s'ouvre avec la voix de treize praticien·nes, à qui nous avons posé plusieurs questions relatives à la notion du développement de l'élève à l'école. Elles-ils sont issues de tous les niveaux éducatifs – primaire, secondaire et II – et majoritairement du canton de Fribourg. Dans un exercice ardu de synthèse, et sans prétendre épuiser la richesse de la pensée exprimée de chacun·e, nous distinguerions deux types de réponses: d'une part, celles qui mettent l'accent sur l'élève regardé·e dans sa globalité, cassant la barrière de la seule acquisition de savoirs pour s'élargir à d'autres dimensions; d'autre part, celles qui soulignent l'importance de redonner du sens aux apprentissages proposés à l'école. Mais il y a aus-



Portrait de Vygotski

si des convergences que nous vous laisserons découvrir. Le premier de deux interviews, avec le professeur honoraire Bernard Schneuwly, grand connaisseur de Vygotski, nous projette dans l'univers de sa pensée développementale, élaborée à l'origine dans le cadre de son travail avec des enfants sourds, et qui peut nous stimuler aujourd'hui toutes et tous. Bernard Schneuwly nous offre également une intéressante confrontation de la pensée de Vygotski avec celle du Père Girard et de Pestalozzi et, finalement, une piste pour aborder la problématique de l'intégration de l'intelligence artificielle à l'école; ce sujet d'actualité brûlante est traité spécifiquement par l'avant-dernière contribution du dossier.

Dans la deuxième interview, le professeur honoraire Jean-Paul Bronckart, pionnier de l'interactionnisme sociodiscursif, s'appuie sur le processus d'association d'une

signification à un signe, qui se fait forcément dans l'interaction entre des personnes, pour répondre à notre question: qu'est-ce que les expert·es en sciences peuvent apprendre de celles et ceux qui le sont dans les langues et réciproquement? Nous lui avons aussi demandé de confronter la méthode quantitative de la recherche, caractéristique des sciences, à l'approche qualitative, ce en quoi la pensée dialectique de Vygotski est éclairante selon lui.

Foisonnement d'idées

Les neuf textes qui suivent offrent des réflexions sur le développement depuis une grande diversité de contextes et de domaines de recherche, transversaux (la capacité, le jeu de faire semblant, la durabilité, l'intelligence artificielle et l'autorégulation) et disciplinaires (les langues, les arts et l'interprétation musicale).

Nous vous laissons découvrir ce foisonnement d'idées, du tout début à la fin, qui, nous espérons, vous serviront de nourriture, bien adaptée à la saison, et vous inspireront.

J'aimerais remercier Olivier Maulini, Slavka Pogranova, Cristina Bellu et Sandrine Aeby Daghe pour leurs conseils et leur soutien dans le processus de conception et d'édition de ce dossier.

¹ Voir l'interview de ce dossier avec le Prof. hon. Bernard Schneuwly, p. 7.

Des praticien·nes de Suisse romande nous disent...

Extraits

Quelle est votre définition du développement d'un·e élève à l'école?

Martin (Vaud, école enfantine): Ce serait faire grandir l'élève dans tous ses points forts, mais aussi le soutenir dans tous ses points un peu plus faibles. Grandir, c'est aussi gagner en confiance en soi-même.

Jutta (Fribourg, enseignante à des élèves issues de la migration, 1-8H): Pour moi, le développement d'un·e élève à l'école dépasse la simple acquisition de compétences dans les différentes disciplines enseignées. Il s'agit d'un processus global incluant le développement cognitif, social, émotionnel et moral. Au cœur de ce processus se trouve l'acquisition de la langue, qui constitue la base de tout apprentissage. La maîtrise de la langue permet aux élèves de comprendre les savoirs, de communiquer efficacement et d'interagir avec leur environnement.

Carole (Fribourg, 1-2H): L'enfant arrive d'un milieu qui va influencer son développement sur tous ces plans, mais

également être influencé par ses camarades de classe, ses enseignant·es et les éducateur·trices qui vont graviter autour de lui ou d'elle.

Association AutreSens

Melissa (VD, sec II): Lorsque j'enseigne, mon objectif est de permettre aux élèves de développer des outils pour appréhender les savoirs et les connaissances. Nous vivons dans un monde qui évolue et change à un rythme rapide, et je crois que la meilleure manière de faire preuve de bienveillance envers eux est de leur donner les moyens de se doter d'un «couteau suisse» qui les aidera à vivre heureux, ou du moins du mieux possible, dans le monde d'aujourd'hui.

Marie-Pierre (VD et FR, sec II et formatrice d'enseignant·es): Dans leurs parcours scolaires, les jeunes personnes que sont nos élèves devraient être accompagnées de manière à ce qu'elles comprennent à quel point il est important d'apprendre, et combien elles peuvent agir

sur le monde dans lequel elles vivent pour mieux l'habiter. Il faut pour cela que les élèves et leurs professeur·es prennent du temps pour se rencontrer et organiser un environnement d'apprentissage dans lequel ils et elles se sentent heureux et heureuses de se retrouver et en sécurité.

Cyril (GE, sec I et formateur d'enseignant·es): L'école doit donc donner à l'élève des accroches, des interconnectivités potentielles.

Elles s'expriment par une valorisation sans borne de la curiosité, qui doit être nourrie sans cesse pour entretenir une soif de connaître l'autre et le monde. Cela implique l'apprentissage de méthodes qui permettent d'accéder à une satisfaction de cette curiosité.

Cette dernière s'exprime lorsque l'élève a les yeux qui brillent, que la classe crépite, que l'on sent une transformation s'opérer dans les esprits par l'intégration d'un morceau du monde qui nous change.

Quelles dimensions vous semblent importantes?

Martin (Vaud, école enfantine): Ce serait important de pouvoir développer chez l'enfant toutes les compétences qui vont lui permettre de réussir leur scolarité, comme l'abstraction, la flexibilité, l'imagination, les compétences prosociales avec la gestion des émotions associées, qui sont très importantes pour le reste de sa carrière.

Sandrine (Valais, 1-2H): Le développement de l'enfant, dans le cadre des 1-2H, est un développement accompagné, sécurisé, médiatisé et stimulant [...] Une phrase de Vygotski met en lumière ce que je tends à apporter aux élèves de ma classe: «Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.»

Carole (Fribourg, 1-2H): Toutes ces dimensions sont importantes pour moi, mais les dimensions morales, sociales et émotionnelles le sont davantage.

La société devrait peut-être redonner à l'enseignant-e son rôle premier qui était de transmettre des savoirs tout en formant à la réflexion (...).

Qu'est-il possible de faire sur le terrain?

Sandrine (Valais 1-2 H): En classe, le jeu est une modalité de travail et un savoir en lui-même qui permet à chaque enfant de se développer et de développer des savoirs cognitifs, métacognitifs, sociaux-émotionnels. Le jeu permet d'expérimenter de nombreuses situations sans risque de se mettre en danger. Je suis là pour verbaliser, lever les implicites, donner des impulsions, jouer avec les enfants pour les amener à faire des «jeux qui font grandir».

J'évalue mes élèves dans leur globalité, sans les découper «en morceaux». L'évaluation contribue à l'apprentissage des élèves: les élèves sont capables d'identifier les enjeux des tâches proposées et des attentes souvent implicites, de développer leur posture d'élève et de devenir petit à petit capables d'effectuer les apprentissages proposés, aussi bien dans les jeux que dans des situations construites par l'enseignant-e.

Association AutreSens

Yann (FR, remplacements sec I): Il est aussi possible, pour les enseignant-es intéressé-es, de s'engager à reformuler leurs cours pour rendre les matières plus «palpables» par leurs élèves. En une phrase: travailler constamment à l'éveil et au maintien de la curiosité.

Quels obstacles rencontrez-vous?

Martin (Vaud, école infantine): Quelquefois on passe beaucoup plus de temps à s'occuper d'un-e enfant avec des besoins particuliers, puis on délaisse un peu le groupe classe.

Mégane (Fribourg, 1-2H): Je constate que de plus en plus d'élèves arrivent à l'école infantine sans avoir de base en motricité, que ce soit globale ou fine.

Le partenariat école-famille peut être difficile à construire et si seule l'école tente de travailler pour aider l'élève, ce dernier, cette dernière ne peut pas utiliser son plein potentiel pour se développer.

Marguerite (Genève, primaire): Le plus grand obstacle est le manque de sens, le côté décontextualisé des activités que nous faisons faire à nos élèves. J'essaie le plus possible de travailler par projet quand le programme et les évaluations me le permettent. C'est à ces moments-là que mes élèves sont le plus mobilisés et qu'ils se développent le mieux.

Association AutreSens

Julie (FR, sec I): Les principaux obstacles sont la rigidité du planning scolaire (fragmentation entre les disciplines, horaires, effectifs des classes...), les contraintes liées aux évaluations et à la densité du plan d'études. J'observe qu'un certain nombre d'élèves (et d'enseignant-es) se retrouvent de plus en plus submergé-es par toutes les attentes du système et perdent le plaisir d'aller à l'école.

Avez-vous d'autres choses à dire à ce sujet?

Carole (Fribourg, 1-2H): Je pense que l'institution devrait accorder encore plus d'importance au cycle 1, là où les bases de TOUS les domaines du développement de l'enfant se construisent.

Sophie (sec II): Je pense que ce que la société attend à l'heure actuelle d'un-e enseignant-e est beaucoup trop lourd. La société devrait peut-être redonner à l'enseignant-e son rôle premier qui était de transmettre des savoirs tout en formant à la réflexion (dépasser l'apprentissage par cœur, former à la réflexion) et créer à l'intérieur des écoles des îlots pris en charge par un autre type de formateur ou formatrice, avec une autre forme d'enseignement, pour atteindre les autres objectifs attendus par la société et qui n'est pris en charge à l'heure actuelle par plus personne.

Association AutreSens

Marie-Pierre (VD et FR, sec II et formatrice d'enseignant-es): Il est tout à fait possible de mettre en place dans l'école publique une telle approche. Ce que nous proposons se fait dans de nombreuses classes, parfois par petites touches, mais suffisamment pour faire une différence. Toutes les enseignantes, tous les enseignants, toutes les directrices, tous les directeurs d'école le vivent quotidiennement: lorsque les professeur-es et leurs élèves ont du plaisir à se retrouver, tout est possible. L'environnement économique suisse devrait permettre de relever ce défi.

Lola (FR, sec II): En tant qu'élève, j'ai apprécié deux choses chez mes professeur-es: leur passion pour leurs domaines respectifs et leurs différences de styles. Pour que les élèves s'épanouissent, qu'ils trouvent leur voie, pour qu'ils osent être autonomes, être eux-mêmes, les enseignant-es doivent garder leur «patte», leur signature propre. En Suisse, les enseignant-es jouissent, en principe, d'une grande liberté dans leurs choix pédagogiques et c'est, d'après moi, ce qui fait la force de notre système.

L'éducation en vue d'un développement durable participe-t-elle au développement global de l'élève?

Jeanne (Fribourg, 7-8H): Je pense que l'éducation en vue d'un développement durable participe au développement global de l'élève, mais en partie seulement, parce que la plupart des enfants ne se rendent vraiment compte qu'à l'école de ce qu'est le développement durable. Car il ne faut pas se faire d'illusion, beaucoup ne parlent ni de climat, ni d'alimentation, ni de surconsommation à la maison. Dans ces conditions, c'est compliqué de les conduire vers un développement global, constitué non seulement de connaissances diverses, mais surtout d'attitudes, de comportements, de valeurs. Et bien sûr, à l'école, on ne va pas contre les valeurs inculquées à la maison.

Pour découvrir l'entier de ces entretiens >



Un Mozart de la pédagogie

Entretien avec Bernard Schneuwly

Comment expliquer que Vygotski, dont la vie a été courte, ait eu un impact si grand en sciences de l'éducation?

Bernard Schneuwly: Je pense que les sciences de l'éducation ont eu besoin d'une théorie qui articule plus explicitement, au cœur de sa conception, le rapport entre éducation – plus particulièrement enseignement – et développement. Vygotski critique d'emblée les différentes théories qui existent à ce propos-là, comme celle qui confond apprentissage et développement; j'ai l'habitude de l'illustrer par la métaphore des briques qui s'ajoutent pour construire une maison; ou bien celles où le développement serait relativement indépendant de tout effet extérieur de l'éducation. Vygotski montre les différents effets qu'ont les différentes disciplines scolaires sur le développement, par exemple l'apprentissage de l'écriture. Il montre à chaque fois que cela transforme le rapport de la personne, c'est-à-dire de l'élève, à ses propres processus psychiques. J'aimerais mentionner aussi qu'enseignement et développement sont deux processus indépendants dans le sens qu'ils fonctionnent selon des lois différentes. L'enseignement fonctionne plutôt selon une loi de systématisme et de progression, tandis que le développement fonctionne plutôt en termes de réorganisation et de rupture soudaine.

Quelle est à votre avis la clé de la fécondité de la pensée de Vygotski?

C'était visiblement une personnalité extrêmement créative – certains utilisent la belle métaphore du Mozart de la psychologie, j'aurais dit plutôt le Mozart de la pédagogie. Il avait une capacité de pensée hors du commun. Mais il y a beaucoup d'autres facteurs qui jouent un rôle, à commencer par le contexte social, celui de la révolution russe; celle-ci a un effet d'explosion de créativité dans la société qui est absolument extraordinaire.

Il est entré dans l'académie et il a travaillé toute sa vie en tant que praticien qui s'occupait d'enfants qui ont des difficultés telles que la surdité, la cécité ou le retard mental. Toute sa théorie instrumentale, il la développe pour trouver des voies pour aider ces enfants, par exemple les enfants sourds. L'outil qu'ils ont est le langage des signes.

Pouvez-vous mettre en relation la pensée de Vygotski avec celle des personnalités historiques suisses en pédagogie et sciences de l'éducation au cours des derniers siècles?

D'emblée, avec le père Girard. Il se posait toujours la question de comment construire une école publique pour tous. Dans ce contexte, les méthodes d'enseignement jouent un rôle central. Il a écrit des méthodes d'enseignement de la langue maternelle, par exemple celles sur l'enseignement de la grammaire, qui ont eu une influence très grande en Suisse romande. Pestalozzi est

beaucoup moins didactique. Le cœur dont parle Pestalozzi est en quelque sorte un cœur qui n'est pas pensé en rapport avec la tête. Chez Vygotski, nous trouvons cette unité intellect-affect; cela se trouve aussi partiellement chez Girard; c'est-à-dire qu'il y a des moyens sociaux mis à disposition pour transformer son rapport à l'intellect et son rapport à l'affectivité. Chez Pestalozzi, c'est comme si ces différentes dimensions étaient indépendantes.

Vygotski, sans être issu du courant des didactiques, semble avoir beaucoup contribué à leur donner du sens. Pouvez-vous nous parler de ceci?

À l'intérieur de la didactique, il y a des courants différents. Cependant, ni chez les uns ni chez les autres n'apparaît jamais l'idée de développement au sens de développement ontogénétique ou artificiel. Les instruments psychologiques y sont très peu présents. Nous utilisons volontiers le terme d'élève discipliné, dans le sens qu'on lui donne des moyens de penser disciplinaires.

Mais pour les didacticiens qui ne se réfèrent pas à Vygotski, la discipline n'est-elle pas aussi très importante?

La discipline, oui, mais pas le processus de discipline. Ils regardent la matière, le contenu, mais pas le développement. Pour nous, la discipline, dans le sens de développement de l'élève à travers l'appropriation et la construction des savoirs et savoir-faire, est une question centrale. Et cela est peut-être la question la plus importante de Vygotski. C'est le développement de la personnalité.

Depuis l'année passée, nous sommes témoins d'une utilisation de plus en plus fréquente d'outils numériques, comme chatGPT, pour rédiger des textes. Qu'en pensez-vous de cette évolution dans la perspective du développement des élèves et des professionnel·les en général?

Un des grands dangers de ces outils est que l'acte d'écriture comme acte de pensée risque de disparaître. Piaget a dit «je ne peux pas penser sans écrire». Pour lui, l'écriture était l'instrument de construction de la pensée. Wittgenstein avait dit quelque chose d'analogue. L'acte d'écriture n'est donc pas un acte neutre. Si le texte est déjà tout fait, ce processus d'élaboration de la pensée à travers l'écriture disparaît complètement. Ainsi, j'aurais tendance à dire que ce n'est pas une évolution. C'est bien si on peut faire produire des textes simples. Par contre, le problème est comment je travaille à travers l'écriture sur d'autres textes écrits, c'est-à-dire sur la pensée d'autres. Cela est pour moi absolument indispensable pour développer la pensée.

Pour découvrir l'entier de l'entretien >



La capabilité, entre éducativité et développement...

Pour tisser des liens entre les différents domaines ou disciplines d'enseignement avec le «développement», au sens des sciences de l'éducation et tenant comme point de repère Vygotski (1934/2019), nous mobilisons dans ce texte la notion de *capabilité* (Nussbaum, 2012).

Elle nécessite que le pédagogue se concentre d'abord et essentiellement sur les apprenant-es et leur potentiel, plutôt que sur leurs défauts ou ce qui peut leur manquer par rapport aux normes scolaires établies.

Près d'un siècle plus tôt, Vygotski théorisait la légitimité de cette posture enseignante d'un point de vue développemental, fort de l'éclairage de sa pratique avec des «enfants affectés de défauts» (1928/1994, p.31).

Les théoricien-nes de la capabilité ne se prononcent pas explicitement, à notre connaissance, sur les processus impliqués dans le développement du sujet. Dans son évolution récente, l'approche par les capacités s'inspire de trois sources principales: la théorie de la justice de Rawls (1971/2009), les travaux de Sen (1985, 2000), ainsi que la théorie du *care* ou *éthique de la sollicitude* (Gilligan, 2008; Tronto, 2009).

Adoptant principalement une perspective axée sur la justice sociale, ces auteur-es défendent une éthique visant à soutenir et orienter le développement humain vers un idéal égalitaire, une situation plus respectueuse des individus tout en préservant leur liberté.

Les processus de développement économiques, sociaux ou individuels peuvent aboutir à cet idéal et offrir à chacun-e des conditions permettant de mener une vie digne, si et seulement si les conditions à minima nécessaires au développement humain garantissent aux individus l'exercice de leur liberté de choix pour atteindre les fonctionnements qu'ils valorisent.

Son opérationnalisation à l'école constitue un défi, car ces auteur-es ne précisent ni la nature de ces fonctionnements, ni comment, concrètement, les développer.

Première à se risquer à lister les dix capacités de base, Martha Nussbaum (2012, p.10) propose néanmoins de dé-

Qu'est-ce que les gens sont réellement capables de faire et d'être?

Quelles possibilités leur sont réellement offertes?

finir la capabilité par la réponse donnée à ces deux questions:

Sur le plan pédagogique, son approche a inspiré un ajout au *Lehrplan 21* (Hollenweger et Bühler, 2019) pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

Une adaptation de ce document a été élaborée pour le Plan d'études romand (PER) dans le canton de Berne, sous l'initiative de Mme Fuchs-Fateh, responsable de l'enseignement spécialisé francophone à l'Office de l'école obligatoire et du conseil (Gremion et al., 2022).

Pour sa mise en application dans les écoles, il est posé que le *projet global de formation de l'élève* (CIIP, 2003) tel que visé par le PER, peut être envisagé sous l'angle de la reconnaissance de la capabilité des élèves. Bien que cet usage se destine avant tout aux élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) au bénéfice de mesures renforcées (CDIP, 2007), il permet de resituer l'importance et le rôle essentiels des apprentissages scolaires pour le développement humain, également pour ces publics vulnérables. En considérant le développement de la capabilité comme le but de l'aménagement de tout dispositif didactique (Gremion et Carron, 2023), l'enseignement redonne aux disciplines scolaires leur juste place. Dans l'équilibre des trois «entrées» du PER – Capacités transversales, Formation générale et Disciplines d'enseignement –, elles sont avant tout des moyens au service d'une fin autre qu'elles-mêmes, des outils ou instruments (Friedrich, 2012). Dès lors, leur appropriation par les individus est essentielle au développement des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1934/2019).

Bernard Schneuwly, lors de l'entretien conduit par Ignacio Monge, rappelle que Vygotski était un clinicien de l'«enfance difficile», un «déflectologue» plus précisément. Il travaillait avec des élèves que l'on nomme aujourd'hui à BEP – besoins éducatifs particuliers (Gremion & Gremion, 2020).

Pour ces élèves, plus spécialement, la réponse que l'on donne à la seconde question de la définition de la capabilité de Nussbaum est particulièrement importante.

Si la confrontation aux disciplines et aux savoirs scolaires leur est offerte ou si, en marge de la collectivité, cette opportunité leur est retirée, les effets sur leur développement ne seront pas les mêmes. En effet, si l'on suit Vygotski, ce qui est décisif pour le développement des fonctions psychiques supérieures de l'enfant en situation de handicap comme de tout-e autre enfant, ce n'est pas sa

Il n'y a aucune différence essentielle entre l'éducation de l'enfant qui voit et celle de l'enfant aveugle; les nouvelles liaisons conditionnées par chaque analyse s'établissent de la même manière.

(Vygotski, 1927/1994, p.101)

déficience, mais la richesse des signes et outils auxquels on l'expose et avec lesquels il ou elle interagit.

Offrir à tout-e élève l'environnement le plus stimulant qui soit est une responsabilité qui «se trouve entre nos mains». Vygotski est très clair sur ce point: le développement des fonctions supérieures appartient au registre culturel, tandis que la déficience, par son appartenance au registre biologique, entrave le développement des

L'école ne devrait pas s'adapter aux défauts de l'enfant, mais lutter avec lui afin de les éliminer.

(Vygotski, 1928/1994, p.76)

fonctions primaires contre lequel il est vain de lutter, car sans perspective.

Bien que spécialiste du «défaut», ou du «handicap», Vygotski était critique vis-à-vis de l'approche déficitaire de son temps et de l'école soviétique des années 20. Voilà près d'un siècle, il s'opposait déjà au regroupement des élèves par type de troubles (surdité, malvoyance, etc.) au sein d'institutions spécialisées et, de manière plus large, au regroupement des élèves dans des classes homogènes, quel que soit le critère les privant de la stimulation du groupe social libre (le défaut, l'âge, etc.). Il s'opposait aussi à toute mesure de séparation.

Bien avant l'idéal inclusif prescrit dans les déclarations internationales (UNESCO, 1994) Vygotski affirmait que «l'exclusion de la collectivité ou un développement social entravé» (1931/1994, p.173) empêche le développement des fonctions psychiques supérieures.

L'éducation sociale s'arrête devant le langage insuffisamment développé, le langage insuffisamment développé entraîne la séparation de la collectivité, et la séparation de la collectivité freine en même temps l'éducation sociale et le développement du langage.

(Vygotski, (1931/1994, p.190)

Il identifiait un mécanisme engendrant un cercle vicieux par le biais de trois facteurs mutuellement liés:

Sa critique reste d'actualité pour l'école intégrative d'aujourd'hui, avec ses diagnostics et ses mesures. L'inclusivité d'une institution va de pair avec une approche holistique qui se focalise sur l'importance de l'enfant, en évitant le



piège de focalisation prioritaire sur le «défaut» de l'élève et la séparation.

La notion de *capabilité* permet également de soutenir le pari de l'éducativité (Meirieu, 2008) pour tous-tes les enfants, pour chaque élève. Avec Vygotski, on peut comprendre sur le plan du développement pourquoi ce pari n'est pas perdu d'avance, et ce que l'école et ses acteurs et actrices peuvent faire.

L'école doit le sortir de l'emprise du concret qui entrave le développement de sa pensée abstraite, et doit inciter chez lui ce processus d'abstraction.

(Vygotski, 1928/1994 p.76)

Permettre l'accès à la culture aux enfants à BEP, via un accès à l'ensemble d'un plan d'études, c'est leur offrir un cadre de dignité auquel ils et elles ont droit comme tout-e élève. Il s'opérationnalise, par exemple, en tissant des liens entre les savoirs scolaires et la ou les capacités dont ils soutiennent le développement.

En redonnant cette place centrale à la culture scolaire, l'enseignement retrouve son «sel» (Vygotskij, 1927/1994, p.110) et redonne aux savoirs leur saveur (Astolfi, 2021). Cela reconfigure le rapport aux savoirs des élèves de sorte qu'il permette une résonance (Rosa, 2022). Cette perspective peut concerner non seulement les élèves «ordinaires» de l'école ordinaire, mais bien tous-tes les élèves, quelles que soient leurs différences et particularités.

Le droit de priver un-e enfant de l'accès à la culture ne peut être admis, et ce quels que soient son handicap ou les limites qu'on suppose être les siennes. Sur ce fond, on ose affirmer que Vygotski était en quelque sorte un précurseur de l'inclusion scolaire.

La bibliographie est ici >



Jeu de faire semblant, imagination et développement de l'enfant

Vygotski avait déjà relevé que les conceptions dominantes décrivent le développement comme une trajectoire linéaire. Cette compréhension du développement comme un processus naturel est toujours très présente dans nos contextes. Au contraire, Vygotski propose une perspective différente, dialectique, du développement, dans laquelle «le passage d'une étape à une autre (se fait) non par une voie évolutive mais par une voie révolutionnaire» (Vygotski (1934/2011)). Dans cette perspective, ce n'est ni l'enfant qui change, ni son environnement, mais les relations qu'il ou elle entretient avec son environnement. Le développement de l'enfant est marqué par l'alternance entre des périodes stables et des périodes de crises (Vygotski (1934/2011)). Lorsque son environnement change (famille, crèche, école), la situation sociale de développement change et la conscience qu'en a l'enfant se modifie. Ainsi, à la fin d'une période d'âge donnée, confronté-e à de nouvelles exigences institutionnelles (école) ou liées à sa croissance biologique (marche), l'enfant reconstruit sa conscience de la réalité. C'est ce qui favorise l'émergence de néoformations. Ces nouvelles capacités psychiques sont nécessaires pour participer aux nouvelles formes d'interactions sociales propres aux nouvelles structures institutionnelles que l'enfant va fréquenter.

À chaque période d'âge correspond une activité directrice du développement, c'est-à-dire une activité, une forme d'interaction entre l'enfant et son environnement, qui est particulièrement propice à générer les gains développementaux propres à une étape d'âge. Cette activité est par exemple le jeu imaginaire pour les enfants de 3 à 7 ans (Vygotski (1933/2022b)) ou l'apprentissage conscient et systématique pour les enfants de 8 à 12 ans (Vygotski (1934/1985)). Les gains développementaux favorisés par une activité directrice constituent le socle qui permettra à l'enfant de participer aux formes d'interactions de l'étape suivante. Par exemple, le développement de l'imagination, favorisé par le développement du jeu de faire semblant, crée les conditions préalables à la formation de la volonté, du comportement autorégulé et de la pensée abstraite.

Dans cette perspective, le jeu imaginaire favorise les gains développementaux nécessaires à l'apprentissage conscient, volontaire et inscrit dans des systèmes disciplinaires propres à l'école primaire. Le jeu de faire semblant est une situation imaginaire créée par les enfants et dans laquelle ils et elles s'attribuent, adoptent et interprètent des rôles. Ils et elles élaborent et appliquent un ensemble de règles d'action qui correspondent aux rôles tels qu'ils les ont compris. Si le jeu ressemble d'abord à une imitation de ce que l'enfant a vécu ou observé, il de-



© Philippe Martin

vient rapidement le lieu de la transformation créatrice et de la construction d'une nouvelle réalité. Pour illustrer ces enjeux, en termes de développement, du jeu imaginaire dans la transition vers l'école primaire, vers les apprentissages conscients et systématiques, nous retenons trois exemples.

Tout d'abord, les jeux de faire semblant dans lesquels évoluent les enfants leur permettent de combler, par l'imagination, les lacunes de connaissances et de capacités pour faire des expériences qui vont au-delà de ce qu'ils et elles pourraient faire dans des situations ordinaires. Ceci leur permet de construire le sens, l'intérêt et les motifs de l'investissement dans les apprentissages à venir. Par exemple, l'enfant qui «gribouille» une ordonnance en jouant au docteur comprend que l'écriture permet de transmettre une information à quelqu'un d'absent, malgré son absence de maîtrise de l'écrit.

Ensuite, dans le jeu de faire semblant, l'enfant apprend à se détacher de la réaction immédiate à ce qu'il ou elle perçoit pour s'émanciper progressivement de la réalité et, par l'imagination, commencer à agir en dépit de ce qu'il ou elle perçoit (le tout petit réagit à l'objet proposé, par exemple, si on lui tend un verre, il fait semblant de boire). La signification se détache de celle attribuée à l'objet et l'action peut naître de la pensée (un crayon peut devenir une baguette magique pour les besoins du jeu). Cette nouvelle capacité à agir par la pensée, à transformer les objets et les situations, à anticiper, à planifier des actions, est au cœur du développement de l'investissement conscient et volontaire dans les apprentissages imposés par l'école.

Enfin, le jeu de faire semblant favorise le développement des comportements intentionnels, autorégulés. En effet, dans le jeu, les enfants sont à la fois acteurs et metteurs en scène de leurs scénarios. Pour faire semblant, il faut décider de le faire. Ainsi, ils-elles guident, négocient, contrôlent, régulent leurs actions et celles des autres. Cette double subjectivité favorise la prise de conscience de l'expérience qui est en train d'être vécue et le développement des capacités à guider ou à réguler ses propres actions et processus de pensée.

La bibliographie est ici >



Propriétés et rôle du langage

Entretien avec Jean-Paul Bronckart

Peut-on dire que le langage est l'outil de développement fondamental et premier?

Jean-Paul Bronckart: Dans ma démarche, j'ai adopté une approche fondamentalement interactionniste, en l'occurrence celle issue de l'œuvre de Vygotski et de ses deux étudiants célèbres, Luria et Leontiev. Cette approche pose qu'il existe une articulation fondamentale entre les dimensions physiques, sociales et psychologiques du comportement humain, et dans la logique de cette perspective, le langage (ou toute autre dimension humaine) ne peut jouer un rôle développemental premier ou plus important, comme l'exige le principe même de l'interaction. Le langage se nourrit d'éléments cognitifs tout en produisant et développant ces éléments psychiques, et il se nourrit également d'éléments physiques et biologiques. Si l'on adopte une position véritablement interactionniste, on ne peut considérer que le langage constitue un outil premier ou plus important que les autres. Mais il est néanmoins légitime, pour des raisons méthodologiques, de se donner le langage, ou toute autre dimension, comme l'angle d'attaque par lequel on aborde la problématique du développement humain.

Que peuvent apprendre les expert-es en langues de celles et ceux qui le sont en sciences et réciproquement?

Il se trouve que j'aborde cette question dans mes recherches actuelles. De nombreux auteurs contemporains, philosophes et/ou scientifiques, abordent la problématique des rapports entre phénomènes psychiques et phénomènes physiques, mais rares sont ceux qui abordent la question du langage et plus rares encore ceux qui disposent d'une connaissance sérieuse des propriétés des unités et structures langagières. Sauf erreur ou omission, tous ignorent les apports fondamentaux de Saussure, en particulier ses analyses du statut et des propriétés des signes verbaux, ainsi que le rôle que jouent les processus constitutifs des signes dans la genèse et le développement des capacités de représentation des humains. En d'autres termes ces auteurs, quand ils se réfèrent au langage, ignorent les propriétés majeures des signes et autres unités verbales; pour aborder sérieusement la question du signe, il ne suffit pas d'indiquer qu'il est constitué d'un signifiant et d'un signifié. L'apport essentiel de l'analyse saussurienne des signes est la démonstration de ce que leurs deux versants se construisent dans l'interaction; autrement dit la part «signifiante» des signes se construit dans son articulation même avec la part «signifiée», et les propriétés spécifiques de toute unité «signe» découlent des modalités d'articulation de leurs deux composants. Cette confection des signes se réalise en outre dans le cadre des interactions sociales qui, avec le temps, peuvent reproduire ou modifier la teneur des deux faces des signes et leur mode d'articulation.

Cette approche du signe n'est pas présente dans l'œuvre de Vygotski, mais celui-ci a néanmoins développé une analyse remarquable du statut et du rôle que jouent les unités du langage dans les processus cognitifs et les interactions sociales. Ses premières approches en ce domaine portaient sur les œuvres littéraires, en particulier sur la tragédie de Hamlet, et ce n'est que plus tard qu'il a traité des propriétés et du rôle du langage, en prenant appui sur des approches qui, à l'époque, étaient pour la plupart d'inspiration behavioriste.

Les travaux de Vygotski revalorisent-ils les recherches qualitatives, dans la mesure où celles-ci analysent le discours des personnes, par rapport à celles qui sont quantitatives?

Je dirais que les deux démarches, qualitative et quantitative, sont légitimes. Vygotski a pris appui, dans ses premiers travaux, sur des approches russes et américaines qui étaient globalement quantitatives; il n'a en conséquence pas rejeté ces approches, et admis que celles-ci pouvaient être légitimes et efficaces pour le traitement de certaines problématiques. C'est ultérieurement, dans les travaux behavioristes anglo-saxons, puis dans certains courants de psychologie cognitive, qu'ont été promues les seules recherches quantitatives et qu'il a été soutenu que la science véritable portait sur des données quantifiables; ce qui est évidemment absurde s'agissant en particulier des problématiques psychiques. Les orientations qualitatives et quantitatives sont donc en soi légitimes, l'important étant qu'elles soient adaptées au type de problématique scientifique qui est traité.

Quelle est la place de la pensée de Vygotski dans l'interactionnisme sociodiscursif?

Elle est tout simplement fondamentale; l'approche théorique et méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (ISD) est fondée sur une analyse du long cheminement de Vygotski, notamment de son approche des interactions entre dimensions biologique, scientifique, sociale et linguistique. On ne peut traiter adéquatement une de ces dimensions sans tenir compte des autres. L'interaction était au cœur des démarches de Vygotski et l'est en conséquence également dans l'orientation de l'ISD.

Comment définiriez-vous le développement?

Le développement est le processus permanent de la vie de tous les types d'organismes, processus qui relève du lifelong learning sous des formes néanmoins différentes selon l'âge. Dans les approches de psychologie et de linguistique auxquelles nous adhérons, la problématique du développement est fondamentale, mais dans d'autres approches, elle est ignorée ou demeure secondaire.

Pour découvrir l'entier de l'entretien >



La posture méta dans l'apprentissage de la langue

En tant qu'enseignante ou enseignant, comment amener l'élève à développer ses connaissances à propos de la langue qu'il ou elle utilise au quotidien à l'école ?

Vygotski, dans son dernier livre *Pensée et langage* (1934/1997, p. 276), affirme que pour qu'un élève acquière un nouveau concept, il doit non seulement faire des liens associatifs, mais faire preuve d'un «véritable et complexe acte de la pensée» en mettant en œuvre différentes fonctions psychiques très complexes (attention volontaire, comparaison, abstraction...) qui ne peuvent pas simplement être apprises et assimilées. Le chemin qui amène le jeune élève à s'approprier un nouveau concept en langues, par exemple les concepts de *majuscule*, de *nom* ou de *pluriel*, est un processus psychique long et complexe, d'une première représentation confuse à une compréhension consciente et explicite de ce nouveau concept. De ce fait, avec de jeunes élèves, dont le français n'est parfois pas la langue utilisée à la maison, quand et comment utiliser un nouveau mot pour parler de la langue elle-même? Est-ce important de parler de *majuscule* lorsqu'on la rencontre à l'occasion d'une dictée à l'adulte par exemple? Ne surcharge-t-on pas l'élève qui ne maîtrise déjà pas certains mots propres au quotidien? Ne faut-il pas lui préférer la désignation de *grande lettre*, qui semble plus compréhensible pour l'élève? Ces questions ont été celles d'une communauté de pratiques initiée à la HEP-Fribourg en automne dernier autour des premiers apprentissages en français.

Majuscule ou grande lettre?

Une des enseignantes explique son cheminement à ce propos. Si elle a toujours eu à cœur d'utiliser le bon vocabulaire pour désigner des éléments référentiels (par exemple la *cabosse* pour nommer le fruit du cacaoyer), elle avait peur de surcharger les élèves en utilisant des métatermes pour parler de la langue, notamment par le fait que le mot *majuscule* par exemple, ils et elles n'allaient pas pouvoir le réinvestir en dehors de l'école.

«(...) J'ai vraiment pris conscience en fait que ce que j'imaginai était faux (...) c'était plus moi qui avais des craintes, alors qu'eux, ils étaient justement intéressés (...) et puis que finalement ils étaient preneurs».

Pour une autre participante, utiliser directement le bon métaterme pour parler de la langue, c'est une forme de responsabilité et d'honnêteté intellectuelle: «C'est une responsabilité que j'ai envers eux, de ne pas les prendre pour des poulx parce qu'ils sont petits, ou parce qu'ils sont allophones (...), de les considérer intellectuellement comme capables de comprendre ce qui se passe et d'utiliser les bons termes.» Utiliser le mot *majuscule* plutôt que *grande lettre*, cela ne veut pas dire que l'on s'attend à

ce que le concept soit tout de suite maîtrisé. Utiliser les termes spécifiques pour parler de la langue lorsque l'on observe un phénomène langagier dans les interactions, c'est permettre au·à la jeune élève, au fil de ses expériences langagières, de s'approprier les spécificités de la langue qu'il ou elle utilise au quotidien et d'acquiescer les mots pour en parler. «Avant chaque prise de parole, je pourrais dire "Si jamais pour info...". "Si jamais pour info, là je mets un s parce que c'est au pluriel." (...) mais, je ne me dis pas, tu dois savoir ça.» Les expériences conduites par ces enseignant·es durant la communauté de pratique montrent que peu à peu, les élèves eux-mêmes, elles-mêmes utilisent cette métalangue spécifique pour expliquer un phénomène langagier, parce que ces métatermes deviennent pour eux et elles un langage normal, deviennent leur langage.

Des phénomènes langagiers propres

Faire des observations sur la langue avec de jeunes élèves, c'est leur permettre de changer de perspective, de passer d'une utilisation de la langue, souvent inconsciente et implicite, à une appréhension consciente et explicite du fonctionnement de celle-ci, de passer d'une langue-outil de communication à une langue-objet d'apprentissage: «Je fais un nœud. Je le fais consciemment. Je ne peux cependant pas dire comment précisément je l'ai fait. Je n'ai pas pris conscience de mon action, parce que mon attention était dirigée sur l'acte même de nouer et non sur la manière dont je le faisais. (...) Mais justement, cela peut devenir l'objet de ma conscience, il y aura alors prise de conscience.» (Vygotski, 1934/1997, p. 316). En référence à la notion de zone proximale de développement du même auteur, il s'agit bien entendu de s'intéresser à des phénomènes langagiers propres au cheminement de chaque élève. Les questions et réflexions des élèves lorsqu'ils-elles lisent ou écrivent, ainsi que les objectifs du plan d'études peuvent aider l'enseignant·e dans le choix des observations à favoriser et des métatermes à utiliser. «Il peut comprendre en fait, parce qu'on a toujours le même vocabulaire pour parler, parler des choses, parler de la langue.» Amener l'élève à développer des connaissances à propos de la langue qu'il ou elle utilise au quotidien à l'école, c'est l'aider à entrer dans une posture *méta* lorsqu'il-elle lit ou écrit, à observer ce qu'il-elle est en train de faire et comment il-elle le fait. Ces explicitations prennent appui sur un métalangage correct puisque partagé par la communauté linguistique, et cette constance lui permet d'utiliser ce même métalangage à son tour. •

L'enseignement des langues, le développement et les savoirs des élèves

Selon le Plan d'études romand (PER, 2012) regroupant le français (L1), l'allemand (L2), l'anglais (L3) et l'italien (en option) sous le même domaine Langues, l'enseignement à l'école primaire vise non seulement des finalités comme la communication, la maîtrise du fonctionnement des langues ou la construction des références culturelles, mais également favorise chez les élèves la curiosité, l'intérêt, la motivation ou l'ouverture vis-à-vis la diversité linguistique et culturelle, soit le développement des attitudes positives envers l'apprentissage et les langues en général.

Les indications tirées du PER peuvent inciter les enseignant·es à se demander ce que veut dire le développement de l'élève à l'école, par exemple dans la perspective vygotskienne, et ce que permet ce développement. Le PER peut aussi inciter à réfléchir sur l'enseignement des langues, sur l'adoption d'une approche plurilingue où des liens seront faits entre les langues enseignées à l'école et les langues des élèves dans une perspective de la didactique intégrée des langues, ou la contribution potentielle de leurs séquences d'enseignement au répertoire plurilingue des élèves (cycles 1-2), par exemple en créant ou inventant des activités selon les profils des élèves et les situations en classe ou en proposant des activités existantes comme quelques activités plurilingues des manuels de L1, L2 ou L3.

Enseignement, développement et savoirs

Quel lien entre l'enseignement, le développement et les savoirs des élèves dans le domaine des Langues? Le développement de l'élève à l'école est pensé chez Vygotski en lien avec le concept de zone proximale de développement créée par l'enseignant·e qui pense en termes de développement potentiel (Schneuwly, 2018) et qui, selon Vygotski, réveille chez l'élève «(des) processus de développement internes, qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades» (p. 112, cité chez Schneuwly, 2018, p. 38). L'enseignant·e construit son travail avec des outils comme des textes (Aeby & al., 2024), des tâches ou le discours, soit dans une approche instrumentale inspirée de Vygotski (Schneuwly & Ronveaux, 2021; Schneuwly & Leopoldoff Martin, 2022) et en mettant l'accent sur l'interaction en classe de langue, l'élève peut se développer et apprendre, en poursuivant sa propre logique. Selon Schneuwly (2018) «le processus de développement (...) procède par reconstruction et restructuration (...) de contenus appris, ces derniers étant



réinterprétés dans une nouvelle structure de savoirs et de savoir-faire» (p.52). Mais de quels savoirs s'agit-il? La littérature à ce sujet est abondante: savoir-faire, soit des savoirs procéduraux (parler, lire,...), savoir métalinguistique (dimensions lexicales, grammaticales, orthographiques, phonétiques), savoir-apprendre (stratégies), savoir socio- et interculturel ou savoir-être comprenant des attitudes positives, des valeurs, un esprit d'ouverture (Pogranova, 2020). La motivation à apprendre les langues, par exemple, dépend de la manière dont elles sont enseignées et le sentiment de réussite qui lui est lié. Les élèves peuvent être motivés par des types d'activités proposées (par ex. activités ludiques, apports culturels), la compétition, le sens donné aux outils proposés comme des textes écrits (différents genres), le sens donné à l'apprentissage lors des consignes ou des situations d'apprentissage proches de la vie réelle. Le développement des attitudes positives envers l'apprentissage (et les langues), et donc le savoir-être, est stipulé aussi par le PER selon lequel «l'enseignant·e vise (...) à partager avec eux (les élèves) le plaisir d'utiliser la langue comme moyen de communication concret» (p.19).

Des outils pour aller plus loin

En conclusion, le travail de l'enseignant·e est fondamental. Dans la perspective vygotskienne, c'est l'enseignant·e qui choisit les objets d'enseignement-apprentissage, crée des conditions et fournit à l'élève des outils pour se développer, pour aller plus loin. C'est lui-elle le moteur du développement et d'apprentissage. En donnant la priorité à la communication (cf. le PER), les autres savoirs comme le savoir-être, le savoir-apprendre, le savoir socio- et interculturel ou le savoir métalinguistique (adapté au primaire) contribuent au développement de l'élève, dans ses différentes dimensions.

La bibliographie est ici >



Le jeu des médiations

Les formes du développement, le développement rapporté à ses formes

Ces vingt dernières années voient l'éducation artistique et culturelle à l'école ou en formation être revalorisée. La légitimité éducative de ce champ semble faire désormais l'objet d'un consensus (Bordeaux, 2017; Kerlan, 2007; 2021). Mais au-delà des affirmations convenues sur le rôle que jouent l'art et la culture dans la vie, comment les arts et leur enseignement contribuent-ils au développement des élèves, des étudiant-es et plus largement des individus? Par ailleurs, dans la mesure où les œuvres d'art peuvent être tenues pour des formes «objectivées» du développement, le recours à l'art et à son expérience ne peut-il pas enrichir nos conceptions du développement et de l'éducation?

La médiation de l'œuvre comme source de développement

Lev Vygotski considère les œuvres d'art comme des instruments psychologiques générant un travail sur les affects (1925/2005), mais pour autant la relation esthétique ne tient pas compte d'une «contagion émotionnelle» entre l'œuvre et l'individu (p. 334). Au contraire, cette relation appelle une forme de création chez les personnes dont les réactions sensibles entrent dans le travail d'une mise à distance du «matériau» affectif (Gabathuler, 2016). Parallèlement, pour John Dewey qui rencontre Vygotski en 1928, l'expérience de l'art prend la forme d'un nouage entre éducation et démocratie à travers la formation des valeurs. Si Vygotski et Dewey, ou plus tard d'autres chercheurs comme Nelson Goodman, portent une attention soutenue à l'art, c'est parce que, pour eux, l'affectif et le sensori-moteur ne se situent pas hors de la sphère cognitive, mais constituent plutôt des vecteurs cognitifs (Goodman, 1968/1972; 2011).

Plus récemment, Baptiste Morizot et Estelle Zhong-Mengual (2018) affirment qu'il existe une tension entre l'œuvre et sa réception – et ce qui est valable pour la réception peut l'être également pour sa genèse (Brunner, 2018a): la tension émerge lorsque certaines singularités de l'œuvre interagissent avec la part non résolue de l'individu, ce qui contribue au développement ou, pour reprendre les termes de Morizot et Zhong-Mengual, à une «rencontre individuante».

Médiation(s) de la médiation de l'œuvre

Lors de la rencontre avec l'œuvre, la transformation n'est pas seulement externe, mais également interne: le sujet ne se contente pas d'être transformé, mais est également un des acteurs de la transformation. Vu d'une manière actualisée, l'œuvre propose des formes de vie stylisées



(Macé, 2016), celles-là mêmes qui entrent en relation avec des aspects non stabilisés de l'individu. Par ailleurs, ces formes de vie entrent elles-mêmes en relation avec d'autres expériences et individus, générant un développement qu'on pourrait qualifier, à l'instar de Simondon (2005), de «transindividuel» et qui participe à la constitution de communautés sensibles fondées sur l'attention et sur le soin que l'on porte aux êtres et aux choses.

Le jeu des médiations et les formes d'attention ne vont cependant pas de soi, à fortiori pour les jeunes gens, et nécessitent d'être à leur tour médiés par le travail de l'enseignant-e. Les médiations proposées à l'école diffèrent cependant – tout en étant complémentaires – de celles rencontrées dans d'autres contextes institutionnels (Gabathuler, 2016). En effet, à travers l'expérience esthétique des œuvres en classe ou en formation, l'élève et l'étudiant-e sont invité-es non seulement à vivre une expérience, mais surtout à développer une forme de réflexivité portant sur leurs propres processus cognitifs (Gabathuler & Brunel, 2023). Ainsi, en classe, ce n'est pas tant l'expérience en tant que telle qui est constituée en objet d'enseignement, mais «sa modélisation» et ce que cette modélisation «nous apprend sur l'émotion, la manière culturelle de la vivre» (Védrines, 2023, p. 159).

Travailler sur la relation esthétique et d'une manière plus large sur les formes attentionnelles encourage à concevoir l'éducation non plus uniquement comme une transmission de savoirs, de références ou de valeurs culturelles, mais comme la mise en place d'espaces de médiations favorisant la rencontre avec les propositions artistiques, culturelles ou scientifiques, et, à travers elles, avec soi, avec les autres et avec le monde.

La bibliographie est ici >



L'interprétation musicale et le développement de la personne

Regards croisés d'élèves et de professeur-es d'un conservatoire

Quel est l'impact de votre enseignement sur le développement de vos élèves? C'est une question centrale pour toute personne active dans le monde de l'éducation. Ayant réalisé pour la professeure Isabelle Mili une large enquête dans un conservatoire de Genève, centrée sur la définition de l'interprétation musicale et de son enseignement, nous avons profité de l'occasion pour poser cette question qui nous intéresse à onze enseignant-es et cinquante-quatre élèves de ce conservatoire. Aux enseignant-es nous avons demandé: «quelle est l'influence de l'enseignement de l'interprétation musicale sur le développement de vos élèves?» Aux élèves: «quelle est l'influence de l'interprétation musicale sur ton développement?» Leurs réponses ont servi comme recueil de données pour un travail de mémoire soutenu à l'Université de Genève (Monge, 2024).

L'analyse des réponses nous a conduit-es à distinguer des types de développements des élèves, soit d'après le dire des professeur-es, soit d'après ce que les élèves disent sur eux-mêmes, sur elles-mêmes. Pour enraciner notre réflexion, la pensée de Vygotski est utile pour deux raisons. Premièrement, pour nous rappeler que l'enseignant-e est un moteur de développement (Schneuwly & Leopoldoff Martin, 2022), ce qui a été mis en exergue particulièrement par la présente contribution. En deuxième lieu, Vygotski nous aide à prendre conscience de l'apport spécifique des arts au développement de la personne.

De l'épanouissement de l'élève

Pour construire ces types, nous nous sommes appuyé-es sur la pensée de Pestalozzi (1826/2009) selon laquelle l'éducation doit s'adresser à la tête, aux mains et au cœur du-de la jeune, et pas uniquement à une seule de ces dimensions. Ce qui nous semble singulier dans l'enseignement de l'interprétation musicale est le fort et immédiat enchevêtrement de la progression des dimensions corporelle, affective et cognitive. Faire de la musique implique forcément cette triade, ce qui semble moins évident dans d'autres domaines disciplinaires.

Une partie essentielle et difficile du travail a consisté à identifier la dimension centrale sur laquelle le-la professeur ou l'élève a mis l'accent, de sorte à pouvoir former des groupes qui partagent un dénominateur commun fort.

Les onze professeur-es interviewé-es forment quatre ensembles qui sont centrés respectivement sur: 1) l'affectivité;



2) la recherche d'harmonie entre les facettes corporelle, affective et cognitive de la personne; 3) la relation avec autrui; et 4) l'émancipation. Les savoirs et les compétences étaient présents dans les réponses de tous les groupes; de même, nous avons aussi perçu dans toutes les réponses une recherche de l'épanouissement de l'élève.

Dans le cas des élèves, nous avons trouvé une série de types en grande partie parallèle à celles des enseignant-es, avec des ajouts. Il s'agit de: 1) l'affectivité; 2) la corporéité et l'attention; 3) la réflexivité et la compréhension; 4) l'ouverture à la relation sociale; 5) l'effet bénéfique de l'intégration sociale; 6) l'émancipation; 7) la vie heureuse; 8) les savoirs et les compétences; et 9) le loisir. Nous avons fait une trouvaille: chez les deux enseignant-es qui parlent surtout d'un effet émancipateur de leur travail, nous avons constaté que leurs élèves ont un maximum de variété de profils; en plus, aucun-e de ces dernier-es n'a mis l'accent sur l'émancipation quand elle/il parle de son propre devenir.

En guise de conclusion, cette recherche semble montrer que l'interprétation musicale et son enseignement/apprentissage puissent être des moteurs importants de développement dans différents domaines de la personne – corporel, cognitif et affectif –, ce qui pourrait justifier l'implémentation de l'apprentissage instrumental dans le contexte de l'école primaire et secondaire de manière plus systématique.

Une version différente de cet article, adressée plus spécifiquement à des expert-es dans la recherche, est accessible ici >



De l'environnement à la personne

En quoi le développement durable et son éducation participent-ils au développement global de l'enfant?

L'idée de développement peut être reliée au «projet global de formation de l'élève» du PER émanant des capacités transversales (CT) et de la formation générale (FG), travaillées au sein des différents domaines disciplinaires. Si les CT portent essentiellement sur le développement de compétences socio-émotionnelles et métacognitives, la FG, à travers des apports de connaissances générales souvent transdisciplinaires, s'intéresse à la compréhension du monde (v. commentaires généraux de la FG, PER, 2010). Un lien fort est donc présent au sein du PER entre ce «projet global de formation de l'élève» et l'éducation en vue d'un développement durable.

Pour en revenir au développement de l'enfant, Rochex (2017) rappelle que ce dernier se fait dans l'interaction avec l'environnement. L'essentiel en tant qu'enseignant·e est donc de définir la manière d'offrir à l'enfant un environnement didactique pour que ces échanges entre le sujet et son ou ses milieux se fassent de la manière la plus authentique et la plus motivante.

Confronter à des problèmes bien réels

L'authenticité est, pour nous, essentielle dans le processus motivationnel. Trop souvent les thèmes, les exercices ou même les jeux proposés aux élèves ont des visées purement pédagogiques, axées sur l'apprentissage ou l'entraînement de telle ou telle notion disciplinaire. Les élèves ne sont pas dupes de ces subterfuges. Mais, à l'instar des autres activités d'apprentissage, ils et elles «jouent le jeu», acceptant ainsi le rôle que leur attribue leur «métier d'élève». Et peu d'élèves se «rebellent» lorsque le *memory* qui permet d'entraîner le livret ne conduit pas à une véritable partie, dont l'enjeu n'est pas la réussite du calcul, mais bien l'accumulation du plus de paires possible face à son adversaire.

Notre propos ne vise pas l'éradication de ce type d'activité. Bien au contraire, elles offrent des moments de détente bienvenus. Néanmoins, il nous semble important de rappeler que, sans vouloir faire de nos élèves des adultes avant l'heure, les confronter à des problèmes bien réels offre une motivation intrinsèque que les sujets «scolaires» n'autorisent pas forcément. Se référer à l'actualité, chercher à comprendre l'origine des conflits, de l'impact de l'être humain sur les écosystèmes, du besoin de penser une transition énergétique, etc. sont des préoccupations qui ont du sens pour les élèves, car elles



© Philippe Maratin

font partie de leur environnement, des informations qu'ils et elles perçoivent à travers les médias, des discussions perçues entre adultes, des inquiétudes que cela peut causer. Les tenir à l'écart de ces réflexions, c'est aussi leur enlever la possibilité, non seulement d'appréhender et de comprendre la complexité de ces problèmes, mais également de savoir dans quelle mesure ils et elles peuvent s'investir pour les résoudre.

Retrouver un pouvoir d'action

Prendre conscience que les conflits proviennent autant d'enjeux économiques et politiques que d'une intolérance aux différences (culturelles, religieuses, ethniques,...) permet de se positionner, de se questionner face à nos propres croyances, nos propres façons de nous comporter, de définir nos besoins, etc. Ce faisant, on retrouve un certain pouvoir d'action, on découvre des possibilités ou des envies de s'investir, d'agir, autant d'éléments qui permettent de ne pas sombrer dans l'anxiété et de s'émanciper.

Plus encore, abordées à travers une pédagogie de projet, les thématiques liées à une EDD permettent, comme le montre très bien la flèche du «projet global de formation de l'élève du PER», d'utiliser et d'exercer les connaissances disciplinaires aux moments opportuns, ce qui leur donne davantage de sens et permet d'en faciliter l'apprentissage. De plus, la mise en œuvre d'un projet conduit au développement de compétences, ou du moins de capacités tant cognitives, socio-émotionnelles que métacognitives (Pellaud & al. 2024). Par cette approche, on vise donc un développement complet de l'élève.



La bibliographie est ici >

L'IA, un outil au service du développement des élèves?

Compte tenu de la manière dont l'intelligence artificielle se développe et est mise en œuvre par les entreprises numériques détentrices des technologies ad hoc, est-il possible d'imaginer qu'elle puisse contribuer au développement de l'enfant et, si oui, de quelle manière?

La première question à résoudre est celle de l'équité. L'école, dont l'un des rôles majeurs est d'agir comme un ascenseur social et de réduire les inégalités socio-économiques, doit veiller à ce que tout nouvel outil bénéficie à chacun·e sans aggraver les disparités existantes. En la matière, la fracture numérique (se) nourrissant déjà (de) la fracture sociale, rien n'est moins sûr. Si l'IA doit s'imposer dans la vie des prochaines générations, comme elle semble en prendre le chemin, il est urgent que l'école s'en empare pour offrir à tous·tes une formation équilibrée à ses usages.

La deuxième question est de savoir si l'IA peut être mise au service de l'amélioration de l'apprentissage et du développement des élèves en tant que futur·es citoyen·nes et futur·es professionnel·les. La réponse à cette question est loin d'être claire, la plus prudente étant sans doute: «Ça dépend!» Développons...

Les outils d'IA peuvent compiler d'énormes quantités de données et les combiner de manière spectaculaire. Lorsqu'on les interroge sur les connaissances de base, les chatbots n'hallucinent quasiment plus et les erreurs factuelles deviennent rares. Comme ce fut le cas de Wikipédia après des débuts approximatifs, ils sont de plus en plus fiables (la dernière version de ChatGPT répond mieux que les expert·es humain·es à des questions de sciences de niveau doctorat) et rien ne permet de penser que les plus sérieux ne le seront pas toujours davantage.

L'approche par compétences

Ainsi, un·e élève interrogé·e sur des connaissances élémentaires dans le cadre de QCM ou de problèmes artificiels et décontextualisés pourrait déjà aisément déléguer sa réflexion à un chatbot et répondre correctement sans rien apprendre de l'évaluation. Aucun développement intellectuel possible dans ce cas, l'IA risquant au contraire de péjorer gravement son expérience d'apprentissage et de le·la rendre dépendant·e de l'outil.

À l'inverse, ce que les IA sont incapables de faire, c'est de vivre et ressentir des situations authentiques, de s'ajuster à des phénomènes inédits ou de réagir dans des contextes complexes, spécifiques aux êtres humains. Ainsi, un·e élève qui serait invité·e à mobiliser ses connaissances dans une situation authentique complexe, non seulement ne pourrait pas déléguer totalement la tâche à l'IA, mais aurait même tout intérêt à l'utiliser pour



© PHRO

l'assister. De même que l'intégration de la calculatrice dans les classes, sans éliminer le calcul mental, a permis de consacrer davantage de temps à la résolution de problèmes complexes, l'IA a le potentiel de libérer de la charge cognitive au profit de tâches plus ambitieuses.

Cette ambition, qui consiste à demander à l'élève de développer des savoir-agir complexes en situations authentiques, porte un nom: l'approche «par compétences». Et il se pourrait bien que ce soit l'approche pédagogique la plus adaptée pour rendre l'enseignement et l'évaluation non seulement résilients face à l'IA, mais aussi pour tirer le plus grand bénéfice possible de ses potentialités.

Pour les élèves, les possibilités de développement se voient ainsi accrues par l'élévation des niveaux taxonomiques cognitifs sollicités et entraînés, que nécessite l'approche par compétences. Mais qui dit exigences accrues dit aussi risque d'échec plus élevé pour les moins adaptés au système scolaire. Ainsi, du couperet de l'IA dépendra le sort de chacun·e des élèves, entre citoyen·nes et professionnel·les «augmenté·es» et simples «opérateur·trices d'IA», réduits·es à actionner des machines plus qualifiées qu'elles et eux. Dans ce cadre et plus que jamais, la mission des enseignant·es consistera à «faire apprendre» leurs élèves plutôt que de «transmettre» des connaissances disciplinaires, l'IA en détenant désormais plus qu'eux.

Les enjeux éducatifs et sociaux sont majeurs, mais le monde éducatif ne peut plus éluder une réflexion sur l'approche par compétences et sur la posture des enseignant·es. Gageons que l'IA, par une mise en abyme inattendue, conduise non seulement au développement de l'enfant si elle est mise en œuvre dans de bonnes conditions, mais également à celui de l'école et de la pédagogie.

Ce texte a été en premier lieu rédigé par l'auteur le 15 octobre 2024, puis amélioré par un outil d'IA générative (ChatGPT 4o with canvas) pour le rendre plus précis, plus lisible et plus synthétique, sans perdre ni le sens ni la nature de l'argumentation.

L'autorégulation de l'apprentissage

Un levier pour le développement psychologique et social de l'individu

Dans un contexte socioéducatif dans lequel l'acquisition de connaissances ne suffit plus, l'autorégulation de l'apprentissage apparaît comme un enjeu crucial pour le développement des individus. Le processus d'autorégulation est intrinsèquement lié au développement psychologique et social de l'apprenant-e. Pour les enseignant-es, comprendre ce lien est essentiel afin de soutenir non seulement la réussite scolaire, mais aussi le bien-être et l'épanouissement personnel des élèves dans une société de plus en plus complexe.

L'autorégulation, au cœur de l'apprentissage

L'autorégulation repose sur la capacité de l'élève à être acteur-riche de son propre parcours d'apprentissage. Cela implique la mise en œuvre de stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles lui permettant d'établir des objectifs réalistes, de surveiller sa progression, de persévérer face aux difficultés, de gérer ses émotions (Schunk & Green, 2018). Pour accomplir une tâche scolaire, l'élève qui s'autorégule est capable, par exemple, d'identifier les étapes à effectuer, de définir un plan d'action, d'estimer le temps et les ressources nécessaires, ou encore d'adapter les procédures prévues.

Un tandem indissociable

Le développement psychologique est conçu de différentes manières, selon la perspective théorique adoptée. Par exemple, dans une approche historico-culturelle (Vygotski, 1997), il s'agit de la transformation des capacités de pensée de l'individu, grâce à l'intériorisation progressive d'outils dits sémiotiques (dont les savoirs enseignés à l'école), favorisée par les interactions de l'apprenant-e avec son environnement. Ces interactions sont des ressources qui guident le passage vers un usage autonome des outils. Le développement de l'individu est donc intimement lié à sa capacité d'autorégulation. En apprenant à se fixer des buts, à évaluer ses progrès et à ajuster ses stratégies, l'élève développe un sens aigu de la responsabilité et de la persévérance, bénéfique pour ses apprentissages à l'école (et aussi en dehors de celle-ci). L'élève qui parvient à réguler son apprentissage développe non seulement des compétences académiques, mais aussi une meilleure gestion de ses émotions et de la perception de soi – ce qui est fondamental à une époque où les jeunes sont confronté-es à des défis psychologiques majeurs, tels que la pression sociale et l'anxiété liée au travail scolaire (OCDE, 2018).

Jamais en isolation du social

Dans ce processus dynamique, l'individu et le contexte sont mutuellement interdépendants. D'un côté, l'élève



doit savoir tirer parti de son environnement (par exemple, pour chercher l'aide d'autrui quand c'est nécessaire) et contrôler ses émotions (évacuer la tension, chercher à se rassurer). De l'autre côté, la capacité à réguler son apprentissage s'étend à la gestion des interactions sociales, permettant aux élèves de mieux comprendre les autres, de gérer les conflits de manière constructive, de contribuer à une communauté scolaire plus inclusive et respectueuse. En effet, au-delà du développement individuel, les compétences relatives à l'autorégulation peuvent contribuer à une meilleure collaboration entre pair-es, à une diminution des conflits et à une atmosphère positive en classe.

Enjeux actuels et perspectives éducatives

Face aux défis actuels de l'éducation, notamment l'accélération des changements sociétaux et l'exigence croissante d'une adaptation continue, le développement de l'autorégulation de l'apprentissage apparaît comme une priorité. Les enseignant-es jouent un rôle crucial dans la promotion de celle-ci, en créant des environnements d'apprentissage qui encouragent l'autonomie, l'engagement et la réflexion critique (Karlen & Hertel, 2024). Cela peut passer par la mise en place de pratiques pédagogiques qui : s'appuient sur la démonstration et l'explicitation de ses propres comportements et stratégies d'autorégulation ; privilégient des tâches ouvertes et significatives, représentant un défi pour les élèves ; donnent un rôle actif à l'élève dans des démarches d'évaluation formative. En soutenant l'autorégulation de l'apprentissage, les enseignant-es ne se contentent pas de former des élèves performant-es, mais contribuent à forger des individus résilients, autonomes et capables de vivre en harmonie avec les autres. Dans un monde en constante évolution, cette compétence devient un pilier incontournable de l'éducation aujourd'hui. •

La bibliographie est ici >



Pages suivantes: textes complets en suppléments sur la version en ligne
<https://le-ser.ch/produit/enseignement-et-developpement/>

Des praticien·nes de Suisse romande nous disent...

Martin (Vaud, enfantine)

Quelle est votre définition du développement d'un élève à l'école?

Ce serait faire grandir l'élève dans tous ses points forts, mais aussi le soutenir dans tous ses points un peu plus faibles. Faire grandir est le mot clé. C'est peut-être ma vision des 1-2H qui fait que je reste juste dans le grandir, accompagner, soutenir les enfants.

Grandir, ce serait devenir le plus autonome et le plus indépendant possible face au monde, face à la vie, de manière à avoir son propre regard et son propre avis. Je pense qu'ils auront besoin d'avoir ce regard critique plus tard dans la vie de tous les jours.

Je rajouterais encore une autre chose: grandir, c'est aussi gagner en confiance en soi-même. Parce que je vois mes élèves qui arrivent en début de scolarité et quand je leur demande quelque chose, beaucoup me disent «j'y arriverai pas, je ne peux pas le faire». Puis, avec mon soutien, ils arrivent, ils comprennent qu'ils ont le droit d'essayer plusieurs fois et de se tromper, puis qu'ils peuvent y arriver.

Et quelles dimensions vous semblent importantes?

Ce serait important de pouvoir développer chez l'enfant toutes les compétences qui vont lui permettre de réussir leur scolarité, comme l'abstraction, la flexibilité, l'imagination, les compétences prosociales avec la gestion des émotions associées, qui sont très importantes pour le reste de leur carrière. Je pense aux enfants qui ont des difficultés de comportement quand ils sont en septième, ou huitième; cela peut poser de gros problèmes, parce qu'ils ne savent pas quoi en faire.

Grâce à leur scolarité, ils vont pouvoir ensuite faire leur choix de carrière, quelle qu'elle soit; ils seront outillés pour pouvoir rentrer dans le monde qui va suivre après l'école.

Et qu'est-il possible de faire sur le terrain?

Avec les 1-2H, j'ai la chance de pouvoir faire tout ce que je veux, dans le sens que je n'ai pas de grille horaire; nous avons juste les pourcentages de périodes que nous devons essayer de répartir dans les différentes disciplines. Donc, je peux vraiment passer du temps à faire du jeu de faire semblant, à développer des compétences chez eux, à discuter avec eux, en voyant comment régler des problèmes, comment leur amener des compétences scolaires, plus disciplinaires aussi, mais il y a aussi toutes les autres compétences derrière ce que je peux amener au rythme et aux besoins de ma classe.

Par exemple, si nous sommes sortis au parc cet après-midi parce qu'il faisait beau, c'est l'occasion de développer des compétences sociales, de jouer avec les autres, d'apprendre à respecter les règles. Le jeu est un outil très inté-

ressant pour déstresser les enfants et les amener dans le monde de l'école, doucement, dans un rythme qui répond à leur développement. Cela est très vygotkien.

Quels obstacles rencontrez-vous?

Quand on est confronté à des enfants qui ont des problèmes de comportement, des difficultés logopédiques importantes, quand on se retrouve confronté à des situations familiales compliquées et qu'il n'y a pas de possibilité dans un temps court d'avoir un spécialiste, par exemple, ou d'avoir de l'aide en classe. Quelquefois on passe beaucoup plus de temps à s'occuper d'un enfant avec des besoins particuliers, puis on délaisse un peu le groupe classe. Par exemple, je pense maintenant à la liste d'attente pour avoir des interventions de psychologues, psychomotriciennes et logopédistes scolaires. Le temps d'attente s'allonge d'année en année; on a bientôt dix-sept mois d'attente pour la logopédie; en conséquence, quand un enfant arrive ici en classe et qu'il n'est pas encore vu par une logopédiste, il ne sera jamais suivi avant la troisième année de scolarité. C'est compliqué à ce moment-là de lui faire parler, ce qui aide à articuler les compétences prosociales. S'il n'arrive déjà à peine à s'exprimer, si je lui demande d'entrer en communication avec les autres, là il y a une grosse difficulté, parce qu'on va le mettre devant une situation qui va le déstabiliser. Dans une telle situation, il y a des enfants qui tapent sur les autres. Je tiens à dire qu'il y a des enfants qui n'ont pas de problème logopédique et qui tapent quand même. Il peut donc y avoir d'autres raisons qui expliquent ce type de comportement.

Sandrine (Valais, 1-2H)

Quelle est votre définition du développement d'un élève à l'école? Quelles dimensions vous semblent importantes?

À chaque rentrée scolaire, nous accueillons, avec ma collègue, une vingtaine de «petites têtes blondes» dans notre classe. Chacun arrive avec ses «déjà-là» et son bagage personnel. Notre métier est de les accompagner tous ensemble, mais différemment.

Pour moi, le développement de l'enfant, dans le cadre des 1-2H, est un développement accompagné, sécurisé, médiatisé et stimulant. Ce développement est intimement lié à l'apprentissage, car le facteur social est primordial: l'apprentissage augmentant le développement de chaque enfant.

Une phrase de Vygotski, tirée de son livre *Pensée et langage*, met en lumière ce que je tends à apporter aux élèves de ma classe: «Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.»

Qu'est-il possible de faire sur le terrain?

En classe, le jeu est une modalité de travail et un savoir en lui-même qui permet à chaque enfant de se développer et de développer des savoirs cognitifs, métacognitifs, sociaux-émotionnels. Le jeu permet d'expérimenter de nombreuses situations sans risque de se mettre en danger. Les enfants peuvent se surpasser et passer d'un jeu immature à un jeu complexe. Leur pensée intuitive jusqu'alors pourra se diriger vers une pensée plus abstraite et leur langage deviendra un outil de communication et de pensée grâce à la collaboration, à la planification et à la prise de rôle dans le jeu.

Mais ceci n'est possible qu'avec l'accompagnement de l'enseignant·e. En effet, mon rôle est d'observer mes élèves, de les accompagner, de les soutenir dans leurs apprentissages. Je suis là pour verbaliser, lever les implicites, donner des impulsions, jouer avec les enfants pour les amener à faire des «jeux qui font grandir». Je pars de leurs perspectives pour aller vers la perspective de l'école, mettant ainsi du sens à leurs apprentissages et leur donnant ainsi l'envie d'apprendre. Le jeu demande toujours de nouveaux apprentissages et mon rôle est de les guider parfois tous ensemble, parfois par petit groupe et parfois individuellement.

Par exemple, lors du jeu du magasin, avec mon accompagnement et mes impulsions, ils vont petit à petit être demandeurs de nouveaux savoirs comme créer une liste de courses ou faire des additions pour jouer à la caissière. Ils devront certes utiliser leur imagination pour jouer, mais ils auront régulièrement besoin de mon soutien pour pouvoir aller plus loin dans leurs apprentissages qui feront que leur jeu deviendra de plus en plus complexe.

Je vais aussi travailler avec eux les réunions, collectifs d'apprentissages pratiqués en lien avec le jeu qui me permet de mutualiser les savoirs. Je leur dis: «Grâce aux réunions, la prochaine fois que vous passerez la porte magique de l'école qui transforme les enfants en élèves, vous aurez de nouvelles idées, car l'union fait la force. Vous pourrez vous projeter, anticiper ou aller encore plus loin dans ce que vous aviez commencé grâce aux idées et aux partages des copains.» Je peux ainsi évaluer le développement de mes élèves de manière dynamique. Cette évaluation est au service de mon enseignement, car elle me permet de réguler les différents apprentissages et de piloter mon enseignement.

J'évalue mes élèves dans leur globalité, sans les découper «en morceaux». L'évaluation contribue à l'apprentissage des élèves: les élèves sont capables d'identifier les enjeux des tâches proposées et des attentes souvent implicites, de développer leur posture d'élève et de devenir petit à petit capables d'effectuer les apprentissages proposés, aussi bien dans les jeux que dans des situations construites

par l'enseignant. Cette évaluation me permet de voir les habiletés développées, que mes élèves peuvent utiliser de manière autonome, mais aussi les capacités qui sont en voie de développement et qu'ils peuvent réaliser avec un soutien, soit avec leurs pairs, soit avec moi. Je peux ainsi entrevoir l'éventail complet de leur potentiel qui pourra se manifester à travers leur développement.

Quels obstacles rencontrez-vous?

Actuellement, malgré ma motivation et ma passion pour exercer ce métier, je suis parfois confrontée à des situations difficiles. L'école d'aujourd'hui intègre un maximum d'élèves, avec des développements très différents. Le nombre de plus en plus élevé d'enfants qui composent nos classes et les spécificités de chacun sont des limites importantes à mon accompagnement. En effet, certains élèves demandent un suivi plus individualisé pour leur développement que seuls des spécialistes seraient capables de leur apporter et qui ne fait pas partie des compétences que nous possédons en tant qu'enseignant·es. Avez-vous d'autres choses à dire à ce sujet?

En guise de conclusion, je terminerai par une phrase d'Arnaud Gazagnes: «Jeu après jeu, l'enfant devient je.»

Jutta (Fribourg, enseignante à des élèves issus de la migration, 1-8H)

Quelle est votre définition du développement d'un élève à l'école?

Pour moi, le développement d'un élève à l'école dépasse la simple acquisition de compétences dans les différentes disciplines enseignées. Il s'agit d'un processus global incluant le développement cognitif, social, émotionnel et moral. Au cœur de ce processus se trouve l'acquisition de la langue, qui constitue la base de tout apprentissage. La maîtrise de la langue permet aux élèves de comprendre les savoirs, de communiquer efficacement, et d'interagir avec leur environnement.

Quelles dimensions vous semblent importantes?

La langue est le véhicule de la pensée et de l'apprentissage. Un bon niveau de maîtrise de la langue permet non seulement d'acquérir des connaissances, mais aussi de développer des compétences de communication essentielles pour interagir avec les autres. La dimension cognitive est également importante pour structurer la pensée et résoudre des problèmes. S'appuyer sur un métalangage correct permet à l'élève de reconnaître les structures linguistiques, mais aussi de les intégrer de manière active dans sa propre pratique langagière, renforçant son apprentissage et sa maîtrise du langage. Par ailleurs, la dimension socio-émotionnelle, qui englobe la gestion des

émotions, la collaboration et l'empathie, est essentielle pour le bien-être et l'intégration des élèves.

Qu'est-il possible de faire sur le terrain?

Sur le terrain, il est possible de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui intègrent l'importance de la langue dans tous les apprentissages. Par exemple, favoriser des activités de lecture, d'écriture et d'expression orale régulières permet de renforcer les compétences linguistiques. De plus, la différenciation pédagogique permet de répondre aux besoins spécifiques des élèves en matière de langue, notamment pour ceux pour qui le français n'est pas la langue maternelle. Il est également possible d'encourager un apprentissage contextualisé, où la langue est utilisée dans des situations concrètes, afin de rendre son usage plus naturel et pertinent pour les élèves. L'intégration d'activités favorisant la communication orale et écrite renforce non seulement les compétences linguistiques, mais aussi l'ensemble des apprentissages dans les différentes matières.

Quels obstacles rencontrez-vous?

Le principal défi est le manque de temps pour consacrer suffisamment d'efforts à l'acquisition de la langue dans un programme scolaire souvent surchargé. L'hétérogénéité des niveaux linguistiques des élèves, en particulier dans des classes comprenant des élèves allophones, peut rendre difficile l'adaptation des contenus pour chacun. De plus, il existe parfois un manque de ressources adaptées pour travailler sur les compétences linguistiques de manière approfondie. Le manque de formation continue (par ex. sur la pédagogie du langage et sur les stratégies d'enseignement différenciées) est un autre obstacle à l'amélioration de cette compétence fondamentale.

Avez-vous d'autres choses à dire à ce sujet?

Pour moi, l'acquisition de la langue devrait être une priorité dans le développement scolaire des élèves. En effet, la langue est la clé qui ouvre la porte à tous les autres apprentissages. Pour cela, il est important d'investir dans des formations continues pour les enseignants afin de renforcer leurs compétences en matière d'enseignement des langues. Il est également nécessaire de sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative à l'importance de créer un environnement riche en langage, à la fois à l'école et à la maison. En fin de compte, c'est en renforçant les compétences linguistiques que nous pouvons permettre aux élèves de pleinement développer leur potentiel dans toutes les dimensions de leur éducation.

Carole (Fribourg, 1-2H)

Quelle est votre définition du développement d'un élève à l'école?

Le développement de l'enfant à l'école, pour moi, fait référence à son développement global, soit autant physique, cognitif, social, émotionnel et moral. L'enfant arrive d'un milieu qui va influencer son développement sur tous

ces plans, mais également être influencé par ses camarades de classe, ses enseignant-es et les éducateurs-trices qui vont graviter autour de lui. Son temps scolaire va développer chez lui des compétences cognitives, mais aussi son bien-être global et ses compétences sociales.

Quelles dimensions vous semblent importantes?

Toutes ces dimensions sont importantes pour moi, mais les dimensions morales, sociales et émotionnelles le sont plus.

Qu'est-il possible de faire sur le terrain?

La bienveillance et la conviction profonde que chaque petit être en face de nous est capable de beaucoup de choses. Leurs capacités sont certainement différentes; j'évite de donner une plus-value à l'une ou l'autre et je ne fais pas de jugement de valeur à ce propos.

Quels obstacles rencontrez-vous?

Le nombre d'enfants par classe.

Avez-vous d'autres choses à dire à ce sujet?

Je pense que l'institution devrait accorder encore plus d'importance au cycle 1, là où les bases de TOUS les domaines du développement de l'enfant se construisent.

Mégane (Fribourg, 1-2H)

Quelle est votre définition du développement d'un élève à l'école?

Le développement de l'élève à l'école se fait sur de nombreux plans. Dans un premier temps, l'enfant va apprendre à devenir élève. Il apprend notamment à se comporter socialement, à avoir des interactions avec un grand nombre de pairs du même âge et à interagir avec un/des adulte/s de référence qui ne sont pas toujours disponibles pour lui.

Durant les premières années de scolarité (1-2H), l'enfant va énormément développer sa motricité globale et fine. À l'école, il développera également son langage, mais aussi sa perception de lui-même notamment en sortant peu à peu de son égocentrisme. En 1-2H, nous accueillons les élèves comme ils arrivent de la maison: avec leur propre bagage. Petit à petit, on leur permet de s'épanouir, de «pousser» afin qu'ils acquièrent certains codes propres à l'école tout en essayant de respecter leur développement.

Quelles dimensions vous semblent importantes?

Tout semble important à cet âge-là! Je pense qu'il est surtout important de «ne pas mettre la charrue avant les bœufs»: prendre le temps d'observer nos élèves pour définir les axes du développement à travailler tout en prenant le temps. En créant un cadre sécurisant et une relation pédagogique avec l'élève, on pourra lui proposer des activités lui permettant de se développer dans les domaines où il en a besoin.

Il est également important de structurer ces différents

axes en objectifs en partant de la base afin que chaque petit pas puisse aider l'enfant à s'épanouir. À l'école enfantine, le développement social est important et passe notamment par le langage afin que les élèves puissent s'exprimer et échanger entre eux. Le développement de la motricité est également important, car elle sert de base pour de nombreux apprentissages.

J'aime utiliser l'image du mur de brique: en 1-2H, nous posons les fondations qui permettront de construire un mur solide des compétences et connaissances tout au long de la scolarité.

Qu'est-il possible de faire sur le terrain?

En 1-2H, nous avons la chance d'être «plus libres» que dans les autres degrés. En effet, nous n'avons pas de quota d'évaluations par semestre ou année. Nous pouvons prendre le temps d'observer nos élèves pour les faire évoluer. Ce temps d'observation permettra à chaque enseignant d'adapter ses activités et son programme aux besoins des élèves.

Pour travailler ces différents axes de développement, je constate qu'il faut varier les approches et les manières de travailler. En effet, j'utilise beaucoup les ateliers individuels, mais nous travaillons également en petits groupes avec ou sans guidance de l'adulte et parfois en plénum. Au-delà des formes de travail, la posture de l'enseignant est également importante. En effet, ce dernier peut décider d'utiliser l'enseignement explicite pour développer certaines compétences puis d'utiliser une démarche socioconstructiviste.

Quels obstacles rencontrez-vous?

Je dirais que ces dernières années j'ai rencontré deux principaux obstacles: la motricité et les parents. Je constate que de plus en plus d'élèves arrivent à l'école enfantine sans avoir de base en motricité que ce soit globale ou fine. Au début, je proposais des activités en classe, et je signalais cette difficulté en psychomotricité au service compétent. En me rendant compte du nombre croissant de demandes que je remplissais chaque année, je me suis questionnée à ce sujet. Je me suis alors dit que si c'était un besoin pour bon nombre d'élèves, c'est que cela devait faire partie de l'école. J'ai donc créé un coin avec des ateliers de motricité fine (découper, coller, poinçonner, etc.) et globale (saut à la corde, se déplacer avec une cuillère et un œuf, rattraper une balle sauteuse, yoyo, etc.). Nous prenons un temps chaque semaine pour travailler ces ateliers et développer ces compétences chez les élèves. Malheureusement, la collaboration avec les parents n'est pas toujours aisée et il est parfois difficile de pouvoir échanger sur le développement de l'enfant avec bon nombre de parents. Le partenariat école-famille peut être difficile à construire et si seule l'école tente de travailler pour aider l'élève, ce dernier ne peut pas utiliser son plein potentiel pour se développer. On retrouve notamment comme problème sous-jacent à cela le temps passé devant les écrans et le manque de stimulation à la maison.

Sophie (Secondaire II)

Quelle est votre définition du développement d'un élève à l'école?

À mon niveau d'enseignement, l'élève devrait pouvoir s'épanouir, trouver un chemin dans la vie, envisager sa place dans notre société, être capable d'envisager le Long Life Learning à travers l'acquisition de savoirs et compétences.

Quelles dimensions vous semblent importantes?

Pour moi la dimension la plus importante serait s'épanouir.

Qu'est-il possible de faire sur le terrain?

Pas grand-chose puisqu'à mon niveau d'enseignement c'est surtout l'acquisition de savoirs qui est privilégiée.

Quels obstacles rencontrez-vous?

La présence du plan d'études qui se concentre principalement sur les savoirs; cela est compréhensible, car travailler des compétences qui permettraient d'acquérir d'autres dimensions demanderait des classes plus petites et un changement de rôle de l'enseignant qui est impossible car cela équivaldrait à prendre la casquette des parents ou de la Société, ce qui serait un poids lourd à porter pour une seule personne. Je pense que l'école ne peut pas à elle seule, en plus de faire acquérir des savoirs qui seront demandés aux élèves dans la suite de leurs études, se préoccuper d'en faire des citoyens responsables et réflexifs dans de multiples domaines comme le genre, l'EDD et le respect des autres.

Avez-vous d'autres choses à dire à ce sujet?

Je pense que ce que la société attend à l'heure actuelle d'un enseignant est beaucoup trop lourd. La société devrait peut-être redonner à l'enseignant son rôle premier qui était de transmettre des savoirs tout en formant à la réflexion (dépasser l'apprentissage par cœur, former à la réflexion) et créer à l'intérieur des écoles des îlots pris en charge par un autre type de formateur, avec une autre forme d'enseignement, pour atteindre les autres objectifs attendus par la société et qui n'est pris en charge à l'heure actuelle par plus personne.

Marguerite (Genève, primaire)

Quelle est votre définition du développement d'un élève à l'école?

Le développement des élèves à l'école est une question aussi vaste que complexe. En réfléchissant un peu, je me suis dit que le développement signifiait l'atteinte du potentiel de chacun. De manière plus concrète, au cycle 1, je dirai que cela s'inscrit beaucoup dans l'autonomie des élèves. Ils apprennent à grandir. Lorsque les enfants arrivent à l'école en 1H, ce ne sont pas encore des élèves, mais des enfants qui viennent de milieux très différents,

avec des éducations, des langues, des habitudes différentes. En créant une culture scolaire commune, nous les aidons à développer leur autonomie. Ils apprennent à s'habiller tout seuls, à attacher leurs chaussures, à parler, ils enrichissent leur vocabulaire, découvrent de nouvelles histoires, etc. L'autre aspect essentiel du développement au cycle 1 est celui de la vie sociale: écouter les autres, jouer avec les autres, trouver sa place en tant qu'individu dans un groupe, apprendre à collaborer, apprendre à respecter et à se faire respecter. Aider l'enfant à développer son autonomie c'est aussi lui enseigner à lire, à écrire, à compter..., c'est enseigner les outils qui lui permettront de comprendre le monde qui l'entoure. La démarche réflexive et le développement du sens critique (surtout au cycle 2) participent eux aussi au développement de l'élève.

Quelles dimensions vous semblent importantes?

Selon moi, les dimensions les plus importantes sont les suivantes: l'autonomie, le bien vivre-ensemble, la pensée réflexive, la créativité, la communication orale et écrite.

Qu'est-il possible de faire sur le terrain?

Je crois que tout ce que nous faisons à l'école participe au développement des élèves.

Quels obstacles rencontrez-vous?

Pour moi, le plus grand obstacle est le manque de sens, le côté décontextualisé des activités que nous faisons faire à nos élèves. J'essaie le plus possible de travailler par projet quand le programme et les évaluations me le permettent. C'est à ces moments-là que mes élèves sont le plus mobilisés et qu'ils se développent le mieux.

Association AutreSens

Bleu : (Marie-Pierre, VD et FR, enseignante au sec I et formatrice d'enseignant-es)

Vert : Melissa (VD, sec II)

Rose : Lola (FR, sec II)

Noir : Yann (FR, remplacements sec I)

Orange : Julie (FR, sec I)

Violet : Cyril (GE, enseignant au sec I et formateur d'enseignant-es)

Quelle est votre définition du développement d'un élève à l'école?

À l'école secondaire, un-e élève peut approfondir sa recherche de qui il-elle est, identifier quelles sont ses forces, et à partir de celles-ci développer son identité, à la fois humaine et préprofessionnelle. Dans leurs parcours scolaires, les jeunes personnes que sont nos élèves devraient être accompagnées de manière à ce qu'elles comprennent à quel point il est important d'apprendre, et combien elles peuvent agir sur le monde dans lequel elles vivent pour mieux l'habiter. Il faut pour cela que les élèves et leurs professeurs prennent du temps pour se rencontrer et organiser un environnement d'apprentissage dans lequel ils et elles se sentent heureux et heureuses de se retrouver et en sécurité.

Lorsque j'enseigne, mon objectif est de permettre aux élèves de développer des outils pour appréhender les savoirs et les connaissances. Nous vivons dans un monde qui évolue et change à un rythme rapide, et je crois que la meilleure manière de faire preuve de bienveillance envers eux est de leur donner les moyens de se doter d'un « couteau suisse » qui les aidera à vivre heureux, ou du moins du mieux possible, dans le monde d'aujourd'hui.

Je pense m'inscrire dans une tradition humaniste, je suis convaincue que la culture et le savoir renforcent la dignité humaine principalement par le développement de l'autonomie. J'aimerais que chaque élève, chaque futur citoyen, pense, choisisse et agisse par lui-même.

En tant qu'ancien élève, j'estime que l'on peut parler de développement lorsque l'enseignant peut témoigner d'un changement significatif des capacités cognitives d'un individu entre le premier et le dernier cours. Ici, la notion de « capacités cognitives » est large. Elle regroupe des concepts tels que la faculté d'attention, l'implication dans les débats de classe et les questions posées par l'enseignant, la capacité à s'infliger un effort intellectuel face à des concepts nouveaux et/ou complexes et surtout la capacité à pouvoir lier des connaissances nouvelles à des connaissances préétablies.

Pour moi, l'école c'est comme une longue expédition en montagne où chaque élève fait partie de la cordée et l'enseignant-e en est le guide. Il-elle veille à ce que chaque élève se sente en sécurité dans la cordée, qu'il-elle puisse avancer à son rythme et avec ses particularités, et qu'il-elle ait accès au matériel et aux outils nécessaires pour surmonter les différents obstacles durant l'ascension. À l'issue de cette expédition accompagnée, l'élève et jeune adulte qu'il-elle est devenu-e devrait pouvoir se sentir suffisamment équipé-e et en confiance pour se lancer seul-e dans l'ascension de sa propre vie.

L'école est un espace très particulier qui accueille durant une période fondamentale de la vie des êtres en structuration, en croissance. Les élèves y passent une partie considérable de leur vie. C'est en grande partie dans cet espace qu'ils tissent leurs liens aux autres, aux savoirs, au vivant, au monde. Ils y testent des manières d'être en

relation avec autrui et avec eux-mêmes. L'école doit donc donner à l'élève des accroches, des interconnectivités potentielles. Elles s'expriment par une valorisation sans borne de la curiosité, qui doit être nourrie sans cesse pour entretenir une soif de connaître l'autre et le monde. Cela implique l'apprentissage de méthodes qui permettent d'accéder à une satisfaction de cette curiosité. Cette dernière s'exprime lorsque l'élève a les yeux qui brillent, que la classe crépite, que l'on sent une transformation s'opérer dans les esprits par l'intégration d'un morceau du monde qui nous change, parce qu'on peut entrer soudainement en résonance avec lui. L'école doit aussi consolider et donner des outils relationnels qui devraient être acquis dans les foyers et qui sont la souche d'où l'élève pourra construire la toile de relation qui l'insèrera correctement dans la société. L'école est le terrain d'essai où l'élève pourra acquérir et tester les manières d'utiliser ces outils. Enfin, l'école doit soutenir le développement d'une intériorité en créant un espace pour que celle-ci puisse exister dans le contexte social.

Quelles dimensions vous semblent importantes?

Apprendre à établir et à maintenir des relations avec son entourage, travailler en équipe, gérer des conflits et son temps, persévérer et prendre de la distance avec son propre fonctionnement sont des dimensions importantes. De même qu'il est important de reconnaître avec plaisir ce qui a été accompli, travailler son autonomie et se former à une pensée complexe et systémique. Lorsque ces compétences peuvent s'exercer dans le cadre de l'apprentissage de contenus spécifiques, actualisés et pointus, cela permet de véritablement donner du sens aux contenus spécifiques abordés.

L'autonomie et l'adaptabilité: je souhaite que les élèves soient capables d'apprendre par eux-mêmes et de s'adapter à un monde qui change rapidement. Qu'ils-elles soient capables d'apprendre aussi en dehors de l'école.

La polyvalence: j'accorde de l'importance à la polyvalence et à la capacité à utiliser différentes compétences pour faire face à divers défis.

Bienveillance: je cherche à soutenir mes élèves, notamment en les préparant au mieux pour qu'ils-elles puissent s'épanouir dans leur vie.

Réalité et pragmatisme: je trouve important de préparer les élèves à affronter les réalités du monde extérieur à l'école, à développer des outils qu'ils-elles pourront réutiliser plus tard. Il est donc primordial à mon sens de travailler sur des projets qui sortent du cadre scolaire et qui ont une réelle application.

D'après moi, la dimension la plus importante de l'enseignement est le sens.

Apprendre implique de restructurer ce que l'on sait, d'intégrer de nouveaux éléments, apprendre peut donc être déstabilisant et demande un investissement important.

On ne prend pas le « risque d'apprendre » sans comprendre le sens de ce qui est fait, le bénéfice possible de notre investissement. Ainsi, il me semble fondamental de toujours expliciter le plus clairement possible les choix pédagogiques que l'on opère: contextualiser au maximum les apprentissages pour engager l'élève, expliquer pourquoi on a choisi un thème ou une méthode en particulier.

D'un point de vue cognitif, le principe même de l'acquisition de savoirs ou de compétences implique la mise en réseau de ce qui est nouveau avec ce qui est déjà présent en mémoire: ce qui est appris doit être sensé.

À mon sens, il existe plusieurs dimensions à observer. La première et la plus importante me semble être celle de l'ouverture intellectuelle avec laquelle un-e élève choisit consciemment d'aborder un cours ou une matière donnée. Selon ma propre expérience, cette volonté de consentir à un effort cognitivement important peut être grandement facilitée par l'enseignant-e. En effet, il incombe à ce-tte dernier-e de créer des conditions favorables à la curiosité et à l'apprentissage au sein de sa classe. Je suis profondément convaincu que le manque d'implication et d'intérêt de la part d'une majorité d'élèves est la réponse logique à un faible niveau de stimulation intellectuelle. La curiosité et l'enthousiasme pour une matière doivent être des éléments activement transmis par un-e enseignant-e à sa classe.

En conséquence, la seconde dimension importante est celle du sens donné par un-e enseignant-e à son cours. En effet, il me semble primordial que l'enseignant-e soit véritablement animé-e par une volonté (voire une vocation) de transmettre des connaissances qui puissent être véritablement utiles à celles et ceux qui veulent bien les recevoir. Ce-tte dernier-e gagnera toujours à aller chercher les élèves sur leur terrain, à faire résonner le cours avec le quotidien et la réalité de ceux-ci, en s'efforçant à créer des liens transversaux de manière à faire entrevoir des applications pratiques de la matière enseignée. À mon sens, l'intérêt et la curiosité des élèves ne s'en trouveront que grandis.

Enfin, la troisième est celle que je choisis d'appeler « la bienveillance ferme » et renvoie à la posture idéale que devrait selon moi incarner un-e enseignant-e dans sa classe. En étant ouvert-e et attentif-ve aux différentes individualités composant sa classe et réceptif-ve à leurs questionnements, il se démarque déjà de bon nombre d'autres. À mon sens, cette bienveillance couplée à un respect mutuel et à une transmission de valeurs humaines est nécessaire à la création d'un cadre d'apprentissage respectueux. Ainsi, pour les élèves, l'enseignant-e n'est plus seulement un individu dont la mission principale est de les évaluer à des intervalles réguliers.

Parmi les dimensions qui me semblent les plus importantes à développer pour appréhender les différents défis qui se poseront dans la vie future des élèves, je citerais

l'autonomie, la structuration de la pensée et l'esprit critique.

L'ouverture est primordiale. C'est la disposition qui permettra à l'élève d'être touché-e par les autres, les enseignements, son environnement. Travailler la capacité à s'ouvrir est la prémisse nécessaire au développement de celle de tisser des liens. Pour que cette ouverture puisse s'opérer, le climat de la classe et la relation à l'enseignant-e sont fondamentaux. Cette ouverture se nourrit donc d'une éducation à la gestion des émotions, qui amène au développement d'une empathie, comprise comme capacité à pouvoir se mettre en résonance avec les autres et le monde. Sur cela, des dimensions moins relationnelles et personnelles se greffent. Celle de la méthode, qui structure l'approche, la manière de commencer à tisser un lien. Celle des savoir-faire à acquérir, qui mènent à une maîtrise concrète d'objets théoriques utilisables dans la vie. Et puis celle des savoirs qui formeront la matrice de contact avec le monde, permettant à l'élève de tisser des liens avec des domaines qui lui parlent, riches de la potentialité de l'aider à trouver sa place dans la société.

Qu'est-il possible de faire sur le terrain?

Dans le cadre de recherches participatives réalisées à l'école depuis une dizaine d'années, des enseignantes, des enseignants et les élèves ont développé une stratégie qui se veut en même temps proposition d'enseignement et manière d'apprendre. Elle s'appuie schématiquement sur trois moments clés de l'apprentissage: l'engagement des enseignant-es et des élèves dans les activités proposées, la structuration des contenus à acquérir, et le transfert des connaissances acquises dans une situation particulière dans de nouveaux contextes. L'attention que l'on porte sur chacun de ces moments distincts et sur ce qui est «en train de se faire» est accentuée; ces phases sont explicitement nommées. La qualité et la douceur de l'environnement humain sont privilégiées et régulièrement questionnées.

S'engager, tant pour les professeur-es que pour les élèves, c'est redécouvrir le plaisir et l'étonnement qu'il y a à apprendre, à vouloir trouver des réponses ensemble et souhaiter activement comprendre ce qui est proposé. Il existe tellement de manières possibles pour y parvenir. Par exemple, actualiser les contenus enseignés ou/et les lier à des problématiques sociétales actuelles.

Structurer, c'est retrouver la structure et l'organisation «spatiale» interne des connaissances; cela mène à retrouver les notions qui permettent de donner du sens à un concept et de les lier entre elles de manière explicite et visible dans un contexte spécifique. Cette précision dans les mots et cette visibilité de la structure de la connaissance permettent de construire une image mentale solide des concepts en question. Cette abstraction permet-

tra ensuite de mieux utiliser ce qui a été appris dans de nouveaux contextes. Il faut exercer les transferts à l'école pour que les élèves voient qu'ils peuvent comprendre et apprendre, en dehors des murs de l'école, ce qui n'a pas été vu en classe. Ce sont ces réinvestissements successifs qui permettent à la fois de généraliser un concept pour ne plus l'oublier, et qui font renaitre le plaisir d'apprendre et l'engagement de chacune et chacun.

Les cadres théoriques qui soutiennent ces propositions sont solides et ont montré leur efficacité dans le développement scolaire des élèves (tel que précédemment défini) et le bien-être de tous les acteurs et de toutes les actrices du milieu éducatif. Nous avons appliqué cela à de nombreuses classes et les résultats sont toujours très encourageants. Les élèves et les enseignant-es apprécient beaucoup cette approche.

Voilà ma grande question! En tant qu'enseignante novice, il me revient d'explorer ce métier et de découvrir où je peux appliquer les dimensions citées ci-dessus, et où, malheureusement, cela ne sera pas possible. Je pense que c'est en appliquant certaines de mes valeurs que je pourrai trouver du plaisir dans ce métier. C'est donc tout mon défi!

Dans mon enseignement des sciences, j'essaie de toujours maintenir les trois piliers cités ci-dessus. Concrètement, j'apprécie particulièrement les travaux pratiques, les élèves ont l'occasion de bouger, d'observer, de tester et de questionner. L'engagement dans une tâche concrète (pour autant qu'elle soit pertinente) se fait spontanément, l'application directe de principes théoriques facilite grandement la structuration des connaissances. Finalement, la multiplicité des expérimentations possibles, les discussions et débats qui peuvent suivre la réalisation d'un travail pratique permettent des transferts intéressants.

Il semble aujourd'hui nécessaire de travailler sur la manière dont les cours sont donnés au niveau secondaire II. Il pourrait être pertinent d'intégrer davantage de débats d'actualité et de prises de parole dans le cadre des cours et ce dans toutes les matières données. Il est aussi possible, pour les enseignant-es intéressé-es, de s'engager à reformuler leurs cours pour rendre les matières plus «palpables» par leurs élèves. En une phrase: travailler constamment à l'éveil et au maintien de la curiosité.

Pour moi, c'est essentiel de donner du sens aux apprentissages. Comment un-e jeune peut-il-elle trouver la motivation d'apprendre lorsque les savoirs enseignés sont déconnectés de la réalité, qu'ils n'ont pas d'application dans la vie quotidienne et que les liens interdisciplinaires ne sont pas construits? Le plan d'études est là pour guider les enseignant-es dans la planification de leurs cours,

mais c'est leur rôle de lier ce contenu au réel et de trouver des situations d'apprentissage engageantes.

Pour que les élèves profitent pleinement de ces dimensions, la formation d'une vraie équipe pédagogique autour de la classe est fondamentale. Vraie dans le sens où elle est dotée d'une vision commune, d'objectifs clairement établis et partagés et d'une culture professionnelle acquise, par exemple par le biais de formations continues.

Dans la classe, dès la première prise de contact avec les élèves, la définition des objectifs personnels de chaque élève vis-à-vis de lui-même, de son rapport à la classe, à l'établissement, voire à la société, lui permet de situer son rôle dans l'école, de voir comment celle-ci est un espace de développement riche de ressources à sa disposition plutôt qu'une structure aliénante.

La mise en place de rituel de reconnaissance, d'expression et de prise en compte des émotions tels que ceux proposés par exemple dans la Communication Non Violente (CNV), peuvent amener les élèves à évoluer dans un climat bienveillant, dans lequel ils et elles savent que les conflits ont des voies de résolution possibles. Dans un tel contexte, ils-elles peuvent bénéficier de l'ouverture nécessaire à une belle scolarité.

L'acquisition d'une pensée en système, telle que celle portée par les apprentissages significatifs, peut donner aux élèves cette matrice mentale fertile aux apprentissages nouveaux, capable de les placer dans un contexte pertinent dans leur rapport au monde.

Enfin, la création de projets pédagogiques concrets tels que la mise en place d'un espace dédié à la biodiversité, d'un jardin, qui soient porteurs de zones de rencontres entre les disciplines et entre les apprentissages scolaires et les applications concrètes dans le monde, permet de développer et d'éprouver des savoir-faire pertinents et dont l'acquisition est durable, car acquise dans un contexte qui fait sens au-delà de l'environnement particulier qu'est l'école.

Quels obstacles rencontrez-vous?

Mettre en place l'approche proposée ci-dessus nécessite de se former à quelques outils, à travailler entre collègues, pour s'efforcer par exemple de sortir de l'expertise amnésique, cette «subordination oblitérante» comme la nomme David Ausubel qui fait oublier aux enseignant-es les chemins par lesquels ils et elles sont passé-es pour construire des représentations mentales élaborées des concepts qu'ils et elles souhaitent partager avec leurs élèves.

Il faut également et surtout prendre le temps de développer avec ses élèves un espace de classe dans lequel profs et élèves se réjouissent de se retrouver.

La fragmentation actuelle des grilles horaires des élèves et des enseignant-es, le rythme scolaire ainsi que les rap-

ports aux évaluations sont des obstacles au développement des élèves (et de leurs enseignant-es) tel que défini précédemment.

L'individualité du métier: même si la collaboration existe entre enseignantes et enseignants, les périodes de 45 minutes et les grilles horaires nous forcent à nous retrouver finalement seul-es devant les élèves. L'individualité du métier joue aussi un rôle dans la quantité de travail, qui devient parfois source de surcharge. De plus, en tant que novices, nous devons rentrer dans le moule pour nous faire accepter et trouver notre place.

Je rejoins ce qui a été dit plus haut, j'ajouterais l'effectif des classes. Nous avons souvent plus de 25 élèves par classe en 1re année. Il n'est alors pas possible de suivre les élèves ou d'adapter l'enseignement. Rien que le volume sonore devient très rapidement difficile à gérer malgré l'engagement des élèves et de l'enseignant-e.

Les principaux obstacles sont la rigidité du planning scolaire (fragmentation entre les disciplines, horaires, effectifs des classes...), les contraintes liées aux évaluations et à la densité du plan d'études. J'observe qu'un certain nombre d'élèves (et d'enseignant-es) se retrouvent de plus en plus submergés par toutes les attentes du système et perdent le plaisir d'aller à l'école.

Pour qu'une telle pédagogie puisse exister, cela nécessite une vision commune au sein de l'établissement. À commencer par la direction qui doit être partie prenante voir porteuse, ce qui n'est pas toujours évident, surtout si elle est composée de personnes n'ayant pas ou peu d'expérience de l'enseignement.

Il faut également que les enseignant-es soient formés à un certain nombre d'outils. La grille horaire et le morcellement des présences de collègues peut être un frein à la création d'une équipe efficace. La mise au poste d'une plage dédiée à la rencontre et au travail en équipe peut être une manière de soutenir l'existence d'équipes pédagogiques. La formation du corps enseignant est également une façon de développer une vision et des pratiques communes.

Malheureusement, celle-ci devient de plus en plus compliquée et dévalorisée. À Genève, par exemple, la formation continue n'existe pratiquement plus qu'en dehors des périodes de cours. Cela suppose une organisation qui peut être très complexe et une charge qui s'ajoute à un quotidien souvent très rempli par les «tâches invisibles» que remplissent les profs en dehors de leur temps de présence à l'école et qui pèse sur la famille. Les dégrèvements qui permettent de valoriser l'implication des profs et de soutenir l'existence de projets, par exemple en incluant des périodes de temps dévolus dans leurs horaires, sont également en train de disparaître.

Les parents et les élèves peuvent parfois mettre les pieds au mur face à des propositions qui heurtent leurs conceptions de ce que l'école doit être et de comment elle doit fonctionner.

Avez-vous d'autres choses à dire à ce sujet?

Il est tout à fait possible de mettre en place dans l'école publique une telle approche. Ce que nous proposons se fait dans de nombreuses classes, parfois par petites touches, mais suffisamment pour faire une différence. Toutes les enseignantes, tous les enseignants, toutes les directrices, tous les directeurs d'école le vivent quotidiennement: lorsque les professeurs et leurs élèves ont du plaisir à se retrouver, tout est possible. L'environnement économique suisse devrait permettre de relever ce défi.

Tout comme le monde externe à l'école évolue rapidement, le système scolaire doit aussi changer, et vite!

En tant qu'élève, j'ai apprécié deux choses chez mes professeur-es: leurs passions pour leurs domaines respectifs et leurs différences de styles. Pour que les élèves s'épanouissent, qu'ils trouvent leur voie, pour qu'ils osent être autonomes, être eux-mêmes, les enseignant-es doivent garder leur «patte», leur signature propre. En Suisse, les enseignant-es jouissent, en principe, d'une grande liberté dans leurs choix pédagogiques et c'est, d'après moi, ce qui fait la force de notre système.

Je pense qu'il est possible de mettre en place dans l'école publique une approche éducative différente de ce qui se fait traditionnellement et qui permette de construire du sens dans les apprentissages. Mais ceci ne peut se faire qu'à condition que l'enseignant-e fasse des choix: on ne peut pas tout faire. Il y a un plan d'études à respecter, certes, mais peut-être vaut-il la peine de s'attarder sur certaines notions et sur le développement de certaines compétences en particulier, et de passer plus rapidement sur d'autres. D'autre part, il est important que les enseignant-es et les autres acteur-trices de l'éducation restent motivé-es à innover et surtout à partager leurs idées et bonnes pratiques! Je suis sûre que de nombreux-ses directeurs et directrices d'écoles sont ouvert-es au changement. Et ce changement est nécessaire selon moi. Pourquoi ne pas suivre l'exemple des Scandinaves en matière d'éducation?

Jeanne (Fribourg, 7-8H)

L'éducation en vue d'un développement durable participe-t-elle au développement global de l'élève?

Je pense que l'éducation en vue d'un développement durable participe au développement global de l'élève, mais en partie seulement, parce que la plupart des enfants ne

se rendent vraiment compte qu'à l'école de ce qu'est le développement durable. Car il ne faut pas se faire d'illusion, beaucoup ne parlent ni de climat, ni d'alimentation, ni de surconsommation à la maison. Dans ces conditions, c'est compliqué de les conduire vers un développement global, constitué non seulement de connaissances diverses, mais surtout d'attitudes, de comportements, de valeurs. Et bien sûr, à l'école, on ne va pas contre les valeurs inculquées à la maison. Donc, finalement, on ne fait que planter des petites graines, sans atteindre une globalité.

Est-ce que, pour toi, il y a une différence entre le développement global de l'élève et la formulation du PER, qui parle de formation globale de l'élève?

Répondre à cette question n'est pas facile. Je pense que, comme chaque enfant a un développement global différent, sa formation va être différente aussi. Ne serait-ce que parce qu'il ou elle n'atteint pas les mêmes objectifs au même moment. Et puis, la formation, telle que définie dans le PER, me semble plus «petite». Elle n'est en fait qu'une partie du développement global.

Bien sûr, cela va dépendre aussi de comment on enseigne. Pour que la formation soit en adéquation avec le développement, il faudrait prendre en compte ce dernier, et y adapter nos exigences de formation. Si on se cantonne au programme et surtout aux délais qu'impose le rythme scolaire, à savoir «tous les élèves doivent avoir appris cela à ce moment-là», on va parfois trop vite ou, au contraire, trop lentement par rapport à son développement.

Un Mozart de la pédagogie

Entretien avec Bernard Schneuwly

Comment expliquer qu'un scientifique tel que Vygotski dont la vie a été courte ait eu un impact si grand dans le monde des sciences de l'éducation? Qu'est-ce qui a permis qu'il réussisse à faire autant de choses en si peu de temps?

Bernard Schneuwly: Je pense que les sciences de l'éducation ont eu besoin d'une théorie qui articule plus explicitement, au cœur de sa conception, le rapport entre éducation – plus particulièrement enseignement – et développement. Vygotski critique d'emblée les différentes théories qui existent à ce propos-là. La première théorie dominante qu'il critique est celle de Thorndike et plus généralement du behaviorisme, qui confond apprentissage et développement. Selon cette théorie, apprendre, c'est se développer et j'ai l'habitude de l'illustrer par la métaphore d'une théorie des briques qui s'ajoutent pour construire une maison.

L'autre théorie dominante dirait que le développement est relativement indépendant de tout effet extérieur de l'éducation, avec deux variantes. Une première variante est le développement comme morphogénèse. Ici, nous sommes dans la métaphore du développement biologique avec l'embryon qui se développe. Tout est déjà pour l'essentiel dans le noyau originel selon les théories, nombreuses, notamment des gestaltistes, comme Stern, Koffka et d'autres. L'autre variante est la variante piagétienne, où c'est l'interaction entre l'individu et la nature qui est le moteur du développement, avec les mécanismes d'assimilation-accommodation qui aboutissent à une adaptation, mais où le moteur du développement est essentiellement intrinsèque, c'est-à-dire dans les conflits ou dans les obstacles, pour prendre un autre terme qui a été utilisé par Brousseau, qui apparaissent dans le fonctionnement psychologique face au milieu et qui donnent un dynamisme.

Vygotski affirme que ce n'est ni l'un ni l'autre. Il est très clair: le développement humain est artificiel, c'est-à-dire qu'il est essentiellement mu par l'éducation qui transmet à la personne des outils, des outils de pensée, des outils pour gérer sa conscience, des outils pour gérer ses émotions aussi. Ces outils, au sens très large du terme, ne sont évidemment pas des outils qui agissent sur l'extérieur, mais sur l'autre et sur soi-même, pour reprendre sa définition du signe; ils définissent quel est le dévelop-

pement.

Étant donné ceci, le développement est artificiel. Il est apporté par les outils que l'enfant peut s'approprier; ainsi, il est différent selon les milieux dans lesquels on se trouve. Le développement est donc culturellement déterminé, c'est pour ça qu'il est artificiel. Cette dimension de l'artificialité du développement est absolument essentielle pour l'éducation. Si le développement était essentiellement défini par lui-même, l'éducation serait secondaire. Cela se voit très bien chez Piaget qui, par ailleurs, s'est énormément intéressé à l'éducation, puisqu'il a été pendant quarante ans directeur du Bureau international de l'éducation. Il ne s'agit pas de dire que Piaget était quelqu'un qui pensait que l'éducation n'avait pas d'effet. L'idée ici est de souligner que le développement est essentiellement défini par l'éducation; l'enseignement est donc artificiel. C'est une idée qui était très forte chez Vygotski. C'est même son idée centrale, l'idée de toute sa vie depuis le début. Vygotski était formateur d'enseignant-es. Cela, il ne faut pas l'oublier [rire] et critique d'art; étonnamment, il avait ces deux choses pour lui dès le départ, quand il discutait par exemple de l'art. Pour lui, c'était évident que l'art était une technique sociale du sentiment.

Les êtres humains se caractérisent par le fait qu'ils extériorisent, qu'ils créent leur milieu, et que ce milieu les crée en retour. Pour les sciences de l'éducation, cette pensée est extrêmement prolifique. Ce qui ne veut pas dire que le développement n'est pas aussi défini biologiquement; cela est très clair pour Vygotski. Il y a toujours deux lignes de développement et les deux se développent. Mais il est clair que pour lui, le développement culturel domine et transforme, y compris le développement. Voilà une première dimension.

La deuxième dimension essentielle est ce rapport entre enseignement et apprentissage, donc éducation, développement artificiel, général, et plus particulièrement, ensuite, enseignement et développement. Là, le chapitre six de *Pensée et langage* (Vygotski, 1934), est absolument essentiel, où Vygotski montre les différents effets qu'ont les différentes disciplines scolaires sur le développement, que ce soit l'apprentissage de l'écriture, que ce soit l'apprentissage de la grammaire, que ce soit l'apprentissage des langues étrangères, que ce soit l'ap-

prentissage des sciences sociales. Il montre à chaque fois que tout cela transforme le rapport de la personne, c'est-à-dire de l'élève, à ses propres processus psychiques. Chacune de ces disciplines met à disposition de l'élève des outils et son appropriation transforme ce rapport. Par exemple, l'écriture comme outil social transforme le rapport de l'élève à soi-même et transforme complètement son langage. Il est très clair là-dessus. C'est la fameuse phrase «L'écriture, c'est l'algèbre de la langue», parce qu'elle réorganise de fond en comble le système psychique intérieur de l'oral. Cela est vrai pour tout. Par exemple, pour les sciences sociales qui transforment le rapport de la personne à sa manière de penser le social et donc aussi son rapport au social lui-même. C'est donc bien la deuxième dimension extrêmement importante de Vygotski: ses réflexions sur l'enseignement et les effets de l'enseignement sur le développement, avec deux idées supplémentaires. Une première est qu'enseignement et développement sont deux processus indépendants, non pas dans le sens que l'un n'agit pas sur l'autre et réciproquement, mais indépendants dans le sens que cela fonctionne selon des lois différentes. L'enseignement fonctionne plutôt selon une loi de systématisme et de progression, tandis que le développement fonctionne plutôt en termes de réorganisation et de rupture soudaine. C'est la première idée que Vygotski développe sur le rapport entre enseignement et développement. L'autre idée, c'est la fameuse zone de développement proximal ou prochaine, qui a eu un effet extrêmement fort dans les sciences de l'éducation et qui essaie justement de montrer le rapport d'indépendance relative des deux; c'est-à-dire, il le dit très clairement, l'enseignement crée potentiellement une zone de développement proximal, au sens d'une espèce de tension qui permet à l'élève de se développer grâce à l'enseignement; celui-ci facilite l'accès à des manières de penser, de parler ou de faire différentes. Et, en même temps, le développement peut ne pas suivre; ce n'est pas mécanique. Cette zone proximale de développement est la zone de développement proximal, qui est, à mon avis, souvent mal compris. La question de l'enseignement-développement, deux processus différents, articulés par la zone de développement proximal, ce sont des idées très fortes qui sont entrées dans les sciences de l'éducation et qui expliquent, je reviens à votre question, son impact extrêmement grand. C'est quelques éléments théoriques qui font que cela a une grande influence sur les sciences de l'éducation.

Quelle est à votre avis la clé de la fécondité de la pensée de Vygotski?

Comment a-t-il pu avoir ces idées absolument géniales? Pour moi, les clés de la fécondité de la pensée de Vygotski, mis à part que c'était visiblement une personnalité extrêmement créative – certains disent que c'était un génie et d'autres utilisent la belle métaphore du Mozart

de la psychologie, j'aurais dit plutôt le Mozart de la pédagogie, ou en tout cas le Mozart, il n'y a pas de doute – c'est une espèce de capacité de pensée tout à fait hors du commun. Mais il y a beaucoup d'autres facteurs qui jouent un rôle. Le premier facteur, c'est le contexte social, celui de la révolution russe, en 1917. Celle-ci a un effet d'explosion de créativité dans la société qui est absolument extraordinaire, qui n'arrive que quand il y a une révolution, ce qui fait qu'il y a une espèce de bouillonnement social qui transforme la totalité des schémas. C'est le cas, par exemple, pour l'art. L'art soviétique est absolument fabuleux, avec la part d'imagination que cela signifie.

Il y a la musique, bien sûr, le théâtre, avec Meyerhold, Stanislavski et d'autres. Des gens absolument fabuleux dont les œuvres ont eu des répercussions. Si on prend, par exemple, Meyerhold et son idée d'étrangéisation, reprise par Brecht, mais également dans la théorie littéraire, Volochinov et Medvedev. Nous en parlons dans un livre sur l'imagination que j'ai écrit avec Bruno Védrynes (Védrynes & Schneuwly, 2022). Nous y avons défini quelques éléments du contexte esthétique et social, plein de bouillonnement, qui a eu un effet sur Vygotski. Cela apparaît, d'une part, dans sa manière de théoriser l'art, dans le livre sur la psychologie de l'art, qui est un milieu absolument extraordinaire; d'autre part, il y a eu aussi un effet sur l'intérêt qu'il a eu pour l'imagination, qui est, pour nous, un des fils rouges de la pensée vygotkienne qui a été largement sous-estimé jusqu'à présent. Alors pourquoi?

Parce qu'il a osé aller contre-courant, par exemple contre le behaviorisme et d'autres courants qu'il y avait à l'époque en psychologie?

Absolument, oui. Là c'est plutôt la réactologie en Union soviétique avec Bechterev, Kornilov et d'autres. Ce bouillonnement fait que Vygotski arrive à penser des choses qu'on n'a pas pu penser jusqu'à présent, notamment dans deux domaines. Vygotski est né en 1896, il a 21 ans quand la révolution démarre. Ayant fait des études à Moscou, il rentre à Gomel (ndlr: au sud-est de la Biélorussie actuelle), où il forme des enseignants. En parallèle, il est critique littéraire, organise des théâtres et des fêtes. Il déploie donc une activité absolument débordante et là, il commence déjà à forger un peu les premières idées. Dans ce contexte, il écrit son livre sur la psychologie de l'éducation (Vygotski, 1926), adressé à ses élèves. Cela constitue une dimension.

L'autre dimension, c'est l'art. Pour moi, c'est là son point de départ. Il soutient la révolution et porte l'idée que son œuvre doit contribuer à la transformation de la société, aidant à construire un nouvel homme, ce qui requiert une éducation qui tienne. Il faudrait mentionner ici un texte précoce qui s'appelle *Théâtre et Révolution*, qui

est ultra militant. Son contexte, où tout bouge, est donc très différent de celui de Piaget qui est tranquillement en Suisse au bord du lac de Genève. Pour moi, il y a donc ce facteur qui le nourrit.

Ensuite, il entre dans l'académie, en tant que praticien qui s'occupe d'enfants qui ont des difficultés telles que la surdité, la c civit  ou le retard mental; il les appelait des enfants difficiles. C'est le domaine de la d fectologie. Il a travaillé toute sa vie avec ces enfants difficiles. Cela, on l'oublie, c'est pour lui le boulot. Et toute sa théorie, il la développe pour aider ces enfants, pour trouver des voies. Quand on dit instrumental, l'origine de cette idée instrumentale, c'est les enfants sourds. Quel est l'outil qu'ils ont? C'est le langage des signes; les enfants aveugles, ils ont le braille; les enfants qui ont un retard mental, il a toujours dit qu'il faut trouver des moyens pour cela.

Si vous demandez quelle est la clé, la clé [rire] est qu'il était d'abord un praticien clinicien, mais qu'il avait un génie de la théorisation comme peu de praticiens. Là, il y a encore une autre dimension à ajouter: il était un fou de la connaissance; il connaissait tout, par exemple toute la psychologie. Il lisait tout ce qui se produisait. Il avait une formation philosophique extrêmement poussée, donc il connaissait Hegel, Spinoza, enfin tout.

Cela expliquerait sa pensée dialectique?

La dialectique n'avait aucun secret pour Vygotski, même si après il l'a encore développée. Il connaissait Lénine et le marxisme, évidemment, dont il avait une connaissance très approfondie. Il avait donc une formation théorique absolument hors pair. Je pense que derrière cet intérêt, il y a sa juda it : dans son milieu, l'intellect jouait un rôle extrêmement important. Quand il était jeune, il avait eu un enseignant privé, juif, qui lui apportait tout cela. Et puis il y avait évidemment Spinoza. L'intérêt pour ce philosophe vient aussi de là. Spinoza était un juif qui avait été exclu de la communauté à Amsterdam. Tout ceci, il faut le mettre ensemble, en ajoutant sa curiosité. Et je mentionnerais encore une capacité d'autocritique hors pair. Ce qui le faisait avancer, c'était aussi la critique de soi. De même, sa capacité de collaboration, d'écouter les gens, pour après prendre et intégrer, en faisant des synthèses. Il était donc sans arrêt dans des discussions avec d'autres. Donc lui était un être collectif aussi, dans ce sens qu'il apprenait avec d'autres, toujours. C'est essentiel pour lui. Voilà quelques clés [rire] de sa fécondité.

Qu'est-ce qui est vraiment original dans sa pensée?

L'idée du développement artificiel, celle du rapport entre l'enseignement et le développement et celle de la zone de développement proximal. Après aussi, j'ajouterais l'idée de deux lignes de développement et celle des fonctions psychiques supérieures qui se développent à travers l'appropriation du système de signes. Tout cela est original.

Et le langage intérieur?

Un grand nombre de personnes ont parlé du langage intérieur. C'est sa manière de le définir et de définir le processus d'intériorisation de la pensée; le passage de l'inter- à l'intrapsychique qui est originale, l'intériorisation et, par l'intériorisation, une transformation à la fois de la fonction et du fonctionnement du langage. Ce qui est absolument génial chez lui, c'est que, étant donné qu'il connaissait tout, il prenait des choses d'autres, mais en les transformant, c'est-à-dire qu'il les mettait dans un cadre théorique diff rent, de sorte que ce n'était plus la même chose.

* Par exemple, nous pouvons trouver la notion d'outil chez Janet. Ou bien la notion de champ psychologique chez Lewin. Ou encore, il s'est beaucoup inspiré de K hler, notamment de ses définitions de l'intelligence. Quant   Spinoza, ce philosophe définissait pour lui une sorte d'éthique, ce vers quoi la personne doit tendre. Chez Vygotski, cela devient opérationnel. Il ne prend pas des idées de Spinoza, mais il dit qu'il faut leur donner un fondement psychologique. Il faut transformer sa théorie philosophique en une théorie scientifique. C'est cette réorganisation, une théorisation dans un système cohérent, qui par ailleurs bouge sans arrêt, qui fait que c'est original. Un autre exemple est le dernier texte qu'il a publié, appar  après sa mort, qui s'appelle *Le problème du retard mental*. C'est un chef-d'œuvre; le problème qu'il aborde, c'est la question du rapport entre intellect et affect. Il discute la théorie de Kurt Lewin, qui est un psychologue qu'il a beaucoup admiré et qui a joué un rôle extrêmement important pour lui. Lewin a donné des cours à Moscou en 1933. Vygotski l'a rencontré et ils ont discuté. Or, sa pensée allait largement au-delà de celle de Lewin. En fait, il a pris l'idée en germe de l'unité d'intellect et affect chez Lewin, mais il va beaucoup plus loin. Pour lui, l'intellect et l'affect forment une unité, une unité contradictoire, mais une unité néanmoins. Il développe, d'une part, l'affect par rapport à l'intellect, mais l'affect aussi par rapport à l'action. Il en fait toute une théorie, seulement ébauchée malheureusement, parce qu'il est mort en 1934.

Il y a encore, bien sûr, *Pensée et langage*, dont le premier et le septième chapitre ont été dictés sur le lit de mort de Vygotski. En revanche, le chapitre sur Piaget, il l'avait déjà écrit en 1932. Pour le titre de ce livre, je préfère dire *Penser et parler*, en anglais *Thinking and speaking*. En allemand, d'ailleurs, c'est traduit *Denken und sprechen*. Ces traductions correspondent mieux au titre original en russe. La traduction de Vygotski en allemand est   mon avis la meilleure. *Denken und sprechen* est un patchwork. Il a été composé à partir de textes qu'il a écrits à différents moments, surtout après 1931-32. Le travail qu'il a fait sur le développement des concepts, au chapitre cinq, c'est quelque chose qu'il a fait autour de 1931. Le chapitre six, sur l'enseignement et le développement, est d'envi-

ron 1933. Et puis en 1934, sur son lit de mort, c'est le premier, le septième et l'introduction. En somme, à la fin de sa vie, il y a eu d'une part tout ce travail sur *Pensée et langage* et, d'autre part, ce travail sur l'unité affect-intellect, qui l'intéressait très particulièrement. Qu'est-ce qui l'intéressait finalement? C'est effectivement le développement. Et le développement de quoi? Le développement de la personnalité.

Dans le monde scientifique dans lequel nous vivons, nous laissons de côté beaucoup de choses; est-ce cela qui rend sa pensée si attirante, cette dialectique qui essaie de tout intégrer?

Mais pas n'importe comment [rire]! La dialectique qui fonctionne par contradiction, qui provoque un automouvement; celui-ci résulte de ce que certains appellent des *Entwicklungswiderspr che*; des contradictions de développement, c'est-à-dire de l'interne par rapport à l'externe, ce qui permet l'automouvement, sans l'imposer, parce qu'on peut aussi ne pas se développer, en stagnant, ou même en régressant.

Pouvez-vous mettre en relation la pensée de Vygotski avec celle des personnalités historiques suisses en pédagogique et sciences de l'éducation au cours des derniers siècles?

D'emblée, avec le père Girard! Il se posait toujours la question de comment construire une  cole publique pour tous. Dans ce contexte, les méthodes d'enseignement jouent un rôle central. Il a écrit des méthodes d'enseignement de la langue maternelle, par exemple celles, très modernes, sur l'enseignement de la grammaire, qui ont eu une influence très grande en Suisse romande. Chez Girard, l' cole publique est toujours au centre. Or, l'idée des disciplines scolaires joue ici un rôle très important. Il est donc intéressant de regarder Vygotski par rapport à Girard. Chez lui, on trouve une pensée très didactique, liée aux disciplines liées à la construction systématique, progressive et exigeante, des contenus. Si vous regardez, par exemple, son cours de la langue maternelle, c'est assez impressionnant de voir comment toute cette pensée est dirigée vers le développement de la pensée à des capacités d'écriture. Et donc il y a une espèce de but vers lequel atteindre; la pensée et l'apprentissage de la pensée chez Girard jouent un rôle absolument essentiel. Et puis il se pose aussi la question sur les outils que l'on peut donner aux élèves; par exemple, il était très clair sur comment articuler les capacités langagières liées au patois avec l'apprentissage du français; il était extrêmement avancé là-dessus. Il était conscient que ces enfants ne parlaient pas le français, mais le patois, qui est une autre langue. Ensuite, si l'on suit l'idée du développement, quelqu'un que j'aime beaucoup et qui ne me semble pas totalement éloigné, c'est Robert Dottrens. C'est un pédagogue genevois qui a organisé la formation des enseignant-es. D'emblée, il était contre les écoles normales; il avait sui-

vi la formation des enseignants à l'université en 1900. Il était très axé sur la question des outils et sur comment individualiser avec ceux-ci. Il prônait aussi fortement l'apprentissage de la lecture, notamment selon des principes semblables à ceux de Decroly.

Piaget, évidemment, aussi. Par contre, chez Piaget il y a ce mythe de l'autod veloppement, c'est-à-dire que l'éducation aurait une importance marginale; la position de Ferrière serait analogue. Eux, ils ont toujours une idée du développement naturel de l'enfant, tandis que chez Vygotski c'est exactement le contraire, puisque pour lui le développement est artificiel.

Pour un-e enfant d'un certain âge, il y a des objets d'apprentissage qui ne vont pas rentrer, quoi qu'on fasse, il faut attendre que son cerveau se développe?

Oui, mais son cerveau ne se développe pas tout seul, il est structuré culturellement. Ce qui ne veut pas dire que l'on peut enseigner n'importe quel contenu de n'importe quelle manière. La zone de développement proximal définit le lieu dans lequel le développement est possible. Mais ce lieu où le développement est possible n'est pas une question de la structuration du cerveau, c'est une question de la construction sociale de l'être humain. Et c'est cela qui est diff rent par rapport à Ferrière. Pour ce dernier, pour prendre un pédagogue, le développement est justement beaucoup plus le développement maturational du cerveau; il faut attendre et l'enfant va se développer tout seul.

Et si vous confrontez Vygotski avec Pestalozzi?

Pestalozzi est beaucoup moins didactique. Une des idées principales de Vygotski qu'on retrouve chez Girard, c'est la possibilité de conscience de soi, à travers les outils que la société met à disposition, la possibilité de construire une volonté, une volonté libre. Le cœur dont parle Pestalozzi est en quelque sorte un cœur qui n'est pas pensé en rapport avec la tête. Chez Vygotski, nous trouvons cette unité intellect-affect; cela se trouve aussi partiellement chez Girard; c'est-à-dire qu'il y a des moyens sociaux mis à disposition pour transformer son rapport à l'intellect et son rapport à la pensée et son rapport à l'affectivité. Chez Pestalozzi, c'est comme si ces différentes dimensions étaient indépendantes.

Prenons l'exemple des mains. Chez Vygotski, c'est très clair, il y a tout un chapitre dans *Pédagogique de l'enseignement* où il montre l'interaction dialectique entre penser et agir. Il appelle ça la pensée opérationnelle ou l'intellect opératoire. Chez Vygotski, les différents facteurs sont toujours en rapport; Pestalozzi ne pense pas à ce rapport. Que ce soit le corps et la pensée, l'intellect et l'affect ou la mémoire et la pensée, pour Vygotski, l'essentiel ce sont toujours des rapports qui se transforment sans cesse. Chez Pestalozzi, le rapport ne change pas. Les transformations dont parle Vygotski se font grâce à

l'incorporation des œuvres, des systèmes de signes, qui sont des outils ou instruments psychologiques; ceux-ci sont la force.

Pourquoi les travaux de Vygotski ont-ils été censurés par le régime soviétique?

Toutes les personnes que j'ai citées précédemment ont été censurées. Beaucoup d'idées originales, qui interprétaient le marxisme de manière nouvelle, qui utilisaient le marxisme comme un outil pour aller plus loin, l'ont été. Prenons par exemple la philosophie marxiste, la philosophie du langage, avec l'exemple de Volochinov. Quand Staline est arrivé au pouvoir, à la mort de Lénine, tout visait à un durcissement et à une application mécanique du marxisme; ce qu'on appelle le matérialisme dialectique, qui exclut toute possibilité de pensée divergente. Si je prends l'exemple de Mandelstam, un des poètes absolument extraordinaires, sa fin est tragique; d'autres ont été mis en prison. Et Vygotski, s'il avait vécu plus longtemps, au plus tard lors du décret d'interdiction de pédologie, en 1936, aurait été déporté en Sibérie, sans aucun doute. Il est tombé en disgrâce parce qu'il y a eu une montée de la pensée mécanique, un marxisme mécanique, anti-dialectique.

Les critiques de Vygotski datent d'environ 1930. En 1934, il est mort; en 1936, c'était fini, il y avait les procès. Pourquoi? Simplement parce que lui défendait un marxisme qui est créatif. Il disait qu'on ne peut pas prendre le marxisme et faire la psychologie ou la pédologie. Chacune des sciences doit créer ses outils conceptuels propres. Tandis que le discours de plus en plus dominant imposait une application mécanique du marxisme. Ses travaux ont été complètement censurés. Ils n'ont été republiés, quoique toujours censurés, qu'à partir de 1956, lors du congrès du Parti communiste soviétique. Par exemple, *Pensée et langage* a été republié, mais de manière censurée; toute une série de passages a été sortie. La censure la plus évidente, y compris dans l'édition des œuvres complètes vers 1989, est que le mot *pédologie* a été enlevé.

Cette idée de pédologie contredisait l'idée que Vygotski était un psychologue. Il n'a jamais été professeur de psychologie. Il était professeur de Défectologie, de Pédologie. Cela ne veut pas dire qu'il ne s'était pas intéressé à la psychologie. Au contraire, il l'était immensément. La pédologie, la science du développement de l'enfant, était une science qui était en quelque sorte mal vue par les psychologues. Cette idée a persisté, notamment à cause de Leontiev.

Pourquoi cette difficulté du régime soviétique avec le terme de pédologie?

Ce n'est pas le régime, mais plutôt des psychologues soviétiques. Vygotski était d'abord quelqu'un qui travaillait dans la pratique avec des enfants, un pédologue, et avec des enfants avec des besoins particuliers, un défectologue; cela les gênait qu'il n'ait pas été d'abord

un psychologue. Il était évidemment aussi psychologue. Cela étant, il y a eu des gens comme Luciano Mecacci, et moi-même, qui sommes allés regarder les sources. Nous nous sommes rendu compte des modifications du texte comme conséquence de la censure, y compris dans des traductions ultérieures de ses œuvres. Souvent les références au marxisme tombaient. Pour donner un autre exemple, il y a celui du terme *comportement*, que Vygotski utilise souvent. Ils ont très systématiquement ajouté *comportement et activité*. Nous attribuons cet ajout à Leontiev. Pour ce dernier, Vygotski aurait été un théoricien de l'activité et lui aurait étendu pleinement ensuite cette théorie de l'activité de Vygotski. Or, pour Vygotski, le mot *activité* n'aurait pas ce prétendu protagonisme.

Vygotski, sans être issu du courant des didactiques, semble avoir beaucoup contribué à leur donner du sens. Pouvez-vous nous parler de ceci?

À l'intérieur de la didactique, il y a des courants différents. Il y a un courant plus piagétien, qui se réfère à la théorie avec en même temps aussi des bribes d'althussérisme. Dans ce contexte, il faut vraiment développer la transposition didactique de Chevallard (1991). Ce texte est truffé de manières de dire althussériennes. Cette manière de penser exclut, à mon avis, la pensée développementale. On n'y parle pas en termes de développement. Quant à Brousseau, qui est très piagétien, il parle aussi très peu de développement. Il se réfère plutôt à des microdéveloppements situationnels. C'est la situation, le milieu qui est créé, qui transforme. Cependant, ni chez les uns ni chez les autres n'apparaît jamais l'idée de développement au sens de développement ontogénétique ou de développement artificiel. Les instruments psychologiques sont très peu présents dans cette approche-là.

Le savoir est au centre.

Oui, c'est cela. Pour nous, le savoir doit être incarné, notamment par l'appropriation d'outils, et non pas par l'appropriation de savoir. Le savoir est toujours incarné. Je caricature un peu. Vygotski, eux, ils le critiquent très fortement.

Notre posture est différente, ce qui a un effet plus général sur beaucoup d'idées, notamment à travers le concept de zone de développement proximal et l'idée d'instrument ou d'outil. Nous venons de finir un numéro spécial sur l'outil, où Vygotski est très présent, dans un autre courant de la didactique; ici, la référence philosophique n'est pas Althusser, mais Lucien Sève. Lui, il a beaucoup investi Vygotski. Nous avons donc deux courants assez opposés. J'aimerais montrer quels sont les effets de ces positionnements philosophico-épistémologiques sur la manière de penser la didactique. Nous ne sommes pas dans deux mondes opposés, parce qu'il y a une bonne entente entre nous, mais des différences existent quand même.

Pourrait-on parler d'une sorte de déformation qui vient des sciences? Celles-ci sont très centrées sur l'objet. Dans les langues, nous sommes plus axés sur la relation, parce que cela est inhérent à la langue; elle est un outil de développement par excellence, le tout premier, centrée sur la personne?

Cette séparation objet-personne me paraît partiellement regrouper les disciplines; c'est-à-dire les disciplines mathématiques et les sciences sont plutôt d'un côté, comme vous venez de dire, tandis que du côté des sciences sociales, on est automatiquement dans la pensée de la personne.

Toute une série de recherches que nous avons réalisées est à caractère développemental, dans le sens que nous avons suivi ce que des élèves ont fait au cours de plusieurs années, parce que l'élève n'est pas le même d'année en année. En conséquence, les manières d'agir et les outils mis en œuvre par les enseignants se transforment. Nous utilisons volontiers le terme *discipliné*. On discipline les élèves, c'est-à-dire qu'on leur donne les outils de la discipline. Dans ce contexte, Chervel est la référence. On donne aux élèves des moyens de penser disciplinaires. Cela est une autre idée vygotkienne très forte. Pour lui, les disciplines jouent un rôle très important.

Mais pour les didacticien·nes qui ne se réfèrent pas à Vygotski, la discipline est aussi très importante.

La discipline, oui, mais pas le processus de discipline. Ils regardent la matière, le contenu, mais pas le développement. Pour nous, la discipline, dans le sens de développement de l'élève à travers l'appropriation et la construction des savoirs et savoir-faire, est une question centrale. Et cela est peut-être la question la plus importante de Vygotski. C'est le développement de la personnalité.

Une autre réflexion d'intérêt ici est celle portant sur la verbalisation. Pour moi, enseigner, c'est toujours verbaliser, c'est-à-dire expliciter. C'est par la verbalisation que l'enseignant aide à construire, rend possible le passage de l'inter- à l'intrapsychologique. C'est quelque chose de très important et de très vygotkien.

Depuis l'année passée, nous sommes témoins d'une utilisation de plus en plus étendue et fréquente d'outils numériques, comme chatGPT, pour rédiger des textes. Qu'en pensez-vous de cette évolution dans la perspective du développement des élèves et des professionnel·les en général? Comment gérer ces outils numériques à l'école pour qu'ils soient effectivement des outils de développement?

J'ai très peu réfléchi là-dessus et très peu lu, outre de l'avoir essayé deux ou trois fois. Effectivement, cela semble transformer les manières de faire. Un des grands dangers de ces outils est que l'acte d'écriture comme

acte de pensée risque de disparaître. Piaget a dit «je ne peux pas penser sans écrire». Pour lui, l'écriture était l'instrument de construction de la pensée. Wittgenstein avait dit quelque chose d'analogue. L'acte d'écriture n'est donc pas un acte neutre. Si le texte est déjà tout fait, ce processus d'élaboration de la pensée à travers l'écriture disparaît complètement. Ainsi, j'aurais tendance à dire que ce n'est pas une évolution. C'est bien si on peut faire produire des textes simples. Par contre, le problème est comment je travaille à travers l'écriture sur d'autres textes écrits, c'est-à-dire sur la pensée d'autres. Cela est pour moi absolument indispensable pour développer la pensée.

C'est vraiment la construction du concept, son développement. Et si on ne fait pas cela, alors je crains qu'on ne maîtrise pas vraiment le concept. Cela est profondément vygotkien, c'est-à-dire le rapport entre pensée et langage. Vygotski dit que la pensée naît à travers le langage. Si le texte, si le langage est déjà là, il n'y a pas de pensée qui naît, c'est une pensée qui est déjà là. Et donc on n'apprend pas à penser de manière créative. Il y a une absence de l'acte de transformation de la pensée en langage. ChatGPT c'est cela: il n'y a pas de passage de la pensée au langage. C'est le septième chapitre de son livre (*Pensée et langage*). Quid de la transformation, de la naissance de la pensée à travers le langage? Et là, je pense que notre ami Vygotski aurait quelques craintes, comme moi d'ailleurs aussi, s'il n'y a pas de situations dans lesquelles on continue à utiliser le langage comme l'outil de donner naissance à la pensée. ChatGPT est fait pour reproduire ce qu'on sait déjà. Pour cela, il peut être utile, étant peut-être le point de départ pour écrire soi-même. Mais l'écriture par soi-même, c'est-à-dire l'acte de production du langage comme l'acte qui donne naissance à la pensée de soi, la pensée personnelle, la pensée créative, ce moment-là, pour moi, il est absolument essentiel.

Bibliographie

- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Védrières, B. & Schneuwly, B. (2022). Une archéologie du concept d'imagination dans l'œuvre de Vygotski: Une voie originale dans l'esthétique des années révolutionnaires en URSS. In L.S. Vygotski: *Imagination, textes choisis* (Schneuwly B., Leopoldoff Martin I. et Nunes Henrique Silva, D.). Peter Lang.
- Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1926/1997). *Educational Psychology*. CRC Press.

Regards croisés d'élèves et de professeurs d'un conservatoire sur les apports de l'interprétation musicale au développement de la personne

Quels sont les apports de la pratique musicale au développement de la personne? Cette question est centrale pour tout·e professeur·e d'instrument ou de chant. Nous nous sommes intéressé·es à l'apprentissage de l'interprétation comme instrument de développement et plus particulièrement sur le regard que professeur·es et élèves portent sur cet objet (Monge, 2024). La pensée de Pestalozzi (Soëtard, 2009) et de Vygotski (Schneuwly & Leopoldoff Martin, 2022) nous ont servi de cadre. Selon le premier, le développement harmonieux de la personne aurait lieu lorsque différentes dimensions de la personne, notamment «la tête, le cœur et les mains», sont sollicitées. Selon le deuxième, l'art joue un rôle fondamental dans le développement affectif et social (Hofstetter & Schneuwly, 2021).

Nous avons posé la question suivante à onze professeurs: quelle est l'influence de l'enseignement de l'interprétation musicale sur le développement de vos élèves? Cinquante-quatre de leurs élèves d'un même conservatoire ont répondu à cette question: quelle est l'influence de l'interprétation musicale sur ton développement? Au moment de synthétiser leurs réponses, une partie essentielle et difficile du travail a consisté à identifier l'élément central sur lequel ils·elles ont mis l'accent, de sorte à pouvoir former des groupes qui partagent un dénominateur commun fort.

Les savoirs et les compétences ainsi que l'idée d'épanouissement de l'élève sont toujours présents quand les enseignant·es se réfèrent au développement de leurs élèves. Cela dit, nous avons identifié quatre types développementaux mettant en exergue: a) l'affectivité; b) la recherche d'harmonie entre les facettes corporelle, affective et cognitive de la personne; c) la relation avec autrui; et d) l'émancipation. Les réponses des élèves, plus nombreuses, ont permis de distinguer une palette plus large de couleurs, si cette métaphore nous est permise, à savoir: a) l'affectivité; b) la corporéité et l'attention; c) la réflexivité et la compréhension; d) l'ouverture vis-à-vis des autres; e) l'intégration sociale; f) l'émancipation; g) le bonheur dans la vie; h) les savoirs et les compétences; et i) le loisir.

Nous avons été surpris·es de constater que les réponses des élèves dont les professeur·es soulignent l'émancipation comme élément de développement, sont précisément les plus variées si l'on compare avec les autres trois groupes; et curieusement, aucun·e ne mentionne l'émancipation. Ce résultat pointe sur une cohérence entre l'agir didactique de ces professeur·es et les résultats chez leurs élèves, d'après les dires de ces dernière·s. En effet, plus le ou la professeur·e permettrait à l'élève de s'émanciper, plus ce·tte dernière·e semblerait se sentir libre d'avoir une vision de l'interprétation comme outil de développement varié et holistique; le fait que ces élèves ne mentionnent pas l'émancipation comme résultat de développement apporté par l'interprétation semble suggérer que cette émancipation soit déjà là, qu'elle aille de soi.

En guise de conclusion, cette recherche semble montrer que l'interprétation musicale et son enseignement/apprentissage puissent être des moteurs importants de développement dans différents domaines de la personne – corporel, cognitif et affectif –, ce qui pourrait justifier l'implémentation de l'apprentissage instrumental dans le contexte de l'école primaire et secondaire de manière plus systématique.

Références

- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2021). L'éducation esthétique comme contribution au développement des émotions chez Vygotski. *Eutomia*, 1(27), 1. <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2020.250086>
- Monge, I. (2024). Transmission culturelle et types de développements. Regards croisés d'enseignant·es et d'élèves d'un conservatoire populaire de musique. *Mémoire en sciences de l'éducation*, Université de Genève.
- Schneuwly, B. & Leopoldoff Martin, I. (2022). Vygotski, the Work of the Teacher and the Zone of Proximal Development. *Educação & Realidade*, 47, e116630. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116630vs02>
- Soe tard, M. (2009). Johann Heinrich Pestalozzi, *Le chant du cygne: Le testament pédagogique du maître d'Yverdon*. Fabert.

Propriétés et rôle du langage

Entretien avec Jean-Paul Bronckart

Peut-on dire que le langage est l'outil de développement fondamental et premier?

Jean-Paul Bronckart: Je rappellerai d'abord que j'ai adopté, depuis mes premiers travaux de psychologie, une approche fondamentalement interactionniste, qui est inspirée de l'œuvre de Vygotski et de ses deux étudiants devenus célèbres, Luria et Leontiev. Ce sont mes références majeures depuis plus de cinquante ans, mais le positionnement interactionniste a pris des formes diverses, que je travaille en permanence et qui va au-delà de mon approche propre. Donc j'ai développé une démarche qualifiée d'interactionnisme socio-discursif qui concerne surtout la dimension interactionniste du langage, mais plus généralement, les échanges entre les différents niveaux de fonctionnement humain. Selon cette démarche, il y a une continuité entre les aspects physiques, les aspects psychologiques et le langage, et dans un cadre réellement interactif aucune de ces dimensions ne joue un rôle primordial. Il y a toujours des échanges et des nourritures réciproques entre les phénomènes; le langage se nourrit d'éléments cognitifs tout en produisant lui-même des éléments cognitifs, et il se nourrit aussi d'éléments biologiques. Dans le cadre d'une position interactionniste, on ne peut se référer au langage comme outil fondamental et premier. Cependant, sur le plan méthodologique, un angle d'attaque est nécessaire, et rien n'empêche en conséquence d'adopter l'angle d'attaque du langage.

D'autre part, il est vrai que nous pouvons considérer que le langage est une condition nécessaire à la construction et à la transmission de la connaissance. Mais c'est aussi le produit de la très longue évolution de l'univers, qui a fait émerger les humains qui ont progressivement développé le langage. Le langage est donc un produit d'une évolution générale [rire], d'abord de la nature, puis du vivant et finalement de l'humain. C'est, à la fois, un produit et un instrument de la connaissance qui est extrêmement important, en ce qu'il constitue une propriété essentielle de l'humain.

Que peuvent apprendre les expert-es en langues de celles et ceux qui le sont en sciences, du point de vue du développement, dans la perspective de Vygotski? Et les expert-es en sciences, que peuvent-ils, que peuvent-elles apprendre

des linguistes, dans cette même perspective du développement?

Cette question m'intéresse particulièrement parce qu'elle concerne une problématique sur laquelle je travaille actuellement. S'agissant de la question des experts en langues, il s'agit de savoir desquels on parle. Parce qu'il y a d'un côté de multiples philosophes ayant abordé la question du langage, d'Aristote à Humboldt et Wittgenstein, et une diversité de linguistes, de Saussure à Coeriu et à Chomsky, qui ont développé des positions sur le langage qui sont différentes et parfois radicalement opposées. Pour répondre à cette question, il faut d'abord préciser de quels experts en langue il s'agit.

De nombreux philosophes et/ou scientifiques abordent la problématique des rapports entre phénomènes psychiques et phénomènes physiques, mais rares sont ceux qui abordent la question du langage et plus rares encore ceux qui disposent d'une connaissance sérieuse des propriétés des unités et structures langagières. Sauf erreur ou omission, tous ignorent les apports fondamentaux de Saussure, en particulier ses analyses du statut et des propriétés des signes verbaux, ainsi que le rôle que jouent les processus constitutifs des signes dans la genèse même et dans le développement des capacités de représentation des humains. En d'autres termes, ces auteurs, quand ils se réfèrent au langage, ignorent les propriétés majeures des signes et des autres unités verbales. Pour aborder sérieusement la question du signe, il ne suffit pas d'indiquer qu'il est constitué d'un signifiant et d'un signifié. L'apport essentiel de l'analyse saussurienne des signes est la démonstration de ce que leurs deux versants se construisent dans l'interaction; autrement dit la part «signifiante» des signes se construit dans son articulation même avec la part «signifiée», et les propriétés spécifiques de toute unité «signe» découlent des modalités d'articulation de leurs deux composants. Cette confection des signes se réalise en outre dans le cadre des interactions sociales qui, avec le temps, peuvent reproduire ou modifier la teneur des deux faces des signes et leur mode d'articulation. Cette approche du signe n'est pas présente dans l'œuvre de Vygotski, qui a cependant produit une analyse remarquable du statut et du rôle que jouent les unités du langage dans les processus cognitifs et les interactions sociales. Ses premières

approches en ce domaine portaient sur les œuvres littéraires, en particulier sur la tragédie de Hamlet, et ce n'est que plus tard qu'il a traité des propriétés et du rôle du langage.

Ne pourrait-on pas dire que ce que nous pouvons apprendre des gens des sciences, d'une part, c'est l'objectivité et que, d'autre part, ce que nous apprennent les linguistes, c'est de ne pas oublier la personne, qui connaît, dialogue et se construit? J'ai l'impression que chez les linguistes, il y a beaucoup plus d'intérêt pour la personne, pour le relationnel, c'est votre œuvre, l'interactionnisme sociodiscursif.

Tout à fait. C'est assurément le cas de Vygotski, dont on peut admettre qu'il était aussi linguiste. A son époque, les démarches de Volochinov et de certains de ses collègues étaient véritablement centrées sur l'interaction. Mais il y a des linguistes qui ne s'intéressent pas aux interactions et focalisent leurs travaux sur d'autres aspects. La linguistique est loin d'être unifiée et comporte notamment des courants nettement opposés.

Cependant, la théorie du signe n'est pas vraiment présente chez Vygotski, en dépit de sa remarquable analyse des processus de construction du langage. Vygotski a débuté sa carrière avec un travail sur Hamlet et il a développé des analyses des œuvres d'art qui étaient originales et de qualité exceptionnelle. Il a réalisé plus tard des analyses et conceptualisations du statut du langage qui s'inspiraient, en partie au moins, de la psychologie de l'époque qui était globalement behavioriste.

Les travaux de Vygotski semblent avoir revalorisé l'importance des recherches qualitatives, dans la mesure où celles-ci analysent le discours des personnes, par opposition à des recherches basées exclusivement sur des données quantitatives traitées avec les outils de la statistique. Pouvez-vous nous parler de cette problématique de la confrontation de la valeur des recherches quantitatives par rapport à celles qui sont qualitatives?

Je dirais que les deux démarches sont légitimes, et qu'il faut être nuancé dans le traitement de cette question. Vygotski avait de sérieux contacts avec certains beha-

avioristes qui concevaient la psychologie comme science du comportement, et il ne rejetait pas les démarches quantitatives en tant que telles, la question étant de savoir quand elles sont nécessaires et pertinentes, ce qui n'est évidemment pas toujours le cas.

Une position centrée sur le quantitatif a été extrêmement en vogue, notamment dans la période post-behavioriste, sous des formes différentes, aussi bien chez les linguistes que chez les psychologues, avec cette idée que la vraie science implique du quantitatif, ce qui est évidemment absurde. La question des signes verbaux, de leur utilisation et de leur fonctionnement chez les humains, ne requiert pas en tant que telle une démarche quantitative; cette démarche est cependant en soi légitime, pour autant qu'elle soit pertinente pour la problématique concernée.

Ce débat sur les démarches quantitatives ou qualitatives s'est développé sous des formes différentes, dans des courants philosophiques du XIXe déjà. Certains auteurs de cette époque ont même considéré que la psychologie ne peut constituer une science précisément parce que ses objets ne seraient pas quantifiables. C'est le cas notamment de l'orientation positiviste du philosophe Auguste Comte, qui repose de mon point de vue sur une conception inadéquate de la scientificité. La démarche scientifique doit être adaptée à l'objet que l'on vise; si cet objet est d'ordre psychique et d'ordre sémiotique, la quantification peut parfois constituer une aide ou un marchepied sur lequel on s'appuie. En résumé, le raisonnement scientifique peut légitimement être quantitatif ou qualitatif, selon le type d'objet auquel il s'adresse.

Quelle est l'influence ou la place de la pensée de Vygotski dans l'interactionnisme sociodiscursif?

Elle est fondamentale, tout simplement, au sens où la conception d'interaction adoptée par l'interactionnisme socio-discursif est fondée sur une analyse du cheminement de Vygotski, qui s'est poursuivie par l'examen de multiples travaux portant sur l'articulation des dimensions d'ordre biologique, scientifique, social et linguistique. L'interaction est au cœur même de notre démarche et l'adjectif socio-discursif met l'accent sur l'articulation des approches du social et du langage. Cela dit, l'acceptation du terme «discursif» peut poser des problèmes dans

la mesure où le terme de «discours» est utilisé de manières souvent différentes en linguistique.

Vygotski a analysé les approches behavioristes et ne les a nullement rejetées; il en a pris certains éléments qu'il a nuancés ou précisés. C'était un auteur qui analysait en profondeur les théories des autres, en identifiant les thèses et démarches qui lui paraissaient pertinentes et utilisables. Vygotski savait intégrer des éléments émanant d'autres auteurs.

S'agissant des rapports entre les œuvres de Vygotski et Piaget, ma position est que Vygotski a plus raison que Piaget quant à la conception du développement. Mais Piaget apporte des masses de données empiriques sur lesquelles on peut travailler, et les travaux des deux auteurs, qui sont d'une ampleur considérable, s'enrichissent mutuellement.

Comment définiriez-vous le développement?

Le développement est le processus permanent de la vie de tous les types d'organismes, processus qui relève du lifelong learning sous des formes néanmoins différentes selon l'âge. Le développement est un processus général de transformation de la vie de tous les êtres vivants, et pas seulement les humains. Quand on relit certains philosophes de l'antiquité, par exemple Parménide d'Elée, on y trouve déjà des analyses profondes du statut et des formes du développement. La question du développement est dans l'interrogation philosophique depuis toujours.

Peut-on dire que le langage est la capacité transversale par excellence, la base nécessaire pour toutes les autres? Si nous prenons le PER comme référence, parmi ces autres il y aurait en tout cas la communication, la collaboration, la réflexivité, les stratégies d'apprentissage et la pensée créatrice.

Il y a deux dimensions dans la question. La première est de savoir si le langage est la capacité transversale par excellence, et la réponse est «Oui, évidemment». La seconde est de savoir si le langage constitue une base nécessaire pour toutes les autres capacités? Cela dépend de ce qu'on appelle toutes les autres, parce que dans la continuité de ce qu'est l'univers, de ce qui émerge du vivant et de ce qu'est l'humain disposant d'un langage, nous ne sommes qu'un petit bout [rire] du déploiement de la temporalité de l'univers. Les humains disposant du langage ont émergé à une période qui constitue un millième du processus d'évolution et qui est donc un élément particulièrement tardif. Il y a eu des capacités transversales antérieures mais qui n'étaient pas langagières, et je dirais donc que le langage est une forme de capacité transversale propre à l'espèce humaine, et qui y est devenue fondamentale.

En quoi le développement durable et son éducation participent-ils au développement global de l'enfant?

Si le terme «développement» est commun à ces deux concepts, cela ne garantit nullement que l'un participe à l'autre. Pas plus que le développement d'une photographie argentique ne participe au développement économique d'un pays. N'est-ce pas alors un simple abus de langage que de chercher un lien entre ces deux concepts?

On pourrait l'imaginer si le PER ne mettait pas comme finalité un «projet global de formation de l'élève» émanant des capacités transversales et de la formation générale, travaillées au sein des différents domaines disciplinaires. Si les capacités transversales portent essentiellement sur le développement de compétences socio-émotionnelles et métacognitives (Pellaud et al. 2021), la formation générale, à travers les apports de connaissances générales souvent transdisciplinaires, s'intéressent à la compréhension du monde. C'est du moins ce que stipulent les commentaires généraux de la Formation générale: «Le rôle de la Formation générale est donc d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde. Par une meilleure connaissance de soi, des conventions sociétales et des enjeux contemporains globaux, ainsi que par le traitement d'informations variées et plurielles, elle favorise la construction d'argumentations et le débat» (CIIP, 2010). Plus encore, au sein de cette Formation générale, la thématique des interdépendances «met en évidence la nécessité de créer des liens entre les apports disciplinaires, notamment par le traitement d'une problématique (à enjeu mondial ou non). L'élève doit alors mettre en relation des connaissances disciplinaires et réfléchir aux différents paramètres en action. (...) La notion de développement durable apporte des outils pour analyser ces objets d'études, impliquant des enjeux économiques, sociaux et environnementaux à travers le temps et l'espace» (CIIP, 2010). Un lien fort est donc présent au sein du PER entre ce «projet global de formation de l'élève» et l'éducation en vue d'un développement durable.

Pour en revenir au développement de l'enfant, cette manière de relier le projet global de formation de l'élève et le développement durable rappelle les propos de Rochex (2017, p. 63) lorsqu'il affirme que «Les conditions, plus ou moins favorables ou défavorables au développement, se construisent évidemment au cœur des interactions et des configurations familiales, mais elles ne sauraient être pensées, ni leurs variations, sans les mettre en relation avec les milieux, les processus et les rapports sociaux dans lesquels elles s'inscrivent». Ainsi, la question n'est plus de savoir si l'apprentissage devance le développement, comme le pensait Vygotski (Brossard, 2004) ou l'inverse, comme le présupposait Piaget (1936). L'essentiel est maintenant de définir comment, en tant qu'enseignant-e, nous pouvons offrir à l'enfant un environnement didactique pour que ces échanges entre le sujet et son ou ses milieux se fassent de la manière la plus authentique et la plus motivante. Ceci afin que son développement se fasse de la manière la plus harmonieuse et la plus complète possible.

L'authenticité est, pour nous, essentielle dans le processus motivationnel. Trop souvent les thèmes, les exercices ou même les jeux proposés aux élèves ont des visées purement pédagogiques, axées sur l'apprentissage ou l'entraînement de telle ou telle notion disciplinaire. Les élèves ne sont pas dupes de ces subterfuges. Mais, à l'instar des autres activités d'apprentissage, ils et elles «jouent le jeu» acceptant ainsi le rôle que leur attribue leur «métier d'élève» (Perrenoud, 1994). Et peu d'élèves se «rebellent» lorsque le memory qui permet d'entraîner le livret ne conduit pas à une véritable partie, dont l'enjeu

n'est pas la réussite du calcul, mais bien l'accumulation du plus de paires possibles face à son adversaire.

Notre propos ne vise pas l'éradication de ce type d'activité. Bien au contraire, elles offrent des moments de détente bienvenus. Néanmoins, il nous semble important de rappeler que, sans vouloir faire de nos élèves des adultes avant l'heure, les confronter à des problèmes bien réels et d'actualité offre une motivation intrinsèque que les sujets «scolaires» n'autorisent pas forcément. Se référer à l'actualité, chercher à comprendre l'origine des conflits, de l'impact de l'être humain sur les écosystèmes, du besoin de penser une transition énergétique, etc. sont des préoccupations qui ont du sens pour les élèves car elles font partie de leur environnement, des informations qu'ils-elles perçoivent au travers des médias, des discussions perçues entre adultes, des anxiétés que cela peut causer. Les tenir à l'écart de ces réflexions, c'est aussi leur enlever la possibilité, non seulement d'appréhender et de comprendre la complexité de ces problèmes, mais également de savoir dans quelle mesure ils et elles peuvent s'investir pour les résoudre.

Prendre conscience que les conflits proviennent autant d'enjeux économiques et politiques que d'une intolérance aux différences (culturelles, religieuses, ethniques...) permet de se positionner, de se questionner face à nos propres croyances, nos propres façons de nous comporter, de définir nos besoins, etc. Ce faisant, on retrouve un certain pouvoir d'action, on découvre des possibilités ou des envies de s'investir, d'agir, autant d'éléments qui permettent de ne pas sombrer dans l'anxiété et de s'émanciper.

Plus encore, abordées à travers une pédagogie de projet, les thématiques liées à une EDD permettent, comme le montre très bien la «flèche du projet global de formation de l'élève du PER», d'utiliser et d'exercer les connaissances disciplinaires aux moments opportuns, ce qui leur donne davantage de sens et permet d'en faciliter l'apprentissage. De plus, la mise en œuvre d'un projet conduit au développement de compétences, ou du moins de capacités tant cognitives, socio-émotionnelles que métacognitives (Pellaud & al. 2024). Par cette approche, on vise donc un développement complet de l'élève.

Bibliographie

- Brossard, M. (2004). *Vygotski*. Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14157>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). *Commentaires généraux de Formation générale (cycle 1)*. In Plan d'études romand. CIIP. <https://portail.ciip.ch/per/domains/6>
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Pellaud F., Gey N., Dauner Gardiol I. & Bosset I. (2024). *Evaluer les compétences EDD - Un concept basé sur le projet Transformations*. HEP Fribourg, éducation21 https://education21.ch/sites/default/files/2024-09/Evaluation_comp%C3%A9tencesEDD_Concept_Glossaire.pdf
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. ESF
- Rochex, J. (2017). *Vygotski: une conception dialectique du développement*. La Pensée, 391, 50-64. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0050>

Bibliographie (page 9)

- Astolfi, J.-P. (2021). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. https://www.irdp.ch/data/se-cure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf
- Friedrich, J. (2012) "L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski", *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 6(2), 189-201. Available at: <http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/47> (Accessed: 16May2021).
- Gilligan, C. (1982/2008). *Une voix différente: Pour une éthique du care*. Flammarion.
- Gremion, F., & Carron, P. (2023). *L'approche par les capacités. Enjeux pédagogiques*, 41, 39-41. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/7253.pdf>
- Gremion, F., Fuchs-Fateh, A., Rytz, V. & Brügger, V. (2022). *Mise en application du Plan d'études romand pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées*. Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne. www.bvsa.bkd.be.ch/fr/start/themen/lehrplan-bvsa.html
- Gremion, F., & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. In N. Chatelain, C. Miserez-Caperos & G. Steffen (Eds.), *Intégrer dans la diversité à l'école : regards pluriels* (p. 13-28). Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen: verabschiedet von der Plenarversammlung der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz am 14. Mai 2019*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (Hrsg.) www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2021-12/2019-Anwendung%20des%20LP21%20f%C3%BCr%20SuS%20mit%20komplexen%20Behinderungen.pdf
- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilitee.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Flammarion.
- Rawls, J. (1971/2009). *Théorie de la justice*. Points.
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Iser* (trad. de l'allemand par Isis von Plato). Le Pommier.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. North Holland.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Seuil.
- Tronto, J. (2009). *Un Monde vulnérable. Pour une politique du care*. La Découverte.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salammanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Vygotski, L. S. (1927/1994). Défaut et compensation. Dans K. Barisnikov et G. Petitpierre (dir.). *Vygotski. Défectologie et déficience mentale* (pp. 85-116). Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1928/1994). Les fondements de la défectologie. Dans K. Barisnikov et G. Petitpierre (dir.). *Vygotski. Défectologie et déficience mentale* (pp. 31-84). Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1931/1994). La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé. Dans K. Barisnikov et G. Petitpierre (dir.). *Vygotski. Défectologie et déficience mentale* (pp. 155-194). Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage*. La Dispute.

Bibliographie (page 10)

- Vygotski, L.S. (1934/2011). La périodisation du développement de l'enfant. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.). *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires* (Trad. L. Chaiguerova et F. Sève). Université d'État de Moscou Lomonossov (p. 126)
- Vygotski, L.S. (1933/2022b). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant. In L.S. Vygotski, *L'imagination dans l'œuvre de Vygotski* (p. 41-55). Peter Lang.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Bibliographie (page 13)

- Aeby, S. & Boër, D., Pogranova, S. & Silva-Hardmeyer, C. (2024). La didactisation des littératures plurilingues au prisme des genres textuels. Une analyse du Plan d'études romand (2012). In D. A. C. Denardi, S. Muniz-Oliveira, L. Stutz, M. A. dos Santos, C. Silva-Hardmeyer & M. I. Rodrigues Tognato (Eds.), *Gêneros textuais/discursivos em*

- línguas maternas e adicionais: olhares sob diferentes perspectivas teóricas e práticas* (pp. 213-237). São Paulo: Tikibooks, 2024.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010): *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Pogranova, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale : la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Berlin : Peter Lang.
- Schneuwly, B. & Leopoldoff Martin, I. (2022). Vygotski, the Work of the Teacher and the Zone of Proximal Development. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e116630.
- Schneuwly, B. & Ronveaux, Ch. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, 189-190, <https://journals.openedition.org/pratiques/9515>
- Schneuwly, B. (2018). Vygotski, l'école et l'écriture. FPSE, *Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation*, 118.

Bibliographie (page 14)

- Bordeaux, M.-C. (2017). L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles, *Quaderni*, 92, pp. 27-35.
- Brunner, R. (2018a). *L'art comme dispositif de production. Culture & création : approches didactiques*, pp. 83-93. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Brunner, R. (2018b). *Du clivage entre l'artistique et le didactique. Artiste et enseignants. Duo-duel ?* Lausanne : HEP-Vaud.
- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Paris : Folio.
- Dewey, J. (1918, 1925, 1939, 1945 / 2011). *La formation des valeurs* (Theory of Valuation, 1939). Paris : La Découverte.
- Gabathuler, C. & Brunel, M. (2023). Lire en développant une relation esthétique aux œuvres littéraires. In Magali Brunel et Sébastien Hébert (dir.), *Lire les œuvres littéraires au Lycée*. Paris : L'Harmattan.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : PUR.
- Goodman, N. (1968/1998, 2011). *Langages de l'art*. Paris : Fayard/Pluriel.
- Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne, *Éducation et sociétés*, vol. 19, 1, pp. 83-97.
- Kerlan, A. (2021). *Éducation esthétique et émancipation*. Paris : Hermann.
- Macé, M. (2016). *Styles. Critique de nos formes de vie*. Paris : Gallimard.
- Morizot, B. & Zhong Mengual, E. (2018). *Esthétique de la rencontre. L'énigme de l'art contemporain*. Paris : Seuil.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble : Millon.
- Védrières, B. (2023). *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*. Berne : Peter Lang.
- Vygotski, L. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

Bibliographie (page 16)

- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Commentaires généraux de Formation générale (cycle 1). In *Plan d'études romand*. CIIP. <https://portail.ciip.ch/per/domains/6>
- Pellaud F., Gey N., Dauner Gardiol I. & Bosset I. (2024). *Évaluer les compétences EDD - Un concept basé sur le projet Transformations*. HEP Fribourg, éducation21. https://education21.ch/sites/default/files/2024-09/Evaluation_comp%C3%A9tencesEDD_Concept_Glossaire.pdf
- Rochex, J. (2017). Vygotski : une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 391, 50-64. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0050>

Bibliographie (page 18)

- Karlen, Y. & Hertel, S. (2024). *Inspiring self-regulated learning in everyday classrooms: Teachers' professional competences and promotion of self-regulated learning*. *Unterrichtswissenschaft*, 52, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00196-3>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>
- Schunk, D. H. & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary and future perspectives on self-regulated learning and performance. Dans D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2e éd., pp. 1-15). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3e éd.). La dispute.