

L'analyse réflexive des activités pédagogiques lors du Programme de Soutien à la Réussite de l'Élève (PSRÉ) à la lumière de la zone proximale du développement (ZPD)

Sawarin WIROJCHOCHUT*



บทคัดย่อ

บทความชี้แจงวัตถุประสงค์หลักเพื่อวิเคราะห์กิจกรรมการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสที่จัดให้แก่นักเรียนชาวเปรูและชาวโคลัมเบียสองคนที่กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนประถมแห่งหนึ่งของควิเบกโดยอาศัยหลักทฤษฎีการเรียนรู้ในพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (la zone proximale de développement) ของ Vygotsky เป็นแนวทางสำคัญ หลักการดังกล่าวของ Vygotsky เน้นว่า การจัดการเรียนการสอนควรคำนึงถึงระดับพัฒนาการสองระดับ คือ ระดับพัฒนาการจริง (le développement actuel) และระดับพัฒนาการที่เด็กสามารถทำได้ (le développement potentiel) ระยะห่างระหว่างระดับพัฒนาการทั้งสองขึ้นนี้เองคือพื้นที่รอยต่อพัฒนาการของเด็ก กล่าวอีกนัยหนึ่ง พื้นที่รอยต่อพัฒนาการนี้คือกระบวนการขณะที่เด็กกำลังพัฒนาจากภาวะที่ยังไม่สามารถทำงานที่ยากขึ้นให้สำเร็จได้โดยลำพังด้วยข้อจำกัดของความรู้ แต่หากได้รับความช่วยเหลือหรือคำแนะนำจากผู้ใหญ่หรือเพื่อนร่วมวัยที่เก่งกว่าเด็กจะสามารถทำงานที่ได้รับมอบหมายนั้นให้สำเร็จลุล่วงได้ผลการวิเคราะห์การเพิ่มพูนทักษะภาษาฝรั่งเศสตลอดระยะเวลาสองเดือนของการเข้าร่วมกิจกรรม

ของนักเรียนทั้งสองพบว่ากิจกรรมการเรียนการสอนที่จัดขึ้นโดยอาศัยหลักการของ Vygotsky ช่วยเพิ่มพูนทักษะภาษาฝรั่งเศสของนักเรียน และช่วยลดข้อจำกัดในการเข้าใจเนื้อหาเรื่องยาก ๆ จนนักเรียนสามารถทำงานตามที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จได้ในที่สุด



1. Introduction

J'ai eu l'occasion de donner un soutien éducatif à Juan Carlos et Matteo à l'école Champlain l'automne passé, et cette activité m'a permis de mieux connaître le milieu scolaire québécois ainsi que d'acquérir une expérience susceptible de m'être utile dans mon travail d'enseignement. Dans l'ensemble, les rencontres se sont déroulées dans une atmosphère agréable. Les deux élèves ont bien participé, et ce, de manière régulière et active. J'ai pris soin de vérifier ce qu'ils avaient aimé (ou non) à la fin de chacune de nos rencontres. À partir des conditions et des besoins spécifiques de ces deux élèves, j'ai élaboré différentes activités visant à leur permettre de progresser en français. Pendant les heures de cours, j'ai remarqué que mes deux élèves participaient bien aux activités pédagogiques.



Au début, ils ont éprouvé des difficultés à résoudre les problèmes abordés en classe. Mais, après que je leur ai donné des conseils pour qu'ils comprennent mes consignes, ils sont devenus capables d'achever leurs tâches de façon autonome.

En effet, la zone proximale de développement a joué un rôle important lors de mon intervention auprès de ces deux élèves. Elle m'a permis de mieux comprendre la conception du développement cognitif consistant à distinguer le niveau de développement actuel, déterminé par la façon dont l'enfant résout les problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, que l'on peut déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes avec l'aide d'un adulte ou d'autres enfants plus compétents.

Ce travail a pour but d'analyser certaines des activités pédagogiques réalisées dans le cadre de la Clinique mobile organisées sous l'égide du Programme de Soutien à la Réussite de l'Élève (PSRÉ) à la lumière de la notion de zone proximale de développement. Les activités illustrées ainsi que les soutiens procurés aux élèves permettent de comprendre comment j'ai enseigné dans la zone proximale de développement de ces deux élèves.



2. Description générale



2.1 Le milieu scolaire

L'école Champlain est une école primaire où j'ai fait une intervention éducative auprès des deux élèves immigrants (Juan Carlos et Matteo) dans le cadre du

programme de soutien à la réussite de l'élève. Cet établissement est une école de quartier, qui offre des classes de la maternelle à la 6^e année. D'après mes observations, les élèves d'origine québécoise et ceux qui viennent des pays étrangers y accueillis chaleureusement. Le personnel de l'école avec qui j'ai pris contact directement durant l'intervention éducative auprès des deux élèves se compose de mesdames Renée Paquet, la directrice de l'école, Line Bachand, enseignante de 1^{re} et 2^e année et Brigitte Leclerc, enseignante de 5^e année. Je me suis occupée de mes élèves à raison d'une fois par semaine pendant deux mois. Chaque rencontre avait généralement eu une durée d'une heure par élève.

2.2 Les élèves

Juan Carlos, l'élève de deuxième année, a sept ans. C'est un enfant d'origine colombienne, résidant au Québec depuis deux ans. Il ne présente aucune difficulté à s'exprimer en français, mais il a besoin d'améliorer ses compétences en lecture et en écriture. Matteo, l'élève de cinquième année, a onze ans. Il vient de Lima, la capitale de Pérou. Il est à Sherbrooke avec sa mère péruvienne et son beau-père québécois depuis moins d'un an. Comme Juan Carlos, Matteo a besoin de perfectionner sa connaissance de la langue française, dans la mesure où il réside au Québec depuis relativement peu de temps. Les trois compétences linguistiques (communication orale, lecture et écriture) identifiées par le Programme de l'école québécoise ne sont pas encore bien développées chez ce dernier qu'il présente généralement des difficultés à s'exprimer oralement, à lire et à écrire.



3. La zone proximale du développement (ZPD)

3.1 Conception de la ZPD

Selon Vygotsky (1985), pour comprendre la relation entre le développement et l'apprentissage, il est essentiel de préciser deux niveaux de développement: le niveau actuel et le niveau potentiel. La distinction entre le niveau de développement actuel, qui est déterminé par la façon dont l'enfant résout les problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, que l'on peut déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes avec l'aide d'un adulte ou d'autres enfants plus expérimentés est appelée la zone proximale de développement. Pour Vygotsky (1985, dans Vergnaud, 2008), la différence entre le développement actuel et le développement potentiel permet de préciser le sens du développement: du social (le plan interpsychique) vers l'individuel (sur le plan intrapsychique). De fait, le médiateur, qui est le porteur de tous les messages de la culture, intervient dans la ZPD pour encourager l'apprenant à dépasser ses compétences actuelles grâce à une activité conjointe. L'interaction sociale entre le médiateur et l'apprenant favorise le développement de la pensée selon Vygotsky (1956 dans Vergnaud, 2008). Le processus interpersonnel qui a lieu dans cette interaction peut ensuite être intériorisé et engendrer des coordinations intra-individuelles, c'est-à-dire structurer les manières de penser de l'apprenant (Vygotsky, 1985). Ainsi, Vygotsky (1985) souligne que les fonctions psychiques se développent deux fois: une première fois sur le plan extérieurisé, dans le cadre de la relation avec l'adulte, et

une seconde fois, sur le plan intériorisé, lorsque l'enfant s'approprie la nouvelle compétence visée par la collaboration dans le cadre de la ZPD. En outre, la zone proximale du développement permet de comprendre quels sont les processus développementaux déjà réalisés et les processus en maturation chez l'enfant. Elle nous permet de prévoir ceux qui sont en devenir et sont en train de se développer (Demerval et White, 1993). Enfin, Demerval et White (1993) font valoir que le rôle de l'adulte en tant qu'enseignant est de donner des outils nécessaires à l'élève dans sa zone proximale de développement afin qu'il se pose des questions et puisse résoudre une situation qui cause problème.

3.2 La grille d'analyse de l'intervention en fonction de la ZPD

Pour Vygotsky (1978 dans Vergnaud, 2008), le rôle de médiation liée à l'activité personnelle intermentale provoque la mise en place d'une zone proximale de développement. Le terme médiation est utilisé pour désigner un soutien positif donné par un adulte ou un pair plus compétent en situation difficile visant à améliorer le fonctionnement cognitif ou social de l'élève (Fijalkow et Nault, 2000 dans Venet, Schmidt et Paradis, 2008). Dans leur étude, Venet *et al.*, (2008) proposent une grille d'analyse comprenant la médiation socioaffective, la médiation cognitive et enfin la médiation métacognitive lors de l'intervention dans la ZPD.

3.2.1 Médiation socioaffective

Se fondant sur Vygotsky (1998) lui-même, Venet *et al.*, (2008) affirment que le développement cognitif est associé

au développement socioaffectif. La dimension socioaffective permet à l'enseignante de s'impliquer positivement pour résoudre un conflit ou de procurer une meilleure utilisation des compétences sociales chez les élèves ou une meilleure gestion des émotions. La médiation sociale permet aux élèves de tisser des liens sociaux entre eux dans la mesure où elle apporte une assistance à l'apprenant qui ne peut pas résoudre des problèmes seul (Bondu, 1998 dans Venet *et al.*, 2008). Elle favorise l'amélioration de l'acceptation de l'élève par ses pairs et la protection de l'estime de soi en permettant à l'élève de se sentir capable (Venet *et al.*, 2008). L'aspect socioaffectif a également un impact important sur la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'élève (Bruner, 1987).

3.2.2 Médiation cognitive

La notion de médiation cognitive repose sur des conceptions de l'intervention visant à accompagner l'élève dans sa démarche de réflexion et de résolution de problème (Venet *et al.*, 2008). La médiation cognitive «intervient en tant que dimension intrinsèque du rapport sujet-objet [...] comme modalité dans la détermination de la structure de l'objet, comme intermédiaire constitutif» (Vergnaud, 2008, p.238). Pour Venet *et al.*,(2008) la médiation cognitive doit comporter les éléments suivants: a) la sensibilité aux besoins cognitifs de l'élève permettant à l'enseignant d'identifier les difficultés de ce dernier et d'intervenir de façon adaptée à ses besoins (Saint-Laurent, 2000 dans Venet *et al.*, 2008); b) des attentes élevées de la part de l'enseignante

permettant d'encourager l'apprenant à se dépasser et d'influencer sa motivation (Archambault et Chouinard, 2003); c) l'étayage, qui signifie l'ensemble des interactions d'assistance de l'enseignant permettant à l'élève d'apprendre à organiser ses conduites afin de réussir d'une façon autonome (Bruner, 1987); d) la modélisation permettant à l'enseignante de montrer à l'élève un comportement désirable en visant à augmenter l'autocontrôle chez l'élève (Fijalkow et Nautl, 2002 dans Venet *et al.*, 2008); et e) la centration sur les processus que l'enfant utilise pour qu'il se développe (Bergeron, Pilon, Plante, St-Hilaire et Laporte, 1985 dans Venet *et al.*, 2008).

3.2.3 Médiation métacognitive

La médiation métacognitive est un soutien donné par l'enseignant permettant à l'élève de réfléchir sur sa propre façon d'apprendre et de développer des stratégies pour contrôler ses processus d'apprentissage et son comportement (Venet *et al.*, 2008).

4. Analyse réflexive des activités

pédagogiques à la lumière de la ZPD



Les activités effectuées durant des rencontres à l'école Champlain avaient pour objectif d'enrichir le vocabulaire des élèves et de leur permettre de perfectionner la prononciation des mots et des expressions à l'aide de jeux et d'exercices variés. Les livres utilisés sont les suivants. Pour Matteo: *Le Football, Une bonne idée, Quelle machine!*, et *Le recyclage*. Pour Juan Carlos: *Le football, Le dragon, Chez mamie*

et C'est l'heure. Pour mieux aider mes élèves à comprendre ce qu'ils lisait, j'ai intégré diverses activités dans les situations de lecture. Ainsi, je leur ai demandé de répondre à des questions (orales et écrites), de dessiner une maison en utilisant les figures géométriques précisées (avec le livre *Chez mamie*), de prononcer des mots dans le texte en frappant la table, de réaliser des figures avec le Tangram, etc. Cette variété d'activités m'a permis d'aborder avec les élèves différents aspects de la langue parlée et écrite. Ces deux élèves ont fait preuve d'une attitude positive et ont manifesté un désir réel d'améliorer leurs compétences orales et écrites en français. Les jeux et les exercices intégrés aux situations de lecture ont su capter leur intérêt et les encourager à participer activement.

✿ 4.1 Des activités pédagogiques réalisées dans le cadre de la ZPD

La plupart des activités que j'ai élaborées dans ma classe reposent sur les textes lus pendant le cours. Bien qu'elles soient différentes selon le processus qui en découlent, toutes les activités avaient pour but d'améliorer les compétences en français des deux élèves. Les trois exemples d'activités que je vais illustrer permettent de comprendre comment j'ai réussi à intervenir dans la zone proximale de développement de mes élèves.

4.1.1 Activités relatives au vocabulaire de géométrie et à la prononciation des mots

J'ai demandé d'abord à Juan Carlos de lire à haute voix l'histoire *Chez mamie*, qui parle des formes géométriques. Ensuite,

je lui ai posé des questions permettant de saisir la globalité de l'histoire. Dans l'ensemble, il n'avait aucune difficulté lors de la compréhension globale du texte (évaluation de son niveau actuel) mais il ne pouvait pas encore faire un lien entre le vocabulaire géométrique et ses formes (niveau potentiel visé). Pour aider Juan Carlos à régler ce problème, je lui ai proposé un exercice d'association. Il s'agissait d'associer les mots de figures géométriques à leurs formes données. C'est une tâche reposant sur la relation entre les mots précisés et les dessins présentés, qui a permis à Juan Carlos de mémoriser le vocabulaire relatif aux formes géométriques. Au début, Juan Carlos a éprouvé de la difficulté à mener son travail à bien. Je lui ai donné un indice en lui posant des questions concernant les objets que la petite fille dans le livre a trouvé chez sa mamie. Par exemple, je lui ai demandé ce que la petite fille avait trouvé premièrement quand elle est arrivée chez sa mamie. Il m'a répondu qu'elle avait vu une balançoire. Je lui ai demandé ensuite quelle forme était la balançoire. Il a dit qu'elle était ronde. J'ai donc confirmé sa réponse en lui disant que la balançoire avait la forme d'un cercle. J'ai continué à lui donner un soutien de cette manière jusqu'à ce qu'il finisse sa tâche (étayage par questionnement).

Après avoir fini l'exercice d'association, j'ai proposé à Juan Carlos le jeu de Tangram, qui est un jeu chinois se composant de cinq pièces triangulaires, d'un carré et d'un parallélogramme. Les sept morceaux peuvent se juxtaposer pour former un grand carré. On peut aussi créer des figures variées à l'aide des formes géométriques de ce jeu. L'objectif de ce jeu est d'évaluer la capacité



d'abstraction, de manipulation de formes et de repérage dans l'espace de l'élève. Elle permet également de percevoir la créativité de l'élève. J'ai montré d'abord les pièces de Tangram à Juan Carlos en lui demandant de prononcer le nom des formes géométriques. En gros, il a bien répondu malgré une difficulté à prononcer les mots correctement. Par la suite, je lui ai présenté les modèles de figures multiples formés par les sept morceaux géométriques du Tangram. Ces modèles de figures sont : la maison, le carreau, le chat, le lapin, l'oie, le bateau à voile etc. Juan Carlos a réussi d'une façon autonome à faire le carreau, la maison et le bateau à voile. Il a essayé aussi de créer tout seul la figure de chien, sans toutefois la réussir. Par conséquent, je suis intervenue de manière à le détendre pour qu'il puisse résoudre le problème sans peine (sensibilité au besoin de l'enfant). Je lui ai expliqué que les pièces de Tangram devaient être tournées dans tous les sens et que chaque figure utilisait toutes les pièces. J'ai ajouté que les pièces se juxtaposaient les unes à côté des autres et qu'elles ne pouvaient pas se superposer les unes sur les autres (étayage par indices). Juan Carlos a essayé de nouveau de créer une figure de chien en suivant la démarche que je lui avais conseillée. Il a enfin réussi à former cette dernière tout en inventant à la fois une figure de flèche. Concernant les problèmes de prononciation des mots rencontrés, Juan Carlos avait une difficulté à prononcer les mots suivants : voiturette, balançoire, rectangulaire, carré, et arbre. J'ai noté d'abord tous les mots causant les problèmes d'articulation de Juan Carlos en lui montrant la manière de les prononcer en les rythmant

(modélisation). En tapant une table, Juan Carlos a réussi à prononcer les mots plus facilement et plus correctement (effort de centration sur les processus). Même si au moment de l'intervention, je n'étais pas familière avec le concept de ZPD, je constate avec plaisir que je me suis montrée sensible aux besoins de l'élève, que j'ai eu recours à l'étayage et à la modélisation et que j'ai maintenu des attentes élevées en l'encourageant à poursuivre les tâches proposées. Étant donné qu'il les a toutes réussies avec mon aide, je peux avancer que je me suis bien située dans sa zone proximale de développement pour cette activité, ce que je développerai un peu plus loin.

4.1.2 Activité relative à la lecture

En ce qui concerne Matteo, j'évoquerai rapidement une activité visant à améliorer la compétence orale et la compétence en lecture de cet élève. Le livre *Quelle Machine!* que j'ai choisi correspond à son intérêt ainsi que le niveau de l'âge scolaire de l'élève de 5^e année. C'est un livre, qui raconte la fabrication d'un robot en proposant le vocabulaire des activités quotidiennes. Après avoir fini la lecture, Matteo a répondu aux questions globales en me demandant l'explication des expressions difficiles et des termes inconnus. Dans l'ensemble, il était bien intéressé au contenu de ce livre. Il a constaté qu'il aimait l'histoire de la machine et du robot. Bien que le vocabulaire ait été un peu plus difficile par rapport à ses niveaux connaissances en français, il a fait tous ses efforts pour finir la lecture. Il a avoué qu'il y avait beaucoup de mots qu'il ne comprenait pas. Cependant, il était content de finir la lecture car il aimait bien l'histoire.

Ensuite, je lui ai demandé de parler de son film préféré *Iron Man* qui correspondait parfaitement au thème abordé de la lecture. Mais, il lui était difficile de s'exprimer oralement. Il a quand même fait des efforts de communiquer pour que je comprenne ses phrases. En tant qu'intervenante, je l'ai écouté attentivement en lui donnant des conseils pour l'aider à formuler des phrases appropriées. Il a éprouvé également des difficultés à choisir des mots justes et des expressions correctes en lien avec le contexte.

En prenant le concept de la ZPD en considération, il est clair que des activités proposées lors de cette intervention pédagogique permettent de comprendre la différence entre la performance des deux élèves laissés à eux-mêmes et leur performance quand ils travaillent avec l'assistance d'une intervenante. Pour Juan Carlos, la lecture à haute voix ainsi que l'activité de questions-réponses me permettent de savoir son niveau de développement actuel. Quand j'ai trouvé que son problème principal résidait dans la difficulté à faire un lien entre le vocabulaire géométrique et les formes correspondantes, je lui ai proposé sans délai deux activités visant à améliorer la capacité d'abstraction en lui permettant de mémoriser d'une manière plus facile le vocabulaire géométrique.

Cependant, son niveau de développement actuel était tel qu'il ne pouvait pas résoudre les problèmes seuls dans l'exercice d'association. J'interviens tout de suite dans sa ZPD pour l'encourager à dépasser ses compétences actuelles en lui donnant des indices. Après avoir fini son

exercice d'association, le niveau de développement actuel de Juan Carlos s'est déjà amélioré. Il est capable de créer tout seul des figures de carreau, de maison et de bateau à voile mais il ne peut pas réussir la figure de chien qui est plus compliquée. Je dois de nouveau intervenir dans sa zone proximale de développement. Pour atteindre le niveau de développement potentiel qui lui permet de réussir d'une manière autonome sa tâche, il a besoin mon aide avec, il peut enfin résoudre le problème sans difficulté. Ainsi, l'interaction sociale qu'il a lieu entre Juan Carlos et moi-même permet le développement de la pensée de ce dernier. Le processus interpersonnel qui se produit dans cette interaction, à travers le langage, est ensuite intérieurisé et engendre peut-être des coordinations intra-individuelles, qui lui permettent de structurer les manières de penser de Juan Carlos. À mon avis, les activités conjointes proposées lors de l'intervention permettent à Juan Carlos de se développer dans sa zone proximale du développement. Je trouve que le langage utilisé et les activités pédagogiques adaptées à une interaction efficace entre nous. Selon Vygotsky, ce type d'interaction sociale qui permet de faire progresser l'élève s'installe nécessairement avec un sujet plus avancé, c'est-à-dire ayant atteint un niveau de développement cognitif plus élevé.

Quant à Matteo, je pense que mon intervention ne lui a pas permis de réussir efficacement sa tâche d'une manière autonome. À mon avis, le processus de développement dans la ZPD de Matteo n'est pas incontestable car mon intervention n'était pas tout à fait appropriée. L'activité conjointe visant à améliorer la compétence



orale de Matteo ne correspond pas vraiment à ses besoins. L'activité, qui est trop difficile par rapport à ses compétences langagières limitées ne lui permet pas de dépasser son niveau de développement actuel pour atteindre son niveau de développement potentiel. Autrement dit, l'interaction sociale, qui joue un rôle primordial lors du processus de développement dans la ZPD de l'élève a probablement permis à Matteo de faire certains apprentissages linguistiques, mais ne lui a pas permis de réaliser la tâche de façon autonome. Le problème ici réside dans la distance entre les connaissances de Matteo et sa faible connaissance du français. Comment conserver l'intérêt d'un jeune garçon de son âge en lui présentant des textes adaptés à son niveau de connaissances générales? La question n'est pas facile à résoudre.

4.2 Les différents types de médiation

4.2.1 Médiation socioaffective

J'utilise la médiation socioaffective pour construire des liens sociaux avec mes deux élèves en veillant à leurs proposer des activités susceptibles d'éveiller leur intérêt et donc leur motivation.

4.2.2 Médiation cognitive

J'effectue plusieurs médiations cognitives en questionnant mes élèves. Pour ce faire, je reformule des questions d'une compréhension de texte pour que mes élèves comprennent mieux ce dont j'ai besoin comme réponse. Je procure un soutien progressif donné à mes élèves en fonction de leurs besoins. À mon avis, cette dimension

se reflète dans l'activité qui a suivi la lecture lors de la sixième rencontre avec Juan Carlos. J'avais préparé des questions lui permettant de réviser le vocabulaire dans le livre *Chez mamie*. De plus, je suis constamment les progrès des élèves, en les observant en classe ou en précisant leurs difficultés cognitives et en essayant d'y remédier. Dans cette optique, l'activité que j'ai proposée à Juan Carlos permettant de prononcer des mots en frappant la table et de créer des formes en utilisant les pièces du Tangram correspond à ce type du soutien. Les deux activités créées reposent sur la difficulté de prononcer des mots et de comprendre la conception des figures géométriques de cet élève. Les objectifs de ces activités sont de permettre à Juan Carlos d'articuler des mots avec le rythme et d'appliquer la connaissance acquise en s'appuyant sur les formes géométriques qu'il a déjà apprises.

4.2.3 Médiation métacognitive

Je me centre également sur les processus métacognitifs en invitant mes élèves à réfléchir sur leurs erreurs et en les questionnant sur ce qui lui permet d'améliorer la qualité de leurs tâches. C'est une manière, qui permet à mes élèves de comprendre mieux des limites qui les empêchent d'améliorer des compétences langagières. Elle précise également une démarche qui leur permet de suivre pour se développer constamment. J'explique enfin à mes élèves que les difficultés rencontrées ne sont pas liées à une manque d'intelligence mais plutôt à un manque de stratégies.



5. Conclusion

Dans la conception socioculturelle du développement, l'élève ne saurait être considéré comme isolé de son environnement socioculturel. Ses liens avec autrui font partie de sa nature. Tout élève est caractérisé par son niveau de développement actuel et par son niveau de développement potentiel. La zone proximale de développement correspond à la surface comprise entre ces deux

cercles. Elle définit les possibilités de développement à court terme de l'élève dans le cadre d'une action éducative faisant intervenir une interaction sociale conduite sous la direction d'un adulte. Pour que l'interaction soit productive, il est essentiel que les deux systèmes cognitifs en présence disposent d'une surface de recouvrement suffisante.



Références bibliographiques

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). **Vers une gestion éducative de la classe.** Québec: Gaëtan Morin.
- Bruner, J. (1987). **Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire.** Paris: PUF.
- Demerval, R. et White, F. (1993). **La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème.** Revue de Recherches en Éducation, 10–11 (37–48).
- Venet, M., Schmidt, S., et Paradis, A. (2008). **Les conditions liées à la relation maître élève.** Rapport de recherche, Université de Sherbrooke, Québec.
- Vergnaud, G. (2008). **Quels héritages de Vygotsky dans la théorie des champs conceptuels? In M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), Vygotsky et les recherches éducatives et en didactiques.** Pessac: Presse Universitaire de Bordeaux.
- Vygotsky, L. (1985). **Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire.** In B. Schneuwly et J.P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niesté.

