

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue

Michèle Venet, Enrique Correa Molina and Frédéric Saussez

Volume 19, Number 1, 2016

Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1040660ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1040660ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Venet, M., Correa Molina, E. & Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.7202/1040660ar>

Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue

Michèle Venet

Enrique Correa Molina

Frédéric Saussez

Université de Sherbrooke

La pédagogie universitaire semble bien faire l'objet d'un renouveau dans bon nombre de domaines et disciplines, comme en témoigne divers travaux de recherche récents qui analysent ou évaluent de nouvelles formes d'enseignement auprès des étudiants et étudiantes de premier ou deuxième cycles universitaires, qu'il s'agisse de pédagogie différenciée (Langevin et Toupin, 2008), d'apprentissage collaboratif (Pohl et Dejean, 2009) ou par problème (Larue et Hrimech, 2009), de construction d'un portfolio professionnel (Hébert, Beaudoin, Thibaut et Pitre, 2009) ou encore de pratique réflexive (Correa Molina et Gervais, 2012). Les travaux de recherche entrepris sur ces différentes façons d'enseigner s'inscrivent, à notre avis, dans une approche de pratique réflexive de la part de chercheurs-formateurs, désireux en quelque sorte de prêcher par l'exemple, en s'appuyant notamment sur la théorie historique culturelle proposée par Vygotski. En effet, les méthodes d'enseignement choisies visent à mobiliser davantage les étudiants et étudiantes, en partant de ce qu'ils savent faire seuls, en leur offrant des possibilités de coconstruction de leurs apprentissages, en les accompagnant dans leur démarche et en faisant porter l'accent sur les processus en cause, tout ceci pour leur permettre d'atteindre un degré de compréhension ou de compétence, voire de développement, accru, grâce à cette aide ou à cet accompagnement. Serait-ce que ces nouvelles méthodes consistent à intervenir dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes tant en formation initiale que continue? C'est précisément la question sur laquelle ce numéro

thématique souhaite se pencher. Pour ce faire, il convient dans un premier temps de bien définir le concept de zone proximale de développement (ou zone de développement le plus proche) en le situant dans l'approche développementale proposée par Vygotski (1931/2014; 1934/1997), ce qui nous conduira nécessairement à nous interroger sur la nature du développement cognitif à l'âge adulte, pour terminer en évoquant l'approche adoptée par les différents auteurs qui ont contribué à ce numéro.

Le concept de zone proximale de développement

Les écrits de Vygotski relatifs à la zone proximale de développement peuvent se décomposer en trois aspects: un aspect théorique, un aspect évaluatif et un aspect pédagogique. Nous passerons en revue ces trois éléments tour à tour.

Les fondements théoriques du concept de zone proximale de développement

La zone proximale de développement distingue radicalement l'être humain de l'animal (Vygotski, 1934/1997). En effet, l'animal apprend par dressage tandis que chez l'enfant «le développement par la collaboration et l'imitation, source de toutes les propriétés spécifiquement humaines de la conscience, le développement par l'apprentissage scolaire est fondamental» (*Ibid.*, p. 355). Ce que permet cette collaboration avec l'enfant, c'est de «passer à un niveau intellectuel supérieur» (*Ibid.*, p. 355). C'est donc dire que les apprentissages ne sont pas une simple accumulation de réflexes conditionnés, comme chez l'animal, mais qu'ils sont un moteur fondamental de développement. D'ailleurs, Vygotski (1934/2012a) précise que «même s'il faut tenir compte du développement des fonctions de l'enfant et de ses propres lois, il ne faut pas oublier aussi que ces lois se manifestent différemment selon le fait que l'enfant apprend ou n'apprend pas» (p. 148). Ainsi, les apprentissages ne sont pas de simples épiphénomènes qui favorisent le développement, mais ils constituent la source vive de ce dernier, et Vygotski (1934/2012a) réaffirme cette position de différentes façons à plusieurs reprises: «Chaque apprentissage est une source de développement qui réveille les processus qui, sans lui, ne peuvent pas apparaître.» (p. 245) En somme, «[c]oncernant notre hypothèse, le point essentiel consiste à dire que le processus de développement ne coïncide pas avec celui de l'apprentissage, mais que le processus de développement suit le processus d'apprentissage qui crée la zone du développement le plus proche» (*Ibid.*, p. 247). Si, à l'instar de nombre d'auteurs et notamment de Chaiklin (2003), nous sommes loin de considérer le concept de ZPD comme le cœur de la théorie de Vygotski, il apparaît cependant, comme l'illustrent ces quelques citations, que la zone proximale de développement constitue le point de rencontre entre l'enfant et son environnement socioculturel. Car, c'est ce qui se produit à l'intérieur de cette zone qui permet le développement des fonctions psychiques supérieures (perception, mémoire et attention volontaires, raisonnement, etc.), soit celles qui intéressent Vygotski,

dans la mesure où elles sont le propre de l'espèce humaine. C'est aussi ce qui se produit à l'intérieur de cette zone qui permet que

toutes les fonctions psychiques supérieures apparaissent deux fois au cours du développement de l'enfant: la première fois dans les activités collectives, dans les activités sociales, autrement dit comme fonction interpsychique, la deuxième fois dans les activités individuelles, comme propriété interne de la pensée de l'enfant, autrement dit comme fonction intrapsychique. (Vygotski, 1934/2012a, p. 243)¹

C'est une autre façon de dire que le développement des fonctions psychiques supérieures dépend de l'expérience socioculturelle de l'enfant (plan interpsychique) ainsi que de l'appropriation par ce dernier (plan intrapsychique) de cette expérience.

L'aspect évaluatif de la zone proximale de développement

Les tests de QI ne permettent pas d'évaluer convenablement le développement de l'enfant (Vygotski, 1933/2012b). Pourquoi? Parce qu'ils se contentent d'évaluer ce que l'enfant sait faire seul, c'est-à-dire son niveau de développement actuel ou encore les fonctions psychiques qui sont déjà parvenues à maturité. Or, pour comprendre la façon dont l'enfant se développe, il faut également évaluer les fonctions en devenir, celles

qui ne sont pas encore arrivées à maturité, mais qui sont en train de mûrir, les fonctions qui mûriront demain, qui aujourd'hui sont à l'état embryonnaire, les fonctions qu'on peut appeler non pas le fruit du développement, mais les germes du développement, ses fleurs, ce qui est en train de mûrir. (Vygotski, 1933/2012b, p. 186-187)

Donc, d'expliquer Vygotski (1933/2012b), si l'on évalue deux enfants dont le niveau actuel se situe à huit ans d'âge développemental et que l'on observe qu'avec de l'aide l'un est capable d'effectuer des tâches normalement destinées aux enfants de neuf ans et l'autre des tâches destinées aux enfants de 12 ans, peut-on dire que leur niveau de développement est le même? Non, bien sûr. Et c'est précisément cette différence qui constitue la zone proximale de développement de chacun de ces enfants. «Nous appelons cette différence entre 12 et 8 ans, dans le premier cas, et entre 9 et 8 ans, dans le deuxième, la zone du développement le plus proche» (*Ibid.*, p. 185). C'est elle qui «permet de prédire ce qui se produira demain au cours du développement» (*Ibid.*, p. 187), car ce que l'enfant peut faire aujourd'hui avec de l'aide, il pourra le faire seul demain. Ainsi, le concept de zone proximale de développement s'inscrit dans un aspect récurrent de la pensée de Vygotski, à savoir la nécessité d'ancrer le développement non pas seulement dans le passé, mais aussi dans le futur.

[...] l'étude de la zone du développement le plus proche [...] nous permet d'augmenter de façon significative l'efficacité, l'utilité, le bienfait

¹ En italique dans la traduction française.

de l'utilisation du diagnostic du développement intellectuel pour la résolution des tâches scolaires établies par la pédagogie. (Vygotski, 1933/2012b, p. 188)

Pour les enseignants et les enseignantes, la zone proximale de développement constitue en principe un indice précieux, puisqu'à partir de cette compréhension du développement de l'enfant, ils pourront déterminer ce qu'il convient de lui enseigner. Toutefois, dans la pratique, les choses ne sont pas si simples. La notion même de «fonctions en germes» complexifie le concept de ZPD, le développement des germes ne pouvant être instantané. Il se peut ainsi que, avant que l'enfant ne s'approprie un concept sur le plan intrapsychique, la personne qui enseigne, en accord avec le précepte de Boileau, doive cent fois sur le métier remettre son ouvrage. Est-ce dire que la tâche est trop complexe pour l'enfant? «Oui» diraient probablement les partisans de la théorie des petits pas. Mais Vergnaud (1989) attire notre attention sur le fait

[...] qu'il est parfois utile, didactiquement, de confronter les élèves à des situations relativement éloignées de ce qu'ils sont prêts à comprendre: il faut parfois déstabiliser profondément les conceptions des élèves pour leur faire comprendre des phénomènes et des concepts nouveaux, ou leur faire acquérir des compétences nouvelles. (Vergnaud, 1989, p. 115)

C'est également, nous semble-t-il, la position de Vygotski (1934/1997;1934/2012b), qui ne s'est certes pas fait l'apôtre de la facilité. En effet, pour lui, le développement résulte d'une lutte entre les désirs propres à l'enfant et les exigences de son entourage social (Levykh, 2008); il s'effectue à l'occasion de crises lors desquelles l'enfant peut adopter un comportement ombrageux et conflictuel; il se caractérise épisodiquement par des symptômes négatifs, de telle sorte que, pour ne nous arrêter qu'à l'aspect scolaire de cette évolution, il n'est pas rare que ces périodes de crise se traduisent par du désintérêt et une baisse du rendement scolaire (Vygotski, 1934/2012b). C'est sur ces difficultés inhérentes au développement que peuvent se construire de nouvelles formations «extrêmement originales et spécifiques» (*Ibid.*, p. 129). Outre ces luttes internes, qui se déroulent à l'insu de l'enfant, Vygotski (1934/1997) souligne que «toute matière d'enseignement exige de l'enfant plus que ce qu'il peut donner à ce moment-là, c'est-à-dire que l'enfant à l'école a une activité qui l'oblige à dépasser ses propres limites» (p. 360) et que l'apprentissage n'exclut pas la douleur même s'il finit par procurer une certaine satisfaction (*Ibid.*).

Donc, bien qu'il soit souvent nécessaire, dans la réalité, de procéder à petits pas (Vergnaud, 1989), il semble bien que l'enseignant ou l'enseignante qui souhaite favoriser le développement cognitif de ses élèves doive leur proposer des tâches susceptibles de créer un déséquilibre chez ces derniers (Veraksa, Shyian, Shyian, Pramling et Pramling-Samuelsson, 2016), autrement dit les placer face à une contradiction. Mais:

Pour qu'une contradiction soit perçue comme une gêne pour la pensée, il faut que deux jugements se contredisant l'un l'autre soient considérés comme des cas particuliers d'un concept général unique. Mais justement cela n'existe pas ni ne peut exister dans les concepts ne relevant pas d'un système. (Vygotski, 1934/1997, p. 401)

Or que sont les concepts relevant d'un système? Des concepts scientifiques, au sens vygotkien du terme (*Ibid.*). Ainsi, l'introduction de concepts scientifiques dans la pensée de l'enfant l'amènera éventuellement à percevoir des contradictions qu'il ne pourrait percevoir autrement et à tenter de les résoudre. Il apparaît ici que la notion de «tâche développementale» proposée par Chaiklin (2003) prend tout son sens: les tâches développementales doivent inclure le maniement de concepts scientifiques. Et c'est précisément le rôle de l'école que d'enseigner les concepts scientifiques qui feront peu à peu contrepoids aux concepts quotidiens, empiriques, développés spontanément par les enfants (Vygotski, 1934/1997), et qui favoriseront des prises de conscience successives.

L'enseignement dans la zone proximale de développement

«Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement» (Vygotski, 1934/2102b, p. 242), le rôle de l'enseignant étant de donner «vie aux processus de développement qui doivent accomplir leur cycle afin de porter leurs fruits» (*Ibid.*, p. 171). Il consisterait en quelque sorte à mettre en place les conditions nécessaires pour donner vie à ces processus, l'enseignant endossant de cette façon le rôle d'agent de développement tel que Rivière le conçoit (Saussez, 2017). En fait, c'est la zone proximale de développement de l'enfant qui détermine les apprentissages qu'il convient de lui proposer. En gardant à l'esprit qu'ils ne peuvent enseigner à leurs élèves que ce qu'ils sont capables d'apprendre, l'enseignant et l'enseignante doivent s'appuyer sur les fonctions déjà développées chez l'enfant pour viser celles qui sont en maturation, car «[c]est seulement dans cet intervalle que se situe la période optimale d'apprentissage d'une matière donnée. «La pédagogie doit s'orienter non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin» (Vygotski, 1934/1997, p. 356-357). Ainsi, le processus d'enseignement doit être construit de façon à créer la zone du développement le plus proche, car «on a de bonnes raisons de supposer que le rôle de l'enseignement dans le développement de l'enfant consiste dans le fait que l'apprentissage crée la zone de développement le plus proche» (Vygotski, 1933/2012a, p. 171).

Toutefois, Vygotski a assez peu discuté de la façon dont il fallait s'y prendre pour enseigner dans la zone proximale de développement des élèves. Il évoque très clairement que l'enseignement dans la zone proximale de développement requiert nécessairement l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent (Vygotski, 1934/1997). Mais de quelle aide s'agit-il au juste? Lorsque l'on évalue la zone proximale de développement de l'enfant

ou que l'on enseigne dans cette zone, on peut lui poser des questions suggestives, lui montrer comment résoudre le problème, commencer à résoudre le problème puis laisser l'enfant le finir, lui donner des méthodes de résolution ou de démonstration différentes, lui donner la solution complète puis lui demander refaire le problème. Par ailleurs, Vygotski (1934/1997) décrit ainsi le rôle de l'enseignant: «[e]n travaillant avec un élève sur un thème, le maître a expliqué, transmis des connaissances, questionné, corrigé, il a obligé l'élève à expliquer lui-même» (p. 365); il l'évoque également lorsqu'il s'agit d'enseigner les concepts scientifiques. À ce sujet, Vygotski (1934/1997) souligne que l'enseignement direct des concepts scientifiques ne peut profiter aux élèves puisque ces concepts n'existent pas comme tels chez les enfants, mais qu'ils se développent au moyen de la pensée. Il préconise des «méthodes d'enseignement indirectes, plus fines, plus complexes» dans la mesure où elles font «progresser plus haut et plus loin le processus de développement des concepts enfantins» (p. 279), sans toutefois nous les décrire de façon plus précise. Nous posons ici l'hypothèse que cette considération s'applique – du moins partiellement – également aux jeunes adultes.

Enseigner dans la zone proximale de développement des jeunes adultes

Ce projet de numéro thématique reposait implicitement sur l'hypothèse que les jeunes adultes, et plus précisément les futurs enseignants et enseignantes, continuent à se développer, et ce, en nous appuyant sur la théorie développementale proposée par Vygotski (1931/2012; 1933/2012*a* et *b*; 1934/1997). Comment justifier cette posture alors que la théorie historique culturelle décrit et analyse le développement de l'enfance à l'adolescence et que, selon Vygotski (1934/2012*a*) lui-même, «[i]l est difficile d'imaginer que le développement de l'homme au début de sa maturité (de 18 à 25 ans) soit conforme aux lois du développement de l'enfant» (p. 131)? Il serait possible d'argumenter en nous appuyant sur les travaux concernant le développement professionnel (Clot, 2007; Yvon et Garon, 2006). Toutefois, les différentes définitions de ce type particulier de développement recensées par Deschênes (2014) nous apparaissent éloignées de la conception vygotskienne du développement, à ceci près que plusieurs d'entre elles évoquent la notion de transformation. Pour Vygotski, ce qui se développe sur le plan cognitif ce sont les fonctions psychiques supérieures (perception, attention et mémoires volontaires, formation de concepts ou pensée verbale, volonté, imagination) ainsi que la façon dont leurs rapports se modifient, et ce, grâce à la médiation par le signe. La question est donc de savoir si ces fonctions psychiques se développent encore ou si leurs rapports se modifient encore au début de l'âge adulte.

Vygotski (1931/2014) décrit ainsi le développement de l'enfant:

[...] il s'agit d'un processus dialectique complexe, caractérisé par une périodicité elle-même complexe, une disproportion dans le développement de différentes fonctions, des métamorphoses où certaines formes se transforment qualitativement en d'autres, un complexe entrelacs de processus évolutifs et involutifs, un complexe entrecroisement des facteurs internes et externes, un complexe processus de dépassement des difficultés et d'adaptation. (Vygotski, 1931/2014, p. 272-273)

Et, poursuit-il, le développement de l'enfant est marqué de changements révolutionnaires, survenant par bonds: c'est ce qui se produit notamment dans le cas des expériences-déclics, qui dénotent l'acquisition, voire l'appropriation, d'un principe général (Vygotski, 1934/1997). Ces changements brusques alternent avec des périodes plus calmes, car «[...] révolution et évolution [sont] deux formes de développement mutuellement liées et se supposant l'une l'autre» (Vygotski, 1931/2014, p. 273). Ils résultent de l'intériorisation des contradictions que l'enfant doit résoudre en s'appuyant non plus sur sa perception immédiate, mais sur la compréhension de concepts plus généraux. Ainsi, «le conflit entre les formes développées, les formes culturelles de comportement à la rencontre desquelles va l'enfant et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement est l'essence même de son développement» (*Ibid.*, p. 273-274).

Enfin, il convient de garder à l'esprit que le développement résulte de la reconfiguration des liens entre les différentes fonctions psychiques supérieures et que l'apprentissage y contribue en exerçant «sur le développement des fonctions psychiques supérieures une influence qui s'étend bien au-delà des limites du contenu, de l'objet propre à une discipline donnée [...]» (Vygotski, 1934/1997, p. 350). En effet:

Il y a interdépendance et liaison réciproque des fonctions psychiques particulières plus spécialement impliquées dans l'étude de telle ou telle matière; ainsi l'attention volontaire et la mémoire logique, la pensée abstraite et l'imagination scientifique se développent, grâce à la base commune à toutes les fonctions psychiques de type supérieur, en un processus complexe unique; cette base commune à toutes les fonctions psychiques supérieures [...] est la prise de conscience et la maîtrise. (Vygotski, 1934/1997, p. 350)

Pour leur part, les futurs enseignants et enseignantes arrivent à l'université avec leurs théories implicites de l'enseignement, du développement, de l'enfance, de l'adolescence..., théories implicites que nous pourrions assimiler aux concepts quotidiens que construisent spontanément les enfants. Les cours théoriques auxquels ils sont exposés sont l'occasion de les mettre en contact avec de nouveaux concepts scientifiques, et ce, sur le plan interpsychique. Il leur faut, bien entendu, s'appropriier ces concepts sur le plan intrapsychique pour qu'ils se frayent un chemin dans leur esprit. Il leur faudra aussi les mettre en lien, non seulement avec leurs connaissances antérieures, mais aussi

avec d'autres concepts afin de passer à un stade de généralisation supérieur, nécessaire pour construire une compréhension globale de la profession qu'ils souhaitent exercer et des lois du développement des enfants et adolescents auxquels ils vont enseigner. Si les révolutions qu'ils vivent sont moins intenses que celles qu'ils ont subies étant enfants, il reste que les expériences-déclics ne leur sont pas étrangères. Par ailleurs, il est possible d'avancer que la formation universitaire contribue au développement de leur pensée verbale en augmentant leur capacité d'abstraction, puisqu'ils sont appelés à traiter des concepts de plus en plus généraux, voire abstraits. Il se pourrait également que le processus de reconfiguration des fonctions psychiques supérieures soit présent à l'âge adulte, auquel s'applique cette remarque: «Si j'ai acquis les connaissances d'un cours d'anatomie humaine ou que ma pensée abstraite a progressé, je pense que ce n'est pas la même chose. Il existe une différence entre les processus de l'apprentissage et ceux du développement.» (Vygotski, 1933/2012a, p. 149-150) Nous retrouvons donc ici certaines des caractéristiques du développement proposées par Vygotski (1931/2014; 1934/1997). D'ailleurs, si des chercheurs-formateurs issus de cultures différentes posent l'hypothèse qu'ils peuvent enseigner dans la zone proximale de développement de leurs étudiants et étudiantes, c'est qu'ils visent à permettre à ces derniers et dernières non pas simplement d'acquérir des connaissances, mais bien de se développer intellectuellement et non seulement professionnellement.

Dans le cadre de ce numéro, Ciavaldini-Cartaut s'intéresse à la capacité des tuteurs d'intervenir comme médiateurs dans la zone proximale de développement des étudiants novices et à renforcer ainsi leur pouvoir d'agir pendant leur stage. Pour leur part, Brudermann et Pélissier proposent «un modèle d'accompagnement à l'autonomie d'apprentissage» dans le cadre d'un cours en ligne et interprètent leurs résultats à la lumière du concept de zone proximale de développement. Quant à Montandon, elle se penche sur la façon de développer, chez de futurs enseignants et enseignantes, la capacité d'intervenir dans la ZPD de leurs élèves en s'arrêtant plus particulièrement à la double démarche d'expérimentation, sur soi (comme enseignant ou enseignante) et sur autrui (les élèves), nécessaire pour intervenir dans la zone proximale de développement. C'est ce même thème que reprennent Venet, Correa Molina, Nootens et Roberge, à ceci près que les acteurs sont ici les futures enseignantes et les professeurs-chercheurs qui les ont rencontrées. En fait, ces auteurs s'interrogent sur la perception qu'ont leurs étudiantes des changements suscités par leur intervention dans la ZPD de leurs étudiantes. L'intérêt de réunir ces différents chercheurs réside à la fois dans la diversité des méthodes ou approches utilisées ainsi que des contenus abordés par les uns et les autres, qui tous cependant nous ramènent à la nécessité pour les formateurs universitaires d'enseigner dans la zone proximale de développement de leurs étudiants et étudiantes, fussent-ils de jeunes adultes.

Références

- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev et S. Miller (dir.), *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context* (p. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation didactique*, 1(1), 83-93.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2012). Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation. In M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 195-213). Bruxelles: De Boeck.
- Deschênes, M. (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel?* Rapport de recherche. Québec: Collège O'Sullivan de Québec. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://interactive.ca/devpro/>>.
- Hébert, M., Beaudoin, J.-P., Thibaut, R. et Pitre, R. (2009). Conception, implantation et utilisation d'un portfolio professionnel étudiant dans un programme de formation en ergothérapie. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 25(1). Document téléaccessible à l'adresse: <<http://ripes.revues.org/109>>.
- Langevin, R. et Toupin, J. (2008). Types conatifs et interventions pédagogiques en milieu universitaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 49-62.
- Larue, C. et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes: le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://ripes.revues.org/88>>. Consulté le 15 avril 2015.
- Levykh, M. (2008). *Personality, emotions, and behavioural mastery in the thought of Lev Vygotsky*. Thèse de doctorat, Simon Fraser University, Colombie-Britannique.
- Pohl, S. et Dejean, K. (2009). Analyse de l'effet du type de tâche sur l'évolution des connaissances à la suite d'un processus d'apprentissage collaboratif. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://ripes.revues.org/88>>. Consulté le 23 avril 2015.
- Saussez, F. (2017). La zone de développement la plus proche: une contribution de Vygotski à l'approche par l'activité? In J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: Presses universitaires de France.
- Veraksa, N.E., Shiyan, O., Shiyan, I., Pramling, N. et Pramling-Samuelsson, I.P. (2016). La comunicación entre profesor y alumno en la educación infantil: la teoría vygotkiana y la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 232-243.
- Vergnaud, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, 42(1-2), 111-118.
- Vygotski, L.S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1933/2012a). Analyse paidologique du processus pédagogique. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 141-171). Moscou: MGU.
- Vygotski, L.S. (1933/2012b). La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 172-204). Moscou: MGU.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris: La Dispute.

- Vygotski, L.S. (1934/2012a). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 223-249). Moscou: MGU.
- Vygotski, L.S. (1934/2012b). La périodisation du développement de l'enfant. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 111-132). Moscou: MGU.
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.