



HAL
open science

De Freinet aux humanités numériques par le déploiement d'une pédagogie ouverte.

Florent Pasquier

► **To cite this version:**

Florent Pasquier. De Freinet aux humanités numériques par le déploiement d'une pédagogie ouverte..
L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation, 2018, pp.95-106. hal-02146451

HAL Id: hal-02146451

<https://hal.science/hal-02146451v1>

Submitted on 4 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**De Freinet aux humanités numériques par le déploiement
d'une pédagogie ouverte.
*Un exemple d'utilisation en enseignement des Tice.***

Florent Pasquier

Résumé / Cette contribution s'intéresse à la question de la professionnalisation des étudiants et aux modalités d'acquisition et de validation des compétences enseignées dans les ESPE. L'analyse présentée procède de l'élaboration d'une pédagogie intégrative et implicative, conçue dans la lignée des travaux de Freinet d'une façon qui se veut innovante, et mise en œuvre dans un cours de nouvelles technologies éducatives (Tice).

Mots-clés

Tice, pédagogie, responsabilité, compétences, programmes, socle commun.

Abstract / This contribution focuses on the central issue of the professionalization of students and the acquisition of skills taught in ESPE. The reflections presented result from the analysis of an integrative and implicative pedagogy conceived in line with the work of Freinet, in a way that tries to be innovative in a course of new educational technologies (Tice).

Keywords

ICT for education, responsibility, skills, curricula.

Introduction

Depuis l'établissement de l'instruction obligatoire en France (loi dite Ferry du 28 mars 1882), la question des conditions et des modalités de la formation des enseignants en France s'avère révélatrice des tensions qui résultent aussi bien du point de vue des idéologies sous-jacentes qui s'y affrontent que de l'hétérogénéité des pratiques enseignantes qui y trouvent place. Après avoir pris la dimension de la difficulté des études nécessaires pour embrasser la profession enseignante, nous allons rendre compte du développement, de l'application et de l'évaluation d'une pédagogie, dite intégrative et implicative, que nous souhaitons facilitante, testée notamment en cours de nouvelles technologies éducatives. Celle-ci se construit à la croisée de méthodes de développement personnel, professionnel et collectif (Pasquier, 2017a).

Problématique

De façon générale et selon le témoignage d'étudiants¹, la formation professionnelle reçue et l'accompagnement à l'entrée dans le métier font état d'une démarche encore très répandue d'infantilisation des étudiants (en Master 1) et des fonctionnaires-stagiaires (en Master 2) et de procédures de contrôles répétées, qui sont bien installées dans le fonctionnement de nos

¹ Enseignant-chercheur en sciences de l'Education, Sorbonne Université. Laboratoire Costech (Connaissances, Organisation et Systèmes Techniques), UTC.

² Cf. entretiens personnels et collectifs de l'auteur en groupe d'accompagnement tutoré sur plusieurs années.

institutions (convocations à commission académique, visites impromptues dans les classes, signalements administratifs sans échange préalable avec les intéressés etc.). Ce climat, où les relations humaines semblent trouver peu de place, a tendance à miner les stagiaires, à générer un sentiment de souffrance au travail, à brimer la créativité en imposant des normes et des pratiques de façon dirigiste — comme s'il n'y avait qu'une seule bonne façon de préparer et d'exercer son enseignement —, et à ne pas laisser beaucoup de place au questionnement pédagogique.

Enjeux

Les personnels qui co-encadrent et évaluent les stagiaires (académie, rectorat) ont tendance à sanctionner la méconnaissance des attendus implicites du métier de ces publics en formation initiale ou en reconversion, alors qu'ils découvrent tardivement cette complexe « forme enseignante » (sur le même modèle que la forme scolaire, Vincent, 1995) dont les codes ne leur sont pas encore acquis, ni même connus et dont on attend pourtant qu'ils soient immédiatement maîtrisés et mis en œuvre. Ce décalage conduit ces publics à des *burn-out* ou à des situations de désespoir aboutissant souvent à des arrêts de travail — qu'il ne faudrait jamais considérer comme normaux — qui sont aggravés par le triple enjeu anxiogène des obtentions et du diplôme et du concours et enfin de la titularisation.

Hypothèses

Pourrait-on envisager d'enseigner et d'évaluer autrement ? Plutôt que d'attendre ou d'exiger une ou quelques façons univoques d'entrer dans le métier et de l'exercer, ne pourrait-on pas reconnaître qu'une diversité des pratiques est possible, au delà des sentiers battus des actions classiques de formation ? Et ainsi enrichir les connaissances et acquisitions de tous ? Et ce positionnement ne serait-il pas même absolument nécessaire au vu du taux de « décrochés » (et non « décrocheurs ») que connaît notre pays³ ?

Mais alors, comment nous y prendre ? Nous nous sommes inspirés, avec une conscientisation accrue au fil du temps et selon notre propre « méthode naturelle », de la démarche expérimentale de Freinet (Régner, 1998) : pédagogie coopérative, démarche expérimentale, pédagogie active, expression libre, tâtonnement, autocorrection...

Cette proposition se situe également dans le prolongement de la démarche de projet socio-constructiviste (Vygotski, 2012) et la question de l'enrôlement se situe dans les champs théoriques de la "culture enseignante" et de la « culture scolaire » (Vincent, 1995).

Dans cet esprit, une démarche pédagogique que nous appellerons « intégrative et implicite » (P2i) est proposée aux acteurs en présence.

La dimension intégrative encourage à utiliser successivement, alternativement et complémentirement un panel élargi de pédagogies préexistantes — ou à inventer —, réputées utiles et efficaces dans des périmètres circonscrits qu'il conviendra de définir (lieux, moyens, outils),

³ « Il y a 5 ans (...), 620 000 jeunes de 18 à 24 ans décrochaient du système éducatif sans diplôme du second cycle du secondaire ».

<http://www.gouvernement.fr/action/le-decrochage-scolaire> Consulté le 25/12/2017.

tout en étant capable de passer judicieusement de l'une à l'autre lorsque le moment, le curricula ou les circonstances le recommanderont. Dans la lignée de nos travaux précédents sur la transdisciplinarité en situation de formation (Pasquier, 2017b), nous pouvons formaliser cet aspect intégratif selon la figure suivante :

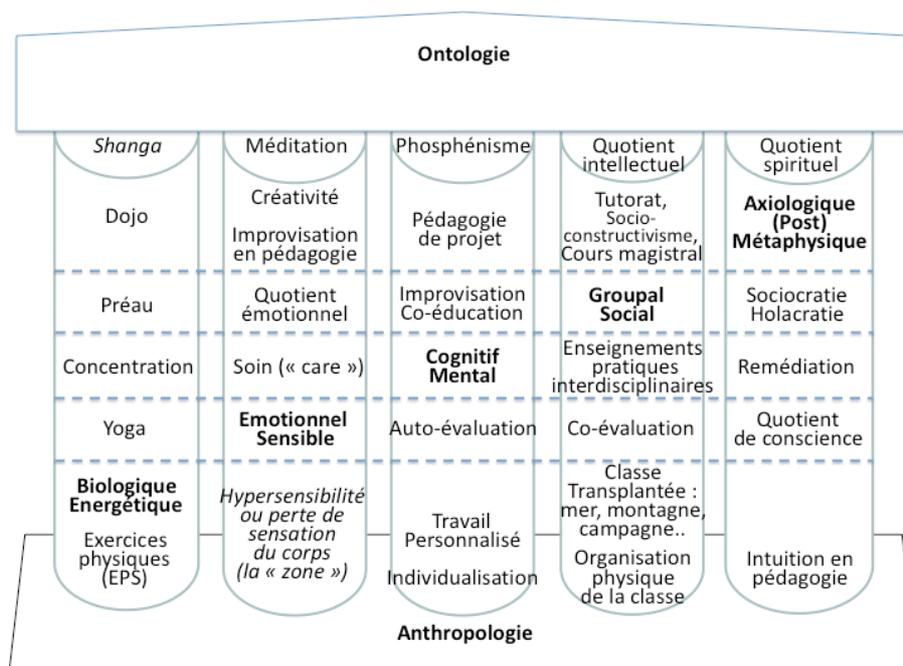


Figure. Le « temple de l'être » en formation : lieux, moyens et outils pédagogiques.

De son côté, la dimension implicative de la mise en œuvre de la P2i consiste à « passer la main » aux étudiants afin qu'ils définissent et choisissent par eux-mêmes les contenus à aborder dont ils ont le plus besoin - en relation avec le cahier des charges de la formation - et à les placer dans une démarche d'apprentissage actif, avec pour moyens l'accomplissement de buts implicatifs définis avec eux, avec l'objectif d'en rendre compte au groupe. Il s'agira la plupart du temps de mener un travail de recherche (thématique) et de production (objet numérique ; fiche de préparation de cours ; écrit réflexif) par petits groupes, puis d'en faire une présentation ou une mise en œuvre dans la classe *in vivo*. Il semble que l'implication est d'autant plus efficace qu'elle s'appuie sur trois leviers essentiels : donner un sens à l'activité ; rendre l'apprenant auteur de son travail ; l'aider à entrer dans l'activité.

Etat des lieux

Nous rencontrons fréquemment des étudiants qui continuent à venir en cours alors qu'ils sont en proie à des affections médicales (à l'école primaire, la

fréquentation assidue des enfants entraîne souvent une refonte complète des défenses immunitaires), au lieu d'accepter sereinement de se mettre en arrêt maladie le temps de guérir. Il faut également sortir d'une tendance institutionnelle à la « psychologisation » qui tend à leur faire porter la responsabilité de leurs problèmes, en minimisant le facteur de stress engendré par notre système de formation et de notation/évaluation.

Méthodologie

Un concept important utilisé dans la construction de notre proposition éducative (la P2i) en réponse à ces constats est celui de « la subjectivité ». Nous cherchons à le coupler avec une démarche plus classique d'objectivation issue des sciences exactes. Cette façon de procéder, de plus en plus assumée dans notre discipline des sciences de l'éducation (Mouchet & Cattaruzza, 2015), vise à élargir la compréhension des spécificités et de la complexité de nos métiers pour y apporter les réponses les plus fines possibles. Du point de vue académique, notre approche a également été formalisée par des prises de conscience successives grâce à l'étude de la pensée transdisciplinaire (Pasquier, 2016), de la psychologie transpersonnelle (Descamps, 1993) et de la complexité (Morin, 1992).

Matériel : vers une pratique ouverte pour l'enseignement des Tice

A l'Espé de l'académie de Paris, nous sommes en charge d'enseigner aux futurs enseignants les usages du multimédia et de l'internet utilisés à des fins éducatives. Bien que le contenu de nos cours soit assez orienté sur la technique et semblerait laisser peu de place à des voies originales d'enseignement, la « liberté académique » (Code de l'éducation, articles L123-9, L141-6, L952-2) offre la possibilité d'agir en accord avec nos idées créatives propres correspondant à notre façon de concevoir les objectifs primaires et finaux de nos enseignements, sans se borner à reproduire des *modus operandi* classiques dont il est observé qu'ils n'atteignent pas toujours des résultats encourageants. Pour autant, aucune autre « solution » n'est proposée, et c'est à chacun de trouver et d'élaborer une voie propre qui pourrait lui correspondre, sans attendre qu'elle lui soit transmise par autrui. N'est-ce pas d'ailleurs ce que Gandhi nous proposait de faire en nous demandant « d'être nous-mêmes le changement que nous voulons voir advenir dans le monde » ? Mais alors, comment « voir » ? Comment faire évoluer notre regard ? Suffirait-il simplement, comme nous pensons l'avoir compris, de regarder de façon différente (flottante et tranquille) ce qui se présente devant nos yeux, sans tensions, sans commentaires intérieurs, sans jugements ni interprétations ? De se laisser juste à percevoir des formes et des couleurs ? D'observer sans projeter, sans supposer, sans comparer avec notre vécu, pas plus qu'avec nos émotions, nos expériences, nos savoirs préalables... Être juste ici et maintenant ? Et ainsi, pourrions-nous apprendre à voir autrement les choses et le monde, avec des yeux « nouveaux » ?

Désormais, nous essayons régulièrement d'appliquer ce changement de perspective dans la préparation de nos cours, en les modifiant pour intégrer de façon vivante, au fur et à mesure, nos « trouvailles pédagogiques » (comme par exemple Yaiche, 1996). Bien que les outils que nous sommes chargés d'enseigner sont pour la plupart normalisés (bureautique, traitement

d'image, de son, de vidéo, publication en ligne, logiciels disciplinaires, robots...), les finalités poursuivies et la façon de les enseigner peuvent être extrêmement variées. Chacune vise l'acquisition et la maîtrise de la compétence 9 du référentiel des professionnels des métiers du professorat et de l'éducation⁴, et plus précisément encore celle édictée selon le référentiel du C2i2e, certificat informatique et internet niveau 2 « enseignant », qui est le développement professionnel au niveau master du C2i de licence⁵. Ainsi il est possible de ne rechercher que la maîtrise des outils au service de l'enseignement des programmes scolaires, de se spécialiser sur les apprentissages du codage (avec le logiciel Scratch Jr)... Pour notre part, nous avons décidé de faire de nos cours des moments d'opportunité de développement des consciences des étudiants, en nous questionnant toujours plus, ensemble, sur les finalités profondes qui seront déclenchées au travers des outils (qui ne sont pas neutres) et des méthodologies choisies puis mises en œuvre, plus que sur la simple adresse technique ou la recherche de l'effet graphique le plus spectaculaire.

Cela peut parfois paraître déroutant pour les étudiants, surtout lorsque le premier cours commence par exemple par une « interrogation surprise » sur papier, avec ces trois questions, dévoilées progressivement, avec cette consigne : « Prenez un papier et un crayon, ce ne sera pas noté. Les copies ne seront pas relevées, vous répondez pour vous :

- 1) Quelle personne ou personnage admirez-vous ?
- 2) Qui auriez vous aimé être ?
- 3) Pourquoi êtes-vous ici ? ».

Après avoir laissé un moment de réflexion, et écouté ceux qui auraient des commentaires ou qui souhaiteraient partager leurs réponses avec le groupe, nous expliquons dans le détail les tenants et les aboutissants de la formation : maîtriser les Tice, conformément au programme de la formation. Nous indiquons que l'évaluation à venir sera fonction du travail fourni (réalisation de productions informatiques à visée d'apprentissages ou d'éducation). Ces attendus rendent compte de notre « pouvoir d'agir » (Vallérie, 2013), puisque nous pouvons décider tant des modalités de production (nous optons quasiment systématiquement pour un travail collaboratif en petit groupe, sauf besoin spécifique pour un étudiant en particulier) que des visées éducatives attendues, en fonction de thématiques le plus souvent transversales, que nous choisissons.

A titre d'exemple au cours de l'année 2008, en nous référant aux textes officiels de cadrage, nous pouvions déjà mettre en avant dans tous les cycles de l'école primaire, des valeurs considérées comme primordiales pour la plupart des pédagogies alternatives :

⁴ Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier : tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs ; aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative ; participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet ; utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former. Arrêté du 1-7-2013. J.O. du 18-7-2013.

⁵ <https://c2i.enseignementsup-recherche.gouv.fr/enseignant/le-c2i-niveau-2-enseignant>
Consulté le 25/12/2017.

Références au Programme officiel

- Cycle 1 de la maternelle. Les enfants apprennent à échanger (...). Devenir élève : l'objectif est d'apprendre à l'enfant à se faire reconnaître comme personne.
- Cycle 2 des apprentissages fondamentaux. Découverte du monde ; instruction civique et morale : les élèves acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes. Culture humaniste : développer curiosité, sens de l'observation et esprit critique.
- Cycle 3 des approfondissements. Culture humaniste : ouvrir l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts.

Références au Socle commun

- Deuxième palier (compétences attendues à la fin du CM2). Compétence 6, compétences sociales et civiques : l'élève est capable de respecter les autres, et notamment d'appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ; avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien ; coopérer avec un ou plusieurs camarades.

Nous avons donc demandé aux étudiants de développer des activités Tice pour leurs futurs élèves au service d'un ou de plusieurs de ces objectifs, en appliquant pour se faire des principes issus des approches transversales, transdisciplinaires et transpersonnelles.

Puis, en fin de parcours se pose donc la question de l'évaluation notée, demandée par l'institution. Or les pédagogies alternatives ne sont généralement pas favorables au système de la notation en tant que telle, et d'autant moins lorsqu'elle est sommative (elles préfèrent l'évaluation diagnostique ou formative, avec un objectif de réflexions et d'échange). Elles suivent ainsi la position de Krishnamurti (2006), philosophe et éducateur indien, qui énonçait que noter est évaluer, qu'évaluer est comparer, et que comparer est une activité potentiellement mortelle, dans le sens où elle peut mener d'abord à la division puis à l'affrontement.

Pourtant, nous sommes bien en position de devoir noter et nous avons là encore le choix de décider de la façon de nous y prendre. Pour éviter une approche paternaliste, dans un premier temps, nous avons pratiqué l'auto-notation des étudiants, puis dans un second temps, la notation croisée entre eux. Hors ces procédés ne faisaient que transférer notre responsabilité sur les élèves, même en les impliquant, avec un risque de les « monter » les uns contre les autres. Nous avons par la suite utilisé des barèmes extrêmement détaillés, censés être les plus justes possibles, mais très énergivores et déshumanisants. Ils nous ont transformés en machines à « évaluer-remplir-cocher » des séries de cases correspondant à des tâches « accomplies, presque accomplies, insuffisamment accomplies »... Actuellement, nous en sommes finalement revenu à une forme minimaliste de l'évaluation, selon un paradigme de simplicité (Pasquier et al. 2017c) : une fois présenté en groupe, si le travail rendu est correct (selon les attendus et les échéances, bien explicités au préalable), une note correcte est obtenue. Car pour nous, ce n'est pas sur le contrôle que nous souhaitons investir notre énergie et notre temps. Pour nous en expliquer avec les étudiants, nous ouvrons un échange argumenté sur ce choix en lien avec cet aspect important de la

profession : la docimologie (l'étude de l'évaluation), pour en montrer les biais dont il est difficile de s'affranchir (effet pygmalion, constante macabre etc.).

Discussion : prise de recul et réflexion

Après plusieurs années d'enseignement à partir de ces bases, nous avons intégré la métaréflexion sur les pratiques comme outil complémentaire important de notre pédagogie. Il s'agit d'aménager des moments d'auto-analyse et d'analyse en groupe permettant de se questionner sur la différence entre les attendus supposés des pratiques d'enseignement (le professeur et le métier idéalisés) et la pratique réelle de chacun. Si ce moment est un des attendus du cours : « Suivi tutoré » des étudiants, cours où nous avons également appliqué la pédagogie intégrative et implicite, il dépend pour les autres matières du bon vouloir des enseignants. Ce type de dispositif, mis en application après avoir co-construit avec les étudiants un cadre interne de fonctionnement (basé généralement sur l'écoute bienveillante, la confidentialité des échanges, le respect des différences...), permet d'amener chacun en douceur à évaluer ses pratiques, quitte à les remettre en question sans se remettre lui-même brutalement en cause (ou autrui, ou les institutions, ou le métier). Ce qui revient à apprendre à différencier l'action faite de celui qui la commet (si les résultats ne correspondent pas à ce qui était attendu), à ne pas juger ni déjuger, à domestiquer l'affect toujours prompt à s'emballer, à permettre la prise de distance, à se questionner sur ses valeurs et sur la congruence des actions entreprises, à être dans une démarche d'auto-évaluation permanente, à interroger ses doutes et ses erreurs... Nous proposons ainsi aux étudiants d'auto-analyser leurs parcours, leurs difficultés et à trouver des moyens à leur portée pour progresser. La tenue régulière d'un cahier-journal (papier ou numérique) servant à la prise de notes, de réflexions, d'observations, d'idées, de références... est à ce titre un outil précieux permettant une analyse longitudinale⁶.

Résultats

Cela fait plusieurs années que nous affinons cette pédagogie afin de répondre aux attentes et aux interrogations qu'elle suscite, car un changement de pratique ne se décrète pas : il ne peut que s'accompagner, de part et d'autre du « bureau de l'enseignant ». De façon générale, du point de vue des étudiants, ces cours sont appréciés. Ils les trouvent plus vivants et interactifs que ceux qu'ils reçoivent de manière frontale. Plus utiles pour eux, ils apprécient d'en avoir été les acteurs et les analysants et non pas simplement les figurants. Ils sont pourtant souvent déstabilisés, voire inquiets après le cours d'introduction présentant le rôle hautement participatif et réflexif qu'ils auront à endosser tout au long de la séquence. La plupart des étudiants arrive finalement assez facilement à jouer le jeu, voire à se prendre au jeu (les « jeux de rôle », imaginés et conduits par eux, consistant à vivre et à réagir en temps réel à un événement préparé en vue d'une interaction adéquate, sont très appréciés). Certains imaginent une façon de répliquer ces méthodes actives dans leur future classe, ce qui est bien sûr un de nos

⁶ Selon les recommandations de la recherche-action existentielle issue du laboratoire Expérience de l'université Paris 8.

objectifs. De notre point de vue d'enseignant, nous leur recommandons de varier les modalités de travail lors de la conception d'une séance de cours (travail individuel, par petits groupes, en groupe-classe), les supports (tableau interactif, projection vidéo, lecture de textes courts...) et les activités (réflexions, échanges, mises en situation, jeux de rôle, cas pratiques...). D'un autre côté, nous voyons de façon récurrente plusieurs écueils possibles à la fluidité de la relation pédagogique et à l'appropriation par les étudiants de leurs tâches : des difficultés d'autogestion des groupes (caractères en conflit ; difficulté d'appropriation d'une consigne volontairement polysémique), le détournement des activités proposées vers des tâches non-prioritaires (détails trop fins) ou hors-sujet (communications numériques personnelles), la « spécialisation » de chacun dans ce qu'il sait déjà faire, le retard des rendus, la confusion entre l'envie et le besoin des apprentissages à réaliser... Il nous faut donc aussi apprendre à manier l'incitation et l'injonction, tout en laissant assez de souplesse à l'interprétation, ne pas nous laisser tenter de « faire à la place » des étudiants. Et enfin, donner du temps pour l'expérimentation, la découverte et la prise de risques (espérée formatrice) ; permettre de se tromper, d'errer, sans que cela ne soit considéré comme condamnable ou comme une perte de temps, tout en maintenant le cap sur les attendus.

Conclusion

Ce retour réflexif sur notre propre pratique enseignante nous a fait suivre un trajet allant de Freinet aux humanités numériques et aboutissant à l'élaboration d'une pédagogie intégrative et implicative pour l'enseignement des Tice, utilisée également pour d'autres cours.

Nous nous sommes progressivement situés dans une démarche de type systémique pour faire évoluer les dispositifs d'encadrement et de formation et pour les rendre plus fonctionnels avec les étudiants. Et c'est bien ce que semblent préconiser les découvertes faites en neuropédagogie⁷, avec l'exercice de leviers encore assez peu usuels comme l'intuition (Allisson, Blind, 2004), les impacts positifs de l'empathie et de la bienveillance (émotion et cognition étant profondément liées, Gueguen 2014), etc. Ceci ne peut s'opérer que dans l'établissement d'une relation véritablement humaine avec ces futurs collègues qui peuvent rapidement se retrouver en situation de « détresse institutionnelle ». La pédagogie intégrative et implicative proposée cherche ainsi à répondre autant à un impératif d'exercice de sensibilité humaine du vivre ensemble qu'à une nécessaire évolution de la relation pédagogique.

Références bibliographiques

- Allisson, J.-J., Blind, R. (2015). *Les grands pédagogues : Pestalozzi*. Editions LEP.
- Descamps, M.-A. (1993). *L'éducation transpersonnelle*. Lavalur: Ed. Trismégiste.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*. Ed. Robert Laffont.
- Krishnamurti, J. (2006) *Réponses sur l'éducation*. Paris : Bartillat.
- Morin, E. (1992) *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditions.
- Mouchet A., Cattaruzza, E., La subjectivité comme ressource en éducation et en formation, *Recherche & formation*, 3/2015 (n° 80), p. 9-16.

⁷ Cf le numéro 527 des *Cahiers pédagogiques*.

- Pasquier, F. (2016) Le Tiers-Caché : pour un nouveau paradigme en sciences humaines et sociales. In Nicolescu, B. (dir.), *Le tiers caché: dans les différents domaines de la connaissance*, L'Isle-sur-la-Sorgue: le Bois d'Orion.
- Pasquier, F. (2017a). Prenez le pouvoir. Comment enrôler les futurs enseignants en formation dans un processus d'apprentissage autonome et responsable ? *Les Cahiers pédagogiques*, p.46-47.
- Pasquier, F. (2017b). La transdisciplinarité : combien de divisions ?, *Année de la recherche en sciences de l'éducation (Arse)*
- Pasquier, F. (2017c). Principes et matériaux pour mener un atelier de transformation. Une exploration sensible, conceptuelle et concrète. In Mattei, B., Valabrègue, A., Dhers, J., Buffeteau, G. et Pasquier, F. (coord.), *Réinvestir l'Humain. Ateliers de transformation : individus, collectifs, sociétés.* (p. 85-104). Lyon : Editions Chronique Sociale.
- Régnier, J.-C. (1998). Méthode naturelle et tâtonnement expérimental, In Actes du congrès Freinet 1996, p.312-325. Antibes.
- Vallérie , B. (2013). Interventions sociales et empowerment: développement du pouvoir d'agir. L'Harmattan.
- Vygotski, L., Yvon, F., Zinchenko, Y. (2012). Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires. Moscou : MGU.
- Vincent, G. (1995). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. (dir.) *Revue française de pédagogie*, (p.137-140).
- Yaiche, F. (1996). Les simulations globales mode d'emploi. Hachette.