



L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux

► To cite this version:

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux. L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté.. Cahiers Alfred Binet, 1999, 661 (4), pp.49-68. <halshs-00532613>

HAL Id: halshs-00532613

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532613>

Submitted on 4 Nov 2010

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.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, Vol. 661, 4, pp. 49-68.

Revue connue aujourd'hui sous le nom de *Recherches & Education* <http://rechercheseducations.revues.org/index426.html>

L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté

Sylvie Cèbe

I.U.F.M d'Aix-Marseille

Laboratoire de psychologie du développement,
Université de Provence

Roland Goigoux

I.U.F.M. d'Auvergne

Laboratoire « cognition et activités finalisées »,
ESA CNRS 7021, Université de Paris 8

Résumé

Les choix pédagogiques et didactiques reposent en grande partie sur les conceptions et les représentations que les enseignants se font de l'origine des difficultés éprouvées par ses élèves. Or, toutes les hypothèses ne se valent pas. Certaines amènent à mettre en œuvre des pratiques éducatives que nous considérons comme contre-productives du point de vue du développement intellectuel, de l'acquisition de connaissances spécifiques et de la réussite scolaire parce qu'elles ne prennent pas en charge les difficultés fonctionnelles des élèves les moins performants. Dans cet article, quatre hypothèses dominantes à l'école maternelle sont contestées : un pré-requis de socialisation, une immaturité développementale, un déficit expérientiel et un manque de motivation.

Chaque année, les évaluations nationales françaises réalisées à l'entrée du Cours Élémentaire 2^{ème} année et de la sixième aboutissent au même constat : en dépit des efforts déployés, d'une scolarisation précoce et bien suivie, les élèves issus de milieux défavorisés sont toujours plus en échec que les autres (Moisan et Simon, 1997 ; Seibel, 1984) et ce quel que soit l'indicateur de l'échec scolaire pris en compte (Brooks-Gunn *et al.*, 1996 ; Dubet, 1997 ; Griffin, Case et Capodilupo, 1996 ; Gallagher, 1994 ; Palacio-Quintin et Ionescu, 1991 ; Palacio-Quintin, 1995). Cette infériorité a des causes multiples aux interactions complexes et difficiles à démêler. Parmi ces causes qui ne sont pas toutes extérieures à l'école, nous nous intéressons à celles qui dépendent des pratiques pédagogiques des maîtres. L'utilisation de tests d'intelligence, d'épreuves de raisonnement logique et de mesure des capacités de base du traitement de l'information, indiquent que les élèves à risque d'échec scolaire ont dans leur grande majorité un potentiel intellectuel intact (Globerson, 1983 ; Garber et Hodge, 1991 ; Pascual Leone et Ijaz, 1989). Mais ce potentiel est en partie inexploité.

Les enfants dont les familles sont le moins familiarisées avec l'univers et les formes scolaires peuvent en effet se leurrer durablement quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre et réussir à l'école. Dans notre travail de recherche, nous nous efforçons de comprendre comment les tâches et les activités proposées à l'école maternelle, loin de tendre vers l'amélioration du fonctionnement cognitif des élèves, contribuent au contraire à renforcer des attitudes, des habitudes de traitement et des représentations peu efficaces pour l'apprentissage et la réussite scolaire. Et nous étudions comment, quand ils cherchent généreusement à s'adapter aux caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves d'origine populaire ou en grande difficulté, les enseignants peuvent aller à l'encontre des objectifs poursuivis (Rochex et Ouzoulias, 1998).

1. Origine des difficultés : représentations et conceptions des enseignants

Un certain nombre d'auteurs pose que l'introduction du discours sociologique dans l'école fait trop souvent passer du constat d'une corrélation entre deux observables à l'énoncé d'une liaison causale (Charlot, 1997 ; Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Glasman, 1998 ; Plaisance, 1995) et conduit les enseignants à percevoir les difficultés d'apprentissage selon une optique unilatéralement déficitaire qui leur fait expliquer lesdites difficultés par des handicaps socio-culturels (Bautier et Rochex, 1995 ; Rochex, 1997a). Les travaux qui remettent en cause cette théorie « ethnocentrique » sont désormais suffisamment nombreux et bien connus (Fijalkow, 1986 ; Floud, 1961 ; Hasley, 1961 ; Labov, 1978 ; Ogbu, 1981 ; Vial et Prêteur, 1997). Ils établissent qu'elle nuit gravement au travail d'identification des difficultés qui affectent l'activité cognitive des élèves, car elle amène les enseignants à redéfinir leurs objectifs : l'observation prouve que ceux qui travaillent auprès des populations les plus démunies ont le plus souvent tendance à abaisser leur niveau d'exigence (Bouveau *et al.*, 1997 ; Charlot, 1998 ; DAVISSE, 1996 ; Desgroppes, 1997 ; Lahire, 1997 ; Rochex, 1997 ; Suchaut, 1996). D'autre part, lorsqu'on demande aux enseignants français de se prononcer sur la principale cause de l'échec scolaire (« Le Monde », 28 janvier 1999), 77 % d'entre eux incriminent les pratiques éducatives familiales (Dubet et Martucelli, 1997 ; Duru-Bellat et Mingat, 1997). Bornons-nous à remarquer que, chez des enseignants, un tel point de vue : d'abord parce qu'il implique à tort que les parents contrôlent la « *socialisation extérieure* » (Durning, 1995, p.

35), en second lieu, comme l'écrit Charlot (1998), parce qu'il est « *professionnellement suicidaire* » (p. 42) : il revient à considérer qu'en l'état actuel des choses l'école n'a pas les moyens d'influer sur le parcours scolaire compte tenu de l'état de dégradation des pratiques éducatives familiales. Lorsqu'on passe ensuite aux causes plus spécifiques par lesquelles les enseignants expliquent les obstacles à l'adaptation scolaire, on constate que les troubles psycho-affectifs arrivent largement en tête (Dubet et Martuccelli, 1996, Thouroude, 1997 ; Plaisance, 1995). Autre manière, nous semble-t-il, d'éluder la part de responsabilité qui incombe à l'école, aux enseignants, aux méthodes, aux tâches proposées et aux pratiques d'enseignement (Chauvet et Gentil, 1993).

2. Pratiques d'enseignement à l'école maternelle : effets sur le fonctionnement et le développement des élèves

Si les objectifs de l'école maternelle sont clairement définis dans les instructions officielles (1995, 1999), les moyens le sont moins et les enseignants disposent d'une grande marge de manœuvre dans leurs choix pédagogiques. Or, il apparaît que certaines pratiques d'enseignement, parce qu'elles s'ajustent trop directement aux caractéristiques des élèves le plus en difficulté contribuent 1° à encourager (et à renforcer) le recours à un fonctionnement peu efficace pour l'apprentissage et 2° à faire acquérir des représentations inadéquates sur les activités cognitives qui sous-tendent la réussite scolaire.

2.1. L'hypothèse d'un déficit de socialisation

Quand les enseignants de Grande Section de maternelle ont à choisir, parmi six objectifs (Thouroude, 1997), les trois qu'ils jugent essentiels, les trois-quarts d'entre eux citent la « socialisation », alors qu'ils ne sont 55 % à juger que « *le développement de toutes les compétences* » doit être tenu pour un objectif prioritaire de la Grande Section et 11 % à viser « *le développement des compétences intellectuelles* ». La socialisation peut être définie comme la capacité d'un enfant à être un élève scolairement adapté, élève ainsi défini par les enseignants (Deci, Ryan et Williams, 1996 ; Mannoni, 1986 ; Zazzo, 1978) : 1° participe activement au travail de la classe, 2° sait organiser son travail et s'en sortir tout seul et 3° a confiance en lui et persévère face à la difficulté. Pour les mêmes enseignants, le déficit de socialisation

(d'adaptation scolaire) se caractérise par 1° la « non participation aux activités », 2° le manque d'autonomie, 3° le manque d'attention et 4° des comportements incontrôlés ou agressifs (Goigoux, 1998 ; Suchaut, 1996 ; Thouroude, 1997 ; Zazzo, 1978). Ces listes sont très proches de celles que l'on trouve dans la littérature consacrée à l'auto-régulation des apprentissages et quand on sait le rôle joué par celle-ci dans la réussite scolaire, on ne peut que se féliciter de constater que les trois-quarts des enseignants de Grande Section affirment prendre en charge son développement. Cela dit, viser un tel but est une chose, concevoir les modalités éducatives qui permettent de l'atteindre en est une autre. Or, l'observation montre que la plupart des enseignants ne centrent pas leurs interventions sur la régulation du fonctionnement intellectuel mais sur celle des comportements sociaux, comme si, la condition de l'apprentissage était une socialisation préalable à laquelle il ne pourrait lui-même contribuer (Bouveau et Rochex, 1997 ; Cèbe et Goigoux, 1998 ; Desgropes, 1997 ; Ferrier, 1998 ; Morais *et al.*, 1998 ; Rochex, 1997). Il est vrai que les élèves les moins performants sont toujours moins attentifs que les autres. Ils s'agitent, se déconcentrent, s'occupent de tout (sauf de la tâche), bref ils agacent... Pourtant, à y regarder de plus près, on peut voir que ce manque d'attention est souvent l'effet d'une difficulté cognitive. Placés dans une situation hors de portée de leur prise de conscience (au sens de Bruner, 1983), ils n'arrivent pas à se concentrer sur l'activité proposée (Paour, 1991) : ils se tournent alors vers d'autres données, extérieures à la tâche, et appellent l'enseignant à contrôler leur attention et/ou leurs comportements (Gauvain et Fagot, 1995 ; Fagot et Gauvain, 1997) Il apparaît que les difficultés de compréhension des élèves les moins performants se paye dans ce cas par une exacerbation de la dépendance à l'égard de l'adulte (Bautier et Rochex, 1997 ; Berry et West, 1993 ; Borkowski *et al.*, 1996 ; Bruner, 1983 ; Paour, 1991 ; Wong, 1991). On a prouvé que ces enfants, très tôt exclus de l'activité, puisque ce sont les autres qui pensent et font à leur place, courent, plus que d'autres, le risque d'être exclus du système scolaire (Khomsî, 1997). Pourtant, à observer les pratiques d'enseignement de l'école maternelle, on constate que l'on y travaille plus souvent à rendre les élèves sages et respectueux des règles qu'à s'efforcer de faire construire des compétences qui leur permettraient de se conformer par nécessité interne à ce qu'on attend d'eux (Cèbe, 1999). On a en effet montré (Brophy, 1998) que certains élèves finissent par considérer les règles non pas comme un moyen mais comme une fin, croyant qu'il suffit de les respecter pour apprendre (Bautier *et al.*, 1997). Nous pensons quant à nous que les apprentissages sont le moyen privilégié dont dispose l'école pour

permettre aux élèves d'éprouver leur capacité à penser, et par conséquent pour favoriser la socialisation où n'intervient pas seulement la relation aux autres mais également la relation à soi-même.

2.2. L'hypothèse d'une immaturité développementale

La loi d'orientation de 1989 oblige à organiser l'école primaire en trois cycles afin de respecter le rythme développemental de chaque élève n'a pas surpris les enseignants de maternelle. Ils ont depuis longtemps pris conscience de différences inter-individuelles importantes au sein de leur dont les élèves pourtant ont sensiblement le même âge. La patience et la tolérance semblent être deux valeurs fortes de l'école maternelle et l'on ne peut qu'être séduit par ce que cela laisse entendre : il s'agit d'un lieu encore préservé, où la compétition n'est pas de mise, où l'on se refuse à exercer une « pression » excessive et trop précoce sur les apprentissages scolaires, où l'on sait encore respecter le rythme de l'enfant. Mais l'observation montre qu'à force de trop tolérer les différences, de trop savoir patienter, les enseignants adoptent bien souvent une attitude « passive et acceptante » qui les amène à ne plus solliciter les élèves le plus en difficulté pour ne pas les décourager. Ils deviennent alors moins exigeants, donnent aux élèves moins rapides des tâches simplifiées pour « les mettre en réussite » et leur faire obtenir, à peu de frais, la gratification de la performance. Cette conception, certes humaniste et bienveillante, nous paraît préjudiciable lorsqu'on l'analyse du point de vue de l'enfant car, loin de réduire les différences d'efficacité initiale, elle concourt à les creuser.

2.3. L'hypothèse d'un déficit expérientiel

2.3.1. Privilégier la quantité d'expériences

On a également coutume d'attribuer l'échec scolaire des élèves défavorisés à un déficit d'expériences : parce que les activités dont ils bénéficient dans leur milieu d'origine ne seraient pas suffisamment diversifiées, ou parce qu'elles n'auraient que peu de rapport avec les tâches scolairement normées, ils ne pourraient pas acquérir les compétences nécessaires à la réussite scolaire. Ainsi, dans la plupart des écoles maternelles françaises, la prévention consiste à compenser le manque d'expériences supposé par une multiplication de leur quantité¹ : à voir la profusion de matériel, de

¹ Nous pensons d'ailleurs que le slogan des ZEP « donner plus à ceux qui ont moins » renforce cette conception.

jeux et de photocopies et à observer l'emploi du temps prévu par les enseignants, on comprend très vite qu'en maternelle on ne chôme pas. Nous n'ignorons pas que le développement est particulièrement influencé par la richesse du milieu physique, richesse que l'on peut caractériser d'après la variété des stimulations et des expériences. On sait en effet que, dans certaines conditions, les perturbations provoquées par l'environnement peuvent être un moteur puissant de l'apprentissage si elles mettent l'élève face à un conflit et l'incitent à remanier ses connaissances factuelles après avoir pris conscience de leurs contradictions ou de leur insuffisance. Ce fait est bien connu des enseignants qui utilisent massivement la pédagogie du conflit. Mais, lorsque lesdites conditions ne sont pas remplies, le procédé peut en revanche s'avérer néfaste : c'est le cas par exemple lorsque l'élève ne dispose pas des connaissances antérieures qui lui permettraient de détecter le conflit. D'autre part, et sans minimiser le rôle de l'obstacle et de l'échec (la résistance de l'objet aux efforts d'assimilation) dans le développement conceptuel, il semble que si on ne fait jouer que le conflit, on oublie l'essentiel du processus d'abstraction réfléchissante qui correspond à une conceptualisation de certaines propriétés de l'action efficace.

Ainsi la richesse matérielle des expériences n'équivaut pas à la richesse cognitive de l'activité dans la mesure où celle-ci est très dépendante de la nature du traitement cognitif que l'élève leur applique (Paour et Cèbe, 1998). Or, à faire varier le matériel et les contenus, à passer d'une discipline à une autre sans se soucier de les lier, on est en droit de se demander ce que les élèves les moins performants abstraient de ce « faire » d'autant que pour eux, bien souvent, les contenus et les domaines d'apprentissage disparaissent derrière la réalisation des tâches (Bautier, 1997). Il semble qu'en s'y prenant de la sorte, on fixe superficiellement l'attention sur les contenus, qu'on s'en tienne traitement de surface (perceptif, figural et par essais/erreurs) caractéristique des jeunes élèves et des élèves les moins performants qui rend difficile la mise en œuvre d'un traitement qui prenne la compréhension et le fonctionnement dans l'activité comme objet d'étude. Or, le développement humain ne se borne pas à un apprentissage efficient (à la réussite ou la performance) et l'un de ses aspects fondamentaux est le processus hypothétique (optionnel) par lequel une information implicitement présente dans le système cognitif devient progressivement un savoir explicite, flexible, accessible à d'autres parties du système cognitif d'abord dans un même domaine puis dans d'autres. La recherche de la compréhension conceptuelle résulte donc d'un choix (même chez les adultes) : elle est en outre très dépendante des capacités d'auto-régulation qui sous-tendent une orientation

intrinsèque de la motivation, capacités encore embryonnaires chez les jeunes enfants (Paour, 1999). Il faut du temps pour intérioriser les actions en pensée (Voyat, 1976) et il y faut également de l'aide : fournir des expériences est certes nécessaire mais il semble essentiel d'aider à les traiter or, comme nous le allons voir, les élèves sont souvent laissés seuls pour résoudre les tâches.

2.3.2. L'exploration libre

En observant une classe de maternelle, on découvre à quel point certains enseignants fondent leurs pratiques sur une conception empirique de l'apprentissage persuadés que ce que l'élève sait et apprend est un reflet direct de ce qu'il perçoit du monde physique (Resnick, 1991). Dans cette perspective, l'enseignant joue le rôle d'un pourvoyeur de tâches développementalement pertinentes, offre les moyens de faire, d'observer et d'expérimenter, et l'essentiel de l'activité de l'élève consiste à explorer, manipuler, bref à agir sur les objets, ce qui conduit un certain nombre d'auteurs à affirmer qu'en l'état actuel des pratiques, l'école maternelle soit mieux armée pour apprendre à faire et à réussir que pour apprendre à découvrir ou à comprendre (Bautier *et al.*, 1997 ; Ferrier, 1998 ; Morais *et al.*, 1998). Ceux qui invoquent pour justifier une telle pratique la théorie piagétienne pèchent par omission ou se fourvoient : en effet, en traitant le mot « action » comme un synonyme de « faire » ou « d'agir », on oublie ou on ignore que ce terme, dans le vocabulaire piagétien, faisait bien plus référence à l'action mentale, action qui se situe « *au plan de la réflexion, de l'abstraction la plus poussée et de manipulations verbales* » (Piaget, 1969, p. 96). Comme l'écrivent Inhelder, Sinclair et Bovet, (1974) « *être actif cognitivement ne se réduit pas, bien entendu, à une manipulation quelconque. Il peut y avoir activité mentale sans manipulation, de même qu'il peut y avoir passivité en manipulant.* » (p. 112). Laisser l'élève être autonome trop tôt s'avère bien souvent contre-productif du point de vue des apprentissages parce que, comme le montrent Charlot *et al.*, (1992) et Rochex, (1995, 1997b), il ne suffit pas d'égaliser la rencontre avec les tâches pour égaliser la manière dont les élèves se représentent leur utilité d'un point de vue personnel et social. Or, le sens et la finalité que l'élève assigne à une tâche influencent fortement le type de traitement qu'il met en œuvre. Et c'est ainsi que certains s'appliquent à colorier des étoiles et à tracer des chemins sur la piste d'un cirque entre des lions et leurs tabourets, tandis que d'autres, sur le même matériel, s'attachent à réussir des activités de dénombrement et de correspondance terme à terme ; alors

que les premiers traitent la surface des problèmes, les seconds sont capables d'en abstraire la structure logico-mathématique (Goigoux, 1997). On peut donc conclure que l'action de l'élève (l'application de procédures) ne suffit pas en elle-même et n'est indispensable que comme point de départ et d'appui au service de l'abstraction réfléchissante. La prise de conscience est d'ailleurs empêchée par l'action effective : celle-ci est continue, rapide, transitoire, irréversible, son déroulement n'est pas conservé dans ses effets, elle est fortement influencée par les propriétés des objets, elle est sous la dépendance d'une boucle perceptivo-motrice asservie à la réussite (Paour et Cèbe, 1998). Lorsqu'on sait que ce sont justement les élèves les moins performants qui se laissent le plus spontanément guider par leurs perceptions (Dolle, 1994) et qui adoptent le plus facilement un mode de fonctionnement associatif-extrinsèque (Paour et Asselin de Beauville, 1998), il paraît contre-indiqué de multiplier et de prolonger les manipulations. De plus, si on le fait, on laisse croire aux élèves qu'il suffit d'agir pour apprendre : par là on contribue à les leurrer sur la nature du travail intellectuel et des activités cognitives à mettre en œuvre pour apprendre et réussir à l'école (Charlot *et al.*, 1992 ; Rochex, 1995 ; 1997 ; Rochex et Ouzoulias, 1998).

2.3.4. Le fonctionnement en « ateliers »

Les instructions officielles (1995) recommandent d'organiser des « *ateliers diversifiés* », de travailler en petits groupes pour pouvoir différencier les pratiques éducatives en fonction du niveau des élèves (p. 19). Les effets positifs du travail en petit groupe - ou selon l'expression de Brown *et al.* (1991) en « communauté d'apprenants » - ont été mis en évidence par des auteurs étudiant l'acquisition de connaissances très diverses et chez des enfants d'âges variés (Ames, 1992 ; Baudrit, 1998 ; Brossard, 1989, 1992 ; Bruner, 1996 ; Brown *et al.*, 1991, 1992 ; Campione *et al.*, 1995 ; Doise et Mugny, 1981 ; Fijalkow, 1995 ; Grossen *et al.*, 1997 ; Levine *et al.*, 1993 ; Perret-Clermont, 1981 ; Rogoff et Gauvain, 1989 ; Wertsch *et al.*, 1980). Toutefois, si les textes officiels définissent clairement le dispositif, ils sont, sur le terrain, très diversement appliqués. Dans certaines classes, l'enseignant réunit chaque matin les élèves, présente les tâches (mathématique, lecture, graphisme, peinture, puzzle) et donne la consigne (coller des gommettes en respectant un rythme, relier les mots, entourer les « i »...). Les élèves se répartissent ensuite dans les différents ateliers (en petits groupes !) et font **individuellement** le travail prescrit. Le maître, lui, « papillonne » d'un groupe à l'autre, rappelle la consigne à ceux qui ne l'ont pas

écoutée (ou comprise), demande qu'on soit sage, qu'on travaille, qu'on s'applique, qu'on se dépêche... Ce faisant, il est conduit à privilégier des tâches 1^o relativement simples (pour que les élèves puissent les accomplir sans aide excessive), et 2^o relativement longues (pour les occuper assez longtemps) : les propriétés didactiques des activités ne correspondent donc pas toujours aux objectifs visés et, si ces derniers sont souvent complexes, les tâches, elles sont stéréotypées et mobilisent des savoir-faire de bas niveau. Eu égard au mal qu'ont les élèves les moins performants à identifier les objets de savoirs, il est dommageable de proposer, simultanément, des tâches si différentes sans expliciter ce que chacune permet d'apprendre (peinture vs graphisme vs mathématique).

Dans d'autres classes, l'enseignant, convaincu que les interactions sociales influent sur les apprentissages, choisit de grouper un petit nombre d'élèves pour leur faire traiter, sous son contrôle, une tâche donnée (pendant que les autres travaillent de façon autonome). Cette organisation ne peut que séduire les psychologues et les didacticiens familiarisés avec les théories socio-constructivistes ou socio-historiques. Toutefois, dans ce cas encore, il semble qu'il faut se garder de conférer une valeur intrinsèque à la seule organisation matérielle et des recherches récentes ont prouvé que tous les élèves ne bénéficient pas également de ce type de guidage. Goigoux (1997) souligne par exemple que les compétences des enseignants de Grande Section sont mises en défaut lorsque le niveau de conceptualisation des élèves est insuffisant au regard de la tâche proposée. Laparra (1999) signale que les aides fournies se révèlent 1) inappropriées et 2) plus complexes que celles dont profitent bons élèves. Ainsi, pour Laparra (1999), le sentiment d'incompétence et de l'échec se manifeste dès la moyenne section. Le fait que les interactions sociales entre élèves de même âge et de niveaux relativement homogènes peut favoriser l'acquisition de connaissance est suffisamment établi pour que nous n'y revenions pas. Toutefois, l'étayage et le travail en petits groupes ne doivent pas être considérés comme une fin mais comme un moyen parce qu'il ne suffit pas de rassembler les élèves autour d'une table et de leur assigner activité pour voir fleurir des conflits socio-cognitifs ou des interactions plus efficaces ou plus riches que ne le serait un cours magistral. L'efficacité (ou la rentabilité d'un dispositif) dépend de la nature des connaissances que l'on veut faire acquérir. Si nous sommes convaincus de la nécessité de travailler avec un effectif réduit, c'est avant tout parce que ce petit nombre exige moins d'attention de la part de l'enseignant et facilite son travail de guidage. À l'heure où tout le monde (enseignants, médias, politiciens) s'accorde pour déplorer le manque de transmissions

parentales, il serait regrettable que le modèle socio-constructiviste soit érigé en modèle unique et que les enseignants ne soient pas encouragés à transmettre des connaissances !

2.4. L'hypothèse d'un déficit de motivation

Il est communément admis que les difficultés d'apprentissage ont pour origine un manque de motivation pour l'école en général et les activités scolaires en particulier (Young, 1997). La motivation est sans aucun doute un moteur de l'apprentissage et du développement car elle détermine l'énergie et les ressources attentionnelles que le sujet décide d'accorder au traitement de son environnement. Mais la motivation qui fait s'engager dans l'action est également le produit d'une interaction entre les caractères du sujet apprenant, de la tâche et de la situation. Et s'il est vrai qu'en dépit de ses composantes innées, la motivation est un construit, on ne doit pas s'attendre à ce que tous les élèves éprouvent le même désir d'apprendre. En effet, on ne peut pas croire que les apprentissages scolaires puissent être déclenchés par des besoins internes puisque c'est uniquement la logique de l'enseignement qui rend leur acquisition nécessaire et obligatoire. Par conséquent, si certains élèves ne sont pas motivés pour les apprentissages, ce n'est pas parce qu'ils sont immatures ou de mauvaise volonté mais parce que la plupart des acquis scolaires ne répondent à aucune nécessité (Schneuwly, 1995). La motivation ne peut pas être tenue pour un pré-requis de l'activité : c'est un effet de l'éducation ; en d'autres termes, elle ne peut pas précéder les apprentissages mais seulement leur succéder.

On a également constaté que l'attention des enseignants est orientée par celle de leurs élèves et réciproquement (Moely *et al.*, 1996) : les conceptions des premiers touchant les moyens efficaces pour susciter l'intérêt influencent à la fois le choix des activités et les modalités de guidage qu'ils adoptent (Deci *et al.*, 1996). Aussi a-t-on coutume d'opposer les classes « intrinsèques », tournées vers la compréhension, dans lesquelles l'enseignant centre son attention sur le fonctionnement cognitif des élèves aux classes « extrinsèques » orientées vers la performance dans lesquelles, l'enseignant privilégie la compétition et la réussite (Borkowski *et al.*, 1996 ; Pressley, 1997). Et si en apparence les résultats sont les mêmes quand on mesure quantité d'attention portée à l'activité, il est clair qu'ils diffèrent dès que l'on prend en compte la qualité des apprentissages réalisés par les élèves. Dans cette partie nous soutenons l'idée qu'en utilisant à l'école maternelle, un matériel voulu riche, ludique et attractif, on

encourage une motivation extrinsèque qui renforce les comportements que l'on observe chez les jeunes enfants et les élèves les moins performants.

2.4.1. Des tâches simples

Certains enseignants, pensant que pour motiver un enfant (ou ne pas le démotiver), il faut « le mettre en réussite », choisissent de simplifier les activités (Robert, 1998) : ils ne font plus écrire leurs élèves parce que ceux-ci n'aiment pas ça (Bautier, 1997), leur font traiter des tâches stéréotypées, morcelées, fermées et de bas niveau qu'ils connaissent et maîtrisent bien (Charlot, 1998 ; Ouzoulias, 1998 ; Rochex, 1998). Cette tentation existe plus qu'ailleurs en Zone d'Éducation Prioritaire où les difficultés des élèves amènent souvent à les laisser faire « ce qui leur plaît » (Davisse, 1996). Asurément, de telles activités peuvent motiver les élèves les moins performants qui prennent plaisir à refaire sans changement des tâches qui ne présentent aucun risque cognitif (Glatthorn et Baron, 1991). On sait d'autre part que l'apprentissage peut tirer bénéfice de la répétition (Lahire, 1997 ; Neill et Mathis, 1998) quand celle-ci permet à l'élève d'assimiler ou d'automatiser ses connaissances. Mais ni l'action ni la répétition n'ont de valeur en elles-mêmes : rien ne garantit en effet que l'élève va profiter de cette nouvelle mise en situation pour modifier ou améliorer ses connaissances ; s'arrêtant à ce qu'il voit (la réussite, la performance, la satisfaction de l'enseignant), il peut très bien se dispenser de l'analyse supplémentaire qui lui ferait comprendre ce que la répétition a permis de changer dans son répertoire cognitif. On voit là le rôle de la motivation : seuls les élèves motivés intrinsèquement vont engager ce travail de redescription nécessaire à la transformation des savoir-faire en actes. Les autres, pour qui la réussite achève l'activité, s'acquittent seulement des exercices et des tâches scolaires en se mettant en règle avec le contrat de l'institution (Bautier et Rochex, 1997). Pour eux, la vie scolaire est tissée d'activités qui se déclenchent et se déroulent d'une manière adaptée aux circonstances au sens où si elles aboutissent au résultat qu'ils en attendent (réussir) et que l'enseignant leur assigne (faire faire), sans qu'elles aient nécessairement donné lieu à une réflexion (Perraudau, 1996). D'autre part, ce choix de tâches faciles peuvent, à plus ou moins long terme, provoquer l'effet inverse de celui attendu : dans la mesure où elles sont trop souvent en-deçà des compétences réelles de l'élève, elles risquent d'engendrer ennui, déplaisir et abandon et de participer à la construction d'instances de contrôle normatif peu efficaces pour la réussite scolaire (Deci *et al.*, 1996 ; Moely *et al.*, 1996 ;

Pressley, 1997). Le risque paraît d'autant plus grand que la logique d'adaptation des tâches reposent le plus souvent sur des représentations parfois fort éloignées des difficultés réelles des élèves (Bautier, 1997 ; Bouveau *et al.*, 1997 ; Desgropes, 1997 ; Dubet et Martucelli, 1997 ; Lahire, 1993). C'est le point de vue d'Ouzoulias (1998) lorsqu'il soutient que les différences constatées aux évaluations ne viendraient pas des seules caractéristiques des élèves mais « *seraient exacerbées par des pratiques enseignantes qui, en ZÉP, seraient exagérément focalisés sur l'entraînement et la vérification d'automatismes, de routines et de tâches plus facilement accessibles aux élèves mais de moindre productivité cognitive et culturelle* » (p. 102). De nombreuses études indiquent d'ailleurs que les enseignants efficaces ne font jamais l'économie d'apprentissages exigeants qui obligent les élèves à dépasser leurs goûts initiaux (Chauveau *et al.*, 1997 ; DAVISSE, 1996).

2.4.2. Des tâches attractives

Bien qu'Anderson *et al.* (1987) aient montré qu'une information attractive n'améliore pas le traitement de l'information qui la précède ou qui lui succède, les enseignants et les auteurs de manuels déploient des trésors d'ingéniosité pour enjoliver les situations d'enseignement, les rendre le plus colorées et animées possible, en sacrifiant à la « *ruse pédagogique* ». Tout se passe comme si l'apprentissage, plus souvent synonyme d'ennui que de plaisir, devait se faire à l'insu des élèves (Lahire, 1997). Il semble que pour nombre d'entre eux, l'origine de la motivation ne se trouve pas dans la nature de l'apprentissage mais dans le matériel ou les contenus à traiter. Quand on sait avec quelle difficulté les élèves les moins performants donnent sens à leurs apprentissages, on ne peut qu'être alarmé par ce type de pratique. Bien sûr, cette option pédagogique permet d'attirer l'attention de l'élève sur la tâche et remplit bien la fonction « d'enrôlement » définie par Bruner (1983) mais on n'ignore pas que la motivation pour les contenus est de courte durée. Dès lors, pour certains élèves au moins, il paraît dangereux de se livrer à des recherches sémantiques ou esthétiques superflues : un habillage excessif, trop riche, encourage un mode d'encodage global qui rend également difficile l'abstraction des propriétés et favorise un traitement perceptif ou associatif (Huteau, 1987 ; Paour et Cèbe, sous presse). On est alors en droit de se demander s'il est bon et pertinent d'enrichir les manuels de telles informations : inutiles aux les bons élèves (puisqu'ils les inhibent pour ne pas

les traiter), elles sont redoutables pour les élèves les moins performants, qui eux, ne voient qu'elles.

Nous dirons pour conclure que ce constat ne doit pas laisser à penser que l'échec scolaire est une fatalité : l'école maternelle dispose d'une marge de manœuvre dans l'aide à apporter aux élèves le plus en difficulté qu'elle est loin d'avoir totalement explorée. Loin de préconiser un retour à des « pratiques traditionnelles », nous défendons l'idée qu'il est indispensable de faire du développement des compétences cognitives, métacognitives et langagières une priorité si l'on veut lutter avec efficacité contre les inégalités sociales et scolaires.

Bibliographie

- Ames, C. (1992). Classrooms : goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, R. C., Shirey, L. L., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1987). Interestingness of children's reading material. In R. Snow & M. Farr (Eds.), *Aptitude learning and instruction*, Vol. 3, (pp.289-299). Hillsdale, London : Lawrence Erlbaum associates.
- Baudrit, A. (1998). Interactions sociales et apprentissages scolaires : des observations paradoxales et des pistes explicatives. *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, 31-39.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue. In É. Bautier (Ed.), *Travailler en banlieue*, (pp. 165-255). Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Ed.), *La scolarisation en France*, (pp. 105-122). Courtry : La dispute.
- Berry, J. m., & West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 16, n° 2, 351-379.
- Borkowski, J. G., & Burke, J. E. (1996). Theories, models, and measurements of executive functioning : an information processing perspective. In G. R. Lyon et N. Krasneger (Eds.), *Attention, memory and executive function*, (pp. 235-261). Baltimore : Paul Brookes Publishing.
- Bouveau, P., & Rochex, J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette Éducation.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K., & Duncan, G. (1996). Ethnic differences in children's intelligence. Test scores : role of economic deprivation, home environments, and maternal characteristics. *Child development*, 67, 396-408.
- Brophy, J. (1998). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 33, n° 1, 1-14.
- Brossard, M. (1989). Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne. *Enfance*, numéro spécial, 1-2.
- Brossard, M. (1992). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, Tome 46, n° 4, 189-200.
- Brown, A. L., Campione, J. C., Reeve, R. A., Ferrara, R. A., & Palinscar, A. S. (1991). Interactive learning and individual understanding : the case of reading and mathematics. In L. T. Landsmann (Ed.), *Culture, schooling and psychological development*, (pp. 136-170). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. S. (1996). Ce que nous avons appris des premiers apprentissages. In S. Rayna, F. Laevers, & M. Deleau (Eds.), *L'Éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques*, (pp. 125-143). Paris : Nathan, INRP.
- Campione, J. C., Shapiro, A. M., & Brown, A. L. (1995). Forms of transfer in a community of learners : flexible learning and understanding. In A. McKeough, J. Lupart, & A. Marini (Eds.),

- Teaching for transfer : fostering the generalization in learning*, (pp. 35-68). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cèbe, S. (1999). Une intervention à visée cognitive en grande section de maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. *Repères*, n° 18, 97-112.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (1998). Enseignements et apprentissages à l'école maternelle : pratiques éducatives, fonctionnement intellectuel et acquisition de connaissances. *Assises Nationales ZEP, actes du colloque de Rouen, 5-6 juin*, 103-104.
- Charlot, B. (1997). Pour le savoir contre la stratégie. In F. Dubet (Ed.), *École, familles : le malentendu*, (pp. 59-77). Paris : Textuel.
- Charlot, B. (1998). Quelle relance pour les ZEP. *Assises Nationales ZEP, actes du colloque de Rouen, 5-6 juin*, 24-28.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1997). Établissements ZEP : quelle efficacité ? *Les cahiers pédagogiques*, 354, 22-25.
- Chauvet, J. & Gentil, R. (1993). Les représentations liées à l'expression « élèves en difficulté ». *Éducation et formation*, n° 36, 13-21.
- Davisse, A. (1996). Lettres à nos remplaçants ZEP. *Dossiers EPS*, n°31, 24-35.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, Vol. 8, n°3, 165-183.
- Desgropes, N. (1997). L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section. *Revue française de pédagogie*, n°119, 27-38.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions
- Dolle, J.-M. (1994). Une modalité du fonctionnement cognitif des enfants qui n'apprennent pas. *Glossa, les Cahiers de l'Unadrio*, n° 41, 16-25.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Durning, P. (1995). *Éducation familiale : acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les cahiers de l'IRÉDU*, n° 59. Dijon : CNRS.
- Fagot, B. I., & Gauvain, M. (1997). Mother-child problem solving : continuity through the early childhood years. *Developmental Psychology*, Vol. 33, n° 3, 480-488.
- Ferrier, J. (1998). *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Rapport remis au Ministère de l'Éducation Nationale, de la recherche et de la technologie.
- Fijalkow, E. (1995). Apprendre à lire-écrire : un processus social. *Psychologie et éducation*, 21, 51-67.
- Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris : PUF.
- Floud, J. (1961). Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études. In A. H. Halsey, *Aptitude intellectuelle et éducation*, (pp. 93-114). Paris : OCDE Publications.
- Gallagher, J. J. (1994). Teaching and learning : new models. *Annual review of psychology*, 45, 171-195.
- Garber, H., L., & Hodge, J. D. (1991). Understanding intervention, inoculation, and risk for intellectual deceleration : a reply to Locurto. *Intelligence*, 15, 317-325.
- Gauvain, M., & Fagot, B. I., (1995). Child temperament as a mediator of mother-toddler problem-solving. *Social Development*, n° 4, 257-276.
- Glasman, D. (1998). Quelques interrogations sur le motivation d'ordre « d'implication des familles dans l'école ». Parents, agents de développement. In MEN (Ed.), *Les familles et l'école. Apports de la recherche, points de vue de praticiens*, (pp. 31-37). Paris : MEN, DEP, n° 101.
- Glatthorn, A. A., & Baron, J. (1991). The good thinker. In A. Costa (Ed.), *Developing minds, programs for teaching thinking*, Vol. 1 (pp. 63-67). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Globerson, T. (1983). Mental capacity and cognitive functioning : Developmental and social class differences. *Developmental Psychology*, 2, 225-230.
- Goigoux, R. (1997). Quelle maîtrise de la langue écrite à 6 ans ? *Les Cahiers Pédagogiques*, 146, 45-49.
- Goigoux, (1998b). Sept malentendus capitaux à l'école maternelle. *Conférence donnée dans le cadre des journées d'études de la FSU*.
- Griffin, S., & Case, R., & Capodilupo, A. (1996). Teaching for understanding : the importance of the central conceptual structures in the elementary mathematics curriculum. In S. Struass (Ed.), *Development and learning environments*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.
- Grossen, M., Liengme-Bessire, M.-J., & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamique socio-cognitive. In M. Grossen et B. PY (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, (pp. 221-247). Bern : Peter Lang.
- Halsey, A. H. (1961). Introduction. In A. H. Halsey, *Aptitude intellectuelle et éducation*, (pp. 15-47). Paris : OCDE Publications.

- Huteau, M. (1987). Style cognitif et personnalité. La dépendance/indépendance à l'égard du champ. Lille : PUL.
- Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. (1974). *Apprentissages et structures de la connaissance*. Paris : PUF
- Khomsî, A. (1997). *Évaluation des compétences scolaires, cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : P.U.L.
- Lahire, B. (1997). Démocratisation, formes scolaires et techniques intellectuelles. *Actes du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », CD-Rom, IUFM d'Aix-Marseille*.
- Levine, J. M., Resnick, L. B., & Higgins, E. T. (1993). Social Foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, 44, 585-612.
- Mannoni, P. (1986). *Des bons et des mauvais élèves*. Paris : ESF.
- Moely, B. E., Santulli, K. A., & Obach, M. S. (1995). Strategy instruction, metacognition and motivation in the elementary school classroom. In F. Weinert and W. Schneider (Eds.), *Memory performance and competencies : issues in growth development* (pp. 301-321). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Inspection Générale de l'Éducation Nationale.
- Neil, W. T., & Mathis, K. M. (1998). Transfer-inappropriate processing : negative priming and related phenomena. In D. Medin (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, (pp. 1-44). New-York : Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence : a cultural-ecological perspective. *Child development*, 52, 413-429.
- Ouzoulias, R. (1998). Travail des élèves et apprentissage : un rapport qui ne va pas de soi. *Actes des assises nationales ZEP, Rouen, 4 et 5 juin 1998*, 100-104.
- Palacio-Quintin, E., & Jourdan-Ionescu, C. (1991). La mesure du HOME et du QI en fonction du niveau socio-économique et culturel. *Enfance, Vol. 45, n°1-2*, 99-110.
- Palacio-Quintin, E. (1995b). Les différences de développement cognitif entre enfants de milieux socio-économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène. In J. Lautrey (Ed.), *Universel et différentiel en psychologie*, (pp. 307-325). Paris : PUF.
- Paour, J.-L. (1991). Une conception intégrative du retard mental. *Revue du CERFOP, n° 6*, 45-70.
- Paour, J.-L. (1999). De la résolution attentionnelle à la résolution conceptuelle : une conception intégrative de la conceptualisation des connaissances procédurales. *Actes des journées d'étude du laboratoire de psychologie du développement « Rationalités en développement »*. Université de Provence à Aix-en-Provence : 25, 26 et 27 mai 1999.
- Paour, J.-L. & Asselin de Beauville, É. (1998). Flexibilité des modalités de traitement chez des adolescents retardés mentaux en situation de libre exploration. In F. Büchel, J.-L. Paour, Y. Courbois et U. Scharnhorst (Eds.), *Attention, mémoire, apprentissage*. Études sur le retard mental. Genève : SPC.
- Paour, J.-L., & Cèbe, S. (1998). Pourquoi et comment introduire une éducation cognitive à l'école maternelle. *Apprendre à apprendre : un enjeu face à l'exclusion sociale*, (pp. 27-45). CRDP de Champagne-Ardenne.
- Paour, J.-L., & Cèbe, S. (sous presse). L'éducation cognitive à l'école maternelle : pourquoi, comment, avec quels effets ? *The Greek Journal of Psychology*.
- Pascual-Leone, J., & Ijaz, H. (1989). Mental capacity testing as a form of intellectual-developmental assessment. In R. J. Samuda, S. L. Kong, J. Cummins, J. Pascal-Leone & J. Lewis (Eds.), *Assessment and placement of minority students*. Kingston: Hogrefe.
- Perraudé, M. (1996). *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Perret-Clermont, A.-M. (1981). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Plaisance, E. (1995). Échec et réussite scolaire. L'intelligence et l'évolution des problématiques. In G. Blanchet, J. Raffier et R. Voyazopoulos (Eds.), *Intelligence, scolarité et réussites*, (pp. 29-44). Aubenas : La pensée sauvage.
- Plaisance, E., & Rayna, S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. In *L'éducation préscolaire, Revue française de pédagogie*, n°119, 107-139.
- Pressley, M. (1997). We still know little about the schools that E. D. Hirsch believes we need : a review of E. D. Hirsch's (1996) the schools we need and why we don't have them. *Issues in Education, Vol. 3, n° 1*, 135-150.
- Resnick, L. B., (1991). Shared cognition : thinking as social practice. In L. B. Resnick, J., M. Levine & S., D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp.1-20). Washington, DC : American Psychological Association.

- Robert, A. (1998). Travail des élèves et apprentissage : un rapport qui ne va pas de soi. *Assises Nationales ZÉP, actes du colloque de Rouen, 5-6 juin*, 104-105.
- Rochex, J.-Y., & Ouzoulias, A. (1998). Travail des élèves et apprentissage : un rapport qui ne va pas de soi. *Assises Nationales ZÉP, actes du colloque de Rouen, 5-6 juin*, 104-105.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : P.U.F.
- Rochex, J.-Y. (1997). Les ZEP : un bilan décevant. In J.-P. Terrail (Ed.), *La scolarisation en France*, (pp. 123-141). Courtry : La dispute.
- Rochex, J.-Y. (1998). Approche culturelle des apprentissages et rapport aux savoirs. In *Apprendre à apprendre : un enjeu face à l'exclusion sociale*, (pp. 11-25). Actes du colloque de Reims. CRDP de Champagne-Ardenne.
- Rogoff, B., & Gauvain, M. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental psychology*, Vol. 25, n° 1, 139-151.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. *Psychologie et Éducation*, 21, 25-37.
- Seibel, C. (1984). Genèse et conséquence de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue Française de Pédagogie*, n°67, 7-28.
- Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et des effets sur les acquisitions des élèves. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 123-152.
- Thouroude, L. (1997). La tolérance pédagogique à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, n°119, 39-46.
- Vial, B., & Prêteur, Y. (1997). Projets éducatifs des familles et intégration scolaire en ZEP. *Pratiques psychologiques*, n° 1, 23-34.
- Voyat, G. (1976). Le développement des opérations : une question théorique et pratique. In M. Schwebel et J. Raph (Eds.), *Piaget à l'école* (pp 141-157). Paris : Denoël-Gonthier.
- Wertsch, J. V., & Minick, N. (1990). Negotiating sense in the zone of proximal development. In M. Schwebel, C. Maher & N. Fagley (Eds.), *Promoting cognitive growth over the life span*, (pp. 71-88). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Wong, B. Y. (1991). The relevance of metacognition in learning disabilities. In B. Wong & S. Fraser (Eds.), *Learning about learning disabilities* (pp. 231-259). San Diego, Londres : Academic Press.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage : de l'École Maternelle à l'École Élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France.