

Apprendre à lire... aux futures enseignantes

Sandrine Breithaupt, Anne Clerc-Georgy, Carole-Anne Deschoux et Mylène Ducrey

Résumé

L'article présente une démarche de formation à l'enseignement destinée à des étudiants de première année de bachelor qui a été mise en oeuvre à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (en Suisse). Le dispositif vise la compréhension et l'appropriation en profondeur des concepts vygotskiens que sont les concepts spontanés versus scientifiques, les fonctions psychiques, la généralisation, la zone proximale de développement et la relation entre enseignement et apprentissage. Le point de départ de cette démarche est l'étude du chapitre 6 de "Pensée et langage" (Vygotski, 1934/1997).

L'article décrit les différentes phases de la démarche qui passe par une élaboration collective de schémas et différentes activités de production textuelle. Il est illustré par des productions d'étudiants.

Il montre comment les formateurs visent à provoquer le développement des étudiants qui sont ainsi progressivement amenés à s'approprier une théorie qui leur permettra de questionner le travail enseignant.

Mots-clés

formation à l'enseignement, approche Vygotskyenne, séminaire de lecture

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Les auteures enseignent toutes à la HEP Vaud, Av. de Cour 33, CH-1014 Lausanne

Sandrine Breithaupt, sandrine.breithaupt@hepl.ch, Anne Clerc-Georgy, anne.clerc-georgy@hepl.ch; Carole-Anne Deschoux, carole-anne.deschoux@hepl.ch; Mylène Ducrey Monnier, mylene.ducrey@hepl.ch

Apprendre à lire... aux futures enseignantes¹

S. Breithaupt, A. Clerc-Georgy, C.-A. Deschoux, & M. Ducrey

Le titre de cet article et sa formulation peuvent sembler un brin provocateur... En effet, de prime abord, il peut paraître étonnant, inutile, voire même absurde d'envisager l'idée même qu'une personne se destinant à l'enseignement puisse avoir besoin d'apprendre à lire. Mais ce que nous visons, au travers de nos séminaires de lecture est la compréhension de certains textes scientifiques servant à questionner le travail de l'enseignant, ses responsabilités, et lui faire entrevoir peut-être d'autres façons d'agir, voire de poser un problème d'enseignement ou d'apprentissage. Les textes choisis s'adressent à l'ensemble des étudiantes en formation initiale, sans distinction de l'ordre d'enseignement auquel elles se destinent (primaire et secondaire).

Cet article présente ainsi une démarche de formation à l'enseignement et les choix posés. Par souci de clarté, précisons que cet article se rattache à des conceptions théoriques que nous ne développerons pas ici, et qui se situent dans une perspective historico-culturelle². Les questions qui nourrissent notre réflexion sont de trois ordres. Le premier se réfère à l'appropriation des concepts théoriques proposés (*Comment nos étudiantes abordent-elles un texte scientifique ? Quelles significations construisent-elles ? De quelle nature est leur appropriation des concepts proposés ?*) ; le deuxième s'intéresse à nos actions de formation, à l'accompagnement dans leur appropriation (*Comment faire pour les accompagner dans leur compréhension ? Comment les inciter à les mettre en rapport les uns avec les autres ?*) ; le troisième se préoccupe de la cohérence entre nos choix pédagogiques et didactiques (*Comment identifier la cohérence des choix posés, leurs articulations, les problèmes rencontrés ?*).

Il a bien fallu un début...

Ainsi, depuis quatre ans, nous mettons en place des dispositifs de formation à partir de la lecture de textes scientifiques. Ceux-ci sont choisis pour les apports qu'ils présentent en lien avec les contenus de formation dispensés dans deux modules de formation initiale³. Ils visent l'appropriation de cadres théoriques dans un but de compréhension du fonctionnement cognitif et des relations entre enseignement et apprentissage dans une perspective développementale.

La démarche de formation créée vise une appropriation du chapitre 6 de "Pensée et langage" (Vygotski, 1934/1997). D'origine russe, l'auteur est considéré comme l'un des plus grands psychologues, chercheur, penseur du début du XX^e siècle (pour plus de détails voir Schneuwly & Bronckart, 1985). Il est à l'origine d'une conception interventionniste de l'enseignement que nous défendons et considérons le rôle fondamental de l'appropriation de savoirs dans le développement de l'être humain.

En tant que formatrices, le texte de Vygotski nous intéresse particulièrement, parce qu'il est construit selon une rhétorique basée sur des rapprochements contrastés et qu'il mobilise des concepts complexes à saisir auxquels s'ajoutent des problèmes de traductions⁴. Ce chapitre résume et explicite les concepts essentiels à la compréhension de la théorie proposée par l'auteur. Nous avons choisi d'organiser ces concepts et de les traiter à partir de cinq problématiques : la relation entre apprentissage et développement, le passage des fonctions psychiques inférieures aux fonctions psychiques supérieures, la nature et le développement différenciés des concepts spontanés et scientifiques, la généralisation conceptuelle et la zone proximale de développement (ZPD). Pour nous, ces éléments éclairent la pratique quant au rôle que peut - et nous ajoutons - doit jouer l'enseignement dans le processus de développement des élèves. La lecture du chapitre 6 nécessite donc un effort de distanciation important et un guidage des formatrices. Notre inten-

¹ Dans le présent document, le genre féminin est utilisé au sens neutre et désigne les hommes autant que les femmes.

² Nous nous situons dans une approche historico-culturelle à partir des travaux de Vygotski (1934/1997) mais aussi plus tard Bronckart (1996), Brossard (2007).

³ Les modules destinés aux futures enseignantes du primaire s'intitulent "Apprentissage et développement" et celui destiné aux enseignantes du secondaire "Concevoir, mettre en oeuvre, évaluer et analyser des situations d'enseignement-apprentissage".

⁴ Les textes initiaux sont écrits en russe. Certains textes ont été traduits plusieurs fois et sont également passés par la censure. Nous renvoyons le lecteur au texte de Leopoldoff et Schneuwly (sous presse).

tion consiste donc à soumettre nos étudiantes, futures enseignantes, à un dispositif articulant lecture, schématisation et écriture.

Et si nous présentions notre démarche...

Face au défi que pose la lecture de ce chapitre, nous avons opté pour une démarche de formation se structurant en plusieurs phases et sur plusieurs séances (3 séances d'une heure trente) précédées de deux cours magistraux qui présentent la théorie de Vygotski.

Premièrement, plutôt que de faire lire et résumer les propos de l'auteur (en adoptant ainsi une sorte de forme universitaire d'explication de textes), nous demandons aux étudiants de lire une première fois le chapitre individuellement avant le premier séminaire. Puis, en séminaire, par groupe de 3-4 personnes, nous leur demandons d'abord de schématiser les explications de Vygotski relatives à l'une des cinq thématiques annoncées ci-dessus. Les schémas doivent montrer les rapports entre zone proximale de développement, concepts quotidiens et scientifiques, apprentissage et développement des fonctions psychiques, et généralisation. Afin de faciliter cette étape, nous fournissons des extraits du texte reprenant les concepts proposés. Ensuite, chaque groupe présente aux autres étudiantes son schéma et explicite sa réflexion. Ces derniers critiquent, questionnent ce qui est proposé (apports, manques, suggestions, etc). Cette phase, se déroulant à l'oral, a pour objectif de stabiliser la sémiotisation du collectif (séance 1).

Lors du deuxième séminaire, les étudiantes intègrent les remarques de leurs collègues dans un nouveau schéma et rédigent un texte explicatif individuel qui relie les concepts et les définit (séance 2). Une fois ces textes terminés, ils sont transmis à la formatrice qui les commente par écrit. Ces textes corrigés sont distribués aux étudiantes avec leurs commentaires. Chacune prend connaissance des textes produits par les membres de son groupe et rédige collectivement un nouveau texte. Nous commentons et validons ces ultimes productions (séance 3).

Pour terminer, nous recommandons aux étudiantes (avant la certification du module par un examen écrit) de revenir au texte initial et de repérer ce qui s'est « modifié » dans leur compréhension des concepts et de la théorie de l'auteur.

La démarche décrite ici a subi d'année en année quelques légères variations de modalités, notamment en raison de l'augmentation des effectifs et de la difficulté grandissante à valider les textes individuels de volées toujours plus importantes. Néanmoins, nous avons toujours retenu les principes suivants :

- La schématisation comme mobilisation d'une habileté cognitive de type compréhensive qui apparaît comme particulièrement bien adaptée à la théorie vygotskienne (les formules qu'il utilise se prêtant bien à la schématisation : zone, mouvements du bas vers le haut et du haut vers le bas, rencontres, tensions, déclics, processus...).
- L'élaboration collective de schémas puis de textes explicatifs ainsi que la nécessité d'une mise en débat pour y parvenir. Ces débats obligent les étudiantes à négocier les significations construites.
- L'écriture et la ré-écriture du texte explicatif, réalisée en principe individuellement puis en groupe (mais pour des raisons d'effectifs grandissants, certaines d'entre nous optent pour deux écritures en groupe, car c'est bien le fait de ré-écrire le texte qui est visé comme vecteur d'appropriation et de construction de sens).

Quelques productions choisies

Pour éclairer cette présentation du dispositif, nous proposons ci-dessous des exemples de productions d'étudiantes se situant à deux moments du processus: durant la première phase de schématisation (séance 1) et durant la phase de rédaction (séance 3).

La première phase du travail permet la confrontation de schémas fort différents (exemples ci-dessous). Le premier schéma illustre la relation entre développement et apprentissage sous la forme de symboles. Ceux-ci représentent les différents éléments qui interviennent dans cette thématique : la grandeur des personnages varie en fonction de l'expertise; une échelle fait office de toise tout en suggérant un mouvement de bas vers le haut; des échelons en diagonale indiquent que l'apprentissage précède le développement. Le schéma intègre également quelques mots. Par exemple, dans le sens commun, "l'aubergine" est considé-

rée comme un légume. Mais par une appréhension disciplinaire de la biologie, elle change de « nature » et devient un « fruit ». Car ce fruit est appréhendu par ses caractéristiques en regard de l'évolution du cycle allant de la fleur fécondée jusqu'au fruit. Il y a donc apprentissage qui à son tour produit du développement. Celui qui fait l'expérience de la résolution de la tension entre ce nouvel apprentissage et ce qu'il avait construit à partir de ses expériences quotidiennes, vit ce que Vygotski nomme une « expérience déclic » ou « expérience ah-ah ».

Le deuxième schéma, quant à lui, est composé de mots mis en évidence ou en relation par des symboles (ronds, flèches), catégorisant d'une part les fonctions psychiques inférieures comme « involontaires, inconscientes et naturelles » et ensuite les fonctions psychiques supérieures qualifiées de « volontaires, conscientes et formées à l'école ». Ensuite, dans ce schéma, le groupe a mobilisé d'autres éléments théoriques, construits précédemment dans le module et faisant partie d'un autre champ théorique : le schéma relie ainsi les fonctions psychiques, élaborées par Vygotski et les habiletés cognitives, définies par Anderson & Krathwohl (2001) pour appréhender le développement.

Ces deux schémas nous permettent d'identifier ce qui fait sens pour les étudiantes, ce qu'elles retiennent, les significations qu'elles ont construites à partir du texte étudié et la façon dont elles élaborent des liens entre les concepts vygotskiens et/ou avec d'autres apports de la formation.

Exemples de schémas (séance 1) :

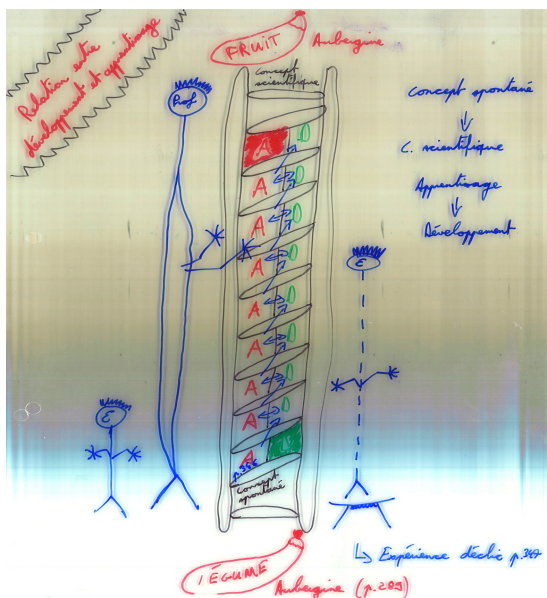


Schéma 1 explicitant la relation entre développement et apprentissage

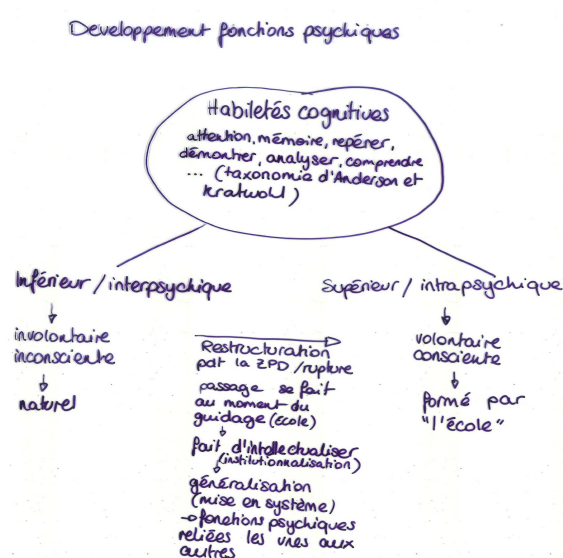


Schéma 2 explicitant le développement des fonctions psychiques

Extraits de textes (séance 3) :

Dans la démarche, ces schémas ont été discutés et repris par chaque groupe. Considérons maintenant quelques extraits de textes produits par les étudiantes qui ont travaillé sur la relation entre enseignement et apprentissage (thème correspondant au schéma 1) et pour un deuxième groupe sur les fonctions psychiques supérieures (correspondant au schéma 2).

A propos de la relation entre développement et apprentissage.

« Le développement et l'apprentissage sont étroitement liés, l'un dépend de l'autre. L'apprentissage doit toujours précéder le développement.

Pour qu'un développement se fasse, le niveau de difficulté des apprentissages doit dépasser le stade de développement actuel de l'élève, afin de le pousser à réorganiser ses fonctions psychiques immatures en fonctions psychiques supérieures (de plus en plus conscientes et volontaires) et ainsi engendrer un développement.

Au delà de transformer les fonctions psychiques immatures en fonctions psychiques supérieures, le développement peut aussi engendrer une réorganisation des fonctions psychiques supérieures. Pour citer Vygotski : « Les deux processus ne sont bien sûr pas séparés mais l'apprentissage fait subir une réorganisation des fonctions psychiques supérieures qui peuvent subir une révolution et se développer dans une autre direction. » [...] Lors de l'apprentissage, l'élève doit parfois revenir plusieurs fois sur l'objet d'apprentissage avant de vivre ce qu'on appelle une expérience « déclic » ou expérience « ah-ah ». Cette expérience est le moment où l'élève comprend ce qu'il n'avait pas compris avant et c'est grâce à ces déclics que l'élève va pouvoir se développer ».

Lors de notre relecture de cette production, nous avons discuté le fait que l'apprentissage « doit toujours précéder le développement » (premier paragraphe). Nous l'avons nuancé en écrivant : « Attention, la formulation laisse entendre que s'il n'y a pas d'apprentissage (scolaire lié aux processus d'enseignement), il n'y a pas de développement ; ce qui est incorrect. Vygotski a fourni expérimentalement la preuve que l'apprentissage entraîne le développement et que donc le seul apprentissage efficace est celui qui précède le développement ».

A propos des fonctions psychiques

« Les fonctions psychiques se développent grâce aux apprentissages scolaires, à la socialisation. En effet, une institution telle que l'école permet aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances et ainsi de faire évoluer le système et les représentations cognitives de chaque élève. Il faut savoir qu'un enfant, avant de commencer l'école, a des fonctions psychiques inférieures qui sont donc spontanées et **non-conscientes**⁵. Nous entendons par «non- conscientes », un ensemble d'éléments significatifs pour lesquels les enfants ne portent pas d'attention ; c'est comme ça et puis voilà. Il n'y a donc pas de prise de conscience pour comprendre un élément donné ni même de prise de conscience sur leur propre fonctionnement, leur façon de penser. Ce point est essentiel pour pouvoir se représenter la suite de la pensée de Vygotski.

Lorsque l'enfant est scolarisé, sa façon de penser et de se réfléchir est totalement chamboulée. Ici, il accède à des fonctions psychiques supérieures car elles sont volontaires et **conscientes**! Ce qui n'était pas le cas avant d'entrer à l'école. Ce passage des fonctions inférieures, aux fonctions supérieures, se fait par le processus de **la prise de conscience**. Il y a une véritable intellectualisation et une maîtrise atteinte par l'élève par cette prise de conscience ».

Dans cet extrait, nous sommes intervenues sur deux points. D'abord, nous avons commenté l'idée de la première phrase. Nous avons insisté que le fait que les fonctions psychiques se développent grâce aux apprentissages scolaires et que l'école est le lieu où elles peuvent se développer, même si leur évolution peut également se produire ailleurs qu'à l'école. Nous avons souhaité ainsi insister sur le fait que l'école est le lieu que nos sociétés ont désigné formellement comme lieu d'apprentissage, même s'il n'est pas le seul.

Ensuite, nous avons réagi sur le deuxième paragraphe, au fait que « les fonctions psychiques sont volontaires et conscientes », en indiquant qu'elles *deviennent* volontaires et conscientes, au cours d'une évolution lente qui n'est pas le seul fait de l'entrée à l'école, mais aussi et surtout de l'intervention de l'enseignant comme médiateur.

Le texte de Julia⁶

Avec ce dernier exemple (voir encadré ci-dessous), nous pouvons mettre en évidence quelques effets du dispositif sur l'appropriation en profondeur des éléments théoriques élaborés par Vygotski. En effet, Julia reformule les propos de l'auteur dans un langage qui lui est propre tout en mobilisant les termes scientifiques de ce dernier. A cela, elle ajoute des exemples qui concrétisent ses propos.

⁵ la mise en gras est effectuée par les étudiantes.

⁶ Nous avons choisi un prénom fictif de sexe féminin.

Synthèse du thème « Le développement des concepts scientifiques et spontanés »

Vygotski défend que les concepts spontanés et les concepts scientifiques sont de nature différente. Il explique que les concepts spontanés se développent des propriétés inférieures (en lien avec le concret) aux propriétés supérieures (en lien avec l'abstrait), et vice versa pour les concepts scientifiques. On peut donc illustrer ce fait sous la forme de deux lignes opposées.

Le concept spontané part des propriétés inférieures pour se diriger vers les propriétés supérieures, et ce de manière involontaire. Le développement se fait au moyen des expériences quotidiennes et au fil d'un long processus. L'avantage du concept spontané est son application aisée, concrète et spontanée dans le quotidien. En acquérant un concept spontané, l'apprenant aura une image générale de l'objet d'apprentissage sans connaître précisément tous les concepts qui le composent. Un exemple simple de concepts spontanés est la langue maternelle : à l'âge de 4 ans, un enfant sait correctement parler par l'apprentissage qu'il a fait au sein de son entourage ; il n'a cependant aucune notion de concepts spécifiques tels que « groupe permutable », « pronom », « temps composés », etc. Le concept scientifique décrit le chemin inverse : des propriétés supérieures vers les propriétés inférieures. Le développement se fait dans un cadre éducatif, avec une relation apprenant-formateur, et en utilisant les fonctions psychiques supérieures. Il ne peut donc se faire que volontairement. Les avantages du développement de concepts scientifiques sont le caractère conscient et volontaire de l'apprentissage ainsi qu'une meilleure connaissance du concept-même que de l'objet qu'il représente. Un exemple de concepts scientifiques est l'apprentissage d'une langue étrangère, comme l'allemand : l'apprenant va tout d'abord apprendre (la lecture) des mots (selon leur orthographe), différencier les types mots (déterminants, adjectifs, verbes, noms, pronoms, etc.) ainsi que leurs accords, apprendre des règles grammaticales, pour finalement réussir à produire des phrases afin de pouvoir discuter avec autrui dans cette langue.

En gardant l'exemple de l'allemand comme objet d'apprentissage, un apprenant francophone de 15 ans aura une meilleure notion du concept « datif » qu'un enfant germanophone de 4 ans, sans toutefois avoir une meilleure maîtrise de la langue. On voit donc, par cet exemple, la différence fondamentale des deux développements.

La différenciation des deux concepts a des enjeux scolaires puisqu'il faut connaître les concepts d'un objet d'apprentissage déjà acquis par les apprenants pour structurer la suite de cet apprentissage. Si l'élève a la connaissance de concepts spontanés dans un objet d'apprentissage, ils serviront d'appui pour l'apprentissage des premiers concepts scientifiques. Si l'élève a déjà des notions de concepts scientifiques dans un objet d'apprentissage, d'autres plus approfondis pourront y être ajoutés. On voit donc que, dans le cadre scolaire, l'accent est mis sur l'apprentissage de concepts scientifiques et ce en fonction des connaissances déjà acquises.

Formulons quelques commentaires théoriques⁷

Dans ce chapitre 6, Vygotski soutient que « la modification de la structure fonctionnelle de la conscience, forme précisément la substance principale et centrale de tout le processus de développement psychique » (Vygotski, 1934/1997, p. 313). Les fonctions psychiques de l'enfant se développent dans un mouvement qui transforme leur nature : au départ elles sont non conscientes et non volontaires (inférieures) puis elles deviennent de plus en plus conscientes et volontaires (supérieures). « Ainsi la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques propres, qui conduit à leur maîtrise » (p. 317), permettant au sujet de mettre en relation les concepts de façon systématique et volontaire. Vygotski distingue ainsi deux types de concepts : les premiers, quotidiens ou spontanés - issus de l'expérience quotidienne – et les seconds scientifiques ou académiques. Les deux types n'ont pas la même origine et se développent dans deux sens opposés : il existe un mouvement allant de l'objet expérientiel, pétri d'expériences aux concepts scientifiques. Du fait de leur rencontre, le développement se produit et une prise de conscience peut avoir lieu. Le développement se caractérise par différentes mises en réseau des concepts qui agissent sur les

⁷ Ce paragraphe est repris du mémoire de MAS de S. Breithaupt, réalisé sous la direction d'O. Maulini, à Genève, en 2013.

conduites humaines. « En effet, le propre des conduites humaines est qu'elles n'agissent pas directement sur l'environnement, mais, qu'elles sont médiatisées par des outils techniques et des outils psychologiques [...]. Ainsi, de la même façon que l'homme a construit des instruments pour maîtriser son monde extérieur, il construit et maîtrise son monde intérieur grâce à des outils psychologiques ou système de signes » (Tartas 2009, p. 42). La médiation se fait donc par les outils d'une part, mais également par la personne d'un médiateur qui guidera l'enfant dans l'appropriation de ces processus de sémiotisations. Cette appropriation ne peut se faire que dans ce que l'auteur nommera la zone proximale de développement qui détermine l'écart entre ce que l'enfant sait faire seul et ce qu'il sait faire guidé par cet expert médiateur. Ainsi, « la réappropriation, par le jeune enfant, des conduites culturelles complexes n'est jamais un processus solitaire, mais commence et traverse toujours une période inter-psychologique » (Brossard, 2007, p. 202). Brossard (1999) indique par ailleurs qu'il s'agit peut-être de distinguer dans ce que dit Vygotski non pas une, mais deux zones de développement. La première, dite externe, se manifestant dans l'interpsychique, comme nous venons de la décrire ; la seconde, dite interne, se manifestant dans l'intrapsychique, décrivant l'idée d'un processus interne au sujet qui continue de s'approprier les concepts, une fois ces derniers enseignés.

Des apports de la démarche

Le choix de la schématisation est lié d'une part à la nature du texte qui se prête, de notre point de vue, particulièrement bien à cette activité ; d'autre part au fait que c'est une activité qui permet de travailler la compréhension. L'activité de schématisation nous permet d'élémenter (Astolfi, 2008) le savoir, c'est-à-dire d'appréhender la théorie par des éléments fondamentaux, en cherchant à les mettre en relation d'une manière synthétique.

La présentation devant le groupe et la comparaison avec les schémas des autres étudiantes visent l'appropriation théorique de manière confrontée et stabilisée par le collectif. L'explication orale et la comparaison des différents schémas, dont les termes se retrouvent organisés et hiérarchisés différemment, suscitent des négociations de sens (entre les éléments d'opposition) ou des confirmations des diverses propositions. Chaque schéma (sous-tendu d'une présentation), doit parvenir à une solution qui satisfasse les uns et les autres dans la compréhension des concepts et dans l'identification de ses forces et de ses limites (il n'y a jamais de schématisation parfaite, car elle est par nature réductrice). Chacun doit argumenter et se positionner par rapport à ce qu'il propose. Ce dispositif permet ainsi de lire le texte de Vygotski et de le comprendre de manière collective, avec pour leviers le questionnement que la schématisation suscite et les débats que les appréhensions subjectives engendrent. Il a pour effet collatéral de déconstruire le sens commun, établi essentiellement par l'expérience (d'ancien élève, de jeune stagiaire) et de faire prendre conscience d'une conception de l'apprentissage donnant à l'enseignant et au savoir le rôle de médiateurs.

Le dispositif offre l'occasion de faire émerger les incompréhensions, de revenir à la complexité du texte et de la théorie ainsi que de permettre les régulations nécessaires avant l'élaboration d'un premier texte écrit. Nous ne pouvons relater ici les discussions qui ont cours lors des présentations, mais nous relevons qu'elles sont riches en questionnements en particulier du fait qu'elles engagent les groupes à formuler des définitions que les uns et les autres doivent ensuite valider. Le passage par l'écriture ensuite, exige un effort particulier dans la reprise des schémas proposés. Il invite à « réaliser » une pensée en dépliant, en élémentarisant et en linéarisant les mots et leurs rapports au sein d'un texte. Il y a un travail de cohérence dans l'explicitation progressive des idées. Notre intention est ainsi d'encourager le processus d'appropriation des concepts et de construction de significations.

Des limites

Nous mentionnerons deux limites identifiées dans la réalisation de la démarche.

Du côté des étudiantes, il s'opère parfois une cristallisation sur le schéma réalisé ou dans les textes produits d'une appréhension incomplète et/ou erronée du texte théorique. Le passage par l'oral d'abord et par l'écrit ensuite, peut se révéler parfois insuffisant pour modifier leur compréhension et ceci même si les formatrices et le groupe pointent explicitement les erreurs ou les limites. Le texte qui en découle est alors un texte qui énonce leur propre conception de l'apprentissage et non pas une explication de la théorie de

l'auteur. Nous pouvons toutefois affirmer que cet obstacle n'est pas dû à la nature du texte en lui-même. En effet, cette conséquence d'une posture souvent propre aux étudiantes qui éprouvent des difficultés en lecture-écriture a été également relevée dans d'autres situations de formation visant l'appropriation d'éléments théoriques (Clerc, 2013). Il est donc impératif que les étudiantes reviennent au texte original en fin de processus, hors séminaire (et donc sans le guidage des formatrices) ce qui ne se fait pas forcément.

La deuxième limite, le lecteur l'aura certainement envisagée, provient des contraintes matérielles de la formation: la démarche est coûteuse en temps et en énergie. L'accompagnement des formatrices est parfois vécu comme relativement lourd. Au vu de l'augmentation des effectifs, nous ignorons si nous pourrions maintenir un tel dispositif.

Bibliographie:

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York : Longmann.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Breithaupt, S. (2013). *Analyses d'interactions maître-élèves. Une étude de cas en formation initiale à l'enseignement*. Mémoire réalisé en vue de l'obtention du MAS en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Brossard, M., (1999). Contradiction et développement: Tensions dans la zone proximale de développement. In Y. Clot éd., *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Brossard, M. (2007). *Tisser des liens pour apprendre*, Paris : Retz.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat: Université de Genève, n° FPSE 539.
- Leopoldoff, I. & Schneuwly, B. (sous presse). Introduction. In L. S. Vygotskij. *La science du développement de l'enfant: la pédologie. Fondements et place dans le système des sciences*. – *Textes pédologiques (1930-1934)*, traduits par I. Leopoldoff Martin (pp. 3-19). Paris : La Dispute.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotski aujourd'hui*, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Tartas, V. (2009). Le rôle des outils dans le développement de l'enfant. In V. Tartas, *La construction du temps social par l'enfant*. Berne : Peter Lang.
- Vygotski, L. (1925/2005). *Psychologie de l'art*, Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

Auteurs

Sandrine Breithaupt, sandrine.breithaupt@hepl.ch : Chargée de cours, unité d'enseignement et de recherche (UER) "Enseignement, apprentissage, évaluation". Domaines de recherche: Interaction et médiation des savoirs, régulation des apprentissages, laboratoire lausannois lesson study (3LS@hepl.ch)

Anne Clerc-Georgy, anne.clerc-georgy@hepl.ch : professeure UER "Enseignement, apprentissage, évaluation". Domaine de recherche: apprentissages fondamentaux, laboratoire lausannois lesson study (3LS@hepl.ch)

Carole-Anne Deschoux, carole-anne.deschoux@hepl.ch : professeure-formatrice UER "Didactique du français", Domaines actuels de recherche : enseignement de la lecture, littérature enfantine, formation d'enseignants de langue et de culture, démarches d'éveil aux langues dans le cadre d'une didactique des langues.

Mylène Ducrey Monnier, mylene.ducrey@hepl.ch: professeure UER "Enseignement, apprentissage, évaluation". Domaines de recherche : pratiques et dispositifs d'enseignement, régulation des apprentissages.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2014 de forumlecture.ch

Lesenlernen... für künftige Lehrkräfte

Sandrine Breithaupt, Anne Clerc-Georgy, Carole-Anne Deschoux et Mylène Ducrey

Abstract

In diesem Beitrag wird eine Ausbildungssequenz für Studierende des ersten Bachelorjahrs an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt vorgestellt. Ziel der Sequenz ist die vertiefte Auseinandersetzung mit Vygotskis Sprachpsychologie: Es geht um Schlüsselkonzepte wie die Unterscheidung von Alltagsbegriffen und wissenschaftlichen Begriffen, die psychischen Funktionen der Sprache, das Prinzip der Verallgemeinerung, die Zone der nächsten Entwicklung und die Beziehung von Unterricht und Lernen. Ausgangspunkt der Sequenz ist das Studium von Kapitel 6 in „Denken und Sprechen“ (Vygotski, 1934/1997). Der Beitrag beschreibt die verschiedenen Phasen dieser Textaneignung von der gemeinsamen Erarbeitung von Textstrukturen bis zu verschiedenen Schreibaktivitäten und wird illustriert von Produktionen der Studierenden. Aufgezeigt wird, wie die Dozierenden die Entwicklung der Studierenden fördern, indem diese sich eine Theorie zu eigen machen, die es ihnen erlaubt, die Arbeit der Lehrkraft zu hinterfragen.

Schlüsselwörter

Lehrerbildung, Vygotski, Lektüreseminar