

Sophie MICHEL

sophie.michel@universite-paris-saclay.fr



Développement social de l'enfant :

Acquisition des valeurs
sociales et morales



Le développement social de l'enfant:



Le développement social de l'enfant

De 3 à 6 ans

(1) Pré-socialisation : Tendance à aller vers l'autre qui se développe à partir de 2-3 ans. L'enfant désire être avec les autres, il s'intéresse à ce qu'ils font mais reste très égo-centré.

3 ans

- échanges restent très limités
 - les rares actions communes sont commandées par le matériel.
 - activité solitaire ou parallèle: les enfants jouent à la même chose mais chacun pour soi.
- ⇒ **Jeu parallèle :** l'enfant est sensible à la présence des autres, recherche les autres, mais poursuit son activité individuelle.

4 ans

- interactions se multiplient,
 - rapprochements naissent d'abord de conflits.
 - Progressivement, les enfants agissent ensemble et poursuivent des buts constructifs.
- ⇒ **Jeu associatif :** les séquences d'interactions s'étendent à 4 ou 5 enfants, et se font plus fréquentes et plus longues, avec une organisation collective émergente.

Cette évolution des interactions avec les pairs est liée à :

⇒ **Rôle de la scolarisation** : L'école suscite les jeux en groupe et les interactions entre pairs.

⇒ **Rôle du langage** : l'amélioration continue des possibilités langagières : entre 3 et 5 ans, l'enfant passe de 1000 à 2000 mots



(2) Les rapports hiérarchiques chez les 3-6 ans

Les rapports hiérarchiques évoluent et sont marqués par l'émergence de comportements perturbateurs :

Les premières tentatives de socialisation se manifestent par :

- **Agressivité verbale** : forme d'affirmation de soi
- **Exhibitionnisme** : façon de se donner une valeur sociale
- **Taquinerie** : façon d'attirer l'attention sur soi

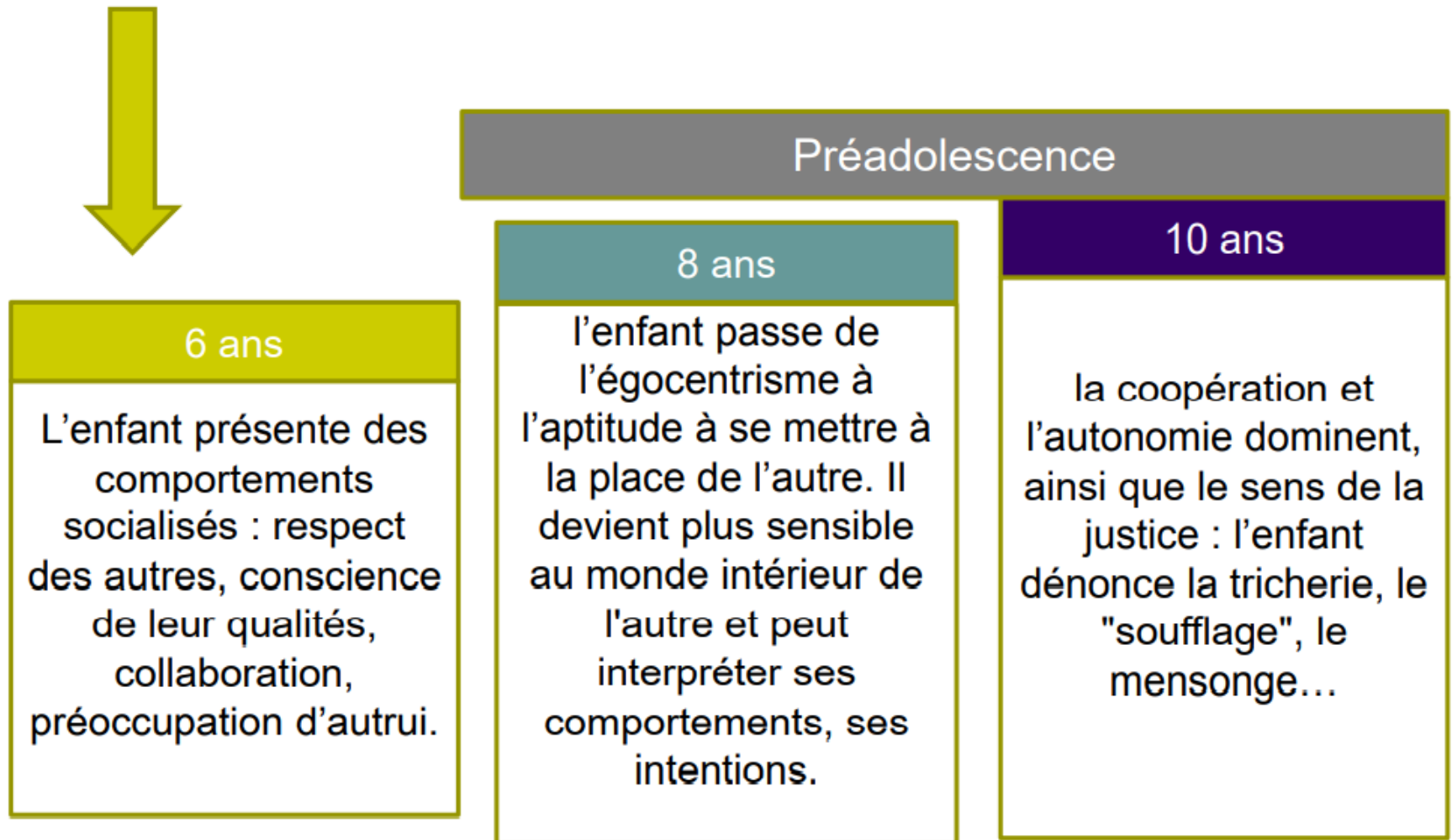


Conséquences pédagogiques :

- Les mettre en action
- Favoriser les séquences courtes ⇒ Besoin de mobilité, faible capacité attentionnelle
- Favoriser les jeux en miroir, l'observation de l'autre ⇒ pour faire évoluer l'égoцентризм
- Interroger le collectif (recherche de solutions à plusieurs) ⇒ Pour Favoriser les actions communes
- Matérialiser l'espace et varier le matériel
- Valoriser chaque enfant ⇒ Pour éviter les comportements perturbateurs

De 6 à 12 ans

(1) Socialisation : Capacité psychologique de vivre avec les autres, de s'adapter à la vie sociale qui se développe vers 6 ans



(2) Les rapports hiérarchiques chez les 6-12 ans

L'enfant éprouve le désir de s'autonomiser, de devenir « grand », mais prend conscience que l'univers des adultes lui est fermé. Il se tourne donc vers ses pairs, parmi lesquels il trouve bien plus d'occasions de se montrer grand et d'être accepté en tant que tel.

Le seul moyen de ne pas être « petit » est de :

- S'associer aux autres petits et les dominer
- De chercher avec eux à imiter les aînés

Période où le développement social passe par :

- Rapports coopératifs
- Rapports compétitifs
- Rapports hiérarchiques ou de dominance

(3) Le groupe social chez les 6-12 ans:

- L'enfant mène entre 10 et 12-13 ans une vie sociale intense. Les groupes se forment spontanément en classe, dans la cours de récré, avec des règles à respecter par tous et la possibilité d'exclusion si pas respectées.
- Le groupe gagne en homogénéité, en stabilité et en solidité:
 - **Homogénéité** : l'écart d'âge se réduit, les enfants présentent des caractères communs (sexe)
 - **Stabilité** : ce sont toujours les mêmes enfants qui en font partie
 - **Solidité** : le groupe dure dans le temps

Le groupe permet l'évolution sociale de l'enfant :

Auto-empathie (il est centré sur ses propres émotions)



Sympathie (il participe aux émotions d'autrui)



Empathie (il peut ressentir les émotions d'autrui).

- <https://www.canal-u.tv/chaines/cerimes/serie-la-planete-des-enfants/reflexions-entre-amis>

Synthèse de la vidéo

- 10 ans = autonomie, coopération
- Notions de leader, dominant, dominé
- Amitié => favorise la coopération/collaboration
- Amitié => Compétition vécue comme un déséquilibre => préservation de l'amitié

Car l'amitié va devenir un élément clé de la prochaine étape : l'adolescence

Conséquences pédagogiques :

- Respecter et faire respecter les règles du jeu; ne pas les transgresser (éviter la tricherie) => Sens de la justice
- Favoriser les inversions de rôles, de postes => aptitude à se mettre à la place de l'autre
- Favoriser le travail en groupes affinitaires => coopération

Le développement moral:

Développement et acquisition des valeurs morales



- Développement des facultés intellectuelles de l'enfant // Raffinement de son attitude envers ses semblables.
- Développement moral = cette capacité de plus en plus grande de prendre en compte la perspective des autres avant de choisir un comportement.

Quelques définitions préalables

Le processus de socialisation : « *l'ensemble des processus d'acquisition et d'adaptation qui permettent à la personne, (enfant aussi bien qu'adulte), de satisfaire aux exigences minimales de la vie sociale dans laquelle elle est insérée ou sera amenée à s'insérer* » (Beauvois et Dubois, 1999).

Le processus d'internalisation : *«de prendre en soi les valeurs et les attitudes de la société de façon à ce qu'un comportement acceptable soit motivé non pas par l'anticipation de conséquences externes mais par des facteurs intrinsèques ou internes»* (Grusec et Goodnow,1994).

Remarques issues de la définition du processus d'internalisation

- 1.** On ne saurait assimiler socialisation et internalisation.
⇒ **L'internalisation n'est qu'un mode particulièrement puissant de socialisation.**
- 2.** Les registres comportementaux sont faits de conduites et d'abstinences, d'obligations et d'interdits (« les do! et les don't »)
⇒ **L'internalisation porte autant sur ce qu'il est utile de faire que sur ce qu'il vaut mieux ne pas faire.**
- 3.** Les processus d'internalisation ont surtout été étudiés dans le registre des exigences et valeurs morales.
Il n'y a cependant aucune raison pratique ou théorique pour limiter à ces registres leur champ d'intervention.

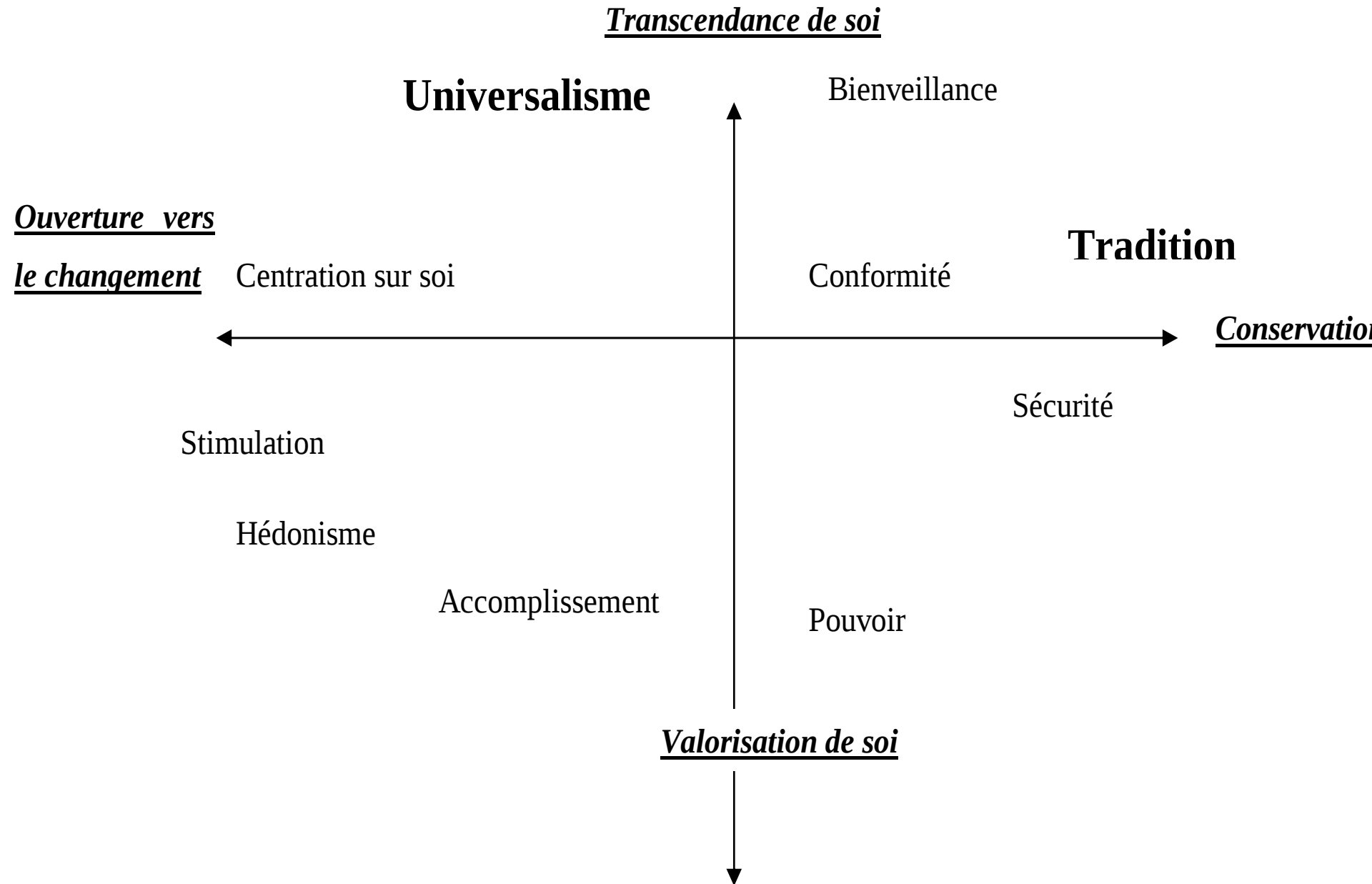
Définition des valeurs selon Schwartz

- Ce sont des concepts ou des croyances
- Elles se rapportent à des fins ou des comportements désirables
- Elles transcendent des situations spécifiques
- Elles sont l'expression de motivations destinées à atteindre des objectifs spécifiques tels que la sécurité, l'accomplissement, l'autonomie,...
- Elles guident le choix et permettent l'évaluation de comportements envers des personnes ou des événements
- Elles sont ordonnées selon leur importance relative en tant que principes ou buts qui guident la vie.

Les 10 types de valeurs de Schwartz (1992)

Hédonisme	Plaisir ou satisfaction sensuelle	<i>Désirabilité</i>
Stimulation	Excitation et nouveauté	
Centration sur soi	Indépendance de pensée et d'action	
Sécurité	Sécurité et stabilité de la société des relations et de soi	
Bienveillance	Préserver et promouvoir le bien être des gens proches	
Pouvoir	Statut social, domination de gens et de ressources	<i>Utilité sociale</i>
Accomplissement	Réussite personnelle selon les standards sociaux	
Tradition	Respect et engagement envers les traditions et idées culturelles et religieuses	
Conformité	Contenance d'actions qui pourraient nuire aux autres et être contre les attentes	
Universalisme	Compréhension, tolérance et protection du bien-être de tout le monde et de la nature	

Les 10 types de valeurs de Schwartz (1992)



Le repérage d'un processus d'internalisation

- **d'une obligation**
 - attitudes, motivations, traits → réalisation du cpt. attendu en absence de pressions externes saillantes;
 - Cpt. attendu lui-même, en l'absence de toute pression externe;
 - des explications internes de ce comportement observé ;
- **d'un interdit non moral**
 - attitudes, motivations, traits → réalisation de l'abstinence cptale. attendue en l'absence de pressions externes saillantes ;
 - abstinence cptale attendue elle-même, en l'absence de toute pression externe ;
 - des explications internes de cette abstinence observée ;
- **d'un interdit moral**
 - des indices de résistance à la tentation ;
 - une expression de la culpabilité en cas de transgression.

Les différentes approches du jugement moral



I: Approche primat du cognitif

- 1: L'approche de Piaget
- 2: Les travaux de Kohlberg

II: Approche primat du social

- 3: Les travaux d' Hoffman
- 4: Les travaux de Grusec

Les différentes approches du jugement moral



Approche primat du cognitif

➡ C'est le développement des aptitudes cognitives de l'enfant qui le conduit à voir différemment le monde.

Approche primat du social

➡ C'est le contexte dans lequel évolue l'enfant qui va lui permettre de développer ses structures cognitives.

Les différentes approches du jugement moral



I: Approche primat du cognitif **1: L'approche de Piaget**

1: L'approche de Piaget



- Piaget : jugement moral et non à l'acte moral
- Développement moral dépend du développement cognitif
- Tente de mettre en évidence des stades de développement du jugement moral

1: L'approche de Piaget



Développement moral par interactions sociales qui amènent l'individu à découvrir des solutions équitables pour tous.

Le rôle de l'éducateur : fournir à l'enfant des situations de problèmes moraux à résoudre

≠ Émile Durkheim, les jugements moraux viennent aux enfants à mesure qu'ils adoptent les normes de leur société.

1: L'approche de Piaget



Jugement de responsabilité

- Amener l'enfant à produire des jugements moraux sur des histoires racontées.
- Situations de vol, de maladresse ou de mensonge.
Présentées en couple:
 - histoire avec intentions bonnes et conséquences graves
 - histoire avec intentions mauvaises et conséquences faibles

1: L'approche de Piaget



Jugement de responsabilité Exemple d'histoires de maladresse:

Un petit garçon qui s'appelle Jean est dans sa chambre. On l'appelle pour dîner. Il entre dans la salle à manger. Mais derrière la porte il y avait une chaise. Sur la chaise il y avait un plateau et sur ce plateau il y avait quinze tasses. Jean ne pouvait pas savoir qu'il y avait tout cela derrière la porte. Il entre : la porte heurte le plateau, et, patatra, les quinze tasses sont cassées.

Il y avait une fois un petit garçon qui s'appelait Henri. Un jour que sa maman n'était pas là, il voulut prendre de la confiture dans l'armoire. Il est monté sur une chaise et il a tendu le bras. Mais la confiture était trop haute et il n'a pas pu l'attraper pour en manger. Seulement, en essayant de la prendre, il a accroché une tasse. La tasse est tombée et elle s'est cassée.

1: L'approche de Piaget



Géo, 6ans

Tu as bien compris ces histoires?

Oui.

Le premier qu'est-ce qu'il a fait?

Il a cassé onze tasses.

Et le second?

Il a brisé une tasse par un brusque mouvement.

Pourquoi le premier a cassé les tasses?

Parce que la porte a tapé.

Et le second?

Il a fait un faux mouvement. Quand il a cherché la confiture, la tasse est tombée.

Est-ce qu'il y en a un plus vilain que l'autre?

Le premier parce qu'il a fait tomber douze tasses.

Si tu étais papa, lequel tu punirais le plus?

Celui qui a cassé douze tasses.

Pourquoi il les a cassées?

C'est la porte qui a fermé trop fort, qui a tapé. Il n'a pas fait exprès.

Et le second, pourquoi il a cassé une tasse?

Il voulait prendre la confiture, il a fait un trop gros mouvement. La tasse s'est brisée.

Pourquoi il voulait prendre de la confiture?

Parce qu'il était tout seul. Il a profité pendant que sa maman n'était pas là.

Tu as un frère?

Non, une petite soeur.

Et bien ! si c'était toi qui avais cassé les douze tasses en entrant dans la chambre et ta petite soeur une tasse en cherchant de la confiture... qui est-ce qu'on punirait le plus?

C'est moi, parce que j'ai cassé plus qu'une tasse.

1: L'approche de Piaget



CORM, 9 ans

Lequel est le plus vilain?

Ben, celui qui a cassé les tasses en entrant, c'est pas un vilain, à cause qu'il ne savait pas qu'il y avait des tasses. L'autre voulait prendre la confiture et a accroché une tasse.

Lequel est le plus vilain?

Celui qui a voulu prendre la confiture.

Il a cassé combien de tasses?

Une.

Et l'autre?

Quinze.

Lequel tu punirais le plus?

C'est le garçon qui a voulu prendre la confiture. Il le savait.

1: L'approche de Piaget



Les critiques

- Est ce que l'enfant jugerait de la même manière les scènes s'il en était le témoin direct
- Problème de demande expérimentale
- S'intéresse au jugement moral et non aux conduites morales

.

Les différentes approches du jugement moral



I: Approche primat du cognitif

1: L'approche de Piaget

2: Les travaux de Kohlberg

II: Approche primat du social

1: Les travaux de Bandura

2: Les travaux d'Hoffman

2: Les travaux de Kohlberg

Objet essentiel

Identifier les processus mentaux qui sous-tendent la constitution et la formulation des jugements moraux chez les individus



2: Les travaux de Kohlberg



Sa méthode

Dilemmes moraux « Les dilèmes de Kolberg »

- comment les résoudre
- raisons de cette décision

Idée sous-jacente : les réponses des individus sont des révélateurs de la structure de leur pensée morale

Exemple: “ *Est-ce qu’un homme a le droit pour sauver la vie de son épouse gravement malade de voler le médicament qu’un pharmacien a mis au point et dont il a fixé un prix excessivement élevé*”

2: *Les travaux de Kohlberg*



Sa méthode

- Recherche initiale (1958): étude longitudinale auprès de 84 garçons âgés de 10 à 16 ans
- Dernière version, de 1987

Pour Kohlberg, il existe 3 niveaux de raisonnement moral, chacun comprenant 2 sous stades.

2: Les travaux de Kohlberg : Les stades



Niveau 1: moralité préconventionnelle

Stade 1: orientation vers la punition-Récompense

Stade 2: orientation donnant-donnant

serais-je puni ? serais-je récompensé ?

Niveau 2: moralité conventionnelle

Stade 3: orientation bon garçon/ bonne fille

Stade 4: orientation vers l'autorité

que va-t-on penser de moi ? et si tout le monde faisait comme moi ?

Niveau 3: moralité post-conventionnelle

Stade 5: orientation du contrat social

Stade 6: orientation des principes éthiques

devrais-je me sentir obligé de faire telle ou telle chose ? cela s'accorde-t-il aux principes universels (droits de la personne, etc.) ?

2: Les travaux de Kohlberg

Les stades



Le passage d'un stade à l'autre s'explique par 2 dimensions:

- 1: développement des capacités cognitives
- 2: interaction avec autrui

L'évolution à travers ces différents stades est organisée selon des lois:

- Successivité
- Irréversibilité
- Universalité

2: *Les travaux de Kohlberg*

Les critiques



Les principales critiques portent sur:

- Les lois organisant le développement moral
- Modèle « masculin » avec une morale qui renvoie uniquement à la notion de justice et d'équité (Gilligan, 1982)
- Idéologie de son modèle

2: L'approche primat du cognitif: conclusion

Donnent une idée du développement du jugement moral

MAIS, ne prennent pas en compte:

- le rôle des situations concrètes
- appartenance sociale des sujets
- effet des pratiques éducatives, modes de pouvoir et normes sociales

<https://youtu.be/6yT3N3GplOQ>

Les différentes approches du jugement moral



I: Approche primat du cognitif

- 1: L'approche de Piaget
- 2: Les travaux de Kohlberg

II: Approche primat du social

- 3: Les travaux d'Hoffman
- 4: Les travaux de Grusec

3: Les travaux de Hoffman

- S'intéresse à l'acquisition des valeurs morales
- En 1, normes morales sont externes à l'individu
PUIS sont intériorisées.
- Intériorisation $\Leftrightarrow$ événements disciplinaires dans la
vie de l'enfant

3: Les travaux de Hoffman

Théoricien du développement moral, propose en 1983

le modèle des événements disciplinaires.

« Il y a événement disciplinaire chaque fois que l'adulte intervient délibérément pour obtenir de l'enfant un comportement (prescription) consistant soit à faire quelque chose qu'il n'a pas envie de faire (obligation), soit à ne pas faire quelque chose qu'il voudrait bien faire (interdit). »

3: Les travaux de Hoffman

le modèle des événements disciplinaires.

= la clé de la socialisation: les pratiques disciplinaires parentales prépondérantes dans le processus d'internalisation des valeurs morales.

Renoncement à une tendance "égotiste" interne, pour satisfaire une exigence sociale externe.

3: Les travaux de Hoffman

Fréquence : toutes les 6 à 7 minutes de la vie domestique éveillée d'un enfant d'âge inférieur à huit ans.

Hoffman va distinguer trois sortes de techniques disciplinaires

3: Les travaux de Hoffman

Les modes de gestion des événements disciplinaires

Affirmation de pouvoir

- Privation
- Menaces et punitions
- Récompenses

Retrait d'amour

- Chantage affectif

Induction

- Rend saillant les intentions d'autrui
- Rend saillant les conséquences pour autrui

3: Les travaux de Hoffman

Ces 3 types de techniques disciplinaires permettent d'obtenir, en général (dans 2/3 cas), l'obéissance.

Pas toutes aussi efficaces pour ce qui est de internalisation des valeurs morales.

3: Les travaux de Hoffman

Les travaux d'Hoffman (1970, 1977, 1983) montrent que plus la technique est l'expression directe et sans ambiguïté d'un quelconque pouvoir, et moins l'internalisation a de chance d'être observée.

3: Les travaux de Hoffman

	Retrait d'amour Assertion de pouvoir	Induction
Accent sur :	Soi	Conséquences de l'acte pour autrui
Demande des parents :	Arbitraire	Justifiée par explication donnée
Affect :	Anxiété	Empathie, culpabilité
Motivation pour agir:	Externe (punition, perte de l'amour parental)	Interne (dissociation message et source)

3: Les travaux de Hoffman

Travaux de Tulving (1972) : décontextualisation du contenu de la prescription comportementale.

Décontextualisation => valeur intériorisée ⇔
l'enfant s'auto-attribue la source de ses conduites.

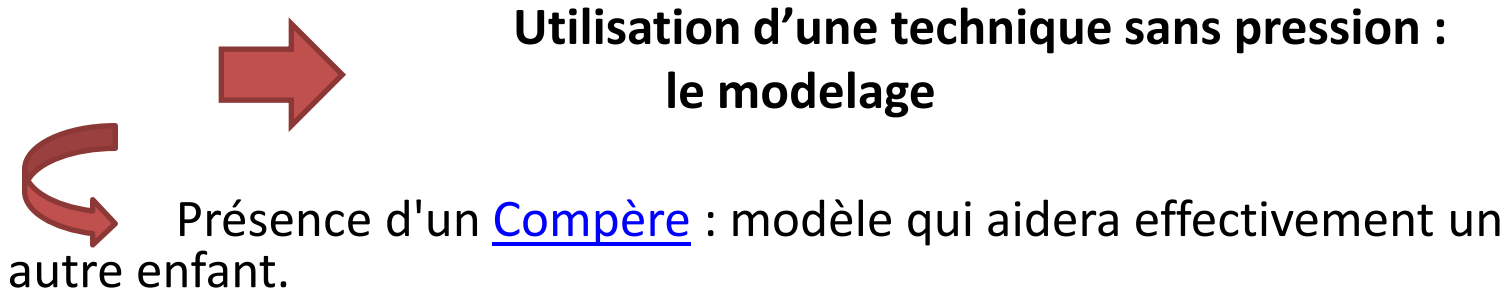
=> Internalisation morale garantissant la reproduction de l'acte.

4: Les travaux de Grusec

Grusec (1983). Vers l'internalisation...

Les [Sujets](#) sont de jeunes enfants.

Obtenir **comportement d'aide** vis à vis d'un autre enfant en difficulté (sans récompenses ou punitions).



Renforcement social de l'adulte qui le félicitera.

En utilisant cette technique, il y a de forte chance pour que l'enfant sujet produise le même type de comportement d'aide. **Cependant, il n'est pas certain que le sujet produise spontanément des comportements altruistes plus tard dans une autre situation.**

Grusec (1983). Vers l'internalisation...

Les résultats :

- Les chercheurs constatent qu'on augmente considérablement la chance que le sujet produise spontanément par la suite ce type de comportement altruiste dans une autre situation si on associe au modelage une Attribution Interne.
- **Par exemple, le fait de dire à l'enfant, à la suite du comportement altruiste obtenu par modelage; "tu es serviable" ou "tu es généreux".**
- Il semblerait que cela aide l'enfant à internaliser la valeur que l'acte avait pour l'expérimentateur et ainsi à le reproduire ultérieurement.
- Les résultats de cette expérience montrent l'utilité des explications internes dans le processus de Socialisation.

Dubois (1994)

Acquisition de la norme d'internalité

Sujets : Enfants de différents ages.

Tâche : choisir la meilleure explication possible de l'événement :

Prêter son jouet à son frère.

- Explication Externe: *Ce sont mes parents qui veulent*
- Explication Interne: *J'aime faire plaisir à mon frère*

Les résultats

Les enfants choisissent d'autant plus la première explication qu'ils sont jeunes et d'autant plus la seconde qu'il sont plus grand.

Dubois (1994)

Acquisition de la norme d'internalité

Il semble que l'externalité prédomine chez les plus jeunes et que c'est en grandissant que l'explication externe devient interne.

La socialisation passe par l'internalisation des valeurs et la norme d'internalité est très valorisée dans nos sociétés.

Dubois et LePoultier (1991)

Valorisation et norme d'internalité

- Les sujets: des instituteurs
- Dossiers scolaires fictifs d'enfants de CM2
- Favorables ou pas à l'entrée en 6 ème de ces élèves.

Les dossiers scolaires comportent :

- les résultats scolaires des élèves
 - et des échelles d'internalité soit disant remplies par les élèves.
-
- Les instituteurs vont avoir des dossiers d'élèves soit très Externes, soit très Internes.

Dubois et LePoultier (1991)

Valorisation et norme d'internalité

Les résultats :

- *A dossier scolaire équivalent, jugements + favorables aux élèves internes.*
- Plus les instituteurs disaient qu'ils ne tenaient pas compte des caractères internes/externes, plus ils en tenaient compte dans la réalité.

Il semble qu'il existe un réel caractère normatif à ces jugements.



Dubois (1998) : Une norme fournit un cadre de référence pour juger ce qui est désirable.

- repose sur une attribution de valeur
- est toujours l'expression d'une collectivité donnée
- est l'objet d'un apprentissage social ou d'une transmission sociale.

L'attribution de valeur sur laquelle se fonde la norme sociale est indépendante de tout critère de vérité.

Sophie MICHEL

sophie.michel@universite-paris-saclay.fr



**Merci de votre
attention**



Lev Semionovitch VYGOTSKI (1896 -1934).

Psychologue russe nommé en 1924 à l'institut de Psychologie de Moscou, il y travaillera jusqu'à sa mort, en collaboration avec Leontiev et Luria.



1925 : Créé un laboratoire de psychologie pour étudier l'enfance « anormale »

1926 : Publication de *Psychologie Pédagogique*

1926 : Soutient sa thèse *Psychologie de l'Art*, atteint de tuberculose

1931 : Des critiques émergent contre sa théorie

1933 : Répond aux critiques par une vaste synthèse *Pensée et Langage*

1934 : Hospitalisé, il dicte les derniers chapitres de son ouvrage 60 *Pensée et Langage*

IMPORTANCE DE LA MEDIATION SOCIALE DANS LE DEVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ENFANT

➤ Vygotski développe un modèle ternaire de l'intelligence :
individu - environnement - médiation

➤ Courant interactionniste :

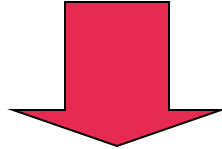
Activité déployée sur l'environnement x Influences sociales subies
par l'individu

➤ Conception de l'apprentissage :

- L'enfant commence par développer ses capacités en présence des autres avant de pouvoir les intérioriser.
- L'intervention d'autrui joue un rôle médiateur dans le rapport de l'enfant à son environnement, dans ses apprentissages

Les principes du développement cognitif (Vygotski)

(1) Les outils cognitifs sont à disposition de l'enfant dans la culture



(2) Il apprend à les maîtriser grâce à des interactions sociales spécifiquement orientées vers l'acquisition de connaissances



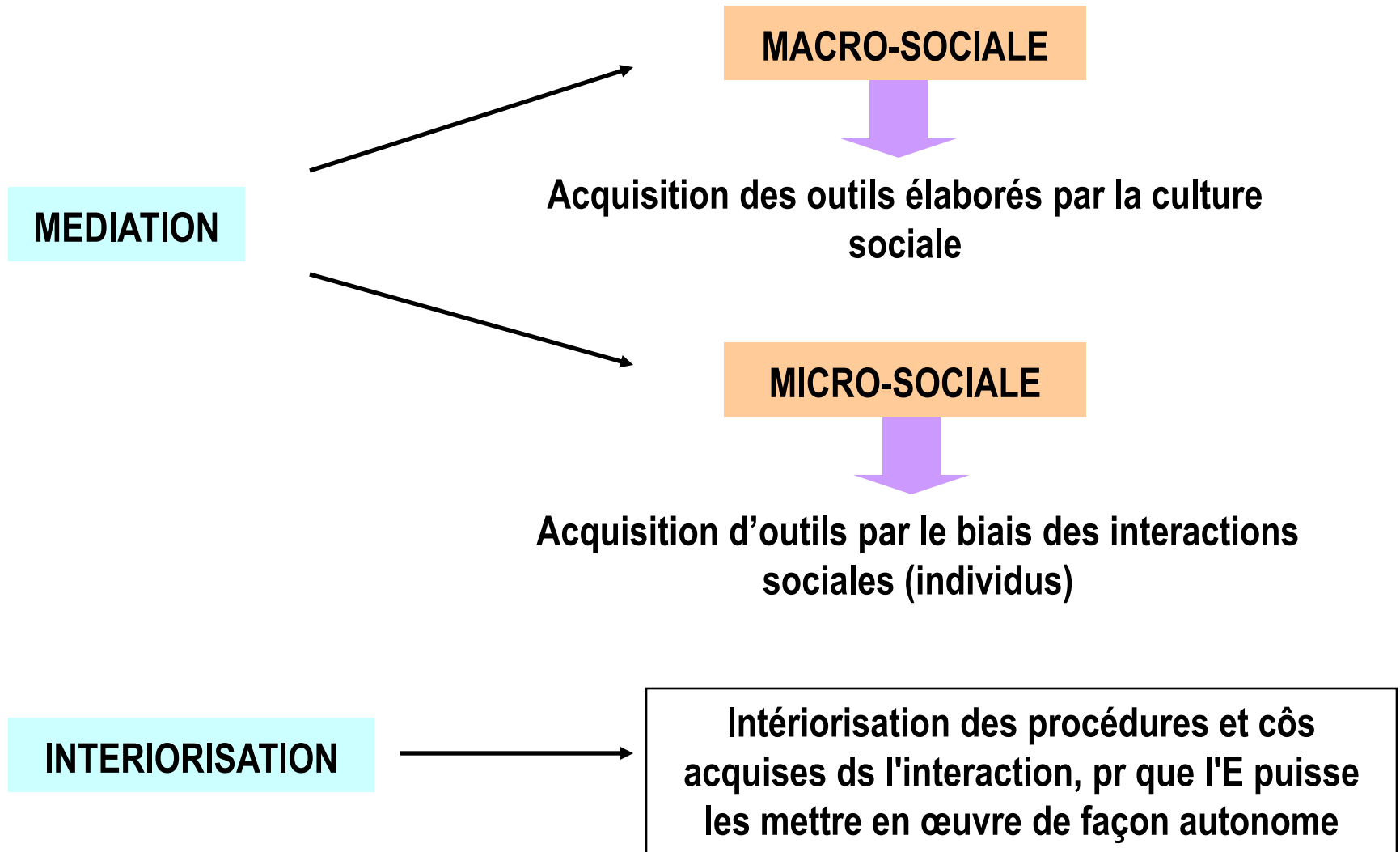
(3) L'enfant intériorise de nouvelles connaissances (théorico-pratiques)



(4) Ces nouvelles connaissances vont lui permettre de résoudre de nouveaux pbs

**RESOLUTION DE PROBLEME GRACE AUX INTERACTIONS DE
L'ADULTE= APPRENTISSAGE**

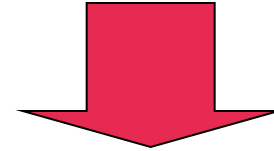
* Les concepts de la théorie de Vygotski





LIMITE de la MEDIATION :

Ne pas apprendre à l'enfant ce que son stade actuel ne lui permet pas d'apprendre



ZPD

→ **Zone Proximale de Développement**

ZPD = distance entre :

- (1) le niv de dvpmt actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'E résout seul des pbs
- (2) et le niv de dvpmt potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'E résout des pbs lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés

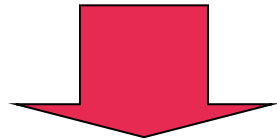
ZPD = région à l'intérieur de laquelle le dvpt cognitif peut avoir lieu.

Pour que la médiation soit efficace :

- l'intervention de l'adulte doit se situer ds la ZPD
- l'app doit viser les fonctions cognitives en maturation, et non celles déjà venues à maturité

BILAN :

- le développement cognitif repose sur 2 dimensions :
 - (1) **une dimension interpsychique** (sociale)
 - (2) **une dimension intrapsychique** (individuelle).



Loi fondamentale du développement

"Chaque fonction psychique supérieure apparaît 2 fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la 2^e fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique".

La zone proche de développement.

Alors que Piaget considère que le développement doit précéder l'apprentissage, **Vygotski affirme, lui, que « l'apprentissage devance toujours le développement »**. C'est ici qu'intervient la notion de « zone proche (ou proximale) de développement.



Le langage constitue le moyen par excellence à la disposition des adultes pour transmettre des connaissances à l'enfant.

Conséquences pour l'enseignement :

- Importance relative des disciplines scolaires.
- Complexité/Globalité.
- Zone proche de développement (pas possible de représenter le développement de l'élève comme une succession d'étapes totalement ordonnées).
- Importance des instruments.
- Prise en compte des émotions.

Justifie les mises en œuvres :

- Formes de groupement.
Interaction de tutelle, démonstration modélisée, Dyades
- Instruments/Artefacts.
- Emotions/Conscience/Sens et Efficience.

Pansu (1997)

L'internalité au dessus des compétences

- 36 [Sujets](#) : cadres des ressources humaines d'une multinationale du secteur pétrolier.
Ils devaient évaluer la qualité professionnelle globale de quatre individus **(il s'agissait en fait de dossiers de sujets fictifs élaborés par l'auteur)** en leur attribuant une note de 0 à 10.
- Les individus étaient présentés comme responsables d'une équipe de technico-commerciale. Deux informations majeures figuraient dans ces dossiers :
 - Le niveau de performance (soit bon, soit moyen)
 - Le niveau de responsabilité présenté sous la forme d'un questionnaire psychologique mesurant l'internalité et l'externalité (réponses plutôt internes : « *je suis responsable de mon chiffre d'affaire* » ou plutôt externes : « *c'est la marché qui détermine mon chiffre d'affaire* »).
- Les sujets devaient se prononcer sur l'intérêt de recruter tel ou tel candidat.

Pansu (1997)

L'internalité au dessus des compétences

Les résultats

	Candidat interne	Candidat externe
Performance élevée	7.32	5.65
Performance moyenne	5.65	3.32

- **les cadres des ressources humaines ont attribués plus de valeur aux candidats dits responsables.**
- On voit que la personne très performante mais externe est jugée de la même manière que la moyennement performante interne.
- **Ainsi, dans un contexte organisationnel, la valeur d'une personne ne repose pas uniquement sur ses performances objectives mais aussi sur des facteurs plus idéologiques.**