

Camille VASSEUR

L'INFLUENCE DE LIPMAN EN EUROPE

Résumé : Largement implantée en Europe et non pas seulement en France, la pratique de la philosophie à l'école élémentaire, originaire des Etats-Unis, a aussi conquis au-delà de l'Europe, le Brésil, le Mexique, l'Argentine, le Canada et bien d'autres pays encore. Au regard de cet incontestable essor, l'initiateur de cet engouement, Matthew Lipman, peut estimer que l'idée de « communauté de recherche philosophique », mise en place avec son équipe de travail a fait des émules. La présente contribution aborde les questions suivantes : Comment cela a-t-il été possible ? Qui est Lipman ? Que lui devons-nous ? Où en sommes-nous dans l'application et l'évaluation de ses idées ?

Mots-clés : Communauté de recherche philosophique, dialogue, coopération, modèle éducatif, Lipman, Vygotsky, Dewey.

UN BREF HISTORIQUE DE LA MÉTHODE

Né dans les années 1920, Matthew Lipman est rattaché depuis 1969 à l'université de Montclair dans le New Jersey et dirige l'*Institute for the Advancement of Philosophy with Children (IAPC)*, qu'il a créé en 1974. Fort d'une expérience de près de 45 ans, le programme qu'il a mis en place avec son équipe est né de rencontres, recherches et lectures.

En tant que professeur de philosophie à l'Université, il collabore avec des chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive, des concepteurs de programmes scolaires et des psychopédagogues. Ensemble, ils réfléchissent sur les méthodes éducatives et les capacités de raisonnement, de compréhension, de résolution de problèmes et d'apprentissage chez les enfants (Lipman 2003).

C'est à la fin des années soixante que Lipman, alors professeur de logique à l'université de Columbia à New York, fut frappé par les lacunes de ses étudiants en matière de raisonnement et de jugement. Pensant qu'au stade de l'université, il est trop tard pour remédier vraiment à ces difficultés, il estima qu'il faudrait mettre en place des cours de raisonnement critique pour les enfants. Avec l'aide d'Ann Margaret Sharp, l'institutrice qui deviendra rapidement sa principale collaboratrice, il concrétisa son idée et expérimenta en fin de cycle primaire des ateliers de discussion basés sur une histoire (Lipman 1978) et des exercices (Lipman 1974) qu'il avait lui-même élaborés.

L'INFLUENCE GÉOGRAPHIQUE

Dix ans après les premières communautés de recherche, des formations se mettent en place à travers tout le pays, 5 000 classes des Etats-Unis utilisent le programme. Celui-ci s'étend peu à peu de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire, avec pour chaque niveau, un nouveau genre de manuels scolaires constitué de romans philosophiques et de guides d'accompagnement pour le maître contenant des exercices de raisonnement et des plans de discussion destinés à approfondir le questionnement.

Progressivement, *Philosophy For Children* traverse les frontières états-uniennes ; un Bureau International pour la recherche philosophique avec les enfants, l'*ICPIC*¹, est créé pour réunir l'ensemble des membres actifs afin de renforcer leurs relations et de proposer des axes de recherche, des conférences et des formations.

En France bientôt, les premières formations sont dispensées et donnent naissance à une multiplicité de pratiques qui, adoptant parfois l'un ou l'autre point du protocole lipmanien, définissent cependant leur propre méthodologie.

Parallèlement à l'émergence de ces différentes pratiques philosophiques dans les écoles françaises, le programme lipmanien est largement suivi en Europe. Les enseignants sont de plus en plus souvent formés, notamment par des associations, des IUFM et des structures équivalentes dans les autres pays. En Belgique, par exemple, des cours et des formations sont dispensés dans les Hautes Ecoles et à l'Institut de la Formation en cours de Carrière, à destination des enseignants et futurs enseignants. Egalement, deux associations, « Philomène » et « Phare », soutenues par le Cabinet du Ministère de l'Enfance, proposent des formations au programme Lipman et promeuvent la recherche philosophique dans les classes, essentiellement dans le cadre du cours de morale, obligatoire en Belgique. En Suisse, l'association « Pro-Philo » et l'Institut de Formation des Professeurs procèdent de façon sensiblement identique ; en Espagne et en République tchèque, les manuels pédagogiques et les romans sont traduits, chaque pays créant peu à peu ses propres méthodes de diffusion (sites Internet, associations,...) et son propre matériel.

L'INFLUENCE DES IDÉES

Une situation favorable à l'instauration d'une pratique de la philosophie en primaire

Le premier élément que tout praticien de la philosophie avec les enfants doit à Lipman est cette idée qu'il est possible et intéressant d'introduire une certaine forme de pratique de la philosophie dans l'enseignement primaire. Les enseignants qui expérimentent la pratique de la philosophie avec leurs élèves voient souvent cette pratique comme un bon moyen pour faire naître le dialogue et la réflexion dans leur classe. Méthode qui permet d'aborder les questions que posent les enfants pour mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent, le programme Lipman introduit

¹ *International Council for Philosophical Inquiry with Children.*

un nouveau rapport au savoir et à autrui. D'habitude amenés à découvrir des réponses qu'il faudra ensuite apprendre, les enfants sont invités ici à chercher ensemble et évaluer des hypothèses de réponse autour de questions dont personne ne peut se vanter d'avoir une réponse vraie et définitive. Ces questions peuvent toucher le domaine du beau, de la justice, du bien, de Dieu, de l'éthique, des relations entre les individus... Pour donner un aperçu du type de questions sur lesquelles on peut réfléchir dans ces communautés de recherche, en voici quelques unes : Qu'est-ce qui nous définit ? Pourquoi on s'aime ? C'est quoi, la vie ? Pourquoi aller à l'école ? Pourquoi est-ce que l'on ment ? C'est quoi, être différent ?

Cependant, il peut sembler curieux que cette idée de base ait fait son chemin si l'on sait que, trente ans plus tôt, le Groupe de Recherches sur l'Enseignement de la Philosophie, le GREPH, avait mené quelques expériences intéressantes mais non poursuivies en sixième et cinquième et avait tenté, mais en vain, d'introduire la philosophie en amont et en aval de la classe de Terminale. Le GREPH était alors entré dans un conflit théorique avec d'autres professeurs et inspecteurs de philosophie et ses projets ont finalement peu abouti.

Plus directement dirigé vers les enseignants du primaire, la pratique de la philosophie avec les enfants initiée par Lipman s'instaure plus facilement. Cette implantation s'est sans doute facilitée grâce à divers éléments, et notamment grâce aux traductions des ouvrages du programme, aux quelques formations initiales dispensées aux enseignants, à la forme de cette pratique basée prioritairement sur le dialogue, ainsi qu'au fait que l'atelier peut être pris en charge par l'enseignant lui-même et non par un professeur de philosophie. D'autre part, entre les trente années qui séparent la tentative du GREPH et celle de Lipman, le contexte social et scolaire a évolué, faisant sans doute apparaître la pratique de la réflexion philosophique comme une réponse adaptée aux besoins et difficultés des enseignants.

*Les moyens propres à la pratique lipmanienne
et repris dans les pratiques européennes*

La pratique de la philosophie à l'école primaire semble donc séduire un certain nombre d'enseignants. Mais plus précisément, qu'est-ce qui plaît dans cette pratique ? Quels sont les éléments du programme Lipman que nos praticiens réutilisent ? Tentons d'expliquer les moyens proposés par la méthode *Philosophy For Children* et repris dans les pratiques philosophiques européennes.

1 — Pour créer la méthode qui lui est propre, Lipman a *adapté la forme de la communauté de recherche scientifique à la discussion philosophique* : à la manière du chercheur professionnel qui collabore avec d'autres, les participants sont amenés à prendre ensemble le temps de questionner et d'analyser le concret pour l'interpréter et évaluer la validité de leurs interprétations. Avec l'aide de l'adulte, ils découvrent les principes de raisonnement, comme l'induction ou la déduction et repèrent les erreurs logiques qui se cachent dans leurs propos.

La dimension philosophique de cette recherche se situe dans l'effort pour chercher le vrai et pour lier davantage la pensée et l'action, grâce à une réflexion basée sur le vécu des participants. Les enfants sont ainsi invités à prendre de la

distance par rapport à ce qu'ils entendent et ce qu'ils voient. Il s'agit de se mettre au défi de penser, d'interroger nos manières de vivre, d'interpréter la réalité et de comprendre comment les autres perçoivent le monde et lui donnent sens et cohérence.

2 — Dans cette méthode de la communauté de recherche, Lipman cherche à *développer la pensée critique et créative*, entendant par là une capacité à faire preuve d'ouverture d'esprit, d'objectivité et de prise en compte des idées des autres. Selon lui, les deux piliers de la pensée critique sont le jugement (c'est-à-dire penser en appliquant des règles approuvées par un jugement) et le raisonnement : ces deux piliers doivent constituer des apprentissages à part entière à l'école. Cette pensée, dite « d'excellence », se caractérise par trois compétences : « La pensée critique repose sur des critères, elle est autocorrective et soucieuse du contexte » (Lipman, 1995, 146). C'est donc avec certaines spécificités que Lipman entend le dialogue en communauté de recherche philosophique.

3 — *Le choix du dialogue*, basé sur l'expérience des enfants et mené dans un esprit de recherche de la vérité, est également un choix largement repris dans les pratiques que nous connaissons. Nerf de notre société, la communication est à la fois un domaine de plus en plus exploré et un support de travail nécessaire, à l'école comme ailleurs. Cependant, le mode dialogique pour lequel opte Lipman est précis : il ne faut pas simplement encourager les différentes opinions, ouvrir la discussion et débattre, explique Lipman, il faut aussi que les élèves aient accès aux méthodes et principes de raisonnement. C'est pourquoi le dialogue doit se construire grâce à des questions-types² que l'adulte introduit dans la discussion. Au-delà de la simplicité du protocole (qui se déroule en trois étapes : lire ensemble, questionner et discuter), Lipman cherche à faire intégrer par les enfants les outils de la recherche et de la réflexion.

Pour étayer et questionner leurs propos, les participants sont amenés, par exemple, à mettre en lien les idées entre elles, à définir les mots qu'ils emploient, à chercher des exemples, des contre-exemples, des critères, des arguments, des alternatives aux idées formulées, les présupposés qui sous-tendent ces idées ou les implications qu'elles amènent. Ils sont également invités à explorer tous les processus et états mentaux, tels que questionner, douter, vérifier, imaginer, croire, supposer, etc. C'est ainsi que l'adulte est amené à poser des questions comme : *Pierre, peux-tu nous aider à comprendre ce que Marie vient d'expliquer ? Sur quoi veux-tu insister dans ton hypothèse ? Qu'est-ce qui te paraît important dans ce que tu viens de suggérer ? Qu'est-ce qui nous permet de dire cela ? Est-ce que quelqu'un pourrait trouver un exemple de ce que Jean vient de dire ? Quels critères nous permettent d'affirmer cela ? Est-ce que ce sont de bons critères ? Pourquoi ? Est-ce que nous pouvons trouver un contre-exemple de ce que nous venons d'admettre ? Quelle est ta raison pour dire que... ? Comment pourrions-nous voir ce problème autrement ? Quand tu emploies ce mot, l'entends-tu dans le même sens que celui que Paul a*

² Ces questions sont orientées simplement sur la structure du dialogue et non sur son contenu, elles n'introduisent pas d'elles-mêmes des hypothèses de recherche mais sont là pour aider les participants à approfondir leurs idées.

donné ? etc. (Sasseville, 1999, chap. 10). Ces types de questions permettent, entre autres, de mieux s'appropriier les savoirs acquis, mais aussi de penser vraiment à ce que l'on dit et à ce que l'on fait.

4 — Un autre élément que l'on retrouve fréquemment dans les pratiques philosophiques et sur lequel Lipman insiste beaucoup est *l'esprit de coopération* avec lequel se construit la pensée des participants. Bien sûr, ce principe n'est pas le propre de la méthode Lipman, on le retrouve souvent dans la réflexion éducative en général. Ici, cette coopération va permettre de considérer les autres non pas comme des rivaux mais comme des personnes à la fois qui peuvent nous aider et que l'on peut aider. Pour les enfants à qui la compétition ne réussit pas vraiment, la pratique de la philosophie en communauté de recherche peut représenter une alternative à l'enseignement habituel et en ce sens, elle offre même la possibilité d'améliorer l'estime de soi et de transformer la relation à l'apprentissage.

5 — Par ailleurs, la publication d'« ouvrages à contenu philosophique » destinés au *public scolaire*, initiée par l'équipe du *Montclair Institute* s'est largement développée et l'on trouve maintenant facilement des ouvrages de ce type dans les librairies. Si les contes et les manuels d'accompagnement du programme lipmanien sont peu adaptés à une culture européenne, d'autres livres (édités en France notamment) abordent de manière à la fois ludique et philosophique des questions que tout le monde peut être amené à se poser, soit par le biais d'histoires, soit par le biais de courtes synthèses illustrées sur les idées qu'induisent ces questions. Mais les exercices et les plans de discussion que propose le programme Lipman n'y sont généralement pas repris.

Nous avons vu dans le détail différents éléments que propose la méthode de la pratique de la communauté de recherche philosophique, mais il est évident que cette méthode se situe dans un courant d'idées plus large, concernant notamment une certaine vision de l'enfant, de la philosophie, de l'école, de l'apprentissage et de la vie. Nous n'aurons bien entendu pas l'occasion ici d'être exhaustif sur l'explication de cette conception, mais tentons quand même d'en donner un aperçu.

*Les idées essentielles véhiculées dans les pratiques
issues du programme Lipman*

Le programme mis au point par *Philosophy for Children* est tributaire d'un ensemble d'idées issues notamment du pragmatisme américain et de connaissances en psychologie de l'enfant. Ce programme est donc une application de diverses idées ayant cours dans la réflexion éducative, l'originalité de Lipman étant de les avoir associées et mises en pratique. A cela, s'ajoute une certaine perception de la philosophie, que l'on cherche ici à vulgariser et à rendre pratique.

Ainsi, le concept de communauté de recherche philosophique est inspiré essentiellement de la lecture de philosophes américains et anglo-saxons comme John Dewey, John Buchler, Gilbert Ryle, Ludwig Wittgenstein, et de psychologues américain, suisse et russe comme Georges Herbert Mead, Jean Piaget et Lev S. Vygotsky. Lipman en retire des principes-clés tels que l'influence de l'intérêt et de la

coopération dans le développement, la pensée comme processus d'intériorisation de la communication, la recherche comme méthode d'apprentissage, l'élaboration d'une pensée critique et créatrice, la mise en lien entre l'expression émotionnelle et l'apprentissage cognitif, l'éducation du jugement, la nature sociale de l'individu ou encore les fonctions du dialogue entre pairs. C'est sur ces principes qu'il tente d'établir un programme qui associe l'apprentissage à l'enthousiasme, les sens à la pensée, l'imagination à la compréhension, et qui concilie deux disciplines alors fort indépendantes entre elles, la philosophie et l'éducation.

Exposons en détail quelques-unes des idées-phares sur lesquelles s'appuie ce programme.

Tout d'abord, la lecture de John Dewey et de Lev Vygotsky fait comprendre à Lipman *l'intérêt de mettre en œuvre la pensée dans la classe*, c'est-à-dire d'apprendre à penser, moins qu'à mémoriser. C'est de là que vient cette méthodologie de la réflexion critique, qui permet non seulement de renforcer les contenus des cours et de rendre l'enfant actif, mais aussi de faire prendre conscience à l'enfant de ce qu'il perçoit, fait, lit, dit. A terme, l'usage de la réflexion critique doit pouvoir rendre possible une action plus cohérente.

De John Dewey, vient également l'idée que le monde actuel, marqué notamment par le développement des sciences et de l'industrie, par l'immigration et par l'essor de la démocratie, rend caduque l'éducation traditionnelle. Partant, il n'est plus alors question de former la capacité d'adaptation aux situations nouvelles par l'exercice des facultés (mémoire, raison, imagination,...) à travers des programmes d'enseignement cloisonnés, centrés sur le maître et suscitant obéissance et soumission. A la conception traditionnelle de l'école, Dewey oppose l'idée d'une école qui soit un processus de vie et non plus une préparation à la vie, et cela passe par un *apprentissage plus transversal, coopératif et soucieux de l'intérêt des enfants ainsi que de leurs besoins et capacités*. C'est de Dewey que vient l'expression *learning by doing* : « apprendre en faisant », qui s'oppose à l'idée d'apprendre en écoutant ou en regardant faire les autres. On retrouve dans le programme lipmanien l'importance accordée au dialogue et à la recherche collective comme moyens d'accéder au savoir, aux dépens d'une instruction théorique plus classique, transmise par le maître et par un travail essentiellement individuel et silencieux. La participation des enfants, dans ce sens, est clairement recherchée parce que les interactions sont considérées comme stimulant l'apprentissage et le désir de comprendre.

Il faut encore souligner l'importance que prennent, dans le programme Lipman comme dans certaines réflexions pédagogiques et didactiques plus larges, les idées du psychologue russe Lev S. Vygotsky, pour qui *la pensée se forme à travers le langage* : c'est en parlant, en formulant ses idées que l'enfant peut s'approprier les savoirs et les savoir-faire que le milieu social doit lui transmettre. C'est par le langage que l'enfant intériorise les expériences que le milieu lui procure. Inversement, une pensée élaborée par l'enfant se réalise en s'extériorisant par le langage verbal. C'est pourquoi Vygotsky considère que le langage égocentrique que développe le jeune enfant ne traduit pas, comme chez Piaget, l'incapacité à se placer du point de vue d'autrui, mais la capacité à réfléchir sur ses propres actes. Il s'agit

d'une pensée à haute voix dont on observe l'intériorisation progressive chez l'enfant, mais qui ne manifeste pas un repli sur soi. D'ailleurs, chez les adultes, le recours à la verbalisation reste fréquent : cette verbalisation leur permet de mieux planifier et réguler leur activité.

Dans le modèle vygotkien, l'accent est donc porté à la fois sur le sujet qui construit sa pensée en mettant en œuvre un langage intérieur régulateur de ses conduites, et sur le milieu qui fournit les conditions interactives permettant à l'enfant de prendre de la distance par rapport à ses conduites. Voilà l'implication de cette idée : derrière le langage verbalisé, réside l'épaisseur de l'expérience vécue, constitutive du sens de ce qui sera incarné dans le mot. D'où l'intérêt de définir et discuter la signification que prennent les mots pour chaque participant. Si cette étape peut d'abord paraître comme une perte de temps, elle se révèle être la garantie d'une meilleure écoute, d'une meilleure compréhension de tous et de la construction d'un vocabulaire commun. Tous ces éléments argumentent en faveur de l'idée de donner davantage la parole aux enfants, principe de base dans nombre de théories pédagogiques actuelles. « Le langage au cœur des apprentissages », prônent d'ailleurs les nouveaux programmes de l'école élémentaire française.

Enfin, outre son travail sur la pensée comme intériorisation du langage, Vygotsky a cherché à comprendre *comment l'aide d'autrui devait être conduite pour être profitable à l'enfant*, afin qu'il en intériorise les apports. Les questions que posent ce thème sont entre autres : quelles sont les représentations, stratégies, procédures mobilisables chez le sujet ? Comment les mettre en œuvre ? C'est par la délimitation de la « zone proximale de développement » propre à chaque enfant, que l'éducateur va pouvoir comprendre comment aider l'enfant au mieux. Cette zone proximale de développement, la ZPD, est la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à partir de la manière dont l'enfant résout des problèmes seuls, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont chaque enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. Comme on peut s'en douter, déterminer cette zone proximale pour chaque enfant est un travail complexe, mais il apparaît naturellement très opérationnel pour ceux qui doivent conduire des apprentissages et approfondir une réflexion didactique. On peut d'ailleurs voir dans les PPAP, « programmes personnalisés d'aide au progrès » (mis en place à partir de 2002 par le Ministère de l'Éducation Nationale), une mise en application de cette thèse vygotkienne.

La fécondité de cette notion semble reposer sur plusieurs préoccupations dans ce domaine : quel étayage l'adulte doit-il mettre en place pour favoriser le « voyage » dans cette zone proximale ? Il peut orienter l'intérêt du sujet, lui fournir des moyens efficaces pour construire une représentation adéquate de la tâche ou rappeler des étapes dans une planification.

Cette thèse invite à proposer des activités d'apprentissages à l'enfant moins en fonction des compétences qu'il maîtrise, qu'en se référant à ce qu'il ne maîtrise pas encore mais qu'il est susceptible de mettre en œuvre pour acquérir l'apprentissage prévu. De plus, elle amène à prendre conscience du rôle fondamental de l'en-

seignant puisque celui-ci amène l'enfant à dépasser ses limites de l'instant tout en restant dans les limites du potentiel, afin que la situation d'apprentissage ne se transforme pas en problématique d'échec.

Nous pourrions encore développer d'autres concepts communs à Lipman et à d'autres théories pédagogiques actuelles, comme l'impact de la communauté sur l'individu ou l'importance de la confiance que l'adulte porte à l'enfant pour que celui-ci puisse se construire une bonne estime de lui-même. Nous pourrions également définir davantage la conception de la philosophie que défend cette méthode initiée par Lipman, ou encore approfondir ses divergences avec le système éducatif traditionnel. Mais l'intention, dans ce court exposé, était avant tout de donner une idée des ponts que l'on peut construire entre les idées prônées par Lipman et le contexte scolaire dans lequel chaque pays européen se trouve.

EN CONCLUSION

Propres à la réflexion scolaire actuelle davantage qu'à Lipman uniquement, les idées que nous retrouvons dans les pratiques d'inspiration lipmanienne interrogent donc le monde de l'éducation dans son ensemble. Interactions sociales, espace de dialogue, construction de savoir, mise en projet, recherche active des élèves... Autant de notions qui reviennent régulièrement dans le vocabulaire actuel de la pédagogie et qui semblent répondre à une évolution du contexte scolaire et aux besoins de l'école pour mener à bien ses missions. Ces notions, plus qu'un effet de mode, doivent pouvoir expliquer la popularité que le programme lipmanien a su provoquer : elles semblent en effet être liées à un ensemble de solutions que les éducateurs ont trouvé pour faire face à l'évolution de la société et du public scolaire.

Dans le contexte scolaire français, le nouvel attrait pour la philosophie à l'école élémentaire semble ainsi dérivé d'un besoin de construction de sens, et la communauté de recherche semble apparaître comme une réponse à un besoin d'explorer d'autres méthodes d'apprentissage que celle de la pure transmission des connaissances par le maître et leur mémorisation par le principe de répétition. On pourrait donc ranger la méthode Lipman parmi les propositions pour construire un modèle éducatif dans lequel 1) un dialogue raisonnable et rigoureux stimulerait les élèves à penser par eux-mêmes, et où 2) le maître et les livres ne seraient plus les sources uniques de savoir. Il reste encore, bien entendu, beaucoup de questions pour déterminer précisément la valeur et l'efficacité d'une telle pratique de la philosophie avec les enfants. Quels risques comporte la pratique de la philosophie à l'école élémentaire ? Quelles sont ses limites ? Quels sont les questionnements qu'elle provoque par rapport à la perception que chacun de nous a de l'enseignement ? La réflexion est à poursuivre.

Camille VASSEUR

Université Charles de Gaulle — Lille 3

L'INFLUENCE DE LIPMAN EN EUROPE

Summary : Not only implanted in France but more extensively in Europe, the practice of philosophy in classroom, coming from United-States, has been developed beyond Europe, in Brazil, Mexico, Argentina, Canada, and many others countries. With regard to this, Matthew Lipman, the promoter, can estimate that his idea of « philosophical community of inquiry » is now recognized. This article deals with the following questions : how could it be possible ? Who is Lipman ? What do we owe to him ? How fare have we got in applying and valuation of his ideas ?

Key-words : philosophical community of inquiry, dialogue, cooperation, educative model, Lipman, Vygotsky, Dewey.

Bibliographie

- Lipman M. (2003) *Thinking in Education* (2nd ed.). Montclair State University: Cambridge University Press.
- Lipman M. (1995) *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Lipman M. (1978) *La découverte d'Harry Stottlemeier*. Paris : Vrin, .
- Lipman M. (1974)) *la recherche de l'art de raisonner*, guide d'accompagnement de *La découverte d'Harry Stottlemeier*. Montclair State University : Cambridge University Press.
- Sasseville M. (1999) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Vygotsky L. S. (1934) *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.