

Vygotski et l'école

**Apports et limites d'un modèle théorique
pour penser l'éducation et la formation**

Collection

« Études sur l'Éducation »

Presses Universitaires de Bordeaux
Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3
Domaine Universitaire
33607 PESSAC CEDEX – FRANCE
Courriel : pub@u-bordeaux3.fr
Site internet : www.pub.u-bordeaux3.fr
ISBN : 978-2-86781-893-6

Modalités d'usages de connaissances et sphères d'expérience

Tania Zittoun

Institut de psychologie et éducation
de l'Université de Neuchâtel

L'une des questions soulevées par les travaux de Vygotski (1934) concerne les modes de pensée développés dans le cadre de la scolarisation¹. Celle-ci favoriserait en effet des modes de pensée « supérieurs » par lesquels les personnes font usage d'outils sémiotiques internalisés pour réguler leur propre pensée, en particulier, dans des formes socialement reconnues. Dans les travaux récents qui tiennent compte de l'ancrage social de l'apprentissage, des modalités relationnelles qui s'y déploient, ou des enjeux identitaires de l'apprendre, la question a notamment été reformulée en termes de « rapport au savoir » (Charlot, 1997 ; Rochex, 1995 ; Hedegaard, 2007).

Ces travaux distinguent essentiellement deux modes de rapport au savoir observés à l'école, qui se nouent aux « objets de connaissances » institués par l'école. Un *premier* mode de rapport au savoir serait lié à des réactions immédiates, contextuelles ; captif d'enjeux affectifs ou identitaires, souvent lié à des objectifs de validation immédiate, à une vue morcelée d'un champ de savoir, il se fait sans adoption du langage ou les outils requis par les disciplines. En contraste, l'autre mode de rapport au savoir est *secondarisé* : il permet à l'élève de prendre distance de son expérience affective et identitaire ; l'objet de connaissance peut être appréhendé en lien avec un champ disciplinaire, au moyen d'opérations spécifiques, et par la maîtrise d'un métadiscours spécifique (Goigoux & Bautier, 2004 ; Rochex, 1995, 2001 ; Rochex & Bautier, 2005). Bien que cette distinction représente des constellations idéal-typiques

¹ Je remercie Michèle Grossen pour sa lecture critique et constructive d'une première version de ce texte.

(Charlot, Bautier & Rochex, 1992), ces travaux montrent que le premier mode est typique des élèves en difficulté, et ressemble aux connaissances informelles ; au contraire, un rapport au savoir secondarisé semble caractériser les « bons élèves ».

Mais dans quelles situations ces rapports au savoir sont-ils mobilisés ? Sont-ils limités au cadre scolaire ? À quelles conditions les dimensions affectives ou personnelles du rapport au savoir peuvent-ils aussi enrichir l'apprentissage ? La mise en lien d'objets de connaissance non scolaire, ou rencontrés dans d'autres sphères d'expérience, avec les connaissances scolaires est-elle nécessairement faite aux dépens de la secondarisation ?

Une approche socioculturelle de l'apprentissage-développement

Pour répondre à de telles questions, nous proposons une approche socioculturelle du développement et de l'apprentissage. Inspirée par Vygotski et les travaux historico-culturels ainsi que par les pragmatistes, cette psychologie examine à la fois la personne et son expérience émotionnelle et corporelle, et les systèmes d'interactions avec des personnes et des objets. L'accent est mis sur la temporalité de ces processus interactifs et sur les processus sémiotiques qui permettent aux personnes de conférer sens à ces situations (Bruner, 1990 ; Cole, 1997 ; Valsiner, 2007).

À ce titre, il peut être intéressant de retravailler deux questions vygotskiennes. D'une part, si la distinction entre sens et signification désigne initialement la différence entre la signification conventionnelle d'un terme et le sens activé dans son contexte d'usage (Vygotski, 1997, p. 481-482), elle s'est progressivement déplacée vers une distinction entre sens personnel et signification partagée (Rochex, 1995, p. 36-40). Dans notre travail, il s'est avéré très utile de distinguer entre la *signification socialement partagée d'un élément culturel* ou d'un objet – ce qu'il veut dire ou désigne pour un groupe donné –, et le *sens personnel* qu'il désigne pour une personne en un moment particulier, avec ses résonances émotionnelles, biographiques ou imaginaires (Zittoun, 2004, 2006). (Figure 2).

La deuxième question est, comme l'évoque Rochex (ce volume), celle de la zone de développement proximal. Vygotski proposait que le jeu (Vygotski, 1933), mais aussi la fiction chez l'adolescent (Vygotski, 1931) et l'imagination, permettent à la personne de générer leur propre zone de développement proximal – une remarque qui rejoint évidemment son travail sur la fonction psychologique de l'art (Vygotski, 1971). Ainsi se pose la question des fonctions développementales des éléments culturels qui demandent une expérience imaginaire et affective, c'est-à-dire de l'ordre du sens.

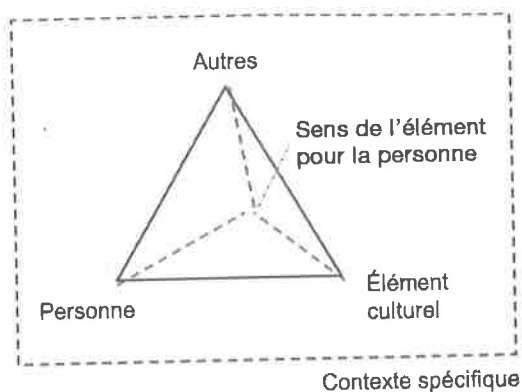


FIGURE 2 – Prisme sémiotique.

Nous proposons deux notions supplémentaires pour rendre compte de la richesse de l'expérience des personnes que nous étudions. D'abord, nous dirons qu'une personne circule au gré de la journée et de sa vie au travers d'une pluralité de *sphères d'expériences*. Cette notion désigne une unité de lieu et d'activité dans laquelle s'engage une personne, suffisamment récurrente pour qu'elle la perçoive phénoménologiquement comme distincte, dans des cadres socialement déterminés. Une sphère d'expérience active ainsi certains aspects identitaires, certains modes de rapport aux objets, etc. (Zittoun, 2012). Ainsi, l'expérience éducative d'une personne ne constitue qu'une de ses sphères d'expérience.

Ensuite, dans leur vie de tous les jours, les personnes rencontrent des *éléments culturels* spécifiques, aux contours délimités, véhiculant de la signification, sous une forme sémiotique – des livres, des documentaires, etc. – dont certains sont considérés comme objets de connaissance. Notre proposition est d'examiner les *usages des objets de connaissance* (Dewey, 1916), c'est-à-dire de considérer quels objets de connaissances sont mobilisés par une personne, dans une situation donnée, avec quelles intentions. Nos travaux précédents nous ont permis de montrer que les personnes font usage d'éléments permettant une expérience imaginaire comme *ressources symboliques* : en les mettant en lien avec un autre aspect de leur expérience personnelle, ceux-ci permettent de nouvelles constructions de sens, des changements identitaires, voire des apprentissages (Zittoun, 2006, 2010). Ils ont donc un sens personnel entrant en résonance avec le vécu émotionnel et subjectif (Vygotski, 1971).

Au vu de ce qui précède, il semblerait que l'usage d'objets de connaissance comme ressources symboliques se rapproche du mode de rapport au savoir en principe typique des « mauvais élèves » : affectif, identitaire, il ancre

contraire contraster avec les rapports au savoir secondarisés. Ainsi, peut-on temporairement distinguer deux modes d'usage d'éléments culturels. Le premier mode met l'accent sur le *sens personnel* que prend l'élément culturel pour une personne, au risque d'ignorer la signification sociale de ce dernier et les opérations spécifiques requises pour l'appréhender. Le second mode mettrait au contraire l'accent sur la construction et l'établissement d'une signification partagée du même élément, ainsi que sur son ancrage dans un domaine, une histoire, et les métadiscours qui l'accompagnent – une secondarisation qui pourrait être au péril du sens personnel (Bruner, 1990 ; Lawrence, & Valsiner, 2003 ; Rochex, 1995 ; Vygotski, 1934).

On peut donc se demander si ces deux modes d'usages de connaissances, que l'on appellera respectivement *symbolique* et *secondarisé*, sont strictement spécifiques à certaines sphères d'expérience des élèves. L'on peut aussi se demander quelles continuités les élèves ou les personnes peuvent établir entre ces sphères, et les conséquences de ces continuités pour l'apprentissage.

Une recherche empirique

Pour répondre à ces questions nous ferons appel aux données recueillies dans le cadre du projet SYRES (*Ressources symboliques à l'école secondaire*)², dont le but était d'examiner si, et à quelles conditions, des textes littéraires et philosophiques étudiés dans la sphère scolaire peuvent être transformés en ressources symboliques par des élèves de l'école secondaire II (15-18 ans). Le projet a porté sur trois écoles secondaires (deux écoles pré-universitaires et une école professionnelle), dans trois disciplines (français, philosophie, culture générale) et dans 15 classes d'un canton de Suisse romande. Les données ont été recueillies auprès de 230 élèves, via questionnaires (n = 205), entretiens (n = 20) et focus groups (6 groupes), auprès d'enseignants interviewés (n = 16) et par des observations en classe. Nous nous centrons ici sur les entretiens avec les élèves.

Usages de ressources symboliques dans des sphères d'expérience extra-scolaire

L'extrait suivant illustre typiquement un usage quotidien d'un élément culturel comme ressource symbolique, utilisé ici comme instrument de régulation émotionnelle³ :

² Projet co-dirigé par Tania Zittoun et Michèle Grossen, avec la collaboration d'Olivia Lempen, Christophe Matthey, Sheila Padiglia et Jenny Ros, financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique Suisse (FNS n° 100013-116040/1-2 (2007-10).

CITATION 1 (Monica 61, Lycée B, philosophie)

M Alors, c'est vrai que les musiques, si je suis très enjouée, j'écoute des musiques entraînantes, puis quand je suis triste, j'écoute plutôt des chansons calmes [...] douces, *pour me remonter un petit peu le moral*

I Puis dans la littérature, ça vous arrive aussi ?

M Oui, je lis, je lis énormément quand je suis déprimée, ça me fait passer le temps [...] *puis ça m'empêche de penser à des choses qui me rendent plus triste.*

Ci-dessous, Ismaël fait usage de ressource symbolique dans ce qui apparaît une élaboration d'un deuil ; on remarquera que l'élément culturel utilisé a été rendu disponible par la mère.

CITATION 2 (Ismaël 147, École C, ECG)

I Il y a des chansons qui t'ont marqué, qui t'ont rappelé quelque chose ?

Is Oui, dernièrement, ma mère a téléchargé une chanson et puis c'est Manau, ça s'appelle Le dernier combat, *puis ça raconte une personne qui perd un être cher, et, vu que j'ai ma grand-mère qui est morte*, je l'écoute chaque soir avant de m'endormir [...] *ben ça me dit que ce qu'il chante ça m'arrive à moi aussi et il dit qu'il faut continuer son chemin*, donc

Dans des sphères d'expérience extra-scolaires les élèves font fréquemment usage d'éléments culturels qui ne sont pas formellement institués en objets de connaissance ; ils le font selon une modalité qui correspond à l'usage de ressources symboliques (Zittoun, 2006). Ces usages sont souvent médiatisés par des autres significatifs (une mère, un cousin, un meilleur ami) qui reconnaissent même implicitement le sens que l'élément peut avoir pour la personne (le fait qu'elle soit touchée, que cela renvoie à quelque chose de personnel, etc.). Ces usages permettent donc une mise à distance de l'expérience, à partir de laquelle peuvent être engagés des processus de redéfinition identitaire, une inscription temporelle de l'expérience et la possibilité de mettre en mot l'expérience, d'opérer des généralisations et mettre l'expérience en lien avec d'autres, de stimuler des explorations de domaines culturels ou de champs connaissances.

Usages de textes scolaires comme ressources symboliques

Nous nous sommes également demandé quels rapports les élèves établissent aux éléments culturels institués comme objets de connaissance dans les sphères d'expérience scolaire. Les élèves interrogés, évalués scolairement moyens à bons, savent certainement au moins en partie établir un rapport au savoir tel qui peut être attendu à l'école secondaire avec les opérations de secondarisation attendus par les enseignants et le programme. Toutefois, dans ce cadre les connaissances sont *aussi* utilisées comme ressources symboliques. Typiquement, les élèves énoncent alors la façon dont des textes étudiés en classe sont entrés en résonance avec leur expérience. Par exemple, Monica prend l'occasion de la lecture de *L'Assommoir* pour prendre une posture réflexive sur sa trajectoire, en faisant une analogie entre sa lecture et sa propre trajectoire :

CITATION 3 Monica 140, Lycée B, philosophie

M C'est vrai que ça m'est arrivé avec un livre assez récent, je lisais et je me suis dit, *j'ai l'impression de me voir [...] il y a six mois, et ça m'a un peu perturbée, je m'attendais pas, dans un tel livre à me trouver, c'était de Émile Zola [...] l'Assommoir, la femme dans le livre, elle se sentait complètement abandonnée, elle en voulait à tout le monde alors que c'était la faute à personne, si quelqu'un était fautif, c'était elle, et elle semblait complètement dans la dépression [...] c'est vrai que là, je me suis dit [...] j'ai réagi pareillement [...] sauf que elle, à la fin, elle meurt et moi, à la fin, j'ai réussi à me (sic) retourner la spirale.*

La lecture de Monica lui permet de faire une analogie avec la spécificité de sa trajectoire, tout en lui permettant de la nommer et de communiquer à ce sujet. L'usage de textes littéraires étudiés en classe comme ressource symbolique peut aussi déboucher sur une nouvelle interprétation d'événements sociaux, comme dans le cas de Marc qui se réfère à sa lecture de *Germinal* pour donner un certain sens à une situation de grève qu'il a rencontrée.

L'analyse des usages d'objets de connaissances issus de la sphère scolaire montre des processus très comparables à l'usage d'éléments culturels comme ressources symboliques dans d'autres sphères d'expérience. Notons que de tels usages de connaissances scolaires sont souvent consécutifs au travail scolaire : il a d'abord fallu qu'en classe la langue soit expliquée, que l'enseignant replace l'objet de connaissance dans son contexte historique ou littéraire, c'est-à-dire que l'objet ait été secondarisé, pour que l'élève s'en

D'une sphère à l'autre

Cette apparente complémentarité des deux modes d'usage – symbolique et secondarisé – de connaissances nous a donc incités à examiner la façon dont ils pouvaient s'articuler chez un même élève. En particulier, si les élèves développent un mode de pensée secondarisé comme il est attendu dans la sphère scolaire, le limitent-ils à cette sphère ? Ou alors ce mode est-il aussi mobilisé dans la sphère quotidienne ? Inversement, des connaissances issues de sphères quotidiennes et utilisées comme ressources symboliques peuvent-elles enrichir l'expérience scolaire ?

Pour répondre à ces questions nous le cas de Gaëtane servira d'*exemplum*. Au cours de l'entretien, cette jeune fille présente comment, dans sa sphère familiale, elle en est venue à revoir un film qu'elle avait vu par le passé :

CITATION 4

La semaine passée j'étais pas très très bien dans ma: enfin par rapport [...] j'avais des problèmes familiaux et beaucoup de mal à discuter avec mon père et je suis tombée au fait sur le film [The Regal] [...] oui j'avais envie de le revoir je sais pas pourquoi j'avais juste envie de le regarder parce que je me souvenais qu'il m'avait beaucoup plu qu'il était très émouvant et j'avais envie (088).

Elle explique alors l'histoire de ce film, présenté comme un film asiatique :

CITATION 5

Ben c'est deux parents qui tombent amoureux mais qui- ils sont adolescents et ils sont amoureux mais ils peuvent pas s'aimer [...] vingt ans plus tard les deux enfants se retrouvent mais ils savent pas l'histoire d'amour entre leurs parents [...] et pis à la fin ben ils se retrouvent les deux l'histoire que les parents n'ont pas pu vivre ben c'est les enfants qui la vivent (074).

Il se trouve que la situation difficile que vit Gaëtane est liée au divorce de ses parents, face à laquelle elle paraît bien impuissante. Gaëtane semble donc retenir de ce film l'aspect qui résonne le plus avec sa situation, celle d'être l'enfant de parents dont l'amour est rendu impossible. La trame narrative offre une structure qui permet d'énoncer sous forme d'analogie une expérience personnelle, et la poétisation de l'expérience permet probablement de contenir les émotions ainsi suscitées. Ainsi peut-on faire l'hypothèse que Gaëtane a pu faire usage de ce film pour donner une forme figurable à des expériences sinon peut-être plus difficile à énoncer. Elle peut alors les penser et envisager des dénouements possibles. Sur un plan imaginaire, le film offre une résolution ou drame des amours impossibles en représentant une aide des

enfants, sortant donc de la passivité à laquelle Gaëtane se sent forcée. La jeune fille, qui connaît ce film et va le revoir en un moment de tension, attend de celui-ci qu'il la soulage ; on peut dire qu'elle en fait délibérément un objet comme ressource symbolique.

Interrogée sur l'origine de son intérêt pour un tel film, qu'elle a par ailleurs étendu à d'autres films asiatiques, Gaëtane évoque alors son cousin :

CITATION 6

Hem au fait ça vient de mon cousin qui s'est intéressé à [la Chine] qui étudie le Chinois et du coup ben il a [...] ben vu qu'on est assez très proches ben il me parlait de ce qu'il apprenait en cours [...] et ça a commencé par la Chine et ça s'est élargi à la Corée (026).

C'est accompagnée de ce cousin que Gaëtane s'approche des éléments culturels qu'elle relie à l'Asie. Les échanges qu'elle a avec son cousin sont typiquement basés à la fois sur une reconnaissance mutuelle du sens personnel évoqué par un film qui touche et sur des éléments de connaissance formels, de l'ordre de la signification partagée.

CITATION 7

Oui on parle total- enfin il aussi il regarde ça pis après on en discute on parle [...] on critique enfin après on dit ce qu'on a ressenti en voyant on en parle ensemble (042).

C'est en ancrant son intérêt pour l'Asie dans son expérience personnelle l'étendant à un domaine plus systématiquement exploré que Gaëtane en fait une démarche de demandant une forme de secondarisation :

CITATION 8

Par ces films j'apprends justement la culture asiatique pis [...] sinon par les films historiques ben [...] j'aime beaucoup l'histoire donc regardant même si dans l'histoire c'est une histoire d'amour mais qu'il y a une histoire historique derrière ou [...] une histoire vraie par rapport à une grande histoire heu j'aime bien. C'est parce que ça m'apprend toujours quelque chose et puis après j'aime aller me renseigner je vais sur internet ou v- j'ai lu des livres justement de -d- de ce que parlait l'histoire et ça me permet de d'approfondir mes connaissances sur le sujet (014).

De l'autre côté, dans la sphère scolaire, Gaëtane est questionnée sur

CITATION 9

I : Et qu'est-ce qui rend un prof plus motivant..?

G : ben s'il est joyeux si [...] si la manière dont il fait le cours c'est un peu dynamique [...] j'ai aussi un prof qui fait souvent des relations avec le passé et présent pis qui justement ça nous permet [...] de nous rendre compte que parfois on critique par exemple des gens qui ont pas su qui r- s- enfin par exemple durant la deuxième guerre mondiale on critique les gens qui ont pas su voir que Hitler était un peu un fou mais on pourrait on pourrait faire la même chose avec nous parce qu'on réagit pas forcément par rapport à l'Irak des choses comme ça, donc j'aime la façon que ce prof a d'enseigner parce que [...] je me rends compte de plus de choses justement [...] et puis j'ouvre les yeux sur: heu sur le présent et pis le futur. (161-167)

Gaëtane semble apprécier de son enseignant, outre le fait qu'il soit engagé (« dynamique »), qu'il fasse un travail de mise en relation des connaissances formelles avec des situations vécues par les élèves. D'une certaine façon, l'enseignant semble donc favoriser la capacité de Gaëtane à faire usage d'objets de connaissance (l'histoire de la deuxième guerre mondiale) comme ressource symbolique pour penser le présent, « et le futur ». Ainsi, Gaëtane semble d'un côté développer un mode d'usage de connaissance formel dans sa sphère expérience quotidienne, quand elle engage une démarche d'exploration systématique d'un domaine disciplinaire de la culture asiatique. De l'autre côté, elle semble faire usage de connaissances scolaires comme de ressources symboliques. Notre interprétation est que ce cas illustre la nécessaire complémentarité des modes d'usage de connaissances, et la continuité des usages entre les sphères d'expérience. Dans la sphère quotidienne, avec la médiation de son cousin, Gaëtane voit des films qui sont directement utilisés comme ressources symboliques. Mais grâce aux échanges avec ce cousin, qui doivent eux-mêmes être calqués sur des genres seconds en grande partie appris à l'école, elle développe aussi une distance à ces films, entame une exploration du domaine de connaissance auxquels ils renvoient, et une démarche réflexive et active. En ce sens, on peut parler d'une « démarche ascendante » d'apprentissage, depuis un sens très personnel jusqu'à des savoirs plus formels.

De l'autre côté, dans la sphère scolaire, Gaëtane explore les connaissances historiques avec la médiation de l'enseignant. Les connaissances développées sont vraisemblablement avant tout procédurales et liées à un vocabulaire technique spécifique au domaine, c'est-à-dire de l'ordre de la signification partagée et de manière secondarisée. Ces connaissances sont ici utilisées

comme ressources pour donner sens à des situations quotidiennes. On peut donc parler ici de « démarche descendante » : ici les connaissances formalisées, sont dans un second temps ancrées dans l'expérience personnelle et subjective, dans ce qui fait sens. Cet ancrage paraît précisément alimenté par le sens personnel que prend l'histoire asiatique pour Gaëlle dans sa sphère personnelle. Ainsi voit-on la complémentarité des usages : connaissances basés sur le sens, et sur la signification...

Dans cette lecture, on observe donc une double dynamique. D'une part, le travail de secondarisation requis par l'apprentissage formel de l'histoire semble possible parce que l'apprenant peut aussi faire usage de ces connaissances pour donner sens à des questions plus personnelles. Inversement, la possibilité d'approfondir l'intérêt personnel pour un thème est rendu possible par la maîtrise des médiations sémiotiques plus formelles développées dans le cadre scolaire. D'autre part, le processus d'apprentissage-développement entamé est possible car il se joue dans deux sphères d'expérience disjointes mais qui communiquent via le rôle pivot joué par le sens personnel des objets de connaissance. Autrement dit, c'est la circulation du sens personnel dans les expériences, assurant le sentiment de continuité personnelle de l'apprenant, qui ancre aussi la possibilité de faire usage de connaissances et de compétences d'une sphère à l'autre. Dans ce cas particulier, ce mouvement permet de compléter le double mouvement ascendant et descendant de la généralisation et de la distanciation de l'expérience que suppose la maîtrise de catégories conceptuelles et de connaissances formelles, et leur instanciation dans l'expérience pratique et vécue qui les rend opératoires – double mouvement qui permet l'abduction.

Ouvertures

Notre proposition a été d'examiner les usages que les élèves font de connaissances qui sont plus ou moins validées par différentes sphères scolaires. Nous avons en particulier distingué deux modes d'usage de connaissance : un mode d'usage qui privilégie le sens personnel des éléments culturels ou des objets de connaissance et un mode d'usage qui privilégie la signification personnelle que ces éléments ont dans un cadre donné – en l'occurrence, dans le cadre scolaire, celles-ci sont associées d'opération spécifiques et de l'emploi de médiations sémiotiques qui demandent une secondarisation. Dans une telle perspective pragmatiste, on découvre que les jeunes adultes font usage de divers types de connaissances selon divers modes dans différentes sphères. Nous suggérons que ces modes sont complémentaires dans et au travers des sphères.

Nous avons signalé le rôle clé de personnes médiatrices. Notre hypothèse est que les enseignants sont d'autant mieux à même de jouer leur rôle de médiateur de la construction de connaissances formelles et de procédures qu'ils reconnaissent *aussi* le sens plus personnel que les connaissances peuvent prendre pour des jeunes élèves. Nos observations suggèrent que cela est d'autant plus le cas que les enseignants ont pu réfléchir sur leurs propres usages de connaissances comme ressources symboliques. Par ailleurs, ils sont mieux à même de faciliter ce double apprentissage qu'ils arrivent à créer un cadre clair qui rende explicite la coexistence des deux modalités d'usages de connaissances. Nous avons ainsi entendu des enseignants formuler des énoncés comme « J'aime ce texte, j'espère que vous l'aimerez, parce que c'est un texte historiquement important, et pour vos raisons » avant d'engager un travail formel sur un texte littéraire. Une telle formulation reconnaît le rapport de sens personnel de l'enseignant au texte (« j'aime »), ouvre une place pour que l'élève en fasse à son tour usage à sa façon (« pour vos raisons ») et amène comme tiers l'importance d'un rapport secondarisé au texte (« un texte historiquement important ») (Zittoun, sous presse).

Finalement, notre lecture suggère que les sphères d'expérience d'une personne ont des relations dynamiques ; pour devenir utilisables, de nouveaux objets de connaissance doivent pouvoir être mis en relation à l'expérience antérieure de la personne et à ses connaissances existantes dans d'autres sphères ; ce travail de mise en lien peut dans certains cas demander par un ancrage dans l'expérience subjective, vécue, à partir de laquelle peut se redéployer une pensée plus distancée. En conséquence, les modes d'usages de connaissances se soutiennent l'une l'autre, dans une complexification et enrichissement plus global de l'expérience de la personne. Bien qu'il revienne au système éducatif d'encourager le développement d'une pensée formelle et secondarisée, il apparaît donc que ceci ne peut se faire aux dépens ou au mépris de l'ancrage plus personnel, émotionnel ou imaginaire du savoir.