

Lev Vygotski - La zone de proche développement (ZPD)

• Pensée & langage (1934)

Le texte suivant est issu du livre : Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, trad. de Françoise Sève, suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski* par Jean Piaget, Paris, éd. La Dispute, 1997, p. 349-358.

Il est retranscrit ici avec l'aimable autorisation de l'éditeur.

Une nouvelle édition de *Pensée & langage* a été publiée aux éditions La Dispute en 2019, après travail assez considérable de révision de l'appareil de notes, l'ajout d'un index des noms propres, la mise aux normes typographiques du texte ainsi que l'actualisation de la traduction (le texte original datant de 1985).

« Nous pourrions formuler les choses ainsi : il y a un processus d'apprentissage scolaire ; celui-ci a sa structure interne, son enchaînement, sa logique de développement ; et intérieurement, dans l'esprit de chaque écolier pris isolément, il y a en quelque sorte un réseau interne de processus qui, bien qu'ils soient suscités et mis en mouvement au cours de l'apprentissage scolaire, ont leur logique propre de développement. L'une des tâches fondamentales assignées à la psychologie de l'apprentissage scolaire est justement de découvrir cette logique interne, ce cours interne du développement que déclenche tel ou tel apprentissage. L'expérience établit incontestablement trois faits : 1) la base psychique requise pour l'apprentissage des différentes matières est pour une large part commune, ce qui en soi garantit déjà la possibilité qu'une matière scolaire influe sur une autre – par conséquent n'importe quelle matière a un caractère de discipline formelle¹ ; 2) inversement l'apprentissage exerce sur le développement des fonctions psychiques supérieures une influence qui s'étend bien au-delà des limites du contenu, de l'objet propres à une discipline donnée, et donc qui confirme à nouveau d'un effet de discipline formelle variant selon les matières scolaires mais, en règle générale, propre à toutes ; l'enfant qui est parvenu à prendre conscience des cas a maîtrisé par là même cette structure, qui est alors transférée dans d'autres domaines non directement liés aux cas ni même à la grammaire dans son ensemble ; 3) il y a interdépendance et liaison réciproque des fonctions psychiques particulières plus spécialement impliquées dans l'étude de telle ou telle matière ; ainsi l'attention volontaire et la mémoire logique, la pensée abstraite et l'imagination scientifique se développent, grâce à la base commune à toutes les fonctions psychiques de type supérieur, en un processus complexe unique ; cette base commune à toutes les fonctions psychiques supérieures, dont le développement constitue la principale néoformation de l'âge scolaire, est la prise de conscience et la maîtrise.

4) La quatrième série de nos recherches était consacrée à une question nouvelle pour la psychologie moderne, question qui occupe, selon nous, une place centrale dans tout le problème de l'apprentissage et du développement à l'âge scolaire.

Les recherches psychologiques liées au problème de l'apprentissage scolaire se bornaient ordinairement à établir le niveau de développement mental de l'enfant. Mais ce seul niveau est

¹ « Nous voulons parler de la vieille doctrine de la discipline formelle, à laquelle est ordinairement associé le nom de Herbart. La notion de discipline formelle comporte, on le sait, l'idée qu'il existe des matières d'enseignement qui non seulement apportent des connaissances et des habiletés impliquées par la discipline elle-même mais qui développent aussi les capacités générales de l'enfant. C'est pourquoi on différenciait les matières selon leur degré d'importance en tant que discipline formelle. » . L. Vygotski, *Pensée & langage*, p. 331.

insuffisant pour déterminer l'état de son développement. Comment définit-on habituellement ce niveau ? On opère pour ce faire à l'aide des problèmes que l'enfant résout tout seul. Ceux-ci nous apprennent ce que l'enfant sait faire et connaît à ce moment précis, puisqu'on ne prend en considération que les problèmes qu'il résout de manière autonome. À l'évidence cette méthode ne nous permet d'établir que ce qui est alors venu à maturité chez l'enfant. On détermine seulement son niveau de développement *présent*. Mais l'état du développement ne se mesure jamais aux seuls éléments venus à maturité. De même que le jardinier qui veut évaluer l'état de son jardin aurait tort d'en juger d'après les seuls pommiers ayant atteint leur complet développement et porté des fruits mais doit tenir compte aussi des arbres encore en pleine croissance, de même le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation, non seulement le niveau présent mais aussi la *zone prochaine de développement*².

Pour déterminer le niveau présent du développement on utilise des problèmes que l'enfant doit résoudre tout seul et qui ne sont indicatifs que par rapport aux fonctions déjà formées et venues à maturité. Mais essayons d'employer une nouvelle méthode. Admettons que nous ayons déterminé chez deux enfants un âge mental équivalant à huit ans. Si l'on va plus loin et qu'on essaie de voir comment les deux enfants résolvent les problèmes destinés aux âges suivants lorsqu'on leur vient en aide en leur montrant, en leur posant une question qui les met sur la voie, en leur donnant le début de la solution, etc., il apparaîtra qu'avec de l'aide, en collaboration avec un adulte, en suivant ses indications, l'un d'eux résout jusqu'à des problèmes correspondant à l'âge de douze ans et l'autre des problèmes correspondant à l'âge de neuf ans. Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement. Dans notre exemple, pour le premier enfant, cette zone est exprimée par le chiffre 4, pour l'autre par le chiffre 1. Pouvons-nous considérer que les deux enfants ont un niveau identique de développement mental, que l'état de développement de l'un coïncide avec celui de l'autre ? Évidemment non. Chez ces enfants, comme le montre la recherche, les différences conditionnées par la disparité de leurs zones prochaines de développement respectives s'avèreront beaucoup plus grandes à l'école que la ressemblance due à un niveau identique de développement présent. Cela se manifestera avant tout dans la dynamique de leur développement intellectuel et dans leur réussite relative au cours de l'apprentissage scolaire. La recherche montre que *la zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement*.

Pour expliquer ce fait, établi dans la recherche, nous pouvons nous référer à une thèse généralement admise et indiscutable : en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul. Nous n'avons donc affaire ici qu'à un cas particulier de cette thèse générale. Mais on doit aller plus loin dans l'explication et découvrir les causes de ce phénomène. Dans l'ancienne psychologie et dans la conscience commune, il est une conception bien enracinée selon laquelle

² Dans la première édition de *Pensée & langage* en français (1985), cette expression était traduite par "zone de proche développement", ce qui nous paraît plus judicieux.

l'imitation est une activité purement mécanique. Et dans cette optique on considère habituellement que la résolution non autonome de problèmes n'est pas symptomatique, ne donne pas d'indications valables sur le développement de l'intellect propre de l'enfant. On peut imiter tout ce que l'on veut, estime-t-on. Ce que je suis capable de faire par imitation ne fournit encore aucun renseignement sur mon propre esprit et donc ne peut nullement caractériser l'état de son développement. Mais cette conception est fautive.

Il est maintenant bien établi dans la psychologie moderne de l'imitation que l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles. Ainsi, si je ne sais pas jouer aux échecs, quand bien même le meilleur joueur d'échecs me montrerait comment il faut jouer une partie, je ne saurais pas le faire. Si je connais l'arithmétique mais éprouve de la difficulté à résoudre un problème complexe, le fait de me montrer la solution doit immédiatement me conduire à ma propre solution mais, si je ne connais pas les mathématiques supérieures, qu'on me montre la solution d'une équation différentielle ne fera pas avancer ma propre pensée d'un pas dans cette direction. Pour imiter, il faut que j'aie une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire.

Nous pouvons ainsi apporter un complément nouveau et essentiel à ce qui a déjà été avancé sur le travail en collaboration et l'imitation. Nous avons dit qu'en collaboration avec quelqu'un l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul. Mais nous devons ajouter : pas infiniment plus, mais seulement dans certaines limites, étroitement définies par l'état de son développement et ses possibilités intellectuelles. En collaboration l'enfant est plus fort et plus intelligent que lorsqu'il se livre à un travail autonome, il résout des difficultés intellectuelles d'un niveau supérieur mais il y a toujours une marge déterminée, soumise à des règles strictes, qui définit l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration.

Nos recherches ont montré qu'à l'aide de l'imitation l'enfant ne résout nullement tous les problèmes restés sans solution. Il atteint une certaine limite, qui varie selon les enfants. Dans notre exemple cette limite était très basse pour l'un des enfants et ne dépassait que d'un an le niveau de son développement. Pour l'autre elle était de quatre ans. Si l'on pouvait imiter tout ce qu'on veut indépendamment de l'état du développement, les deux enfants auraient résolu avec une égale facilité tous les problèmes destinés à tous les âges de l'enfance. En fait non seulement ce n'est pas le cas mais il se trouve que même en collaboration avec quelqu'un l'enfant résout plus facilement les problèmes proches de son niveau de développement, au-delà la difficulté augmente et enfin devient insurmontable même en collaboration. La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone prochaine de développement.

Köhler³, dans ses célèbres expériences sur les chimpanzés, avait déjà rencontré ce problème. Les animaux savent-ils imiter les actes intelligents des autres animaux ? Les opérations rationnelles, adaptées à un but qu'accomplissent les singes ne sont-elles pas des solutions de problèmes simplement assimilées par imitation, qui sont en elles-mêmes absolument inaccessibles à l'intellect

³ Wolfgang KÖHLER (1887-1967) est un psychologue allemand, un des fondateurs de la psychologie de la forme (Gestaltpsychologie).

de ces animaux ? Les expériences ont montré que l'imitation chez l'animal est strictement limitée à ses possibilités intellectuelles propres. Autrement dit, les seules actions douées de sens dont le singe (le chimpanzé) soit capable par imitation sont celles qu'il peut effectuer tout seul. L'imitation ne fait pas progresser ses capacités intellectuelles. On peut, il est vrai, apprendre à un singe par le dressage à exécuter des opérations même infiniment plus complexe auxquelles il ne parviendrait jamais avec son intelligence propre. Mais dans ce cas l'opération est réalisée de manière purement automatique et mécanique, c'est une habileté dépourvue de sens et non une solution intelligente et douée de sens. La psychologie comparée a établi une série de symptômes qui permettent de distinguer l'imitation intelligente pourvue de sens, de la copie automatique. Dans le premier cas, la solution est assimilée d'un coup, une fois pour toutes, elle n'exige pas de répétitions, la courbe d'erreurs tombe brusquement, d'emblée, de 100 % à 0, la solution présente manifestement tous les traits fondamentaux de la solution autonome, intelligente propre au singe : il y parvient en saisissant la structure du champ et des rapports entre objets. Dans le dressage, l'assimilation se fait par essais erreurs ; la courbe des solutions erronées tombe lentement et progressivement, l'assimilation exige de nombreuses répétitions, le processus d'apprentissage ne fait apparaître aucune appréhension du sens, aucune intelligence des rapports de structure, il s'opère à l'aveuglette et de manière non structurée.

Ce fait est d'une importance capitale pour toute la psychologie de l'apprentissage chez les animaux et chez l'homme. Ce qui est remarquable dans les trois théories de l'apprentissage que nous avons examinées dans ce chapitre, c'est qu'elles ne font aucune distinction de principe entre l'apprentissage des animaux et celui de l'homme. Elles appliquent toutes les trois le même principe explicatif au dressage et à l'apprentissage. Pourtant le fait que nous venons de mentionner montre clairement en quoi consiste la différence radicale, fondamentale entre l'un et l'autre. L'animal, même le plus intelligent, n'est pas en mesure de développer ses capacités intellectuelles par l'imitation ou l'apprentissage. Il ne peut rien assimiler d'essentiellement nouveau par rapport à ce qu'il maîtrise déjà. Il est seulement capable d'un apprentissage par dressage. En ce sens on peut dire que l'animal n'est absolument pas apte à un apprentissage au sens où on l'entend pour l'homme.

Chez l'enfant, au contraire, le développement par la collaboration et l'imitation, source de toutes les propriétés spécifiquement humaines de la conscience, le développement par l'apprentissage scolaire est le fait fondamental. Ainsi l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone prochaine de développement. L'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondé sur l'imitation. En effet l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. Ce qui est capital dans l'apprentissage scolaire c'est justement que l'enfant apprend des choses nouvelles. C'est pourquoi la zone prochaine de développement, qui définit ce domaine des passages accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement.

Les recherches montrent incontestablement que ce qui est dans la zone prochaine de développement à un stade d'âge donné se réalise et se transforme en niveau présent de développement au stade suivant. En d'autres termes, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. C'est pourquoi il est vraisemblable qu'à l'école l'apprentissage et le développement sont l'un à l'autre ce que la zone prochaine de développement est au niveau présent de développement. Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. Mais on ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre. L'apprentissage est possible là où il y a possibilité d'imitation. Donc l'enseignement doit s'orienter sur les cycles déjà parcourus du développement, sur le seuil inférieur d'apprentissage. Cependant il s'appuie non pas tant sur les fonctions déjà venues à maturité que sur celles en maturation. Il a toujours pour point de départ ce qui chez l'enfant n'est pas encore venu à maturité. C'est la zone prochaine de développement de celui-ci qui détermine les possibilités d'apprentissage. Pour en revenir à notre exemple, nous pourrions dire que chez les deux enfants considérés dans l'expérience les possibilités d'apprentissage seront différentes, bien que leur âge mental soit identique, car leurs zones prochaines de développement présentent un écart marqué. Les recherches déjà mentionnées ont montré que l'apprentissage de n'importe quelle matière scolaire a pour base ce qui est encore immature.

Quelle conclusion faut-il en tirer ? On peut tenir le raisonnement suivant : si le langage écrit requiert une intervention de la volonté, une capacité d'abstraction et d'autres fonctions non encore venues à maturité chez l'écolier, il faut en différer l'apprentissage jusqu'au moment où ces fonctions commenceront à être développées. Mais l'expérience universelle a montré que l'apprentissage de l'écriture est l'une des matières d'enseignement les plus importantes au tout début de la scolarité et qu'il est à l'origine du développement de toutes les fonctions qui ne sont pas encore venues à maturité chez l'enfant. Aussi, lorsque nous disons que l'enseignement doit s'appuyer sur la zone prochaine de développement, sur les fonctions encore immatures, nous ne recommandons pas par là à l'école une nouvelle recette, simplement nous nous libérons de la vieille erreur selon laquelle le développement doit nécessairement parcourir ses cycles, préparer entièrement le terrain sur lequel l'apprentissage pourra bâtir son édifice. De ce fait les conclusions pédagogiques fondamentales à tirer des recherches psychologiques s'en trouvent elles aussi modifiées. On demandait auparavant : l'enfant est-il mûr pour apprendre à lire, à compter, etc. ? Le problème des fonctions venues à maturité reste valable. Nous devons toujours déterminer le seuil inférieur d'apprentissage. Mais cela n'épuise pas la question : nous devons savoir déterminer aussi le seuil supérieur d'apprentissage. C'est seulement dans l'intervalle délimité par ces deux seuils que l'apprentissage peut être fructueux. C'est seulement dans cet intervalle que se situe la période optimale d'apprentissage d'une matière donnée. *La pédagogie doit s'orienter non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin.* Alors seulement elle saura dans le processus de l'apprentissage déclencher les processus de développement qui sont pour le moment dans la zone prochaine de développement. » (p. 349-357)

[...]

« Nous avons vu que l'apprentissage et le développement ne coïncident pas immédiatement et qu'ils représentent deux processus ayant entre eux des rapports très complexes. *L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement.* C'est là le rôle

capital que joue l'apprentissage dans le développement. C'est là ce qui différencie l'apprentissage de l'enfant et le dressage des animaux. C'est là ce qui différencie l'apprentissage qui a pour but le développement intégral et harmonieux de l'enfant et l'apprentissage de savoir-faire techniques, spécialisés (se servir d'une machine à écrire, monter à bicyclette), qui n'exercent aucune influence essentielle sur le développement. L'effet de discipline formelle propre à toute matière scolaire est la forme sous laquelle se manifeste cette influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau. » (p. 358)