

## Lev Vygotski - La zone de proche développement (ZPD)

---

Les textes suivants sont issus du livre : Lev S. Vygotskij, *Le science du développement de l'enfant*, De l'analyse pédologique du processus pédagogique, trad. par I. Leopoldoff Martin, édité et introduit par I. Leopoldoff Martin et B. Schneuwly, Berne, éd. Peter Lang, 2018, p. 379 à 400.

Ils sont retranscrits ici avec l'aimable autorisation de l'éditeur.

### • De l'analyse pédologique<sup>1</sup> du processus pédagogique

*Traduction à partir du texte original de Vygotski (sténogramme du rapport à l'Institut expérimental de défectologie du 17 mars 1933.*

« Si l'on tente de simplifier la situation existante et de la présenter sous une forme schématique, il apparaîtra clairement qu'il existe deux points de vue opposés sur la question du contenu de l'analyse pédologique. Ces deux points de vue font partie intégrante de notre analyse pédologique. Par ailleurs, les deux ne sont pas suffisamment fondés et doivent être rejetés au profit d'un troisième point de vue que nous allons tenter de défendre devant vous.

Le premier point de vue, dans un ordre chronologique, est le suivant : on présume que l'enfant passe par certains processus de développement qui sont une condition préalable pour sa capacité d'apprentissage scolaire. Le développement doit précéder l'apprentissage. L'enseignement s'appuie sur des cycles accomplis du développement de l'enfant. La tâche du pédologue ou du psychologue consiste à déterminer le cours du développement de l'enfant, et ce n'est qu'ensuite que l'enseignement doit être adapté aux lois du développement de l'enfant. En réalité, nous entendons très souvent – quelle est la capacité d'apprentissage à un certain âge : faut-il vraiment commencer à enseigner aux enfants à lire et à écrire à huit ans, quand ils arrivent en première année scolaire, ou peut-on enseigner lecture et l'écriture aux enfants à cinq ans, comme cela se fait dans certains jardins d'enfants, ou à sept ans, comme cela se pratique dans les classes préparatoires ?

De quoi dépend la réponse à cette question, c'est-à-dire quand faut-il commencer à enseigner aux enfants à lire et à écrire ? Cela dépend du processus de développement de l'enfant. Pour pouvoir commencer à enseigner à lire et à écrire à l'enfant, il faut que ses fonctions psychiques mûrissent, qu'elles atteignent un certain niveau de développement. Ainsi par exemple, on ne peut pas enseigner à lire et à écrire à un enfant de trois ans parce que son attention n'est pas assez développée (il ne peut pas se concentrer longtemps sur une seule activité), sa mémoire n'est pas suffisamment développée (il ne peut pas mémoriser l'alphabet), sa pensée n'est pas assez développée, etc.

---

<sup>1</sup> Vygotski définit la pédologie comme la science du développement de l'enfant.

Les partisans de ce premier point de vue considèrent que la mémoire, l'attention, la pensée se développent selon leur propre loi, comme des sortes de forces de la nature, qu'elles doivent atteindre un certain niveau et que c'est seulement à ce moment-là que l'enseignement devient possible. Ainsi les rapports entre l'enseignement et le développement sont traités sur deux plans autonomes. Le premier plan, le processus de développement de l'enfant, et le second, le processus d'enseignement. Toute l'affaire consiste à adapter le processus d'enseignement au cours du développement de l'enfant.

Ce point de vue est en particulier soutenu par le célèbre chercheur Piaget : les enfants, jusqu'à 11 ans ne maîtrisent pas la pensée, c'est-à-dire l'instauration d'une relation de cause à effet, c'est pourquoi, selon lui, il est inutile jusqu'à 11 ans de commencer à leur enseigner les sciences naturelles et les sciences sociales.

Souvent, on emploie la comparaison : la pédagogie se rapporte à la pédologie comme la technique à la physique. La physique élabore des lois de la nature en tant que telles, alors que la technique utilise ces lois. C'est exactement la même chose pour la psychologie et la pédologie qui établissent des lois du développement de l'enfant, alors que la pédagogie construit l'enseignement de l'enfant sur la base de ces lois. Ce point de vue, bien qu'il soit déjà ancien, est toujours très vivace. Il se fonde sur le fait qu'un certain nombre de pédologues, de pédagogues et de psychologues, aujourd'hui encore, supposent que le développement intellectuel de l'enfant dépend directement de la maturation du cerveau. Puisque la pensée est la fonction principale du cerveau, ils considèrent que le développement de la pensée est une fonction du développement du cerveau et qu'il existe une dépendance directe entre les différents niveaux de maturation du cerveau et les différents niveaux de maturation de la pensée. Et si l'enfant en bas âge ne pense pas comme celui de sept ans, cela provient du fait que son cerveau n'est pas arrivé à maturité. De cette façon, le processus de développement est vu comme un processus de caractère organique.

À propos de ce point de vue, trois rectifications essentielles dans la pratique des écoles américaines et européennes d'avant-gardes ont été introduites. Elles ont pratiquement réduit ce point de vue à zéro.

La première rectification : si le niveau de développement actuel de l'enfant ne permet pas la maîtrise de la relation de cause à effet, cela signifie-t-il pour autant qu'il faille rejeter des moyens scolaires tout ce qui ne correspond pas à ce niveau de développement de la pensée de l'enfant ? Non. Chez l'enfant, la pensée causale est faiblement développée, c'est justement pourquoi l'école doit, avec d'autant plus d'attention, en prenant d'autant plus de son temps, travailler sur le développement de cette fonction. À l'inverse, l'école n'a pas à travailler intensivement sur ce qui est déjà suffisamment développé chez l'enfant. Comme les processus de perception se développent plus tôt, il n'est pas nécessaire par conséquent à l'école d'apprendre à l'enfant à écouter, à voir etc. Un exemple, tiré de l'histoire de l'école spécialisée. Dans la pédagogie de l'école spécialisée s'est développé le dogme suivant : puisque les enfants ayant un retard mental ont une pensée abstraite peu développée, il faut donc construire tout l'enseignement sur des bases intuitives. De nombreuses écoles spécialisées travaillaient sur ce principe jusqu'à ce qu'il devienne manifeste que ces écoles paralysaient la pensée abstraite. Un nouveau mot d'ordre opposé au précédent [est apparu] dans le domaine de la

pédagogie en école spécialisée, et plus particulièrement en Allemagne : si la pensée abstraite est faiblement développée chez l'enfant retardé mental, il est indispensable pour l'école de travailler intensivement, chez lui, sur le développement de cette fonction.

Cette première rectification a montré que le niveau de développement de l'enfant n'est pas un critère de ce qu'il est possible ou ce qu'il n'est pas possible de lui enseigner, à un moment donné.

La deuxième rectification est la suivante : il a été établi que les processus du développement de l'enfant se présentent comme des processus extrêmement complexes, qui ne peuvent pas être bien définis à un seul niveau. De là, une théorie qui a reçu le nom de « théorie du double niveau » est apparue dans les travaux américains. Cette théorie revêt une très grande signification, car en fait elle a montré en pratique à quel point elle était capable de réorganiser les services que la pédologie ou la psychologie peuvent apporter au processus scolaire.

L'idée est la suivante : le développement de l'enfant est un processus de transformation constante. Une question se pose, le développement peut-il être déterminé par la présence d'un seul niveau, c'est-à-dire le niveau de ce que l'enfant peut faire aujourd'hui, de ce qu'il sait aujourd'hui ? Cela signifierait admettre que le développement s'accomplit sans aucune préparation, qu'il commence uniquement lorsqu'il devient visible. En réalité, il est clair qu'il y a toujours une préparation, que le développement de l'enfant, ses processus possèdent leur propre période embryonnaire. Tout comme l'existence de l'enfant commence au moment non pas de la naissance mais de la conception, de même, à proprement parler, le niveau de développement de l'enfant est préparé. À vrai dire, déterminer le niveau de développement de l'enfant sur ce qui est déjà arrivé à maturité signifie se refuser de comprendre le développement de l'enfant. Pour pallier de telles insuffisances, Meumann et d'autres chercheurs ont introduit des rectifications qui ont abouti à une modification dans le domaine théorique et pratique de l'analyse pédologique.

L'essentiel de cette idée est que si l'enfant aujourd'hui manifeste telles ou telles habiletés et capacités arrivées à maturité, dans le cours du développement, il était déjà en possession de certaines fonctions encore non mûres qui poussaient ce développement plus loin. Dans ce cas, la tâche de l'étude pédologique n'est pas uniquement celle de déterminer ce que le jour présent apporte comme fruits, mais aussi ce qui ayant été semé est encore en fleur et apportera demain certains fruits, c'est-à-dire que c'est une approche dynamique de la détermination du niveau de développement. Des recherches ont amené les pédologues à l'idée qu'il faut au moins déterminer un double niveau de développement chez l'enfant : premièrement celui du développement actuel de l'enfant, c'est-à-dire ce qui est déjà mûr aujourd'hui et deuxièmement, celui de la zone de son développement le plus proche, c'est-à-dire les processus du développement à venir de ces fonctions qui ne sont pas mûres aujourd'hui, mais sont néanmoins des fonctions en cours, en germe qui apporteront leur fruits demain et passeront au niveau du développement actuel.

Des recherches ont révélé que le niveau de développement de l'enfant sera déterminé par au moins ces deux dimensions et l'indicateur de la zone du développement le plus proche est la divergence entre le niveau de

développement actuel et cette zone de développement. Cette divergence, de manière significative, se révèle symptomatique tout autant pour les processus de développement des enfants normaux et que ceux des enfants ayant un retard mental. Pour les uns comme pour les autres, la zone de développement le plus proche est différente. Les enfants à différents âges ont tous une zone de développement distincte. Ainsi, la recherche a montré que chez l'enfant de cinq ans, la zone de développement le plus proche est égale à deux ans, c'est-à-dire qu'il a en germe les fonctions qui mûrissent vers sept ans. L'enfant de sept ans a déjà une plus petite zone de développement proche. Ainsi, quelle que soit la dimension de la zone, elle est typique pour les différentes étapes du développement de l'enfant.

À partir de l'étude de la zone du développement le plus proche, on en a conclu que l'enseignement ne doit pas s'adapter au niveau de développement actuel, mais à la zone de développement le plus proche.

Finalement, une dernière rectification conséquente a été apportée qui, avec les deux précédentes, réduit presque à néant la présentation de ce qui a été dit auparavant. Elle consiste dans le fait que, bien qu'il faille prendre en compte le développement des fonctions de l'enfant tel qu'il se déroule selon ses propres lois, il ne faut pas perdre de vue par ailleurs que les lois revêtent des formes différentes, selon si l'enfant apprend ou non.

Le mouvement suivant dans cette direction a mené à ceci : le point de vue que nous avons décrit plus haut a été reconnu théoriquement faible. On a mis en doute la thèse selon laquelle le processus de développement serait autonome, indépendant de l'enseignement donné à l'enfant et que l'enseignement se servirait techniquement de ce processus, il l'utiliserait. On a commencé à affirmer que l'enseignement est un facteur puissant, c'est-à-dire une force agissante qui oriente, accélère, ralentit, regroupe les processus du développement de l'enfant. Le premier à le dire fut Thorndike dans un livre sur la psychologie de l'arithmétique. Il y affirmait que l'apprentissage est le développement. Il n'existe pas deux lignes : le développement et l'apprentissage ; l'apprentissage constituant lui-même le processus de développement. Le développement se manifeste dans l'acquisition de nouvelles pratiques, la capacité de résoudre certains problèmes, etc.

Meumann, en traitant de la mémoire, de la perception, de la détermination du niveau de leur développement, parle de l'adaptation, de la programmation de l'enseignement de l'arithmétique en fonction des processus connus, alors que Thorndike pense que l'enseignement de l'arithmétique est la voie du développement que l'enfant doit suivre sous la direction de l'école. C'est pourquoi il faut choisir avant tout un système rationnel au moyen duquel, progressivement, l'enfant peut acquérir un certain système de connaissances et de pratiques. L'acquisition de ces connaissances et de ces pratiques est le processus de développement, c'est-à-dire que l'apprentissage coïncide avec le développement.

Koffka, le représentant de la psychologie structurale allemande, dans son travail sur le développement de l'enfant, a entrepris de concilier ces deux points de vue extrêmes, mais sans succès selon nous. À son avis, le processus de développement de l'enfant est composé des processus de maturation (selon le point de vue traditionnel) et d'apprentissage. L'apprentissage est aussi un processus de développement. Ainsi, le développement a deux voies : le

développement comme maturation et le développement comme apprentissage. Par leur progression et leur transition, ces processus sont différents mais les résultats sont identiques. Ainsi, les deux points de vue trouvent des adeptes pour leur application et leur réunification. » (p. 379-383)

[...]

« Il y a toutes les raisons de supposer que dans le développement de l'enfant le rôle de l'enseignement est de créer une zone de développement le plus proche.

L'enseignant, au cours de son enseignement, crée une série de germes, c'est-à-dire qu'il éveille à la vie des processus de développement qui doivent accomplir leur cycle afin de produire des fruits. Inculquer de nouvelles idées à l'enfant, sans tenir compte des processus de développement, ne peut que l'habituer à une activité externe, comme par exemple taper à la machine. Pour pouvoir créer une zone de développement le plus proche, c'est-à-dire engendrer une série de processus internes de développement, il faut des processus d'enseignement correctement construits. » (p. 400)

\*\*\*

#### • 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 formelle<sup>2</sup> ; 2) inversement l'apprentissage exerce sur le développement des fonctions psychiques

---

<sup>2</sup> « 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.

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 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*.

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 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.

Köhler, 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 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)