

En deçà de la zone proximale de développement (ZPD): l'apport de la «défectologie moderne» aux pédagogies scolaires¹

Further on from the zone of proximal development (ZPD): the contribution of “modern defectology” in school education

Michele Mainardi / Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana - Locarno-CH
- michele.mainardi@supsi.ch

The zone of proximal development (ZPD) has been defined as the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers. Modern pedagogies and didactics have to reserve more attention to the study of the influencing factors of the emergency of ZPD within the context of home, school, and community in order to effectively apply the ecological paradigm on the study of the development of developmentally disabled pupils and in pedagogical and didactical praxis.

Keywords: Disabilities, Zone of proximal development, special education

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

I. Riflessione teorica 29

- 1 Versione adattata della comunicazione “L'apport de la défectologie moderne aux pédagogies: en deçà de la zone proximale de développement (ZPD)” presentata al 5° Seminario Internazionale “Vygotski” sul tema *Vygotski et l'école: apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (IUFM d'Aquitane, Université de Bordeaux IV, Université Victor Segalen Bordeaux 2), Bordeaux, 20 octobre, 2012. In: Bernié, J.P. et M.Brossard (2013) *Vygotski et l'école*. Presses Universitaire de Bordeaux. Pubblicazione autorizzata.

1. Vygotskij à l'école

L'oeuvre de Vygotskij, dans plupart des pédagogies scolaires d'aujourd'hui, est essentiellement reconduite à deux leçons majeures : celle de la ZPD et celle de l'étaillage de fonctions interactives de tutelle.

La première – *La/(Les) zone(s) proximale(s) de développement* – concerne la gamme du potentiel de chaque personne vis-à-vis d'un apprentissage nouveau à l'intérieur de l'environnement social dans lequel il se déroule. Cette capacité potentielle est mise en jeu lorsque l'apprentissage est facilité par une personne ayant une plus grande expertise. L'apprentissage qui profite d'une médiation active et qualifiée crée les conditions chez l'enfant – en partant de l'environnement – pour toute une série d'influences dialectiques à la base de processus de développement. Ces influences réciproques ne se produisent que dans le cadre de situations d'expérience – d'occasions d'action, de communication et de collaboration – qui ne se produisent d'abord que dans ce cadre interpersonnel, mais qui deviendront après coups une conquête propre de l'enfant. C'est à l'intérieur de zones proximales de développement, dans la collaboration et la confrontation sociale que l'on développe et on apprend à exploiter les outils psychologiques – mais non seulement- à notre disposition. – « *Dans cette zone, et en collaboration avec l'adulte, l'enfant pourra plus facilement acquérir ce qu'il ne serait pas capable de faire s'il est livré à lui-même* » – (Ivic, 1994, p. 802).

La deuxième – *L'étaillage de fonctions interactives de tutelle* – se réfère à l'intensité et à la modulation des pas entrepris pour réduire le degré de liberté de situations d'expérience de sorte à faciliter chez l'enfant (l'apprenant) le passage de ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un, à ce qu'il sait faire tout seul. Les fonctions interactives de tutelle et tant que facteur constructif du développement, sont multiples : les démonstrations, les exemples, les questionnements faisant appel à la réflexion, le contrôle actif des contingences contextuelles, la prédisposition de situations et d'occasions d'apprentissage ciblées, la collaboration directe au cours d'activités copartagées,

La notion d'étaillage des fonctions de tutelle intéresse les ajustements, nécessaires, provisoires et dynamiques mis en jeu par le tuteur – en fonctions de son rôle et de ses attentes à l'intérieur de contextes et de situations données-par rapport à un interlocuteur, aux comportements et/ou au développement, aux apprentissages et aux progrès ce dernier.

Fascinées par l'intérêt des retombées didactiques des apports de la notion de ZPD et de l'étaillage de fonctions interactives de tutelle, les pédagogies scolaires (les praxis scolaires d'éducation et de formation) sembleraient avoir négligé ou avoir eue de la peine à s'accommoder d'autres dimensions véhiculées par l'oeuvre de Vygotskij. Notamment, celles « en deçà de la zone proximale de développement », c'est-à-dire, les facteurs d'influence sur le développement et les apprentissages liés à la qualité inclusive et expérientielle, à l'accessibilité et à l'amicalité de l'univers physique et sociale de l'élève.

2. En deçà de la ZPD

Les pédagogies spécialisées ont fait et elles font de leurs capacités d'accessibilisation des contextes et d'intervention sur des différents facteurs d'influence en jeu dans les situations (qui se produisent à l'intérieur des différentes *niches éducatives et/ou de vie* qui incluent une personne avec des incapacités de développement, ou plus particulièrement une personne avec des déficits intellectuels) une de leurs principales raisons d'être. Cela se traduit, dans les faits, en formes d'attentions plus ou moins spéciales et plus ou moins coincidentes avec des lieux spéciaux.

La prise de conscience que les termes de « déficit » et de « handicap » ne sont pas des synonymes mais qu'ils concernent des phénomènes distincts, est un aspect central de l'évolution de la conception de la défectologie moderne, depuis Vygotskij jusqu'à nos jours (cfr.: Lambert, 1986 ; Fougeyrollas, 1998 ; Canavaro, 1999 ; Caldin, 2001 ; Gardou, 2005).

Cette évolution alimente la conception actuelle des notions de handicap, d'incapacité et de déficit, et donne forme et substance à l'idée que l'impossibilité d'accéder à une partie de l'univers d'expérience potentiel est également du ressort de l'exclusion et que, par conséquent, la possibilité de développer des capacités doit faire face non seulement à une caractéristique personnelle, le déficit, mais aussi et surtout à « *l'accumulation additionnelle de difficultés* ». (Vygotskij, 1931, in Barisnikov et Petitpierre, 1994, p. 142).

3. Le déficit et l'accumulation additionnelle de difficulté

Seguin (1846), préfigurant la pensée de Vygotskij, affirmait que le contexte de vie institutionnelle des personnes qu'on appelait alors des *idiots*, était à la fois le *moule et l'expression* de leur condition. Un moule et une expression sociale et physique, culturellement et historiquement déterminés dont même la pédagogie, sous ses différentes vestes et pratiques, est un produit.

La situation de handicap, à la fois *résultat* et *facteur dynamique d'influence* à l'intérieur de l'interaction réciproque passée et future entre un individu et son environnement, en est un autre.

Revenir en deçà de la ZPD, en amont de formes d'étayage plus ou moins ciblées, signifie prêter de l'attention à l'absence de neutralité qualitative des contextes et des situations ; à la possibilité d'une « *accumulation additionnelle de difficultés* » ; aux lieux et aux formes de manifestation et d'expression du moule et de ses produits².

- 2 Quelques unes de ces formes de manifestation et d'expression :
l'accessibilité des situations et des contextes d'expérience et de collaboration et la qualité de ces dernières ;
 - les apprentissages antécédents à l'occasion d'expérience et les situations passées et présentes, de manière proactive, sont à la base des zones proximales, des motivations en jeu à l'intérieur de nouvelles situations d'expérience et de développement.
 - le développement de la pensée est directement tributaire de l'appropriation de l'héritage cul-

À ce propos, lors de sa discussion des travaux de Vygotskij, Ivic affirme que – « toute réflexion critique sur la théorie vygotkienne doit partir de l'absence de critique des institutions et des 'outils' sociaux et culturels. Fasciné par les apports constructifs de la société et de la culture, Vygotskij n'est pas vraiment parvenu à développer une analyse critique, dans le sens moderne du terme, de ces institutions. » – (Ivic, 1994, p. 801).

Vygotskij dans l'œuvre « *Défectologie et déficience mentale* » est tout de même très explicite quant à l'influence du milieu sur le développement de l'enfant avec des déficits intellectuels. Il écrit : – « J e dois encore tirer une conclusion pédagogique. Il est indispensable dans l'immédiat de prêter attention à un autre facteur, à l'influence du milieu dans le développement de l'enfant arriéré. C'est pourquoi il faut étudier la question de l'accumulation additionnelle de difficultés dans le cas de l'arriération mentale. » – (Vygotskij, 1931, in Barinsnikov et Petitpierre, *op. cit.*, p. 142).

Cette manière d'approcher le handicap et de se confronter aux possibles facteurs environnementaux d'influence à l'intérieur de contextes et de situations, a porté progressivement, dès nos jours, à l'idée de personne « *en situation de handicap* ».

Aujourd'hui le handicap a cessé (progressivement et probablement définitivement) d'être conçu en tant que caractéristique individuelle, pour être finalement reconnu en tant que produit dynamique du concours, à un moment donné de l'histoire d'une personne et d'un environnement, des différents facteurs d'influence en jeu dans les situations et les contextes (cfr. Rioux, 1997 e Barral 2007).

4. La situation de handicap et les handicap de situations: pour une pédagogie inclusive

– « Les difficulté d'interprétation du développement de l'enfant arriéré viennent de ce que l'on considère l'arriération comme un état, et non comme un processus » – affirmait Vygotskij en 1931 (*op. cit.*, p. 121).

L'idée de « *situation de handicap* » est une accommodation significative d'un modèle interprétatif du handicap qui a porté au développement et à la diffusion d'une nouvelle culture du handicap (cfr. : la Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé: CIF/OMS, 2001 ; le Processus de production du handicap: PPH/Fougeyrollas, 2001).Cependant, en termes pédagogiques ce concept ne nous satisfait pas pleinement :

– « Cette désignation sous-entend qu'il faille considérer la personne ayant une incapacité ou une déficience constamment dans une situation nécessairement handicapante. Or, dans la perspective éducative que nous adoptons, une situation doit par définition être considéré dynamique. (...) Une situation est composée de toutes les relations concrètes qui, à un instant

tuel et des attentes de l'univers physique et sociale -passé et actuel- de la personne, vis-à-vis de ses possibilités et des possibles facteurs d'influence sur son développement .

donné, unissent un sujet ou un groupe au contexte dans lequel il doit vivre et réagir (Minaire, 1978). (...) Nous préférons donc, dans ce cadre, la notion de handicap de situation à celle de situation de handicap car elle fournit les ingrédients de l'interaction éducative. » – (Mainardi, 2010, p. 89).

Il y a, en effet, autant de possibilités de se trouver face à des handicaps de situation qu'il y a de situations. L'éducation doit prêter attention à la situation de handicap dans la mesure où elle s'occupe de « *l'accumulation additionnelle de difficultés* », c'est-à-dire, des différents facteurs d'influence responsables des handicaps de situations qui, à un moment donné (à l'intérieur de contextes, de situations et de faits de la vie spécifiques) entravent la qualité de l'expérience souhaitée, par rapport à celle d'autrui, pour la personne avec des incapacités de développement.

L'attention accordée au phénomène d'accumulation additionnelle de difficultés (Mainardi, 2010, p.124) impose de :

1. *caractériser davantage l'enfant* avec des incapacités de développement et ce notamment en ce qui concerne les caractéristiques personnelles mises en jeu à l'intérieur des interactions avec son environnement;
2. *bien décrire le(s) contexte(s) spécifique(s) avec le(s)quel(s) l'enfant interagit* et qui détermine(ent) les situations afin de faciliter la définition et la mise en œuvre d'une intervention éducative spécialisée et inclusive : une intervention individualisée et singularisée par rapport à l'individu et au(x) contexte(s). Ce deuxième aspect renvoie à l'ensemble des variables du contexte (Mainardi et Lambert, 1984). Par rapport à une situation d'école, par exemple, cela équivaudrait à examiner le contexte de classe, y compris les caractéristiques du milieu, des variables de l'enseignant et de la pratique de l'enseignement. L'examen de ces facteurs peut conduire à l'identification de caractéristiques instigatrices du développement chez l'enseignant (Sontag, 1996, p.338)
3. *considérer la nature des perceptions* à la base des interactions de l'enfant avec des incapacités de développement chez les personnes significatives qui constituent son entourage (les parents et les autres membres de la famille, les proches, les éducateurs,...). La perception des facteurs d'influence est un élément qualificatif du handicap de situation qui peut exercer des influences significatives à court, moyen ou long terme, sur l'une ou l'autre des occasions d'interaction et sur leur appréciation de la part du milieu (Lambert, 1991 et 2002 ; Lanners et al., 2003)
4. *approcher les niches écologiques* spécifiques à un individu et à un environnement en ayant à l'esprit qu'elles sont également tributaires du macro système particulier dans lequel elles sont inscrites. Un modèle analytique du handicap de situation qui a la prétention de visualiser l'ensemble des vecteurs en jeu à l'intérieur des situations et des contextes ne peut se passer de cette dimension au même titre qu'il ne peut pas faire l'impasse sur les autres plans d'incidence des contextes et de leurs interrelations sur ces mêmes situations.

Ivic, à propos de l'œuvre initiée par Vygotskij, continuait en écrivant : – « *L'analyse critique des institutions et des agents socioculturels, y compris une critique des institutions scolaires, pourrait contribuer à déterminer les conditions dans lesquelles les 'outils et instruments' socioculturels devien-*

nent les facteurs formateurs du développement » – (Ivic, op. cit.).

Ce type d'étude trouve une assise intéressante à l'intérieur de l'*écologie du développement humain* de Bronfenbrenner (1979 ; plus tard définie « bio-écologie du développement humain » in Bronfenbrenner et Ceci, 1994). Selon cette perspective, l'étude du développement est à concevoir en tant qu'étude de *produit de systèmes environnementaux complexes et hiérarchiques* .

L'approche considère l'ensemble des possibles facteurs d'influence, personnels et environnementaux, qui, à un moment donné de l'histoire d'un sujet et de contextes déterminés, agissent de concours dans la détermination des qualités des situations. Ces différents facteurs d'influence, au cours du temps, déterminent le présent et le développement d'un sujet (cognitif, de compétences sociales et du tempérament).

Pour Bronfenbrenner les interactions entre un sujet et son environnement son uniques et pour accentuer la singularité de chaque cadre spécifique il crée une notion qui bien illustre cette condition particulière. Il parle de « *niche écologique* » (Bronfenbrenner,1992).

5. L'étude des niches écologiques en pédagogie scolaire

L'étude des *niches écologiques* chez les sujets avec des incapacités de développement ainsi que l'étude des *facteurs instigateurs du développement* chez le sujet et le cadre environnementale, sont, selon Sontag, les traits les plus dignes d'intérêt et plus riches en potentialité des études de Bronfenbrenner dans ce secteur (Sontag, 1996, p. 323).

Pour cet auteur, les niches écologiques -« *sont des régions spécifiques du milieu qui sont spécialement favorables ou défavorables au développement d'un individu avec des caractéristiques personnelles particulières* » (Bronfenbrenner, 1992, p.194, cité in Sontag, op. cit., p. 323, notre traduction).

À notre avis (Mainardi, 2010, p. 56) – *Il s'agit d'une notion qui force à porter l'attention sur un individu, avec ses caractéristiques d'unicité et de singularité, qui interagit avec un contexte environnemental unique et singulier lui aussi. Ce constat est déterminant sur le plan de l'opérationnalisation des concepts. Il demande à connaître l'ensemble des facteurs spécifiques en jeu dans l'interaction, d'essayer de comprendre, de l'intérieur, ceux qui influencent davantage le développement et parmi ceux-ci, les facteurs qui seraient susceptibles d'être pris en considération à l'intérieur d'une relation éducative ou d'accompagnement* –.

Un complément significatif aux travaux de Bronfenbrenner est celui fourni par les travaux de Gibson et Normann. Par rapport à Bronfenbrenner qui s'intéresse surtout aux caractéristiques des interactions sociales à l'intérieur d'un environnement, les deux auteurs se concentrent davantage sur l'incidence des contextes physiques sur les comportements des personnes.

Gibson (1979), à l'intérieur de la psychologie de la perception, élabore le concept d'affordance qui, dans son acception la plus générale, concerne la qualité d'un objet ou d'un environnement d'*inviter* un individu à produire une action.

L'affordance intéresse toutes les actions possibles (avec un objet ou dans un environnement), objectivement mesurables et indépendantes de la capacité d'un individu de les reconnaître, mais en tout cas en relation avec cet individu et ses capacités.

Une évolution du concept, celle qui justifie notre attention à l'intérieur de ce cadre, est celle de « *perceived affordance* » (Normann, 1988), c'est-à-dire, la capacité d'inviter à l'action en tant que *fonction des possibilités d'actions pouvant être perçues* par un individu.

L'affordance est, selon Normann, *subjectivement ressentie/perçue* et *subjectivement recueillie*. En d'autres termes, cette propriété n'appartient ni à l'objet lui-même ni à la personne. L'affordance se constitue entre ces deux entités, elle est pour ainsi dire *une propriété distribuée*, inscrite dans l'objet (ou le contexte) mais uniquement potentielle face à un individu. C'est une qualité d'un objet ou d'un contexte, mais elle n'est effective que lorsque un individu peut percevoir cette invitation.

Pour retourner au cœur de notre intervention, *l'apport de la déféctologie moderne aux pédagogies*, l'approche éducative de la situation de handicap doit s'accommoder de l'affirmation de Vygotskij selon laquelle – « *Distinquer les signes primaires des signes secondaires a une énorme importance en pédagogie et est en liaison étroite avec les buts scolaires. En effet, à conditions égales, pour traiter l'arriération mentale, il est plus facile de supprimer, à l'aide de l'action pédagogique, les produits apparus plus tard, et qui sont moins liés à la cause de base du phénomène. Si vous avez réussi à prouver scientifiquement que le complexe de symptômes existant n'est pas de premier ordre, mais de second, troisième, quatrième ou cinquième ordre, etc. ... vous avez montré que vous avez cerné le noyau modifiable par l'action pédagogique, à savoir ce qui peut, dans des conditions identiques, être éliminé d'autant plus facilement qu'il est éloigné de la cause primaire.* » – Vygotskij, 1931, in Barisnikov et Petitpierre, 1994, p. 143.)

6. En deçà de la zone proximale de développement en éducation et en pédagogie scolaire: la formation de zones proximales

Le développement de l'intelligence de chacun est sous la primauté de l'apprentissage sociale et sous l'emprise des facteurs d'influence en jeu à l'intérieur des contextes et des situations où les groupes et les tuteurs, déclarés ou pas, évoluent.

Les contextes et les situations, hier comme aujourd'hui, sont « à la fois le moule et l'expression » de la condition des personnes avec des incapacités de développement, de leur inclusion sociale et des nos attentions, culturelles, politiques, pédagogiques et scolaires.

La pédagogie, au même temps spéciale et inclusive (Mainardi, 2010), doit considérer avec attention les apports des approches écologiques du développement individuel.

Vygotskij, peu avant sa mort, affirme : – « *le trait fondamental de l'ap-*

prentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant (ndr. avec ou sans incapacités de développement) toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant. (...) un moment constitutif essentiel du développement des caractéristiques humaines, non naturelles, acquises au cours du développement historique. » – (Vygotskij, 1934, in Schneuwly et Bronckart, 1985, p.112).

Dans ces paroles de Vygotskij il y a un grand potentiel concernant l'accessibilisation à priori des situations d'apprentissage et d'autres facteurs instigateurs du développement chez la personne avec des incapacités de développement, qu'il faut absolument (en tant que professionnels de l'éducation) prendre davantage en considération.

Bibliographie

- Barisnikov K., Petitpierre G. (eds.), (1994). *Vygotsky-Défectologie et déficience mentale*. Neuchâte: Delachaux et Niestlé.
- Bronfenbrenner U., Ceci S.J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.
- Caldin R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Doise W., Mugny G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Fougeyrollas P., Bergeron H., Cloutier R., Côté J., St Michel G. (1998). *The Québec Classification: Disability Creation Process*. Lac St-Charles: RIPPH.
- Fougeyrollas P. (2001). Le Processus de Production du Handicap: l'expérience québécoise. In D. Riedmatten, *Une Nouvelle approche de la différence*. Genève: Ed. Médecine & Hygiène / Cahiers Medico-Sociaux.
- Gardou C. (2005). Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action. Ramonville St-agne: Ed. érès.
- Ivic I. (1994). Perspectives. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation, XXIV, 3/4, (91/92), 793-820 (réédité ©UNESCO: Bureau international d'éducation, 2000, 1-21).
- Lambert (1986). *Handicap mental et société*. Fribourg: DeVal.
- Lambert J.L. (1991). *Le personnel éducatif face au handicap mental. Approche psychopédagogique*. Cusset: DeVal.
- Lambert J.L. (2002). *Les déficiences intellectuelles. Actualités et défis*. Fribourg: Ed. Universitaire.
- Lanners R. et al. (2003). Die Wirksamkeit der Heilpädagogischen Früherziehung aus der Sicht der Eltern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 72, 4, 311-324.
- Mainardi M. (à paraître). *La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive*, 17. In: J. C. Kalubi & L. Gremion, (Éds), *Intégration scolaire et nouveau défis pour la formation des enseignants*. Québec: Éditions Nouvelles.
- Mainardi M. (2010). *Pour une pédagogie inclusive: la pédagogie de l'accessibilisation*. Centre Universitaire de pédagogie curative, N°15.
- Mainardi M., Lambert J.-L. (1984). *Relation éducative et handicap mental. Le rôle médiateur de l'adulte*. Lucerne: SZH.
- Minaire P. (1978). Proposition d'une nouvelle méthodologie dans l'évaluation du handicap. Médias et handicapés. Paris: Maison de l'UNESCO, ADEP Documentation.
- Minaire P. (1992). Disease, Illness and Health: The critical Models of the Disablement Process. *Bulletin of the World Health Organization*, 70 (3), 373-379.

- 
- Shonkoff J., Hauser-Cram P., Upshur C. (1992). Development of infants with disabilities and their families: Implications for theory and service delivery. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57.
- Schneuwly B., Bronckart J.-P. (1985). *Vygotskij aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Sontag J.C. (1996). Toward a Comprehensive Theoretical Framework for Disability. *The Journal of special education*, 319-344.
- Vygotskij L.S. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly, J.-P. Bronckart (1985). *Vygotskij aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vygotskij L.S. (1931). Le problème de la compensation dans le développement de l'enfant mentalement arriéré. In K. Barisnikov, G. Petitpierre (eds.), (1994), *Vygotsky-Défectologie et déficience mentale* (pp. 117-154). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Wertsch J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.