

Du sujet épistémique au sujet concret : désorganisations cognitives et apprentissage scolaire

Piaget s'est attaché à étudier ce qui rend la connaissance possible, ce qui lui permet de s'accroître. Ainsi, il a défini les différentes modalités structurales qui permettent au sujet épistémique de construire la connaissance. Cette psychologie constructiviste et intégrative trouve son fondement dans le fait que l'enfant développe des structures cognitives d'une complexité croissante en fonction de la qualité des interactions qu'il établit avec son milieu. L'organisation cognitive d'un individu évolue en fonction de stades précis qui vont aboutir à une adaptation d'une complexité croissante du sujet au réel, mais surtout à une équilibration des structures cognitives dans le sens d'un passage perpétuel d'un état d'équilibre moindre à un état d'équilibre plus élaboré. Nos travaux auprès des enfants en difficultés d'apprentissage nous ont permis d'identifier la non construction de certaines structures de l'activité cognitive. Nous avons ainsi pu modéliser un ensemble de troubles cognitifs apparaissant dans l'enfance et impliquant des difficultés de raisonnements et d'adaptation au réel.

Nous estimons que les troubles cognitifs (non construction du réel, figurativité, sédimentation de la pensée, oscillations cognitives...) vont évoluer vers la mise en place de systèmes de compensations (mémoire, schématisation, régulations psycho-affectives). Ceci par l'adaptation vitale du système cognitif de tout individu au réel, amenant une pérenisation à l'âge adulte dans le sens d'un non équilibre de l'organisation cognitive. Ainsi, nous estimons qu'un processus évolutif est toujours en œuvre, dans le sens d'une adaptation vitale de la pensée aux difficultés rencontrées dans la réalité. A ce titre, les troubles de l'organisation cognitive rencontrés dans l'enfance impliqueront, au niveau formel soit une figurativité de type formelle soit une non entrée formelle. Les désorganisations cognitives, telle la figurativité, constituent un mode de fonctionnement à part entière de la pensée. Le fondement de cette pensée est que les sujets ne perçoivent de la réalité que des états, et non les transformations qui lient les états entre eux. Par là même, c'est toute l'organisation causale de la pensée qui leur échappe. Ils ne peuvent pas traduire leurs actes en terme de cause ou d'effet, de situer la part de l'un et de l'autre. Il n'existe aucun principe déductif, organisé dans une totalité, par rapport à une recherche axée sur la cause de phénomènes que motiverait une question comme « **pourquoi** est-ce que cela fonctionne comme cela ? ».

Les troubles d'apprentissage liés à ces désorganisations cognitives seront très importants et trouveront leur résolution par l'intervention d'aides appropriées, au sein des zones proximales de développement. Il est nécessaire de proposer au sujet des situations problèmes qui se situent à un niveau juste suffisamment déséquilibrant pour pouvoir être compensé. La finalité de l'aide apportée est d'aider l'enfant à construire les éléments de connaissance qui lui font défaut par expérimentation (et donc par abstraction pseudo-empirique), tout en l'amenant à expliciter ce qu'il fait. Ce qui lui permettra de construire le lien causal conscient.

Il est donc nécessaire de favoriser la recherche **active** de solutions face à une difficulté. Un ordre logiquement nécessaire entre les actions effectuées et leur répercussion dans la réalité va s'établir. En se centrant sur leur actions, en les identifiant et en les différenciant, il est possible de comprendre ce que l'on fait ainsi que les actions qui ont mené aux états. Ce qui permet aussi de rendre les actions réversibles, et donc de les affiner encore plus.

Introduction

Les enfants que nous rencontrons au sein de nos consultations ont la particularité de ne manifester aucune atteinte physiologique ou neurologique identifiable, dans le cadre actuel de la médecine. Toutefois, tous présentent des difficultés d'apprentissage d'ordre très divers, parfois couplées à des difficultés psychoaffectives, ne permettant pas à la pensée d'atteindre un quelconque état d'équilibre. Au regard du sujet épistémique défini par Jean Piaget, ces enfants n'ont pu structurer les organisations opératoires nécessaires à leur autonomisation. Ces déficiences dépendent du milieu dans lequel l'enfant vit et de ses possibilités d'action dans ce milieu dans « des » périodes critiques, c'est-à-dire :

- 1) les périodes charnières de mise en place des structures cognitives, correspondent aux périodes d'achèvement d'un stade et à la préparation de celui qui suit ; une désorganisation des sollicitations survenant à cette période peut provoquer l'émergence d'un mode de penser figuratif ou des oscillations cognitives.
- 2) les périodes de transitions entre les stades correspondent à la mise en place et à l'interconnexion de structures caractéristiques de la période concernée. Une problématique interactionnelle qui interviendrait à ce niveau provoquerait une sédimentation de la pensée, c'est-à-dire une non organisation de structures plus performantes, amenant des schématismes figés, stéréotypés dans la pensée.

1°) - La non construction du réel.

Le premier groupe comprend des enfants qui n'ont pas organisé leurs expériences dans le milieu où ils vivent, qui n'ont pas de notions d'espace, de temps ou de causalité et dont la représentation du monde est chaotique. Or, une désorganisation cognitive survenant de façon aussi précoce ne permettra pas l'accès à un quelconque système d'opérations, que ce soit au niveau infra-logique ou logico-mathématique. A ce niveau, aucune organisation structurée n'est présente, le fondement même de la pensée qu'est l'action est profondément déstructuré.

Ces enfants en bas âge ne peuvent tirer aucune expérience de ce qu'ils font, le but visé est la réussite de l'action, mais ils ne peuvent retenir quoi que se soit au niveau de ce qui a été fortuitement produit. On trouve des réactions circulaires secondaires, ils comprennent que le résultat fortuit produit dans le milieu est dû à leur activité, mais ils ont beaucoup de difficulté à différencier les moyens et les effets produits. Ces enfants établissent des rapports pratiques partiels entre leurs actes et le résultat observé, ce qui les amène à répéter des activités par simple plaisir de reproduction, par simple assimilation reproductrice. Les schèmes secondaires générés demeurent rigides, c'est-à-dire qu'ils ne parviennent pas encore à se coordonner entre eux, par manque de différenciation entre l'activité du sujet et les effets produits dans le milieu. Les relations de cause à effet se limitent à une distinction partielle des causes et des effets dans le sens où l'action est ressentie comme cause dans tout type de relation, ce qui les amène à agir afin de faire durer le spectacle amorcé. Il n'y a aucune recherche dans le sens d'une modification de l'action afin d'en étudier la nature. Si une causalité par imitation a commencé à s'installer, autrui n'est perçu que comme le prolongement de l'activité propre du sujet, ce qui implique que l'autre n'est pas considéré comme un centre de causalité à part entière. De la même façon, nous pouvons constater que les successions temporelles qui s'installent ne deviennent conscientes qu'à partir du moment où le sujet les a lui-même engendré, ce qui amène une capacité à définir l'avant et l'après d'une façon égocentrique.

L'acquisition du langage lui-même qui permet à l'enfant d'évoquer des situations non actuelles et de se libérer des frontières de l'espace proche et du présent c'est-à-dire des limites du champ perceptif, se trouve profondément perturbé. Ces enfants sont pris dans l'immédiateté de leurs actes, dans une redécouverte systématique de la réalité. La pensée ne peut s'abolir de la perception pour accéder aux représentations mentales.

Le système de l'identification et de la différenciation n'existe pas, dans le sens où ces deux éléments ne sont pas coordonnés dans une dynamique de prise de connaissance de la réalité. Il est ainsi tout à fait naturel dans ce mode de fonctionnement cognitif que le jeu symbolique n'existe pas. L'enfant ne peut transformer le réel au gré de ses besoins et de ses désirs du moment puisqu'il ne peut y avoir de prise de conscience de ces éléments tant la perception du réel et son vécu monopolise toute la pensée.

Sur le plan psychoaffectif, les problèmes rencontrés sont très graves puisque ces enfants véhiculent des angoisses profondes en lien avec leur incapacité à gérer la réalité immédiate qui les entoure. Ce type de difficulté va les amener à développer, puis renforcer, une attitude fusionnelle avec une personne qui leur est proche. Nous précisons bien une personne car ils sont dans l'incapacité de gérer des liens multiples ; la prise en compte de rapports multiples tant sur le plan de la caractérisation de la réalité que dans celui du vécu émotionnel est impossible.

A ce titre, ils vont « utiliser » la personne qui leur est le plus proche comme un « filtre » pour ne laisser passer qu'un élément après l'autre afin de ne pas être submergés et noyés dans cette réalité trop complexe pour être appréhendée. Cette personne filtre jouera le rôle de contenant, de la pensée non organisée de l'enfant.

2°) - La figurativité.

Dans le second groupe, les enfants ont organisé le réel de façon inadéquate car ils reçoivent beaucoup de stimulations dans la sphère de la connaissance figurative. Les enfants appartenant à cette population confondent la réalité avec sa représentation. Ainsi, dans *la figurativité*, le réel n'est pris en compte que sous forme d'états qui se succèdent, sans aucune transformation qui les lie entre eux. Ces enfants ne peuvent agir physiquement ou mentalement que sur des contenus présents ou évoqués, ce qui implique que ces enfants peuvent parvenir à certaines réussites au sein de leur apprentissage, dans le sens où leur organisation de pensée rend possible une reproduction de la réalité. Toutefois, l'échec est perceptible dès qu'il s'agit de passer à des transformations, de rapporter un élément dans un ensemble, de coordonner différents points de vue, de les moduler les uns par rapport aux autres. Ils ne peuvent parler qu'en fonction de la perception de l'état tel qu'il est présent devant eux, et en évoquant des états qui se sont succédés.

On ne trouve aucun lien entre leurs réflexions successives, qui restent sans logique, c'est-à-dire sans opérations pour les relier. Ils vivent au travers de perceptions statiques et successives d'états qu'il est impossible de coordonner car on ne trouve aucune causalité (aucun rapport de cause à effet, l'un est pris pour l'autre et réciproquement). Il n'y a pas de principe déductif, organisé dans une totalité, par rapport à une recherche axée sur la cause de phénomènes que motiverait une question comme « **pourquoi** est-ce que cela fonctionne comme cela ». Ils ne sont donc pas des « *acteurs* » de leur connaissance, mais uniquement des « *spectateurs* » exécutant des instructions ou des tâches répétitives, avec une capacité d'adaptation à la nouveauté très limitée.

Exemple : Ainsi au niveau de l'épreuve de conservation des quantités continues, dans laquelle nous cherchons à définir la présence d'une transformation annulable en transformation

inverse, l'identité quantitative et non plus uniquement qualitative : après avoir présenté à l'enfant deux verres remplis d'une même quantité d'eau, et que l'un d'entre eux ait été transvidé dans un verre plus grand mais plus étroit, la quantité d'eau semble s'être modifiée en elle-même car il y a impossibilité à coordonner les différents éléments perceptifs en présence, tout en les liant avec l'action effectuée. Cette indifférenciation de la quantité et de la qualité est telle que lorsque nous soumettons une contre-suggestion portant sur l'identité ou la mise en ordre linéaire des états, c'est-à-dire lorsque nous donnons la réponse à l'enfant, il ne peut la prendre en compte. Ne parvenant à se centrer que sur un des éléments en présence, l'enfant ne peut composer les relations ou les parties en jeu. Nous pouvons cependant noter que certains enfants parviennent à une conservation, mais qui n'est due qu'à une simple superposition d'un état antérieur à l'état actuel. En fait, ils n'ont que des intuitions de conservations. Ils peuvent postuler que dans certaines conditions la conservation est présente, notamment lorsque la transformation effectuée ne modifie pas totalement l'objet, et de façon perceptive.

Certains liens peuvent alors être établis avec l'état initial. Dans ces conditions, une simple contre-suggestion suffit à déstabiliser l'enfant et à le remettre dans la simple prise en compte des états perceptifs du dispositif. Les « pseudo-rapports » établis ne peuvent résister à la prégnance de la perception des états qui seule permet à la pensée d'être certaine de ce qui se passe.

3°) - La sédimentation de la pensée.

Un sujet se situant dans un tel mode d'organisation aura une pensée qui lui permettra de se détacher de la perception immédiate de la réalité. L'enfant a élaboré un certain nombre d'organisations, ce qui lui permet d'être efficace jusqu'à un certain point, mais il ne peut aucunement créer de nouvelles formes d'organisations de façon autonome. Ainsi, les épreuves infra-logiques vont être conservées par des arguments d'identité, sans qu'il puisse accéder aux compensations ou à la réversibilité.

Lorsque nous le soumettons à l'épreuve de conservation de la substance, la conservation va être affirmée dans un premier temps par l'évocation de l'égalité initiale. Cette argumentation ne permet aucune clôture fonctionnelle de la pensée, dans le sens où la conservation serait perdue si la transformation éloignait trop l'objet de son état initial. Ainsi, ce trouble de l'organisation cognitive se différencie-t-il du second stade dans la genèse de cet invariant. Piaget a pu définir que la conservation est admise dans certains cas seulement, et à titre de probabilité empirique et non pas de certitude rationnelle.

Or dans le cadre du sujet épistémique cette réaction intermédiaire entre la non conservation et la conservation constitue une étape, dans le sens où on ne trouve aucune clôture opérationnelle dans la pensée de l'enfant. C'est ainsi que par des décentrations successives il accédera aux compensations et à la réversibilité. Lorsqu'un enfant développe une sédimentation de la pensée, l'évocation de l'état initial se couple avec l'identité, ce qui amène une fermeture de la pensée sur elle-même. En effet, l'identité se suffit à elle-même pour justifier la conservation, et quelles que soient les décentrations que nous tentons d'introduire, ces dernières sont mises en échec. Nous employons aussi le terme de sédimentation car l'argument d'identité posé permet la conservation de la substance, par exemple, mais aussi celle du poids, des longueurs... Nous n'identifions donc pas un « blocage » de la pensée puisque la genèse des invariants se poursuit, mais sans aucune mobilité opératoire. Cette genèse des invariants infra-logiques trouvera cependant sa limite au niveau du volume physique. En effet, n'ayant aucune structuration opératoire des invariants antérieurement élaborés, l'enfant va ramener la conservation du volume à celle du poids. Le volume physique implique une coordination bien plus complexe que celle présente sur le plan du poids et de la

substance. Il est nécessaire de considérer que les parties d'un objet sont homogènes au niveau de l'espace occupé, ce qui implique qu'elles ne se compriment et ne se dilatent pas malgré le changement de forme, de position. Seule une organisation opératoire permet cette prise de conscience.

La richesse de l'organisation cognitive provient de la capacité du sujet à se déstructurer et à se restructurer pour solutionner un problème, c'est-à-dire de passer d'un état d'assimilation à un état d'accommodation, amenant l'intégration du nouvel élément perturbateur comme étant un nouvel élément de connaissance connu, autrement dit : « l'équilibration majorante ». Pour l'enfant pris dans cette sédimentation de la pensée, il est totalement impossible de moduler la réponse donnée. La situation problème est toujours solutionnée par une réponse « type » que le sujet a antérieurement élaborée. Ainsi, l'accommodation se situe juste au niveau de l'identification dans la nouvelle situation problème de ce qui s'apparente à une situation connue. Dès que l'identification est établie la réponse est donnée sans analyse globale de la problématique. Ce qui amène bien souvent des réponses considérées comme étant hors contexte par rapport à la question initiale.

Or, nous pensons que ces réponses ne présentent qu'un apparent décalage, si l'on se place d'un point de vue exogène à la pensée de l'enfant. D'un point de vue endogène, l'accommodation n'ayant pu s'activer totalement, elle laisse place à une procédure d'assimilation. Mais cette assimilation ne peut s'activer de façon globale. L'équilibration cognitive va juste consister à identifier ce qui dans la problématique fait référence à une organisation antérieure, ayant fait preuve de son efficacité. La réponse donnée va porter sur une partie de la problématique initiale et non sur sa globalité.

Il va donc y avoir simple incorporation à un cadre de connaissance préexistant et non pas modulation de ce cadre dans le sens d'une dynamique évolutive de la pensée par intégration de l'ancien au nouveau. L'organisation cognitive se contente de faire entrer le nouveau dans l'ancien, ou plus précisément d'identifier ce qu'il y a de connu dans le nouveau. La non structuration est telle qu'ils ne peuvent prendre conscience du manque d'adaptation de leur réponse. Alors que celle-ci ne porte que sur une partie du problème, leur pensée l'identifie comme portant sur sa globalité. Il n'existe aucune prise de conscience autonome ; toute prise de conscience se fait par des régulateurs exogènes. Si ce mode de fonctionnement crée un leurre pendant un certain temps, il s'avère que dans la durée, l'entrée dans une organisation formelle abstraite ne pourra se faire.

Sur le plan des relations du milieu au sujet, les sollicitations qui ont été apportées ont été trop déstabilisantes dans le sens où elles étaient trop élevées, hors de la sphère de compétence cognitive, ce qui a profondément endigué le développement logique, en créant en parallèle une grande rigidité psychoaffective. Cet élément peut être expliqué par l'incapacité de la pensée à gérer des situations nouvelles de façon autonome, et par la nécessité de « figer » la réalité pour être certain de la non émergence de problématiques non connues. Nous pouvons aussi trouver des enfants qui ont vécu des traumatismes psycho-affectifs importants dans le sens où ils ont été amenés à s'adapter sur le registre affectif, sur le plan d'une **adaptation vitale**, ce qui les a décentrés de la construction cognitive qu'ils auraient dû générer. Nous parlons donc d'adaptation vitale car il n'y a aucune possibilité de rééquilibrage de la pensée en fonction d'une organisation cognitive plus élaborée, amenant une suppression de la perturbation exogène par sa compréhension (le sujet ayant réussi son accommodation, il peut repasser en état d'assimilation en incorporant les nouveaux éléments qui deviennent des éléments de connaissances acquis). L'adaptation qui est générée se situe donc plus sur un versant psychoaffectif que cognitif, ce qui génère ce décalage structural que nous nommons sédimentation.

4°) - Les oscillations cognitives.

L'enfant a élaboré un certain nombre d'organisations logiques, ce qui lui permet d'avoir des conservations, à partir de l'identité, sur le plan infra-logique, mais dès que nous le centrons sur la configuration des états, la pensée s'en imprègne et la conservation est perdue. Pour reprendre le terme employé par Bärbel Inhelder, nous assistons à des désagréments du raisonnement. Cette modification du raisonnement se manifeste dès que des perturbations exogènes « agressent » la pensée de l'enfant et le font douter de ses arguments. Il est intéressant de noter que les perturbations que nous introduisons au sein de l'examen opératoire et qui, si elles doivent permettre de juger de la véritable compétence de la pensée de l'enfant, visent aussi à lui permettre de se rétablir, ont un effet totalement contraire. L'enfant est constamment victime d'une confusion entre son point de vue propre et le point de vue des autres.

Chaque nouveau point de vue évoqué peut être, et est, fiable. Mais ne pouvant être coordonné avec celui qui lui est antérieur, il le supplante. Face à une contre-suggestion portant sur deux enfants ayant un point de vue opposé, l'enfant ne peut définir lequel des deux aura raison. Dans le meilleur des cas parviendra-t-il juste à définir que « le dernier » à raison, mais sans pouvoir expliciter son choix. Bien plus souvent il se trouve dans l'incapacité de déterminer l'avis le plus fiable. La possibilité de faire un choix implique la possibilité de définir ce qui est préférable pour soi, et donc la capacité d'identifier ses désirs comme prévalant, en les différenciant de ceux des autres.

Or, les enfants présentant des oscillations cognitives subissent les contraintes de l'environnement et ils les déforment en fonction de leur subjectivité.

Ces enfants se situent sur le plan psychoaffectif, dans un état de doute permanent, d'inquiétude, d'hésitation et de suggestibilité. Ces caractéristiques, identifiées par Bärbel Inhelder se retrouvent en tous points dans le trouble cognitif que nous nommons oscillation cognitive. Au sein de ce trouble, nous constatons que la figurativité est encore trop présente dans la pensée. Et si l'enfant peut s'abstraire des éléments perceptifs pour accéder à des bribes de conservations, celles-ci ne consistent qu'en des intuitions et ne correspondent pas à une clôture opérationnelle de la pensée. La clôture fonctionnelle que l'on observe au sein de la sédimentation n'existe pas avec des oscillations cognitives, ce qui rend la pensée de l'enfant particulièrement perméable. Il ne cesse de passer d'une centration à une autre.

Il hésite dans ses réponses et donne des jugements totalement contradictoires car il est pris entre ce qu'il voit et ce que mentalement il peut organiser, abstraire et qui n'est pas perceptif. Au sein de la pathologie que nous caractérisons, l'enfant est enfermé dans ce processus et ne parvient pas à en sortir de façon autonome.

Cette fermeture est d'autant plus importante qu'elle implique des procédures de type psychoaffectif. Au lieu de s'adapter avec objectivité aux problèmes intellectuels posés par l'expérience, les enfants suggestibles intègrent ces problèmes dans une situation affective : l'enfant ne cherche pas à trouver les solutions par intérêt pour le problème, ni même à échanger objectivement ses pensées avec l'examineur ; il recherche surtout une approbation satisfaisant son amour propre.

5°) - Les troubles de la pensée formelle.

a) - La figurativité formelle.

La figurativité de type formel est la conséquence naturelle du développement de la figurativité de type opératoire concret. Cette prise en compte des états perceptifs n'a cessé de se développer. Les adolescents ne peuvent répondre au questionnement de l'examen opératoire qu'en fonction de la perception de l'état tel qu'il est présent devant eux, et en évoquant des états qui se sont succédés. Les relations qui devraient être multipliées logiquement, pour aboutir à des constructions qui vont permettre à la pensée de se détacher de la réalité concrète, sont encore envisagées alternativement.

Sur le plan infra-logique le volume n'est pas élaboré et sa conservation est ramenée à celle du poids, qui elle-même ne repose aucunement sur une organisation opératoire.

Le sujet n'utilise que des abstractions empiriques (lui permettant de décrire le réel, d'en prendre connaissance), mais aucune abstraction pseudo-empirique (lui permettant de tirer quelques propriétés de ses actions sur les objets, le réel), ni d'abstraction réfléchissante ou réfléchie qui seule lui permettrait de généraliser les propriétés découvertes, d'organiser la totale complexité du réel. Le système de l'équilibration majorante, qui permet de s'auto-perturber (de réorganiser ses connaissances) pour résoudre le problème posé mais aussi de se rééquilibrer (trouver une solution pour résoudre une problématique), n'est aucunement en fonctionnement. L'adolescent est donc dans une situation de soumission, de dépendance, face au réel qui s'impose à lui sans pouvoir être expliqué, puisqu'il en est encore au stade de l'observation.

En ce qui concerne les systèmes de classification, ceux-ci ne se réfèrent aucunement à des organisations abstraites. Les sujets, en pleine figurativité formelle, recourent à des caractères plus familiers comme les animaux sauvages ou domestiques, les petits et les gros ou même des caractères purement contingents. Nous avons pu remarquer la nécessité pour beaucoup d'entre eux d'aligner les éléments les uns à côté des autres au sein des classifications hiérarchiques, comme si un élément ne pouvait être porteur des caractéristiques de l'ensemble de la collection.

Il n'existe aucun système inclusif. Ils ne parviennent pas à établir une hiérarchie ou une inclusion permanente des parties et du tout.

Ainsi, dès que le tout est dissocié, en pensée, des parties, celles-ci cessent d'être incluses en lui. L'inclusion se résume à une simple participation qualitative.

En corollaire de cette désorganisation tant infra-logique que logico-mathématique, on ne trouve aucune logique des propositions, aucune combinatoire et le système I.N.R.C est totalement inexistant. Tous les raisonnements formels se fondant sur les corrélations, les probabilités, les proportions... n'existent pas. Le paradoxe, est qu'en fonction de leur âge physiologique, ces sujets sont constamment sollicités à manier ces opérations, à activer un champ de compétence qui n'existe pas dans leur pensée.

Nous avons en outre pu constater, chez ces sujets, la persistance de profondes déstructurations spatiales. Sur le plan de la construction de l'horizontale et de la verticale ils ne coordonnent pas encore un niveau horizontal avec un système de référence immobile et extérieur au bocal.

Ce processus de prise de connaissance du réel qu'est l'accommodation est profondément perturbé par cet aspect égocentrique de la pensée que nous avons précédemment décrit. Cet égocentrisme se caractérise par une incapacité à coordonner différents points de vue et donc à privilégier le sien, ce qui implique d'importants conflits avec l'environnement. Il a de grandes difficultés à retrouver un état d'équilibre au sein de ses structures cognitives.

Face à une situation nouvelle, à une perturbation exogène, il utilise les structures de la connaissance qu'il a pour s'y adapter, mais lorsque cela échoue, il ne peut que procéder par de

petites transformations progressives, très empiriques, c'est-à-dire intuitives et non organisées, pour se rééquilibrer, ce qui amène bien souvent l'émergence d'assimilations déformantes. Le sujet a un raisonnement qui conduit à des généralisations indues à partir de cas particuliers. Il y a donc un défaut d'équilibration entre l'assimilation et l'accommodation se traduisant par un manque de différenciation et de coordination entre le général et le particulier.

Ne pouvant procéder par choix et schématisation représentative, par manque de conceptualisation, il ne peut accéder à des prises de conscience organisées. Ainsi, sur le plan psychoaffectif, ces adolescents ont sans cesse recours à un référent extérieur, positionné comme dispensateur de la vérité toute faite.

b) - La non entrée formelle.

Les adolescents ont développé des procédures de l'activité de connaissance qui sont opératoires mais qui n'ont pas encore été reconstruites sur le plan abstrait. Les opérations émergent et ils ne sont plus pris par les états perceptifs du dispositif, les aspects figuratifs de la connaissance.

Si les formes les plus simples de la construction des connaissances consistent à assimiler sans plus le nouveau à l'ancien, les formes plus évoluées présentent au contraire la propriété de doubler le processus assimilateur initial d'un processus rétro-actif tel que les éléments nouveaux puissent conduire à une modification interne de tout le système auquel ils sont assimilés, par extension du champ d'action, et cela jusqu'à modifier les concepts et les connaissances antérieures. L'équilibre est atteint, sur le plan cognitif, lorsque le remaniement ne détruit rien de la structure antérieure, mais aboutit à la création d'une nouvelle structure comprenant alors deux sous-systèmes : l'ancien et le nouveau, mais réunis en une structure totale qui conserve l'antérieur à titre de cas particulier. Le niveau d'organisation cognitif de ces jeunes leur permet de réaliser cela car ils possèdent un système de classification élaboré.

L'assimilation est parfaitement élaborée chez ces sujets. L'accommodation, quant à elle, n'est pas parfaitement développée. Les rééquilibrations se font par à coup et demande des vérifications systématiques au sein de la réalité concrète. Ils ne vont pas activer des recombinaisons générales des éléments de connaissance qu'ils ont, et les mettre à leur disposition pour s'adapter à la nouvelle difficulté rencontrée. La réalité concrète est pensée de façon partiellement mobile, le sujet ayant quelques difficultés à faire des choix et raisonner sur des cas singuliers et généraux, ayant notamment de nombreuses difficultés à identifier des procédures généralisables au sein des différentes expériences qu'il vit.

L'expérience est en pleine construction logique et englobe l'expérience mentale ; il y a une reconstruction du réel avec une prise de conscience des relations entre les faits. Le sujet se rend compte du résultat de ses actions sur le réel, et par là même organise la succession temporelle des événements et donc la réversibilité des états. Les anticipations et les rétro-actions se mettent en place mais ne se coordonnent pas encore parfaitement en une organisation qui serait sous-tendue par une logique des propositions.

Ainsi, c'est de la constatation empirique de la non validité de sa réponse, va naître une réorganisation du matériel, cette fois-ci ordonnée, mais dépendant toujours de la vérification concrète des déductions. Dans tous ces cas, les relations entre le réel et le possible (prendre en compte tous les cas envisageables et définir celui qui est le plus probable pour solutionner un problème) sont totalement perturbées. Au lieu que le possible se manifeste simplement sous la forme d'un prolongement du réel ou des actions exécutées sur la réalité, **le possible envisageable se limite au réel organisé**. La pensée n'est pas hypothético-déductive. Des accommodations phénoménistes finissent donc par s'activer, si le sujet est en permanence

sollicité à organiser le réel sous une forme abstraite alors que sa pensée dépend encore de la réalité concrète.

Les systèmes de compensation.

Ces non organisations opératoires sont un mode d'organisation fonctionnel à part entière de la pensée. Ainsi, elles ne constituent pas un blocage de la pensée, cette dernière évoluant dans la mise en place de systèmes de compensations.

Les enfants présentant des troubles de l'organisation cognitive ne développent plus une organisation mobile, dans le sens d'une dynamique structuro-fonctionnelle permettant une adaptation de plus en plus étendue au réel. L'adaptation vitale dans laquelle ils se situent les amène à apporter une réponse à la perturbation exogène, non pas par une adaptation organisée, mais par suppression du problème.

Nous avons ainsi pu identifier trois types de régulations :

a - La mémoire :

La mémoire qu'activent ces sujets ne se fonde que sur le simple enregistrement d'états, et non sur la prise en compte des liens réunissant ces états entre eux, ce qui permettrait la mise en place du lien causal conscient. Ainsi, la pensée de ces enfants est très statique et ils se servent de « signaux-indices » pour activer la reproduction. Ces signaux sont souvent mal interprétés, ce qui donne lieu à des réponses hors contexte. Mais si elles sont « hors contexte » globalement, elles ne le sont aucunement si l'on tient compte du signal qui les a produit. Signal, qui effectivement, ne porte que sur un des « sous-éléments » de la question, voir même simplement sur le contexte de temps, d'espace et de lieu.

Celle-ci se trouve donc être saturée rapidement, ce qui amène un empilement dans la mémoire et non pas un stockage de type organisé sur un mode opératoire et fonctionnel. La fiabilité de cette compensation est assurée par la capacité fonctionnelle à donner des réponses efficaces et à reproduire des éléments figuratifs sans aucune difficulté. Toutefois, sur le plan structural, force est de constater qu'une déstructuration massive est présente amenant une incapacité à réadapter la connaissance antérieurement stockée avec de nouveaux éléments qui viennent s'y adjoindre. Toute modulation aussi infime soit-elle de l'information antérieurement enregistrée va impliquer une incapacité du sujet à l'assimiler à celle qui a déjà été organisée et donc la nécessité de la réencoder et de la mémoriser, comme si cette information était totalement nouvelle.

Les difficultés mnésiques vont donc rapidement émerger et nécessiter la mise en place de nouvelles procédures. En effet, ces enfants doivent retenir un maximum de données avec un maximum d'informations. Le fonctionnement psychique qui vise à s'activer « à l'économie », de par la qualité des procédures opératoires existantes, ne peut donc émerger.

b - Le schématisme

La seconde régulation qui va être activée, lorsque la mémoire aura été « saturée » et que le sujet aura constaté de façon fonctionnelle ses manques, se fera au niveau de la construction d'automatismes de pensées, d'astuces logiques, de **schématismes**.

Au sein de cette compensation que nous qualifions de schématisme, nous assistons effectivement à une forme de généralisation plus poussée, puisque l'enfant est en mesure d'établir des liens entre différents éléments. Ces schématisations ont la particularité d'avoir été produits par la pensée de l'enfant, mais elles se bornent à établir des liens de causalité totalement aberrants. L'enfant ne peut identifier que son astuce fonctionne dans un registre précis et non pas de façon générale. Ainsi, si ce schématisme constitue bien une forme

d'adaptation plus étendue que la simple compensation mnésique, il n'évolue que très peu avec l'âge, dans le sens où les liens établis ne sont toujours que des liens intuitifs et qui ne se fondent pas sur des liens déductifs de causalité. La particularité de son emploi est qu'il conduit à une économie au niveau de la mémorisation et à des procédés mnémotechniques utiles ou déformants.

Le sujet développe donc des procédures mnémotechniques qui lui permet de répondre de façon efficiente et non de façon compétente. C'est-à-dire qu'il peut arriver à des réponses « exactes » mais sans avoir la possibilité d'envisager de façon rétrospective la procédure ayant permis d'accéder aux solutions.

c - Les régulations psycho-affectives :

Enfin, en troisième lieu, nous trouvons l'activation de régulations d'ordre psychoaffectives. Par psychoaffectif, nous entendons des régulations qui visent à biaiser la situation problème sans la solutionner.

L'enfant va ainsi activer des attitudes de séduction et de manipulation de l'adulte. De la même façon, nous pouvons trouver des attitudes de rejet et de violence. Dans ces conditions, la pensée de l'enfant ne cherche pas à s'accommoder à la réalité par une restructuration des éléments de connaissance à disposition, mais elle cherche à accommoder la réalité à une organisation cognitive qui reste en état d'assimilation. L'incohérence de cette démarche déviante n'apparaît aucunement chez l'enfant, la seule finalité étant de rester dans un état d'équilibre cognitif et non psychoaffectif. Cet équilibre est donc totalement factice de par l'aspect parcellaire qu'il présente et l'adaptation à un niveau de complexité du réel de plus en plus restreint.

Tout apprentissage, dans le sens d'une adaptation accrue au réel, s'effectue à partir de régulations, c'est-à-dire de démarches correctives dans lesquelles le sujet a conscience de la finalité à atteindre. Mais il est fondamental de savoir que cela n'est envisageable que si le sujet a aussi conscience de la non validité de la démarche antérieure, de ses actes passés. Si le sujet n'a aucune conscience du but à atteindre, il est soumis à une perturbation de type exogène qui le plonge dans le plus grand désarroi, et qui peut déclencher des réactions physiques si l'équilibre psychoaffectif est instable. Le déséquilibre qui en résulte est dû au fait que l'organisation interne du sujet ne reconnaît pas la situation et qu'il ne peut activer aucune structure afin de compenser l'ensemble et de retrouver un état d'équilibre.

Les seules solutions qui restent sont donc :

une mise à distance de la problématique sur le plan relationnel. Ne parvenant pas à trouver de solution, le déséquilibre s'est accru jusqu'à atteindre son paroxysme (violence, rejet verbal, agression, etc.). La neutralisation se fait par adaptation de la réalité à soi et non l'inverse.

une déviation de la situation, c'est-à-dire que le sujet active des procédures qui sont totalement incohérentes pour solutionner le problème. Certains éléments de la problématique sont reconnus mais ils sont tellement isolés face à l'ensemble du problème que la question est traduite dans un sens différent de celui de l'interrogateur, ce qui ramène un état d'équilibre interne chez le sujet, mais une profonde perplexité chez l'autre intervenant, tant le décalage peut être grand (cf. assimilations déformantes). *Il est en outre à noter que le sujet n'a pas conscience, dans cet état, d'avoir répondu « à côté » de la question* (ce qui peut à nouveau être source de conflit).

Le niveau d'adaptation au réel devient si infime à ce niveau que les risques de décompensations de type psycho-affectives, c'est-à-dire d'apparition de pathologies mentales, deviennent très importants.

6°) - Les troubles périphériques.

Par troubles périphériques nous définissons des difficultés d'organisations cognitives qui peuvent être présentes dans certains cas mais qui ne se trouvent pas systématiquement liées aux non-organisations opératoires précédemment définies. L'identification ou non de ces processus dépend de l'étayage que le milieu a pu fournir à l'enfant. Or, si le milieu a pu induire l'émergence de ces troubles, il est aussi en mesure d'atténuer leur effet en fonction de l'aide qu'il apporte dans le sens d'un souci de maintien d'une prise en compte de la réalité objective. Les deux troubles annexes que nous allons présenter induisent une perte d'identification de la réalité objective, plus marquée au niveau des assimilations déformantes qu'au niveau des accommodations phénoménistes. Les processus de décentrations sont si touchés que l'enfant est totalement pris dans sa subjectivité.

a) - Les assimilations déformantes.

Lorsque l'enfant cherche à donner du sens à la réalité, de par son action, seule l'assimilation s'active et il en arrive à transformer le réel. L'enfant perçoit la réalité telle qu'il aimerait qu'elle soit et non telle qu'elle est. Nous retrouvons là l'assimilation déformante telle qu'elle se présente au sein du jeu symbolique qui n'est que la pensée individuelle poursuivant sa libre satisfaction par assimilation des choses à l'activité propre.

Mais la particularité du processus que nous décrivons, est qu'il perdure au delà de la période pré-opératoire, et ne touche plus uniquement le jeu, mais envahit l'ensemble des processus d'analyse de la pensée. C'est ainsi qu'on ne trouve plus aucun principe autorégulateur, auto-correcteur, et qu'il n'y a par conséquent aucune prise de conscience des erreurs qui sont commises ou des transformations introduites dans la réalité. Le réel est assimilé en fonction de schèmes d'assimilations non pertinents, et bien entendu sans aucune accommodation par extension de ces schèmes.

Cette difficulté de coordination amène en parallèle un couplage d'éléments, qui a priori n'ont pas de rapport, par manque de différenciation. Ainsi, au sein de la sériation, après avoir demandé à l'enfant d'intercaler une série de 9 bâtonnets dans une série déjà constituée, les questions : « le troisième que tu as mis a quel numéro dans toute la série », et « le troisième que tu as mis dans l'escalier, il y en a combien avant lui », sont identifiées comme étant identiques. Toujours, dans cette même épreuve, les procédures activées seront identiques lorsqu'on demandera à l'enfant d'identifier si le cinquième bâtonnet est mis ou collé, ou lorsqu'on lui demandera quelle place aura le cinquième bâtonnet une fois qu'il l'aura inséré dans toute la série. On retrouve donc des traces de syncrétisme au sein du raisonnement. Le syncrétisme du raisonnement est donc l'assimilation de deux propositions par le seul fait qu'elles ont un schéma d'ensemble commun, qu'elles rentrent de gré ou de force dans le même tout.

Les structures cognitives de l'enfant n'ont pu saisir que des éléments épars de la problématique, sans être en mesure de les coordonner avec la totalité. Les rapports qui sont établis peuvent être totalement inadéquats sans pour autant qu'il en ait conscience. Les principes même de la construction de la vérité et de la réalité par structuration de la prise de

conscience des processus impliqués dans le fonctionnement du réel ne peuvent exister. Ces sujets vivent donc dans une réalité qui leur appartient.

b) - **Les accommodations phénoménistes.**

Cette difficulté provient d'une défaillance des processus d'assimilation. La seule assimilation qui semble s'activer est une assimilation de type reproductrice, ce qui implique qu'il n'y a aucune régulation interne.

Avec un tel mode de penser, il y a une totale présomption de savoir. L'enfant a le sentiment de comprendre ce qui lui est expliqué, cette impression étant renforcée par le fait de pouvoir reproduire des exercices d'application type. Mais on ne trouve aucune appropriation d'une nouvelle connaissance puisque, là aussi, il y a un défaut de prise de conscience des procédures impliquées. Cette difficulté amène une croyance en des capacités qui n'existent pas, dans le sens d'une organisation structuro-fonctionnelle permettant une adaptation. Ainsi, le réel est copié, mais non assimilé. La déduction ne consiste qu'en une simple mémorisation d'un ordre successif d'opération.

On ne trouve aucune capacité à dégager une structure d'ensemble dont les transformations successives permettraient de retrouver les lois générales et particulières qui la régissent. Pour ces sujets toute problématique possède une organisation interne qu'il suffit d'identifier pour pouvoir la reproduire. On ne trouve aucune opération mentale liée à la réversibilité, puisque cette dernière implique une prise de conscience des transformations qui ne produisent qu'une modification figurative des états. Dans ces conditions, sans décentration et sans réversibilité, la notion de hasard ne peut exister.

Cette reproduction implique qu'il ne peut y avoir d'incompréhension chez le sujet lui-même puisque s'il ne peut aboutir à une reproduction suffisamment précise, c'est le **modèle** qui n'était pas suffisamment bien défini. A travers ce processus nous trouvons une absolue incapacité à se considérer comme source d'une incapacité. Nous trouvons là une des difficultés à proposer une aide à certains enfants qui, parce qu'ils présentent ces accommodations phénoménistes, sont au-delà de toute forme de régulations exogènes.

Nous pensons que cette difficulté est due à une pression relationnelle amenant ces enfants à considérer que le réel n'est qu'une totalité à intégrer sans en comprendre les mécanismes constitutifs. Connaître le réel, c'est agir sur lui et le transformer pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions. Il nous apparaît que les enfants présentant des accommodations phénoménistes ont été sollicités de façon importante dans la sphère de connaissance figurative du réel.

Nous n'avons jamais rencontré d'enfants présentant à la fois une accommodations phénoméniste et une assimilation déformante. En effet, ces deux troubles annexes des non organisations opératoires ne peuvent se cumuler. Chacun d'eux touche un des mécanismes fondamentaux permettant l'adaptation de l'individu. Si les deux étaient touchés simultanément, l'adaptation de l'individu au réel ne serait plus possible. Les dysfonctionnements que nous avons caractérisés ne correspondent pas à une non dissociation ou une non coordination de ces deux processus. Ils sont une survalorisation d'un processus par rapport à l'autre.

Fabrice Bak
Psychologue cognitiviste

Nom du document : Document2
Répertoire :
Modèle : C:\Documents and Settings\bco\Application
Data\Microsoft\Modèles\Normal.dot
Titre : Du sujet épistémique au sujet concret : désorganisations
cognitives et apprentissage scolaire
Sujet :
Auteur : F.BAK
Mots clés :
Commentaires :
Date de création : 05/05/2006 17:45:00
N° de révision : 1
Dernier enregistr. le :
Dernier enregistrement par : bak
Temps total d'édition : 0 Minutes
Dernière impression sur : 05/05/2006 17:45:00
Tel qu'à la dernière impression
Nombre de pages : 12
Nombre de mots : 6 951 (approx.)
Nombre de caractères : 38 167 (approx.)