

## IDEES DIRECTRICES POUR UNE THEORIE DU DEVELOPPEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Pierre Mounoud

Université de Genève  
*Extraits (avec quelques modifications)*

Pour ne pas parler de façon trop abstraite, nous allons tout d'abord envisager un certain nombre de problèmes que pose l'acquisition de conduites nouvelles par l'enfant au cours de son développement ainsi que par l'adulte. Nous ferons volontairement référence à l'adulte de manière à faire ressortir un certain nombre de points souvent négligés ou mal interprétés de notre point de vue chez l'enfant.

1. En premier lieu, nous aimerions soulever le problème des prérequis à l'acquisition d'une conduite nouvelle. Dans les prérequis, nous distinguerons d'une part ce que nous appellerons les connaissances particulières ou savoirs préalables et d'autre part les instruments généraux de connaissance (structures mentales ou psychiques) à la base de nos raisonnements et de nos actions. Pour apprendre une conduite nouvelle, comme la frappe au clavier (utilisation d'un PC) ou la pratique d'un instrument de musique, il est nécessaire de posséder un certain nombre de connaissances préalables comme la lecture des signes verbaux ou musicaux ainsi qu'une certaine maîtrise, un certain contrôle de ses activités digitales, et ceci est bien évident... Il est également nécessaire de posséder des instruments généraux tels que les capacités d'analyse perceptive et de mise en relation, de planification, d'attention, de mémoire, etc.... Ces instruments généraux, on suppose généralement que l'adulte les possède et la chose est si naturelle qu'elle n'est généralement pas même mentionnée. Ces instruments généraux de connaissance sont souvent appelés les structures mentales (ou psychiques) de nos raisonnements et de nos actions. On ne met généralement pas en doute leur existence chez l'adulte alors que chez l'enfant elles sont supposées faire défaut à certaines étapes de son existence. L'œuvre de Piaget a principalement consisté à mettre en évidence la présence de ces capacités générales chez l'enfant à certaines étapes de son développement sous la forme de structures logiques ou logico-mathématiques. De plus, Piaget a considéré, et il s'agit là d'un point crucial, que lorsque l'enfant ne manifestait pas dans ses conduites ou raisonnements de telles capacités générales (les structures de ses actions ou de ses raisonnements), c'est qu'il ne les possédait pas, qu'il ne les avait pas encore construites. Nous aimerions suggérer une autre façon d'envisager l'enfant qui consiste à le considérer à la manière de l'adulte. Lorsque l'adulte est en train d'apprendre la frappe à la machine et qu'il fait des erreurs, on ne suppose pas qu'il lui manque certaines capacités logiques ou mentales ou certaines possibilités de coordonner ses actions. Il peut manifester ces capacités dans d'autres contextes. Si vous ne savez pas jouer du tennis, vous ne vous considérez pas comme dépourvu de coordinations motrices, ou si vous ne savez pas une langue étrangère, comme déficient du point de vue de vos capacités logiques et mentales. Au contraire on considérera que l'adulte n'a pas encore eu l'occasion d'appliquer suffisamment ses capacités structurales à telle ou telle réalité. Or nous pensons qu'il en est de même pour l'enfant. Lorsque l'enfant échoue dans une tâche qu'on lui propose (ou qu'il se propose) ce n'est pas nécessairement qu'il lui manque des capacités structurales, mais qu'il n'a pas encore eu le temps de les utiliser suffisamment pour maîtriser telle ou telle réalité. Lorsqu'un enfant ne sait pas encore lire ou écrire ou compter, ce n'est pas de notre point de vue qu'il lui manque nécessairement des capacités

structurales pour organiser ou reconstituer ces objets particuliers que sont les signes graphiques ou les signes mathématiques tant d'un point de vue temporel (ordre de succession) que spatial (disposition, formes) ou causal, mais qu'il n'a pas encore eu le temps suffisant pour appliquer ses capacités structurales d'analyse et de mise en relation de façon satisfaisante sur ces objets.

2. Ce premier point nous conduit au problème de la durée d'acquisition d'une conduite nouvelle. Pour un enfant comme pour un adulte, c'est en terme d'années que se compte le temps d'acquisition d'une nouvelle conduite qu'il s'agisse de la frappe au clavier pour un adulte ou de l'écriture pour un enfant. A partir de ses premières activités graphiques, l'enfant a besoin de 4 à 5 ans en moyenne pour parvenir à écrire, un à deux ans si l'on ne considère que l'apprentissage de l'écriture au sens strict. Ceci peut paraître rapide ou lent selon le point de vue que l'on adopte. Mais comme on vit dans une époque très compétitive, où la rentabilité est souvent mise au premier plan, on a souvent l'illusion que la durée d'un apprentissage peut être extrêmement brève; c'est presque quotidiennement que l'on vous promet d'acquérir une aptitude nouvelle dans un temps record (Star Academy). On sait bien toutefois qu'il n'existe pas de miracle dans ce domaine et que la maîtrise d'une performance nouvelle se compte le plus souvent en années et pas en semaines ou en mois, qu'il s'agisse d'un instrument comme l'ordinateur ou d'un instrument de musique ou d'un sport, pour citer quelques exemples.

3. A ce point de notre analyse, il devient nécessaire de se questionner sur les différents niveaux de performance auxquels une conduite peut être maîtrisée. Là encore, on raisonne souvent différemment par rapport à l'adulte et à l'enfant. Chez l'adulte on introduit généralement des différences qualitatives sur le degré (ou niveau) de maîtrise atteint, alors que chez l'enfant on a l'habitude de parler en terme de présence ou d'absence d'une conduite. On dira par exemple que l'enfant sait ou ne sait pas lire, écrire ou compter. On sait toutefois très bien que la façon dont un enfant de 7 ans lit est très différente de celle d'un enfant de 10 ans. Il faut par conséquent 3 ans de pratique de cette activité pour modifier significativement son niveau de performance et on néglige souvent chez l'enfant cet apprentissage qui s'effectue en partie sans intervention spécifique. Ceci est dû en particulier au système d'évaluation scolaire. Dans ce contexte, on va caractériser l'enfant davantage en termes de présence ou d'absence de telle ou telle conduite et valoriser beaucoup moins le niveau de performance atteint (en d'autres termes la qualité de sa performance). L'enfant sait marcher ou parler ou compter, mais le fait-il bien ou mal, élégamment ou maladroitement, on n'en tiendra beaucoup moins compte. On évitera surtout de mentionner si l'enfant le fait avec plus ou moins de plaisir et de satisfaction.

4. Ceci nous conduit au point crucial de tout apprentissage, la satisfaction (le plaisir), c'est-à-dire aux finalités des apprentissages, problème le plus souvent évincé pour toutes sortes de raisons plus au moins bonnes. Ce qui est généralement visé par l'école dans un apprentissage c'est un rendement, une performance donnée et très secondairement la satisfaction! D'autre part, pour l'individu, la satisfaction n'est pas directement liée au degré de maîtrise atteint. Un enfant peut être très content de parvenir à lire tout en lisant très mal de même qu'un adulte peut tirer beaucoup de satisfaction en pratiquant très médiocrement une activité. Toutefois, dans la mesure où le milieu (scolaire ou autre) ne valorise qu'un niveau de performance donné ou, ce qui revient au même, dévalorise certains niveaux de performance, on va décourager automatiquement le processus d'acquisition. Et, dans la mesure où l'individu a intériorisé comme on dit les normes de son milieu, il n'entreprendra pas telle ou telle acquisition ou ne persévéra pas dans son apprentissage s'il juge sa performance trop éloignée du but à atteindre.

5. Ces réflexions nous amènent à nous poser la question de ce qui détermine principalement chez un individu l'acquisition d'une conduite nouvelle. Je pense qu'en dehors du critère de la nécessité, c'est le critère motivationnel qui est au premier plan. Si un enfant ne parvient pas à acquérir telle ou telle conduite c'est avant tout parce qu'il n'y est pas motivé, ce qui peut être dû comme on le sait à des

causes fort diverses et parfois bien détournées. Mais on vient de voir cependant quelques-unes des causes premières qui sont susceptibles de bloquer un processus d'apprentissage: en particulier la valorisation du niveau de performance produit par le sujet. A ce propos, il me paraît nécessaire de faire quelques remarques inspirées des conceptions de Winnicott sur le développement affectif de l'enfant, relatives au rôle de l'environnement, en particulier des parents. Au début de tout apprentissage l'individu doit être selon Winnicott "illusionné" par son entourage, ce qui signifie que les parents doivent créer pour leur enfant un environnement qui lui donne l'impression d'être compétent (d'être "tout puissant" dans le langage psychanalytique). Cette attitude consiste à valoriser au maximum les niveaux de performance où l'individu est précisément le moins performant. Pour que l'illusion se crée, il faut organiser très soigneusement le milieu. Prenons l'exemple d'un joueur de tennis débutant. L'environnement facilitateur sera constitué par le professeur qui saura envoyer à son élève des balles de telle manière que, avec ses capacités restreintes, il parvienne néanmoins à les renvoyer plus ou moins correctement. Il aura ainsi l'illusion de savoir jouer au tennis ce qui est principalement dû aux compétences de son partenaire. Ce n'est qu'après une période suffisamment longue pour permettre à l'individu de prendre confiance dans ses capacités et seulement après cette période qu'il sera alors possible de désillusionner progressivement ce joueur débutant en faisant apparaître successivement les difficultés qu'il aura à maîtriser. Ce point de vue, malgré son apparent bon sens, renverse complètement l'attitude généralement adoptée par les parents ou les éducateurs qui insistent le plus souvent sur l'incompétence et l'ignorance de leur "élève".

\*\*\*\*\*

Ces différents points me sont apparus comme des prémisses nécessaires au thème principal de mon exposé qui vise à répondre à la question "comment apprend-on?" "comment acquiert-on une conduite nouvelle?" A ce propos, il est possible de distinguer de façon très schématique et à des fins didactiques deux grandes catégories de méthodes d'apprentissages:

-D'une part les méthodes que nous appellerons "naturelles" et qui correspondent au développement spontané d'un certain nombre de conduites comme la préhension, la marche ou le langage, sans intervention intentionnelle d'un "éducateur" au sens large, ce qui constitue un cas limite peut-être jamais réalisé, nous en conviendrons.

-D'autre part, les méthodes que nous appellerons "artificielles", qui correspondent aux apprentissages que nous qualifierons dans un sens très général de "programmés" par un tiers, c'est-à-dire où il y a intervention délibérée d'un "éducateur", toujours au sens large, qui organise les activités du sujet dans le but de lui faire acquérir une conduite nouvelle.

La thèse que je désire vous soumettre consiste à dire qu'il faut tendre à "programmer" les apprentissages de l'enfant (ou de l'adulte) en prenant comme modèle la méthode "naturelle" que suit l'enfant dans son développement lorsqu'il n'y a pas trop d'interventions intempestives et délibérées de l'adulte pour lui faire acquérir ce qu'il est sensé ne pas connaître.

Or cette thèse simple dans son énonciation se complique considérablement compte tenu des idées fausses que l'on a généralement sur le développement spontané. Contrairement à ce que l'on imagine l'enfant ne part pas d'un état d'ignorance ou d'incapacité pour s'acheminer vers un état de connaissance ou de maîtrise. Le plus souvent l'enfant est capable de produire des conduites qui s'apparentent beaucoup avec les conduites qu'il va acquérir et d'une certaine façon il serait possible de dire qu'il possède déjà une certaine version particulière de la conduite qu'il va acquérir. C'est ce que les recherches récentes en psychologie ont permis de mettre en évidence et ce sont ces données qui révolutionnent le point de vue que l'on peut avoir sur le développement. Qu'il s'agisse de la préhension, de la marche, du langage ou de l'attachement, il a été mis en évidence des conduites qui ont été

qualifiées de pré-, pseudo- ou proto-conduites ou conduites "primaires". Il s'agit de montages ou d'organisations qui appartiennent à l'organisation généralement qualifiée de "réflexe" du nouveau-né ("prereaching", "protolangage", "pseudo-imitation", "marche précoce", "attachement primaire", etc.). La mise en évidence de ces conduites modifie radicalement la compréhension du développement. L'enfant ne part plus de niveaux caractérisés négativement par l'absence de telles ou telles conduites mais au contraire de la présence de conduites parentes ou précurseurs des formes ultérieures.

Ceci nous ramène aux considérations faites précédemment en relation aux thèses de Winnicott et qui consistent à organiser le milieu de telle façon que l'individu puisse, avec ses capacités actuelles, manifester une conduite comme s'il la maîtrisait lui-même alors que c'est l'environnement qui maîtrise la situation.

Le problème du développement devient alors celui de la transformation de conduites "initiales", transformation qui consiste à changer le niveau d'organisation, de déclenchement et de contrôle de ces activités. Des mouvements organisés du bras et de la main coordonnés aux perceptions visuelles existent dès la naissance et ils correspondent à une préfiguration des conduites de préhension. Il en est de même avec certaines activités buco-labiales en ce qui concerne le langage ainsi qu'avec les mouvements des jambes et des pieds en ce qui concerne la marche. Ce qui va changer au cours du développement, ce sont les conditions de déclenchement et de contrôle de ces activités (en d'autres termes leur organisation). Alors qu'antérieurement on cherchait toujours à expliquer le développement comme une création de conduites radicalement nouvelles à partir soit de rien (absence) soit d'autres conduites essentiellement différentes de la conduite à acquérir, il est possible de repenser maintenant le problème de façon radicalement nouvelle. Le développement consiste à produire autrement un comportement déjà présent. Ce qui s'accompagne d'une réorganisation du versant "moteur" et du versant "perceptif" de la conduite. Guillaume, dès 1936, l'avait déjà clairement analysé.

Pour faire mieux comprendre cette perspective nouvelle, nous reviendrons à notre exemple d'un adulte qui apprend à jouer au tennis. Cet adulte "ignorant" est néanmoins capable d'actionner son bras prolongé par une raquette de façon satisfaisante pour renvoyer une balle dans certaines conditions particulières. Ce qu'il va apprendre c'est à déclencher et à contrôler ces mouvements d'une autre manière par rapport à d'autres données ou dimensions de la réalité. En simplifiant et en organisant soigneusement la tâche, il est possible de faire produire l'activité en question. L'adulte ne sait pas véritablement jouer du tennis mais il joue néanmoins au tennis! De même chez l'enfant qui apprend un instrument de musique, il est possible très rapidement, à nouveau en organisant et en simplifiant la situation, de lui faire produire à un niveau élémentaire l'activité en question. L'enfant ne sait pas jouer de l'instrument à proprement parler, mais il en joue! L'enfant parvient à s'illusionner facilement lui-même.

Pour terminer notre exposé, il nous reste à examiner comment l'enfant passe "naturellement" d'un niveau d'organisation, de déclenchement, de contrôle d'une conduite à un autre et d'envisager pour conclure la transposition de ce modèle comme base des "programmes" d'apprentissage.

Un des problèmes cruciaux des méthodes pédagogiques est de savoir planifier des phases de fonctionnement global et des phases de fonctionnement analytique. Or les méthodes naturelles nous fournissent une réponse à ce problème crucial. On sait que ce problème a animé la plupart des querelles sur les méthodes pédagogiques ("artificielles") et l'opposition entre méthodes globales et méthodes analytiques a fait couler beaucoup d'encre! Signalons toutefois que la plupart des méthodes pédagogiques modernes ont été favorables à une mise en condition globale initiale de l'enfant. A l'opposé, les techniques de conditionnement sont exclusivement basées sur une approche analytique des problèmes. Comme nous allons le voir, l'opposition méthode globale/méthode analytique est trop

rudimentaire et le développement fait apparaître des rapports beaucoup plus complexes entre fonctionnements global et analytique.

Dans son développement spontané, l'enfant part toujours d'un fonctionnement que l'on peut qualifier de global (syncrétique) dans lequel il va simultanément prendre en considération les divers aspects de la situation de façon non intentionnelle, non délibérée qualifiée d'automatique. Il s'agit de l'étape initiale du processus de développement ou d'apprentissage. Il y a donc une organisation initiale d'ensemble des comportements. C'est ce que l'on observe dans les comportements du nouveau-né, en particulier dans les activités de ses bras et de ses mains coordonnées avec les activités visuelles ou auditives et avec les objets situés dans l'espace. Contrairement à ce que l'on imagine, le bébé commence par interagir avec le milieu de façon extraordinairement complexe. Ces interactions font intervenir un nombre impressionnant de variables qui agissent toutes simultanément. Ça n'est qu'ultérieurement que les échanges vont se simplifier comme nous allons le voir. A ce stade initial, le bébé ne contrôle activement ou volontairement aucune de ces variables, pas davantage celles qui concernent ses actions que celles qui concernent les situations. Il y a des systèmes complexes qui fonctionnent de manière automatique et en parallèle. A ce fonctionnement global va succéder un fractionnement, un morcellement des conduites complexes initiales en toute une série de conduites élémentaires (poursuite visuelle, approche du bras, préhension, etc.) plus ou moins isolées ou dissociées les unes des autres ou très partiellement coordonnées. Il s'agit d'une deuxième étape. Le bébé va alors se livrer à toute une série d'activités élémentaires, beaucoup plus simples, mais qu'il va pouvoir progressivement déclencher et contrôler volontairement. Il va ainsi construire de nouvelles organisations locales de ses conduites. Il s'agit d'un travail de fractionnement simultanément des conduites et des situations en toute une série d'actions et de tâches élémentaires dissociées. A cette seconde étape succède une troisième étape de composition (d'intégration, de coordination) de ces activités élémentaires en (une) activité/s plus complexe(s)...

#### BIBLIOGRAPHIE

- GUILLAUME P. La formation des habitudes. Paris, PUF, Collection SUP, 1973 (1e ed. 1936).
- MOUNOUD P. Structuration de l'instrument chez l'enfant. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1970.
- MOUNOUD P. Les révolutions psychologiques de l'enfant. Archives de Psychologie, 1976, XLIV, 171, 103-114; Translation to be published in T. G. Bever (Ed.), Regressions in development: basic phenomena and theoretical alternatives. New York, Lawrence Erlbaum, in press.
- MOUNOUD P. La relation mère-enfant du point de vue des théories psychologiques et psychanalytiques. La Psychomotricité (Revue scientifique de la fédération française des psychorééducateurs), Masson, 1977, 1 (4), 147-155.
- MOUNOUD P. Développement cognitif: construction de structures nouvelles ou construction d'organisations internes. Bulletin de Psychologie, 1979, 343, 107-118.
- MOUNOUD P., VINTER A. (Eds.) La reconnaissance de son image chez l'enfant et l'animal. Paris, Delachaux et Niestlé, Collection Textes de base, 1981.
- PIAGET J. La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin, 1947.
- WINNICOTT D.W. De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris, Payot, Petite Bibliothèque Payot, no. 253, 1969 (éd. or. 1958).
- WINNICOTT D. W. Jeu et Réalité. Paris, Gallimard, 1975 (éd. or. 1974).