

DE L'INTROSPECTION EXPÉRIMENTALE A LA PÉDAGOGIE DE LA CONNAISSANCE

Antoine de La Garanderie

Deux maîtres

Durant la seconde guerre mondiale, à la section de philosophie de la Faculté des Lettres de l'Université de Rennes, deux maîtres enseignaient : Albert Burloud et Roland Dalbiez.

Je dois à Burloud l'ouverture au monde mental, des méthodes pour l'atteindre, une théorie pour l'expliquer. Je dois à Dalbiez l'ouverture à l'être, l'exigence réaliste de ne pas le réduire au connaître, le souci d'un langage simple et direct, tel qu'on soit en mesure, grâce à lui, de critiquer son propre point de vue et de viser toujours à dire le vrai. Une circonstance m'aida dans l'élaboration de mes recherches : Dalbiez, métaphysicien, ontologiste, fit le premier grand ouvrage sur l'oeuvre de Freud (1). Sa lecture m'apprit comment conduire une analyse critique lorsqu'on a affaire à des phénomènes de conscience ou à des productions de l'inconscient. Burloud m'enseigna le discernement du mental (2) ; Dalbiez les moyens de sa preuve.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

Exigences pédagogiques et recherche

Enseignant la philosophie, je fus tout de suite frappé par l'inégalité des résultats qu'obtenait le travail des élèves. Titulaire de la classe, je récoltais chaque mois toutes leurs notes et devais en faire la moyenne. Mes élèves étaient peu nombreux - une quinzaine environ ; je pouvais m'efforcer de les bien connaître. Je m'aperçus que la plupart avait bonne volonté et ne répugnait pas au travail. Était-ce donc l'aptitude qui expliquait la différence de leur rendement ?

Je ne pouvais pas répondre affirmativement à cette question. Quelque chose protestait en moi, qui s'alimentait à deux sources : l'une personnelle ; l'autre philosophique.

Très tôt, j'ai eu le sentiment que l'inégalité dans les performances provenait plus des circonstances que d'une carence inaliénable. J'avais pu m'en rendre compte au cours de mes études. Un professeur, qu'il me soit spontanément sympathique ou antipathique, pouvait ou non me convenir intellectuellement. Sans doute n'étais-je pas en mesure, à l'époque, de donner des raisons de cette différence. Il n'en restait pas moins qu'elle s'imposait à ma conscience.

Je constatais aussi que des élèves se révélaient soudain, sans qu'on sache pourquoi... Cela ne pouvait pas être le simple fait de la manifestation capricieuse de l'aptitude. Je me souviens m'être ouvert à Burloud de cette interrogation. L'idée qu'il y avait des moyens mentaux à mettre en oeuvre pour être performant occupait déjà mon esprit dans les années 40. Burloud m'avait même proposé de choisir, comme sujet de D.E.S. (Diplôme d'Études Supérieures, petit mémoire de recherches qui se préparait après la licence) : «*L'aptitude à l'orthographe chez les écoliers*». Mais l'infirmité dont je souffrais me fit renoncer à ce projet : il m'aurait fallu enquêter auprès des enfants et il n'existait, à l'époque, aucun appareil acoustique susceptible de faciliter la communication.

Je ne nie pas l'influence exercée par cette infirmité -et aussi par le fait que je suis un gaucher contrarié- sur la finalité pédagogique de mes recherches. L'effort pour expliquer les difficultés d'adaptation, voire l'échec lui-même, par des causes autres que celle, insurmontable, de l'inaptitude, me paraissait relever de l'exigence de justice. D'où ma ténacité à le poursuivre.

Sur le plan philosophique, j'estimais qu'il était inadmissible de fonder la pédagogie scolaire sur le principe darwinien de la libre concurrence

pour la sélection des plus aptes. Je ne nie pas qu'il puisse y avoir une émulation féconde par la concurrence, que couronne le prix que le plus compétent obtiendra.

Mais une telle option me semble injuste dans sa visée qui est réductrice. Prise à la lettre, elle conduirait à bannir toute aide et, en définitive, la pédagogie elle-même. Plus on laissera les individus se débrouiller seuls, plus on sera à même d'estimer leurs capacités naturelles. Finalement, être pédagogue voudrait dire le contraire de ce que signifie la pédagogie : dans la perspective strictement darwinienne, le pédagogue serait là pour multiplier les obstacles, pour faire trébucher... La pédagogie ayant, elle, pour idéal d'aider l'élève à se trouver tout seul en lui en procurant les moyens. J'avais choisi la pédagogie et non le pédagogue darwinien pour des raisons qui tenaient à tout ce que j'avais pu observer. Ceci m'avait aussi frappé : certains élèves avaient de bons débuts mais s'arrêtaient vite... D'autres, en revanche, avaient de mauvais départs mais s'amélioreraient avec le temps. Le principe darwinien simplifiait la situation scolaire. La pédagogie devait intervenir pour comprendre le manque de souffle des premiers et les difficultés d'adaptation initiale des seconds. Le pédagogue ne pouvait pas être indifférent à cet appel pédagogique.

Enfin, dans le principe, il est inadmissible de bâtir une école dans le seul but de promouvoir une élite minoritaire. La vocation du pédagogue est d'aider l'élève à découvrir ses ressources et les moyens de les mettre en oeuvre. Ces ressources, ces moyens n'ont pas été inventoriés. Il faut les chercher. Je savais ce qu'il me fallait faire.

L'introspection expérimentale et la recherche fondamentale en pédagogie

Aucune hésitation ne me ralentit : la méthode à pratiquer serait l'introspection expérimentale, telle que me l'avait enseignée Burloud. C'est à propos de leurs tâches scolaires ou autres que j'interrogeais les élèves, en leur demandant d'exprimer ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils sont en situation de devoir les accomplir. L'expression d'introspection expérimentale était due à l'initiative des psychologues de l'École de Wurtzbourg (Watt, Messer, Bühler) dont Burloud avait étudié les travaux dans sa thèse complémentaire (3). Le qualificatif ajouté au mot introspection qui, à certains, paraît bien ambitieux, était dû au fait qu'en mettant des sujets d'âge et de culture homogènes en face de devoir

effectuer la même tâche, on pouvait obtenir des témoignages comparables, si on prenait soin de leur poser les mêmes questions sur l'activité mentale qu'ils avaient pu développer au cours de son exécution. Très justement, Alfred Binet revendiqua la paternité de cette méthode dont il avait fait un très fructueux usage qui donna lieu à son ouvrage : *«L'étude expérimentale de l'intelligence»*, lequel précède de plusieurs années les premières publications de Wurtzbourg.

Avec les élèves de ma classe de philosophie, n'avais-je pas des sujets d'âge et de culture homogènes soumis aux mêmes tâches ? J'avais donc les moyens de mettre en oeuvre l'introspection expérimentale en recherchant les causes mentales de la réussite scolaire. Je ne me suis pas contenté d'interroger mes élèves, j'ai eu la chance de pouvoir étendre mon champ d'investigation à des sujets candidats aux grandes écoles qui acceptèrent de se soumettre au jeu de mes questions sur leur activité mentale au cours de leur préparation à des concours. Puis, des collègues sont entrés dans ma recherche : ils ont fait mieux puisqu'ils n'hésitèrent pas à apprendre des textes par coeur, à suivre des cours qui ne portaient pas sur la discipline de leur spécialité, afin de pouvoir me renseigner sur les procédures mentales dont ils avaient fait usage pour mémoriser et comprendre. Compte tenu des vicissitudes qui traversent une vie, une vingtaine d'années se passa et, si l'on tient compte du temps que je mis à trouver un éditeur pour publier *Les Profils Pédagogiques*, il faut en ajouter dix. Il est vrai que j'ai ignoré trop longtemps que les éditions du Centurion, qui étaient ma famille spirituelle, avaient une collection pédagogique tout-à-fait ouverte à mes recherches, avec son responsable : Charles Ellinger.

Revenons en arrière : comment allais-je pratiquer l'introspection expérimentale ? Il ne suffit pas de poser une question générale de ce genre : *«Qu'est-ce qui s'est passé dans votre tête quand vous appreniez cette leçon ?»* pour obtenir une réponse significative. Dans toute science naturelle, c'est-à-dire qui a un objet réel, c'est la précision de la question qui libère la positivité de la réponse. La précision de la question est le fruit de l'élaboration de l'hypothèse. Quant à celle-ci, elle demande, pour être construite, qu'on soit ouvert sans préjugé au champ des phénomènes eux-mêmes dans leur diversité possible. Mais ce n'est pas suffisant : si j'ai eu le souci d'interroger en écartant tout ce qui entraverait l'expression du vécu mental, je n'en avais pas moins une idée directrice, dont il faut dire qu'elle constituait une hypothèse fondamentale. La voici.

L'adaptation à des tâches scolaires ou autres ne dépend pas uniquement de l'aptitude et de l'effort. Il y a des processus mentaux, jusqu'à présent inaperçus, qui en sont la raison directe. Pour les rendre conscients, il faut poser les bonnes questions. Pour les formuler, il est nécessaire d'imaginer ce que peuvent être des processus mentaux efficaces, ce qui **mentalement** les rend tels.

Quand je parle d'imaginer ce qui rend efficaces les processus mentaux, il s'agit non pas d'inventer purement et simplement ce «ce qui» mais de tenter de le déchiffrer à travers les témoignages apportés. L'aliment qui, dans sa phase première, peut nourrir l'hypothèse, revêtait dans ma tête cette forme : qu'est-ce qui, dans cette façon mentale d'apprendre, explique que cette leçon soit sue ? Qu'est-ce qui, dans cette façon mentale de conduire l'effort pour comprendre ce problème, explique qu'il ait été résolu ? L'exigence de demeurer en éveil à l'égard de signes propres au succès donnait à ma pensée l'orientation voulue pour qu'elle soit en situation de les capter.

Puis-je aller plus loin ? «L'orientation de ma pensée», qu'est-ce que cela veut dire ? En l'occurrence, elle obéit à une forme : l'efficacité du processus a sa raison dans une cohérence déterminée. Ce que je cherche, en effet, à diagnostiquer à travers le processus mental qui aboutit à la leçon sue, au problème compris, c'est la cohérence qui assure le rapport de moyens à fin, c'est-à-dire entre la procédure et l'atteinte de son but. Tel signe n'est-il pas un moyen et pourquoi ?

Dans cette situation mentale, le chercheur reste alors dépendant de l'apport de l'observation ou de l'expérience. A leur lumière, s'imposa à moi l'idée que l'efficacité de l'effort de mémoire tenait au fait mental que celui qui saura sa leçon l'apprend en se situant dans l'avenir et en jouant sa récitation. J'étais amené à poser l'existence d'un **geste mental** (4) propre pour rendre compte de l'efficacité du processus mental. A leur lumière s'imposa une autre idée, qui porte non plus sur la forme du processus mental mais sur son contenu.

Je constatais que des élèves qui composaient de bons plans de dissertation connaissaient souvent des difficultés pour les développer. D'autres, en revanche, qui faisaient preuve d'aisance de plume répugnaient à bâtir l'armature qui planifierait leur envolée. Je constatais aussi que les bons en dissertation ne le sont pas toujours en version latine et réciproquement. Ces observations ne relevaient en aucune manière de l'introspection, mais ils étaient pour moi l'indice, non de la présence ou de l'absence d'une aptitude déterminée, mais de la nature de l'objet

mental, constitué pour nourrir l'activité de la pensée. La question à poser m'apparut alors avec une netteté sans équivoque : quand vous cherchez à comprendre soit ce qu'on vous dit, soit ce que vous lisez ou regardez, vous parlez-vous ou vous donnez-vous des images ? Les réponses qui me furent formulées établissaient avec une référence indiscutable que les bons en dissertation mais qui éprouvaient des difficultés en version se parlaient et ne se donnaient pas d'image et les bons en version mais faibles en dissertation se donnaient des images et ne se parlaient pas.

J'avais utilisé l'introspection d'autrui pour tester la validité d'une hypothèse. Je n'ignorais pas les critiques dont ce mode d'investigation était l'objet. Mais elles ne résistaient pas à l'examen que l'on pouvait faire de la qualité de son apport. En effet, en questionnant de façon de plus en plus détaillée les sujets qui venaient de me fournir une précieuse indication sur le mode verbal ou visuel qu'ils utilisaient pour comprendre, je pouvais expliquer avec rigueur pourquoi ils réussissaient ou échouaient dans les épreuves de dissertation ou de version latine.

Celui qui comprend en se parlant prend l'habitude de manier du vocabulaire, enrichit sa mémoire de tours de phrases, découvre la logique d'une pensée et ses richesses en se livrant à des développements verbaux. Mais quand il se trouve en face d'un texte latin, il cherche à tirer du sens que les mots revêtent pour lui le sens de la version elle-même. On lira sous la plume du correcteur : manque de rigueur, tendance à commenter le texte ou à l'interpréter plutôt qu'à le traduire avec exactitude. La construction laisse à désirer. En revanche, celui qui comprend en se donnant des images lit le texte de sa version pour se donner l'image de la structure de la phrase ; à partir de cette image, il retrouve les images des exemples des règles de grammaire, il est alors en mesure de traduire le texte comme il se doit. En revanche, il est dépourvu de modes d'expression, de structures de formes de développement, pour la dissertation. Le correcteur sanctionne : pensée stagnante, expression maladroite, manque de culture.

Il n'est pas possible de nier la validité du témoignage introspectif puisqu'une corrélation est dument établie entre lui et la spécificité des résultats, qu'atteste une autre corrélation, celle de la similitude des appréciations formulées par les correcteurs. Une autre corrélation, encore plus significative, va s'ensuivre : les sujets renseignés sur la cause mentale de leur inadaptation auront la possibilité d'y porter remède. Cela implique que le sujet puisse modifier son mode de compréhension. Et pourquoi cela ne serait-il pas possible ?

Je profite de l'occasion pour dénoncer la signification dans laquelle, par parti pris trop rapidement, on a voulu enfermer mes travaux : il y aurait des sujets visuels et des sujets auditifs ! D'abord je n'ai jamais dit, ni écrit, qu'il y avait de tels sujets. J'ai affirmé qu'il y avait des sujets qui avaient pris l'habitude d'évoquer visuellement ou auditivement. Ensuite, faute d'avoir saisi que c'est au niveau de l'habitude évocative que s'opère la définition du visuel et de l'auditif, on n'a pas compris que le «visuel» et l'«auditif» pouvaient s'adonner à la conquête des habitudes évocatives (auditives ou visuelles) qu'ils n'auraient pas songé à mettre en pratique. Enfin, faute d'avoir saisi la différence entre une perception et une évocation, on a cédé à une idée confuse : celui qui perçoit visuellement et qui, après coup, est capable de redonner ce qu'il a ainsi perçu prouve qu'il a utilisé sa mémoire visuelle. Celui qui perçoit auditivement et qui se montre capable de restituer ce qu'il a entendu prouve qu'il a utilisé sa mémoire auditive. Mozart réalise l'extraordinaire performance de reconstituer dans son intégralité une oeuvre musicale après l'avoir entendue une seule fois. Comment Mozart a-t-il procédé pour la mémoriser ? Il n'est malheureusement pas là pour répondre à cette question. Affirmer que la mémoire utilisée est forcément auditive puisque l'objet de perception est de nature auditive relève de l'empirisme le plus naïf. Interrogeons des musiciens et demandons-leur ce qui se passe dans leur tête quand ils veulent mémoriser une oeuvre musicale à l'occasion de son écoute, sans qu'ils aient sous les yeux la partition. Bon nombre d'entre eux m'ont dit qu'au fur et à mesure de son déroulement, ils la traduisaient en images visuelles de notes qu'ils inscrivaient dans leur esprit sur une portée imaginaire. Et, quand ils faisaient l'effort de mémoire pour la retrouver, ce sont ces notes visuellement constituées qui leur revenaient et non les sons. De même, après avoir contemplé le philosophe de Rembrandt, si je cherche à m'en souvenir, ce qui me revient en mémoire, c'est non pas son image mais ce que je me suis dit lorsque je le regardais. Bien entendu, il n'est pas exclu que soient enregistrés visuellement ce qu'on a vu et auditivement ce qu'on a entendu. Mais l'essentiel est de ne pas commettre l'erreur de penser que le mode de mémorisation découle de la nature de la perception. Faute de s'être renseigné sur ce qui se passe au dedans de la conscience, par préjugé anti introspectif, on ne peut manquer d'y sombrer. L'enquête introspective révèle, de façon indubitable, que l'enregistrement des connaissances est le fruit non de la seule perception mais de gestes d'évocations.

Dans le cadre de cet «itinéraire», il n'est pas possible de présenter une synthèse de mes travaux, ni d'en épuiser l'histoire. J'essaie d'en dégager les temps forts. En voici deux susceptibles d'en rendre la physionomie.

I- Si la manifestation des aptitudes scolaires dépend des contenus évoqués, si ces contenus sont l'effet de la constitution d'habitudes évocatives, il convient d'en faire l'inventaire, en invitant les consciences à s'interroger sur celles qu'elles mettent en oeuvre dans les tâches de leur vie. De là est née l'idée de PROFIL PEDAGOGIQUE. Pour le conduire, j'ai proposé de sérier ces habitudes évocatives en les distribuant sous des **paramètres**. Le terme de paramètre a été choisi dans le but d'éviter toute confusion entre l'entreprise d'un PROFIL PEDAGOGIQUE et une enquête à visée caractérologique ou typologique.

Un paramètre exprime par lui-même l'idée de «variable». Or, l'entreprise du profil vise l'atteinte d'habitudes évocatives. Une habitude est par essence un acquis. On peut la conquérir, la modifier, y renoncer. L'enquête caractérologique ou typologique cherche des structures innées.

Pourquoi cette distribution en paramètres ? Pourquoi en ai-je reconnu quatre ? C'est l'expérience qui m'a guidé. En interrogeant de nombreux sujets, je me suis aperçu que les habitudes évocatives se construisaient dans le cours du vécu de chaque jour. Il y avait une différence fondamentale à constater : les unes se constituaient dans le cadre de la vie familiale, les autres dans celui de la vie scolaire ou professionnelle. Les habitudes évocatives que l'enfant élabore pour apprendre à marcher, à parler, à manipuler, à manger, à se souvenir, à comprendre ce qu'on lui dit, à imaginer des jeux, sont acquises sous l'effet de contraintes relatives, qui, le plus souvent, lui laissent une marge de spontanéité et aussi de temps pour s'adapter. Aussi les plus complexes d'entre elles sauvegardent-elles des possibilités d'intuition et de progrès. En revanche, les contraintes de l'école ou de la tâche professionnelle les figent en des structures stéréotypées. Un clivage se laisse discerner entre ces dernières : on voit apparaître des habitudes évocatives qui n'ont pour but que la conservation d'acquis, ne dépassant pas le stade des inférences immédiates ; une autre catégorie d'habitudes évocatives se caractérise par son but de maîtriser les opérations complexes de la pensée. Elle utilise la médiation du concept. Seulement, on s'aperçoit que des formes d'habitudes évocatives en limitent la signification et la portée. Les unes se spécifient dans une compréhension qui demeure applicative, tout en dépassant le stade de la simple inférence immédiate ; les autres visent l'explication mais s'y épuisent, au point d'échouer chaque fois qu'une application est à faire.

Face aux habitudes évocatives acquises dans l'ordinaire de la vie familiale, qui me semblaient constituer un premier paramètre (1), je trouvais deux autres paramètres pour réunir celles issues de la vie scolaire ou professionnelle :

2) celles au service de la mémorisation brute et des inférences immédiates et

3) celles des inférences médiates, au sein desquelles plusieurs modalités se laissaient discerner.

Mais il restait une autre catégorie d'habitudes évocatives qui tout en ayant leur spécificité pouvaient trouver à l'occasion leur place dans les trois autres c'est :

4) l'imagination créatrice. L'enquête du profil révélait qu'elles étaient souvent apparentées à celles du paramètre 1.

A partir de cette nomenclature, le jeu des questions pouvait être élaboré, afin de faire affleurer à la conscience les diverses habitudes évocatives qui entraient dans sa composition. Leur diagnostic relève, en définitive, de l'effort accompli pour imaginer la logique immanente qui a présidé à leur instauration : ayant mis entre parenthèses l'effort et le don, il reste à s'aviser de la structure de sens qui en détermine la forme et en éclaire le fonctionnement. Il est sûr que le fait d'évoquer visuellement ou auditivement n'est pas sans conséquence sur la diversité des qualités manifestées dans les activités entreprises. Il est sûr que la place prise par certaines habitudes évocatives d'un paramètre déterminé n'est pas sans influencer sur les capacités du développement mental. Tel qui a, pour des causes contingentes, mis l'accent sur le paramètre 2), c'est-à-dire qui majore les habitudes évocatives de la mémorisation brute et des applications mécaniques, sera démuné face à l'exigence d'avoir à s'adapter à des opérations de compréhension complexe. Réciproquement, celui qui a mis en place un fort paramètre 3) n'est pas sans connaître des difficultés quand on lui demande d'apprendre par cœur ou de se plier à la consigne d'avoir à acquérir un procédé de caractère mécanique.

Ces quelques observations ne font qu'effleurer les possibilités qu'offre l'enquête conduite pour l'établissement d'un Profil pédagogique. Il faut savoir que, pour chaque paramètre, de nombreuses questions se posent qui permettent d'identifier des habitudes évocatives insoupçonnées. Je prévois une objection, qui naît dans l'esprit de ceux qui n'ont jamais fait l'expérience du Profil pédagogique. Formulons-la : *«La pensée de l'être humain n'est pas enfermée dans le carcan de ce que vous appelez des «habitudes évocatives». La pensée est innovation, liberté ; elle se renouvelle au contact des*

choses, à la lumière des situations. Je n'ai jamais remarqué en moi la présence de ces pesantes structures dont je serais finalement la victime et non pas l'artisan».

Je dis que cette réaction est logique. Dans l'ordinaire de la vie de tous les jours, la pensée pense à l'objet auquel elle doit faire face et non aux moyens auxquels elle a recours pour s'y adapter. De ce fait, elle ne se rend pas compte qu'elle utilise pratiquement toujours les mêmes et de la même façon ! Elle s'imagine qu'aucun objet, qu'aucune situation ne sont absolument les mêmes et qu'il lui faut donc se renouveler pour les affronter ; elle tire de ces différences l'idée fautive de sa souplesse d'adaptation. L'enquête conduite pour établir le Profil Pédagogique lui montre son erreur et lui révèle les habitudes évocatives dont elle se sert à son insu. Par là même, elle acquiert d'incontestables possibilités de progrès, qu'elle décide soit de modifier ceux qu'elle emploie, soit d'en solliciter d'autres, soit d'en forger d'inédits.

II- Le deuxième temps fort est caractérisé par le souci de donner des définitions descriptives des concepts fondamentaux de la psychologie cognitive. Deux raisons en sont la cause. L'une provient de la demande qui s'est manifestée lors de la passation de Profils Pédagogiques ; l'autre de la réflexion déployée pour tenter de dégager le sens pédagogique des concepts d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion, d'imagination créatrice. Ces deux raisons s'ensuivent : si je n'avais pas été alerté par la demande qui s'exprimait au cours des Profils, je n'aurais peut-être pas tenté de formuler des définitions directement utilisables de ces concepts fondamentaux de la psychologie cognitive.

Au cours de tout Profil Pédagogique arrive le moment où apparaît la demande de conseil. Pour contracter une habitude évocative qui soit efficace, il faut de toute façon faire preuve de capacité d'attention, de mémorisation, de compréhension, ... etc. Il ne suffira donc pas que l'intéressé s'avise qu'il a acquis un paramètre 2) visuel et que lui font défaut des habitudes évocatives de paramètre 3). Il faudra lui **montrer comment** il a fait pour acquérir celui-là et comment il peut s'y prendre pour conquérir celles-ci. Un intéressé qui a **compris** l'acte de compréhension comme l'intuition d'une relation entre une formule et un champ d'applications possibles mais qui ignore la compréhension en tant qu'intuition entre la formule et les raisons qui la fondent aura besoin qu'on lui enseigne **comment** il peut s'y prendre mentalement pour passer de la compréhension application à celle qui lui procure l'explication. Voyons encore : l'intéressé qui, au cours d'un Profil Pédagogique, est alerté sur les manières dont il opère mentalement et qui demande

comment il doit faire pour être attentif, parce que personne ne le lui a appris, devra recevoir une réponse qui soit une véritable définition **pédagogique de l'attention**.

Vieux professeur de philosophie, je n'étais pas sans connaître les définitions classiques des concepts de la psychologie cognitive, proposées par de très honorables dictionnaires. Je n'ai jamais prétendu qu'elles soient fausses. Elles sont même d'une parfaite exactitude formelle. Mais elles sont dépourvues de sens pédagogique et donc inutilisables pour et par les élèves. Ces concepts, qui concernent des fonctions cognitives dont ils doivent faire un usage quasiment constant, restent pour eux dans un état de déplorable confusion ! L'enseignant leur rappelle sans cesse l'exigence d'y faire appel : soyez attentifs ; faites un effort de compréhension ; réfléchissez. Mais il ne peut leur dire concrètement ce qu'ils ont à faire pour les accomplir. Puisque j'avais décidé d'étudier le mental, je devais chercher à dégager le sens à leur proposer pour qu'ils puissent pratiquer comme il se doit ces actes fondamentaux de la psychologie cognitive.

J'ai trouvé dans l'oeuvre de mon maître Gaston Bachelard une très précieuse indication : à maintes reprises dans ses livres, il a manifesté un grand intérêt pour le sens pédagogique à tirer des notions scientifiques. Il allait jusqu'à dire : dis-moi comment on te trouve et je te dirai qui tu es. J'ai pensé qu'il fallait définir en termes de **gestes mentaux** les concepts fondamentaux de la psychologie cognitive. J'aboutissais à cet impératif : dis-moi comment il faut te pratiquer pour que tu sois efficace. Cet effort m'amenait jusqu'à l'essence de ces concepts fondamentaux.

Pourquoi ? Tout simplement parce qu'en visant à dégager l'efficacité des gestes mentaux d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion, d'imagination créatrice, je ne fais pas autre chose qu'établir ce que sont ces gestes mentaux puisque c'est le sens de leur finalité qui les caractérise dans leur essence même : l'attention, c'est l'être attentif ; la mémorisation, c'est l'être mémorisant ; la compréhension, c'est l'être comprenant ; ... etc. Définir pédagogiquement ces concepts, c'est à la fois les décrire et en atteindre ainsi l'essence.

Etre attentif, n'est-ce pas regarder, écouter, flairer, déguster, palper, manipuler, en faisant exister en images, en mots, en phrases, en expressions olfactives, gustatives, tactiles, l'objet de perception, de telle sorte que par ces évocations il soit mentalement codé ? Mémoriser, n'est-ce pas se redonner en images, en mots, en phrases, ce qu'on veut conserver, en le plaçant par ces évocations dans un imaginaire d'avenir qu'on se donne

comme cadre pour les accueillir ? Comprendre, n'est-ce pas le fruit d'une confrontation entre un objet dont on cherche le sens et les traductions qu'on s'en donne grâce à des évocations visuelles, auditives ou verbales ? Réfléchir, n'est-ce pas faire retour à des acquis qu'on évoque systématiquement parce qu'ils sont en rapport avec le problème posé et qu'ils sont susceptibles de procurer les moyens de sa résolution ? Imaginer, n'est-ce pas chercher à évoquer ce qui dans l'objet perçu ou déjà évoqué est inédit, qu'on vise à en dégager soit la réalité, soit un programme de réalisation ? Ces définitions sont donc à proposer pour que la pensée puisse s'exercer comme il faut.

* * * * *

Voilà donc les étapes et les points forts d'une recherche essentiellement axée sur le monde mental. Elle est loin d'être achevée. Elle offre à tous ceux qui s'intéressent aux sciences humaines un immense champ d'investigation. Les fruits déjà récoltés sont prometteurs. Ils seront démultipliés si de pénétrants chercheurs acceptent de le prendre en compte.

Antoine de la Garanderie

*Professeur à l'Université catholique de l'Ouest
Directeur de recherche à l'Université de Lyon 2 - Lumière.*

NOTES

- (1) La méthode psychanalytique et la doctrine freudienne, Desclée de Brouwer, 1936.
- (2) La pensée conceptuelle (Alcan, 1928). La pensée d'après les recherches expérimentales de Watt, Messer et Bühler (Alcan, 1928). Les principes d'une psychologie des tendances (Alcan, 1938).
- (3) o.c. plus haut
- (4) Binet a employé une fois l'expression de « geste mental » dans « *L'Etude expérimentale de l'intelligence* » (1973).

Liste des ouvrages de l'auteur

- *La valeur de l'ennui* (Prix Montyon). Paris : Le Cerf, 1968.
- *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*. Nauwelaerts, 1968.
- *Une pédagogie de l'entraide*. Paris : Les éditions ouvrières, 1974.
- *Les profils pédagogiques*. Paris : Le Centurion, 1980.
- *La pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Le Centurion, 1982.

- *Le dialogue pédagogique avec l'école*. Paris : Le Centurion, 1984.
- *Comprendre et imaginer*. Paris : Le Centurion, 1986.
- *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*. Paris : Le Centurion, 1987.
- *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Le Centurion, 1990.
- *La motivation : son éveil, son développement*. Paris : Le Centurion, 1991.

*** En collaboration :**

- *Les 12-14 ans, un âge charnière*. Paris : Fleurus, 1966.
- *L'Adolescent*. Mame, 1967.
- *Tous les enfants peuvent réussir, avec Geneviève Cattani*. Paris : Le Centurion, 1988.

