

Pour une pédagogie de l'intériorité¹

Conférence, Lyon, mai 2008

*Antoine de La Garanderie**

Présentation de Jean Louis Barbon

Bonsoir à tout le monde, merci d'être venu pour écouter Monsieur de La Garanderie et Monsieur Guy Avanzini.

Monsieur de La Garanderie a répondu à une invitation conjointe, et très amicale, de l'Institut Formation et Développement de Grenoble (IFD), Institut de formation de l'enseignement catholique, et du Centre Jean Bosco, que les lyonnais connaissent, qui est situé sur la colline de Fourvière. Cette soirée a pu être organisée avec l'appui décisif de La Direction Diocésaine de Lyon. Merci à Monsieur de Baillancourt, qui est dans l'assistance.

La soirée va se passer de la façon suivante : une courte introduction de ma part, puis en quelques mots, Guy Avanzini mettra en perspective le propos d'Antoine de La Garanderie et ensuite Antoine, c'est vous qui aurez toute la soirée.

A la fin du propos de Monsieur de La Garanderie, nous aurons un temps d'échange, de questions, animé par Benoît Deschamps, qui est l'un des permanents de l'IFD.

Monsieur de La Garanderie, je ne reviendrai pas sur vos travaux. Vous nous avez introduits pendant de nombreuses années, aux arcanes de la vie mentale, aux façons de l'approcher. Vous nous avez sensibilisés à toute l'importance de cette vie mentale pour les apprentissages, et votre rapport a été décisif, comme en témoigne la séance de ce soir. Mais, ce n'est pas de ceci que nous voudrions vous entendre parler ce soir. C'est du lien que vous établissez entre les démarches que vous avez proposées, entre les fonctionnements mentaux que vous avez mis à jour, et le développement de la vie intérieure.

Le titre de cette intervention, de cette soirée : « Pour une pédagogie de l'intériorité », qu'est ce que cela signifie ? Comment peut-on penser la vie intérieure ? Et dans quelle mesure y a-t-il un lien entre la façon de conduire les apprentissages, d'accompagner les élèves dans les apprentissages et puis le développement d'une vie intérieure, ce qui, dans l'enseignement catholique, nous est évidemment extrêmement précieux.

Je n'en dirai pas plus parce que je pense que l'assemblée est plutôt venue pour vous écouter, je vais seulement demander à Guy Avanzini de mettre en perspective votre propos et ensuite vous pourrez commencer.

Merci d'être venu et soyez assuré, vraiment, de l'affection de tous et de l'intérêt que nous portons à vos travaux.

(Applaudissements)

¹ Le texte de la conférence a été revu, corrigé et annoté par Odile de La Garanderie, qui remercie l'IFD pour avoir transcrit le texte, à l'origine audio.

* Philosophe et pédagogue décédé en 2010.

Introduction de Guy Avanzini

Ce seront quelques mots très rapides pour ouvrir à la demande de Jean-Louis Barbon ce débat avec cette conférence de Monsieur de La Garanderie, pour cette soirée organisée à l'initiative de l'IFD avec le concours de la Direction diocésaine de Lyon et du Centre Jean Bosco.

Je voudrais rappeler seulement que, à plusieurs reprises, à Lyon, nous avons eu le plaisir d'accueillir Monsieur de La Garanderie. Il me permettra de rappeler, notamment, une soirée au cours de laquelle, il avait débattu avec Reuven Feuerstein, de l'éducation de l'intelligence ; puis de rappeler, aussi, que vous êtes venu souvent à l'université puisque vous étiez directeur de recherche en sciences de l'éducation et que vous avez, à ce titre, participé à de nombreux jury de thèses. Peut-être y-a-t-il dans cette salle tel ou tel de ceux qui ont soutenu en votre présence et devant vous.

Je voudrais aussi rappeler, parce que cela m'a sans doute particulièrement marqué, une conférence que vous aviez faite il y a approximativement 25 ans, salle Rameau, que vous aviez conclue par un propos qui avait enthousiasmé vos auditeurs. Au terme de votre analyse de la vie mentale, vous aviez terminé en disant : « tous les élèves peuvent réussir ». Et je reprends ce propos parce que, chez vous, ce n'est pas une parole magique ou une affirmation simplement liée à l'optimisme de votre tempérament, mais c'est un propos qui est lié à vos recherches sur les conditions et les facteurs de l'apprentissage intellectuel, que vous avez étudiés et élucidés dans cette œuvre considérable, qui est la vôtre.

Depuis votre thèse de 1969 *Schématisme et thématisme : le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*, vous avez publié, me semble-t-il, environ 25 ouvrages ; je n'entreprendrai pas, ici, ni de les résumer ni de les analyser, je pense pouvoir seulement dire que leur idée directrice, ce qui les unifie, ce qui les anime, autour de l'identification des profils intellectuels et notamment dans votre ouvrage intitulé : « Pédagogie des moyens d'apprendre », c'est la volonté que vous avez eue de mettre en évidence que la connaissance que chacun peut acquérir de ses démarches mentales, de ses gestes mentaux, et le travail qu'il peut accomplir sur eux, dans la mesure où il les a discernés, peut entraîner chez lui un essor de ses capacités intellectuelles et faire monter ses performances.

Ce faisant, vous avez, en somme, mis en évidence l'éducabilité de l'intelligence, l'éducabilité des gestes mentaux et ce faisant, vous vous êtes inscrit en continuité avec la tradition d'Alfred Binet. Vous l'avez d'ailleurs vous-même souvent dit ou écrit que vous vous situiez en continuité avec lui. Dans les années 1910, Alfred Binet avait établi, par un certain nombre de travaux, que l'intelligence était susceptible de se développer, y compris chez les enfants atteints de déficience intellectuelle.

C'est dans cette perspective que vous vous êtes inscrit en montrant comment, au delà du cas particulier de l'éducation spécialisée, l'intelligence était éducable dans la mesure où chacun avait été capable de discerner ses modalités de fonctionnement intellectuel et de maîtriser ses gestes mentaux.

Vous avez aussi apporté un autre élément, à savoir tout ce que vous avez écrit dans le *Dialogue pédagogique*², montrant comment le professeur pouvait et non seulement pouvait, mais devait, dans la mesure du possible, aider l'élève à discerner ses capacités, ses modalités de fonctionnement et, par conséquent, l'aider à développer son aptitude au travail intellectuel.

² A. de La Garanderie, *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Le Centurion, 1984.

Ce soir, le thème qui vous a été demandé se situe évidemment en continuité avec vos travaux antérieurs, mais aussi, dans une certaine mesure avec un changement de registre, puisqu'en nous parlant de la pédagogie de l'intériorité, vous passez, d'une certaine manière, du registre psychologique à un registre proprement philosophique, qui est d'ailleurs la marque de vos plus récentes publications, livres que vous venez de publier dans le domaine de l'ontologie et de la philosophie sur Teilhard de Chardin, Spinoza, et même sur Dieu. Et, en nous parlant de l'intériorité, sans doute allez-vous nous montrer, peut-être que j'anticipe de manière téméraire, que le sens de l'intériorité, lui aussi, est éduicable et qu'il est en mesure, si on a le souci de le développer, de participer à la promotion de la personne et à la promotion de sa vie intérieure.

C'est pour tout cela que nous vous sommes particulièrement reconnaissants d'être venu, d'avoir répondu à l'invitation que vous a adressée l'IFD, et que dans ce pays où beaucoup vous connaissent, et le nombre des personnes ici rassemblées en porte témoignage, vous êtes accueilli à la fois avec amitié et reconnaissance.

(Applaudissements)

Intervention d'Antoine de la Garanderie

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs et chers Amis, je remercie ceux qui m'ont présenté, et particulièrement Guy Avanzini qui l'a fait de manière très précise et complète ; c'est bien dans cet esprit là que j'ai travaillé et ce qu'il a dit avec beaucoup de discernement servira d'introduction à mes propos.

Le plan que je vous propose est le suivant :

En premier lieu, je voudrais, brièvement, dire quelques mots sur l'introspection, en lien avec la vie intérieure.

Dans un deuxième point, je prendrai d'abord un exemple qui m'a beaucoup impressionné celui d'Helen Keller sourde muette, aveugle ; puis je généraliserai en prenant les situations scolaires pour montrer qu'il n'y a pas d'activité de connaissance possible sans vie intérieure.

Le troisième point portera sur la recherche des structures affectives, des forces affectives, immanentes à la vie intérieure et qui sont à prendre en compte pour le développement de l'être humain et son pouvoir de connaissance.

Nous pourrons ensuite avoir un temps d'échange.

L'introspection³.

Tout à l'heure, Guy Avanzini a très justement parlé du rôle d'Alfred Binet, psychologue expérimentaliste, formé à l'étude de la physiologie, qui a été amené à considérer le rôle de l'introspection dans l'activité de connaissance. Pensant à tous les élèves des écoles qu'il avait eu l'occasion de rencontrer, il s'était rendu compte qu'effectivement leur vie intérieure était une chose indispensable au développement de leur activité de connaissance. Pour vérifier ses hypothèses, il a interrogé ses deux fillettes pré adolescentes et en a tiré un livre : *L'Etude expérimentale de l'intelligence*⁴. Qu'a-t-il fait ? Il a mis ses deux filles en situation de tâches scolaires : apprendre une leçon, faire un développement etc. ... puis, il les a interrogées sur ce

³ Voir aussi : A. de La Garanderie, *Défense et illustration de l'introspection*, Le Centurion, 1989.

⁴ Paru en 1903.

qu'il se passait dans leur conscience au moment de l'effectuation de la tâche. Il pratiquait l'introspection d'autrui : il amenait ses deux fillettes à réfléchir sur ce qu'avait pu être leurs projets lorsqu'elles étaient en train de répondre à la question qu'on leur posait, ou à la manière dont elles cherchaient à exécuter la tâche qu'il leur était demandée, une tâche scolaire. Son étude m'a beaucoup intéressé, d'autant plus que j'ai eu un maître à l'université de Rennes qui était aussi un introspectionniste, Albert Burloud⁵. Il préconisait l'introspection pour atteindre les actes de la connaissance.

L'introspection que nous pratiquons est celle, qu'avait préconisée Alfred Binet, et Albert Burloud ; introspection que ce dernier a appelée introspection régressive⁶. Pourquoi ? Prenons ce qu'a fait Alfred Binet, il donne un mot à apprendre, à écrire ou à regarder à ses filles, puis, aussitôt après, il leur demande ce qui s'est passé dans leur conscience au moment de l'effectuation de la tâche ? C'est une rétrospection par rapport à l'acte que l'enfant a fait ; ce n'est pas de dire regarde-toi pendant que tu agis, réfléchis à ce que tu fais quand tu es en train d'agir et d'aller dans le déroulement du présent vers l'avenir. Non, c'est revenir au proche passé, rechercher ce qui a permis de faire ce geste : qu'est-ce qui t'a amené à apprendre, que fais-tu quand tu veux apprendre une leçon, que fais-tu quand tu veux comprendre, quand tu écoutes, qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? Quel est ton projet intime, implicite, tu n'en as pas encore conscience mais... si je te fais réfléchir sur ce point, tu vas t'apercevoir que tu as la capacité de tenter de donner du sens à ce que tu as à faire. Un sens précis, c'est ce que nous verrons tout à l'heure.

Il s'agit bien là d'une introspection régressive, qui remonte à l'origine même de l'acte qu'on va produire ou du sentiment qu'on est en train de vivre : Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce qui est là tout de suite ? Qui t'a incité à ? Qui t'a propulsé à ? à penser, à ressentir, à vivre ceci ou cela ? Il faut que tu le recherches, c'est essentiel. En somme, il y a dans ta vie toujours un élément intérieur, qui est là, que tu as à reconnaître, à identifier, et ceci est dans tes capacités.

Intériorité et pédagogie de la connaissance

Le cas d'Helen Keller

C'était mon premier point sur l'introspection ; je passe tout de suite au second qui est celui de la situation d'Helen Keller avec Ann Sullivan.

Dans mon livre : *Plaisir de connaître bonheur d'être : une pédagogie de l'accompagnement*⁷, j'ai fait l'analyse du cas d'Helen Keller, à partir du témoignage de son livre⁸. C'est une personne qui, sourde muette et aveugle, est confiée à une éducatrice qui s'appelle Ann Sullivan.

Ann Sullivan s'est rendue compte, quasi intuitivement, cela n'a pas été développé dans ses propos, qu'elle avait à mettre Helen Keller en situation de projet dans les actes qu'elle lui demanderait de faire. Elle avait compris qu'elle avait, d'abord, à établir avec Helen, une relation affective, chaude, une relation affective positive. Elle se promenait avec elle en lui donnant le bras. En lui donnant le bras elle lui prenait la paume de la main, et dans la paume de sa main elle inscrivait des signes très simples. Elle n'avait de contact avec elle que par le

⁵ A. de La Garanderie, *Schématisme et thématisme : le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*, Editions Nauwelaerts, 1969. Thèse de doctorat.

⁶ Voir notamment : A. Burloud, *Principe d'une psychologie des tendances*, Alcan, 1938.

⁷ Chronique Sociale, 2013, 2^{ème} édition.

⁸ Helen Keller, *Sourde, muette, aveugle : histoire de ma vie*, Payot, 1927, traduction française.

tact : n'oubliez pas qu'Helen est sourde, muette et aveugle. Que par le tact ! Ces signes de la main, ces petits signes, et cette ambiance de chaleur, Helen ne pouvait pas ne pas les ressentir comme quelque chose de positif. Peu de temps après, Helen a pris la main d'Ann et s'est mise à reproduire les signes qu'Ann avait inscrit dans sa main.

L'imitation que Helen faisait du geste d'Ann, c'était en somme une sorte de communication : tu vois je te comprends, tu me donnes un signe et à ce signe, je suis en train d'adhérer. Ce n'était pas, comme on dit, simplement « de l'imitation pure et simple ! ». Ann discernait un mouvement de sens. « Je t'ai entendue » au sens : « je comprends, tu me fais signe. »

C'était là une chose extrêmement importante, il a fallu du temps, cela ne s'est pas fait en un jour. La petite était coléreuse, elle était même insupportable au point que ses parents n'avaient pas pu continuer à la garder avec eux. Ann l'avait prise seule avec elle, pour la mettre dans cette situation de confiance et d'intériorité. L'intériorité, d'abord, par une communication chaleureuse de personne à personne, pour faire émerger un signe de sens, un mouvement déterminé dans la paume de la main.

Et la paume de la main c'est bien choisi, c'est l'intériorité de la main. C'était bien choisi !

Avançons d'un pas. Ann s'est dit puisque la petite peut maintenant avoir une communication avec moi, je vais continuer dans ce sens, je vais lui permettre de communiquer avec les choses. Qu'a donc fait Ann ? Une idée sublime ! Elle a pris un tuyau d'eau puis, sur une main, fait coulé le jet d'eau, et dans l'autre main, en même temps qu'elle envoyait le jet de plus en plus fort, tracé le mot « water ... water »⁹.

La petite, elle le dit dans son livre, a compris qu'ainsi il lui était communiqué le sens des choses, que les choses elles-mêmes étaient désignées par les signes inscrits sur sa main. Il faut noter qu'Ann Sullivan, ayant mouillé son doigt dans l'eau, avait inscrit « water water water » de plus en plus vite, au même rythme que le jet, pour qu'il y ait un rapport de sens entre l'eau qui coulait et le mot qu'elle inscrivait. La joie d'Helen ! Elle raconte dans son livre, « je me suis précipitée sur tous les objets, les choses que je pouvais prendre et je les tendais à Ann, pour qu'elle inscrive dans ma main le sens de ces choses. » Elle avait compris le rapport entre les mots et les choses ; elle était parvenue au sens sémiologique du rapport entre la chose et la chose signifiée, et cela par un progrès de sa vie intérieure.

Le respect de cette intériorité a été dirais-je l'élément fondamental de l'activité d'Ann avec Helen. Je trouve cette expérience magnifique !

La petite n'avait de rapport, de sens avec le monde extérieur que par le tact. Ni la vue, ni l'ouïe ne jouaient de rôle et, pourtant, grâce à cette relation positive avec l'autre, avec uniquement un seul sens de relation possible le tact, un éducateur peut amener un être à découvrir sa capacité d'intériorité. Pour moi, c'est le sens très profond du travail d'Ann Sullivan avec Helen Keller.

Je voudrais souligner ici la joie immense d'Helen lorsqu'elle a compris le sens des signes. Pourquoi a-t-elle eu cette joie immense ? Parce que c'était son développement personnel cognitif qui était en jeu, elle s'est rendu compte du sens de la vie. Les êtres humains ont cette capacité de sentir qu'ils sentent. Merci à la nature, si je puis dire pour ne pas dire un autre nom, de m'avoir donné cette possibilité. Je puis donc me développer, tout prend sens pour moi : il y a, d'abord, eu chez Helen le sens de cette autre personne dont elle sentait la chaleur

⁹ « Ce mot, écrit Helen, avait une vie, il faisait la lumière dans mon esprit qu'il libérait en l'emplissant de joie et d'espérance. Il me restait bien des obstacles à franchir, il est vrai mais j'étais pénétrée de cette conviction qu'avec le temps j'y parviendrais. » *Op. cit.* p. 41.

affective, puis, grâce à cette présence chaleureuse de contact, de bras dessus-dessous, de main dans la main, grâce à cette communication positive et ressentie comme vraie, elle a pu accéder à son sens d'humanité dans et par l'autre. Ann aimait Helen ; elle s'était ouverte à l'amour d'Helen et de ce fait pouvait lui permettre d'exprimer ce qu'elle ressentait. Pas simplement la colère, pas simplement la mauvaise volonté de casser des objets et de tout casser, mais la reconnaissance d'une positivité intérieure qui est là, toute prête à s'éveiller à partir du moment où le sujet est mis dans une situation de pouvoir la vivre.

Je suis tenté de généraliser, et de dire qu'il faudrait dans toutes situations éducatives, avoir toujours ce souci de provoquer une situation de communication chaleureuse, généreuse, pour que l'affectivité de l'être humain s'épanouisse et ainsi accède à une intériorité positive. Communication qui peut se présenter sous diverses formes, bien sûr, mais toujours avec ce souci d'éveil et de reconnaissance : reconnaître l'autre comme une personne. Ann reconnaissait Helen comme être humain. Elle n'était pas là à penser qu'elle avait telle ou telle défaillance, à penser : « il va falloir que je la dresse, et pour qu'elle se développe que je la contraigne à ceci à cela. »

Je lève les bras au ciel. Pourquoi ? Comprenez que trop souvent, tout en le traitant avec grande charité, on met le sujet qui a des handicaps en situation de contrainte, au lieu de l'éveiller à sa sensibilité. Je me rappelle ce que disait un jour dans un entretien au Figaro le recteur Capelle ; « nous sommes tous des handicapés de quelque chose. » Remercions donc ceux qui nous permettent d'accueillir nos handicapés, et qui les accueillent positivement.

Les situations scolaires

Prenons maintenant le cadre de situations scolaires. Qu'est-ce qui va permettre à des élèves d'accéder à des actes qui vont les mettre dans une situation de vécu de sens, de vivre le sens de ce qu'on leur demande de faire ? « Qu'est-ce que tu as à mettre en œuvre pour être attentif ? Qu'est-ce que tu as à mettre en œuvre pour mémoriser ? Qu'est-ce que tu as à mettre en œuvre pour comprendre ? Qu'est-ce que tu as à mettre en œuvre pour réfléchir ? Qu'est-ce que tu as à mettre en œuvre pour avoir de l'imagination ? A l'origine de ton acte, il y a des choses à faire que l'on ne te dit pas ? »... Malheureusement, on s'aperçoit qu'une certaine psychologie pédagogique est, ou une psychologie de l'aptitude, ou une psychologie de la morale formelle : « tu ne peux pas faire un peu plus attention ! » ... « ce pauvre enfant est très distrait » ... « il a des problèmes psychologiques ». Et puis on s'en tient là... Que peut-on faire de mieux ? Je vais répéter des choses que j'ai écrites dans plusieurs de mes ouvrages¹⁰, mais qui pour moi sont tellement évidentes : « quand tu veux être attentif, penses-tu que tu pourrais re-regarder » - je parle des sujets qui ont les cinq sens - « ou écouter, ou toucher avec le projet de faire exister ce que tu regardes, ce que tu écoutes, ce que tu touches ? Qu'est-ce que ça veut dire faire exister ? Cette petite bouteille que tu regardes, quand tu la regardes est-ce que tu peux penser l'exprimer en image ? Tu peux l'exprimer en images, tu peux l'exprimer en mots, tu peux l'exprimer en mouvements comme pour la dessiner, tu as à exprimer ton attention. » Dit-on cela ou plutôt : « fais un effort d'attention ; je vais te faire voir ça encore une fois, un petit peu de volonté ! » Au lieu de donner le conseil idoine : « regarde, pour exprimer, regarde en images, en mots, en mouvements. ». Si je ne lui donne pas ces conseils là que va-t-il se passer ? Tenez pas plus tard qu'hier, je voyais un des apprentis d'Auteuil qui m'a confirmé, ce qui m'a été confirmé bien souvent, ce simple fait : « oui, quand on me demandait d'être attentif, je me disais : ah je vais bien regarder parce qu'il faut que je sois attentif ». Mais, lui ai-je répondu, pendant tout le temps où vous regardiez la

¹⁰ Voir notamment : A.de La Garanderie, *Réussir, ça s'apprend*, Bayard Editions, 2013, 1037 p. (réédition, en un seul volume, de six ouvrages publiés antérieurement et épuisés).

chose vous vous répétiez : « il faut que je sois attentif, il faut que je sois attentif ... il ne faut pas que je me laisse distraire ». Et au bout du compte, à quoi avez-vous été attentif ? Aux propos que vous aviez tenus mais absolument pas à la chose que vous aviez regardée. Et alors faute de faire connaître le geste propre¹¹ qui convient, on met beaucoup d'élèves en situation d'échec. Au lieu de leur donner le conseil, celui que je viens de vous dire, transformer en expressions¹² les impressions¹³ que l'on a.

C'est vrai qu'au niveau de l'attention cela pose des problèmes parce que l'on constate des différences ; j'ai pu vous dire... je fais mon propre examen de conscience, mais de conscience cognitive, et non de conscience morale ! Ce n'est pas mon rôle et ce n'est pas ce que j'ai à faire ici, n'est ce pas ? En effet, on a pris trop souvent l'introspection comme une occasion de rapport moral à soi-même ou par rapport à des lois morales formelles : « combien de fois as-tu été gourmand, etc. ». Mais ce n'est pas de cela dont il s'agit ; il s'agit, ici, d'une introspection qui est tout autre, d'une introspection cognitive. Pour ma part, ce que je constate quand je regarde une bouteille, pour que je puisse lui donner son expression mentale, je ne peux le faire qu'en me la parlant. Je sais que d'autres vont se donner l'expression uniquement en se donnant l'image, d'autres en faisant des mouvements et en écrivant les mots ; telle ma petite fille Aurore qui n'a pu apprendre à lire qu'à partir du moment où elle a commencé par écrire les mots ; elle avait besoin de passer par ce créneau pour accéder à l'intériorité de son sens. Personnellement, pour accéder à l'intériorité de mon sens j'ai besoin de me parler ou d'entendre ce que l'on me montre. Mais, à première vue, si je puis dire, ou même à deuxième vue, ou même à n vue, je ne vois rien ! Mais, je peux tout entendre malgré ma surdité. On fait ce que l'on peut ! Nous sommes tous des handicapés de quelque chose.

Ce que je viens de dire sur l'attention est extrêmement important, ce sont des choses qui ont l'air simples. Si on pense que cela se fait spontanément, on se trompe. Ecoutez ! Pendant huit ans, je suis intervenu dans des classes primaires de la région parisienne, notamment dans un endroit, qui plus tard est devenu célèbre, à Villiers le Bel. J'ai pu constater que nombre d'enfants étaient en situation d'échec de l'attention, uniquement pour les raisons que je viens de vous dire ; ils se mettaient ou dans une situation de volonté ou bien de laisser tout aller, mais aucun ne pensait à mettre en expressions leurs impressions. Ils pouvaient regarder dix, vingt fois, quelques fois avec bonne volonté, mais, du fait qu'ils ne codaient pas, oui codage mental, en expressions évocatives, ce qu'ils percevaient était nul et non avvenu.

Si je prends la mémorisation, vous allez me dire : « eh bien ! la mémoire à partir du moment où on a fait exister dans sa tête, si on a exprimé les choses, on a dû mémoriser. » Que nenni ! Que nenni ! Je connais des sujets, et qui font exister dans leur tête les choses, et qui vont regarder cette bouteille dix fois, puis la faire émerger dans leur conscience dix fois, sans rien mémoriser. Alors même qu'ils l'auront fait dix fois. Mais pourquoi cela ? Normalement le pli devrait se prendre puisqu'il le répète ! Mais la répétition est un acte simplement mécanique, ce n'est pas un geste de sens d'avenir. Faute de pénétrer l'intériorité du sujet, on en reste uniquement à des constats du genre « c'est mécanique. » Mais ce n'est pas un geste mécanique, un geste d'intériorité est nécessaire. Quel est le geste d'intériorité qui permet la mémorisation ? « Quand tu regardes cette bouteille, ou avec des mots, ou avec des images, ou en la dessinant, pense que quand tu ne la verras plus elle peut te revenir dans l'avenir, que tu vas pouvoir la faire exister dans ton avenir ». Ceci est un geste d'intériorité : faire exister dans l'avenir c'est le geste qui permet la mémorisation. Sans intériorité vous n'avez pas de pédagogie de la connaissance. Voyez-vous les gestes les plus simples, celui de l'attention et

¹¹ Ici, le geste mental de l'attention.

¹² Ou autrement dit : en évocation.

¹³ Les impressions, c'est : j'écoute, j'entends, je touche quelque chose, je parcours ou je regarde cela.

de la mémoire, sont des gestes d'intériorité. Mets dans l'avenir ce que tu acquières, c'est un avenir d'intériorité que tu vas pouvoir mettre dans l'extériorité de la vie ; c'est intérieurement que tu fais ce geste, c'est dans ton intériorité que tu le vis et c'est dans cette intériorité que tu vas pouvoir l'exprimer. C'est une nouvelle forme d'expression de l'acte de connaissance.

Si j'ai eu quelques succès dans mes études, c'est pour cette raison. J'avais compris cela, non pas au niveau réflexif, et dirais-je, pédagogique, mais spontanément je m'étais mis dans cette situation de mettre dans l'avenir ce que j'apprenais. Je me souviens très bien que, quand j'apprenais des citations, je les apprenais par cœur en pensant qu'elles pourraient me servir. Dans les moments de devoir, de dissertation, d'examen ou autre, du fait que j'avais fait cela, elles me revenaient d'elles-mêmes, elles me tiraient par la manche : « eh ! tu pourrais penser à ça... Oui, cela va me servir pour mon devoir ! ». J'avais mis dans l'avenir un geste d'intériorité qui me servait pour l'extériorisation¹⁴.

Si je parle de la compréhension : je prends ce verre et cette bouteille qui sont devant moi, je mets en évocation¹⁵ cette bouteille soit en me parlant soit en la regardant, puis ensuite, je regarde ce verre et le mets en évocation avec le projet de le comparer avec cette bouteille que j'ai dans ma tête. J'ai fait un geste d'attention (1), un geste de mémorisation (2) puis un geste de compréhension (3) en présentant un autre objet à percevoir, à regarder, qui est différent du premier objet, avec le projet de les comparer. De cette comparaison je vais tirer une intuition de compréhension : je vais comprendre qu'il y a des ressemblances et des différences entre cette bouteille et ce verre. En classe, on peut mettre l'élève en projet de dire : « Qu'est ce que tu préfères ? Ce qui se ressemble ou ce qui est différent ? Peux-tu faire les deux ? Peut-être vas-tu penser à ce qui ressemble, ou, au contraire, à ce qui est différent pour arriver ensuite à ce qui ressemble. Tu vas pouvoir entrer dans une intuition de sens parce que tu auras respecté les gestes d'attention, de mémorisation et que tu te seras mis dans une situation de compréhension ». Compréhension, comprendre c'est prendre ensemble. Vous comprenez !

Dites-vous que ce sont les bases élémentaires de la pédagogie, des lois de la connaissance ; elles font appel à l'intériorité du sujet. Le développement de la conscience intérieure est absolument fondamental pour qu'un enfant, une personne puisse entrer dans une situation de sens, de compréhension, de réflexion.

Pour compléter brièvement le geste de compréhension : il y a ce que j'ai appelé dans mon livre *Comprendre et imaginer* la compréhension-explication et la compréhension-application¹⁶.

Pour la compréhension-application : prenons l'élève qui regarde le tableau où le professeur a écrit $(a+b)^2 = a^2 + b^2 + 2ab$; que signifie pour lui « comprendre » cette égalité ? La question qu'il se pose dans sa tête est la suivante : comment m'en servir. Il met la formule dans sa tête avec le projet de l'utiliser lors des exercices. Pour lui avoir l'intuition du sens c'est être capable de développer $(3+2)^2$ ou $(15+104)^2$ à partir du moment où dans sa tête la correspondance est établie entre une formule, une proposition et leur application ; comprendre pour cet élève c'est savoir comment faire pour appliquer.

Pour la compréhension-explication : chez d'autres élèves leur visée de sens est tout orientée sur l'explication de la règle ou de la formule. Aussi, tant qu'ils n'ont pas eu toute satisfaction explicative, ils sont dans l'incapacité de se livrer à une activité applicative. Ils auraient en somme besoin de pouvoir tirer l'application des explications. Ces élèves sont bien

¹⁴ Restitution et/ou utilisation de la connaissance intériorisée, mémorisée antérieurement.

¹⁵ Faire exister mentalement

¹⁶ *Comprendre et imaginer* in op. cit., pp. 436-445.

meilleurs dans le développement argumenté que dans l'exercice ou dans les opérations. L'élève précède à les qualités et les faiblesses inverses. Il est important que le maître ait conscience de ces différences et qu'ils puissent adapter son enseignement à ces deux modes de compréhension.

Ces choses fondamentales, élémentaires, sont à prendre en compte parce qu'elles font appel à l'intériorité de l'élève ; c'est toujours en lui que cela peut se faire, en lui, avec lui et par lui. (*Rires dans la salle*).

Qu'il s'agisse de la réflexion, qu'il s'agisse de la créativité, il y a des lois, tout aussi précises que celles que je viens de vous donner, le temps me manque pour les aborder ce soir.

Affectivité et connaissance

Je vais passer à mon dernier point qui est celui du rapport de l'affectivité avec la connaissance.

On pourrait objecter : « c'est très joli tout ça, encore faudrait-il que vos chers élèves que vous allez initier à la vie intérieure par les propositions d'actes de connaissance, dont vous venez de parler, se sentent concerner ; vous allez avoir des élèves qui vont vous dire : « votre attention je m'en fous ! ... Votre mémorisation, vous m'ennuyez ... avec ça ! », etc. Ces élèves ne se sentent pas concernés par rapport à ce qu'est leur vie ».

Je mettrais d'abord ces élèves en présence des situations de vie, dans lesquelles ils se trouvent bien et où ils sont heureux, pour montrer que dans ces situations là ils font les gestes mentaux¹⁷ tels que je viens de vous les présenter, et qu'il est tout à fait possible de les faire dans d'autres situations.

Mais il y a autre chose, il y a à sensibiliser l'être humain à l'affectivité des actes de connaissance.

Quelles sont les forces affectives immanentes à la vie intérieure qui serviront la bonne acquisition des actes de connaissance.

Les motivations du genre avoir du succès, réussir, damer le pion aux autres, devenir un grand champion de football, devenir un grand intellectuel, devenir directeur de... (pour cela il faut bosser mon ami !) sont des motivations extrinsèques, ce ne sont pas des motivations intrinsèques. Cela permet d'accéder à ce que j'appelle des plaisirs d'état et non à des plaisirs d'actes.

Alors y a-t-il une affectivité propre aux actes de connaissance ? J'en fais l'hypothèse, et pour appuyer celle-ci, j'emprunte à la théologie chrétienne ses vertus théologiques : foi, espérance, charité. Je crois, en effet, qu'il y a une jouissance propre à la connaissance. On s'agrandit quand on est attentif. Je vois que monte en moi quelque chose d'autre, j'accède à quelque chose d'autre que moi-même, à quelque chose que je n'avais pas et qui m'est comme donné, qui est mis à ma disposition. Je peux croire à cette bouteille, puisque je la parle ou que je l'ai en image. J'ai cette chose merveilleuse en moi qui me permet d'accéder à un plus être, qui m'enrichit, qui me développe. Je ne peux pas ne pas croire en cette bouteille que j'exprime, et parce que je l'exprime elle s'imprime en moi pour s'y exprimer, soit par des mots, soit par des images, soit par le fait que je la dessine. Non seulement je peux penser, mais il y a en moi quelque chose qui me permet un plus être, - d'être davantage de ce fait. Je ne peux qu'y croire c'est-à-dire que je ne puis pas ne pas croire en cela.

¹⁷ A. de La Garanderie a dégager cinq gestes mentaux à l'œuvre dans l'activité de connaissance : l'attention, la mémorisation, la réflexion, la compréhension, l'imagination créatrice. Pour plus de précisions, voir : *Vocabulaire de la Gestion mentale*, Lyon, Chronique sociale, 2009.

J'ajoute que dans ce mouvement par lequel j'accède à ces choses, par cette espèce de forme que je ressens en moi à faire exister ce que je perçois, ou visuellement, ou auditivement, ou tactilement, j'ai tout à espérer du monde. Et je ne peux que jouir de mon sentiment de potentialité à y croire, puisque ces choses que je vois, ou que j'entends, ou que je touche, je m'aperçois qu'elles sont à ma disposition ; je m'aperçois que je peux les exprimer et qu'elles m'apportent d'autres diversités. Ce monde qui m'est donné à connaître par la foi est plein d'espérance.

Et de plus, le fait même de pouvoir saisir, regarder ce monde, ces êtres qui m'entourent, je peux en apprécier les merveilles, l'ordre, les qualités par le ressenti que j'en ai ; je me sens pris d'amour pour ces choses, ces êtres et pour moi-même, dans la mesure où ce moi-même est un moi-même qui me dépasse. Et c'est en ce sens là que ce moi-même, qui me dépasse, parce qu'il est en projet de rencontrer l'être, est forcément en situation d'un plus être de moi-même ; c'est pourquoi, je pense que les vertus théologales ont un fondement naturel dans l'acte de connaissance. Les actes de connaissance nous apportent ces capacités de développement et d'attachement. Nous avons à aimer ces choses, ces êtres qui nous sont donnés ; nous avons, aussi, à aimer cet autre nous-même qui nous est révélé. En d'autres termes, je suis, en tant qu'être en situation de connaissance, un être d'expression de sens. Je puis considérer que je ne suis jamais moi-même, mais que j'ai à être à moi-même. Je n'ai jamais à identifier mon acte de connaissance à moi-même, j'ai à être à moi-même en toute humilité, pour rencontrer l'affectivité propre à l'acte de connaissance.

Un acte de connaissance est un acte de foi, d'espérance et de charité. Je dirai, à la limite, il n'a pas à être autre chose ; il est un plaisir d'acte, de développement de l'être, ce n'est pas un plaisir d'avoir de l'être. Je n'ai pas à être moi-même si je veux rester dans le « à moi-même » pour être en situation de recherche ou d'atteinte à cet autre qui est moi-même. J'ai à respecter le sens des êtres et des autres, car ces êtres, ces choses qui ont leur sens me permettent d'avoir aussi du sens pour moi-même. Je dépends des êtres et des choses pour être « à moi-même ».

La pédagogie a à suivre ce chemin. C'est à ce niveau qu'il faut axer notre réflexion : en recherchant le fondement ontologique de l'être connaissant. L'être connaissant est un être qui a à être sa connaissance ; c'est ce que Paul Claudel a développé dans son livre *l'Art poétique*¹⁸, lorsqu'il dit que co-naître, c'est naître à, c'est naître aux choses. C'est dans cette co-naissance, en naissant à, que nous allons trouver notre bonheur, notre joie d'être ; une joie d'être qui nous dépasse nous-même car nous avons à être dépassé par nous-même ; nous sommes des êtres de projet de sens, nous ne sommes pas des êtres de possession du sens. Le sens est toujours au-delà de nous-même ; il est dans le monde tel qu'il nous est donné à vivre ou à être. A la source des actes de connaissance tels que je vous les ai présentés, il y a les projets de sens¹⁹. J'ai à être en projet d'attention, en projet de mémorisation, en projet de connaître, en projet de comprendre, en projet de réfléchir et en projet de m'assurer la présence des choses. Et pour pénétrer au cœur de l'intimité de ces actes de connaissance, il est essentiel, aussi bien pour percevoir visuellement, que pour percevoir auditivement ou tactilement, que le sujet soit toujours en mouvement de sens. Quand, par exemple, je regarde cette bouteille si mon regard ne va pas d'un point à un autre, si je me fige, je ne serai pas en mouvement de sens, je ne serai pas en situation de pouvoir capter le sens. Capter le sens, c'est-à-dire m'ouvrir au sens ; quand j'écoute, quand je regarde, quand je tacte, il faut que je sois en mouvement de sens. Il y a un rapport intrinsèque entre le mouvement et le sens, mais il faut

¹⁸Claudel, *Art poétique* ; voir plus particulièrement le chapitre *Traité de la co-naissance au monde et de soi-même*.

¹⁹ Un des concepts clés de la théorie des gestes mentaux, voir : *Vocabulaire de la gestion mentale*, op. cit., pp. 62-63.

que ce soit un sens dont nous prenions l'initiative. Ce mouvement de sens c'est ce que nous devons faire pour être attentif, pour mémoriser, pour comprendre pour réfléchir, etc.... et pour ainsi rencontrer le monde et les autres. Mais il faut que nous en ayons l'initiative. Disons à l'élève : « si tu veux dessiner cette bouteille, si tu veux apprendre cette leçon, si tu veux comprendre ce problème de maths, tu as une initiative à prendre, et, je peux te préciser quelle forme de mouvement tu peux avoir à faire. A partir de là, par rapport au mouvement que je vais te décrire comme possible, tu vas pouvoir te développer, parce que tu vas avoir foi en l'être et dans les choses qui te sont donnés, espérer dans leurs richesses, et aimer leurs présences qui seront assurées par ces mouvements. »

Je crois que j'ai parlé le temps voulu. Après vous avoir transmis ce que j'avais à vous dire, je serais très heureux de savoir ce que vous avez envie de me dire.

(Applaudissements)