

Dialogue pédagogique et discours intérieur

Antoine de la Garanderie

Professeur honoraire des Universités Catholiques de Paris et de l'Ouest. Président d'honneur de l'Institut International de Gestion Mentale.

Le dialogue pédagogique et l'acte de réflexion

Toute action pédagogique a pour but d'instruire un sujet pour qu'il acquière une capacité déterminée, savoir-faire, savoir être...

L'acquisition de cette capacité déterminée implique ce qu'on peut appeler un acte de réflexion. Pour que l'enfant acquière l'art de prendre une cuillère dans sa main pour, ensuite, s'en servir pour manger, il doit réfléchir dans ce qu'on peut dire être sa conscience de ce qu'il voit faire par sa mère lorsqu'elle lui donne sa nourriture à l'heure de son repas... C'est cette réflexion qui lui permettra de constituer l'acte par lequel il s'emparera d'une cuillère et l'utilisera pour se nourrir. On sait que la constitution de cet acte s'élaborera après des tâtonnements et non sans quelques échecs... Mais c'est bien en s'essayant à re-fléter les gestes de sa mère que l'enfant posera dans sa conscience la forme de projet de se nourrir, du sens de l'acte de nutrition, pour que celui-ci soit désormais posé dans sa conscience.

Nous pensons qu'il convient de s'arrêter sur cet exemple parce qu'il contient tout ce qu'il faut pour éclairer le sens même de ce qu'implique la raison pédagogique. En effet, nous trouvons dans cet exemple lui-même deux formes fondamentales de l'acte de réflexion qui commandent la genèse et le développement de l'action pédagogique elle-même.

L'enfant doit être en projet de « manger tout seul » et, pour cela, il a à réfléchir non seulement la prise en main de la cuillère mais encore la mise en œuvre de l'acte nutritif lui-même : la récolte de la nourriture et le transfert dans sa bouche.

Donc, d'une part, se rendre présent la situation elle-même, moment où il a et aura à se nourrir et, d'autre part, moment où il a et aura à « pratiquer » son acte nutritionnel. Deux temps de réflexion qui ont leur sens pédagogique.

On peut observer que les enfants accèdent plus ou moins facilement à ces deux actes de réflexion. Il y a l'enfant qui se pose bien, dont l'attitude est telle qu'il réfléchit bien la situation nutritionnelle ; il la campe aisément. Mais il éprouve des difficultés à se mettre en mouvements ; On sent qu'il préférerait que sa mère continue à le faire manger. Se saisir de la cuillère, prendre la nourriture, la

mettre dans sa bouche, autant de mouvements, qu'il répugne à entreprendre. En revanche, cet enfant regarde les êtres, les choses, avec attention et l'on se rend compte qu'il s'intéresse vivement à ce qui se passe autour de lui, qu'il s'en repaît, donc qu'il y trouve son plaisir. Il réfléchit les êtres et les choses pour les poser dans sa conscience afin de s'en assurer la présence.

Cet autre enfant manifeste un empressement tumultueux à tenter de s'emparer de la cuillère pour jouer avec en la manipulant, en la cognant... Eventuellement, elle pourra finir par s'acheminer vers la nourriture et enfin vers sa destination « naturelle » la bouche. Cela ne signifie pas du tout que cet enfant soit plus ou moins doué que l'autre. C'est seulement que c'est une autre forme de réflexion qu'il met en œuvre.

Le premier enfant s'assure une présence de chose, le second celle d'actes à conduire. Celui-là accomplit bien déjà un acte de réflexion mais dans le but d'acquérir une présence d'objet de sens comme tel. L'acte de réflexion de celui-ci est habité par des mouvements de sens où il s'insère lui-même. Par les actes de réflexion eux-mêmes nous avons affaire à l'un, là, qui est d'une subjectivité qui se trouve dans l'objectivité de la chose, à l'autre, ici, qui est d'une objectivité qui se trouve dans la subjectivité elle-même traduisant l'objectivité de la chose.

Les leçons à tirer de ces exemples

Si nous admettons le principe que l'acte pédagogique de l'enseignant suppose que l'apprenant ne pourra bénéficier de son apport que s'il est en projet de le réfléchir, il nous faut montrer pourquoi.

1. Si l'apprenant ne fait que voir et entendre ce que montre et dit l'enseignant, il ne sera pas en mesure de constater les acquis voulus pour faire face aux situations de tâches auxquelles il aura à s'adapter pour donner la preuve qu'il les possède. Il aura fallu qu'il les réfléchisse
2. S'il ne les a aucunement réfléchies, il sera dans une situation pédagogique de total échec.
3. S'il a réfléchi l'objet lui-même, dans son objectivité, il aura acquis la capacité de le décrire soit en le dessinant, en le disant, en le montrant s'il en voit copie, soit dans sa totalité, soit en partie.
4. S'il a réfléchi les actions qu'il peut conduire à partir de la situation objective, alors il pourra les réussir soit toutes, soit certaines, en rater ou en oublier d'autres. Seulement l'apprenant qui procède ainsi ne s'est pas donné la conscience de la connaissance de l'objet comme tel.
5. Il se peut que certains apprenants aient constitué les deux formes de réflexion voulues et soient en situation de bonne réussite dans leurs apprentissages.

Un problème pédagogique essentiel à poser

Nous constatons que l'enseignant, en général, ne pense pas que l'apprenant n'est peut-être pas en situation de projet de sens de réflexion de la chose elle-même qu'il enseigne et, de ce fait, il suppose que l'apprenant a déjà constitué l'objet de sens de la chose qu'il enseigne et que ses difficultés portent sur sa mise en œuvre par des actes de seconde réflexion qui concernent son traitement par des adaptations diverses, exercices, problèmes, applications, explications. Mais faute d'avoir pris en considération pédagogique la réflexion première de la constitution de l'objectivité de la chose enseignée, l'apprenant reste en dehors du coup..., et ne pourra que rencontrer... l'échec.

Le discours intérieur de l'élève

S'il en est bien ainsi, il y a lieu de poser la question du travail que l'apprenant a à effectuer dans sa conscience elle-même pour constituer dans sa conscience le projet de sens susceptible de répondre avec efficacité aux tâches que le pédagogue lui demande d'exécuter.

Nous pouvons même, afin de rester dans le cas le plus simple, reprendre l'exemple dont nous nous sommes servi.

On peut, en effet, estimer que l'enfant auquel on veut apprendre à « manger seul », c'est-à-dire à prendre dans sa main une cuillère et à la porter dans sa bouche après l'avoir remplie de nourriture aura mis en œuvre les deux formes d'actes de réflexion que nous avons retenues.

Sans doute devons-nous reconnaître qu'à l'âge où l'enfant peut acquérir ces capacités, il n'est pas en situation de pouvoir se parler à lui-même pour exécuter ces actes de réflexion comme on serait enclin spontanément à l'imaginer. Cela se passerait de la façon suivante : je vois bien la cuillère ; l'assiette dans laquelle il y a la purée avec les morceaux de jambon. Maintenant, j'imagine dans ma conscience cette cuillère, cette assiette... Je les ai bien constituées dans ma conscience. Second acte : j'imagine soit ma main, soit celle de ma mère, qui s'empare de la cuillère, la dirige vers l'assiette pour y recueillir la nourriture et enfin la diriger vers ma bouche... Mes réflexions pour que je sois en état de répondre à la tâche de manger tout seul sont ainsi bien acquises et ordonnées pour la fin requise.

Bien entendu, ce n'est pas de cette façon que l'enfant va conquérir la capacité à manger « tout seul ». On va penser que cela va se faire par des tâtonnements avec des essais, des erreurs ; ce sont des habitudes motrices que l'on fait acquérir à l'enfant et l'on soulignera soit que l'enfant est maladroit, qu'il mange salement, qu'il a la flemme de prendre sa cuillère et qu'il préfère de beaucoup qu'on le fasse manger. Ou, au contraire, qu'il ne veut pas qu'on le fasse manger, qu'il détourne sa bouche quand on lui présente une cuillerée pleine et qu'il tient à se livrer lui-même à

cette activité... mais qu'il y passe un peu trop de temps, parce qu'il s'amuse en même temps... etc.

Il y a une erreur indiscutable dans l'idée que l'habitude ne s'acquerrait que par des tâtonnements, des essais, des erreurs, on ne voit pas que l'enfant est en projet de sens, en situation de constituer la structure d'adaptation à la tâche. Que cette structure se compose d'actes de réflexion, ceux que nous avons indiqués. Le premier lui permet d'acquérir le présent, dans sa conscience, de la cuillère, de l'assiette... ; le second des mouvements eux-mêmes à mettre en œuvre.

Bien évidemment, dans le détail des exercices eux-mêmes de ces actes de réflexion, il n'y aura pas la discrimination qui permettrait à chacun de ces actes leur mise en place dans la logique opératoire rigoureuse : d'abord la réflexion qui conquiert l'objet, ensuite celle qui opère sur lui... Il y aura des empiétements, des insuffisances de prise en compte de l'objet alors qu'on tente de s'en emparer... ; ou bien c'est dans la saisie et la manipulation de l'objet que des défaillances se manifesteront. Mais cela ne change rien à la chose : il s'agit toujours bien d'actes de réflexion, qui sont en passe de se constituer.

A fortiori, quand l'enfant grandit, il est de plus en plus en situation de faire appel à ses capacités de réflexion, qui sont, en effet, les conditions de ses performances pédagogiques.

Si nous avons insisté pour en montrer le bien fondé au temps des apprentissages élémentaires, c'est pour que soit reconnu ce qui est la caractéristique essentielle du développement cognitif dans la conscience de l'être humain : la réflexion.

Le discours intérieur et la pédagogie

Cela conduit à affirmer que la pédagogie n'est pas seulement une affaire réservée à l'enseignant ; elle concerne tout être humain dès lors qu'il se trouve en situation d'apprentissage, c'est-à-dire de devoir acquérir du savoir-faire ou du savoir être (nous aurons à mettre au clair la différence du savoir-faire et du savoir être). En effet, puisque l'acte d'apprentissage exige que l'être humain constitue des actes de réflexion pour qu'il atteigne son but, il est quasiment évident qu'il a forgé la ou les structures de projet qui lui permettent d'en atteindre le but. Et c'est par des initiatives de conscience qui ont tout à gagner à devoir et à être des consciences d'initiatives, de telle sorte qu'elles soient des réflexions de réflexions.

Ainsi l'enfant qui a acquis la maîtrise de sa cuillère et l'art de se nourrir en l'utilisant possédera la conscience réfléchie de cette activité. Qu'il l'ait acquise à partir et grâce à des tâtonnements, des essais et des erreurs, il n'en demeure pas moins, en final, qu'une conscience réfléchie l'habite lorsqu'il se trouve devant cuillère, assiette et nourriture. On n'imagine pas, et c'est là un tort que cette acquisition est le fruit d'actes de réflexion sporadiques qui se sont succédés dans une ambiance de sens dans sa conscience.

Il faut donc maintenant comprendre que tout apprenant dont l'âge l'autorise à utiliser de mieux en mieux son pouvoir de réflexion est à même de le faire servir aux tâches que des engagements scolaires, universitaires ou professionnels lui demandent d'effectuer.

La question qui se pose à lui : quel est le moyen à mettre en œuvre dans ma conscience pour que je puisse constituer comme il se doit les actes de réflexion qui me permettront d'être performant, c'est-à-dire : d'effectuer les tâches prescrites ?

Nous répondons en lui proposant de prendre l'initiative de composer un discours intérieur. Entendons-nous bien, ce discours ne sera pas le fruit d'un dédale de paroles qu'il se donnera à entendre dans le silence de sa conscience... Il ne sera pas davantage une espèce d'intuition qui lui apporterait la réponse à ce qui lui est « pédagogiquement » demandé.

Nous estimons que ce discours intérieur sera tout d'abord la mise en place dans sa conscience de la « chose elle-même » qui concerne la tâche à entreprendre, soit une cuillère, soit un mot écrit au tableau, soit une figure géométrique dessinée dans un livre, soit une pensée de Pascal formulée verbalement ou inscrite..., soit toute sorte de développement littéraire, artistique, scientifique...

Comment ce discours intérieur va-t-il procéder ? Il va ré-fléchir ces « données » de choses que sont cuillère, mot, figure... Les ré-fléchir ; c'est dire leur procurer présence d'existence dans sa conscience. Le terme « réfléchir » est tout à fait propre à désigner, pour qu'apparaisse avec évidence le sens de cet acte. L'apprenant fait re-tour de la chose pour qu'elle entre dans sa conscience.

Sa conscience est-elle apte à accueillir la chose ? Oui, sans aucun doute mais sous une forme, ou des formes déterminées. Laquelle ou lesquelles ? Reprenons notre exemple le plus simple, celui de la cuillère.

Voici Paul. La cuillère, l'assiette garnie, sa mère ; il les voit... Et, du fait même qu'il les voit, il les prend en compte, ce qui signifie qu'il s'en assure la présence dans sa conscience qui en est l'écran visuel. Il éprouve, de ce fait lui-même, une satisfaction cognitive, parce que son système optique est nourri par cette présence : il en vit le plaisir. Regardez-le tout le temps où sa maman le fait manger, il vit la délectation de la situation visuelle à laquelle s'ajoute, comme par connivence, celle de la nutrition. Mais il n'éprouve pas le besoin ou – disons mieux – le désir de s'emparer de la cuillère pour se nourrir lui-même.

Voici Jacqueline. La cuillère, l'assiette garnie, sa mère. Elle les voit. Mais le fait de les voir ne fait pas qu'elle les prenne en compte. En revanche, les paroles qu'elle entend prononcer par sa mère, elle les intègre dans l'écran du système acoustique de sa conscience. Les mots dits y sont recueillis de par leur résonance. Sans doute, cuillère, assiette pleine sont-elles vues, mais c'est leur « entendu » qui est intégré dans sa conscience. La satisfaction cognitive sera celle qui est ressentie par les sons... Ce sont eux qui sont entrés dans le système acoustique. Le plaisir nutritif s'ajoutera

donc au cognitif. Jacqueline en raison de la forme propre à la qualité sonore, qui invite au mouvement sera-t-elle portée à sentir besoin ou désir de procéder elle-même à sa nutrition.

Voici Hugues. Cuillère, assiette garnie, sa mère. Il voit, il entend sa mère... Mais le fait de les voir et de les entendre ne fait pas qu'il les prenne en compte. En revanche, les gestes de sa mère pour le nourrir sont pratiquement d'emblée intégrés dans sa conscience. Sans doute cuillère, assiette pleine, sont-elles vues, les mots qui les désignent entendus, mais ce sont les mouvements accomplis pour le nourrir qui sont entrés dans son système moteur : il en éprouvera une satisfaction cognitive, à laquelle s'ajoutera celle que lui procure l'acte nutritif. Hugues en raison de la forme propre à la qualité motrice sera porté d'emblée à désirer s'emparer de la cuillère pour se nourrir lui-même.

Quel est le discours intérieur dans ces trois situations ?

Etymologiquement, discours signifie « courir de ça de là », en tout sens. Comme nous l'avons dit, il ne s'agit pas simplement de paroles prononcées. Seulement la « course » de ça de là qui se passe dans l'intériorité de la conscience ne s'exerce pas au hasard. Il y a, bien entendu, l'attrait de la nourriture. Mais nous ne pensons pas qu'il faille s'y arrêter. Nous aurions pu prendre un exemple encore plus élémentaire que celui que nous avons retenu : l'enfant dans son berceau est déjà en train de composer son discours conformément aux trois situations que nous avons décrites. Nous aurions ainsi pu faire l'économie de la forme affective de plaisir que revêt l'acte nutritif pour ne prendre en considération que le plaisir purement cognitif de la connaissance tel que le bébé peut vivre dans son berceau et où l'on peut déjà s'aviser du rôle que remplit l'acte de réflexion dans la conscience de l'être humain lorsqu'il accède à la connaissance, selon la norme qui est celle de sa nature.

Nous avons eu bien des occasions et des raisons d'observer des enfants dans leur berceau. Qu'avons-nous constaté ? Eh bien ! Tout simplement ceci : Paul ne cesse pas de se nourrir de ce qu'il voit. Il regarde intensément les êtres et les choses. Il s'en repaît. Ses lèvres demeurent serrées. Ses yeux se portent tour à tour sur les choses et les êtres. On se rend compte qu'il s'arrête le temps qu'il faut pour qu'il les ré-fléchisse sur son écran optique. On constate à la détente de son visage qu'il en tire profit. Jacqueline, elle, met en mélodie ce qu'elle perçoit auditivement ; son monde, elle le « gazouille ». Mieux que cela : on constate qu'elle reproduit quasi positivement en tonalité la teneur des voix dont elle a saisi le sens affectif ! Quant à Hugues, il faut qu'il s'empare de tout, qu'il manipule les choses, qu'il regarde les mouvements de ses mains... Telle est l'âme de sa réflexion.

L'acte de connaissance s'acquiert chez l'être humain par la réflexion qui lui procure du plaisir parce qu'il est pour lui source de croissance, de plus être.

Le discours intérieur que requiert l'acte de connaissance chez l'être humain se constituera par la projection de ce qui est donné à son corps par des perceptions visuelles, auditives et tactiles. Cet acte de réflexion, il va le mettre en œuvre spontanément avec plus ou moins de facilité, selon les cas... Le discours, le dis-cours, aura son orientation : le perçu aura son « cours » allant vers l'écran, soit optique, soit acoustique, soit moteur, de telle façon que l'être humain puisse donner « libre cours », « suivre son cours » à l'expression visuelle, auditive ou tactile... Ce qui est un progrès de la réflexion, qui réfléchit le sens même de la chose ou de l'être, dont, dans un premier temps, en avait simplement réfléchi la présence de sens pour traiter ensuite le sens qu'il convenait d'accorder à cette présence. Le discours intérieur ne s'en va pas « à vau-l'eau »... Il est intégré dans un processus de véritable connaissance.

Ce qu'il faut retenir, c'est que se produit au cours de ces actes élémentaires d'acquisitions de connaissance chez l'être humain une merveilleuse finalité de progrès : ces actes de réflexion au cours desquels tant bien que mal l'enfant devient de plus en plus, de mieux en mieux performant. Il s'agit d'activités qui sont des réflexions qui, spontanément, dans une aveugle lucidité, s'organisent, s'ordonnent au point d'être adaptés comme instinctivement aux exigences de la vie. Paul passera pour avoir mis du temps à se décider à prendre son biberon, mais il l'aura fait avec adresse ; Jacqueline a fait preuve d'empressement, mais elle opérait avec quelque maladresse mais dans une très bonne coordination. Quant à Hugues, il s'acquittait avec maîtrise de tel ou tel geste, mais s'y enfermait et il fallait le mettre en face de ce qui devait suivre.

L'idée du discours intérieur qui serait à recommander pour qu'il ait la rigueur pédagogique voulue reviendrait à prescrire la constitution des projets de réflexion suivants :

- a) La réflexion sur l'écran visuel des objets qui permettront à l'acte de nutrition de s'accomplir : cuillère, assiette.
- b) La réflexion sur l'écran auditif des paroles prononcées par la mère quand elle nourrit son enfant.
- c) La réflexion sur l'écran moteur des gestes effectués par la mère aux moments où elle nourrit son enfant.

Bien entendu, l'enfant de trois-quatre ans ne comprendrait pas ce langage. Seulement « son naturel » se prête à mettre en pratique comme instinctivement l'une ou l'autre de ces trois formes de réflexion. Elles ne s'activent pas avec une « perfection » immédiate. D'ailleurs y a-t-il dans la nature des choses, des actes qui seraient accomplis immédiatement et parfaitement. On pense au sphinx languedocien qui, devant mourir après avoir donné naissance à sa larve, se devait de paralyser l'animal qui pourrait la nourrir au lieu de le tuer, afin qu'il soit conservé en l'état pour qu'elle puisse le consommer l'heure venue ; il ne pouvait que réussir cette opération, sinon la survivance de l'espèce n'aurait pas été assurée. Mais il n'y a pas eu qu'un seul sphinx

languedocien dans la nature vivante du monde. L'évolution en a produit, au temps voulu, en grand nombre. On s'aperçoit que tous ne réussissent pas à assurer avec la maîtrise requise cette paralysie..., certains la ratent et ne procurent pas à leur larve la nourriture saine... Ainsi en va-t-il avec les enfants qui ont à maîtriser leur cuillère... Les processus de réflexion qu'ils mettent spontanément en œuvre seront plus ou moins bien exécutés. A la différence du sphinx languedocien, il dispose de temps pour s'adapter et « naître » à leur adaptation par des projets de sens de ces actes de réflexion qu'ils sont portés à mettre en œuvre.

Les jeux de la réflexion dans les discours intérieurs de la conscience

L'activité de réflexion est naturellement inscrite dans la conscience de l'être humain, et l'incite spontanément à la conduire vers la légitime finalité, non sans accros qui en sont comme autant d'échecs. Mais il serait faux de penser que l'activité de réflexion de l'être humain serait le fruit d'une conquête sociale et qu'elle relèverait de la qualité de l'enseignement. Il nous faut insister pour contredire cette croyance, car elle rendrait l'apprenant dépendant de l'institution scolaire au point de chercher en dehors de lui ce qui, en fait, se trouve dans l'intériorité de sa conscience. Nous touchons ici une question capitale. Si, en effet, c'est au-dedans même de la conscience de l'être qu'il faut aller chercher les racines de l'activité de réflexion, il importe d'en faire apparaître la pédagogie.

Disons-le : tout apprenant, qu'il s'agisse de maîtriser l'usage d'une cuillère, d'apprendre une des Arabesques de Debussy, de comprendre la théorie d'Einstein, de savoir dribbler comme Zidane, doit dans et par un discours intérieur se livrer à des actes de réflexion qui libéreront ses capacités cognitives et contribueront à son bonheur.

La question pédagogique n'est donc pas seulement de montrer à l'apprenant la transcription de l'Arabesque, ni de la lui jouer même avec une grande perfection technique, de faire lire des exposés de la théorie d'Einstein, ni même de l'expliquer, ni de présenter des films représentant Zidane dribblant, ni même en les offrant en ralenti, en s'ingéniant à les décrire et à les expliquer avec tous les détails possibles ! A la limite, tout cela ne servira à rien si l'apprenant ne constitue pas au-dedans de sa conscience des structures d'activité de réflexion, qui sont requises de façon dont on peut dire qu'elles sont incontournables.

Certains objecteront que les mécanismes de l'activité de réflexion sont acquis au cours des premières années de la vie de l'être humain et qu'il n'y a donc pas lieu d'y revenir. Ce qui va compter à partir de l'âge scolaire, ce sera l'effort et l'aptitude, l'enseignement lui-même des disciplines, qui ne demandent de la part de ceux qui en sont les pédagogues que la parfaite intelligibilité de leur objet pour qu'ils la communiquent à l'apprenant. Cette parfaite intelligibilité

étant le fruit de la « réflexion » exercée par l'enseignant à partir de la discipline elle-même, à l'exclusion, à la limite, de toute autre forme de « réflexion ».

Cette option pédagogique oublie que l'apprenant ne peut constituer la connaissance de l'objet de la discipline qu'en le projetant sur son écran visuel, acoustique ou moteur, qu'en traitant par une seconde réflexion cet objet projeté par des mouvements réfléchis qui en dégageront l'intelligibilité, c'est-à-dire le sens, telle qu'en présence d'une cuillère et d'une assiette pleine l'apprenant va s'emparer de la cuillère, ensuite la remplir de nourriture pour, enfin la diriger vers sa bouche... Ce processus se trouve être le même quand on parle d'apprendre à jouer l'Arabesque, à comprendre la théorie d'Einstein etc. L'enseignant, lui aussi, a dû lire ou entendre l'Arabesque ; il a dû la réfléchir dans sa conscience ; il a dû s'en emparer pour s'entraîner à l'exécuter. Et de même pour la théorie, et de même pour le dribble !

N'est-ce pas ces activités constituantes de la réflexion auxquelles le pédagogue doit sensibiliser l'apprenant ? Pourquoi ? Mais, tout simplement, parce que lui, tout enseignant qu'il soit est passé par là et... continue à passer par là. Son discours pédagogique part de l'objet conquis de la discipline, qui est là comme vaincue par lui ; il pose le pied dessus comme son trophée. Elle est sa gloire ; il oublie les péripéties de sa chasse ! Et l'apprenant ne serait là que pour applaudir sa victoire. Non, il a mieux à faire. Il lui faut retrouver le temps de la constitution de l'objet de la discipline. Oui, le temps de la cuillère et de l'assiette pleine. Saisir l'acte de réflexion pour en dégager les racines et sa mise en œuvre.

Nous n'ignorons pas que beaucoup de nos collègues connaissent et comprennent ces exigences et s'ingénient à les mettre en pratique dans leur classe. Mais nous estimons que cette légitime option pédagogique est d'une fondamentale richesse, qui est loin d'avoir épuisé sa raison d'être.

Si l'apprenant accède à l'objet de connaissance par une réflexion déterminée, qui le projette sur un horizon différent, optique, acoustique ou moteur, la qualité de l'objet ainsi constitué sera différente et les activités de réflexion enseignantes les seront aussi ! Si nous nous plaçons du point de vue du rapport de l'enseignant à l'apprenant, il faut déjà se rendre compte que si l'enseignant a constitué l'objet de sens de la discipline sur son écran optique il va le présenter à l'apprenant sous cette forme... et si, jamais, l'apprenant, lui, ne pouvait le constituer qu'en le projetant sur son horizon acoustique et moteur ? Si l'enseignant, malgré toute sa bonne volonté ignore cette différence ? Il s'ensuivra que toute la suite de l'enseignement de la discipline sera très fortement compromise pour tous les apprenants qui n'utilisent pas l'écran optique pour libérer dans leur conscience l'objet de sens de la discipline...

En revanche si l'enseignant est instruit de cette différence, il pourra mettre en œuvre une présentation de l'objet de la discipline qu'il enseigne en en tenant compte : montrer, dire et faire... Son discours « extérieur » aura été bâti en respectant les capacités du discours intérieur de l'apprenant.

N'oublions surtout pas que l'attention de l'enseignant devra conserver l'intelligence de ces différences tout au long de son enseignement, car l'apprenant, qui constitue l'objet en le projetant sur un écran optique, acoustique ou moteur, traitera les qualités de l'objet lui-même en raison de la forme qu'il s'est donnée de cet objet de connaissance. C'est tout son discours intérieur qui s'en trouve déterminé.

Les différents jeux cognitifs dans le discours intérieur de la conscience

Les jeux cognitifs sont ceux qui visent une connaissance, c'est-à-dire le « sens » d'un objet. Soit un sens de présence, d'une image (au sens visuel du mot), d'un son, d'un tact. Il s'agit bien d'une connaissance parce que la conscience est née au sens d'une présence visuelle, sonore, tactile... Parce qu'il y a sens visuel, sonore, tactile...

A partir de ces données de sens de présence des comparaisons sont possibles : différence entre le visuel, le sonore et le tactile, des similitudes et des différences sont saisies parmi des données soit vues, soit sonores, soit tactiles ; d'autres comparaisons, plus complexes, de sens apparaissent entre des objets vus, entendus ou mus qui donnent lieu au repérage de sens de cause, d'effet, de moyen, de fin... etc... Tout cela découlant de « discours intérieurs » à la conscience travaillée par l'exigence du sens, telle qu'elle le constitue.

Ce sont par des jeux de réflexion que la conscience constitue son discours intérieur et prend des habitudes de pensée.

Le dialogue pédagogique et le discours intérieur de l'élève

Le dialogue pédagogique doit s'instaurer pour prendre en compte le discours intérieur de l'élève, sinon il aboutira à ce qu'on appelle un dialogue de sourds.

Cela implique que l'enseignant, le pédagogue reconnaissent l'existence d'un discours intérieur dans la conscience de l'élève et le fait que ce discours intérieur lui est nécessaire pour accéder à la connaissance de tout objet de connaissance et à son traitement pour qu'il le maîtrise.

Lorsque nous disons que ce discours lui est nécessaire, nous pensons par ce lui à l'élève et à l'enseignant... Nous devons donc dire : leur, à lui, élève, à lui, enseignant.

L'enseignant peut avoir l'ambition de devenir l'un des interlocuteurs que l'élève campe dans son

discours intérieur. Dans cette perspective, on peut rêver le temps où le dialogue pédagogique serait devenu le discours intérieur de l'élève. N'avons-nous pas rencontré des enseignants qui ont été pour nous des maîtres parce qu'à propos de la discipline qu'ils enseignaient ils se livraient à un discours intérieur dans lequel on retrouvait celui qu'on était enclin à se tenir à soi-même. Alors, ainsi, le sens de cette discipline nous était délivré, comme nous nous le serions donné !

N'est-ce pas cet idéal que rêve d'atteindre tout enseignant ? Mais les différences entre le dialogue pédagogique et le discours intérieur, entre les accès au sens cognitif de l'apprenant et de l'enseignant ne sont pas à mépriser; car elles ont, elles aussi, leurs vertus. Autant apprenants qu'enseignants peuvent en tirer parti, pour peu que les causes de ces différences soient investies dans le dialogue pédagogique.

Le dialogue pédagogique et sa finalité cognitive

Il y a d'autres formes de dialogue entre êtres humains que celle de celui que nous qualifions de pédagogique. Les dialogues peuvent être psychologique, psychiatrique, psychanalytique pour parler de ceux qui ont directement trait à ce qui relève de la conscience et de la psychologie de l'être humain. Dans sa teneur pédagogique, le dialogue a pour objet les processus cognitifs de la connaissance. C'est là sa spécificité dont nous estimons qu'il faut la respecter. D'abord parce qu'elle a un champ d'investissement suffisant en raison de sa finalité propre. Ensuite parce qu'on a tendance à s'en écarter parce que des aspects psychologiques s'imposent un peu trop facilement à notre attention. Disons-le crûment : chercher l'échec d'un élève en sondant sa psychologie, en évoquant des hypothèses issues d'une culture psychiatrique ou psychanalytique, est une façon commode d'éviter la question pédagogique : comment fait-il pour apprendre, comment reçoit-il mon enseignement ? Question préalable d'une obligation indiscutable.

Les échecs dans les apprentissages de « connaissance » n'ont le plus souvent pour cause que l'ignorance des processus cognitifs que l'élève devrait mettre en oeuvre pour les réussir. Il s'agit donc de le renseigner en lui montrant « comment faire ». Si Aurore a une orthographe « déplorable », ce n'est pas parce qu'elle est habitée par un complexe quelconque mais tout simplement parce qu'elle « ignore » qu'elle pourrait faire exister en images visuelles les mots dans sa conscience. Il lui a suffi de le savoir pour qu'elle soit « guérie » de cette incapacité « purement » cognitive.

N'oublions pas non plus que certains complexes, certaines maladies caractéristiques de troubles psychiques peuvent bénéficier de l'aide que procure le dialogue pédagogique, conduit selon le principe auquel on doit strictement se tenir : l'éclairage portant sur le processus cognitif de réflexion et sur les moyens à effectuer pour le mettre cognitivement en oeuvre.

De la sollicitude devançante et de l'empathie au dialogue pédagogique centré sur les capacités cognitives du discours intérieur de l'élève.

Un philosophe comme Martin Heidegger, un psychothérapeute comme Karl Rogers ont proposé une éthique du dialogue pour conduire des entretiens avec des sujets psychologiquement perturbés. Martin Heidegger pendant près de dix ans a réuni régulièrement des psychiatres afin de dégager les principes pratiques à utiliser au cours des échanges avec leurs patients. Heidegger préconise la mise en œuvre de ce qu'il a désigné par l'expression de sollicitude devançante (*vorspringende Fürsorge*). Il faut ici prévenir un malentendu : cette sollicitude ne doit pas être confondue avec celle que l'on pourrait dire substitutive (*einspringende*). C'est dire qu'il s'agit de mettre le patient en situation de son pouvoir de se laisser être, de trouver le mode d'accès à sa liberté, en se défiant de tout a priori formel, et notamment inspiré par la culture psychiatrique. C'est en dehors de tout symptôme de maladie que l'échange avec le patient pourra se nouer. Cela suppose que le thérapeute est en deçà et au-delà de sa culture : il est un homme qui parle avec un homme. N'est-ce pas parce qu'au cœur même des troubles que vit le patient vit une liberté qui doit « transgresser » ces troubles pour se trouver elle-même. Plus les troubles sont accentués, plus l'exigence de liberté est forte... Alors, ce qui est devancé, ce n'est pas ceci ou cela que le thérapeute apporterait « en solution ». Gardons-nous de cette ambition. Ce qui est « devançant », c'est la sollicitude elle-même. Elle sera dite par l'attitude, par l'attente interrogative, par l'accent mis sur ce qu'expriment de promesse les propos tenus par le patient.

L'empathie selon Karl Rogers est l'effort employé par le thérapeute pour se trouver dans la tonalité de la conscience de son patient. Le moyen que Rogers se donne pour y parvenir est de re-exprimer les propos qu'il lui entend dire. Les modulations elles-mêmes sont respectées. Cette participation manifestée, prouvée, fait que le patient reconnaît sa situation conscientielle telle qu'il vient de la vivre... Et il la re-connaît telle que reconnue par la conscience d'un autre qui en accepte l'échéance... Il en résulte qu'à son tour lui-même, patient, sa conscience se trouve « adjointe » à son thérapeute, dans la situation de pouvoir estimer cette situation conscientielle. Il est en état de projet de pouvoir la de-vancer, en lui donnant un avenir. C'est un appel à la liberté qui est ainsi exprimé. C'est une autre façon de pratiquer la sollicitude devançante.

Heidegger et Rogers ont l'un et l'autre compris que l'être humain atteint de désordres psychiques relevait d'une aide qui les autoriserait à manifester leur liberté, c'est-à-dire à les libérer des liens qui paralysaient sa manifestation.

Nous estimons que le dialogue pédagogique possède davantage d'atouts encore que lorsqu'on a affaire à des êtres humains dont l'équilibre psychique est désorganisé pour des causes, dont il faut dire qu'elles sont directement et intrinsèquement affectives. Pourquoi ? Parce que la sollicitude devançante est en mesure de proposer, et à coup sûr, des projets de sens à mettre en œuvre qui

sont purement cognitifs. Sans aller bien loin, nous n'avons qu'à revenir à ces situations élémentaires que nous avons décrites. Si l'apprenant ne donne pas existence dans sa conscience à la chose qu'on lui demande d' « apprendre », qu'il s'agisse de lettres, de mots, de chiffres, de nombres, de figures, de textes... etc, il sera en échec. Il n'est pas difficile, alors, de lui indiquer comment il peut s'y prendre pour que, dans sa conscience, il puisse réfléchir sur écran soit optique, soit acoustique, soit tactile la chose « culturelle » qu'il a à apprendre, pour que l'acte de réflexion ainsi produit lui fasse « vivre » sa capacité de réussite.

A partir du moment où l'apprenant a appris que les gestes de réflexion, dont dépend l'acquisition des connaissances, peuvent tous être décrits et, de ce fait, proposés pour répondre aux exigences de ses tâches scolaires, il « connaît » la sécurité psychique voulue, parce qu'il saura comment les exécuter. Ainsi en va-t-il des actes d'attention, de mémorisation, de compréhension, de découverte, d'invention, qui sont le fruit de réflexions, dont une pédagogie soucieuse de les déceler serait en mesure d'en instruire tout apprenant.

Le discours intérieur de l'élève et l'introspection eidétique

Les propositions pédagogiques que le responsable du dialogue pédagogique doit proposer ont pour raison d'être le sens même des actes de réflexion que l'apprenant a à mettre en œuvre pour conduire comme il se doit son discours intérieur.

Son discours intérieur doit se nourrir de sens, de volonté de sens. Il a donc à pratiquer une introspection qu'il faut qualifier d'eidétique puisqu'elle a pour visée la découverte du sens : dans ton discours intérieur quelle est la place du sens, quelle est l'intention de sens qui alimente ton, tes propos ? N'oublions pas que le discours intérieur de l'élève s'en tient parfois à une simple répétition ou reproduction de l'entendu ou du vu, voire même d'un simple acte de re-copier. Aucun autre projet de sens n'est pris en compte. L'apprenant s'en tient à une simple association perceptivomotrice..., purement mécanique... Aucun avenir de sens n'en est à attendre. Il n'y a même aucune introspection... ! En revanche, l'introspection eidétique que l'on propose pour le dialogue pédagogique qui tient compte du discours intérieur de l'élève le mettra sans arrêt en interrogation sur le sens qu'il convient de donner aux actes de réflexion pour qu'ils s'exercent selon la légitimité qui est celle de leur nature dans laquelle se trouve leur sens propre. La réflexion d'attention, celle de mémorisation, celle de compréhension, celle de découverte, celle d'invention, ont leur spécificité d'acte qu'il convient d'identifier si l'apprenant souhaite être performant. Et il ne peut que le souhaiter parce que, quand le pédagogue lui décrit le geste qu'il a à opérer dans sa conscience, il anticipe déjà la joie qu'il en retirera. Jouissance cognitive, celle qui est vécue comme un plus être de cet être qu'est l'être humain qui a pour destinée de se développer, de s'épanouir

dans et par la connaissance.

C'est pourquoi nous pensons que le travail du dialogue pédagogique instauré pour permettre à tout élève, à tout apprenant, de prendre en main les instruments dont sa conscience doit se servir pour constituer ses actes de connaissance, est primordial, car il est, pour tout être humain, la condition de sa libération personnelle.