

# LES PROFILS PÉDAGOGIQUES

## DISCERNER LES APTITUDES SCOLAIRES

- LES PROFILS PÉDAGOGIQUES : DISCERNER LES APTITUDES SCOLAIRES
- Antoine DE LA GARANDERIE
- Bayard Éditions
- 1980
- 13,5 × 21
- 260 pages

**Antoine de La Garanderie**, père de sept enfants, est né en 1920. Il est diplômé d'études supérieures de philosophie, certifié en biologie animale et végétale, docteur ès lettres. Il a été professeur de philosophie et de culture générale dans d'importants établissements secondaires de la région parisienne, maître de conférences à la Faculté des lettres de l'Institut catholique de Paris. Ancien directeur de l'Institut de l'audiovisuel à Paris. Il est professeur honoraire des Universités catholiques de Paris et de l'Ouest et ancien directeur de recherches à l'Université de Lyon II. Lauréat de l'académie française pour son livre *La valeur de l'ennui*, il a aussi obtenu le prix international Comenius pour l'ensemble de son œuvre.

### Autres ouvrages :

- *Le dialogue pédagogique avec l'élève*
- *Comprendre et imaginer*
- *Défense et illustration de l'introspection*
- *Ur une pédagogie de l'intelligence*
- *La motivation*
- *Pédagogie des moyens d'apprendre*
- *Tous les enfants peuvent réussir* (avec Geneviève CATTAN)
- *Réussir ça s'apprend* ( avec Daniel ARQUIE)

### Quatrième de couverture

« Comment faites-vous pour réussir ? Comment faites-vous pour comprendre une explication, pour apprendre, pour mémoriser, pour réfléchir sur un sujet de dissertation ou un problème de mathématiques ? »

Antoine de La Garanderie a fondé sa recherche sur **l'observation des processus mentaux**. Traitant les renseignements recueillis auprès de ceux qui réussissent, il a découvert que chacun utilise des méthodes de travail assez stables. Il a discerné des familles d'enseignés...et d'enseignants en fonction des types d'images mentales utilisées par celui qui apprend et réfléchit.

A partir de sa recherche, il a pu établir des profils pédagogiques et des portraits scolaires. Il propose une pédagogie de la gestion mentale dont l'efficacité est aujourd'hui largement reconnue.

Avec des enseignants acquis à cette conception de l'éducation, tous les enfants peuvent réussir. »

### Sommaire

Introduction	7
Les approches lointaines d'une recherche	11
Les premiers pas	18
A l'assaut des cracks	28
A la rencontre des élèves avec le concours des maîtres	48
Les habitudes évocatives	70
Langues et paramètres, notion de profil pédagogique	95
Profils pédagogiques et portraits scolaires	114
Le diagnostic et l'entraînement pédagogiques	158
Pour une pédagogie incarnée	223

# Résumé

## Introduction (pages 7 à 9)

Ce livre s'adresse d'une part aux enseignants et formateurs qui pensent ne pas connaître toutes les ressources mentales dont ils peuvent disposer, et d'autre part aux spécialistes de la psychologie et des sciences de l'éducation sans pour autant user de leurs méthodes ou langage.

Il s'agit ici de présenter des **faits mentaux** et les rapports entre ces faits qui permettent d'affirmer que la *réussite scolaire* des élèves dépend d'*habitudes mentales* insoupçonnées mais dont il est possible d'assurer la maîtrise. Le recueil s'est fait auprès d'élèves, d'enseignants et de « cracks » après qu'ils aient bien voulu procéder à un examen de conscience pédagogique.

Concernant le vocabulaire utilisé : par « *aptitude scolaire* » il faudra comprendre adaptation de l'élève qui obtient de bonnes notes dans certaines disciplines, et quand il s'agira de « *genèse* » cela désignera le développement d'un processus mental depuis son origine. En effet, il est question ici de méthodes fondées sur l'observation intérieure et non de méthodes objectives comme celles utilisées en sciences humaines. Que l'on admette donc, comme nous admettons l'utilité de ces dernières, la validité et la rigueur des méthodes qui nous avons employées.

## 1 - Une approche lointaine ( pages 11 à 17)

C'est parce qu'il a souffert d'un problème auditif -qui ne sera réglé que plus tard- qui l'a empêché de suivre une scolarité sereine, que l'auteur décida de s'engager dans la carrière de l'enseignement. S'occuper des jeunes et leur permettre de découvrir leurs propres ressources fut pour lui un choix teinté de revanche et « d'agressivité narcissique : « je saurai bien, moi, éviter aux autres ce que j'ai subi ! » (p.15). Il attacha un grand prix à la force de l'intelligence en négligeant l'intelligence de la force : à l'aise avec les doux et les humiliés, il eut du mal avec les élèves qui se posaient en s'opposant. Ses propres limites limitèrent donc la compréhension qu'il put avoir de ses élèves. S'il n'a pas su reconnaître à sa juste valeur le « don de force » dans son action éducative, en revanche celle-ci est parvenue à développer un langage de l'acceptation mutuelle, à mettre l'accent sur la reconnaissance des différences : « **l'unité des êtres dans l'intelligence de leur diversité** » (page 17)

## 2 - Les premiers pas (pages 18 à 27)

Lorsqu'il obtint son premier poste d'enseignant en tant que professeur de philosophie, sa surdité loin d'engendrer des difficultés ( dont par ailleurs il n'avait pas conscience) , le poussa à décupler ses efforts qu'il faisait pour comprendre ses élèves. Lorsqu'une question lui était posée, de même qu'il lui fallait deviner les mots prononcés, il s'ingéniait à découvrir le sens qui animait un propos. Ainsi, à la suite de nombreux échanges avec ses élèves durant les cours, il proposa à ceux qui le souhaiteraient de leur servir de *support pédagogique* durant l'élaboration de leurs dissertations philosophiques (page 21-25).

Voici le principe de ce *temps pédagogique* :

- 8 élèves au maximum
- durée de 2 heures minimum et 3 heures au plus
- trois sujets proposés au tableau
- possibilité d'appeler le professeur « à l'aide », celui-ci se réservant le droit de regarder où en sont les élèves
- **pas de méthode de travail imposée** au contraire « **faire comme ils en avaient l'habitude** »

À la suite de cette « expérience », trois types méthodologiques purent être identifiés (il faut entendre par type méthodologique non pas une structure immuable dont seraient pourvus les élèves par nature, mais un ensemble d'**habitudes de comportement mental**) :

Les trois types méthodologiques :

1°- Le rédacteur : il rédige tout de suite, puis, arrêté dans son développement, ne sait plus quoi dire. Pensant avoir atteint le bout du sujet, il est parfois déjà en dehors de celui-ci ou n'a pas étudié ce qui en constitue l'essentiel

2°- Le chercheur d'idées : il laisse courir sa plume et ne parvient pas à construire un plan. L'absence de rigueur démonstrative, malgré des idées intéressantes aboutit à un ensemble mal équilibré et un contenu de valeur inégale

3°- Le planificateur : il sait bâtir les structures mais ne parvient pas à les meubler et éprouve du mal à rédiger.

Sachant qu'il ne s'agit aucunement de faire abandonner la méthode utilisée au profit d'une voie royale ouverte par le professeur, le risque étant trop grand de se heurter à des obstacles pédagogiques, voici les conseils qui furent donnés à chacun des trois types à la vue des difficultés rencontrées :

1°- Les difficultés rencontrées sont de deux ordres : perte du fil des idées durant la rédaction et sentiment, durant la relecture de la dissertation, de n'avoir pas traité le sujet ou seulement partiellement ou d'en être sorti .

Conseils :

- relire tout ce qu'il a déjà écrit - il retrouvera le fil de ses idées
- tout recommencer s'il s'est fourvoyé sur l'ensemble du devoir, ou refaire les passages qui ne conviennent pas

2°- La difficulté est l'élaboration du plan

Conseil :

- relire tranquillement et plusieurs fois ce qu'il a écrit spontanément en le confrontant sans cesse au sujet. Ces relectures lui permettront de sentir ce qui est à garder. Ce qui est à éliminer sera mis entre crochets et ce qui est valable sera recopié sur une feuille à part puis relu afin de voir si les idées s'enchaînent. Le texte définitif peut désormais être organiser et rédiger.

3°- La difficulté c'est le développement, une fois que le plan ait été établi.

Conseil : le plan est fait, inutile de chercher à développer, mais pour chaque partie recueillir de la documentation, copier des citations, apprendre des passages. Une fois ce travail accompli, la rédaction se fera de tête, en mettant de côté la documentation.

Ces conseils ont toujours rendu service aux élèves dont on avait diagnostiqué les caractéristiques méthodologiques. Les élèves obtenaient de bonnes notes au baccalauréat et semblaient avoir une sécurité méthodologique.

Après ces résultats encourageants, La Garanderie s'intéresse alors la propriété d' « **ampleur du champ de conscience** ». Conscience étroite et conscience large ( étroite ne signifiant pas bornée et large ne signifiant pas sans scrupule) correspondent à des différences de procédures mentales employées par tout homme.

**Conscience étroite** : éveil à la compréhension des questions traitées si on insiste sur les différences , si on déblaie le terrain afin d'éviter les confusions ; approche différenciée, conclusion discriminative

Exemple : « une obligation n'est pas une contrainte puisque la contrainte est un fait et l'obligation un devoir »

**Conscience large** : utilisation des analogies de ressemblance ; accumulation, convergences

Exemple : « une obligation n'est pas autre chose qu'une contrainte à laquelle on estime devoir se soumettre »

### 3 – A l'assaut des cracks (pages 28 à 47)

Des classes préparatoires aux concours des grandes écoles, lui ayant été confiées, La Garanderie décide d'interroger des « cracks » sur leurs méthodes de travail et de détecter les causes de leur réussite scolaire.

Quelques points de vocabulaire à préciser :

- Être intelligent, avoir de la mémoire c'est opérer de certaines manières, utiliser des procédés
- La branche de la pédagogie qui nous intéresse a pour objet l'étude des méthodes personnelles de travail (celles-ci peuvent être différentes et chacune ne convient pas à tous) et a pour objectif l' « analyse des actes de pédagogie personnelle par lesquels un homme s'instruit, se forme pour acquérir des compétences »

Voilà ce que l'on a pu retirer des tables rondes avec plusieurs des meilleurs élèves concernant leurs méthodes personnelles de travail :

- une méthode d'interrogation pour recueillir des renseignements
- l'intérêt des élèves pour ce genre de questions
- des précisions sur les procédures personnelles dont les cracks font usage et qui semblent être de véritables lois de la bonne adaptation scolaire

Les tables rondes ont permis de dégager deux idées pédagogiques : l'une sur la *mémorisation*, l'autre sur le *fonctionnement de l'intelligence*.

La mémorisation (pages 37 à 39)

**L'acte de mémoriser aurait comme condition pédagogique de**

- **s'inscrire dans le projet d'user de l'acquis,**
- **dans un avenir esquissé par un geste mental,**
- **qui en structure imaginativement les lieux et les occasions.**

Ce qui précède étant une condition nécessaire mais non suffisante, il faut aussi réaliser l'effort pour que ce qui est à acquérir le soit et contrôler la qualité par des récitations anticipées qu'on joue soi-même. L'imagination fournit à l'acte de mémorisation son cadre, dans lequel il peut s'incarner et qui a référence à l'avenir.

Ex : si certains retiennent aussi bien les « bonnes histoires », c'est parce que pendant qu'on leur raconte ils pensent déjà qu'ils sont eux-mêmes en train de les raconter à quelqu'un.

Ex : Les comédiens sont déjà en scène lorsqu'ils apprennent leurs rôles.

On entend souvent que pour réussir il faut être motivé. Et dans la motivation n'y a-t-il pas la représentation de soi en train de jouer tel rôle de son choix ?

Lorsque l'on acquiert des connaissances, que l'on fait preuve d'intelligence dans l'adaptation c'est « qu'on en a eu le projet, c'est-à-dire que par l'imagination on s'est vu remplissant ce rôle. La mémoire avait le cadre où inscrire les connaissances à acquérir.

Chaque individu a bien-sûr sa propre structure mentale mais il n'y est pas enfermé .

Voici les points qui ont pu être dégagés à l'issue des échanges avec les « cracks » :

- le dialogue pédagogique avec de très bons élèves leur est utile car il les renseigne sur eux-mêmes et peut même être un facteur de progrès car la prise de conscience des processus qu'ils utilisent leur permet d'en faire encore meilleur usage
- la loi pédagogique de la mémoire (voir tableau ci-dessus) doit être énoncée aux élèves, en particulier à ceux qui se plaignent de « retenir » difficilement
- les aptitudes scolaires semblent dépendre de processus mentaux
- il existe sans doute une pédagogie différentielle dans le sens où à partir d'une façon de penser, de réfléchir, de retenir, on s'adapte facilement à telle discipline et difficilement à telle autre ; c'est même à l'intérieur d'une même discipline que facilités et difficultés peuvent se manifester en fonction de la méthodologie personnelle de l'individu
- de nombreuses questions demeurent :
  - l'analyse des processus mentaux
  - leurs corrélations
  - leurs incompatibilités apparentes
  - leurs origines et donc leurs causes les plus simples, qui apporteraient un éclairage sur la genèse des aptitudes scolaires
  - la nature de ces « typologies » : formes innées ou plis pris ?...
- le dialogue pédagogique, c'est-à-dire les échanges avec les élèves sur leurs méthodes personnelles de travail, est susceptible d'être généralisé, s'il est utilisé avec précaution, à tout le milieu scolaire.

**4 – A la rencontre des élèves avec le concours des maîtres** (pages 48 à 69)

Mise en œuvre d'un dialogue pédagogique avec des élèves de 3<sup>ème</sup> rencontrant de grandes difficultés scolaires.

Rubriques des conversations pédagogiques correspondant à l'essence du temps pédagogique (le passé à exprimer, le présent à remplir, le futur à investir) :

Mémorisation	Apprentissage des leçons	- celles que vous apprenez le plus facilement - celles que vous apprenez le plus difficilement - celles que vous négligez systématiquement
Réflexion	Réalisation des devoirs	- ceux que vous faites avec le moins de difficultés - ceux que vous ne parvenez pas à faire, sinon à grand peine
Attention	Écoute en classe	- qu'est-ce que vous comprenez le plus facilement ? - qu'est-ce que vous comprenez difficilement ? qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? - qu'est-ce qui vous met sur la voie quand vous ne comprenez pas ? - qu'est-ce qui, à votre avis, vous fait perdre pied généralement ?

#### Principes fixés au début de la première séance :

A – dialogue tjs pluridisciplinaire et non analyse critique d'une seule discipline

B – l'animateur du dialogue a pour rôle d'aider les élèves à prendre conscience de leurs procédures personnelles et non de donner sa méthode pédagogique personnelle

C – l'animateur proposera des hypothèses lorsque l'élève n'arrivera pas à voir clair en lui

D – expression très libre des élèves, invités à indiquer les similitudes ou les différences entre leurs procédés et ceux de leurs camarades, sans jamais poser qu'il existe une voie méthodologique royale (la sienne, celles d'un camarade ni même celle d'un professeur)

E – possibilités pour les élèves de changer de procédures à condition qu'ils pèsent les avantages et inconvénients que cette décision de changement entraînera

#### Résultats des échanges

- immense intérêt des élèves
- prise de conscience de leur manière de faire et compréhension des échecs et des succès
- sentiment de pouvoir s'améliorer, notamment grâce aux renseignements fournis par leurs camarades
- importance du rôle de l'émulation que joue le dialogue pédagogique

\*

\* \*

Nous constatons que d'une part que ce genre de dialogue sur les méthodes personnelles de travail a été totalement omis dans les programmes scolaires, et d'autre part que si les élèves réussissent bien une année et pas la suivante c'est que les enseignants se suivent et ne se ressemblent pas . Ce sont ces constats qui nous poussent à organiser un séminaire avec des enseignants pour réfléchir sur leurs méthodes personnelles de travail et sur l'incidence que celles-ci peuvent avoir sur leurs méthodes d'enseignement. Durant ces échanges nous utiliserons « l'introspection expérimentale qui combine l'observation intérieure et la comparaison des témoignages.

#### Conclusions tirées de ce séminaire :

1 – répercussions évidentes des méthodes personnelles de travail sur les méthodes d'enseignement

2 – existence de procédés généraux appliqués dans un premier temps à toutes les sphères du savoir, puis éventuellement mise en œuvre d'autres procédures dans un second temps (mais ce sont les premiers qui sont utilisés en cas de problème)

3 – appartenance à l'une ou l'autres des familles pédagogiques : celle qui utilise la réitération verbale sous forme de langage intérieur (auditive ou verbale) et celle qui utilise la représentation visuelle sous forme d'images de choses ou de figures

4 – confirmation de la mémoire-projet

#### Décisions pédagogiques qui découlent de ces conclusions

1 – être conscient de la valeur pédagogique relative des moyens employés avec les élèves et par conséquent de la nécessité d'utiliser des moyens variés et d'avoir recours aux ressources pédagogiques des élèves eux-mêmes

2 – avoir dans la classe des temps pédagogiques forts

- avant la fin de la classe demander à quelques élèves comment ils vont s'y prendre pour apprendre leur leçon ou faire le devoir donné
- en début de classe demander cette fois à quelques élèves comment ils s'y sont pris pour apprendre leur leçon ou faire le devoir
- arrêter une explication pour une pause pédagogique et interroger la classe
- tous les mois, faire un bilan pédagogique d'une demi-heure sur les difficultés pédagogiques du programme

## 5 – Les habitudes évocatives ( pages 70 à 94)

Deux remarques :

1°- il n'y a pas autant de méthodes personnelles de travail que d'individus

2°- ces méthodes ne changent pas fondamentalement au cours de l'existence de l'individu

Ces méthodes sont de véritables habitudes mentales puisqu'elles sont des formes de fonctionnement intérieures à la conscience et acquises.

- D'où viennent ces méthodes ?
- Pourquoi n'utilise-t-on pas les mêmes images mentales ?
  - images verbales ou auditives
  - images visuelles
- Comment se forment ces habitudes évocatives qui semblent se constituer au temps où s'installe dans la vie mentale de l'individu le processus de la réflexion ?

Même si nous serions en droit de penser que la mobilisation des images mentales par l'acte de réflexion devrait être déterminé par la nature de l'objet perçu, il en va en fait autrement : si le cerveau a bien la possibilité de mobiliser les deux catégories d'images mentales, le pli est pris et l'individu ne songe pas à faire appel à l'autre catégorie et n'utilise finalement qu'une seule des deux catégories.

Ex : après l'audition d'un concert, le visuel évoque les images visuelles que la musique a fait retentir en lui

Ex : après la visite d'un musée l'auditif évoque ce qu'il s'est dit en regardant les œuvres.

La loi pédagogique fondamentale c'est que **pour apprendre et comprendre on a besoin d'images mentales**. Et c'est un redoutable erreur pédagogique que de séparer l'acte de compréhension de l'image mentale.

De cette loi en découle une autre : quand il y a consonance entre les images évocatives (images visuelles/objet visuellement perçu, images verbales/objet verbalement perçu) le sujet en situation d'évocation sent que les images qu'il perçoit ouvrent sur la possibilité réelle d'en retrouver d'autres, qui n'ont pas été mobilisées au moment où il percevait (visuellement ou auditivement) l'objet même. En revanche, quand il y a dissonance entre images évoquées et objet perçu, le sujet en situation d'évocation sent qu'il n'a pas la possibilité d'évoquer d'autres images que celles qu'il a évoquées au moment où il percevait l'objet.

Différents points établis :

1. l'habitude évocative a pour origine la réflexion spontanée
2. La réflexion spontanée est le retour que la conscience opère sur une perception pour en évoquer une espèce d'image
3. Cette réflexion spontanée finit par devenir machinale ; l'habitude évocative est dès lors constituée
4. tout individu humain pratique la réflexion spontanée et est habitué par des habitudes évocatives
5. Il existe deux grandes espèces d'habitudes évocatives : les visuelles et les auditives
6. Les habitudes évocatives se prolongent dans les activités verbo-motrices et scripto-motrices
7. L'individu humain est porté à contracter ou des habitudes évocatives visuelles ou des habitudes évocatives auditives et ce, naturellement

8. Certains individus parviennent à utiliser ces deux espèces d'habitudes
9. Il y a un lien intrinsèque entre la forme de l'habitude évocative pratiquée et les adaptations et les inadaptations scolaires
10. Il y a un lien intrinsèque entre le contenu de la mémoire, les aptitudes de l'intelligence et la forme de l'habitude évocative pratiquée
11. L'habitude évocative non pratiquée peut être acquise pour peu qu'on le veuille et qu'on sache comment s'y prendre
12. Un champ semble bien s'ouvrir au pédagogue

## 6 – Langues et paramètres (notion de profil pédagogique) (pages 95 à 113)

A la vue de ce qui précède, sachant que les aptitudes scolaires sont relatives à l'habitude évocative, celles-ci devraient occuper une place centrale dans toute formation pédagogique.

Nos deux objectifs seront donc :

- Une fois connues les habitudes évocatives dont chacun fait usage, déduire les aptitudes scolaires qui y correspondent et brosser un portrait scolaire
- Mettre en œuvre des moyens pour l'acquisition des habitudes évocatives dont l'absence entraîne des inaptitudes scolaires déterminées

Nous sommes pour l'instant dans l'impossibilité d'atteindre ces objectifs car le chapitre précédent n'a fait que sensibiliser à l'intelligence de l'habitude évocative :

- Formes spécifiques (visuelle ou auditive)
- Causes d'origine ( le fonctionnement cérébral)
- Conséquences pédagogiques (relation entre l'habitude évocative et l'aptitude scolaire, et entre la réussite de l'élève et la méthode de l'enseignant)

Donc, avant de passer à ces objectifs et d'aboutir avec sûreté aux portraits scolaires, il nous faut procéder à une élaboration conceptuelle et à une désignation discriminatoire :

1°- Ne peut-on désigner l'habitude évocative par l'expression de langue pédagogique ? L'individu peut-il posséder deux langues pédagogiques ?

2° - N'y a-t-il pas des formes d'habitudes visuelles et auditives plus différenciées et qui seraient, elles aussi, déterminantes pour la manifestation d'aptitudes scolaires. Celles-ci répertoriées et désignées constitueraient de véritables paramètres pédagogiques.

3° - Comment pourrions-nous figurer ces paramètres et ces langues pédagogiques, car pour être opérationnels il nous faut dégager des procédures de présentation.

Réponse à chacune des questions :

1° - Puisque le retour que le sujet connaissant opère à partir des perceptions visuelles ou auditives se détermine très tôt dans une habitude évocative qui donne lieu à une production d'images visuelles ou auditives, puisque cette forme déterminée d'évocations visuelles ou auditives a pour conséquence un mode spécifique de mémorisation et de compréhension, puisque enfin cette détermination viendrait d'une disposition cérébrale naturelle on peut appeler cette forme fondamentale d'habitude évocative la langue maternelle pédagogique. Elle est en effet bien une langue puisqu'elle est pour le sujet connaissant son moyen propre de communication avec le passé (forme de sa mémorisation) et avec l'intelligible (forme de sa compréhension). Parler d'une langue maternelle pédagogique ne signifie pas que les êtres humains y sont réduits. En effet, il est possible d'acquérir l'autre forme d'évocations que nous appellerons seconde langue pédagogique.

Remarque : les élèves qui très tôt pratiquent les deux formes évocatives n'ont aucune difficulté scolaire.

2° -La langue maternelle et la seconde langue pédagogiques n'ont-elles pas des formes qui en précisent les structures puisqu' il ne suffit pas de gérer une langue pédagogique pour qu'ipso facto on se serve de toutes les formes d'images de cette langue ?

## Classement des différentes formes d'images sous leur langue pédagogique propre

	Langue pédagogique visuelle	Langue pédagogique auditive
1	Les images des objets perçus réellement dans le monde visible : choses, êtres, scènes de la vie (certains sujets bornent leurs évocations visuelles à cette catégorie d'objets)	Les images auditives des sons perçus, des conversations tenues, des mots entendus désignant des choses ou des êtres.
2	Les images des mots eux-mêmes. (ce n'est pas le fait de tout sujet qui utilise la langue pédagogique visuelle d'évoquer visuellement les mots lus ou entendus)	Les images auditives des mots appris, les séries de mots appris mécaniquement qui sont évoqués auditivement en images mentales
3	Les images des figures, des croquis, des symboles. Autre forme nouvelle de représentation par des images mentales (nous devons faire une distinction entre les sujets qui évoquent les figures géométriques à l'exclusion des symboles algébriques et réciproquement)	Les enchaînements de phrases constituant des ensembles logiques à teneur historique, scientifique... évoquées par des successions d'images mentales auditives.
4	L'élaboration d'images visuelles mentales pour se représenter ce qui n'a pas été perçu ou pour symboliser des objets perçus... Nous ne nous contenterions pas plus de reproduire par des images mentales des objets perçus ; nous serions en situation « créative » d'images visuelles.	L'élaboration par des images auditives internes de récits inventés, d'histoires complétées ou transformées... Nous sommes en situation créative d'images auditives.

Tels seraient les paramètres parallèles des deux langues pédagogiques. Un sujet peut à la limite les gérer tous dans les deux langues. Il peut n'en gérer qu'un ou deux dans une seule langue : c'est alors qu'on rencontre les difficultés scolaires. Les deux premiers paramètres de chaque langue sont des opérations mentales dites simples, les deux autres sont dites complexes.

### Paramètres intervenants pour la constitution du profil pédagogique

#### Opérations mentales :

- simples	Évocations visuelles	Évocations auditives
1) Évocation des choses, des êtres, des scènes, des gestes	Le sujet voit en image mentale donc visuelle, les choses, les êtres et les gestes	Le sujet entend parler par une image mentale, donc auditive de ces choses, de ces êtres, de ces scènes, de ces gestes
2) Évocation des mots	Le sujet voit en image mentale, donc visuelle, les mots à leur place dans la page, comment ils sont écrits, et comment se font les accords grammaticaux par la vue	Le sujet entend en image mentale, donc auditive, les mots prononcés dans des séries de mots et comment se font les accords grammaticaux par l'oreille
- complexes	Évocations visuelles	Évocations auditives
3) Évocation des rapports et des relations : lois, cause-effets, principes à conséquences... etc...	Le sujet voit les figures géométriques, les équations, les règles de grammaire sur le livre, le cahier, comme ils sont visuellement posés	Le sujet entend l'énoncé des règles de mathématiques, de grammaire
4) Évocation en complétant, en prolongeant, en innovant	Le sujet opère visuellement ces évocations	Le sujet opère auditivement ces évocations

3°- En s'appuyant sur le profil épistémologique que Bachelard a présenté et développé dans *La philosophie du non* (PUF, 1949), l'auteur a établi son profil pédagogique, réussissant ainsi à établir des procédures expérimentales et quantifiées qui confirment ses hypothèses déjà généralement et qualitativement affirmées : en posant en abscisse les habitudes évocatives et en ordonnée la fréquence d'usage on obtient un produit appelé **le profil pédagogique**.

#### 7 – Profils pédagogiques et portraits scolaires (pages 114 à 157)

L'auteur expose tout d'abord les cas des élèves qui ne gèrent que leur langue maternelle pédagogique et qui à l'intérieur de celle-ci n'utilisent qu'un seul paramètre : ils éprouvent sérieuses difficultés d'adaptation scolaire.



Ensuite il aborde les cas de ceux qui dans une des deux langues utilisent 2 paramètres dominants : problèmes d'adaptation scolaire dû au défaut de gestion de l'un ou l'autre des paramètres délaissé qui en est la cause. Chacune des deux langues pédagogiques a quatre paramètres cependant il semble que le quatrième paramètre, celui des évocations élaborées, ne se manifeste jamais indépendamment d'une gestion dans la langue correspondante d'un des trois autres paramètres, par conséquent nous aurons donc pour l'exposé des PP (profils pédagogiques) avec un ou deux paramètres dominants, les possibilités suivantes :

	Gestion d'un paramètre dominant	Gestion de 2 paramètres dominants
Langue maternelle pédagogique visuelle	P1 P2 P3	P1 – P2 P1 – P3 P2 – P3
Langue maternelle pédagogique auditive	P1 P2 P3	P1 – P2 P1 – P3 P2 – P3

( P = paramètre)

Ensuite entrée dans la zone où l'élève, à l'aide de sa seule langue maternelle, gère les trois paramètres fondamentaux : les inaptitudes scolaires diminuent.

Enfin, étude de profils d'élèves qui en plus de leur LMP (langue maternelle pédagogique) emploient la seconde langue : ceux-ci n'ont plus de difficultés d'adaptation scolaire, mais selon leur LMP et les paramètres dominants, ils n'ont pas les mêmes points forts. L'auteur pense que sa grille peut apporter « un éclairage sur les formes du génie ».

### Exemple de la démarche employée pour définir le profil pédagogique d'un élève

( ⓘ je reprends ici intégralement un des exemples énoncé par La Garanderie)

Cas d'un élève dont la langue pédagogique est la **visuelle** et qui dans celle-ci ne gère qu'un seul paramètre, le **paramètre 1** : G.L, 20 ans, étudiant

#### Enquête :

G.L est très net dans ses réponses. Il a une mémoire visuelle des plus précises des choses, des êtres, des scènes de la vie et des gestes accomplis, dont il aime évoquer les détails et le suivi. Il insiste beaucoup sur ce dernier point, en disant qu'il a pris très jeune l'habitude d'évoquer les gestes d'un ouvrier, d'un sportif, de sa mère faisant la cuisine...etc.

Mais lorsqu'il lit, il n'a, dans le prolongement de sa lecture, aucune évocation des mots lus, ni du format du livre ou de sa couleur. A travers les mots et les phrases , il évoque les choses et les scènes qu'ils désignent et racontent. Il se dit perdu lorsque les mots et les phrases ne se rapportent pas directement à des perceptions visuelles de réalités concrètes. Il nous dit qu'il n'est jamais arrivé à apprendre quelque chose par cœur, mais qu'il a des images visuelles très précises des péripéties successives d'une fable comme « Le loup et l'Agneau ».

Il arrive à se représenter des figures géométriques et à voir nettement les raisons virtuelles d'une démonstration. Il comprend bien le sens d'un croquis, d'un schéma, d'un plan, pourvu que ceux-ci soient figurés sur le papier. Il n'hésite pas du reste à utiliser son bic pour « se donner » les représentations schématiques de démarches logiques avec des éléments figurés.

#### Profil pédagogique de G.L.

Scènes Gestes		Opérations complexes	Opérations élaborées
	Mots		

### Portrait scolaire de G.L.

- a) *Points forts.* En raison du fort coefficient attaché à la gestion du paramètre 1 et, dans celui-ci, à l'image des gestes vus, il en résulte non seulement que G.L. a la mémoire des lieux, des choses et des personnes vus, mais encore qu'il est capable d'évoquer des successions de gestes. Il devait savoir reproduire les gestes accomplis par les meilleurs et, du fait qu'il a eu une activité scripto-motrice, il a dû également être excellent pour présenter tout un plan d'opérations techniques.
- b) *Points moyens.* En dépit d'une faible gestion du paramètre 3, G.L. doit être parvenu à des résultats honorables en géométrie. La démonstration étant liée à une construction figurée en laquelle elle s'incarne et s'exprime. Nous estimons que dans les manipulations en physique et chimie, il peut également se débrouiller, même si la phase propre du raisonnement qu'il faut construire se montre défaillante. Grâce à son habitude d'enregistrer des croquis et d'en dessiner lui-même, il pourra en utiliser pour ses leçons de géographie et y ajouter quelques valeurs de dimensions chiffrées.
- c) *Points faibles.* En allant vers le plus faible et en partant de l' « à peine moyen », nous obtenons ceci : G.L. éprouve beaucoup de difficultés à bâtir le raisonnement qui accompagne les images visuelles très précieuses dont ses évocations le pourvoient. Mais il lui manque celle des mots. Seulement, il arrive quand même à élaborer le raisonnement grâce à un mécanisme implicite qui s'est implanté entre les figures, les schémas et les mots eux-mêmes.

Mais où il devient très faible, c'est en histoire, car s'il se représente bien les traits ou les actes visualisables des personnages historiques, les relations de cause à effet, les analogies entre des séquences verbales, qui sont censées synthétiser des intentions, des causes diverses, lui échappent complètement. Oui, il est capable de faire le portrait de Charles V, de répondre aux questions qu'on lui posera sur les actes principaux de sa vie. Il préférera une suite de petites questions et détestera la grande question à développer, qui le laissera coi.

Il est certainement nul en orthographe puisqu'il ne gère les mots ni visuellement ni auditivement. Il paraîtra, de ce fait, n'avoir aucun sens de l'orthographe, ni de l'orthographe d'usage, ni de l'orthographe d'accord, puisqu'il ne sait pas les règles par cœur et puisqu'il n'évoque pas auditivement les mots (il ne pourra donc pas se servir de son ouïe pour savoir comment écrire le mot « su » dans la phrase : « les leçons que j'ai sues » ; son ouïe lui permettrait de le savoir en évoquant la phrase avec un autre participe passé : les leçons que j'ai apprises ).

Il est nul en développement narratif, car, comme il n'apprend rien par cœur, il n'a pas dans l'oreille des schèmes de phrases, ni des mots pour désigner des qualités, des sentiments.

### Commentaire

G.L. est étudiant chez nous à l'I.D.A. (Institut De l'Audiovisuel). Il a réussi son baccalauréat de technicien, nous a-t-il dit, avec des très bonnes notes pour toutes les épreuves techniques et très faibles pour toutes celles qui relevaient de l'enseignement général. Il se reconnaît à 100% dans le portrait scolaire que nous avons brossé. Il affirme de la manière la plus nette que si au cours de ses études et, plus particulièrement, durant les classes de sixième et celles d'au-delà, on l'avait mis au courant des possibilités de gestion des habitudes évocatives, *il aurait très certainement été capable de devenir bon en orthographe et de développer la gestion des opérations complexes* : « Je sens qu'il m'aurait été très facile si j'avais pensé que cela suffisait de me donner l'image visuelle des mots, tels qu'ils sont écrits. *La meilleure preuve est que, depuis que vous me l'avez signalé, je le fais sans aucune peine. Et si je me représente ce que j'étais quand j'avais treize et quatorze ans, j'atteste que j'aurais accompli ce geste mental aussi facilement qu'aujourd'hui.* Or, c'est mon orthographe qui a été la cause principale de mes mauvais résultats scolaires. »

L'auteur traite ainsi tous les cas cités plus haut sans avoir la prétention de faire une synthèse de tous les cas possibles. Ce qu'il veut montrer c'est :

- la possibilité d'approcher par une analyse psycho-pédagogique le problème de la genèse des aptitudes scolaires.
- qu'entre la perception et la conception, entre la réception et la création il y a un intermédiaire : les images évoquées.
- qu'en regardant au dedans de la conscience par l'introspection on découvre une gestion des images mentales, qui appartient à l'ordre de l'habitude

Si la gestion des images mentales est restée jusque là inaperçue c'est que l'on a nié l'existence même des images mentales, que l'on a refusé l'introspection et que l'on a voulu s'en tenir au comportement (au sens béhavioriste du mot). Ce choix culturel a nui à la pédagogie qui échouait ainsi à procurer des principes et des moyens pour obtenir une bonne gestion de la réflexion, qui est condition du développement de l'intelligence, de l'imagination et de la mémoire.

## **8 – Le diagnostic et l'entraînement pédagogiques (pages 158 à 222)**

Le diagnostic et l'entraînement pédagogiques sont les moyens qu'il faut mettre en œuvre pour aider les élèves à s'adapter à leurs tâches scolaires ( sans oublier les avantages personnels qu'ils pourraient en tirer).

Nous allons donc étudier ces deux points :

- quelles sont les conditions requises pour arriver à formuler un bon diagnostic ?
- quels sont les exercices à pratiquer pour augmenter chez un élève son taux de réussite scolaire ?

Pour répondre au premier point il faut avoir conscience que le diagnostic pédagogique ne s'effectuera pas sans mal, et qu'il faudra affronter des obstacles pédagogiques

Les conditions d'impossibilité pour faire l'expérience des habitudes évocatives selon les paramètres utilisés appartiennent à plusieurs secteurs de la culture :

- a) le secteur des théories en vigueur dans le domaine en cause
- b) le secteur des voies de recherche en valeur dans ce même domaine
- c) la proximité de l'objet dont l'expérience est à faire
- d) le caractère de la découverte elle-même par rapport à ce qui est théoriquement et même pratiquement admis

- a) La pédagogie estime que chaque discipline scolaire a ses lois et ses exigences et qu'elle requiert pour s'y adapter des aptitudes qui lui correspondent :

Pédagogie : discipline → aptitudes

Il en résulte que c'est à l'œuvre qu'on reconnaît l'ouvrier : l'aptitude se détecte après coup. Or nous soutenons que c'est la gestion de certains paramètres pédagogiques indépendants de tout pratique disciplinaire qui est la cause première ou fondamentale de l'aptitude scolaire. Nous disons cause première et non cause suffisante car la manifestation de l'aptitude scolaire implique qu'elle puisse se déterminer grâce à la pratique de la discipline elle-même. On voit donc qu'il y a contradiction entre la théorie pédagogique en vigueur et notre affirmation.

- b) La pédagogie vise à expliquer les échecs scolaires en faisant intervenir des facteurs psychiques, psycho-sociaux, sociaux et politiques. La tendance se recommande des sciences humaines, des théories psychanalytiques ou de celles qui tournent autour du marxisme. Notre voie de recherche, modestement et à contre-courant, demande, elle, au pédagogue d'être pédagogue, de croire en lui, en sa science d'enseignant. Car c'est au pédagogue de donner l'avis le plus compétent sur les conditions de manifestation des aptitudes scolaires.
- c) Habités à regarder en haut, en bas, à droite, à gauche, entraînés à nous centrer sur l'objet qui est au dessus, incités à aller chercher le sujet qui est au dessous, nous ne songeons pas nous mettre à notre niveau et à dire ce que nous faisons. Le prochain c'est ce qui est loin disait Nietzsche !
- d) Il arrive qu'une découverte, surtout s'il s'agit d'une chose qui est sous nos yeux, ne se fasse pas parce qu'elle est en contradiction avec tout ce que nous savons. Il est admis que les aptitudes sont innées et les habitudes, acquises. Par conséquent celles-ci se greffent sur les aptitudes et non pas l'inverse. Or, notre thèse fonde les aptitudes scolaires sur les habitudes évocatives. Alors même qu'on ne résisterait pas à l'idée de pratiquer l'introspection, alors même que l'on chercherait les causes originaires de l'aptitude, on aurait sans doute été empêché de se placer dans la bonne perspective pour les identifier du fait que celles-ci étant des habitudes en être que l'effet. On serait ainsi mis dans l'impossibilité d'en faire l'expérience.

**Attention** : l'enseignant qui n'a pas dessiné son propre profil pédagogique et qui, de ce fait, reste dans l'ignorance de ses habitudes évocatrices ainsi que des paramètres qu'il gère, ne pourra pas formuler une évaluation juste des qualités et des limites de ses élèves.

Pour effectuer un diagnostic juste il faut savoir sortir du cadre scolaire et interroger les élèves sur leurs activités extra-scolaires car certains élèves ne gèrent leurs paramètres que dans ce contexte-là. Faire l'impasse sur ce qu'il fait en dehors de l'école et ne s'attacher qu'aux activités intra-scolaires n'aboutira à aucun résultat, il sera donc impossible de faire le portrait.

Le diagnostic n'est pas là pour conclure à l'inaptitude. Son rôle est foncièrement positif : en montrant quels sont les paramètres gérés il infère les capacités et incapacités qui en sont la conséquence. Il ouvre le champ à ce qu'il convient de faire si l'on veut que la conséquence d'incapacité soit enlevée. Il faut partir du constat positif qui incite l'élève à continuer à faire ce qui lui réussit . *Le diagnostic aura ainsi plus de chance d'être compris puisqu'il se fonde non sur un manque mais sur un plein qui est la cause directe de ce manque. C'est le trop qui souvent explique le « pas assez ».*

Le diagnostic effectué nous ne pouvons qu'inviter l'élève à gérer dans la langue pédagogique qui convient le paramètre négligé en utilisant faisant les exercices appropriés. Cependant nous maintenons que le diagnostic porte en lui-même un effet curatif par la sollicitation qu'il éveille.