

# FEUILLE d'IF 37

## La complexité

Décembre 2018

### Sommaire

#### Editorial

#### Couleurs Jeunes

Une équipe, une cohérence entre Gestion mentale et Pédagogie institutionnelle .....3

#### Quelques extraits du livre 'Mener le dialogue pédagogique en Gestion mentale'.

Regards sur des pratiques .....7

#### Simple et génial : le temps d'évocation !

Simple et génial : le temps d'évocation ! ..... 14

#### Penser : c'est ...

Penser : c'est oser la complexité .....17

#### La vision paradoxale

Ou l'art de concilier les opposés, de Sophie Perenne,..... 30

#### Dialogue

« Dialogue entre Neurosciences cognitives et Gestion mentale » ..... 36

#### Nous avons lu pour vous

Les ratés de l'attention mis en scène par Christian Voltz dans l'album « Loupé ! » ..... 39

Un ouvrage essentiel d'Yves Lecocq : « (Re)penser l'acte d'apprendre - La GM : une réponse aux défis éducatifs » .....41

Un cahier d'exercice « J'apprends à travailler » qui s'adresse aux adolescents et prolonge de manière limpide le livre de Guy Sonnois « Accompagner le travail des adolescents » ..... 42

« Je découvre comment apprendre » de Virgine Collin ..... 43

Bonjour à toutes et tous,

## La complexité !

Le mot peut faire peur et pourtant nous y sommes attentifs quand nous observons, quand nous écoutons, quand nous aidons un apprenant – quel que soit son âge – à prendre conscience de ses ressources... Chacun de nous a en effet un rapport singulier au sens.

Alors, oui, la complexité – avec ses implications : la richesse de l'humain, la richesse du réel, les nuances, le respect, l'ouverture – nous la vivons. Tel est le fil rouge de ce n° 37.

Et c'est tout le contraire du compliqué, du manipulateur, de la précipitation, de la simplification et de tout ce qui endort... Ce qui revient à souligner les marques négatives de notre temps. Nous sommes en effet entourés par ces crispations ou ces affolements, par cette violence qui ont nom populisme et simplisme. A vrai dire, nous sommes déjà en Résistance.

Ce thème sera décliné sous plusieurs angles, **à partir du terrain jusqu'à une réflexion plus large.**

- La prise de parole de l'équipe de *Couleurs Jeunes* est toute en attention à chacun, jeunes et adultes.
- Le dialogue pédagogique est l'objet d'un livre tout en nuances, en exemples de terrain et en réflexions.

- Le temps d'évocation, qualifié de « simple et génial » est une pratique indispensable à tous les âges pour prendre la distance nécessaire pour l'élaboration du sens.
- Le concept de complexité et ses implications (travail par compétences ; enjeux de l'interdisciplinarité) est traité largement, avec finesse et clarté.
- La *vision paradoxale* de Sophie Perenne est un livre majeur. Nous en proposons ici une lecture soutenue.
- Le compte rendu de l'université d'été de Nancy montre que les contacts entre différentes démarches sont fructueux.
- Un sourire malicieux : l'album « Loupé » ou les ratés de l'attention.
- Enfin, pêle-mêle, des échos des contributions d'Yves Lecocq, Guy Sonnois et Virginie Collin.

Un chaleureux merci à celles et ceux qui ont donné de leur intelligence pour écrire tout ceci.

**Bonne lecture et bonne année 2019 !**

L'équipe de la Feuille d'IF  
Véronique Daumerie, Mimie De Volder, Hélène Delvaux-Ledent,  
Anne Moinet, Pierre-Paul Delvaux, Luc Fauville

---

Bonne année et merci pour votre fidélité !

## Couleurs Jeunes : une équipe, une cohérence entre Gestion mentale et Pédagogie institutionnelle

---

*Introduction de Pierre-Paul Delvaux en tant que témoin de cet échange.*

Ce que vous allez lire est la mise au net d'une interview collective de l'équipe de l'asbl « Couleurs Jeunes » située à Anderlecht dans la banlieue de Bruxelles.<sup>1</sup>

C'était la réunion de rentrée en septembre 2018.

Les prénoms : Karima, Shadé, Khadija, Abdel, Cédric, Raphaël, Léonard.

Ce texte est tour à tour en « Je » ou en « Nous ». Les témoins passent aisément du Je au Nous et c'est à mes yeux déjà significatif d'un fonctionnement :

- une structure souple et qualifiée de professionnelle,
- des références très claires,
- une attention aiguë aux besoins de chacun, jeunes, adultes encadrants et parents.

Nous allons entrer progressivement dans la démarche

- en partant du cœur,

- en passant par l'historique
- pour aller ensuite vers l'élargissement de leur action
- et terminer par les indices de changement observables.

Les maîtres-mots :

- Cohérence et même cohésion
- Travail avec le temps à la fois pour entrer dans l'équipe et pour connaître les jeunes
- Importance majeure de la communication interne.

Je fus témoin actif de cet échange et j'ai été frappé par un fait si simple qu'il peut passer inaperçu.

En les remerciant je leur ai fait part de mon admiration :

*Vous vous écoutez !*

Et une participante a ajouté immédiatement :

*Avec passion !*

Pierre-Paul Delvaux

---

### I. Le cadre :

*Couleurs Jeunes* est organisé en « pôles » de 7 jeunes, 5 pôles du primaire et 5 pôles du secondaire qui fonctionnent selon des horaires différents.

Nous venons de passer de 4 à 5 pôles, ce qui nous permet d'accueillir et d'accompagner 70 jeunes environ. *Couleurs Jeunes*

compte 5 animateurs à mi-temps et une coordinatrice à temps plein.

Nous avons la structure d'une asbl<sup>2</sup>. Nous sommes soutenus par les pouvoirs publics : la commune, la communauté Wallonie-Bruxelles et la région de Bruxelles capitale.

### II. Le cœur de notre fonctionnement :

**Une structure de base toujours en mouvement**, tel pourrait être le sous-titre de cette partie.

Notre fonctionnement est très « organique ». Il inclut à la fois de la systémique et de la complicité. Ceci se décline selon plu-

sieurs plans qui se fécondent.

Citons 4 entrées :

1. **Le temps de concertation.** Très concrètement, la force du projet tient au fait que sur nos 19 heures (mi-temps)

<sup>1</sup> *Couleurs Jeunes* est un projet de lutte contre l'échec scolaire et de prévention du décrochage. Accompagnement scolaire d'enfants et d'adolescents. Projet de soutien à la parentalité. Ateliers créatifs et d'expression. Sorties culturelles et sportives et camp résidentiel.

<sup>2</sup> Asbl, Association sans but lucratif en Belgique. Ce terme correspond assez bien aux Associations Loi de 1901 en France.

nous en consacrons 5 à la concertation, au partage, à la vie d'équipe. Nous entendons tout ce qui se passe, nous sommes « connectés » au travail d'ensemble et cela génère une grande complicité.

2. **Les références** : la Gestion mentale et la Pédagogie institutionnelle<sup>3</sup>. Ces références sont explicites et elles structurent notre action.

3. **La volonté de cohérence** en vivant nos valeurs entre nous et avec les jeunes. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin quand nous parlerons du « tour des responsabilités ».

Plus largement, nous avons le souci de militer pour une école plus juste. La cohérence suppose aussi intégration des jeunes mais aussi des parents. Nous y reviendrons en détail plus loin.

4. **Couleurs Jeunes** c'est aussi **un lieu de bienveillance et de sécurité** pour tous et en même temps un lieu où nous pouvons vivre **le risque** inhérent à tout projet.

## Les deux piliers de notre action

### 1. La Pédagogie institutionnelle (PI)

La Pédagogie institutionnelle promeut la négociation entre des personnes qui ont toutes – chacune à sa place – des responsabilités et donc des droits et des devoirs.

Chacun peut être interrogé sur sa responsabilité, jeunes et adultes, et chacun en rend compte.

La bienveillance et le respect sont essentiels.

Le conseil d'équipe (réunion hebdomadaire) est le lieu de décision, il fonctionne comme Reins/Cœur/Cerveau de notre projet.

Les reins pour filtrer. Le cœur comme lieu des émotions. Le cerveau pour trancher en vue d'un compromis accepté par tous en fonction des droits et devoirs de chacun. Il y a des limites.

Et par souci de cohérence nous proposons aux jeunes d'entrer dans cette dynamique. De façon très simple : quand il y a un problème nous les invitons à y réfléchir et à proposer une solution qui sera discutée. En fait nous avons tous des responsabilités.

Les jeunes sont peu habitués à la dynamique de la proposition ou à l'auto-évaluation. Cette démarche peut les ouvrir à un vécu démocratique. Cette démarche induit que l'adulte n'est plus une sorte de dieu tout puissant.

Nous reviendrons plus loin sur « le tour des responsabilités ».

### 2. La Gestion mentale (GM) a eu un impact majeur sur nous tous. Mais c'est très varié.

- Pour moi elle a été un choc.
- Pour moi la GM m'a donné confiance en moi.
- La GM permet un mûrissement personnel vers soi-même, vers l'autonomie, vers l'autre.

- Il y a du sens !
- L'introspection est une découverte pour moi et pour les jeunes.
- Nous sommes tous sensibles à l'accueil de chacun et chacun selon nos besoins.
- La GM est puissante. Elle m'a sauvé la vie.
- Je vis beaucoup moins de stress dans cette structure.
- Cette façon de travailler rejoint mon projet d'être qui est de transmettre.
- Le temps et les lieux ne sont pas anodins.
- Ici il y a du sens, de la justice et fondamentalement les mêmes valeurs. Valeurs et structures sont importantes.
- Retrouver le plaisir d'apprendre et d'être avec soi-même.

Sur le plan cognitif nous insistons évidemment sur les incontournables de la GM : perception/évoquant, temps d'évoquant, projet, projets de sens, gestes mentaux...

- Très concrètement et à titre d'exemple, au mois de décembre nous faisons le point avec chaque jeune sur les stratégies observées et celles qu'il faudrait soutenir. Avec le jeune nous repérons ses préférences perceptives, la pratique du temps d'évoquant, la mise en pratique du projet, les problèmes posés par la précipitation, l'inconvénient de travailler strictement à l'identique, etc. Nous partons de l'observable sans volonté de figer quoi que ce soit. C'est une base de travail pour établir un contrat à travailler pour les trois premiers mois de l'année civile.
- Autre activité possible maintenant que l'équipe est stable : le travail du vendredi après-midi en petits groupes de quatre. Non plus sur des devoirs mais par approfondissements des gestes complexes notamment en maths ou encore pour la lecture de consignes. Le but est qu'ils prennent vraiment conscience de ce qu'ils font ou de ce qu'ils ne font pas et, dans la foulée, nous pouvons guider le transfert. Le petit groupe favorise cette prise de conscience. Sans oublier toutefois que le transfert prend parfois du temps.
- Nous apprenons à parler le langage qui convient au jeune : A titre d'exemple, celui qui est à la fois transformateur et dans le « ne...pas » peut être parfaitement insensible à un discours comme « Je te propose de... », mais il va accrocher s'il adopte la formule : « Je ne dois pas transformer... ».

## Le rôle de la coordinatrice

En deux mots : Une vision globale et une régulation.

Je m'efforce en effet d'avoir une vue globale. Je veille à ce que le travail évolue selon les besoins des jeunes et des adultes. Une adaptation souple est essentielle :

- la GM nous apprend à aborder autrement celui qui est en difficulté,
- les animateurs n'ont pas tous les mêmes compétences ni le

<sup>3</sup> Pour approfondir : Le site de la Cgé (ChanGement pour l'égalité) <http://www.changement-egalite.be> ou encore celui de l'asbl Le grain <http://www.legrainasbl.org>. Sites consultés le 3 décembre 2018.

- même rythme et ceci est essentiel,
- je dois veiller à ce que les bilans dressés tous les 3 mois ne soient pas enfernants,

- entre nous je veille à la circulation des suggestions et des conseils,
- je ne dois pas porter mais accompagner.

---

## III. L'historique

Ici, c'est Karima El Manzah qui prend la parole :

Il y a 23 ans des amis sur base volontaire souhaitent faire quelque chose pour la jeunesse. Je n'ai pas connu l'échec scolaire alors que l'école trie et que les parents interpellent. La dualité dans l'enseignement est une réalité. La CGE mène la réflexion sur ce sujet.

Très vite il m'apparaît que connaître la matière à enseigner ne suffit pas. Les outils pédagogiques ne sont pas dans les mains de tout le monde. Je me suis formée à la GM et à la PI presque en même temps. A mes yeux ce sont des outils décisifs pour inté-

grer et diffuser une démarche vraiment innovante.

Je vais très vite comprendre qu'on ne peut aborder les élèves en difficulté sans un temps de préparation. Voilà déjà un élément essentiel de ma démarche.

Pour répondre aux interpellations de parents sensibilisés, je vais concevoir des démarches de soutien à la parentalité.

Toujours ces deux idées forces : intégration et cohérence.

Tout ceci par souci de militer pour une école plus juste.

---

## IV. Élargissement de notre action

Nous avons systématisé notre action vers les parents.

Avec les écoles c'est plus difficile. Pour les jeunes en âge d'école primaire, nous prenons systématiquement contact avec la direction et les enseignants. Les réponses sont très variables, de la collaboration franche à l'indifférence.

Nous nous sommes formés à d'autres approches comme l'analyse transactionnelle, à la problématique des « dys- » ou encore aux troubles déficitaires de l'attention.

L'apport de la systémique, avec les boucles de rétroaction ou les modélisations, est en résonance avec notre travail. Nous avons la liberté de pouvoir amener ces démarches et nous constatons que tous ces niveaux se combinent.

Assez récemment nous avons créé des liens avec d'autres intervenants, logopèdes, psychomotriciens, neuropsychologues, Une collaboration souple peut ainsi s'établir.

---

## V. Les indices observables

C'est leur image d'eux-mêmes qui est touchée. Les jeunes font l'expérience de pouvoir être eux-mêmes avec l'accompagnement d'un adulte.

Il y a des moments où les jeunes saisissent ce qu'est la compréhension pour eux. C'est souvent le résultat d'un travail en profondeur. Si je suis témoin de cette découverte, c'est généralement l'aboutissement d'un travail mené par les collègues. Toujours ce travail d'équipe !

Nous voyons souvent des jeunes qui s'envolent littéralement. Certains intègrent tout de suite la démarche qui leur convient. D'autres ont besoin de rappels. Et c'est encore et encore la nécessité du travail dans le temps.

Les changements sont souvent assez visibles chez les plus jeunes. Les ados par contre sont plus secrets.

Certains apprécient tant la sécurité qu'ils vivent à *Couleurs Jeunes* qu'ils prolongent leur présence jusqu'en fin du secondaire.

---

## La pratique du DP

Nous pratiquons le DP par petites touches. Nous y tenons beaucoup. Nous n'avons évidemment pas le temps de mener un long DP. Nous prenons des notes, nous les partageons. Au bout de trois mois généralement nous communiquons nos observations à l'intéressé qui manifeste son étonnement : « Comment savez-vous tout cela ? » Et nous expliquons qu'il n'y a pas de miracle mais que c'est le résultat d'une attention patiente et respectueuse.

Il y a parfois des moments fulgurants comme ce garçon plutôt taciturne qui nous laissait perplexes bien souvent et qui s'est écrié un jour : « En tout cas je sais ce que je ne veux pas ! » Voilà enfin un de ses projets de sens qui affleure. Une fois de plus voilà l'intérêt de travailler dans la durée.

## Le tour des responsabilités

Le tour des responsabilités est un lieu de partage et de projet.

Il est hebdomadaire, le jeudi, et dure 15 à 20 minutes. Chacun rend compte de sa responsabilité tant pour l'apprentissage que pour le comportement. Chaque jeune est invité à noter sur sa fiche ce qu'il s'engage à travailler pour la semaine qui vient et il en reparle le jeudi suivant. C'est donc à la fois dit et écrit. Il y a toujours des traces écrites.

L'animateur est évalué lui aussi sur ses explications ou ses réponses adéquates.

Parfois la discussion porte sur le comportement du groupe (les bavardages) ou sur l'aménagement des tables.

Les ateliers créatifs du mercredi sont l'occasion d'autres discussions sur la décoration des locaux, par exemple avec toutes

les questions que cela soulève par rapport au propriétaire des lieux et autres contraintes.

C'est donc un lieu de régulation et de projet : Qu'est-ce que je demande ? Quelle stratégie allons-nous appliquer ?

C'est une activité importante. C'est un laboratoire. Les jeunes ont un pouvoir. C'est une bonne façon d'apprendre à faire société.

Et parfois nous posons la question d'une réparation. Nous refusons le mot « punition ». Là encore nous faisons appel à la réflexion de chacun y compris des parents. Nous touchons parfois nos limites en tant qu'école de devoirs. Nous travaillons beaucoup les comportements d'enfants-rois. Il ne faut pas en avoir peur.

## VI. Encore un témoignage pour conclure :

Le cadre dans lequel nous travaillons à *Couleurs Jeunes* est très professionnel. Le projet m'a conquis de l'intérieur. En fait, au-delà du lien professionnel, il y a un autre lien, le lien avec le sens. Et c'est cela qui me touche. La PI a l'air rigide à première vue, mais en fait elle donne pas mal de liberté. L'ensemble est une démarche complexe mais j'ai pu vivre une vraie confiance et alors tout devient plus facile.

Tout ceci fonctionne par diffusion, par contagion ou, mieux, par infusion. Nous pouvons entrer dans le projet à notre rythme. Par étapes. On ne nous dit pas tout tout de suite. J'estime qu'il faut une année scolaire pour comprendre et une autre année scolaire pour s'investir vraiment. Nous avons besoin de temps. Il faut pouvoir saisir ce temps. La structure de *Couleurs Jeunes* permet de donner ce temps. Je sais que cela ne convient pas à tout le monde, mais pour moi cela a été un bonheur.

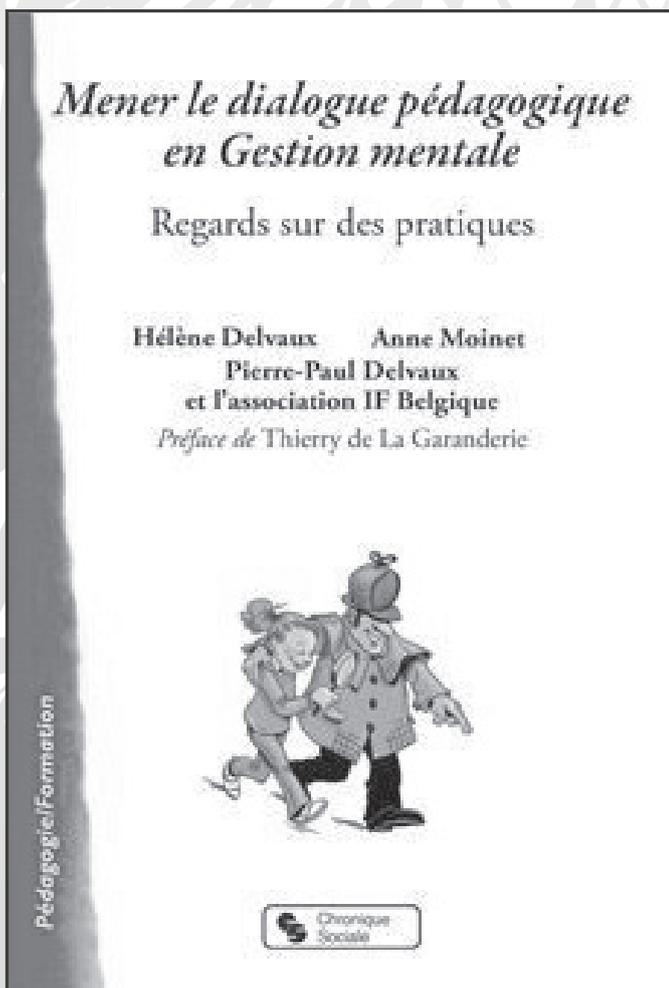
Propos recueillis et mis en forme par Pierre-Paul Delvaux

Une partie de l'équipe :



## Quelques extraits du livre 'Mener le dialogue pédagogique en Gestion mentale' Regards sur des pratiques

par Hélène Delvaux, Anne Moinet et Pierre-Paul Delvaux, *Chronique sociale*, 2018



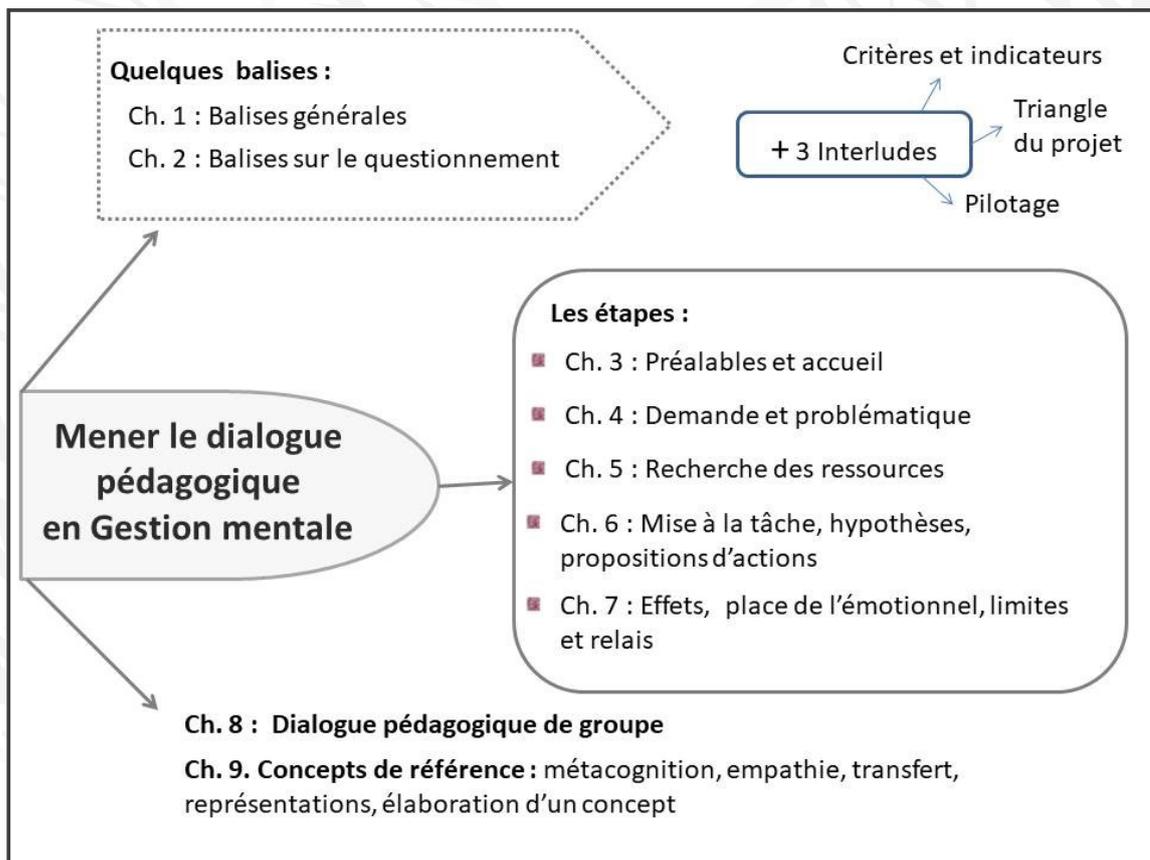
La pratique du dialogue pédagogique est complexe : elle n'a pas encore été décrite de manière approfondie ni illustrée par de nombreux exemples. Chaque dialogueur a son style, mais il y a des passages obligés qui peuvent lui servir – tout en souplesse – de repères. Ces passages obligés constituent la trame du livre, nourrie par les 25 années d'expérience de terrain des trois auteurs. Ces incontournables s'articulent en suivant un fil conducteur très souple, car ils sont illustrés de très nombreux exemples montrant la variété des mises en œuvre du dialogue pédagogique. Il ne s'agit pas de présenter un modèle à appliquer mécaniquement, mais une série d'outils que chacun devra mettre à sa main. (Extrait de la 4<sup>e</sup> de couverture)

Deux chapitres pour donner les balises générales (une définition du « dialogue pédagogique » pour nous, sa finalité, les moyens, la posture du dialogueur), puis un chapitre entier consacré au questionnement, pierre angulaire du dialogue pédagogique. De très nombreux exemples accompagnent et illustrent tout le livre, notamment ce chapitre deux.

Puis du chapitre 3 au chapitre 7, les grandes étapes d'un dialogue. Pour terminer, le chapitre 8 sur le dialogue de groupe, le chapitre 9 pour préciser des concepts auxquels nous faisons régulièrement référence et enfin la conclusion.

La caractéristique principale de ce livre est d'associer un grand nombre d'exemples authentiques de dialogues (avec des enfants, des ados, des adultes) à des extraits significatifs d'A. de La Garanderie, le tout accompagné d'un texte explicatif et pour éclairer le lecteur, de nombreux schémas et des illustrations souvent humoristiques.

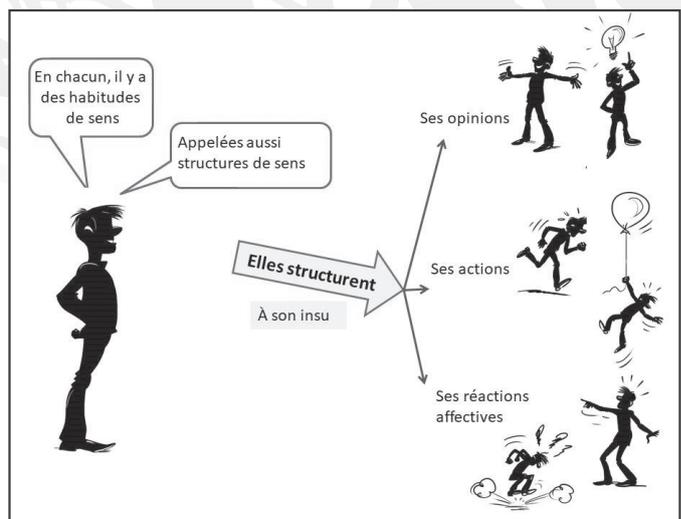




## Quelques extraits pour mettre en appétit :

### Chapitre 2, p. 60-61 : sur quoi porte le questionnement ?

Il y a « des habitudes de sens qui font qu'on peut prévoir, quasiment à coup sûr, comment, placée dans telle ou telle situation, une personne va réagir ». Ces habitudes de sens « structurent souvent à l'insu de l'intéressé ses opinions, la forme de ses actions, celle de ses réactions affectives<sup>1</sup> ». L'introspection a pour objet de faire prendre conscience à chacun de ses habitudes de sens ou au moins d'une partie de celles-ci. Dans son livre *Défense et illustration de l'introspection*, A. de La Garanderie les appelle aussi « structures de sens<sup>2</sup> ».



<sup>1</sup> A. de La Garanderie, *Défense et illustration de l'introspection*, Le Centurion, 1989, p.68-69. Bayard compact, II, p. 77-78.

<sup>2</sup> « La structure de sens est une forme mentale qui peut s'inscrire dans des contenus mentaux différents, notamment visuels et auditifs, et qui peut se transformer pour s'adapter à des situations nouvelles. » *Défense et illustration de l'introspection*, p. 68, note.

## Chapitre 2, p. 64-66 : toujours sur le questionnement

L'introspection s'intéresse plus particulièrement « à toutes les formes évocatrices qui constituent les structures de projets de sens. Nous pensons que le développement mental et général de l'être humain dépend de la maîtrise de ces évocations. Et quand nous employons le mot maîtrise, nous voulons dire non seulement la capacité de stopper les « mauvaises » ou les « inutiles » et de mettre en piste les bonnes et les utiles, mais encore d'en construire, qui soient rentables. L'homme, auteur, utilisateur ou récepteur passif de ses évocations, voici le point de vue d'où nous partons pour mener nos enquêtes introspectives<sup>3</sup>. »

### Un exemple pour illustrer cette dernière phrase :

Tom termine sa 3<sup>e</sup> année du secondaire avec deux examens de passage (anglais et géo), ses examens de fin d'année comportent 6 échecs sur 9 matières.

Début d'entretien difficile parce qu'il n'a pas envie de venir. C'est sa maman qui le veut. Le non-verbal le dit à 100%. Le dialogueur reconnaît cette situation, il le dit et demande paisiblement confirmation au jeune qui acquiesce et se détend.

*Deur : Si tu pouvais quand même exprimer une demande qui vient de toi, qu'est-ce que tu dirais ?*

*Dé : Une façon pour étudier.*

*Deur : Est-ce que tu peux me dire ce que toi tu mets derrière ces mots ?*

*Dé : Je ne sais pas, mais je n'arrive pas à étudier.*

*Deur : Est-ce que cette manière d'étudier qui te manque concerne seulement géo et anglais ou est-ce pour tous les cours ?*

*Dé : Tous les cours. Je ne sais pas étudier.*

*Deur : Peux-tu me montrer comment tu fais quand tu es chez toi et que tu étudies par exemple ta géographie ?*

*Dé : Je prends par exemple ça (il montre un paragraphe avec un schéma), je lis, je lis, je lis.*

*Deur : Et dans ta tête, que fais-tu ?*

*Dé : (silence) - Des fois, j'essaie de ne plus regarder ça (le paragraphe) et de le dire à haute voix, mais pas tout le temps.*

*Deur : Tu caches ! Combien de fois le fais-tu ? Une fois sur dix ?*

*Dé : Une fois sur cinq à peu près*

*Deur : Et ça marche quand tu fais ça ? Tu as des choses dans ta tête ?*

*Dé : Oui.*

*Deur : Et ce que tu as mis dans ta tête, est-ce juste par rapport à ce que tu as lu ?*

*Dé : Oui.*

*Deur : Pourquoi le fais-tu une fois sur cinq et pas plus ?*

*Dé : Je ne sais pas.*

*Deur : Et lire comme ça, ça t'apporte quelque chose ? C'est motivant ?*

*Dé : Non.*

*Deur : Est-ce que tu fais autre chose quand tu étudies ?*

*Dé : Non.*

*Deur : Donc tu lis, tu lis, tu lis ... Tu y passes des heures ?*

*Dé : Non, j'arrête parce que c'est soûlant !*

*Deur : Et alors tu ne retiens pas ?*

*Dé : Oui.*

A la fin de la première séance : Tom a pris conscience de ce qu'il fait dans sa tête (un geste de compréhension bien présent, des évocations en 3<sup>e</sup> personne et parfois en 1<sup>ère</sup> personne, beaucoup de visuelles et de verbales, jamais d'auditives. Paramètres 1 et 2 très présents, du paramètre 3 aussi). Il est souriant.

*Deur : Est-ce que tu as bien compris que tout se passe dans ta tête ?*

*Dé : Oui.*

*Deur : Est-ce que tu as bien compris que tu peux faire tout ce que tu veux dans ta tête ?*

*Dé : Maintenant, oui.*

*Deur : Tu ne te rendais pas compte de ça ?*

*Dé : Non.*

*Deur : Est-ce que c'est impressionnant de découvrir ça, est-ce que ça fait peur, est-ce que c'est encourageant ?*

*Dé : Encourageant (dit sans hésitation et avec un grand sourire)*

**Commentaire :** bel exemple de ce que signifie « récepteur passif de ses évocations ». Tom évoque mais n'en a aucune conscience. Comme il ignore qu'il peut être utilisateur voire auteur de ses évocations, il a l'impression de ne rien maîtriser, le travail lui paraît vite ennuyeux et il abandonne souvent la partie.

## Chapitre 6, p 186-187 : le choix des tâches

### Des tâches scolaires

Dans certains cas, il est important de partir de tâches scolaires, soit parce qu'il y a urgence de voir s'améliorer les résultats, tant l'angoisse est forte, soit que le dialogué a besoin de se prouver que l'accompagnement peut porter ses fruits au quotidien.

Même si l'accompagnement est parti des processus réussis ou de tâches non scolaires, il est le plus souvent important d'aboutir à des tâches utilisables sur le terrain, qu'il s'agisse de l'école ou d'un autre lieu d'apprentissage.

### Un exemple

Une institutrice travaille avec un petit groupe d'élèves de l'enseignement spécialisé. Elle lit en lecture suivie un album racontant l'histoire de *L'oiseau d'or*<sup>4</sup>.

L'enseignante lit aux enfants un passage où le 3ème fils du roi veille au pied du pommier qui fournit des pommes d'or. Une de ces pommes disparaît chaque nuit. Les deux frères aînés se sont endormis pendant leur garde deux nuits de suite, mais le 3ème jour, le plus jeune fils reste éveillé, surprend un oiseau d'or qui veut voler une pomme, lui décoche une flèche. L'oiseau s'envole, mais une plume d'or tombe sur le sol. Le texte dit : « Le jeune homme la ramassa et, au matin, il l'apporta au roi en lui racontant ce qu'il avait vu pendant la nuit. »

L'institutrice est pleinement consciente des obstacles à la compréhension qui peuvent provenir du texte. Elle vérifie que les enfants ont compris que la narration comportait un saut dans le temps. Le connecteur temporel « Au matin », indique une ellipse : on a quitté le jeune prince pendant la nuit au pied du pommier et on le retrouve le lendemain matin en route vers le château du roi. Effectivement, la plupart des enfants ont compris le sens global de cet épisode, mais n'ont pas intégré le changement de journée.

L'institutrice décide alors de mener un bref dialogue pédagogique avec un jeune garçon qui a bien surmonté cet obstacle :

*Deur : Qu'est-ce qui se passe dans ta tête lorsque je lis l'histoire?*

*Dé : J'ai des photos dans ma tête.*

*Deur : Les personnages de ces photos sont-ils les mêmes que ceux des illustrations?*

*Dé : Non, pas tout à fait, ils leur ressemblent, mais ce ne sont pas des dessins.*

*Deur : Es-tu dans tes photos?*

*Dé : Non.*

*Deur : Y a-t-il des couleurs?*

*Dé : Oui.*

*Deur : Ya-t-il du mouvement?*

*Dé : Non.*

*Deur : Comment sont placées tes photos?*

*Dé : Les unes à côté des autres.*

*Deur : Dans l'ordre de la lecture?*

*Dé : Oui.*

*Deur : Tu fais toujours comme ça?*

*Dé : Oui.*

*Deur : Lorsqu'on a trouvé les mots «au matin», cela a-t-il changé quelque chose dans tes photos?*

*Dé : Oui.*

*Deur : Qu'est-ce qui a changé?*

*Dé : Une photo s'est ajoutée entre celle du jeune homme qui ramassait la plume et celle où il donne la plume à son père.*

*Deur : Laquelle?*

*Dé : Celle du matin.*

*Deur : Comment sais-tu que c'est le matin?*

*Dé : Parce qu'il ne fait plus noir.*

### Commentaire

Cet enfant traduit le texte en une succession d'images fixes. C'est son mode de compréhension, sa façon de traduire le texte. Il a repéré l'indice de temps « au matin » et il l'a intégré en ajoutant une image dont la lumière est matinale.

L'exercice le confirme dans l'idée qu'il peut faire du sens en se fabriquant des images qui se suivent. Souvent, ce système d'images fixes risque de négliger le mouvement et le temps, mais ce petit garçon a trouvé un moyen de traduire l'évolution temporelle en image. Le fait qu'il en prenne conscience est encourageant.

Les autres enfants peuvent trouver d'autres systèmes de traduction, mais ce petit dialogue a le mérite d'attirer leur attention sur des « petits mots » (les connecteurs) qu'ils négligent souvent et qui ont toute leur importance, puisqu'ils relient les éléments du récit entre eux et assurent ainsi sa cohérence.

<sup>4</sup> Jacob et Wilhem Grimm - ill. Florence Quintin, *L'oiseau d'or*, Hachette, coll. Côté Court, 2003.

## Chapitre 7, p. 236-238 : quand le nœud est du domaine psychologique

Notamment quand l'enjeu est relationnel, avec les parents entre autres (« *Je souhaite échouer pour mettre mon père en colère!* ») sans parler des cas graves... (anorexie, etc.), nous devons passer la main.

Parfois cependant, ce sont les psychologues qui envoient leurs patients chez un praticien en Gestion mentale. Celui-ci ne sait qu'une chose à propos de la thérapie suivie par le dialogué : le poids négatif d'un passé scolaire douloureux. Il s'agit soit de permettre à la personne de comprendre en quoi son fonctionnement mental a pesé sur sa scolarité et influence encore sa vie personnelle et sociale, soit de répondre à une demande spécifique à propos d'une compétence cognitive.

### Un exemple de besoin de comprendre ses déboires cognitifs :

David a 35 ans. Il sort d'une dépression profonde qui a duré sept ans. La psychologue qui l'aide depuis un an à sortir de ce marasme lui suggère de consulter une praticienne en Gestion mentale, parce qu'il veut comprendre pourquoi les échecs ont été si profonds durant une scolarité prolongée vécue dans différents pays. Il s'est longtemps jugé idiot, mais il a maintenant la conviction qu'il n'en est rien. Cependant, il pense qu'il manque de mémoire, qu'il réfléchit trop lentement, ce qui l'empêche de satisfaire sa soif d'apprendre et d'avoir des échanges intéressants avec les autres.

La confidentialité est respectée des deux côtés : la praticienne ne connaît pas les problèmes traités en thérapie et la psychologue ne connaîtra du travail cognitif que ce que son patient lui confiera.

Le premier entretien permet notamment d'observer une réelle dissymétrie. David a une grande capacité à capter les perceptions visuelles, à leur donner finalement sens grâce à la fois à des ressentis et à des images mentales visuelles très précises. Par ailleurs, il éprouve une réelle difficulté à penser et à s'exprimer en mots. Il s'avère d'ailleurs que la compréhension en lecture de texte est peu productive, alors que la lecture d'images est performante. L'implicite lui semble insurmontable dans les textes, alors qu'il est vite comblé dans les films. David se dit intuitif, mais en difficulté avec l'analyse. Quand il se trouve en situation de devoir analyser pour mémoriser et/ou pour comprendre, il est d'abord envahi par un projet négatif très prégnant : « *Je n'y arriverai pas. C'est comme à l'école. Ça recommence...* ».

La praticienne reste volontairement dans le registre des moyens et de l'exécution des gestes mentaux, sans chercher à expliciter les projets de sens, car elle sait que cette séance sera peut-être unique. Elle accompagne David dans la prise de conscience de certaines de ses ressources et dans le moyen de dépasser l'émotion négative qui l'envahit en le guidant vers une réussite.

### Voici la fin du dialogue :

*Deur : Qu'est-ce que vous retirez de la séance ?*

*Dé : Que c'est bien !*

*Deur : Qu'est-ce que vous trouvez bien ?*

*Dé : Vous avez bien capté la façon dont je fonctionne. Vous répondez à ce que j'attendais.*

*Deur : C'est-à-dire ?*

*Dé : Vous avez su déceler la manière dont moi, je comprends les choses, ma façon de traduire les choses de manière imagée ; mais je vois bien que cela ne suffit pas, parce qu'il y a des choses dans la vie de tous les jours qui ne peuvent pas être saisies seulement avec des images dans ma tête. Et c'est sur les autres manières de comprendre que j'ai envie de travailler. En particulier sur les mots, sur la logique de l'esprit. Avoir une réflexion plus rapide. Au lieu que cela prenne du temps et qu'il n'y ait rien qui se passe dans ma tête à certains moments, qu'il y ait quand même une fluidité.*

*Deur : D'accord. Vous avez eu l'impression d'être écouté et compris et cela vous donne une perspective de changer ce que vous avez considéré pendant longtemps comme « donné » ?*

*Dé : Tout à fait. Je considérais que je ne n'étais pas intelligent et qu'il fallait faire avec...*

*Deur : Vous savez, les neurosciences montrent bien à quel point le cerveau est plastique : on peut apprendre à tout âge. Il faut admettre que le début d'un apprentissage est lent, mais plus on en connaît, plus vite on apprend. Il faut le savoir. Donc rien n'est jamais perdu. Vous pouvez faire progresser votre manière de faire pour apprendre.*

*Dé : J'ai toujours eu cette volonté d'apprendre, mais je n'ai trouvé personne pour me guider. L'école a cassé l'image que j'avais de moi. Je me suis dévalorisé pendant des années. Maintenant la thérapie m'a rendu l'estime de moi-même. Et l'entretien que nous avons eu me montre que je ne suis pas con, mais que je dois compléter ce que je sais déjà faire.*

David sort apaisé de ces deux heures d'entretien. Il a vécu une rencontre sur le plan cognitif et il a l'impression d'avoir un début d'explication sur ses déboires scolaires. La praticienne lui montre qu'il y aurait moyen d'approfondir le travail, notamment pour mettre des mots sur ses images mentales et pour progresser en lecture, mais elle insiste sur le fait qu'il est libre de poursuivre ou non. Et s'il prend cette décision, qu'il le fasse quand il se sent prêt.

Dans un cas comme celui-ci, le dialogue pédagogique a constitué un renforcement du travail psychologique tout en demeurant dans le domaine qui est le sien.

Nous remercions Thierry de La Garanderie qui nous a suggéré de partager notre expérience. Sans lui ce livre n'aurait sans doute pas vu le jour.

Très vite l'idée d'écrire à trois voix s'est imposée à nous. L'association IF Belgique et quelques amis nous ont soutenus : ce fut un vrai travail d'équipe vécu dans la connivence. Nous espérons qu'il permettra aux lecteurs d'enrichir leur pratique du dialogue pédagogique et de vivre à leur tour des rencontres passionnantes avec des blessés de l'apprentissage qu'ils aideront à retrouver le plaisir d'apprendre.

## Plusieurs commentaires :

Dès le départ, le dialogue est présenté comme une vraie rencontre, ce qui permet rapidement de placer le cadre.

Ce qui a trouvé très vite écho en moi c'est la notion d'accompagnement évocatif, une notion dont on parle peu mais qui rend accessible un accompagnement sans nécessairement "maîtriser" le DP, un premier pas me semble-t-il, qui n'est pas négligeable.

L'écoute active est largement explicitée ce qui nous permet de commencer à percevoir la mise en liens des caractéristiques du DP. On perçoit très clairement que le dialogueur accompagne, écoute, reformule encore et encore mais qu'il ne peut rien tenter sans le dialogué. Je trouve très important voire essentiel d'être très au clair avec la position de chacun lors du DP. Vos propos permettent vraiment de poser ce cadre essentiel et de définir l'identité professionnelle du dialogueur. Dans la même idée, les 3 grilles (ou schémas) de synthèses de la GM sont bien présentées comme des exemples et non des modèles. On sent que rien n'est figé, aucune vérité n'est déclarée, la place est laissée pour penser, faire des hypothèses et construire pas à pas sa propre réflexion, ses outils, tout en balisant avec un cadre bienveillant, solide et inspirant !

Concernant les critères et indicateurs d'évaluation du DP, théoriquement, je les ai compris ainsi que la pertinence de leur existence mais plus concrètement, même s'ils sont repris lors de différents chapitres, c'est un peu flou. D'autant plus que lors de leurs reprises dans les autres chapitres, le tableau ou les schémas ne sont plus sous les yeux du lecteur. Je me demande si un document cartonné détachable qui reprenne le tableau et les schémas, ne m'aurait pas aidée à faire les liens pendant la lecture. D'autant plus que je trouve ce chapitre essentiel pour l'évaluation. Je pense aussi que lors de la pratique du DP ce n'est pas un exercice facile de creuser l'évaluation. Peut-être faudrait-il davantage s'y attarder lors de la formation au DP.

Le livre foisonne d'exemples ! Et ça c'est vraiment une première, cela manquait. Ce que je trouve remarquable c'est de proposer des dialogues variés menés par des dialogueurs aussi bien expérimentés que débutants. Encore une fois, pas de modèle mais l'expression même du tâtonnement avec des niveaux de lecture différents. Annoncer que certains dialogues sont ceux de dialogueurs débutants permet d'avoir des exemples vécus de personnes qui commencent avec les erreurs qu'elles font et tous les enseignements que nous pouvons en tirer. Montrer aussi que selon le proverbe "c'est en forgeant qu'on devient forgeron", c'est rester fidèle à la démarche et ses valeurs.

Le chapitre sur le triangle du projet explique la naissance d'un outil concret et ses différentes utilisations possibles. Il prend

tout son sens dans un livre sur ce sujet.

Les chapitres concernant les préalables et l'accueil ainsi que la demande et la problématique balisent les incontournables pour placer un cadre clair qui permette l'entretien. Ce qui est judicieusement complété par le chapitre sur les limites et la place de l'émotionnel.

La partie sur la recherche des ressources tient une place importante dans le livre. C'est en effet un sujet dont on parle beaucoup (notamment lors des stages en DP) et qui là est illustré par de nombreux exemples. Ce qui est aussi une précieuse ressource pour les praticiens et formateurs en GM.

Comme indiqué dans le début du livre, il faudra être familiarisé avec la GM pour comprendre tous les aspects abordés tout le long de cet ouvrage, mais pour les personnes qui désirent savoir ce qu'est le DP c'est aussi parlant.

Je tenais à conclure par une vision plus globale, une prise de recul sur ce que la GM peut apporter à ce monde en mouvement avec une réelle difficulté pour l'être de l'humain à se poser, à se centrer sur lui-même pour pouvoir se construire. Au moment de la rédaction de ce document, me reviennent en mémoire les souvenirs d'une matinée d'échanges autour de la citoyenneté à laquelle j'ai participé il y a peu. Lors de la conclusion de la matinée, Jean Cornil, essayiste, nous a livré des propos qui ont trouvé écho en moi : il nous a parlé de l'importance de la réhabilitation de l'engagement citoyen dans une société en profonde mutation. La démultiplication des identités nous plonge dans un zapping qui ne permet plus de se recentrer ! Les engagements citoyens deviennent des engagements dits "post-it" : on s'engage au niveau local dans l'immédiateté pragmatique, avec une attente de résultat rapide. Il a fait référence aux 3 cercles d'Hannah Arendt : domestique, citoyen et spirituel. On se cantonne aujourd'hui dans le cercle domestique, dans une logique du " tout, tout de suite" qui ne permet pas l'accès à une réelle citoyenneté, c'est une volonté de faire et faire vite qui prend le dessus.

Eh bien ces propos m'ont amenée à réfléchir à la GM et à sa dimension humaniste, qui nous permet l'accès aux 2 autres cercles cités par Jean Cornil. Celui d'une citoyenneté réfléchie, assumée et qui tient sur la durée et celui de la spiritualité qui permet quelles que soient nos convictions de nous connecter les uns aux autres en ayant une conscience de soi.

Avec cet ouvrage, vous apportez, me semble-t-il, votre pierre à l'édifice d'une société humaniste et engagée !

Merci

Karima El Manzah

Dès la couverture l'ouvrage accroche le lecteur : le détective suggérant la piste à suivre à une fillette, l'empathie de son geste (le bras autour de l'épaule de l'enfant), son sourire, et le sourire de la petite fille, l'attitude enthousiaste, pro-active

de celle-ci, jusqu'à la loupe symbolisant l'acuité de l'esprit en éveil, en recherche, tout dans ce dessin traduit la qualité de la relation entre le dialogué et le dialogueur, le guide et l'élève, en Gestion mentale.

# Livre : Mener le dialogue pédagogique en GM

De la table des matières jusqu'à la conclusion, l'ouvrage est construit, avec grande cohérence, sur les principes pédagogiques qu'il prône : texte analytique clair mais fouillé et schémas globalisant les données du texte se succèdent avec bonheur.

Très réussi aussi le tissage entre théorie et exemples vécus, illustré de dessins humoristiques qui allègent un contenu dense en réflexions et en émotions.

Le chapitre 2 cependant ("Le questionnement dans le dialogue pédagogique") m'a semblé très complexe, tant dans la théorie que dans les schémas. Heureusement, les exemples proposés sont éclairants.

Le chapitre suivant est particulièrement interpellant pour tout enseignant, qui sait l'importance des interactions entre l'élève,

ses parents, son environnement familial et l'éducation qu'il y reçoit.

Ce livre est convaincant. Il fait comprendre et retenir les subtilités et la complexité du dialogue pédagogique en Gestion mentale à travers l'exploitation de ses propres mécanismes. Convaincant, efficace, et généreux, comme les fils rouges qui en balisent le parcours : le respect de l'élève, l'empathie envers lui, la souplesse du dialogue, son adaptabilité à chaque personnalité, l'ouverture à l'échange entre le dialogué et le dialogueur, l'encouragement permanent à la créativité. Le but visé étant éminemment libérateur : l'autonomie de l'élève, par la compréhension de ses fonctionnements mentaux, une saine gestion de ceux-ci libérant ses potentialités. Merci aux auteurs, et merci aux enseignants qui l'ont enrichi de leurs expériences sur le terrain.

Claire Chevolet

Pour qui veut mettre en oeuvre concrètement les principes pédagogiques de la gestion mentale, le livre « Mener le dialogue pédagogique en Gestion mentale » commis par Hélène Delvaux, Pierre-Paul Delvaux et Anne Moinet devrait bien vite devenir un incontournable. En effet, si le dialogue pédagogique constitue le coeur de la démarche, il convient de bien saisir ses finalités et aspects méthodologiques pour le mener à bien, ce à quoi nous invitent les trois auteurs.

Vous l'aurez compris, j'ai beaucoup apprécié ce livre rigoureux et accessible à la fois. Au moins pour trois raisons : d'abord, pour l'alternance équilibrée entre apports théoriques et pratiques. Chacun des points abordés est précisément illustré par des exemples issus de la réalité, de l'expérience de formateurs ou d'enseignants. Cette approche permet de comprendre finement ce qui fonde le dialogue pédagogique et les potentialités

d'action qu'il recèle. Ensuite, ce livre constitue un vrai « manuel d'auto-formation en dialogue pédagogique », les auteurs décrivant et explicitant chacune des composantes du dialogue pédagogique comme, par exemple, la posture du dialogueur, les préalables au dialogue, le questionnement, la demande du dialogué, les ressources pédagogiques... mais aussi ses limites.

Enfin, je voudrais relever le travail immense de mise en page avec force tableaux, schémas, dessins, encadrés, symboles... qui ont accompagné ma compréhension des concepts tout au long de ma lecture. Mention toute spéciale aux dessins d'Henri Defresne, pleins d'humour et de sensibilité. Il me semble qu'ils remplissent une double fonction : illustrer, en faisant mouche, les propos des auteurs, mais aussi rappeler, en filigrane, que l'humour participe à un climat d'apprentissage où le plaisir a sa place.

Myriam Azar

## Mener le DP en Gestion mentale

Comme un mariage à trois. Une envolée à trois mains sans qu'une des deux épouses ne soit secondaire.

Non! Il ne s'agit pas d'imaginer de nouvelles libertés conjugales... Mais d'une union où chaque auteur est à égalité avec chacun des autres au point de ne pouvoir distinguer l'écriture de l'un ou de l'autre. Cette rencontre parfaite entre trois esprits est déjà une performance.

Comme un heureux événement : quelque chose de neuf arrive, unifié, cohérent : la naissance d'un bébé probablement en gestation depuis trois décennies.

Comme un livre riche et profond : dense d'une expérience hu-

maine très puissante, de ces trois-là et de tous ceux qui ont fait écho à leurs formations.

Comme une vertu pédagogique : il permettra aux débutants comme aux plus aguerris de s'approprier les essentiels du dialogue pédagogique, d'y réfléchir, d'affiner, d'aller et revenir.

Comme une oeuvre à apprivoiser : tout n'est peut-être pas à lire d'un seul coup, les rencontres complexes de la vie s'apprivoisent lentement avec délicatesse et bienveillance.

Comme une première cène, ce « banquet amoureux ». Merci pour le partage du beau et du bon !

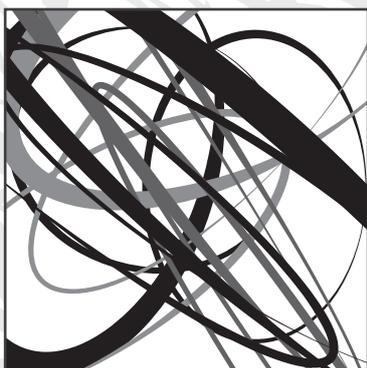
Luc Fauville, Moha, 2018

## Simple et génial : le temps d'évocation !

En quelques mots : le temps d'évocation et son corollaire l'écoute et le temps de l'écoute peuvent nous aider à (ré)ouvrir la possibilité du sens. Des plus petits aux aînés.

### 1. Analyse du contexte psycho-social

A force d'informations, de surinformations et de brouillages divers, notre monde est de plus en plus illisible à l'instar de cette illustration :



L'accélération de l'information, la pression sociale, la prégnance des discours populistes, tout ce magma encombre nos

jugements, déstabilise le simple bon sens et efface les points de repère.

Avant d'aller plus loin donnons-nous deux focus sans la prétention d'être tant soit peu complet.

1. Nous sommes en train de passer d'un monde à un autre. Nous vivons le monde de la post-modernité. L'image du tunnel nous aidera à en saisir les enjeux.
2. Nous vivons une époque où le verbe « s'arrêter » fait figure de gros mot. Et c'est là que le temps d'évocation trouve toute sa pertinence.

### 1. D'un monde à un autre : vers la post-modernité. Avec l'image du tunnel.

La modernité, qui est avant tout rupture par rapport au monde traditionnel, s'enracine dans la Renaissance. Dans toutes les couches du savoir et de l'action, il y a rupture d'un monde homogène (Royauté absolue. Croyances souvent cadencées) où la position omnisciente et péremptoire devient de plus en plus intenable vers un monde polycentrique. Chacun est invité à préciser d'où il parle. Car il n'y a plus de point de vue universel. Monde multiple et foisonnant mais non dénué de repères et notamment les repères démocratiques. L'humanité voulait « aller quelque part », notamment vers le progrès. Nous sommes là aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles.

La postmodernité dissout les idées fédératrices comme le progrès, discrédite les « grands récits » comme le récit marxiste ou encore le progrès sans conditions. Les grandes idéologies libératrices s'effacent. La relation dominante de la culture occidentale par rapport aux autres cultures est discréditée au profit du métissage et de la différence. L'ambiance culturelle est souvent teintée de désillusion. Nous sommes bien dans la 2<sup>e</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle. La postmodernité est clairement en rupture avec la modernité. A la limite l'humanité ne va plus nulle part.

Simon-Pierre Arnold propose une image intéressante pour décrire ce changement profond. <sup>1</sup>

Les humains en postmodernité vivent dans un tunnel courbe. Les aînés parmi eux se souviennent sans doute de l'entrée du

tunnel et espèrent un jour voir une sortie que personne ne peut ni voir ni imaginer puisqu'il est courbe. Les plus jeunes eux sont nés dans le tunnel et n'ont aucune idée de ce que peut être un monde en dehors de celui-ci.

Si nous filons la métaphore, nous pouvons penser que cette humanité n'a pas d'horizon. Nous passons littéralement d'un monde à un autre sans avoir la certitude qu'il y ait une sortie au tunnel.

#### D'un monde à un autre.

Selon le philosophe coréen Byung-Chul Han, nous passons d'un monde à un autre. Il y aurait un vrai changement de paradigme ou de modèle, si vous préférez.

*Le verbe qui caractérise la société de la performance, n'est pas le freudien « devoir » c'est « pouvoir ». Ce tournant social entraîne en lui une restructuration de l'âme. Le sujet post-moderne performant possède une tout autre psyché que le sujet obéissant en vigueur dans la psychanalyse de Freud.* <sup>2</sup>

On pourrait s'en réjouir. Or, on arrive à une abolition générale des limites et à un monde sans barrière (...) <sup>3</sup>

Ceci est patent dans le domaine sportif très emblématique de notre société du spectacle. Le sportif doit dépasser ses limites à tout prix. Il devient littéralement une machine. <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Simon-Pierre Arnold, *Dieu derrière la porte*, Lessius, 2016.

<sup>2</sup> Byung-Chul Han, *La société de la fatigue*. Circé 2014, p. 9.

<sup>3</sup> Byung-Chul Han, *op.cit.* p. 18.

<sup>4</sup> Nicolas Oblin, « L'accélération au prisme de l'institution sportive. » in *Conférence* n° 46, mai 2018, pp. 85-103.

# Simple et génial : le temps d'évocation !

Lorsque la société de la discipline est devenue société de la performance, le Surmoi s'est mis à se positiver pour devenir un Moi idéal. Le Surmoi est répressif. Il prononce surtout des interdictions. (...) Au contraire du Surmoi répressif, le Moi idéal est séduisant.<sup>5</sup>

Et la postmodernité est une société de l'hyper individualisme.

Le sujet performant est en concurrence avec lui-même.<sup>5</sup>

La société de la performance est une société de l'auto-exploitation. Le sujet s'exploite lui-même jusqu'à se consumer complètement (burn out).<sup>5</sup>

## 2. L'impératif social voudrait donc nous immerger dans un temps homogène et vide !

L'expression est de Walter Benjamin.<sup>6</sup> Elle mérite toute notre attention.

*Un temps homogène et vide.*

Quelques mots d'explicitation parce que le vocabulaire est un peu technique.

- *Homogène* c'est-à-dire toujours conforme aux impératifs de la compétition.
- *Vide*, c'est-à-dire purifié de toute prise de distance critique et donc de métacognition, et donc débarrassé de tout esprit critique par rapport à la mise en compétition généralisée comme source et moteur du progrès.

Tout le contraire de ce que nous souhaitons mettre en place pour inviter l'apprenant à l'autonomie.

Notons au passage que l'effacement du temps et de l'histoire est un des moteurs du populisme, profondément destructeur, à notre avis.

Bref, ce qui est proposé : l'effacement du temps et des limites (homme objet). Le rêve du transhumanisme<sup>7</sup> est présent en filigrane.

Dans cette configuration, s'arrêter est évidemment particulièrement difficile.

Or s'arrêter est indispensable. AdLG l'affirme avec force : *L'homme est un être de sens qui a pouvoir de sens ; il est donc important que tout être humain soit acteur de sens.*<sup>8</sup>

Or qui peut être pédagogue du sens ?

*La pédagogie du sens échappe, naturellement, à l'action du pédagogue. La pédagogie du sens relève du sujet lui-même. C'est ce soi-même, et lui seul, qui peut être le pédagogue du sens. Il faut que le soi-même prenne conscience du sens qu'il vit, qu'il donne à lui-même, aux êtres et aux choses.*  
9 et 10



## II. Sur le temps d'évocation

Le temps d'évocation et plus largement l'écoute peuvent nous aider à (ré)ouvrir la possibilité du sens. Des plus petits aux aînés.

Simple et génial.

Simple parce que assez aisé à enseigner. Génial parce que lié intimement au geste d'attention.



Le temps d'évocation est la condition de possibilité de toute évocation.

AdLG n'a pas beaucoup écrit sur le temps d'évocation même si ce moment est indispensable. Il parle du « temps d'évocation » et du « temps du projet »<sup>11</sup>.

Comme le suggère cette illustration, il s'agit d'élargir le temps vécu.

<sup>5</sup> Byung-Chul Han, *op.cit.* pp. 27, 28 et 29.

<sup>6</sup> Walter Benjamin est un philosophe, historien de l'art, critique littéraire, critique d'art et traducteur allemand, né le 15 juillet 1892 à Berlin et mort le 26 septembre 1940 à Portbou. Il est rattaché à l'école de Francfort. Il a notamment traduit Balzac, Baudelaire et Proust. Source : Wikipédia. Un visionnaire. Référence de la citation : Walter Benjamin, « Sur le concept d'histoire » in *Oeuvre III*, Paris Gallimard 2000, thèse XIII, p. 439

<sup>7</sup> Le transhumanisme est un mouvement culturel et intellectuel international prônant l'usage des sciences et des techniques afin d'améliorer la condition humaine notamment par l'augmentation des capacités physiques et mentales des êtres humains. Source : Wikipédia. La tentation du surhomme est bel et bien présente.

<sup>8</sup> Charte IIGM.

<sup>9</sup> AdLG, *Comprendre les chemins de la connaissance*, p. 26, Chronique Sociale, 2002.

<sup>10</sup> Dessin de Henri Defresne. Extrait de *Mener le dialogue pédagogique en Gestion mentale*. p.22.

<sup>11</sup> AdLG, *Tous les enfants peuvent réussir*, Bayard I, 755.

# Simple et génial : le temps d'évocation !

## 1. Le vécu du temps d'évocation.

Un acte d'intériorité. Tout à fait opposé à l'impulsivité ou à la passivité.

C'est une « pause structurante ». AdLG l'emprunte à Hélène Trocmé<sup>12</sup>. Nos lecteurs connaissent l'enjeu de la tension entre dynamisme et structure.<sup>13</sup>

Le temps d'évocation suppose qu'on arrête le flux extérieur. C'est un acte où je suis **présent**, un acte où **je me mets en jeu**. C'est l'acte qui permet d'**ouvrir le moi** à lui-même, à l'autre, au monde.

C'est faire « exister » le présent, l'ouvrir, l'élargir, l'éclater. C'est un arrêt dans le flux indifférencié du temps extérieur. C'est aussi la proposition de la Pleine Conscience.



Avec Heidegger, AdLG va plus loin. L'homme est appelé à *passer de l'être à l'ek-sistence*, à sauter littéralement hors de soi (ek-sistence) **vers la construction de nouveaux possibles** ou, dit plus simplement dit, il est appelé à se dépasser. Et ce dépassement-là est profondément bon, parce que fondamentalement la GM est un acte d'optimisme ontologique.<sup>14</sup>

Deux mots-clés : « silence » et « expérience » :

*La qualité de ce silence dont parle Monique, caractéristique du temps d'évocation, est une preuve de la validité psychologique de la méthode. Les élèves y font l'expérience de leur capacité « naturelle » à tirer parti des connaissances que l'enseignant leur propose d'acquérir et se préparent à les mémoriser et les comprendre.*<sup>15</sup>

## Conclusion : « La vraie efficacité, la seule, c'est l'humain ». <sup>17</sup>

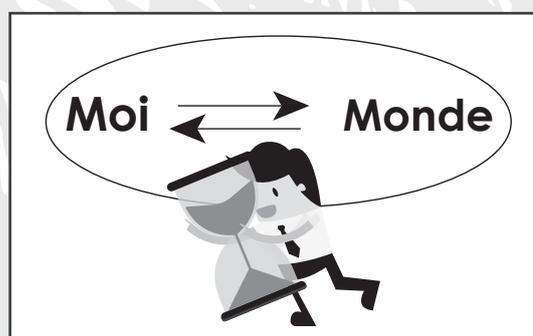
Ces pauses évocatives et structurantes, ces moments d'écoute vraie se retrouvent partout où l'humain souhaite faire grandir l'humain. Ceci s'adresse aux plus jeunes jusqu'aux aînés. Vous en avez un exemple dans l'interview de *Couleurs Jeunes* publiée dans ce numéro 37.

## 2 Le lien avec l'écoute.

L'écoute crée ce moment d'ouverture vécue pour nous dans le DP. Pour beaucoup cette expérience est bouleversante. Et pourquoi ?

*Faire à autrui ce don de l'écoute, c'est lui donner accès à sa propre intériorité et lui permettre d'entrer en communication avec autrui.*<sup>16</sup>

Cette expérience met debout parce qu'elle ménage cet espace strictement personnel où peut naître le sens. Sens reçu et sens constitué. C'est dans cet « espace » intérieur que l'humain peut à la fois accueillir l'autre et le monde et vivre cela en s'ouvrant à tous les possibles.



Le temps d'évocation et l'écoute favorisent l'irruption du monde en moi ou l'ouverture du moi vers le monde. Ce n'est pas nécessairement idyllique. C'est bouleversant.

Remarquons que l'écoute est aussi une ascèse à cause de cet ego que nous quittons si difficilement.

Vous savez aussi, amis lecteurs, combien cette écoute est précieuse lors des grandes étapes de la vie, quand c'est avant tout la présence qui compte.

Simple et génial. Et à la portée de tous !

Pierre-Paul Delvaux

<sup>12</sup> AdLG, *Comprendre et imaginer*, Bayard I, p. 563.

<sup>13</sup> Je renvoie à mon article « Dynamisme et structure. De l'emprunte d'Albert Burloud à la démarche introspective et à l'ouverture vers l'infini. » In *Feuille d'IF* n° 34, juin 2017.

<sup>14</sup> Le « pourquoi pas » *parie pour la vérité du plus vrai, du plus être*. Le « pourquoi pas » est un acte d'optimisme ontologique : cette hypothèse a des chances d'être vraie puisqu'elle accorde plus d'intelligibilité au monde. Là où il y a plus d'être, là est la vérité. AdLG, *Profils pédagogiques*, I, 236-237.

<sup>15</sup> AdLG, *Tous les enfants peuvent réussir*, Bayard I, p. 769.

<sup>16</sup> Hélène Delvaux-Ledent extrait de son compte rendu du livre de Christian PHILIBERT et Gérard WIEL, *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*. Chronique sociale, Lyon, 3e éd., 2002. Lecture publiée dans la *Feuille d'IF* n° 6 de juin 2003 et reprise sur le site d'IF Belgique/Archives/Nous avons lu pour vous.

<sup>17</sup> Christian Bobin dans *La grande librairie*. France 5, mercredi 10 octobre 2018.

## PENSER : C'EST OSER LA COMPLEXITE

« Einstein : « Tout ce qui est simple est faux, tout ce qui ne l'est pas est inutilisable » Voilà pourquoi, le monde se faisant de plus en plus complexe, de plus en plus de gens préfèrent le simple, même s'il est faux, à l'incompréhensible. » Erik Orsenna

Il ne peut exister de réponse simple à ma complexité, à celle de l'autre et du monde.

La complexité est peu séduisante. Oserait-on dire trop compliquée. Elle frustrer nos satisfactions immédiates, demande de la volonté et du courage. Pour beaucoup, elle n'est plus tout à fait dans l'air du temps.

L'aujourd'hui, c'est le monde de la transparence, de la limpidité et... de la simplicité.

La simplicité, elle, est séduisante.

Chaque matin, je suis indigné en écoutant la radio. Je suis abasourdi par un journaliste qui ne pose que des questions minées, n'acceptant que des réponses « oui » ou « non » de la part d'un invité devant toujours être sur ses gardes car privé de l'accès à la nuance. D'ailleurs ces interviewés doivent suivre des cours préparatoires de rencontre avec la presse, afin qu'ils soient formés pour transformer une ou plusieurs questions en une question qui leur convienne davantage, qui leur permette de préciser davantage leur pensée. Formés aussi à répondre en 75 mots importants ou à peine en trente secondes quand le journaliste veut bien les leur laisser. Formés aussi pour ne pas tomber dans les pièges polémiques souvent tendus de manière fautive. « Oui, mais alors c'est ceci pas cela... », « Non, c'est plus complexe... », « Vous dites, donc », « Comment cela a-t-il pu se produire ? Qui est responsable ? » Une cause, un effet, une solution, un étiquetage, sans tension, sans contradictions, sans complexité. Le journaliste se doit d'être toujours à la recherche d'un événement, d'un danger, d'une confrontation, d'une erreur, d'une faiblesse, d'une vulnérabilité, d'une chose inhabituelle, etc. Mais rarement, avec le souci de nous ouvrir à une diversité, à la différence, à un dialogue, à une problématique.

Un diktat : une réponse courte ! Il faut dire simple pour satisfaire l'audimat.

Bien sûr, il existe - heureusement - des journalistes, entre autres les journalistes d'investigation, qui ne suivent pas ce diktat et sont dans une logique de complexité et de nuance.



« La stratégie de communication des journaux en continu est fondée sur le principe du « tout nouveau », les « breaking news », la controverse, le débat, la contradiction, le suspense, les nouvelles dramatiques... Les médias en général encouragent l'intérêt quasi obsessionnel d'un certain public pour le spectaculaire et le drame, dont ils sont régulièrement accusés d'abreuver les masses, devant la curiosité malsaine inhérente - à des degrés divers - à la nature humaine. Comme me le disait avec lucidité le regretté Jean Boissonnat (mort en septembre 2016) : « Un grand journaliste économique, que je ne nommerai pas, préfère déclarer qu'une annonce politique ou un projet ne marchera pas, car si ça marche, on oublie sa déclaration, alors que dans le cas contraire tout le monde se souvient de son analyse critique négative, et il passe pour un analyste visionnaire et compétent. » » de ROSNAY, J., (2018) La symphonie du vivant, comment l'épigénétique va changer notre vie, Mayenne : Les liens qui libèrent, pp. 165-166. <sup>1</sup>

Les médias ont besoin, comme le disait le sociologue Pierre Bourdieu, de « fast thinkers » : des personnes capables d'établir une pensée percutante, spectaculaire, en un minimum de temps. Les médias ont besoin de ces personnalités parce qu'elles leur rapportent de l'audience. Ce qu'ils incarnent vraiment ou pas n'a pas vraiment d'importance, dès lors que leur présence rapporte. (...) Les médias jouent dans un marché concurrentiel, sur lequel les réseaux sociaux - cet espace où tout se « like », se « délirer », tout est drôle, tout est colère - sont importants. Le format même du médium fait en sorte que ces polémistes ont beaucoup de place. Mais ils sont assez interchangeables. Guillaume Grignard Cevipol ULB <https://plus.lesoir.be/192254/article/2018-11-26/emmanuelle-praet-licenciee-rtl-lair-de-courir-derriere-le-vent-populaire-dit>, consulté le 26 novembre 2018

« La simplicité est la complexité résolue »  
Constantin Brancusi

<sup>1</sup> ORSENNA, E., (2018) Les vérités fragiles, La Tour d'Aigues : l'Aube, p. 14

# Penser : c'est oser la complexité

Le même mouvement se fait sentir dans la disparition des albums des artistes : éviction de la complexité, de la richesse de l'artiste. Il va être réduit à une ou deux chansons téléchargeables. Alors que l'on sait que c'est en découvrant l'entièreté d'un album que d'autres facettes de l'artiste se révèlent, plus intimes et plus complexes. Supprimer l'album, c'est donc châ-

## 1. LA SIMPLICITE SEDUCTRICE

Nous allons vérifier ce désir de simplification, d'aplatissement, de raccourcissement et de réductionnisme, d'uniformisation dans trois domaines : le politique, certaines sciences et l'enseignement.

### En politique.

La volonté des politiques est très claire : simplifier le monde aux yeux des citoyens, donner des explications simples aux phénomènes complexes.

Il est vrai :

- qu'il est plus facile de faire courtiser une idée simple, et évidente, qui s'embrasse d'un seul regard, que de devoir affronter une idée complexe éclatant de ses mille angles;
- qu'il est plus aisé de proposer un modèle binaire, en supprimant les tensions complexes pour n'en retenir que deux entre lesquelles il faudra choisir, supprimant ainsi toute forme et toute nécessité d'articulation;
- qu'il est de coutume d'étiqueter les choses et les autres pour les classer, car cela permet de tirer rapidement des conclusions à partir de maigres informations. Cela permet de se représenter les choses et les autres simplement, comme en réduction, d'être pour ou contre, de choisir, c'est ou l'un ou l'autre. « Si tu n'es pas avec moi, tu es contre moi ! ».

Nous savons pourtant que ces attitudes conduisent à de nombreuses dérives extrêmes et dévastatrices. Les partis extrêmes de gauche comme de droite s'expriment par slogans simplistes, séducteurs et il faut du temps pour faire comprendre leur ineptie, pour démonter leur logique. Et souvent à l'antenne, par exemple, le temps manque.

Dans l'analyse de la société proposée par ces démagos, il y a cette volonté d'atomiser souvent, sans prendre en compte le global, pour tirer des conclusions qui souvent plaisent, dans leur robe simple, mais qui sont fausses. Volonté d'embrumer nos cerveaux ? Conduite à l'obscurantisme ?

Or, aucun problème politique n'est simple, quel qu'il soit, qu'il s'agisse de la problématique des réfugiés, du Moyen-Orient, du réchauffement climatique, de la mobilité dans les grandes villes, du changement d'heure, du Brexit...

Mais voilà, la logique électoraliste prime, c'est pourquoi : « Les

trier l'art de l'artiste. Car souvent cet art ne se donne ni d'une seule écoute, ni d'une seule chanson mais à travers la découverte progressive, et l'appropriation du choix qu'il nous propose. N'en est-il pas de même du vin, du miel, de la gastronomie, de l'art en général ?

*politiques veulent simplifier, car on vote pour le simple. Ne parlons pas de populisme, mais de simplisme. »<sup>2</sup>*

Et devant tout cela, l'homme divisé se demande comment vivre avec tous ces simplismes qui sont autant de mutilations qui font injure à l'hétérogénéité du monde et de soi. Ces réductions alimentent l'immobilisme : « Il y a toujours eu... donc il y aura toujours... On a toujours fait comme cela... », et permet de passer largement au-delà du déterminé et de l'indéterminé, des dualismes et des disjonctions.

Dès lors, penser la complexité, pourrait-il être lu comme l'œuvre d'un esprit critique, une forme de contre-pouvoir ?

### Dans les sciences.

La simplification peut venir de théories, de sciences dites « dures » qui tentent de tout expliquer et tout penser d'un seul point de vue : le « tout-génétique » pour qui le programme ADN contrôle entièrement le fonctionnement et la reproduction des êtres vivants, le « tout-statisticien » qui plie le monde à ses moyennes, le « tout-économique » ceux qui ne regardent le monde qu'à travers les PIB et les taux de profit, le « tout-thérapeutique » qu'il faut suivre au risque de se voir tenter un procès, etc. On pourrait y ajouter les sciences dites « molles », le « tout-méritocratique », le « tout-psy », le « tout-socio », etc.

Pour apparaître moins tranchantes, les premières nuancent parfois leur propos de « probabilisme » et les secondes ont souvent recours aux déterminismes sociaux pour durcir le leur : une façon pour chacune de faire passer leur logique, leur motivation, leurs valeurs. Voici un exemple : « (...) comment se fait-il que les conclusions des études « scientifiques, objectives » des sociologues soient perçues, socialement perçues, comme des excuses pour les délinquants, les marginaux, et même les terroristes ? »<sup>3</sup>

Une autre voie a été ouverte notamment par Edgar Morin. Le sociologue, quand il mène une enquête, utilise « une méthodologie multidimensionnelle. Refusant d'observer un phénomène à partir d'une méthode unique (questionnaire fermé, sondage, étude de comportements), il estime que la bonne compréhension du phénomène suppose de croiser plusieurs types de données : quantitatives et qualitatives, analytiques et globales. La proximité et l'immersion du chercheur sont nécessaires : c'est

<sup>2</sup> ORSENNA, E., (2018), *op. cit.* p.52

<sup>3</sup> BALTA, F., (2017) *La complexité à la portée de tous, une nécessité citoyenne*, Toulouse : Erès, p. 140

ce qu'il nomme la « méthode in vivo...»<sup>4</sup>. Et cela nous parlera sûrement lorsque nous nous pencherons sur la démarche de la gestion mentale.

## Dans l'enseignement.

Nous assistons peu à peu à un retour en force des savoirs dans les programmes. C'est un pied de nez à la pédagogie par compétences. Et ce retour plaît à beaucoup d'enseignants et de parents. Il est donc facile pour les politiques de proposer, démagogiquement, d'aller dans ce sens, car plus rassurant.

Les savoirs, c'est plus simple, c'est plus palpable que les compétences. L'évaluation des savoirs, quand ils sont décontextualisés, présente une logique du vrai/faux. Avec les compétences, il en va tout autrement. Avec le retour des savoirs reviendra le renforcement d'une logique d'évaluation pure et dure à laquelle enseignants et parents, voire élèves, tiennent tant, une logique d'évaluation sélective. C'est dans l'air du temps.<sup>5</sup>

Toutefois, il me plaît de rappeler - comme nous le verrons plus loin - que la pédagogie par compétences n'annule pas la nécessité des savoirs. Que du contraire, la construction de compétences suscite, motive, le recours aux savoirs, aux savoir-faire, aux savoir-être. Ce ne sont pas deux mondes qui s'excluent, ce sont des cercles concentriques qui dialoguent, s'interpellent, se complètent.

Mais force est de constater que la logique essentielle qui prévaut à l'école est la logique linéaire (math linéaire, économie linéaire, histoire linéaire) marquée par les paramètres de proportionnalité (plus la cause est forte plus l'effet est fort) et d'additivité (succession des causes et des effets : A implique B qui implique C...). Trop souvent, c'est la hiérarchie de la cause première qui prend le pas sur les relations non linéaires, sur la pensée divergente, sur les constructions en arborescence ou rhizomiques, sur les sciences de la complexité. Hiérarchisation, présentation pyramidale du monde peuvent conduire, par analogie, à une vue de la société avec modèles dominants s'apparentant au dirigisme étatique ou au capitalisme sauvage.

- Le Brexit risque de 'capoter' à cause de la question irlandaise.

- Ah ! Vous pouvez m'expliquer ?

- L'île Irlande est divisée en deux : la république d'Irlande, le sud, et l'Etat libre d'Irlande, l'Irlande du nord, une des 4 nations constitutives du Royaume-Uni, avec l'Angleterre, l'Ecosse et le Pays de Galles. Le Brexit concerne l'Irlande du Nord, mais pas l'Irlande du Sud, qui fait partie de l'Union Européenne et de la zone euro. D'où problème, car la frontière entre les deux Irlandes devient une frontière européenne.

- Ok, j'ai compris. Mais je ne vois pas où est la difficulté ; entre la France et la Suisse, il y a aussi une frontière européenne.

- Pour bien comprendre l'enjeu, il faut se rappeler que les rapports entre les deux Irlandes n'ont pas toujours été pacifiques, pas plus que les rapports avec l'Angleterre d'ailleurs. Le conflit armé irlandais dura jusqu'en 2005, avec un cessez-le-feu en 1997. C'est vraiment récent et tout chaud.

- Oui et je me souviens de la composante religieuse de la guerre : catholiques au sud, protestants au nord. Tout ça est très compliqué.

- Compliqué certes, mais surtout complexe car la 'question irlandaise', comme les historiens l'appellent, remonte au moins au 16<sup>e</sup> siècle lorsque Henri VI, roi d'Angleterre, colonise l'île. Et, petite parenthèse, il y a, au Nord, presque autant de catholiques que de protestants. Pour bien comprendre cette nouvelle 'question irlandaise', et surtout comprendre le comportement des acteurs en présence, il faut bien entrer dans les nuances de cette complexité, et éviter les jugements péremptores et les lieux communs simplificateurs (« C'est la faute aux Anglais » ; « C'est la faute aux Irlandais »). Ça prend du temps certes, mais c'est le prix à payer pour comprendre.

- Ouais. Mais tout ça, c'est tout de même un peu à cause des Anglais.

- Attention aux causalités simplistes. « Si les Anglais ont fait ceci, c'est parce que les Irlandais ont fait cela. Oui mais, si les Irlandais ont fait cela, c'est parce que les Anglais avaient d'abord fait cela. » Et ainsi de suite, bel exemple de causalité circulaire. La recherche vaine d'une causalité première s'enfonce dans la nuit des temps, et l'opération 'à cause de' relève bien plus d'un besoin de justification que de compréhension.

- Merci pour la leçon. Au fond, c'est la même question que de savoir qui de l'oeuf ou de la poule est apparu en premier. Michel Laffut, historien, document privé, 2018.

<sup>4</sup> DORTIER, J-F., Juin 2013, *Sciences humaines*, Hors-Série spécial, N° 18, Edgar Morin : une pensée hors norme, p.10.

<sup>5</sup> On lira avec intérêt l'article de : ROMERO-MUNOZ, E, « Vers un enseignement qui « trie » encore plus ? » vin *l'Echo* du mardi 23 octobre 2018, p.13.

## 2. COMPLEXE ET COMPLIQUÉ. GLOBAL ET PARTICULIER

« La complexité n'est pas la complication : ce qui est compliqué peut se réduire à un principe simple comme un écheveau embrouillé en un nœud de marin. Certes, le monde est très compliqué, mais s'il n'était pas compliqué, il suffirait d'opérer les réductions bien connues : jeu entre quelques types de particules dans les atomes, jeu entre types d'atomes dans les molécules, jeu entre etc. Le vrai problème n'est donc pas de ramener la complication des développements à des règles de base simple. La complexité est à la base de... » MORIN, E., (1977), La méthode, La Nature de la Nature, T.1, Paris : Seuil, p.377.

« Complexe, ce qui est tissé ensemble » Edgar Morin

Il est temps d'expliquer ce que nous entendons par « complexité ». Pour ce faire nous différencierons « complexe » et « compliqué ».

Quand dira-t-on : « C'est compliqué » ? Quand dira-t-on : « C'est complexe » ?

Prenons des exemples. Un mécanisme d'horlogerie, un moteur de voiture, un puzzle, un micro-onde : c'est compliqué. Pourquoi ? Parce que je peux détacher chaque élément, je peux en comprendre le fonctionnement, identifier à quoi il sert, etc. Si la mécanique tombe en panne, je peux défaire, trouver des solutions, réparer. Bref, avec un peu de patience, je peux étudier chaque composante, voir quelle est son utilité, comment elle fonctionne avec les autres et résoudre ainsi le problème : réparer une voiture, reconstruire un puzzle, réparer une horloge. Le résultat final est toujours le même et nous pouvons l'anticiper. Je peux d'ailleurs déconstruire, reconstruire un moteur, un puzzle, le résultat sera toujours le même (On peut l'espérer en tout cas ...). C'est l'observation progressive, méthodique, rigoureuse qui permettra de venir à bout de l'ensemble. Quand c'est compliqué, je peux trouver une solution car je peux comprendre l'incidence de chaque facteur sur lui-même et sur les autres. Bref, **un problème compliqué est réductible à une somme d'éléments (simples) qui le composent.**

Par contre, le conflit en Syrie, l'organisme vivant, la défense des fourmis face à un prédateur, c'est complexe. Pourquoi ? Nous ne pouvons pas anticiper l'évolution de notre corps, nous ne pouvons pas anticiper les sorties d'un conflit politique comme en Syrie. Car nous ne pouvons pas penser l'infinité des relations qui existent dans notre corps, nous ne maîtrisons pas toutes les données qui font le conflit politique syrien. A la fois nous ne maîtrisons pas chaque élément, mais encore moins les relations qui existent entre eux. Et souvent la finalité, les projets des uns et des autres ne sont pas évidents. Il nous faudra

toujours nous satisfaire d'une compréhension partielle de ces phénomènes. Je pourrai m'intéresser à quelques interactions, émettre quelques hypothèses, modéliser certains éléments, faire appel à mon sens de la nuance et faire preuve d'une bonne dose d'humilité mais je ne pourrai jamais apprivoiser le tout. Car quand c'est complexe, je ne peux pas comprendre l'incidence de chaque facteur sur lui-même et sur les autres, tellement les éléments du système sont infiniment imbriqués et il est difficile d'en étudier un élément de façon isolée. **Un problème complexe n'est pas réductible à la somme des éléments qui le composent.** Bref, comme dit Edgar Morin, « La complexité existe quand notre niveau de connaissance ne nous permet pas d'apprivoiser l'ensemble des informations. »<sup>6</sup>

« A priori, la boule de billard répond à des lois mécaniques simples. Pourtant, la maîtriser est un art difficile, et suppose une grande expérience – c'est-à-dire l'intégration intuitive de nombreux paramètres. Sur le papier, le trajet d'une boule est facilement prévisible à partir de quelques paramètres. La queue à la main, ça se complique, car d'autres éléments rendent les choses moins prévisibles : expérience, enjeu, contexte, forme physique et mentale des joueurs, stratégies, ruses, désirs, etc. Une toute petite différence initiale dans la frappe aura des conséquences remarquables et imprévues. La balistique ne s'embarrasse pas de toutes ces complexités humaines ! Elle se présente donc comme pertinente et valide - ce qu'elle est - dans son champ limité artificiellement. Jamais la balistique ne s'est préoccupée des souffrances occasionnées par le boulet que le canon expédie. » BALTA, F. Op.cit. p. 77

Qu'on se comprenne bien, l'objet de la complexité, c'est de mettre du lien entre les éléments d'un tout, de montrer quelles en sont les articulations, leur interdépendance. Mais, ce n'est pas en analysant un à un les éléments du système que l'on aura une idée du tout. Ceux qui espèrent cela se leurrent !

Et ce n'est pas pour cela que l'on ne va tenir compte que du global. La complexité cherche à articuler le tout et ses éléments, le global et le particulier. Les deux analyses ne s'opposent pas, elles se complètent : il s'agit d'analyser les fonctions de chaque élément sans oublier leur interdépendance.

Il s'agira donc à l'école d'initier le sujet « à percevoir la complexité d'une situation à laquelle il est confronté, c'est-à-dire la saisir dans sa globalité et non à travers une simplification de ses différentes composantes. »<sup>7</sup> C'est là le changement de paradigme auquel l'école est confrontée, celui du passage de l'analytique au systémique. Dans le premier cas, les tâches complexes sont divisées en une multitude de petites tâches, gérer la complexité est vu comme la gestion d'habiletés ac-

<sup>6</sup> Cité par : <https://www.echosciences-grenoble.fr/communautes/cafe-sciences-et-citoyens-de-l-agglomeration-grenobloise/articles/l-intelligence-collective-internet-face-a-la-complexite>, consulté le 28 octobre 2018.

<sup>7</sup> JALIGOT, A. (2015), *Etre acteur dans l'acte d'apprendre, dynamiser une formation avec la méthode Romain*, Lyon : Chronique Sociale, p.19.

quises au fur et à mesure et additionnées les unes aux autres. C'est la période de la pédagogie par objectifs avec ses listes de concepts, de procédures, de sous-objectifs alignés de façon linéaire. Cette décomposition, ce découpage font souvent perdre le sens aux élèves. Dans le second cas, la compétence ne peut être approchée que par l'exercice de sa globalité. Cette vue nous semble plus propice à la perception du sens. Mais de toute façon, les deux points de vue sont utiles en fonction des circonstances.

Cela ne se fait pas sans quelques difficultés. Ainsi lorsque j'ai appris le métier d'apiculteur, force est de constater que l'enseignement a été segmenté, atomisé. Que le développement

de la compétence d'apiculteur s'est fait par complexification. En aller-retour. C'était une nécessité de passer d'une situation simple épurée, voire attendue, à des situations plus imprévisibles, plus incertaines, plus complexes, afin que nous puissions exercer nos jugements, nos savoir, savoir-faire, savoir-être. Mais toujours au fil de la formation nous devons avoir en tête que la compétence d'apiculteur est globale, qu'il ne s'agit pas de prendre une composante et pas l'autre, que les situations réelles, concrètes, ne sont jamais totalement identiques aux situations d'apprentissage, que tel geste a des conséquences sur tous les autres, qu'intervenir dans une ruche, c'est intervenir sur un système où tous les éléments sont liés...

## 3. COMPLEXITE ET COMPETENCES

« Adopter le paradigme de la complexité, c'est en effet transformer complètement sa manière de concevoir le monde. Et le concept de compétence est central dans cette révolution »

<sup>8</sup> Didier Delignières

Ce que j'entends quand parents et élèves viennent me trouver pour recevoir de l'aide, c'est souvent : « Il n'a pas les bases, il a des lacunes, il recopie mal ce qui est au tableau, il ne connaît pas ses définitions par cœur, il dit qu'il comprend quand le prof explique mais qu'il ne sait pas appliquer, etc. ». Ces quelques réflexions montrent qu'on est encore trop souvent dans la mémorisation des savoirs. Il est vrai que souvent les élèves savent des choses, mais ne savent pas où, quand, comment les utiliser. La pédagogie par les compétences met le doigt très clairement sur ce problème.

Si l'enseignement reste concentré sur les savoirs, sur leur mémorisation et sur une utilisation purement algorithmique de ceux-ci, nous ferons de nos élèves des inadaptés sociaux, bloqués dans leurs certitudes, grisés par leur petit territoire. Inadaptés parce que la société contemporaine en devenir est et sera de plus en plus complexe. Une société où on leur demandera de : discerner, juger, rechercher des compromis, distinguer l'essentiel de l'accessoire, etc. Elle leur demandera de s'investir dans l'intelligence collective à double dimension : la première cognitive : comprendre, réfléchir et décider, choisir collectivement. La seconde relationnelle : savoir tisser du lien afin de favoriser les relations, la confiance et ainsi l'intelligence au sein du groupe.

La pédagogie par compétences et certains travaux de groupes peuvent préparer nos élèves pour cet avenir car la complexité est au cœur de l'approche par compétences.

### Qu'est-ce qu'une compétence ?

Il existe une identité de vue entre les chercheurs belges et la littérature internationale. Les définitions les plus connues convergent. Xavier Roegiers parle de « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à toute situation appartenant à une famille de situations. »<sup>9</sup> Rey parle de : « la mobilisation de « ressources » pour répondre à une situation inédite et complexe »<sup>10</sup>. Le décret Mission belge dit : « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »<sup>11</sup> Pour Perrenoud : « une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes. »<sup>12</sup>

La compétence n'est donc pas la simple possession de ressources : si un élève exécute une opération, répète un énoncé ou mémorise un texte, ce n'est pas une compétence.

Pour qu'il y ait compétence, il faut que, face à une nouvelle situation complexe, il choisisse lui-même parmi ses savoirs, savoir-faire, savoir-être, ce qu'il convient d'utiliser judicieusement dans cette situation. On parle de situation nouvelle car si celle-ci a déjà été vue, l'élève n'a plus qu'à refaire mécaniquement ; et on parle de complexe dans le sens où plusieurs démarches différentes peuvent être mises en œuvre, il va devoir opérer des choix, et il n'y aura pas non plus de solution univoque<sup>13</sup>.

Au fil des apprentissages, la compétence se « nourrit » progressivement à travers les questions, les problèmes, les échecs, les

<sup>8</sup> DELIGNIERES, D., (2009), *Complexité et compétences, un itinéraire théorique en éducation physique*, Paris : Revue EPS, p. 110

<sup>9</sup> ROEGIERS, X., (2010), *La pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck, p. 242.

<sup>10</sup> 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation - (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre - Synth (ressource 2315).pdf.

<sup>11</sup> <http://www.enseignement.be/index.php?page=24347&navi=1799>, consulté le 02/11/2018.

<sup>12</sup> [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_14.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html) consulté le 02/11/2018.

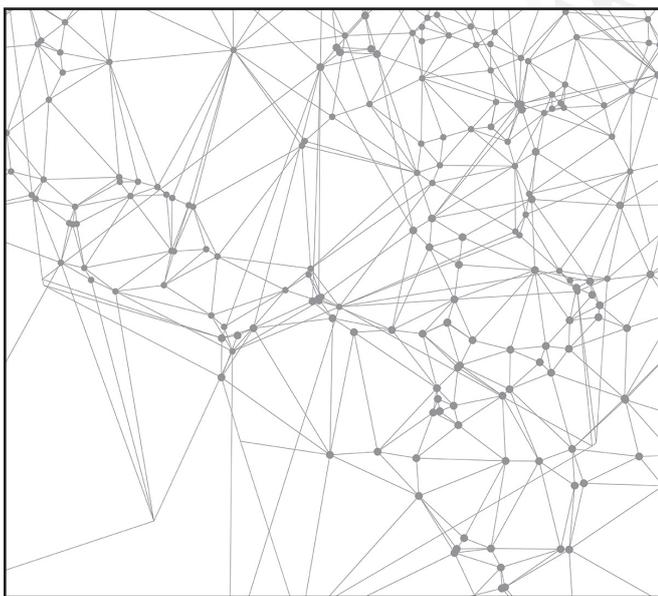
<sup>13</sup> Cela pose de façon évidente l'épineuse question du transfert. Je vous renvoie aux articles parus dans la feuille d'if 33 de décembre 2016 entièrement consacrée à ce sujet à la suite des 4<sup>es</sup> rencontres de Wégimont.

# Penser : c'est oser la complexité

réussites ; c'est ainsi qu'elle évolue, qu'elle nous permet d'envisager autrement certains problèmes. (principe de récursivité = auto-production, boucle génératrice : par exemple, les humains sont le produit d'une chaîne de reproduction, chaîne qui ne peut perdurer que si ces humains persistent à se reproduire).

Quelques remarques s'imposent toutefois pour répondre à certaines critiques :

- « On ne va quand même pas tout le temps « faire ces compétences », mettre les élèves en recherche, etc. » Effectivement, gérer la compétence ce n'est pas gérer la complexité tout le temps ; l'exercice des compétences passe par des tâches simples, usuelles, répétitives, routinières, algorithmiques, de plus en plus compliquées. Écrire une dissertation réclame toute une série de capacités minimales, telles la maîtrise de l'orthographe, des mots liens, de la division du texte, de la recherche, etc.
- « On faisait déjà ça avant » : si l'on n'a fait qu'affubler les connaissances et les procédures ou autres habiletés du concept de compétence, effectivement cela n'aura rien changé à la pratique concrète, à l'esprit, à la vision, aux objectifs du cours et de l'enseignant. Et si l'on parle « d'un comportement efficace répondant à un objectif donné » nous sommes toujours bien dans le domaine de la tâche et non de la compétence.
- « Les compétences, c'est pour être au service de l'entreprise » : la compétence n'est pas l'apprentissage de situations professionnelles. Elle est aussi une aptitude à juger et n'est en rien, comme on l'a trop souvent dit dans l'enseignement technique, la préparation de bons ouvriers pour l'usine d'à côté. Il ne s'agit nullement de préparer très tôt les élèves à des situations et à des savoir-faire professionnels, mais de créer un apprentissage qui intègre les savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations complexes proches de la vie réelle.



« Gérard Vergnaud nous conte l'anecdote véridique (Sciences humaines, 98, 1999) d'une équipe d'ergonomes chargée de mener une étude dans un abattoir de porcs, en vue de la modernisation de l'établissement. L'étude terminée, ils notent, à l'occasion d'un arrivage d'animaux, la présence d'un homme qui réceptionne les porcs et les accompagne avec son bâton. Il n'a aucune qualification, mais il est dans la maison depuis très longtemps, et on n'envisage pas de le remplacer lors de sa proche retraite. Les ergonomes insistent pour étudier le poste du porcher... et découvrent avec un certain étonnement que c'est sans doute la personne la plus la plus importante de l'abattoir. Car cet employé dispose de savoirs professionnels très utiles, qu'il ne s'est pas explicités à lui-même. Il « sait » que ces animaux sont cardiaques, et il reconnaît d'un coup d'œil ceux qui risquent de mourir avant d'atteindre le couteau du boucher si on ne les sacrifie pas en priorité. Il « sait » aussi que le transport en camion les stresse, et grâce à sa présence et à son bâton, il les rassure en les conduisant tranquillement. Or, la viande stressée est reconnaissable et vaut moins cher sur le marché. Au lieu de penser l'activité professionnelle en termes de compétences difficiles à définir, il paraît plus opérationnel de caractériser les « savoirs du porcher », lesquels s'avèrent financièrement palpables pour l'entreprise.»<sup>14</sup>

Je ne suis pas sûr que le fait de lister les savoirs, savoir-faire du porcher suffise à pouvoir le remplacer. Le « métier de porcher » délivrant les « passe-porc » est bien plus complexe que cela. Mais apparemment, dans cet abattoir, seuls les cochons le savent... Les financiers de « lard abstrait » l'ont appris à leurs dépens car lorsque le porcher a cessé de travailler, beaucoup de porcs sont morts avant l'assaut du couteau. Cela montre bien qu'une compétence est un système complexe et qu'il est impossible dès lors « d'espérer lister de manière exhaustive l'ensemble de ses ressources constitutives. Toute tentative d'approche analytique est vouée à l'échec et ne pourra déboucher que sur une caricature, un squelette sans signification. Je conçois le caractère décevant de cette proposition, tant on a été habitué à lister les connaissances, habiletés, capacités à développer chez les élèves. »<sup>15</sup>

Autre exemple, en langues, il faut combiner la mémoire, la logique, et aussi, on l'oublie souvent, un état d'esprit... en plus du fait d'avoir quelque chose à dire... : appel à sa mémoire (le vocabulaire avec sa nécessité d'associer les sons, l'orthographe, le sens, la prononciation), à sa logique (la grammaire est la logique de l'organisation de la langue), et à un certain état d'esprit de l'environnement dans lequel grandit l'apprenant, et dans lequel la langue est produite. En effet, certains élèves ont parfois du mal à accepter que l'autre fasse autrement pour s'exprimer, organise les choses différemment. Il s'agira d'accepter une autre culture, de ne pas vouloir ramener tout à soi, d'accepter l'autre dans sa différence, voire même dans un autre rapport au monde. Voici l'illustration, par quelques exemples, que propose Nicole Vrancken.

*Enchevêtrements. A décrypter !*

<sup>14</sup> ASTOLFI, J.-P., (2004) *Savoirs en action et acteurs de la formation*, publications de l'université de Rouen, laboratoire CIVIIC, p. 262.

<sup>15</sup> DELIGNIERES, D., *Op. cit.* p. 93.

1. Les langues se distinguent notamment par le débit de parole. Cependant, plus ce débit est rapide, moins chaque syllabe véhicule d'information. Ainsi, quelle que soit la langue, la vitesse de transmission de l'information est quasi constante.

2. « Merci ! » « De rien. » : celui qui a rendu le service dit que finalement, cela ne lui a pas coûté trop d'effort. Ce n'était rien.

« Thank you ! » « You're welcome. » : celui qui a rendu le service dit qu'il a été heureux de le faire. Il le referait volontiers.

3. En anglais, les temps grammaticaux expriment plus qu'un moment : parfois le temps grammatical exprime aussi un agacement (*Oh dear, the baby has been crying all evening!*). En français, quand on pose la question « Que fait ton père ? », on ne sait si on doit mentionner son activité professionnelle ou celle du moment. Les Anglais, eux, font la différence : « What does your father do ? » « He's an architect », « What is your father doing ? » « He's preparing the meal. »

4. En français, le verbe (toutes les formes s'il est composé) se trouve vers le début de la phrase (« J'ai trouvé le film intéressant. ») ; en néerlandais, il se scinde : la partie 'grammaticale' se met au début, celle 'qui porte le sens' se place derrière ses compléments. (« Ik heb de film interessant gevonden. ») C'est une autre façon d'organiser la phrase.

4. « regarder qqch » = verbe transitif

« kijken naar / to look at » : regarder = diriger le regard vers → quand on traduit, il faut aller rechercher la préposition 'naar' ou 'to' qui ne 'sert' à rien puisqu'en français il n'y en a pas.

Ces exemples montrent aussi qu'il est nécessaire, comme le propose Jean-Marie De Ketele<sup>16</sup>, d'élargir la dimension cognitive de l'apprentissage à deux autres dimensions, toutes trois interdépendantes :

- La dimension psychomotrice et socio-affective : l'importance des manipulations expérimentales pour comprendre des concepts scientifiques; des manipulations en math pour comprendre les nombres, les formes géométriques; les

émotions affectent positivement ou négativement certaines tâches cognitives.

- La dimension intégrative : un savoir-être qui « passe dans l'habitude intériorisée de la personne et le caractérise fondamentalement »<sup>17</sup>, comme prendre l'habitude de soigner ou pas une production écrite, prendre l'habitude d'aller ou ne pas aller se présenter à des personnes avant une réunion, etc. De Ketele ajoute une dimension encore plus intégrative qu'il appelle le « savoir-devenir » . « Nous le définissons comme la capacité et l'habitude de se mettre en projet, de le penser, de le vouloir, de le réaliser malgré les contraintes et en exploitant les opportunités disponibles ou en les recherchant, de l'évaluer et de rebondir sur de nouveaux projets. Le savoir-devenir intègre donc la mobilisation de ses savoir-être, de compétences multiples (certaines étant déjà là; d'autres étant à développer) et de ressources diverses (certaines étant maîtrisées; d'autres étant à acquérir) ». <sup>18</sup>

Nous voyons poindre ici les notions de « projet », « projet de sens » chères à la Gestion mentale; Gestion mentale qui a une place particulière à prendre dans cette pédagogie des compétences.

Deux raisons apparaissent évidentes :

- elle peut aider l'élève, dans une démarche « en première personne », à la construction de sa liberté (qui n'est jamais un donné); le fait de devoir se positionner par rapport à l'objet de son apprentissage peut le rendre plus concerné par son attention, sa mémorisation, sa réflexion, sa compréhension, son imagination et peut lui permettre de se donner des projets de sens qui l'aideront à s'inscrire dans l'avenir;
- « elle permettrait à la fois de recentrer davantage l'approche par compétences sur le vécu subjectif du sujet et d'explicitier de façon plus précise le déroulement même du processus, en prenant bien soin d'introduire une différenciation selon les apprenants. Cette mise en regard permettrait aussi de développer la posture d'accompagnement du médiateur, qu'il soit enseignant ou formateur. » <sup>19</sup>

## 4. LA COMPLEXITÉ AU CŒUR DE LA GESTION MENTALE

### Les finalités de la Gestion mentale.

Elles s'inscrivent à quatre niveaux de plus en plus complexes :

- le premier, c'est de faire prendre conscience à l'élève de sa propre manière d'apprendre, de ses processus de pensée, de ses habitudes mentales, de ses outils : lui en donner une connaissance explicite;

- afin de développer, d'optimiser son fonctionnement mental, d'élargir sa palette pour rendre l'apprentissage plus efficace, plus performant, de l'optimiser. C'est le second niveau : permettre à chacun de progresser, de capitaliser sur ce qui va bien. Faire comprendre à l'élève qu'il réussit bien un certain nombre de tâches, lui faire prendre conscience de la façon de faire (Comment tu as fait dans ta tête lorsque tu as réus-

<sup>16</sup> DE KETELE, J.-M. (2018), « Des tâches complexes et de leurs enjeux », *Didactiques en pratique*, ULiège : *Cifen*, N° 4, pp.22-31.

<sup>17</sup> DE KETELE, J.-M., *Op. cit.*, p. 24.

<sup>18</sup> *Id.* p. 25.

<sup>19</sup> LECOCQ, Y., (2018), (Re)penser l'acte d'apprendre, *La gestion mentale : une réponse aux défis éducatifs*, Lyon : Chronique Sociale, p. 63.

si ... lorsque tu es efficace ?), des outils utilisés dans ces tâches réussies, et l'inviter à transférer, à mobiliser ses ressources plus largement, à adapter et à utiliser celles-ci... dans d'autres tâches qui fonctionnent moins bien. C'est une façon de redonner du pouvoir d'action à la personne, donnant ou rendant confiance et espoir. Il prend ou reprend le « manche » ;

- afin aussi que le sujet s'interroge et s'oriente dans le sens de sa vie et de sa manière d'être au monde : troisième niveau;
- et in fine, qu'il puisse vivre en toute autonomie sa liberté. C'est le quatrième niveau.

On voit que la démarche n'a pas seulement une visée pédagogique. C'est l'être humain dans sa totalité qui est concerné. Le dialogueur doit s'adapter à chaque apprenant puisqu'il veut lui faire connaître son fonctionnement cognitif propre et lui faire découvrir ce que ses particularités intrinsèques peuvent apporter à ses propres apprentissages. Ainsi, cette démarche n'a pas d'autre choix que d'assumer la complexité de chaque être. De ce fait, toute personne qui veut travailler avec la pédagogie des gestes mentaux doit accepter d'affronter les contradictions, la différence, le mystère, la subjectivité, l'infini de chacun. C'est une rencontre pour une « introspection in vivo »<sup>20</sup> marquée par le sceau de l'indétermination, de l'incertitude. C'est une démarche résolument humaniste allant à l'encontre de tous les simplismes et qui s'affranchit des étiquettes et des protocoles.

## Les fondements.

La phénoménologie<sup>21</sup>, philosophie qui fonde la Gestion mentale, nous invite à une pédagogie du doute et non à une démarche péremptoire. (C'est ce qui en fait la complexité !) Elle nous conduit à un « je ne sais pas » possible. Cette phénoménologie est une attitude fondée sur le respect du vécu de conscience de chacun individuellement.

Loin de l'auto-affirmation de soi, le pédagogue reconnaît que le chemin de l'apprentissage passe par un chemin d'incertitude, la traversée de zones de turbulence, et pour lui et pour l'apprenant. La Gestion mentale se réclame donc d'une école de la patience, de la sagesse et de la prudence.

Pour vivre cela, le dialogué aura toujours besoin de la sécurité du lien avec le dialogueur, de se savoir supporté dans le respect de son vécu et l'invitation à l'autonomie. Relation de

confiance et d'entraide bienveillante. Si l'apprenant a à être, l'accompagnant a à le laisser être. Mélange subtil de responsabilité et de liberté à la fois chez l'un et chez l'autre.

C'est donc à un pari que le couple est conduit : le changement est possible : le dialogueur parie sur le fait que le dialogué peut améliorer ses intuitions donatrices de sens, parie qu'il peut l'aider à oser savoir (saper aude), à oser se servir de son pouvoir de connaissance. D'où l'importance de l'attitude rogérienne d'écoute active caractérisée par la congruence, l'empathie (capacité de comprendre du point de vue de l'autre) et la considération inconditionnelle positive - ou l'acceptation sans réserve d'autrui tel qu'il est. Attitude à travers laquelle le dialogueur fait le pari de la cohérence du fonctionnement du dialogué.

Le dialogueur respectera le principe que seul le dialogué sait ce qui se passe dans sa tête, se centrera sur la problématique du dialogué, le ramènera sur le terrain de l'évocation, etc.<sup>22</sup>

## La rencontre à travers le dialogue pédagogique.

Le dialogue pédagogique dont nous parlons comprend :

« - pour l'entretien individuel : l'accueil, l'analyse de la demande et la recherche de la problématique, l'identification des ressources;

- et pour l'individuel et le collectif : des dialogues sur les tâches ou souvenirs de tâches, des accompagnements évocatifs et méthodologiques, des propositions, un entraînement. (...) »<sup>23</sup>

Dans le DP, « se rencontrent deux ignorances de départ » (ALG) : le dialogueur ne connaît rien du dialogué, et réciproquement. Ni l'un ni l'autre ne savent ce qui va se passer, ce qu'ils vont découvrir... Ils vont cheminer ensemble. Je préfère au mot « cheminer » le mot « errer » car il possède deux sens qui conviennent bien au DP : le droit à l'erreur et le droit à l'exploration. L'image du labyrinthe utilisée par les trois auteurs belges à propos du DP montre bien symboliquement qu'il n'est pas un long fleuve tranquille où tout serait balisé, contrôlé, cadenassé par un protocole. Non, il est une errance intérieure à la recherche de soi. Nous sommes face à « une introspection in vivo » (d)étonnante dans le sens où : « La volonté d'étonnement dans nos dialogues pédagogiques nous permet d'éviter la banalisation de l'autre. C'est au moment où commence cet étonnement que

<sup>20</sup> L'expression est de Jean-Pierre GATE, introspection qu'il distingue de « l'observation in vitro » des neurosciences où l'observation est prévue, guidée, figée d'avance, à la recherche de lois générales : « Neurosciences et pédagogie de la gestion mentale d'ALG. » : Université d'été 2018 à Nancy.

<sup>21</sup> «... peut être définie très simplement comme l'étude des phénomènes, c'est-à-dire de cela qui apparaît à la conscience, de cela qui est donné. Il s'agit donc à la manière d'Husserl de « réhabiliter le droit de la conscience à la connaissance d'elle-même et du monde » et ce, contrairement à ce que défendaient Marx et Freud qui voulaient que l'homme s'intéresse à ce qui échappe à la conscience comme les pulsions, les luttes sociales et économiques, les croyances.

Ainsi, dit Delruelle « La question n'est pas : « est-ce que je peux toucher, mesurer, etc. cette chose ? », mais « comment m'apparaît-elle, comment vient-elle à ma conscience ? » ou encore « Je ne me préoccupe plus des choses en tant qu'elles sont posées dans l'existence, mais en tant qu'elles m'apparaissent. ». Les citations entre guillemets sont extraites de : DELRUELLE, E., (2004) *Métamorphoses du sujet*, Bruxelles : De Boeck, chap.2, téléchargé depuis [www.cairn.info](http://www.cairn.info) le 24/12/2013, §5 et §8.

<sup>22</sup> A ce sujet, on consultera avec intérêt : DELVAUX, H., DELVAUX, PP., MOINET, A., (2018) *Mener le dialogue pédagogique en Gestion mentale, Regards sur des pratiques*, Lyon : Chronique Sociale, pp. 53-57.

<sup>23</sup> *Id.*, p. 19.

commence le partage avec ce singulier, avec le génie de ce lieu. L'observer avec un œil toujours neuf, s'étonner de ce qu'il offre, s'ouvrir. Le dialogueur se doit de susciter, encourager et accompagner le processus d'étonnement car, à travers lui, le sujet apprenant se met à l'écoute de lui-même, se découvre, s'étonne et s'interroge. Et se rappeler que l'étrange étonne non parce qu'il est loin mais parce qu'il est tout près.<sup>24</sup> Et l'étonnement est insubordonné et revêche à toute programmation.

Ne pas épuiser la question suppose donc l'inachèvement de toute réponse. Notre attitude fera donc preuve d'une certaine humilité, d'une disponibilité à comprendre que les choses et les êtres sont très riches et donc très complexes, que beaucoup d'éléments interviennent et s'interpénètrent et ne se donnent

pas dans l'immédiateté. N'est-on pas là dans les attitudes qu'impose toute complexité ?

Et si le dialogueur possède bien en lui quelques grilles de lecture ou réseaux de concepts qui lui permettent une écoute fine, une interrogation d'ouverture, il ne s'agit nullement de classer, de maîtriser le dialogué mais de lui faire découvrir sa complexe intériorité (ses besoins, ses motivations, ses réticences, ses projets, et les moyens qu'il peut décider de mettre en œuvre pour rendre satisfaction à tout cela).

Nous pourrions aussi montrer la complexité des projets de sens, des gestes de connaissance, etc. Tous les concepts de GM éclairent le système qu'est la personne.

## 5. COMPLEXITE ET INTERDISCIPLINARITE

L'interdisciplinarité demande une interaction entre les matières ; elle se différencie ainsi de la pluridisciplinarité qui est une juxtaposition de plusieurs matières qui restent cloisonnées même si on partage un objectif commun. Elle se différencie aussi de la transdisciplinarité qui est « une interaction au-delà des matières, puisque l'objectif est l'intégration de tous les savoirs d'une question complexe (comme l'éducation au développement durable qui englobe des savoirs de plusieurs matières mais qui se situe dans une perspective plus globale).<sup>25</sup> »

On imagine aisément la difficulté de mettre ces processus en route étant donné que la plupart des enseignants ont pour habitude de se (dé)vouer à leur seule matière, de protéger leur pré carré et de territorialiser leur discipline par rapport aux autres champs (dans tous les sens du terme). La pluridisciplinarité, on en veut bien un peu dans la mesure où on ne se mélange pas trop, quant à l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité, elles font tomber les frontières et ce mouvement est très peu dans l'air du temps du repli identitaire.

«... à l'université, (...) chaque discipline s'apparente à un silo qui communique peu avec les autres silos. (...) Cette organisation (...) (est) essentielle pour faire progresser la science. Pour trouver un poste, il faut exceller dans sa discipline (premier silo) et trouver une équipe, localement, avec laquelle on s'entend bien (silo dans le silo). (...) les enseignants du secondaire sont formés dans ces mêmes silos, contrairement à ceux du primaire. » TADDEI, F., (2018) *Apprendre au XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris : Calmann-Levy, pp.153-154.

Ce qui fait que les questions complexes se trouvent morcelées, divisées, éclatées, fragmentées. Elles ne sont jamais traitées comme un tout, on n'en traite que des éléments disparates. Leur vision globale reste souvent à la charge des élèves. Chaque discipline traite quelques aspects restreints. Or, la compréhension de bien des phénomènes d'aujourd'hui demande une vision plus large, une coopération plus dense entre les dif-

férentes disciplines, demande une approche intégrée des différents aspects. Ainsi le sous-développement sera traité à travers la géographie, l'histoire, l'économie, la philosophie, le français, etc. Le problème de la gestion de l'eau peut se penser avec la philosophie, l'éthique, la géographie, l'écologie, la géologie, l'hydrologie, la sociologie, l'agronomie, la politique, l'économie, etc. Les disciplines scolaires doivent discuter ensemble pour résoudre ces questions.

De plus, l'école doit s'ouvrir à l'extérieur et se référer à des spécialistes qui viendront éclairer les enseignants et les élèves sur les questions complexes qui sont abordées. Ce sera le défi d'apprendre à voir ensemble !

Les notions de projet, d'imaginaire d'avenir, deviennent ici fondamentales pour mettre en œuvre une intelligence collective au sein de l'école (« le projet de l'intelligence collective consiste précisément à valoriser toute la diversité des connaissances, des compétences et des idées qui se trouvent dans une collectivité, et à organiser cette diversité en un dialogue créatif et productif. La culture de l'intelligence collective travaille à établir de manière douce et pacifique un « multilogue » ouvert, qui est préférable aussi bien au cloisonnement et à l'isolement des intelligences, qu'à l'uniformité bien-pensante. »<sup>26</sup>). Taddei propose au fronton du panthéon moderne : « A l'intelligence collective, la planète reconnaissante. »<sup>27</sup>

Les élèves s'habituent à se projeter pour arriver à finaliser une production. Ainsi la pédagogie du projet permet-elle une pratique pédagogique active qui à travers la réalisation d'une production concrète va permettre de nombreux apprentissages. L'élève ou les élèves sont placés en situation de résolution de problèmes permettant une recherche collective, une socialisation, l'usage de connaissances et de savoir-faire appris dans un autre contexte.

Ce travail demande aux enseignants un engagement et un in-

<sup>24</sup> FAUVILLE, L. (2015) *Penser/s'étonner, Feuille d'if*, N° 31, p. 32.

<sup>25</sup> REVERDY, C., (2016) <https://edupass.hypotheses.org/929>, consulté le 18/11/2018.

<sup>26</sup> <https://portail-ie.fr/resource/glossary/51/intelligence-collective>, consulté le 10 novembre 2018.

<sup>27</sup> TADDEI, F., *Op. cit.* p. 67.

# Penser : c'est oser la complexité

vestissement afin d'identifier une problématique, d'en déterminer les aspects qui doivent être envisagés, les disciplines qui peuvent être convoquées, afin de construire une grille d'analyse et un vocabulaire communs. Ce qui nécessite aussi d'expliquer aux collègues le sens de certains concepts, l'usage de certains outils, de méthodologies propres à leur « pré carré ». Et ce qui permet ainsi de passer de la fragmentation à des noyaux d'informations à plusieurs dimensions pour une réalité donnée.

Cette participation réclame aussi des élèves des attitudes intellectuelles, affectives et sociales. Des attitudes intellectuelles comme la fidélité, la curiosité, le souci d'exactitude, l'éclairage complet d'un jugement, le plaisir de découvrir de nouvelles notions, de créer du sens, d'oser essayer, de gérer l'incertitude, de savoir clarifier les valeurs en jeu dans des choix, de savoir apprécier. Cet engagement demande aussi des attitudes affectives et sociales, telles l'acceptation d'une discussion argumentée, de la différence de l'autre, et de la solidarité, l'apprentissage du travail en équipe, l'éveil de l'esprit critique, l'apprentissage de la collaboration, la gestion de la communication, du temps, de la recherche et de l'évaluation. Ce sera aussi une occasion pour les étudiants de renforcer notamment leur connaissance de soi et leur confiance en eux-mêmes et dans les autres.

L'expérience interdisciplinaire est donc pour nos élèves un véritable apprentissage de la vie en société, dans une école qui se veut elle-même projet de société et non un simple miroir de celle-ci. Cet apprentissage est aussi un apprentissage de la démocratie à l'école. Si nous vivons aujourd'hui plus dans une démocratie de droit que de fait, c'est parce que, probablement, l'individualisme de chacun écarte toute préoccupation du bien social. Former des personnes participantes, désirant s'informer, s'interrogeant sur les événements, traquant les abus et les injustices, imaginant des solutions aux problèmes, échangeant avec leur famille et leurs amis, interpellant les élus, faisant pression sur les décideurs, sachant se remettre en question, n'est-ce pas là former des citoyens responsables capables d'agir dans un monde complexe ?

Voici la présentation d'une expérience interdisciplinaire que nous avons eu la chance de pouvoir mener voici une dizaine d'années dans un collège belge. Elle concerne le sur-, le sous-développement et la mondialisation. L'expérience a été menée avec l'ensemble des classes de cinquième de transition.

Quelques questions de départ :

- **Pourquoi réaliser une activité interdisciplinaire sur le thème du sous-, sur-développement et mondialisation avec des classes de cinquième ?**
  - » Ce thème est facilement intégrable dans d'autres cours que l'économie comme géographie, histoire, français, langues et sciences ;
  - » Il constitue un éveil des étudiants à la compréhension de l'interdépendance complexe entre les pays développés et les pays en voie de développement ;
  - » Il s'agit d'un éveil à la responsabilité, à la collaboration et une ouverture d'esprit ; c'est également une invitation au

respect des autres cultures dans une société mondialisée, de plus en plus multiraciale et multiculturelle ;

- » Cette problématique peut aboutir à une action concrète : en effet, s'engager dans un projet créateur, c'est choisir sa vie plutôt que de la subir, c'est créer sa route au lieu de la laisser se dérouler au gré du hasard et des événements. Ici l'étudiant peut conjuguer intelligence et altruisme afin d'aider à édifier un univers où l'enjeu sera aussi bien humaine et spirituel que matérialiste.
- **De la préparation :**
  - » Plusieurs rencontres entre une douzaine d'enseignants et quelques étudiants ont permis de préciser les modalités d'apprentissage interdisciplinaire, les motivations de chacun des centres d'intérêts des élèves, la détermination du thème, le choix des compétences à développer, le planning. Deux responsables ont été choisis pour les relations avec la direction, un animateur du groupe de professeurs et deux scriptes chargées de 'garder en mémoire' les informations nécessaires à la bonne marche du projet. Une documentation a été rassemblée et triée. Des dossiers ont été constitués et, pour chacun, un questionnaire a été élaboré. Il comprend une question-problème et des sous-questions dont les réponses permettent de trouver les éléments en relation avec la question-problème.
  - » Voici les questions-problèmes qui ont été retenues :
    - Une population jeune et en forte croissance représente-t-elle une chance ou une malédiction pour les pays en voie de développement ? (dossier 1)
    - En quoi le panier de la ménagère est-il rempli de choix politiques, sociaux et économiques? (dossier 2)
    - La faim est-elle une fatalité ? (dossier 3)
    - La gestion de la santé est-elle l'apanage exclusif du corps médical ? En quoi est-elle conditionnée par un environnement qui s'appelle « Nouvel Ordre Mondial de l'économie et de la justice » ? (dossier 4)
    - Quelle est l'influence de l'écroulement de l'écosystème primitif de la terre sur les pays en voie de développement ? (dossier 5)
    - Quel est le lien entre le remboursement de la dette et le développement ? (dossier 6)
    - Sachant que le PNB par habitant de l'Arabie Saoudite est 15 fois plus élevé que celui du Sri Lanka, peut-on dire que l'Arabie Saoudite est 15 fois plus développée que le Sri Lanka ? (dossier 7)
    - Liberté et développement s'accordent mais lequel engendre l'autre ? (dossier 8)
    - L'essor des pays en voie de développement constitue-t-il vraiment et avant tout une affaire de femmes ? (dossier 9)
    - L'enfant a le droit d'être protégé contre toute forme de négligence, de cruauté et d'exploitation économique et sexuelle : qu'en est-il aujourd'hui ? (dossier 10)

» 7 conférenciers de différents horizons (économistes, ONG, politiques, etc.) ont été invités. Voici les thématiques qu'ils ont développées :

- La dette du tiers-monde : quelles en sont les conséquences sur les populations au Nord et au Sud ?
- Parallélismes et différences entre la vie des jeunes au Nord et au Sud ?
- Faut-il préférer l'aide internationale aux petits pas des paysans essayant de valoriser leurs richesses ?
- Quels sont les facteurs de fragilisation de la santé dans le sous-développement ?
- La mondialisation rend-elle les économies de notre monde et du tiers monde interdépendantes ?
- Comparer la démarche des Iles de Paix et d'Oxfam pour aider le tiers-monde ?
- Dans le tiers-monde pourquoi meurt-on encore de la rougeole ?

• **Du déroulement :**

- » Les élèves ont d'abord visionné un film « La cité de la joie » comme déclencheur du questionnement (questions posées par le film et par le sous-développement) ;
- » Ils ont assisté quelques jours plus tard aux conférences. Chaque conférencier (personne-ressource) a présenté des pistes de réponses à sa question-problème. L'objectif pour l'élève est de prendre note pour transmettre l'information à six autres élèves ayant assisté à une des six autres conférences.
- » Plus tard, les élèves reçoivent chacun un des 7 dossiers et effectue un travail individuel pour répondre à la question-problème puis partage sa réponse avec quelques élèves ayant analysé le même dossier que lui.
- » Un peu plus loin, l'élève transmet oralement le fruit de ses recherches aux six autres élèves n'ayant pas analysé le même dossier.
- » Une réunion de synthèse rassemble les élèves par groupes de 7 avec un professeur et un spécialiste (très souvent un des conférenciers). Ils partagent leurs découvertes ; certaines erreurs sont corrigées par les deux adultes ; et ils répondent ensemble à des questions synthèses comme par exemple : qu'est-ce finalement que le sous-développement ?
- » Deux spécialistes des relations internationales proposent une conférence « grand public » (élèves, parents, profs) qui clôturera le projet.

• **Quelles compétences ont été mises en œuvre ?**<sup>28</sup>

- » Des compétences relatives aux démarches mentales : celles qui ont particulièrement été développées sont : créer du sens, de la cohérence, oser essayer, négocier, gérer l'incertitude (supporter le fait que je ne lis pas moi-même tous les documents, que je vais devoir faire

confiance à la lecture de quelqu'un d'autre), acquérir une confiance en soi (la responsabilité d'être le seul détenteur de l'information à partager avec d'autres fait parfois peur) ; savoir écouter, communiquer, collaborer dans un travail de groupe, savoir distinguer la dimension éthique, politique d'un problème, savoir reconnaître les valeurs cachées derrière la prise de décision politique et économique, en discuter, se positionner, etc.

- » Les compétences relatives à la réflexivité : prendre conscience des différentes stratégies qui ont été mises en œuvre ; être capable de voir l'efficacité d'un groupe dans tel travail, d'une étude personnelle dans tel autre cas. Pouvoir s'évaluer par rapport aux critères fournis ; identifier certaines de ses valeurs de vie ; identifier ses croyances, ses mythes ; prendre conscience de ses attitudes dans un groupe, de la façon de prendre ses responsabilités, de son intérêt pour la recherche, la communication,... ; se projeter dans l'avenir, pour un projet personnel, professionnel, pour participer à un projet social.
- » Des compétences méthodologiques relatives à l'organisation du travail et à la gestion de différents paramètres de temps, d'espace :

Compétences méthodologiques	Identification de celles-ci dans l'expérience
Gérer le temps disponible pour réaliser l'activité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans la présentation de la conférence au groupe</li> <li>• Dans la lecture et la présentation du dossier</li> </ul>
Savoir utiliser des outils techniques comme le dictionnaire et les grilles d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans la lecture du dossier ;</li> <li>• Grille d'analyse des relations humaines, imaginaires et symboliques...</li> </ul>
Savoir répartir des tâches entre différents partenaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans la mise en commun de la compréhension des mêmes dossiers</li> <li>• Dans l'écoute des conférences</li> <li>• Dans le remplissage des différentes grilles d'analyse</li> </ul>
Pouvoir résumer une quantité importante de matière	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En vue de la présentation finale devant les pairs et les spécialistes</li> </ul>
Mémoriser une quantité importante de matière	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En vue de la présentation finale</li> </ul>

<sup>28</sup> La relecture de cette expérience a été effectuée avec Thérèse Lucas, conseillère pédagogique qui l'a publiée dans le *Cahier du Segec* n° 12 en 2000.

# Penser : c'est oser la complexité

Compétences méthodologiques	Identification de celles-ci dans l'expérience
Maîtriser la langue au niveau lexical, syntaxique, communicationnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtrise d'un certain vocabulaire de type économique, politique, philosophique et scientifique</li> <li>• Utilisation de mots liens pour reformuler le raisonnement des conférences et pour répondre logiquement à la question-problème</li> <li>• Adapter son langage au public concerné étant donné que tous les élèves n'appartiennent pas à la même option</li> </ul>
Pouvoir abstraire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construire une représentation d'une situation sociale, comme, par exemple, le travail des enfants</li> <li>• Savoir utiliser des concepts comme « la dette », « la fixation des prix », etc.</li> <li>• Articuler les concepts entre eux « les Multinationales », « l'aide alimentaire », « les productions locales », « les maladies »...</li> </ul>
Être capable de rechercher	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chercher de l'information dans le dossier, dans les conférences, chez les autres étudiants</li> <li>• Traiter ces informations pour répondre à la question-problème posée</li> <li>• Rédiger un rapport de recherche pour les autres membres du groupe</li> </ul>
Faire preuve de créativité intellectuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aborder le problème du point de vue d'un paysan brésilien, par exemple</li> </ul>
Faire un bon usage du spécialiste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Par rapport aux problèmes posés, recourir de manière judicieuse à une conférence, un document, sans se laisser abattre par les experts</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dire une chose équivalente en d'autres mots ou à l'aide d'une représentation graphique ou inversement ;</li> <li>• Illustrer par des exemples et des contre-exemples ;</li> <li>• Prendre des notes structurées ;</li> <li>• Déceler et énoncer la structuration d'un exposé ;</li> <li>• Distinguer un jugement descriptif, une analyse et un jugement de valeur. (Les capacités cognitives de base (De Ketele) )</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Par exemple, exprimer l'aide alimentaire triangulaire dans un schéma ou inversement</li> <li>• Ce qui fait que l'on peut être pour ou contre l'aide alimentaire, pour ou contre les productions locales...</li> <li>• « Dans les pays en voie de développement, ils sont tous paresseux, ils n'ont qu'à travailler. »</li> </ul>
--	---

Cette expérience met en évidence que le travail par compétences et l'émergence de projets (personnel ou d'école) sont étroitement liés. Outre le développement des compétences individuelles, ce type de projet exige et développe tout à la fois des compétences collectives dans une perspective d'échange : d'une part en mettant ses propres ressources à la disposition du groupe et, d'autre part, en exploitant en confiance celles de ses partenaires. Nous sommes donc bien dans une expérience complexe tant dans la forme que sur le fond.

Cette activité pourrait être aussi l'occasion d'effectuer un « bilan d'intérêts et de compétences ». S'ils constatent que les compétences fondamentales leur font défaut, ils peuvent soit réorienter leur choix, soit se mettre en projet d'apprentissage afin de réduire les écarts constatés. Pour les autres, l'occasion est idéale de faire un temps d'arrêt et d'enrichir leur réflexion, à travers des fiches d'auto-évaluation, des échanges en petits groupes, des entretiens individuels... Si, au début de la démarche, les élèves ont pu anticiper les compétences qu'ils devront mettre en œuvre pour réaliser l'activité, ils pourront alors articuler le projet proposé avec leur propre projet personnel (quelles sont les convergences ? Cette activité permettra-t-elle de mieux me connaître ?) Cette anticipation leur permet d'être plus conscients des apprentissages possibles et d'en tirer ainsi le meilleur profit.

## 6. CONCLUSION

« Nous avons la chance d'être capables de produire du sens à partir de données complexes, ce qui nous a laissé un avantage évolutif certain au cours de l'histoire. »<sup>29</sup>

Le XXI<sup>ème</sup> siècle nous invite à travailler ensemble pour mieux saisir la complémentarité et la complexité des regards sur le monde, pour nous aider à penser avec le point de vue de l'autre. Pour y arriver sur le plan cognitif, Jérémy Lamri<sup>30</sup> pense que nous devons développer quatre compétences : la créativité, l'esprit critique, la communication et la coopération. Ce sont des compétences très complexes et nécessaires à notre adaptation au futur. Je plaide pour que nos modèles pédagogiques s'en inspirent et que nous ne soyons pas l'ivrogne cherchant sa clé en dessous du réverbère...

*Il est minuit passé et l'avenue est très sombre, jalonnée seulement par les quelques taches claires que projettent de rares réverbères. Au pied de l'un d'eux, un ivrogne hoquetant accroupi, cherche en tâtonnant la clef de sa maison, distante de quelques quinze mètres.*

*Un passant compatissant propose de l'aider et l'interroge : « Vous souvenez-vous où vous avez perdu cette clef? ». « Oui, répond l'ivrogne, devant la porte de ma maison alors que je cherchais à l'ouvrir ». Mais pourquoi alors ne cherchez-vous pas devant cette porte ? s'étonne le passant. « Parce que ici au moins, sous le réverbère, il fait clair et je peux voir ». <sup>31</sup>*

Moha, le 06 décembre 2018,  
Luc Fauville

### Un Blog à visiter et à revisiter !

Un blog plein d'idées concrètes pour appliquer la gestion mentale dans les classes !

Dans le cadre du projet de formation et de suivi en gestion mentale né il y a 5 ans dans la zone d'enseignement du grand Charleroi, le Segec (Secrétariat de l'enseignement général catholique) a mis à disposition un « espace blog » qui est alimenté régulièrement avec des ressources pédagogiques, des idées de lecture, des témoignages d'enseignants, des explications sur le fonctionnement du projet. C'est Virginie Matthews qui le nourrit et le fait vivre, elle est la colonne vertébrale de ce projet sur le terrain. Un grand bravo.

A découvrir ici : <http://gestion.reseauxlibres.be/wordpress/>

Notre page Facebook : recherchez IF Belgique : Gestion Mentale !

Pour vous tenir au courant de nos activités,  
visitez notre site qui est régulièrement mis à jour.

[www.ifbelgique.be](http://www.ifbelgique.be)

<sup>29</sup> TADDEI, F., *op. cit.* p. 127.

<sup>30</sup> LAMRI, J., (2018), *Les compétences du 21ème siècle, Comment faire la différence ?*, Mayenne : Dunod.

<sup>31</sup> LE MOIGNE, j-L, (1999), *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : Dunod, p. 6.

## LA VISION PARADOXALE, ou l'art de concilier les opposés, de Sophie Perenne

Editions Accarias, L'originel, 2009

Cet ouvrage date de 2009 mais, comme le pseudonyme de son auteur, il est pérenne... Je l'ai relu avec intérêt, vous en livre une synthèse détaillée qui vous amènera, je l'espère, à la lecture complète de ce petit livre dense (123 pages).

Sophie Perenne a divisé sa réflexion en 6 chapitres : leurs titres sont les balises de l'itinéraire philosophique qu'elle nous propose :

1. La vision dualiste
2. La mutation des connaissances
3. La vision paradoxale
4. La mutation intérieure

### 1. La vision dualiste

La vision dualiste est tout à fait naturelle. Notre mental procède de façon binaire par comparaison et différenciation. Ceci pour des raisons physiques, psychiques et sociales.

La lumière s'oppose à l'obscurité, le chaud au froid, le mâle à la femelle, la cause à l'effet, le moi aux autres, le sujet à l'objet, le beau au laid, le bien au mal, etc. La logique établie par Aristote renforce cette vision dualiste. Le philosophe grec affirme un principe de base dans la recherche de la vérité : **le principe de non-contradiction** : A est différent de non-A. De ce principe découle **le principe d'identité** : une chose est ce qu'elle est, et **le principe du tiers exclu** : De deux choses l'une.

### 2. La mutation des connaissances

A la fin du 18<sup>ème</sup> siècle et au 19<sup>ème</sup> siècle, le cloisonnement entre les disciplines scientifiques s'effrite. Les sciences fusionnent, on prend conscience que nos opinions sont façonnées par nos sociétés et par notre inconscient ; ceci va entraîner un changement radical au 20<sup>ème</sup> siècle : la vision dualiste perd de son crédit.

Le progrès des sciences **met en cause** :

- le principe de non-contradiction en admettant que la réalité peut être **paradoxale** et que les **contraires coexistent**
- le principe d'identité : ce qui est **devient** et se **transforme**
- le principe de causalité : à côté des lois, il y a **l'aléatoire**.

La notion de vérité évolue, la science admet des théories incompatibles, les découvertes ne sont plus considérées comme un credo mais comme des hypothèses (par exemple le détermi-

5. traditions et vision paradoxale

6. La spiritualité.

Suivons-la...

Dans **l'introduction**, elle précise clairement son double objectif :

- confronter les réponses que nous fournissent les sciences sur le sens de notre présence au monde aux enseignements des traditions
- établir une synthèse personnelle qui permet de relier des domaines apparemment contradictoires : les sciences et la spiritualité, de même que l'étude et le travail sur soi.

Cette philosophie a imprégné la philosophie chrétienne du Moyen Age, la pensée rationaliste de la Renaissance et du Siècle des Lumières, et elle a permis l'essor des sciences en classant les objets à étudier dans des disciplines bien séparées.

La logique du 17<sup>ème</sup> siècle ajoute le principe de causalité : tout phénomène a une cause qui le précède.

L'univers est donc une grande horlogerie et le dualisme règne en maître.

nisme, le big bang, etc.) Le réel paraît inépuisable et la vérité est dès lors un horizon inaccessible.

En ce qui concerne la connaissance à propos de l'être humain, l'auteur établit quatre constats :

**1<sup>er</sup> constat : Nous sommes partie intégrante de la nature et de la vie.** A l'instar de tout le vivant, l'homme est le produit de l'évolution par la sélection naturelle. Celle-ci consiste dans la consolidation d'un trait performant. Mais quel est le propre de l'homme ? Question essentielle car nous partageons beaucoup de choses avec les animaux et surtout avec les primates. Ce qui différencie l'homme des autres espèces, c'est sans doute sa capacité d'apprentissage et d'innovation illimitée, notamment parce qu'il naît inachevé. C'est du côté des productions culturelles que la différence s'affirme, plus colossale chaque jour. Les animaux ne produisent pas d'œuvre d'art, ils ne font pas de

science et ils n'enfantent pas des mythes ou des religions. Seul l'homme est un être spirituel.

**2<sup>e</sup> constat : Nous ne sommes pas radicalement séparés du monde animal.** Nous partageons certaines facultés avec nos cousins primates mais, entre les leurs et les nôtres, il y a une différence de niveau. L'évolution dont nous sommes issus n'est pas un progrès linéaire et graduel, mais un bricolage où intervient le hasard. La structure de notre cerveau témoigne de cette évolution :

- le cerveau reptilien, le plus ancien, contrôle les fonctions végétatives (cœur, poumons, température...) et préserve notre survie.
- Le cerveau limbique apparaît chez les mammifères. Il est le siège des grandes émotions primaires : plaisir et déplaisir, bien-être et malaise, calme et tension. Il permet de s'adapter à la réalité.
- Le néocortex est spécifique à l'homme. Il est dédié aux activités intellectuelles et présente deux hémisphères :
  - » L'hémisphère droit : non verbal, il opère par intuition et images concrètes et de manière synthétique. Il préside à notre orientation spatiale.
  - » L'hémisphère gauche correspond au côté rationnel de l'homme. Capable d'abstraction, il travaille de manière analytique dans un temps linéaire où passé, présent et futur se succèdent.

Mais attention, les régions du cerveau ainsi définies ne sont pas dissociées. Tout y est interconnecté.

La grande nouveauté du cerveau humain est son inachèvement de départ. Pour devenir vraiment humain, le petit de l'homme a besoin des relations avec autrui. La raison, l'intelligence, le langage ne sont dans nos gènes que comme des potentialités. Chaque expérience, chaque contact avec autrui laisse une trace physique et une trace psychique dans notre cerveau. En l'absence du milieu humain – la famille puis la société – l'enfant sauvage est condamné à la mort des cellules cérébrales tant du cerveau limbique que du cortex !

Mais, à côté du cerveau, qu'en est-il de l'esprit, de la conscience, de l'âme, ce moi qui donne un sens à mes actes, à ma vie ? Le neurologue Antonio Damasio représente cette propriété non localisable comme une hiérarchie de degrés qui correspondent à la structure du cerveau :

- le cerveau reptilien connaît une sorte d'éveil élémentaire sans conscience.
- le cerveau limbique aurait une « conscience-noyau » : conscience de l'instant qui peut se transformer en souvenirs.

## 3. La vision paradoxale

Admettre la coexistence des contraires, c'est affirmer le **principe du Tiers inclus**. Une chose n'est « ni ceci, ni cela » mais elle est un **3<sup>e</sup> terme** qui dépasse les contraires et les concilie dans une interaction dynamique. La vie et la mort ne sont plus opposées mais liées, deux moments d'une transformation de la

- le cortex permet la conscience étendue : celle d'un objet mental intérieur ou extérieur. C'est la conscience d'être une personne qui désire survivre à la mort...

Les lésions cérébrales peuvent atteindre l'un ou l'autre degré... Notre conscience s'élargit progressivement en fonction de la croissance du cortex.

D'autres processus sont subconscients. Ils se déroulent à notre insu. L'intuition les fait apparaître, le rêve les libère. L'empreinte culturelle se loge dans le subconscient et la langue d'origine y joue un rôle capital pour notre vision du monde.

**3<sup>e</sup> constat : Je pense donc je suis, c'est un fait. En revanche, on peut être sans penser et même sans «je». L'homme est loin d'être une pure raison et une pure conscience.**

Que reste-t-il du libre arbitre face à l'inconscient et à l'héritage de l'évolution ? La liberté est dans l'univers au même titre que le déterminisme : à partir des lois, il y a des catégories de possibles. La liberté de l'homme vient de la plasticité de son cerveau limbique mais surtout de la plasticité de son cortex. Les connexions neuronales sont produites en grande partie par le hasard ; certaines sont fixées dans la mesure où elles sont activées ou réactivées...

Le cerveau n'est pas un ordinateur. Il évolue au contact du monde (violence, injustice, amour...). Sa mémoire à long terme n'est pas un disque dur car le cerveau mémorise des informations mais aussi des émotions qui y sont liées et il ne réagit pas deux fois de la même manière.

L'homme peut se délivrer du conditionnement de ses cerveaux inférieurs en inhibant ses pulsions, en différant leur satisfaction ou en les sublimant. Il affirme ainsi sa liberté face au déterminisme.

**4<sup>e</sup> constat : Nous pouvons être plus que ce que nous sommes. Nous sommes toujours perfectibles et toujours inachevés.**

**Conclusion :**

Nous constatons la fin du principe de non-contradiction : Nous sommes des êtres paradoxaux : dans la nature et hors d'elle, animal et humain, constitués d'inné et d'acquis, déterminés et libres, tous semblables par l'espèce et tous uniques par les gènes et nos circuits neuronaux.

Ceci entraîne la fin du principe d'identité et la fin du principe de causalité linéaire et donc la ruine de la vérité absolue. Nous ne connaissons pas la réalité telle qu'elle est mais telle qu'elle nous apparaît. Tout est plus riche et plus complexe que nos catégories logiques habituelles. Il faut abandonner la pensée dualiste pour penser autrement.

forme, de l'énergie. Le germe éclate et la plante naît.

Ce qui importe c'est l'interdépendance et le relativisme.

La pensée paradoxale est considérée comme orientale car on la rencontre dans l'hindouisme (pulsation cyclique), dans le

# La vision paradoxale

bouddhisme (la réalité est faite d'agréments impermanents), au Japon (où coexistent modernité et traditions et qui, dans le domaine spirituel, associe shinto et bouddhisme), ou dans le Tao dont l'idéogramme du Yin et du Yang illustre parfaitement la logique de l'inclusion.



Cependant cette vision paradoxale a existé chez les philosophes de la **Grèce antique** comme Démocrite, Anaxagore, Protagoras ou Héraclite. Mais elle a été condamnée par Aristote... avec les conséquences que l'on sait.

On peut affirmer que les deux visions – dualiste et paradoxale – peuvent être utiles mais pas dans les mêmes domaines.

**La vision dualiste** s'applique à des situations simples comme pour transmettre des consignes ou des règlements qui permettent la vie sociale (exemple : le code de la route). Par contre elle est nocive si elle empêche le dialogue (comme dans certains « débats » télévisés) ou si elle s'enferme dans une pensée unique qui devient la seule lecture possible. Elle peut être mortifère en condamnant la recherche ou le questionnement, en étant le fondement du dogmatisme voire de l'intégrisme, en se nourrissant de l'opposition qui peut aboutir à la violence verbale et / ou physique.

**La vision paradoxale** a un champ d'application très large. L'essentiel est de savoir lâcher son amour-propre, son intransigeance, son sentiment de supériorité. On peut alors dépasser le pour et le contre afin de concilier les contraires : ni A, ni B, mais autre chose. Quitter l'opposition entre moi et autrui conduit à la vraie fraternité. Quitter l'opposition entre la vérité et l'erreur conduit à la vraie tolérance.

Mais qu'en est-il des **valeurs fondamentales** si on l'adopte ? Considérons les trois valeurs principales qui motivent la recherche de l'homme occidental : le Vrai, le Beau, le Bien.

- **Le Vrai** : les sciences donnent une explication objective vérifiable de certains aspects de la réalité mais elles restent relatives et partielles.
- **Le Beau** : cette notion n'est pas objective. Elle dépend de la culture, de l'époque, de l'éducation, etc. Même la beauté de la nature n'est pas universelle : elle n'est belle que dans la

mesure où elle est liée à un bien pour nous.

- **Le Bien** : Où trouver une raison qui rende les devoirs et interdits moraux absolus donc universels ?
  - » Pour certains, c'est la loi de Dieu.
  - » Pour d'autres, c'est une loi naturelle ; mais la nature n'est ni bonne ni mauvaise.

En fait la morale est le produit de l'évolution. Elle répond à deux pulsions qui sont à la base du sens de l'équité : l'aversion à faire souffrir autrui et la frustration face à l'injustice. Ces deux pulsions contrebalancent nos instincts agressifs et égoïstes.

Freud a mis en évidence trois désirs instinctifs prohibés par l'humanité qui marquent la frontière entre la civilisation et la barbarie : le meurtre, l'inceste, l'anthropophagie.

Les valeurs morales restent cependant relatives au temps et à l'espace. Les « droits de l'homme » ne sont pas naturels. Ils se fondent sur des principes des 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles : principes de liberté, d'égalité, de solidarité. La morale évolue aussi en fonction des progrès de la science et de la technologie.

Pour la vision paradoxale : la morale est à la fois innée et acquise, universelle et relative. Le libre arbitre consiste dans la possibilité de délibérer sur la valeur d'une action. Ce respect d'autrui et du « vivre ensemble » doit rester des balises dans toute délibération.

Pour terminer ce chapitre, Sophie Perenne relève **les obstacles** à cette vision paradoxale :

- Tout d'abord notre **environnement quotidien** qui nous paraît dualiste et évident, ce qui nous empêche d'accepter des réalités physiques ou scientifiques qui vont à l'encontre de notre bon sens ou de notre intuition (exemple : le vide dans la matière)
- Ensuite la tyrannie du **cerveau limbique** soumis à l'habitude. Ce besoin de sécurité nous enferme dans le conformisme et les préjugés.
- Enfin la tyrannie de l'**hémisphère gauche** : la raison semble plus fiable que l'imagination, mais cela peut nous mener à un rationalisme étroit qui refuse l'incertain et le complexe.

En résumé : pour adopter la vision paradoxale, il faut être capable de quitter son point de vue pour l'élargir.

## 4. La mutation intérieure

La vision paradoxale n'est pas facile à acquérir car elle est peu naturelle. Elle est une pratique et non un savoir. Elle exige de se confronter aux sciences de la nature et de l'homme en les abordant comme des miroirs de soi susceptibles de mettre en déroute les illusions que nous entretenons sur nous-mêmes. Il faut préférer les questions aux réponses, être curieux de l'inconnu, accueillir la déstabilisation...

Mais pour cela, il faut habiter une société autorisant la confrontation des points de vue et acceptant le paradoxe, une société soucieuse du rôle de l'école dans le fonctionnement mental et soucieuse du large public en lui facilitant l'accès aux savoirs.

### 1. La traversée du miroir

Il nous faut dépasser nos représentations du monde et de nous-mêmes, briser nos illusions pour admettre notre dualité : sapiens et animal, raison et intuition, conscient et inconscient, avec en nous la potentialité de devenir une bête ou un ange. Dès lors cette dualité devient un matériau de travail pour rassembler les opposés et s'intéresser à la question : « Comment devenir plus libre ? »

## 2. Le décentrement du regard

Celui-ci est le fruit d'exercices pratiques répétés :

- **Le dédoublement intérieur** : devenir observateur de soi-même, parler de soi à la 3ème personne, chercher l'origine de ce qui nous traverse et verbaliser l'émotion qui passe (= passer du cerveau limbique au cortex), repérer autour de soi les pensées dualistes et chercher un 3ème terme. Ceci ne peut se faire que dans des moments d'oisiveté et de solitude et non dans l'agitation de la vie quotidienne.
- **Le miroir d'autrui** : le regard d'autrui peut nous révéler des aspects de nous-mêmes que nous n'acceptons pas, que nous n'avons pas résolus.
- **La délocalisation du regard** : adopter, à l'instar de Montaigne ou de Montesquieu, un point de vue extérieur à celui de notre groupe d'appartenance. Adopter le point de vue de l'étranger voire de l'ennemi. Voyager en étant avide de l'imprévu, de la rencontre, de la découverte de la langue. Butiner dans les sciences contemporaines. Etudier les langues, changer d'échelle, adopter le point de vue des primates, de la nature, ou même des extra-terrestres...
- **La détemporalisation du regard** : étudier l'évolution du vivant et de l'univers, voir notre vie comme une parenthèse entre deux néants.

Tout ceci peut nous aider à adopter la vision paradoxale.

## 3. La réconciliation des opposés

La vision paradoxale doit nous permettre d'arriver à la paix de la synthèse qui rassemble ce qui était en contradiction : être en harmonie avec soi-même (corps et esprit), avec autrui, et UN avec tout ! Vaste programme !

## 4. La transgression des frontières

Cet élargissement de conscience produit par la vision paradoxale conduit au dépassement des conditionnements biologiques et sociaux. Le besoin de survivre entraîne le souci pour tous les enfants de la terre et s'élargit en amour universel.

Le goût pour l'exploration et l'aventure de l'esprit remplace le besoin de sécurité. Darwin a su faire preuve de ce mélange d'audace, d'humilité et de courage nécessaire aux aventuriers de l'esprit.

Chacun doit accéder à une libre-pensée qui transgresse tous nos murs intérieurs (celui de l'idéologie, du fatalisme, de la cité, comme celui du confort indifférent).

Notre responsabilité elle aussi s'élargit. En travaillant sur soi on se prépare à mieux travailler pour l'humanité. Notre conscience est devenue transculturelle et transnationale, notre responsabilité emboîte le pas. La justice doit triompher, l'espèce humaine doit survivre et tous doivent connaître la sécurité matérielle.

Il faut que l'homme paradoxal conjugue la sérénité intérieure et l'empathie pour la souffrance d'autrui. Equilibre lui aussi paradoxal.

## 5. Traditions et vision paradoxale

Les savoirs actuels nous orientent donc vers une mutation intérieure. Il est surprenant de constater que cette invitation est aussi celle des grandes traditions initiatiques. Elles aussi invitent à dépasser le dualisme et à embrasser les contraires. Pour ce faire, elles prévoient souvent un travail initiatique qui permet l'éveil, la vision juste, le 3ème œil ; ce que Sophie Perrenne a appelé la traversée du miroir.

Cette évolution s'obtient par différents moyens :

- Le recours au symbolisme qui permet plusieurs niveaux d'interprétation.
- Le soutien spirituel d'un maître à penser.

## 6. La spiritualité

Par la spiritualité, l'homo sapiens transcende sa condition et tente de poursuivre son évolution en opérant une mutation vers une direction nouvelle. En acceptant une ouverture faite de relativisation, il tend vers plus d'objectivité et de tolérance et ainsi vers plus de fraternité. La spiritualité ne se cantonne pas aux religions et ne s'oppose ni à la libre-pensée, ni aux sciences. Elle est un édifice à jamais inachevé, à reconstruire et à restaurer souvent !

- Des techniques pour maîtriser le corps et le mental, comme le taiji, le yoga, la méditation, etc.

L'initié retourne ainsi à la «conscience-noyau», celle de la prime enfance, et atteint un état paradoxal à la fois conscient et inconscient, concentré et relâché, ce qui permet l'action juste, adaptée parfaitement à la réalité.

La métaphysique de l'ésotérisme affirme un principe transcendant, un Dieu qui est UN à la fois conscient et inconscient, sujet et objet, Être et Verbe. Ce principe – peu importe son origine – est présent dans l'homme, sorte de double lumineux occulté par l'ego.

L'ouvrage se termine par un post-texte qui répond au pré-texte. Je vous en propose la reproduction intégrale car il résume l'aboutissement de la pensée de l'auteur et il témoigne de sa capacité de lyrisme et d'humour.

## POST-TEXTE

Espoir pour un monde qui s'enfoncé dangereusement dans la mentalité binaire, un jour viendra l'homme paradoxal, le mutant exilé loin des routes fréquentées par une humanité congelée, là où il n'y a plus rien à trouver que soi-même, plus rien ni personne sur qui s'appuyer, là où l'air est si raréfié qu'on peut en mourir mais aussi connaître l'ivresse des cimes.

### A quoi le reconnaître ?

Puisqu'il habite le cosmos, son horizon dépasse le cadre de sa fratrie, de sa spécialité, de sa société. Son point de vue est global, il voit la nature dans une fleur, la vie dans le frémissement d'une mare, l'humanité dans un homme, l'univers dans une étoile, l'éternité dans un instant, et chaque mort comme une séquence du devenir général.

Il pense donc au moins une fois par jour à la mort, non pas pour sentir que la vie a un prix, mais pour se pénétrer de l'idée qu'il n'est qu'une simple transformation de l'énergie universelle, fugace papillon parmi les fleurs éphémères, sans autre sens à son passage que celui qu'il se choisit. Il est toujours prêt à partir parce qu'il a reçu ce qu'il avait à recevoir et donné ce qu'il avait à donner, parce qu'il a dit «merci», «pardon», «je ne t'en veux pas», «je t'aime» à qui il fallait.

Il ne possède rien, pas même la sagesse. Il a des certitudes, mais il les sait relatives et provisoires. Il n'accepte rien qu'il n'ait examiné. Il ne considère pas ses enfants comme sa propriété mais comme des êtres auprès desquels il exerce le rôle de parent. Simplement, il fait ce qu'il a à faire sans rien exiger ni attendre en retour.

Il ne s'identifie à rien, pas même à un idéal. Simplement, il va son chemin sans se soucier de l'arrivée. Loin de chercher à se survivre, il se perçoit comme le passeur anonyme d'un questionnement sur soi.

Puisque son regard englobe toute la réalité, il voit double : le vide et la turbulence des atomes dans les objets, l'infini au-delà des nuages, la danse de la terre dans le coucher de soleil, le hasard jouant au milieu des lois, le passé dans la lumière des étoiles, le mammifère dans l'homo sapiens... Et derrière l'identité sociale des êtres, il voit ce qu'ils «sont» en profondeur, leur lumière et leur quête intérieures.

Il se voit double : conscient et inconscient, esprit et machinerie électrochimique, libre et esclave, maître et apprenti, hors du monde mais impliqué dans son devenir, unique et relié à toutes les formes de l'univers.

Là où il passe, il bâtit des passerelles entre les hommes et les points de vue, entre le particulier et le général, entre l'Orient et l'Occident, le Nord et le Sud, entre hier, aujourd'hui et demain.

Eveillé au milieu des endormis, il cherche en permanence les ressorts profonds de ses émotions, de ses jugements et de ses réactions. Serein au milieu des agités, il accepte tout ce qui lui est offert, refusé ou repris par le destin. Il accueille les êtres tels qu'ils sont et les aime non à partir d'un manque à combler, mais à partir d'une plénitude qui est un vide d'attentes, une absence de besoin d'être reconnu et sécurisé.

Riche et pauvre, sérieux et fou, humble et insoumis, vagabond apatride, il est raillé par les gardiens des enceintes protectrices, mais lui, léger, il danse, un pied sur terre, l'autre effleurant les étoiles, et son rire ébranle les frontières du monde.

Le vent emporte son manuscrit.

La pluie efface son nom.

La poussière couvre ses traces.

### Posologie

La fréquentation du mutant doit être consommée avec prudence. Ses effets n'ayant pas été étudiés sur des enfants, on la réservera aux adultes consentants. Le traitement peut être marqué au début par l'apparition de troubles au niveau du cœur ou de la réflexion. Il sera arrêté en cas de persistance des malaises ou de réactions allergiques. L'accoutumance n'étant pas dangereuse – au contraire –, en l'absence d'effets seconds, les doses pourront être augmentées.

Pour cette 37<sup>e</sup> Feuille d'IF nous avons choisi le thème de la complexité. Le traité de Sophie Perenne constitue une excellente réflexion sur le sujet car elle passe d'une réflexion théorique – qu'est-ce que la Vision paradoxale ? – à des conseils pratiques pour atteindre cette manière de voir le monde et soi-même.

Beaucoup de penseurs contemporains poursuivent leurs recherches dans cette voie et nombreuses sont les citations à l'intérieur de l'ouvrage qui appuient ou élargissent la réflexion.

La pédagogie de la Gestion mentale s'inscrit dans ce courant paradoxal. En effet elle a fait apparaître la complexité des processus mentaux en montrant l'importance du projet, des paramètres, des personnes évocatives, du temps et de l'espace, pour poser des gestes mentaux efficaces. Antoine de La Garanderie a établi une théorie de cette pédagogie pour déboucher sur une mise en pratique en classe et lors d'entretiens de médiation.

L'ouvrage tout récent de Hélène Delvaux, Anne Moinet et Pierre-Paul Delvaux **Mener le dialogue pédagogique en Gestion mentale** met bien en évidence à la fois les balises et l'originalité de chaque dialogue. Celui-ci est comme une aventure différente à chaque fois pour le dialogueur. Le point de vue des auteurs se centre sur les pratiques et constitue une aide précieuse pour qui se lance dans cette aventure....

De même l'article que Luc Fauville consacre à la pensée dans cette Feuille **Penser : c'est oser la complexité** rejoint très souvent les idées de Sophie Perenne. Constatation bien agréable.

Je vous souhaite une bonne découverte de toutes ces facettes.

« *Soyez toujours prêts à être surpris* »  
Svâmi Prajnâpad, hindouiste

Mimie de Volder

## Des nouveautés dans nos formations !

En plus des niveaux 1, 2 et 3 habituels, IF Belgique propose en 2019 des formations plus spécifiques :

En mars, avril, mai :

### 1. Transfert et analyse de tâches : à Bruxelles les 8, 9, 30 mars et 4 mai 2019 - n° 1943

Objectifs : l'apprentissage souffre souvent du cloisonnement entre l'école et la vie, entre les différentes matières scolaires. Les apprenants éprouvent fréquemment des difficultés à transposer leurs découvertes d'un contexte à l'autre. Dès que l'apprenant prend conscience des possibilités de transférer une connaissance - concept ou procédure - d'un domaine à un autre, le progrès est notable.

Le transfert spontané est très rare. L'accompagnateur pédagogique peut guider le transfert, à condition d'avoir pris conscience lui-même des mécanismes qui le rendent possible. Cette formation est une excellente préparation (ou un complément utile) à la formation au dialogue pédagogique.

### 2. Initiation à la méditation de pleine conscience comme préparation au geste d'attention : à Bruxelles, les 8 et 9 avril 2019 - n° 1944

Lors de cette formation, nous apporterons une initiation à la méditation en pleine conscience afin d'établir le lien

entre la méditation et le geste d'attention.

La méditation est un outil qui permet d'affiner l'activité perceptive et, à sa suite, l'activité évocative, de renforcer la concentration, d'harmoniser le vécu et de procurer davantage de sérénité.

### 3. Ennéagramme et Gestion mentale : à Bruxelles, les 11, 12 et 26 avril 2019 - n° 1941

Cette formation permettra aux participants de découvrir les 9 types de personnalités de l'Ennéagramme et de faire des liens avec les outils de Gestion mentale dans le but de mieux comprendre le fonctionnement des élèves et de pouvoir agir de manière plus adaptée pour augmenter la capacité de l'enseignant/logopède à agir sur leurs motivations profondes.

### 4. Braingym® et Gestion mentale, des approches complémentaires : à Bruxelles, les 18 et 25 mai 2019 - n° 1942

La Braingym® est une méthode basée sur des mouvements spécifiques qui améliorent les facultés d'apprentissage, de concentration et de gestion du stress.

Objectifs : Découvrir les 26 mouvements de la Braingym® ainsi que leur utilisation pratique au quotidien, faire des liens avec les réflexes archaïques, le tout sous le regard de la Gestion mentale.

## « Dialogue entre Neurosciences cognitives et Gestion mentale »

Université d'été Juillet 2018 – Maison de l'Asnée à Nancy

Ces trois jours ensoleillés de juillet nous conviaient naturellement à nous divertir et à baguenauder sur la très jolie place Stanislas et à travers les jardins. C'était sans compter sur l'organisation lumineuse d'If Lorraine qui nous a permis de résister à cette tentation – du moins en journée – en offrant un plateau de choix copieux pour un itinéraire mental nuancé.

Je me propose ici de jeter quelques idées-clés.

### 1. Le premier orateur, Emmanuel Ahr

Le premier orateur, Emmanuel Ahr a présenté la pédagogie de la Gestion mentale comme un pont entre les neurosciences (présentées comme une discipline plurielle) et éducation. Il insiste sur le fait que le lien entre les neurosciences et l'éducation n'est pas évident. C'est à travers une balade entre différents concepts qu'il nous questionne.

- **La loi de Hebb** : les neurones qui s'activent en même temps finissent par se relier. Quand des neurones sont activés en même temps, les synapses entre ces neurones sont renforcées. Par contre, si ces neurones ne sont plus activés simultanément, la connexion s'affaiblit. Pour le dire autrement, «plus on stimule un circuit neuronal par un type de comportement, plus les neurones de ce circuit vont se relier fortement ensemble, plus il sera évident et facile d'avoir ce nouveau comportement».
- **La mémoire** : processus en trois parties : d'abord, on encode : on crée des liens, cela demande de l'imagination ; puis, on retient : il faut maintenir dans le temps ; enfin, on récupère : ce qui demande un effort (on peut s'entraîner par auto-évaluation ou évaluation extérieure).  
Pour augmenter la mémorisation : l'apprentissage multi-épistémologique (multiplier les sources d'informations), l'apprentissage multimodal (vidéo, livres, synthèses, etc.), les liens sémantiques avec le déjà-là, l'effet contexte, le fait d'être acteur, etc.  
La mémoire prospective ou mémoire du futur augmente la saillance.
- **L'attention** permet de trier les perceptions et de créer des réseaux de neurones, c'est-à-dire des images mentales. Le tri des informations permet de repérer des infos saillantes, contrastées. Mais les filtres ne sont pas toujours contrôlables (raisonnement contrôlé volontairement).
- **La motivation** en psychologie (les neurosciences n'en parlent pas) est la décision de faire quelque chose et de s'y tenir malgré les obstacles. Elle n'est pas seulement quelque chose d'affectif. Elle peut être intrinsèque ou extrinsèque (récompense, punition, regard des autres, utilité, plaisir).  
Des déterminants de la motivation sont :
  - » le sentiment de compétence : respect de l'image de soi. Comment améliorer cette image de soi ?
  - » le sentiment d'auto-détermination : comment laisser la liberté de choix ?
  - » la valeur de l'activité : est-elle utile, en accord avec mon système de valeurs, pertinentes, par rapport à moi ou à la société ?
  - » le besoin d'appartenance : la chaleur, la confiance du groupe, le sentiment de sécurité ? Point très important !
- **La créativité** : nécessité d'inhiber le proche pour aller relier à des choses lointaines (en nombre de connexions qu'il faut pour...)

## 2. Le second orateur, Jean-Pierre Gaté

Le second orateur, Jean-Pierre Gaté interroge et discute les lieux de convergence et de divergence entre pédagogie et neurosciences, avec comme exemple la Gestion mentale vue comme pédagogie participative.

- **L'éducation** se situe au-delà de la science même si elle se nourrit des avancées scientifiques.
- Tout **acte pédagogique** comporte ces trois pôles (Meirieu) :
  - » le pôle axiologique détermine les finalités, les valeurs ;
  - » le pôle épistémologique précise les connaissances et savoirs scientifiques ;
  - » le pôle praxéologique est celui des situations, méthodes, outils.

La cohérence entre ces trois pôles, a priori hétérogènes, doit continuellement être réinterrogée car il y a un danger permanent d'écraser le triangle et d'oublier un de ces pôles.

En effet,

- si l'on oublie l'axe axiologique, on privilégie les outils sans souci du profil humain que l'on désire promouvoir (les neurosciences font cela car elles s'interrogent sur le fonctionnement du cerveau sans trop se soucier de l'homme) ;
- si l'on oublie le pôle épistémologique, on va des finalités aux pratiques sans tenir compte des savoirs scientifiques qui viennent étayer ces pratiques. (Exemple de la pédagogie Freney) ;
- si l'on oublie le pôle praxéologique, on ne se soucie pas de l'instrumentalisation (Fernand Oury).
- **Gestion mentale et neurosciences.**
  - » La Gestion mentale n'est pas une technique d'apprentissage, ni une méthode, elle est une démarche éducative qui vise à accompagner l'être humain dans sa recherche de sens.
  - » **La légitimité de la Gestion mentale tient à l'analyse approfondie des observations qu'elle conduit, à l'évaluation rigoureuse des actions qu'elle engage, à l'approfondissement critique de ses concepts et de ses outils.**
  - » Les ressemblances entre neurosciences et Gestion mentale :
    - l'activité mentale et l'activité cérébrale sont indissociables ; toutes deux refusent le dualisme corps/esprit ; ex., le rôle de l'évocation dans la maîtrise d'une activité qu'elle soit physique ou intellectuelle ;
    - la plasticité cérébrale est l'attestation scientifique du principe d'éducabilité cérébrale ;
    - les émotions jouent un rôle dans la constitution de la conscience ;
    - la Gestion mentale est centrée sur la personne dans

sa singularité et dans son rapport au monde ; les neurosciences mettent l'accent sur les différentes façons de se servir de son cerveau.

- » Point de vue différenciateur malgré ce souci commun d'exigence scientifique. J-P Gaté a présenté deux tableaux très intéressants :

- D'un point de vue épistémologique :

Neurosciences	GM
Sciences de l'esprit	Théorie de l'action pédagogique
Cadre expérimentaliste	Inspiration phénoménologique
Vision néo-positiviste	Éthique de la liberté
Explique par les lois	Comprend et donne du sens
Point de vue en 3ème personne : le fonctionnement du cerveau explique le comportement du sujet. Pas de place pour le sujet.	Point de vue en 1ère personne dans son rapport vécu à l'objet. Place à la subjectivité

- D'un point de vue méthodologique :

Neurosciences	GM
Observation « in vitro »	Observation « in vivo »
Elles prescrivent, il faut faire...	Elle propose, chemine avec, accompagne.
Cette incertitude et indétermination font problème aux neurosciences.	C'est une approche compréhensive, une rencontre avec l'autre dont le but est de rendre consciente sa réalité mentale. « Double ignorance » en présence, deux libertés en présence. Ce qui induit de l'incertitude, de l'indétermination au cœur de la liberté du sujet.
	Pensée en mouvement qu'il faut continuellement nourrir. Les neurosciences peuvent être une de ces nourritures.

## 3. 3<sup>e</sup> orateur : Nicole Bouin

Nicole Bouin nous emmène de façon enthousiaste sur le terrain à la rencontre de la pédagogie des gestes mentaux et des sciences cognitives. A travers l'analyse d'une série de concepts allant de Dehaene à Lachaux, elle tente – prudemment – de rendre plus perméable le rapport entre le monde des sciences cognitives et celui de l'éducation. Je retiendrai trois idées :

- « Rester concentré c'est comme marcher sur une poutre sans tomber » (Lachaux)
- Lorsqu'une tâche n'est pas acquise, elle consomme beaucoup de concentration et ne permet pas de partager l'attention nécessaire à une seconde, il est alors difficile d'exécuter cette tâche simultanément avec une autre. C'est le concept de la **double tâche**, celle devant laquelle nous éviterons de mettre nos élèves. Nous ne pouvons faire deux tâches que si nous pouvons nous reposer inconsciemment sur l'une acquise et automatisée.
- La **surcharge cognitive** est représentative d'un cerveau débordé d'informations qui dès lors ne peut plus fonctionner correctement, il ne peut plus « réfléchir », structurer, classer, organiser.

En conclusion, j'aimerais redire une idée qui a continuellement traversé cette université d'été : **le cerveau ne pense pas, c'est le sujet qui pense !** Rendons ainsi à l'homme toute son humanité. Non, l'homme qui pense n'est pas qu'un cerveau qui agit!

Moha, le 8 décembre 2018,  
Luc Fauville

## Des nouveautés dans nos formations ! (suite de la page 35)

En septembre, octobre, novembre

### 5. La gestion mentale au service de l'apprentissage des opérations mathématiques : à Liège, les 21/09, 19/10 et 16/11 2019 - n° 1946

Une réflexion sur le sens des opérations mathématiques pour nous adultes, enseignants, logopèdes, parents, ..., dans la vie quotidienne et dans le cadre de l'école. Comment permettre à nos élèves et/ou à nos patients de faire du sens et de découvrir le plaisir des maths ?

Nous revisiterons les quatre opérations mathématiques avec les outils de la gestion mentale. Nous décomposerons chaque opération, rechercherons les obstacles épistémologiques et chercherons des propositions pour favoriser la compréhension des quatre opérations de base.

### 6. Motivation et Gestion mentale : à Liège les 27 et 28 septembre 2019 - n° 1945

Plutôt que de nous chagriner sur le manque de motivation des uns et des autres, nous proposons de regarder la motivation comme une interaction vivifiante, entre le cognitif, le social, entre facteurs individuels et situationnels.

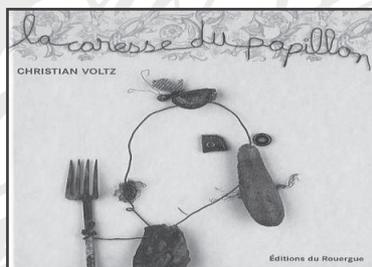
Objectifs : Comprendre la motivation comme étant d'abord un concept pour l'action et non pour l'analyse. Réfléchir à ce concept en s'appuyant essentiellement sur le modèle proposé par R. VIAU dans son livre sur « La motivation en contexte scolaire » publié chez De Boeck. Eclairer ce modèle par la Gestion mentale.

### 7. Le geste d'imagination au service des autres gestes : à Liège, les 30 et 31 octobre 2019 - n° 1947 :

Une excellente manière de revoir tous les gestes mentaux à la lumière du geste d'imagination, une révision intéressante et utile après les niveaux 1 et 2.

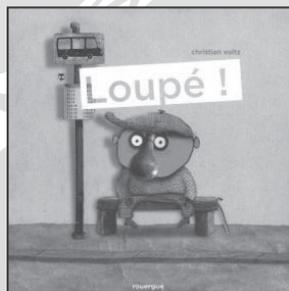
## Les ratés de l'attention mis en scène par Christian Voltz dans l'album « Loupé ! »

Christian Voltz est Strasbourgeois, il a publié une vingtaine d'albums depuis 1997, aux éditions du Rouergue. Il est aussi sculpteur et cette vocation de plasticien transparaît dans ses albums : il fabrique ses personnages



et ses décors avec du fil de fer et des objets de récupération pour représenter des scènes qu'il photographie ensuite. Il est aussi auteur et dit que, pour lui, c'est l'histoire qui s'impose d'abord. Des histoires à la fois cocasses et profondes : par exemple, il n'hésite pas à traiter le thème du deuil dans *La caresse du papillon* (Rouergue, 2005) avec une poésie et une délicatesse remarquables ou l'usage malicieux des jurons dans *Les gros mots* (auteur D. Mounié, Rouergue, 2004).

En 2017, les éditions Rouergue ont fait paraître un nouvel album de Christian Voltz campant, avec subtilité et drôlerie, un problème qui nous est familier : celui de l'attention et plus particulièrement du rôle joué par notre projet dans la sélection d'indices que nous faisons face à un objet de perception.<sup>1</sup> Il s'agit d'intituler « Loupé!». Ce qui constitue une vraie réussite, c'est que l'attention et la distraction sont au cœur de l'histoire, mais que la composition de l'album provoque également un problème d'attention chez le lecteur. A la fin, celui-ci est pratiquement obligé de relire le livre pour regarder ce qu'il n'a pas vu dans l'image. Il permet donc de faire vivre un problème d'attention et à partir de là on peut lancer une discussion nourrie sur ce problème si actuel.

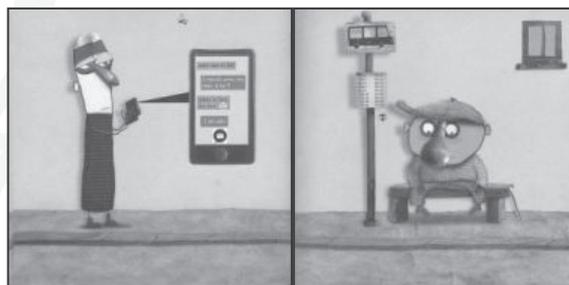


Pour pouvoir en parler, je vais malheureusement dévoiler la stratégie de Christian Voltz et je demande au lecteur de m'en excuser. S'il veut ensuite utiliser ce livre comme outil pédagogique, il devra demander à son public une première lecture spontanée et encourager ensuite une seconde lecture qui donnera tout son sens à l'ouvrage. Un simple article ne permet pas cette démarche.

<sup>1</sup> cf. la *Feuille d'IF* n° 35 : « Méditer pour éviter de devenir aussi inattentif qu'un poisson rouge ? *Attention, méditation et gestion mentale* », par Anne Moinet

<sup>2</sup> *Divertissement* est pris ici au sens que lui donnait Blaise Pascal : le fait de se détourner de la difficulté d'être soi.

### La première lecture



La couverture nous montre un petit bonhomme assis à l'arrêt d'un bus, placide. Presque jusqu'à la fin, il restera immobile sur la page de droite. Seuls ses yeux bougent et son sourire s'élargit au fil des pages. Arrive, sur la page de gauche, un éner-gumène muni d'un smartphone : son écran, dûment agrandi, nous informe des préoccupations du jeune homme. Il veut lui aussi prendre le bus, mais constate qu'il doit attendre 25 minutes.

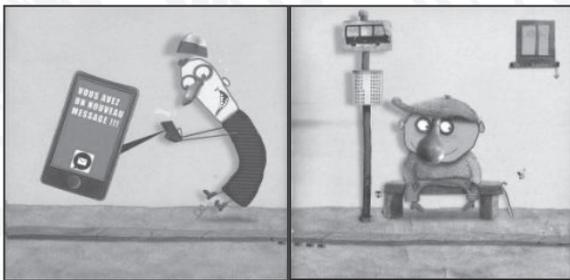
Cela le met en transe : il ne supporte pas le vide !

Aussi se met-il en devoir de le combler, en jouant sur son téléphone, en chattant avec un ami de manière particulièrement inepte ... et orthographiquement incorrecte, en prenant un selfie à l'arrêt du bus, en écoutant de la musique, etc. Toute son attention est focalisée sur son smartphone et sa seule préoccupation est de s'évader de la situation présente, qui l'énerve au plus haut point. Il est soi-disant en communication avec un ami, mais ils n'échangent que des banalités, il prend des photos de lui, du bus qui arrive, mais que va-t-il en faire? Les communiquer à d'autres sur les réseaux sociaux ? Quel est l'intérêt ? Christian Voltz nous livre là une caricature féroce de ce besoin addictif d'être divertie à tout prix<sup>2</sup>, besoin si bien nourri par les nouvelles technologies. Beaucoup d'entre nous, obnubilés par des écrans souvent inutilement bavards, ne vivent pas dans l'ici et maintenant, mais dans un monde virtuel qui nous gave de distracteurs et nous empêche de penser et d'apprendre.

Finalement, le bus arrive et tout bascule, parce que le petit bonhomme placide se tourne vers l'énergumène et lui dit : « Vous avez vu ça, jeune homme ? Quel spectacle incroyable, pas vrai ? » Cela affole totalement le jeune homme : aurait-il « loupé » un événement à communiquer d'urgence à ses « followers » ? Au point qu'il en rate le bus tant attendu !

## La seconde lecture

Lors de sa première découverte, le lecteur a toute chance de se focaliser sur la page de gauche, puisque celle de droite semble immuable : le bonhomme à casquette reste presque semblable de page en page, pourquoi dès lors lui accorder de l'attention ? Il fait partie du décor. Alors que l'autre, celui de la page de gauche s'agite et que l'écran de son smartphone accroche le regard. C'est là que se passe l'action et tout naturellement ce sont ces changements que nous sélectionnons. L'auteur nous piège volontairement (c'est tout l'art de l'oeuvre littéraire).

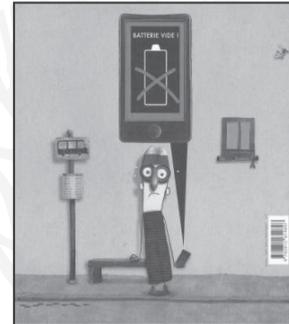


Mais quand le bus arrive et que le petit bonhomme parle de spectacle, tout naturellement le lecteur retourne en arrière et il s'aperçoit qu'il a été victime d'aveuglement attentionnel : il a négligé une autre histoire, parallèle à la première, qui se raconte à travers des détails minuscules.

En effet, le spectacle qu'a admiré le petit bonhomme est celui de la nature qui reste bien vivante dans ce décor urbain. Si notre attention s'affine, nous repérons divers insectes qui se rencontrent, une plante qui pousse, fleurit, est butinée par une abeille, une chenille qui sécrète son cocon et finit par s'envoler sur la 4<sup>ème</sup> de couverture.

Il devient évident dès lors que le regard du petit bonhomme suit les évolutions des insectes et que son sourire exprime le plaisir évident qu'il y prend. Quand le bus arrive, il s'exclame « Déjà ! » : tandis que l'énergumène essayait sans succès de combler le vide de l'attente en recourant à des choses extérieures à lui, artificielles et particulièrement vaines, le personnage assis s'est nourri en contemplant la vie naturelle et y a trouvé plaisir et calme. On pourrait dire qu'il a médité !

La 4<sup>ème</sup> de couverture symbolise bien ce paradoxe entre l'éparpillement désordonné de l'attention et une attention focalisée sur des informations signifiantes : la batterie du téléphone est vide ... et la mimique du jeune homme en dit long sur son vide intérieur ; le petit homme est dans le bus, mais la chenille qu'il a observée est devenue papillon et elle s'envole vers la droite, vers l'avenir.



## Un prétexte pour exercer l'attention ... et discuter de ce qui la menace

On le sait : l'attention est sélective et notre cerveau ne peut pas se saisir en même temps de tous les indices utiles à notre projet (ici, un projet de compréhension). Mais cet album-ci est vraiment conçu pour que nous nous focalisions sur ce qui est grand, mobile, au détriment de ce qui est discret et lent. La publicité, la propagande, les producteurs de séries connaissent bien cette attirance de l'attention pour ce qui est visible, coloré, mouvant, nouveau, et il est normal que nous nous y laissions prendre : selon les neurosciences, ce serait une survivance de notre vie ancestrale, quand nous étions sans cesse aux aguets pour protéger notre vie des animaux dangereux. Mais ce lointain passé nous a aussi laissé la faculté d'observer finement la nature pour la comprendre et survivre en nous alliant à elle, en éprouvant à quel point nous faisons partie d'elle. L'homme contemporain, souvent urbanisé et désormais branché sur de multiples machines, a tendance à perdre cette attention plus contemplative, patiente, à sacrifier la concentration à la distraction (au sens étymologique du terme « le fait de tirer loin de... »).

Peut-être la lecture de cet album est-elle une occasion de lancer une discussion sur la nécessité de cultiver notre attention pour afin de ne plus rester sur le bord du trottoir et « louter » l'essentiel ? J'en ai fait l'essai lors d'une formation et les échanges furent riches.



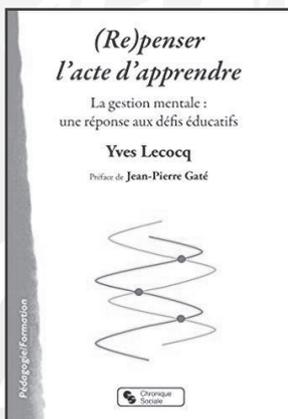
Anne Moinet-Lorrain

# Un ouvrage essentiel pour comprendre les enjeux de la Gestion mentale par rapport aux débats pédagogiques de notre époque

Yves Lecocq

## (Re)penser l'acte d'apprendre - La gestion mentale : une réponse aux défis éducatifs

Préface de Jean-Pierre Gaté éd. Chronique Sociale - 2018



Yves Lecocq est professeur d'histoire et géographie au Lycée en France. Il s'est formé à la Gestion mentale depuis 1997 et est rapidement devenu formateur en GM. Quelques années plus tard, il est devenu formateur dans le domaine transversal à l'Education Nationale et s'est donné une culture pédagogique exceptionnelle. Actuellement, il reste professeur, mais il continue ses formations en GM, la pratique du

dialogue pédagogique et il est aussi Président de l'Institut international de Gestion mentale (l'IIGM). Et il a trouvé le temps de rédiger cet ouvrage qui fera date dans l'histoire de la Gestion mentale et, espérons-le, dans l'histoire de la pédagogie en général. En France et en Belgique tout au moins.

Ce livre a ceci de remarquable qu'il part d'une question très générale : « Qu'est-ce qu'apprendre ? » pour aboutir à présenter l'originalité de la Gestion mentale par rapport à une série d'approches pédagogiques anciennes et récentes : le lecteur est invité à partir de l'univers pédagogique décrit avec une clarté remarquable pour mettre ensuite le focus sur la Gestion mentale, ce qui permet d'en dégager utilement la spécificité. Le texte est clair, riche, intelligent, et il est ponctué de synthèses sous forme de schémas et de tableaux. Ceux-ci permettent de « faire le point » régulièrement afin de ne pas se perdre dans un texte très dense parce que « vu de haut » en un panorama exceptionnellement vaste.

Dans la première partie, l'auteur fait preuve d'une érudition étonnante (mais jamais pédante) pour retracer l'historique de la pédagogie (depuis Socrate), les différentes acceptions du concept d'apprentissage, mais aussi les divergences entre les différents courants qui s'affrontent aujourd'hui (autour notamment de l'importance de la mémorisation, de l'approche par compétences, de la pédagogie différenciée ou de la classe

inversée). Il n'hésite pas à évoquer les nouveaux défis liés à l'impact de l'environnement numérique sur les apprenants ou à l'apport des neuro-sciences. Il décrit aussi la crise de la transmission devant des apprenants fort différents de ceux qu'ont été naguère leurs enseignants. Et il conclut qu'il est nécessaire de prendre ses distances avec les problèmes d'apprentissage débattus parfois férocement dans le monde de la pédagogie afin de construire un nouveau modèle.

C'est à ce défi ambitieux qu'Yves Lecocq s'attaque dans la seconde partie de son ouvrage en donnant cette fois la place de choix à la Gestion mentale tout en établissant des connexions avec les autres approches. Il rappelle les valeurs sur lesquelles se construit l'édifice et insiste sur la posture du pédagogue qui *ne peut être qu'un « praticien réflexif », tourné vers l'action, mais menant sans arrêt une réflexion sur l'action.* (p.140). La structure est annoncée : inspiré par les travaux sur la complexité (notamment ceux d'Edgar Morin), l'auteur va nous proposer un modèle interactif bâti autour de deux axes : le premier qui relie l'apprenant (avec ses ressources) aux tâches qu'il doit accomplir (avec leurs exigences et leur environnement particulier), le second qui relie le vécu subjectif de l'apprenant aux modélisations explicatives. On retrouve là une tension qui est présente dans tout le livre : relier le fonctionnement original d'un individu à ce qui est incontournable pour tous et relier par ailleurs la praxis à l'explication.

Dans cette seconde partie, la Gestion mentale est largement décrite avec sa démarche d'introspection méthodique, sa description des objets de sens et des structures de sens, sa modélisation des actes de connaissance. Le tout synthétisé à nouveau dans des schémas, des tableaux et même un lexique des termes spécifiques. Mais ce qui est neuf, c'est le souci d'établir les rapports (par différences et par similitudes) avec les autres approches pédagogiques. L'auteur n'hésite pas non plus à aborder les dérives possibles.

Pour un lecteur qui ne connaît pas la Gestion mentale, cet ouvrage permet de la découvrir en dehors des préjugés qui l'ont souvent desservie (notamment dans le monde universitaire).

Pour celui qui connaît la démarche, ce livre donne des arguments pour la défendre et le convainc que son intérêt pour elle est justifié parce qu'Yves Lecocq pose la question de savoir si la Gestion mentale est une pédagogie parmi d'autres ou une « méta-pédagogie ». Et c'est bien avec cette hauteur qu'on la

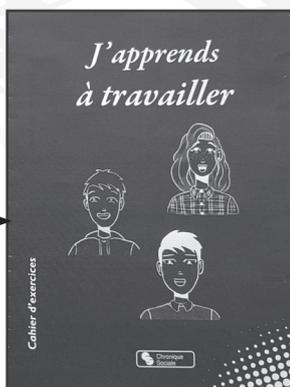
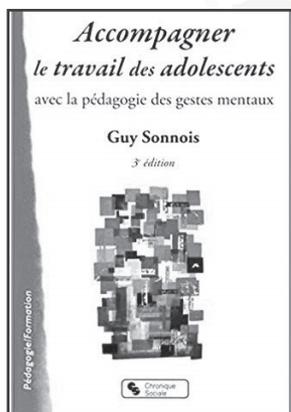
perçoit à travers son livre. Sans pour autant qu'il quitte un ton prudent et humble.

A lire absolument et à garder dans sa bibliothèque pour y picorer régulièrement des idées, des arguments, du courage.

Anne Moinet - Lorrain

## Un cahier d'exercice « J'apprends à travailler » qui s'adresse aux adolescents et prolonge de manière limpide le livre de Guy Sonnois « Accompagner le travail des adolescents »

Les éditions Chronique Sociale viennent de publier la 4<sup>ème</sup> édition du livre de Guy Sonnois : *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux* (1<sup>ère</sup> édition: 2009). C'est dire le succès de ce livre remarquable auprès des adultes chargés d'accompagner les jeunes.



Le vieux sage émet des maximes, les jeunes échangent leurs impressions et pour être fidèle au schéma narratif, intervient aussi un opposant sous la forme d'un virus hargneux. Celui-ci essaie toujours de ramener les jeunes à leurs mauvaises habitudes d'antan. Les étapes de l'histoire sont constituées par la découverte de 10 préceptes permettant de mettre en oeuvre très concrètement la plupart des notions essentielles de la Gestion mentale.

J'apprends à travailler	
○ Jules et le Vieux Sage.....	6
○ Précepte 1 : Construis ton intelligence!.....	9
○ Précepte 2 : Deux mondes dans ton cerveau.....	12
○ Précepte 3 : Se mettre en projet.....	15
○ Précepte 4 : Faire attention.....	26
○ Précepte 5 : Lire (et relire).....	32
○ Précepte 6 : Mémoriser.....	35
○ Précepte 7 : Apprendre = par cœur = ?.....	42
○ Précepte 8 : Réfléchir.....	46
○ Précepte 9 : Bien s'exprimer.....	57
○ Précepte 10 : Comprendre.....	64
○ Pour une pratique efficace de tes exercices.....	72
○ Pour une prise de notes efficace.....	74
○ Un projet global d'apprentissage scolaire.....	76
○ Conclusion.....	77

Dans le prolongement, le même éditeur vient de faire paraître un Cahier d'exercices<sup>1</sup> intitulé *J'apprends à travailler* « mis en scène également par Guy Sonnois. Il s'adresse directement aux adolescents de manière pertinente, claire et amusante. C'est un livre à offrir aux élèves (voire aux étudiants) et aux parents qui veulent les soutenir.

On sait que les notions abstraites sont plus facilement abordées quand elles sont présentées sous forme d'histoire et une histoire est avant tout vécue par des personnages. Les principes méthodologiques de la Gestion mentale sont ici utilement confiés à trois adolescents : Jules (c'est le héros, « apprenti sage », évoluant sous la houlette d'un vieux sage, adjuvant prin-

cipal) et deux de ses amis : Juliette et Maxi. Le vieux sage émet des maximes, les jeunes échangent leurs impressions et pour être fidèle au schéma narratif, intervient aussi un opposant sous la forme d'un virus hargneux. Celui-ci essaie toujours de ramener les jeunes à leurs mauvaises habitudes d'antan. Les étapes de l'histoire sont constituées par la découverte de 10 préceptes permettant de mettre en oeuvre très concrètement la plupart des notions essentielles de la Gestion mentale.

Le livret alterne les moments « bande dessinée » (qui reprennent des discussions entre les personnages), les schémas et des textes courts toujours très clairs. De plus il est rédigé à la 1<sup>ère</sup> personne (c'est Jules qui parle) et il s'adresse directement au lecteur en le tutoyant. Tout est fait pour rendre la lecture accessible au jeune lecteur, sans pour autant l'infantiliser et sacrifier la complexité de l'activité mentale.

La table des matières nous l'indique : quatre des actes de connaissance sont dûment décrits, fort bien. Je regrette personnellement (comme pour l'ouvrage initial de Guy Sonnois) que l'acte d'imagination soit à peine mentionné. Antoine de La Garanderie le considérerait pourtant comme le geste le plus épa-

<sup>1</sup> C'est le 7<sup>ème</sup> volume d'une collection bon marché intitulée « Cahier d'exercices » que Chronique Sociale destine à un public d'apprenants.

nouissant, englobant tous les autres, puisqu'il permet la mise en projet et assouplit la dynamique des autres actes en ouvrant des portes sur l'inédit. Selon lui, c'est l'acte d'imagination qui permet à chacun de trouver son être, voire son plus-être. Il est donc dommage de ne pas lui accorder davantage d'importance.

Néanmoins, les autres gestes mentaux sont fort bien décrits dans leur structure et leur utilisation efficace. Et par ailleurs j'apprécie le souci qu'a l'auteur d'insister sur des problèmes récurrents chez les apprenants en difficulté : la lecture, l'ex-

pression orale et écrite dans un but de communication avec les autres, la confusion applications / problèmes et la prise de notes.

L'analyse que fait Guy Sonnois de l'acte de réflexion et son souci de bien faire apparaître les liens entre les différents actes mentaux sont remarquables. Le tout, éclairé par des exemples et synthétisé par des schémas signifiants.

Un petit livre attrayant, intelligent, utile et limpide. A recommander.

Anne Moinet - Lorrain

# Je découvre comment apprendre.

Virginie Collin. Chronique sociale 2018.

« **Je découvre comment apprendre** ». Voilà un titre prometteur pour qui s'intéresse à la gestion mentale. En illustration, un jeune garçon entouré par cinq animaux colorés, serait-ce les cinq gestes mentaux ? A ce stade, le lien n'est pas évident.

A la première page, le ton est donné : « Ouvre ta porte de la réussite avec Edouard en t'initiant aux gestes mentaux. » Le jeune qui reçoit ce cahier d'exercices est invité à noter ses nom et prénom et à se mettre en marche tout en étant accompagné par Edouard qui lui-même a fait ce chemin avant lui et est très

heureux de lui transmettre cette expérience positive.

La genèse du cahier nous explique qui est Virginie Collin, l'auteure : logopède, passionnée de gestion mentale. L'idée à l'origine de ce livre est de raconter une histoire dans laquelle des personnages incarnent des gestes mentaux. L'originalité est de lier la gestion mentale et l'énergétique chinoise. On retrouve l'image de couverture complétée avec l'association du nom de chaque animal, de ses qualités et du geste mental qui y correspond. Vient alors la présentation du cahier.

## 1<sup>ère</sup> partie : Comment Edouard est-il devenu un explorateur des apprentissages

### Introduction : Qui est Edouard ?

Un jeune garçon de 10 ans qui longtemps était englué dans des difficultés d'apprentissage et en ressentait colère, peur et tristesse. Il avait même perdu toute confiance en lui. Mais cela fait désormais partie du passé et il a envie de partager cette histoire avec chaque jeune qui se reconnaît dans ces difficultés et ces émotions douloureuses.

Mon histoire fantastique commence ici.

A partir d'ici, le lecteur rentre dans le monde des métaphores.

### Ch. 1 : La rencontre avec l'arbre magique

Cette rencontre est une invitation à se connaître soi-même pour mieux connaître les autres et le monde qui nous entoure, une invitation à jouer les explorateurs avec l'envie d'apprendre. La posture de l'arbre suppose un recentrage sur soi-même.

L'arbre magique commence par expliquer les trois parties du cerveau :

Comme l'arbre a des racines pour assurer stabilité et sécurité,

Edouard a son cerveau reptilien qui s'occupe des besoins pour vivre, c'est une petite piqûre de rappel sur l'importance de bien manger, boire, dormir, se dépenser et éliminer.

Ensuite le tronc correspond au cerveau limbique, siège des émotions et de la motivation. Pour aider au fonctionnement général et permettre la bonne circulation de la sève, l'arbre propose de respirer en pleine conscience et de veiller à utiliser des messages positifs. L'arbre invite Edouard à devenir le pilote de son intelligence.

Les branches sont comparées au néocortex, siège du raisonnement. Les feuilles peuvent être résistantes (restées en mémoire) ou s'envoler (non alimentées). Et c'est là qu'Edouard découvre les animaux qui s'occupent de gérer le cerveau.

### Ch. 2 : la rencontre avec l'Ours Rhôô

Edouard adore la pêche et va pouvoir observer les différents animaux en action. L'ours, ici et maintenant, se concentre sur le moment présent pour éviter de rater sa proie. Tous ses sens sont en éveil et capables de se focaliser sur un objet précis, il symbolise L'ATTENTION. Il est aussi le grand coordinateur de la

# Nous avons lu pour vous

forêt et donc il est amené à faire de nombreux aller-retour afin d'apporter la nourriture pour tous les autres animaux.

## **Ch. 3 : la rencontre avec le Héron Hêêê**

Rapide, décisif et précis pour ne pas perdre sa proie, le héron choisit bien. Il symbolise la REFLEXION, capable d'aller chercher la bonne règle qui permettra de résoudre un exercice précis.

## **Ch. 4 : la rencontre avec le Singe Sssi**

Il analyse les éléments constituant la situation ; pour ce faire, il utilise 5 questions. Il ne sait pas pêcher contrairement aux autres animaux mais cherche à COMPRENDRE comment faire. Il peut aussi prendre de la hauteur lorsqu'il est bloqué.

## **Ch. 5 : la rencontre avec le Tigre Hôôô**

Il est le gardien de la forêt, celui qui MEMORISE tout ce qui se passe. Il a trois particularités :

1. Il range ensemble ce qui va ensemble et donc ainsi crée du lien
2. Il consolide le chemin (réactivation)
3. il projette de réutiliser l'information sinon quel serait l'intérêt de stocker ? (Futur, imaginaire d'avenir)

## **Ch. 6 : la rencontre avec le Léopard Hâââ**

Explosif et téméraire, Léopard cherche à créer une nouvelle technique de pêche. Il a deux procédures (inventer/découvrir). Il symbolise l'IMAGINATION.

## **2<sup>e</sup> partie : Les techniques**

Partie théorique récapitulative. Partie particulièrement claire.

## **3<sup>e</sup> partie : Les fiches de routes, les gestes mentaux**

Les fiches de route sont accompagnées de petits exemples pour illustrer chaque geste mental.

Des conseils sont donnés pour chacun des exercices pour pouvoir mettre en pratique la théorie.

Pour ceux qui aiment les métaphores, le livre est un vrai régal. Pour ceux qui n'aiment pas, ce sera sans doute plus compliqué de rentrer dedans...

Les points forts du livre :

- Un esprit de synthèse remarquable
- De nombreux liens à l'intérieur / à l'extérieur de la gestion mentale
- La construction du livre limpide
- Du concret
- Un petit livre, vite lu (80 pages)
- Chaque animal a sa couleur et les dialogues reprennent les couleurs afin de bien percevoir les caractéristiques de chacun. Les couleurs ont été choisies en lien avec l'élément du feng shui correspondant à l'animal.
- Livre utile pour toute personne qui voudrait aider un jeune en difficultés d'apprentissage mais surtout directement adressé au jeune lui-même (pas besoin d'avoir des acquis en gestion mentale avant de l'entamer)

Catherine Michiels