

Le projet

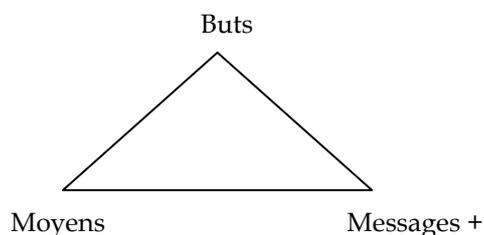
Notre proposition de clarification : une tente et une cible.

Publié dans la Feuille d'IF n°6 de juin 2003.

Commentaires rédigés par Anne Moinet, Hélène et Pierre-Paul Delvaux .

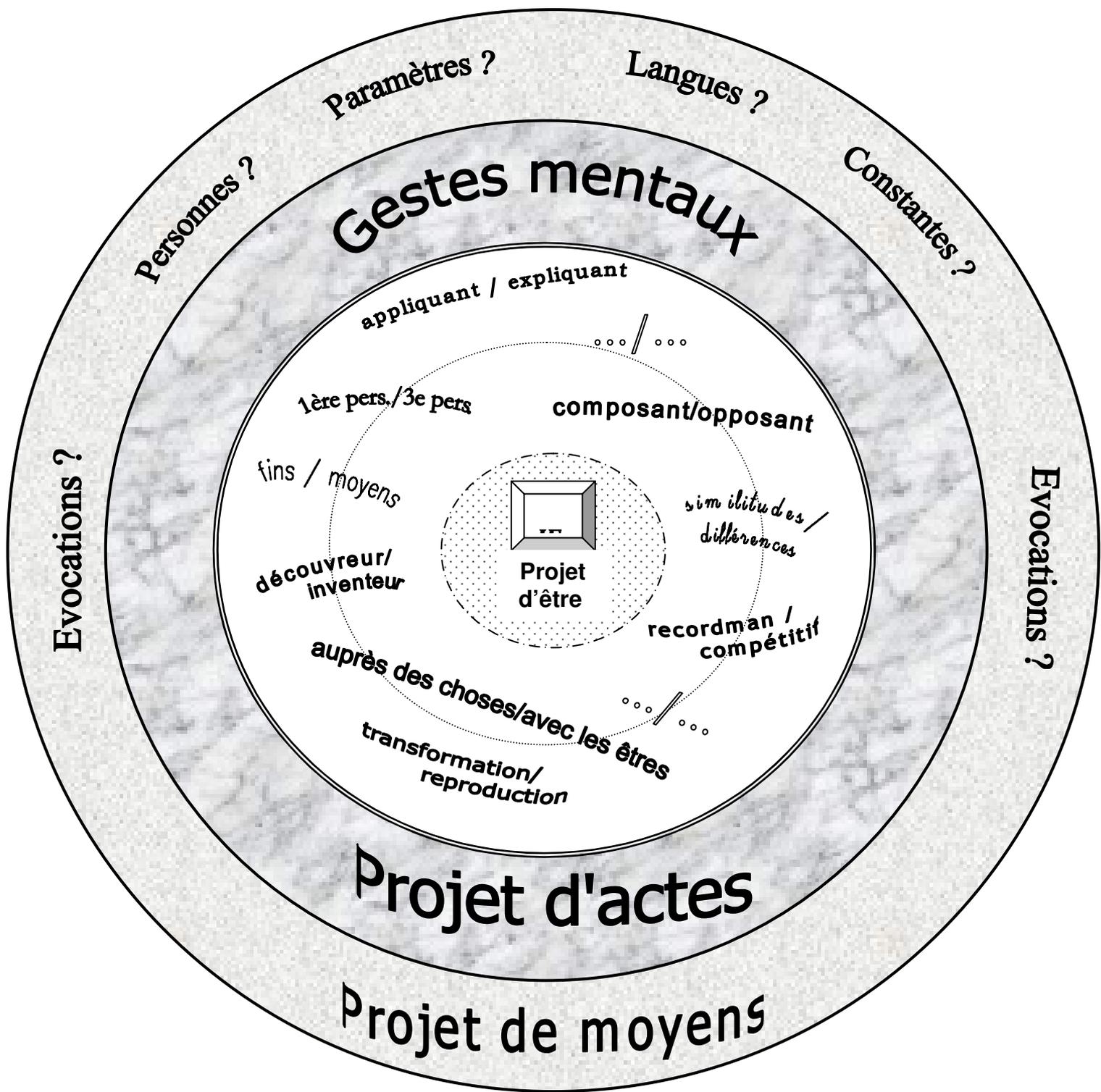


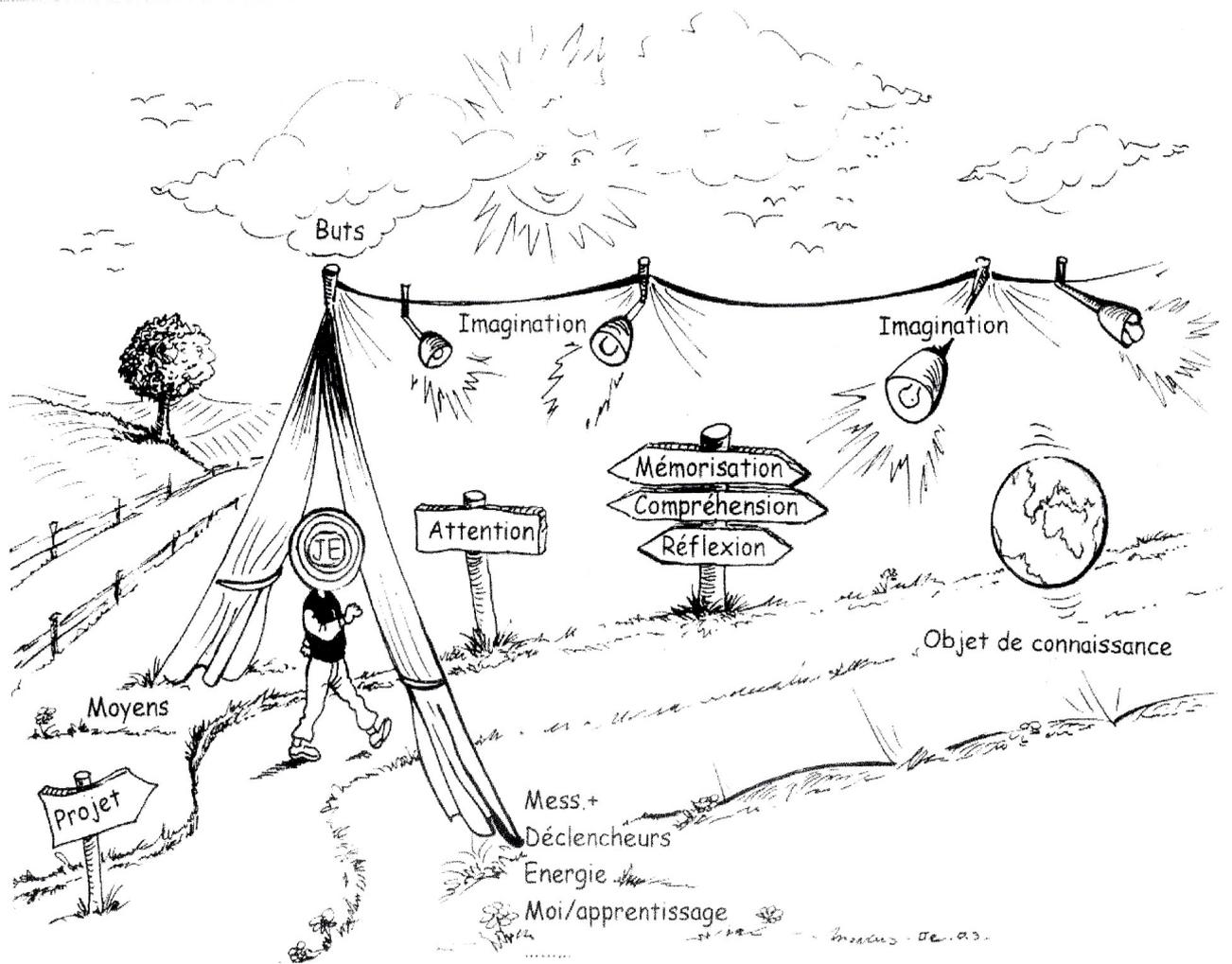
Nous utilisons avec beaucoup de satisfaction le triangle du projet.



Nous avons prolongé ce triangle en lui donnant une profondeur, autrement dit, une dimension temporelle. Cela nous permet de proposer une nouvelle structuration de la démarche de connaissance animée par un projet précis. En outre, la cible structure les différents niveaux auxquels le projet peut se vivre. Le dessin et le schéma sont pour nous un moyen essentiel pour susciter la réflexion de la part des lecteurs et pour assurer une communication vis à vis des apprenants.

Voici sur les deux pages suivantes la cible, puis la tente.





Commentaires et questions à propos de la tente et de la cible.

Le lecteur doit garder présent à l'esprit que ce numéro est bien une tentative de clarification et l'occasion de poser des questions. C'est donc un numéro de véritable recherche.

Cette tente et cette cible résument notre tentative de clarification autour du projet en gestion mentale. Nous voudrions vous présenter quatre lectures de la tente et de la cible :

1^e lecture : lecture naïve : simple description.

1.1. L'idée de la tente est le développement du triangle du projet (voir à ce propos l'article H. Le Poul, page...). La tente y ajoute du volume. Elle suggère un parcours et donc du temps.

- Le personnage va entrer dans la tente. C'est l'apprenant qui se met en projet avec tout ce qu'il est.
- Il a choisi un chemin bien précis guidé par un projet qui a ici la forme d'un triangle avec le(s) but(s), les moyens et les messages +.
- Il entrevoit l'objet de connaissance symbolisé ici par un globe terrestre et il va mettre en œuvre des gestes mentaux, ce qui suppose des allers et retours.
- L'imagination éclaire le parcours. La tente n'a pas de fond ce qui suggère que le parcours peut être sans fin.
- Le petit personnage qui entre dans la tente a une tête en forme de cible parce que chacun entre dans le projet avec ses toutes habitudes mentales.

1.2. La cible représente les différents niveaux d'activité mentale.

- Le projet d'être est central. Il est défini par le jeu des "couples" et par l'attitude profonde de l'apprenant par rapport à l'être et à son pouvoir-être.
- Au service de ce projet d'être, il y a les projets d'actes mentaux (= les gestes)
- Enfin la zone extérieure de la cible détaille les projets de moyens.

Dans le dialogue pédagogique nous pouvons passer d'un niveau à l'autre. Il est bon d'en avoir conscience.

2^e lecture : lecture métaphorique

2.1. La tente :

- A gauche, il y a un autre chemin. Il peut y en avoir une multitude. Notre apprenant en choisit un qui est précis, balisé, ordonné par un projet. Les autres chemins peuvent être boueux, mais ils peuvent aussi mettre en œuvre l'intuition ou d'autres modes de connaissance ou d'action.
- Notre apprenant marche. La marche est un vieux symbole de la recherche et de la connaissance. Elle suppose du temps, de la fatigue, une attention, un genre de vie. Beaucoup s'arrêtent, effrayés. L'affectif est évidemment très présent. La motivation, ce qui met l'apprenant en mouvement est essentiel. (Motilité, déclencheurs : découverte/invention)
- La tente est transparente sur notre dessin. En réalité, elle peut être translucide grâce à la démarche de métacognition et au dialogue pédagogique.

- Certains imaginent la marche vers la connaissance dans une pâture clôturée. Sans trop de risque.
- Notre dessin suggère, à la fois, le parcours et l'impossibilité de la fin de la connaissance. C'est une conception du monde où la richesse du réel est posée et où le risque et l'erreur ont une place importante (Ceux qui sont curieux de cet aspect peuvent lire avec profit le livre de Jean Pierre Lentin, *Je pense donc je me trompe*, Albin Michel, 1994.) Nous songeons encore à l'adage juif : "Ne demande pas ton chemin à qui le connaît, car tu ne pourrais pas t'égarer." Joli paradoxe qui contribue à définir le parcours de recherche de sens avec le refus d'un sens préexistant.
- Mais où est le pédagogue ? Le médiateur ? Nous y reviendrons.

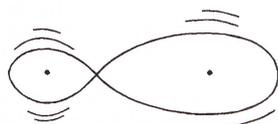
3^e Lecture : lecture théorique

Six questions vont baliser cette lecture :

3.1. Cible

Question 1 : Les couples, la binarité posent question. Les choses sont-elles simplement bipolaires?

- Faut-il construire notre connaissance sur le modèle linguistique qui nous a habitués à constituer des ensembles sur le modèle "blanc/non blanc" ou pour être encore plus savant "x versus y" ? La neuro-physiologie nous apprend que la transmission de l'information neuronale est binaire. Cette binarité s'applique-t-elle toujours dans le domaine de la connaissance ?
- La binarité est commode et ancienne.
- La binarité peut se penser comme une tension entre deux extrêmes où quand on est "d'un côté" on vit encore quelque chose qui se situe de "l'autre côté" : l'opposant garde toujours quelque chose de composant, par exemple. La métaphore de la feuille de papier qui a toujours deux faces est ici particulièrement bien venue : si l'une ne peut exister sans l'autre, on en voit aussi qu'une à la fois. Le schéma ci-dessous exprime les choses de façon équivalente. Le dessin suggère en outre que la relation entre les deux pôles est mouvante.



Le lecteur peut aussi imaginer un schéma où tous les couples seraient présents et en interaction. Ce schéma pourrait se présenter en deux dimensions ou, mieux en trois dimensions, sous une forme sphérique... (Petite pause imaginative !)

- La binarité pourrait-elle se penser en termes de polarités ?

- La pensée juive, encore elle, met en valeur non les oppositions mais l'harmonisation entre trois éléments.
- Notre triangle ne donne-t-il pas l'exemple de l'articulation de trois plans, articulation qui vise à l'équilibre ? Le lecteur peut se reporter à l'article d'Huguette Lepoul et à la discussion qui le suit.

Question 2 : Le projet d'être est-il fluctuant, évolutif avec l'âge par exemple ? Et si oui, comment s'opère la remise en cause, le changement ?

Comment l'enfant, l'adolescent construisent-ils leur projet d'être ? Comment l'adulte le construit-il, comment le fait-il évoluer ?

Nous voudrions aborder ici ce que d'aucuns appellent l'image de soi. Beaucoup de penseurs sont d'accord sur le fait que la vie bouscule les images de nous-mêmes que nous pouvons construire. La vie serait même une continuelle remise en cause de l'image construite comme une image de miroir - les psychanalystes parlent "d'image spéculaire"... Cette remise en cause est l'occasion d'une prise de conscience. La souffrance est pour Denis Vasse ¹ la différence entre l'image rêvée d'une part et ce que nous renvoie la réalité d'autre part.

Au plan plus strictement pédagogique, Laurent Cosnefroy ² montre bien que l'image idéale de soi cultivée notamment par l'adolescent est un obstacle à l'apprentissage : l'adolescent refuse l'erreur, le brouillon, le doute, la correction, etc.

Ceci pose toute la question de la construction intellectuelle qui suppose l'hypothèse, le doute, l'erreur qui sont au cœur des gestes de compréhension et imagination. Ce refus de la recherche devient problématique quand l'apprenant se fige. Notre époque hantée par un immense besoin de sécurité empêche souvent la prise en considération du risque, de l'incertain et de l'hypothèse. Comment dès lors initier une pédagogie du projet qui intègre le doute, le questionnement, le risque ?

Le recours au symbolique au sens large devrait pouvoir y contribuer : Paul Watzlawick dans *Le langage du changement* (Seuil, collection "Points") souligne que le langage symbolique et en particulier métaphorique est souvent le support efficace du changement. Le symbolique parce qu'il indique la bonne distance entre moi et le monde induit l'évocation et suppose aussi le cheminement, l'erreur, bref le temps.

Edgar Morin dans sa conférence *A propos des sept savoirs* (Ed Pleins Feux, 2000) place l'incertitude parmi les savoirs à enseigner : *L'acquisition de l'incertitude est une des plus grandes conquêtes de la conscience humaine puisque l'aventure humaine depuis le début était inconnue. Les grandes civilisations traditionnelles croyaient en un cycle permanent de reconstitution etc., le temps était rotatif. Puis, lorsqu'il y eut le temps du progrès, on a pensé à un temps ascensionnel. Or le temps rotatif n'a eu qu'un temps et le temps ascensionnel s'est effondré. Cela ne veut pas dire qu'il n'y aura pas de progrès mais que ce progrès dépend de nombreuses conditions et sans doute de beaucoup de conscience et de bonne volonté. Il faut enseigner aussi que nous savons que l'aventure humaine est inconnue*

¹ Denis Vasse

² Laurent Cosnefroy

et que nous disposons de deux instruments pour affronter l'inattendu : le premier est la conscience du risque comme de la chance. Il s'agit de prendre l'idée du pari de Pascal dans tous les domaines pour la culture, la liberté, la fraternité etc. Le deuxième instrument est la stratégie, c'est à dire être capable de modifier le comportement en fonction des informations, des connaissances nouvelles que nous apporte le développement de l'action. (Pages 45-46)

Question 3 : N'y a-t-il pas une fluctuation du profil en fonction d'un contexte ?

Considérons la complexité représentée par l'ensemble de la cible et l'ensemble des tensions, l'ensemble des couples, entre autres. Cette complexité s'inscrit dans une autre complexité, "extérieure", celle-là. C'est pour cela que nous avons fait une ouverture, modeste encore, du côté de la systémique . C'est pour cela qu'il est urgent, à nos yeux, d'inscrire la réflexion pédagogique de la gestion mentale dans le contexte sociologique de notre temps. Nous y reviendrons certainement dans les prochains numéros de la *Feuille d'IF*.

3.2. Tente

Question 4 : Le dessin suggère un parcours qui est celui de la construction de l'intuition de sens. Cela nous amène à poser la question de savoir si le sens est entièrement construit par l'homme ou si le sens est "déjà là".

Nous sommes quelques uns à avoir été frappés par l'idée que le sens n'est pas entièrement construit par l'apprenant, mais qu'il est en partie "déjà là" : *La percée accomplie par la phénoménologie est synonyme de révolution. Dès lors que l'on désire traiter des problèmes de la connaissance, il s'avère impossible de faire l'impasse d'un questionnement phénoménologique qui cherche à décrire l'essence des vécus de conscience, qui dévoile les structures de l'intuition donatrice de sens et qui invite à penser dans son immédiateté la relation du sujet à l'objet, en n'oubliant jamais que le sens du monde existe, en attente de dévoilement, indépendamment de l'homme.* Thierry Artur, *Gestion mentale* n° 3, p.58. (nous soulignons). Cette affirmation est tout à fait cohérente avec l'essentialisme de Husserl. Mais nous pensons qu'on peut pratiquer la démarche phénoménologique sans postuler un sens "déjà là". Pour nous, la démarche phénoménologique peut se comprendre comme l'intuition de l'essence des vécus de conscience, mais pas nécessairement l'intuition de l'essence des choses où le sens est déjà donné et non construit. Nous pensons pouvoir pratiquer cette approche dans la perspective relativiste d'Héraclite ou dans la perspective des constructivismes. Nous y reviendrons.

Question 5 : l'attention dont on connaît la place dans l'apprentissage, peut-elle être spontanée ? Doit-elle être toujours dirigée ?

Cette question est abordée dans toute son ampleur par Anne Moinet-Lorrain dans sa contribution intitulée "Le projet d'attention, source d'éducation artistique."

Question 6 : Quel est le rôle de l'enseignant ? du médiateur ? Où et son expertise ?

Il faut dénoncer l'illusion de l'égalité entre l'apprenant et l'enseignant. Par ailleurs, l'enseignant n'est pas là pour "étaler son savoir". La Garanderie a souvent développé l'idée d'une pédagogie propositionnelle. La métaphore de l'entraîneur, présentée ici même par José Clément, est éclairante : l'entraîneur prépare ses joueurs selon un plan à la fois précis et souple, mais il n'est pas celui qui joue le match.

Par ailleurs, le médiateur et en particulier l'enseignant méconnaît son véritable pouvoir.

Boris Cyrulnik ouvre le débat en ces termes :

Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. Beaucoup d'enfants, vraiment beaucoup, expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire de leur existence par une simple attitude ou une phrase, anodine pour l'adulte mais bouleversante pour le petit.

Les enseignants en revanche n'ont pas conscience de ce pouvoir. Les professeurs interrogés sur la réussite scolaire de leurs élèves ne s'attribuent presque jamais le mérite du succès. Presque toujours ils l'expliquent par une sorte de qualité inhérente à l'élève : "Il avait une bonne tête", "ça rentrait bien", "il était studieux" ... comme si l'enfant avait possédé une sorte de qualité solaire à laquelle ils étaient étrangers, un bon terrain où avaient poussé les connaissances qu'ils y avaient plantées.

Boris Cyrulnik, *Le murmure de fantômes*, Odile Jacob, 2003, p. 95.

Nous ouvrirons le débat dans une prochaine *Feuille d'IF* pour situer l'expertise de celui qu'on appelle de plus en plus souvent un médiateur.

4^e lecture : implications pédagogiques

La lecture des différents témoignages pourra certainement déjà nourrir la réflexion du lecteur. Soulignons tout de même:

- l'importance du temps,
- la nécessité d'une pédagogie de l'erreur,
- la prise de conscience des obstacles à l'apprentissage et notamment des obstacles qui sont "dans l'air du temps",
- la pédagogie de l'imagination, y compris du symbolique,
- la pédagogie de l'activité perceptive...

Cette liste n'est pas close, évidemment...