

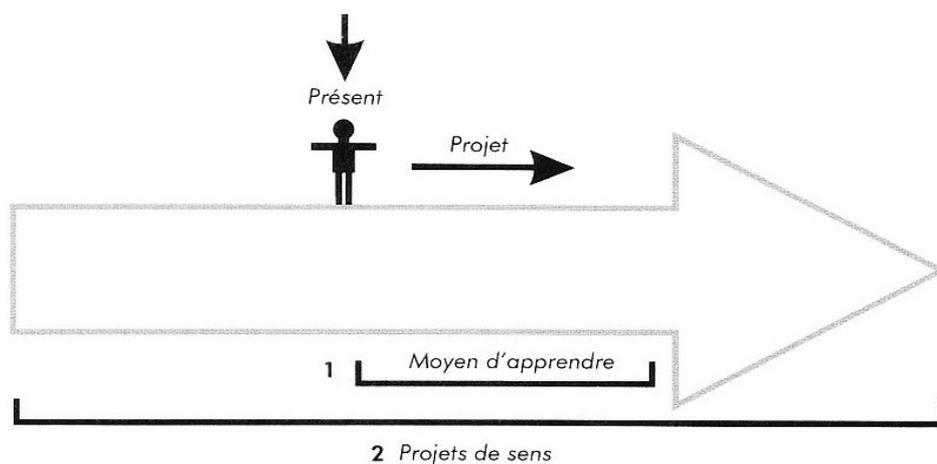
Introduction à la lecture du livre d'Antoine de La Garanderie : *Renforcer l'éveil au sens. Des chemins pour apprendre*. Chronique sociale, 2006

par Pierre -Paul Delvaux

Article publié dans la *Feuille d'IF* n° 14, juin 2007

1. Regard panoramique sur la Gestion Mentale

Quand on embrasse l'ensemble de la démarche d'Antoine de La Garanderie depuis 1980, on peut y distinguer deux champs qui, loin de s'exclure, s'emboîtent parfaitement.



Le premier champ est travaillé à partir de 1980 dans les premiers livres. Il s'agit d'une observation patiente, respectueuse et méticuleuse qui débouche sur la description fine des gestes mentaux et donc une invitation à découvrir et à s'approprier une pédagogie des moyens d'apprendre. Chacun est invité à découvrir son vécu de conscience. La démarche de Husserl est ici bien présente (1). C'est évidemment tout le travail sur l'évocation, les gestes mentaux, le tout dynamisé par le projet qui est ici l'anticipation et une régulation de la tâche à accomplir dans tous ses détails. Dans notre schéma cette phase est représentée par le petit bonhomme qui, à partir du présent, oriente son activité mentale vers un avenir qu'il anticipe.

Le deuxième champ est investi franchement à partir de *Défense et Illustration de l'Introspection*, même si la problématique est déjà présente notamment dans *L'Intuition*. Ici Antoine de La Garanderie élargit son propos et travaille en amont. L'apprenant n'est pas seulement dans l'anticipation active d'une tâche, il est aussi et avant tout *dans* le monde. Il entretient avec le monde une relation de sens qu'il a constitué depuis que sa conscience s'est éveillée (2). Etre *dans*, être *avec*, se situer *par rapport à*... C'est le *Dasein* de Heidegger. (3) Cette relation au monde est la réponse de l'être humain à l'existence (ou à la présence) du monde (4). Et cette réponse complexe, nuancée, évolutive se décline avec ce qu'on a appelé les « couples » : opposant/composant, appliquant/explicant/, découvreur/inventeur, recordman/compétitif, 1^e/3^e personne, fins/moyens... Beaucoup de ces couples sont déjà présents dans les ouvrages antérieurs, mais cette fois ils sont rapportés à la façon qu'a le sujet d'être au monde. Ces **projets de sens** – il nous semble que le pluriel ici s'impose – ne sont pas un état ou une simple attitude, ils sont plutôt une façon d'être au monde (au sens actif du terme), une façon de répondre qui donne sens et qui oriente toutes les activités mentales du sujet.

PROJETS de SENS

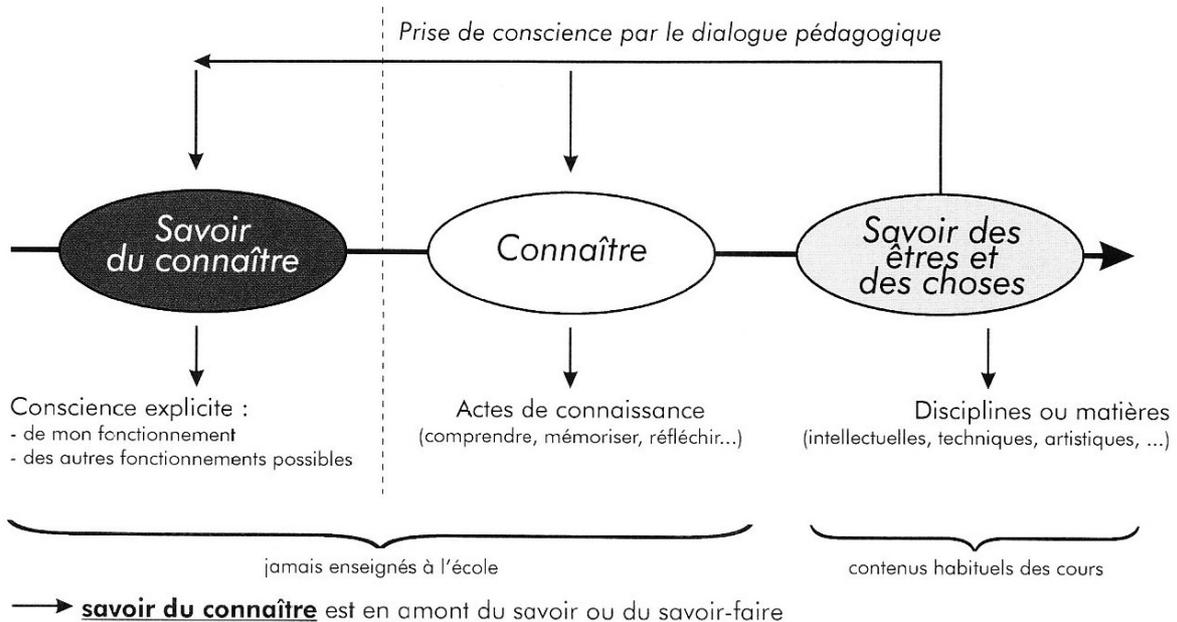


Le petit personnage, qui n'a pas vraiment l'air triste, notez-le bien, se situe dans le monde figuré par la mer et par la couronne de personnages stylisés qui borde le tout. (5)

Le travail d'Antoine de La Garanderie consiste, depuis 1997, à affiner la description de cette relation au monde. Il a ajouté notamment les couples : acteur/témoin, avec les êtres/auprès des choses...

Le travail de l'accompagnateur pédagogique en gestion mentale consistera essentiellement à inviter l'apprenant à se mettre en contact avec ses projets de sens qui fonctionnent comme une ouverture, un élan profond vers la connaissance (6). Dit autrement, les projets de sens – qui agissent en nous et parfois sans nous - fonctionnent comme déclencheurs, entraîneurs et régulateurs des actes de connaissance.

L'accent est mis ici sur la connaissance et non sur le savoir, sur le « savoir du connaître », expressions difficiles que le schéma suivant clarifie parfaitement :



Une citation encore pour illustrer autrement le même propos : *La prise de conscience des « projets de sens » constitue un progrès considérable tant pour la compréhension de la vie cognitive que pour l'efficacité pédagogique.* (L'intuition p. 91) Il s'agit toujours de la conscience réflexive, pivot de notre démarche.

Notons au passage qu'initialement Antoine de La Garanderie, dans ses premiers livres, a parlé de gestes mentaux. Puis il en est venu à parler d'actes de connaissance pour désigner ces mêmes gestes quand ils sont agis par un sujet avec ses projets de sens. Mais au fil des livres plus récents, la distinction semble perdre de son importance.

A un niveau plus fondamental encore, Antoine de La Garanderie parle de « projet d'être ». Cette notion, qui est travaillée avec brio par nombre de praticiens en gestion mentale, devra encore être précisée.

Notons aussi que l'accent mis sur les projets de sens ne disqualifie en rien tout le travail sur l'évocation, les gestes mentaux, le projet, etc.

On l'aura compris, Antoine de La Garanderie insiste sur la conscience réflexive de l'apprenant. Il ne s'agit pas seulement d'une distance critique, mais avant tout de SENS qui suppose un *engagement* et donc un *risque* dans la relation vécue avec soi, avec les autres et avec le monde. Il s'agit donc aussi d'un vécu émotionnel, nous y reviendrons. Un vécu à reconnaître, à permettre, à encourager.

Et ce sens n'est pas décrit comme une idée mais comme une intuition, un vécu de sens. Il s'agit toujours de rejoindre l'apprenant dans son expérience du sens ou – s'il est en difficulté – de lui proposer les moyens d'accès au sens. C'est bien cette attitude qui différencie notre démarche des démarches de psychologies cognitives qui construisent leurs propositions sur des modèles et non sur l'intuition que l'apprenant peut avoir de ses moyens d'apprendre et en particulier de ses projets de sens.

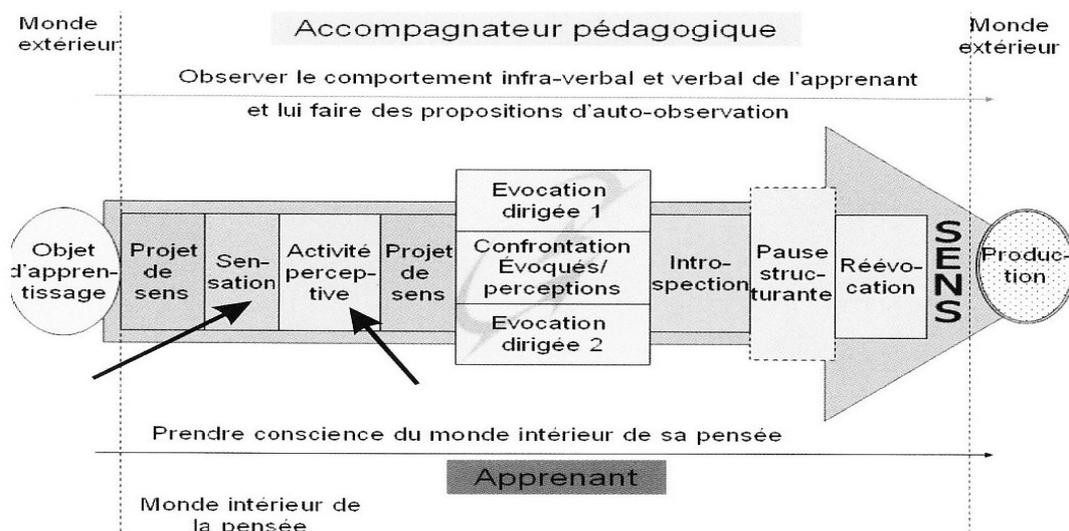
Mais à côté des projets de sens qui circonscrivent la relation cognitive au monde, Antoine de La Garanderie reconnaît dans son dernier livre que les sensations sont aussi des déclencheurs de sens.

2. Renforcer l'éveil au sens

Venons-en maintenant à quelques balises pour lire le dernier livre. Nous allons nous arrêter sur son apport principal qui se décline en trois volets.

2.1. Les sensations et l'activité perceptive

Flèche du projet européen (8)



Remarquons d'emblée que la notion de perception qui nous est familière est remplacée par « activité perceptive ». Il y a à cela plusieurs raisons et d'abord le souci de rigueur. Le terme de « perception » a un sens très précis dans le vocabulaire de la neurophysiologie. Il désigne le fait que nos sens perçoivent en permanence quantité d'informations dont bien souvent nous n'avons pas conscience parce que nous n'en avons pas besoin (8). L'activité perceptive, elle, suppose un tri et donc une visée de sens. L'autre raison est que cette activité perceptive est orientée vers du sens grâce aux impressions sensorielles. Mais arrêtons-nous à une observation :

Revenons à nos expériences personnelles. Voici Adèle dans son berceau. Elle a quelque onze mois déjà. Je la regarde, je lui souris. Elle me regarde, c'est-à-dire que je constate que ses yeux parcourent mon visage. Elle ne sourit pas. J'étais resté silencieux. Je me décide à lui adresser la parole. Alors elle détend sa bouche par un sourire, elle agite frénétiquement ses bras et ses jambes par des gestes, dont on peut dire qu'ils expriment sa jubilation. En revanche, quand je me livre au même jeu avec François qui est au même âge, je constate qu'il lui suffit de me regarder pour qu'il entre en transe de jubilation... De m'entendre le laisse indifférent. Avec Pauline, au même âge, quand elle me regarde, elle tend ses bras vers mon visage. Sitôt qu'elle touche, elle entre, à son tour, en jubilation. (pp. 19-20)

Il y a ici un vécu d'ouverture à la communication (et donc à un sens possible). Chaque enfant est sensible à une modalité particulière. La jubilation montre qu'il s'agit d'une expérience forte.

Tentons de sérier ce qui se passe ici :

- Au départ il y a des *impressions sensorielles* déclenchées par la vue, l'ouïe ou le tact. On peut penser qu'il y a pour chacun une sorte de prédisposition à préférer telle ou telle impression sensorielle.
- Ces impressions vont se prolonger et mener à trois dimensions de sens : l'espace, le temps et le mouvement. Ces trois domaines d'activité perceptive vont évidemment modeler l'éveil au sens.
- Cet éveil au sens selon une modalité privilégiée est vécu comme un *plus être*. L'espace, le temps, le mouvement sont vécus comme illimités, ouverts sur des perspectives infinies (Voir p 23) (9) Pour notre auteur la conscience a besoin de cet infini pour s'élancer vers le sens...
- L'enrichissement ou ... la fuite ! A ce stade Antoine de La Garanderie reconnaît deux obstacles : les limites d'un mode d'activité perceptive d'une part et la fuite devant l'angoisse inhérente à cette perspective d'autre part.
 - Un mode particulier d'activité perceptive a toutefois ses limites. L'enrichissement de la démarche est indispensable : *L'espace, le temps, le mouvement sont par nature sans terme, sans fin. Rien n'arrête l'au-delà d'eux-mêmes. En revanche, rien en eux n'invite à rencontrer l'un de deux autres. Chacun de ces trois infinis reste dans son quant à soi, comme pour se suffire à lui-même. Et pourtant, la conscience du sens demande que chacun « s'étende » aux trois infinis reconnus. Espace, temps et mouvements peuvent s'entrelacer : la conscience peut mettre du temps et du mouvement dans la conscience d'espace, celle du temps mettre de l'espace et du mouvement dans sa conscience du temps...etc. Mais ces enrichissements ne se feront pas spontanément. Et il sera nécessaire d'indiquer comment procéder pour y parvenir. (p. 25)* C'est l'objet des chapitres 3, 4 et 5 où Antoine de La Garanderie examine comment l'accompagnateur pédagogique peut ouvrir les perspectives dans les domaines de la lecture, de l'abstraction et du raisonnement scientifique.
 - L'appréhension de cet infini provoque l'angoisse. L'angoisse est la contrepartie de cet engagement sans restriction que la conscience pressent comme nécessaire. L'angoisse est donc le signe que la liberté de l'être est engagée dans cette quête de sens. Mais certains être humains vont fuir dans la peur de l'angoisse, la peur

de l'engagement et rester – par peur et par ignorance – dans une sorte de mécanisation des actes de connaissance. (Voir pp. 32-33)

Au point de vue du pédagogue, l'enjeu est immense : (...) *l'enfant a à être renseigné directement en l'informant sur les capacités que détiennent ses activités sensorielles. Or, cela n'est jamais ou trop, trop peu souvent, pro-posé à l'enfant pour qu'il en fasse son profit.* (p. 83) Nous reconnaissons ici l'accent propre à la gestion mentale.

2.2. Les oisillons

Après avoir esquissé ces trois voies d'éveil au sens, Antoine de La Garanderie nous livre une série d'observations et de propositions précises destinées à rencontrer les spécificités et les difficultés de chacun. Il utilise la métaphore des ailes des oisillons : les grandes ailes sont caractéristiques de ceux qui sont à l'aise dans l'espace, les ailes moyennes caractérisent ceux qui sont à l'aise dans le temps et les petites ailes ceux qui sont à l'aise dans le mouvement. Sans qu'il faille y voir une quelconque hiérarchie. Il aborde systématiquement les domaines de la lecture, de l'abstraction et du raisonnement scientifique. Le tout étant résumé dans des tableaux en fin de chapitre.

Mais cela va plus loin encore puisqu'il pense que l'activité perceptive est aussi le lieu d'un projet de sens :

2.3. Le sentant et le senti : Un acte de projet de sens. Le conquérant et le témoin

L'être humain sent qu'il sent. Mais quel est le sens de cette prise de conscience ? Nous reconnaissons ici la démarche typique de la gestion mentale qui est avant tout une démarche de découverte des lieux de sens et une démarche qui donne à l'apprenant les moyens de se situer et donc d'élargir son champ mental. *Il y a une pédagogie du sens du corps de l'être humain dont il faut instruire l'enfant, afin qu'il soit mis en confiance relativement à son corps, puisque c'est dès ses premières années qu'il est né à son co-naître, au fait qu'il sent qu'il sent.* (p. 82). L'accent est neuf en gestion mentale et ouvre un vaste chantier.

Les êtres humains n'ont pas le même rapport au ressenti : certains sont dans le *sentant* d'autres dans le *senti*. Illustrons ceci par quelques citations ou formules :

- (...) *cela que vous voyez, pensez que c'est vous qui êtes en train de voir cela...* (p. 85 il poursuit avec les autres modalités). C'est un appel très simple au vécu de conscience qui rend attentif au sentant (vous) et au senti (cela).
- Le sujet est sentant et il rencontre le senti.
- Pour celui qui est plus dans le senti, le sens est dans la chose elle-même. Pour celui qui est dans le sentant, le sens est dans la perception qu'il a des choses. Autrement dit : *Ceux qui ont eu conscience d'être sentant ont été pris par eux-mêmes. (...) ceux qui ont eu conscience du senti ont été pris par ce senti, c'est le quelque chose qui les a investis.* (p. 85) Et tout ceci est vécu selon deux modalités : *Il y a les conquérants qui majorent leur sentant, et les témoins qui ont à cœur leur senti.* (p. 87)

Le sentant et le senti semblent être au niveau de l'activité perceptive l'équivalent de la 1^e et 3^e personne au niveau de l'activité évocative.

L'équilibre entre le sentant et le senti est évidemment essentiel, mais il n'est pas spontané. Certains *restent* dans le sentant, d'autres dans le senti. Nous laissons au lecteur le soin d'imaginer les reproches qui sont faits aux uns et aux autres. L'accompagnateur pédagogique pourra expliciter ces attitudes et l'apprenant en difficulté pourra se reconnaître dans ce qui est dit et, s'il le souhaite, élargir sa démarche de perception et aller du sentant au senti ou du senti au sentant.

Tout ceci est donc la description du projet de sens de l'activité perceptive. Nous nous situons au départ de l'acte de connaissance. Et les projets de sens, parce qu'ils engagent l'être en profondeur, sont forcément très chargés émotionnellement : l'ouverture au sens se manifeste par la jubilation ou

la joie, nous l'avons déjà signalé, la fuite des choses ou des êtres par la peur ! La peur ! Nous la rencontrons souvent. *Peur de soi ? Des choses ? Des êtres ? Peur de se manquer soi-même ? A cause de soi ? A cause des êtres ? A cause des choses ? La peur en l'occurrence est comme l'hydre à cent têtes ! L'éducateur de la connaissance doit prendre très au sérieux ces peurs. L'être humain placé devant l'acte de connaissance a besoin qu'on le rassure pédagogiquement.* (p. 86) Au niveau où nous sommes, la peur peut donc être la peur de soi-même (sentant), des choses (senti) ou des deux à la fois. Elle peut aussi être la peur devant l'infini de perception qui s'ouvre à la conscience. *Le pédagogue de la connaissance a, lui, à s'investir en montrant comment il convient de s'y prendre pour faire entrer le senti dans le sentant sans le dénaturer et pour que pénètre le sentant dans le senti sans y perdre son être de conscience.* (p. 86)

Même si ce livre a quelque chose d'inachevé (10) il est important parce qu'il reconnaît la part du ressenti et - plus explicitement que jamais - la part émotionnelle de la connaissance.

Pierre-Paul Delvaux

Mots-clés : activité perceptive, sensation, sentant, senti, jubilation, angoisse, peur.
Expression emblématique d'Aristote : le sens sent qu'il sent !

Notes :

- (1) Nous ne citons ici que les noms d'Husserl et d'Heidegger. Il est clair toutefois que le « réalisme » d'Aristote et de St Thomas est fondamental pour comprendre la démarche d'Antoine de La Garanderie.
- (2) Voir les séquences d'éveil des sensations chez les tout petits en Italie. Projet européen « Co-nai-sens » www.conaisens.org
- (3) Nous renvoyons le lecteur à notre article « Les fondements de la Getsion Mentale », *Feuille d'IF* n° 11
- (4) Certains parlent d'une réponse à la *provocation du monde*.
- (5) Projet européen. Site : www.conaisens.org
- (6) Ce qu'Heidegger appelle la transcendance. Voir aussi *Feuille d'IF* n° 11
- (7) Schéma d'Hélène Delvaux-Ledent
- (8) Projet européen. Site : www.conaisens.org
- (9) Le lecteur sera frappé par des tournures très thomistes dans les expressions employées pour exprimer ces vécus de conscience. Par exemple : *la conscience (...) découvre son exigence d'infini* (28, je souligne), ou encore : *la finitude est toujours mortelle pour la conscience* (24). Lire aussi le tournant des pages 23 et 24. Ces expressions très marquées ne disqualifient pas la description d'un projet ouvert sur un infini de la connaissance.
- (10) Le lecteur attentif a remarqué que nous n'avons dit mot des changements de vocabulaire proposés à la page 11 de l'ouvrage qui nous occupe. Ces changements ne sont quasiment pas repris dans le corps de l'ouvrage.