

Journées de réflexion à Dalhem en 2009 : 3 ateliers étaient proposés.

Voici le compte rendu de **l'atelier 1**, publié dans la Feuille d'IF n° 19 de décembre 2009 :

Comment accompagner le changement grâce à l'enrichissement des projets de sens ?



Communiquer la substance d'une démarche de recherche est une gageure. Malgré cela, nous vous livrons un compte-rendu dans lequel vous pourrez entrer à votre guise soit par l'aspect théorique, soit en suivant la démarche très concrète de l'accompagnement, soit encore par les propositions de synthèse et les ouvertures.

Voici le plan que nous avons suivi. Six parties d'inégale longueur :

1. Ce qui était annoncé
2. Apport théorique
3. Les questions
4. L'accompagnement du changement
5. Trois schémas pour une synthèse et une ouverture
6. Liste des participants à l'atelier



1. Ce qui était annoncé.

La problématique :

Opposant/composant, 1^{ère}/3^e personne, appliquant/explicant, découvreur/ inventeur, acteur/témoin, ... Nous avons tous des « préférences cognitives » qui sont coulées en habitudes. Mais ces habitudes, pour riches qu'elles soient, amènent des déséquilibres, des manques, des conflits cognitifs. **L'accompagnement pédagogique en Gestion Mentale consiste non seulement à inviter à la prise de conscience de ces « préférences », mais aussi à inviter à les « équilibrer » en quelque sorte, à les enrichir en tout cas.**

Cet enrichissement (ou cet équilibrage, comme on voudra) suppose à la fois une prise de risque et la perspective de vivre une tension, qui doivent être accompagnées.

Méthode, outils, questions abordées :

- Un dossier balisera le champ : des textes d'Antoine de La Garanderie et d'autres auteurs
- Une démarche : au moins un dialogue pédagogique en direct et des dialogues sous forme écrite
- Questions abordées : la définition des projets de sens, leur « hiérarchisation », l'articulation avec le projet d'être. Projet ou projets ? Conditions favorables ? Rôle et éthique du médiateur, de l'accompagnant ? Etc.

-
Nous veillerons aussi à marquer les articulations avec les démarches thérapeutiques et tout le champ des valeurs.



2. Apport théorique

Définition du champ
Trois socles philosophiques
Ce qui verrouille l'accès au sens

Définition du champ :

Mots-clés : les couples, le continuum, les verres colorés

Pour nous, les projets de sens ce sont les fameux « couples » (buts/moyens, 1^e /3^e personne, opposant/composant, appliquant/expliquant, découvreur/inventeur, acteur/témoins, près des êtres/près des choses). Nous nous tenons à ces « couples » pour éviter la dilution de la notion de projet de sens qui pourrait se retrouver partout et donc perdre de... son sens.

Qui dit couple dit position de celui qui vit cette façon d'être au monde sur un continuum. (Un continuum est un ensemble d'éléments tels qu'on peut passer de l'un à l'autre de façon continue.) On n'est pas dans le binaire. Nous devons travailler dans une définition en tension ou en polarité. Nous y reviendrons longuement ci-dessous (socle 1).

Une image nous a guidés : les projets de sens nous donneraient à voir le réel comme à travers des verres colorés. L'image est de Jean-Pierre Gaté.

Trois socles philosophiques

Socle 1 : la démarche propre aux projets de sens s'inscrit dans une vision paradoxale.

1. Mots-clés : continuum, définition en tension ou en polarités

Nous avons déjà souligné que les « couples » ne peuvent se définir par une démarche binaire. Ces notions se définissent en tension et la tension peut être plus ou moins grande. L'enjeu pour un « composant » est bien de prendre conscience de son rapport au monde, aux autres, à lui-même et la conscience qu'il existe un autre pôle (on pourrait aussi raisonner en termes de polarité) et qu'il existe toutes sortes de positions intermédiaires entre la sienne et des attitudes qui lui paraissent impossibles à vivre. L'image du curseur, même si elle est assez prosaïque, aide à prendre la mesure de ce qui est proposé ici. Précisons que ce curseur peut se déplacer, pour le même individu, selon les tâches à accomplir, selon aussi les moments de son évolution. Nous pouvons faire l'hypothèse que plus la mobilité de ce curseur est souple, plus l'apprenant est efficace dans l'accomplissement de ses actes de connaissance.

2. Situons une nouvelle fois la Gestion Mentale par rapport aux sciences constituées

Mots-clés : Choix ≠ description

Idée-clé : « *Il s'agit moins d'enregistrer un savoir que de le rapporter à soi.* » ¹

Nous avons déjà développé la distinction entre sciences constituées et philosophie.²

¹ Sophie PERENNE, *La vision paradoxale ou l'art de concilier les opposés*, Edition Accarias L'originel, 2009, p.84

² Feuille d'IF n° 11 et 18.

La philosophie et les sciences constituées sont des démarches fondamentalement différentes. Leurs fondements épistémologiques sont très différents. Les épistémologies sont des théories de la connaissance qui étudient comment les être humains construisent leurs savoirs : sur quels critères telle proposition peut-elle être acceptée comme pertinente?

Les sciences constituées sont avant tout descriptives. La philosophie interpelle afin que chacun se situe : C'est ainsi que j'ai épinglé ces mots de Sophie Perenne à propos de la philosophie « *Il s'agit moins d'enregistrer un savoir que de le rapporter à soi.* » (voir note 1). Les sciences constituées enregistrent et personne n'en conteste l'utilité. La philosophie invite à un « engagement ». Développons.

Les sciences constituées (sciences humaines et sciences dites dures comme les sciences de la nature avec une place particulière pour les mathématiques), face à une question construisent une hypothèse avec des référents théoriques, puis passent à la vérification de cette hypothèse par des observations, des expérimentations rigoureusement programmées et aboutissent à une conclusion exprimée en termes rigoureux. Ces résultats prennent souvent la forme de vérités statistiques.

La philosophie a une autre posture. Elle va inviter l'être connaissant à rapporter le savoir à lui-même. Le savoir devient alors une expérience qui peut transformer celui qui s'y aventure. Pour ne pas imposer un sens, la philosophie propose la démarche de réflexivité qui en gestion mentale est introspection et auto-observation. La réflexivité est donc un retour sur soi. Robert Misrahi distingue bien et en termes simples les deux postures : *la réflexivité quotidienne se fait réflexion en se redoublant, mais se redouble en se tournant vers soi. Dans ce mouvement elle ne souhaite pas entreprendre une démarche « psychologique », elle ne souhaite pas approfondir et définir des « structures » affectives ou « caractérogiques », elle ne fait pas une enquête de personnalité sur soi ou sur son passé ou sur un hypothétique « inconscient ». Elle observe plutôt et elle découvre son propre pouvoir.* La réflexivité découvre et reconnaît que le sujet (c'est-à-dire elle-même comme individu conscient) est la source véritable de toutes les significations : langages, situations, valeurs, n'ont de sens et de contenu que par le sujet qui les affirme et les utilise³. (3) Elle observe et elle découvre son propre pouvoir ! C'est en quelques mots toute la démarche de la gestion mentale. D'un côté il y a l'exploration, la description cadrée des phénomènes, de l'autre il y a la découverte par le sujet de sa propre puissance. Les deux démarches sont fondamentalement différentes. Et on voit bien pourquoi les sciences constituées vont nous proposer une vérité qui peut avoir une forme statistique qui se situe donc à un certain niveau de pertinence. La démarche réflexive nous invite à nous impliquer. Sophie Perenne écrit : *Il s'agit moins d'enregistrer un savoir que de le rapporter à soi.* (voir note 1). Les sciences constituées vont enregistrer un savoir, le formaliser, le rendre disponible. La démarche philosophique va le rapporter à soi et donc le confronter avec un vécu, avec une personne et donc inviter à l'expérience existentielle et donc au sens.

C'est ici que le mot « sens » pose problème. Qu'est-ce que le « sens » a de spécifique ? Qu'est-ce qui le distingue de la démarche des sciences constituées ? Comment en donner une définition qui ne soit pas tautologique ?

Au-delà de la discussion sur les cadres du sens (espace / temps / mouvement), il est essentiel de dire que le sens est une rencontre (adhésion ou rejet et le rejet est aussi du sens évidemment) où l'être accepte de se mesurer à ce qui se présente. Se mesurer signifie à mes yeux que l'être n'en sort pas indemne en quelque sorte, que l'être accepte une présence qui peut le changer, modifier son rapport à lui-même et au monde. Nous sommes bien dans le domaine de l'expérience, expérience qui est véritable rencontre. Encore une fois les mots de Sophie Perenne trouvent ici tout leur poids : « *Il s'agit moins*

³ *Thauma* n°5, « *La Joie* », p. 81, je souligne.

d'enregistrer un savoir que de le rapporter à soi » (voir note 1). C'est dans cet espace-temps-mouvement intérieur que l'être donne/reçoit le sens. C'est ce que les philosophes appellent le « pouvoir constituant ». Et si nous sommes dans ce domaine, il faut sortir du binaire et entrer dans la « pensée complexe »⁴. (4)

Socle 2 : le Dasein

Ce pouvoir constituant est décrit pas A de LG quand il transpose la notion de Dasein dans domaine pédagogique. L'essentiel me paraît tenir en un subtil équilibre, un va et vient entre deux pôles. Nous sommes ici aussi dans une démarche en tension, en polarité et non dans le binaire.

L'image du balancier aux mains de l'acrobate s'impose ici pour dire l'impossibilité d'un quelconque statisme et donc la nécessité des ajustements.

Le pouvoir être

Le moi

Exigence de se comprendre selon son être au monde⁵

Remettre l'acte de connaissance dans l'être lui-même⁶

1^e personne



Le projet

Les êtres et les choses

S'adapter aux exigences de l'objet de connaissance

Accueillir ce qui va venir du dehors⁷

3^e personne

L'essentiel de ce tableau est cette double flèche qui doit être comprise comme le lieu le plus subtil de l'activité mentale, le lieu où l'être connaissant est appelé à être dans un processus d'équilibrage permanent : *Ou bien l'être au monde perd de vue son projet et n'est plus que son pouvoir être ou bien il abandonne en cours de route son pouvoir être et n'est plus que son projet. (...) Il s'agit en effet d'inscrire le pouvoir être au cœur du projet et d'investir le projet au cœur du pouvoir être. Il est manifeste que certaines*

⁴ A côté de Sophie Perenne, citons les travaux d'Edgar Morin qui donnent une consistance monumentale à cette notion de pensée complexe. Toute son œuvre est traversée par quelques idées forces qui résonnent avec notre démarche :

- Ce qu'il appelle le méta-point de vue quand il affirme que la pensée doit pouvoir s'observer elle-même (*La Méthode 3*, p. 17)

- Les boucles de rétroaction. Les petits schémas de rétroaction sont familiers à tous les lecteurs de cette œuvre. Il appelle cela « *La boucle récursive. Notion essentielle pour comprendre les processus d'auto-organisation et d'auto-production. Elle constitue un circuit où les effets rétroagissent sur les causes, où les produits sont eux-mêmes producteurs de ce qui les produit.*

Cause → Effet

↑ ← ↓

Cette notion dépasse la conception linéaire de la causalité : cause → effet

Edgar Morin, *La Méthode 5*, p. 345

- La volonté d'intégrer l'un et le multiple dans une synthèse qu'il qualifie lui-même de *grand paradoxe* (Méthode 5 p. 70 et suivantes). Il s'agit donc de penser ce qui est au-delà du binaire et de refuser tout ce qui écarte la complexité au nom du paradigme de la simplification, souvent caché et qui procède par réduction ou disjonction. Méthode 5, pp. 351-352)

⁵ Antoine de la Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p. 109

⁶ *Critique de la raison pédagogique*, p. 113

⁷ *Chemins de la connaissance*, p. 177

personnes ont du mal à se quitter pour entrer dans un projet; elles multiplient les obstacles. D'autres en revanche ne parviennent pas à rejoindre leurs projets qui courent devant elles. Par rapport au pouvoir être, ou le projet n'a pas assez de sens pour le susciter, ou il en a tellement qu'il le devance toujours et finit par disparaître à l'horizon⁸.

Le tableau suggère aussi que ceux qui ont du mal à se quitter sont sans doute trop attachés à une 1^e personne et ceux qui abandonnent leur pouvoir être pour n'être plus que leur projet seraient trop attachés à une 3^e personne. Si on accepte cette hypothèse, on peut se demander si ce couple n'est pas un des couples les plus fondamentaux. C'est un des questions qui traversera tout notre travail : y a-t-il des couples plus fondamentaux que d'autres ?

On peut aussi expliciter cet équilibrage en termes de « rencontre » : *L'acte de connaissance ne sera pas le produit d'un affrontement brutal entre l'homme et les choses, entre l'élève et le savoir, il sera le fruit d'une rencontre que l'homme effectuera grâce aux lieux de sens que sont l'espace et le temps où le pour-soi de son pouvoir être renonce à son isolation et l'en-soi des choses et des êtres perd son opacité⁹.*

C'est ce processus d'équilibrage que nous sommes invités à vivre et à accompagner.

Socle 3 : les implications de cette quête de sens

Mots-clés : conception positive, le devoir du sens, l'ambiance interrogative, ouverture au sens différent.

Une conception positive

Rappelons ce préalable essentiel qu'est la vision profondément optimiste d'A de LG sur l'être humain. (...) *si l'on pense que l'intuition de sens est le malheur de la conscience, on aura sans doute pas beaucoup d'entrain à pratiquer une pédagogie censée la promouvoir. Nous ne partageons pas cette conception pessimiste ; nous pensons au contraire que l'homme a vraiment un extraordinaire privilège, en pouvant saisir le sens du monde et qu'il aspire, à très juste titre, à pouvoir développer ce pouvoir grâce auquel il trouve son être, qu'il souffre cruellement quand il se trouve dans l'incapacité de le faire. Disons que nous, enseignants, formateurs, avons une conception positive de la destinée de l'homme, que nous estimons que l'intuition de sens est un bien propre, d'une merveilleuse richesse, qui donne à l'homme sa signification ontologique¹⁰.* Il est bon de le souligner avec force parce que les démarches de sens au XXe siècle ont souvent été marquées par les déconstructions certes salutaires, mais peu ou mal compensées en aval.

Le devoir du sens et le risque

*C'est sur la matière d'un acte de connaissance qu'on a soi-même accompli que l'interrogation sur son sens peut prendre sens. (...) (Par son attitude Socrate dénonçait le fait que souvent) les hommes seraient portés à **sauter l'étape du devoir du sens pour s'en tenir à leurs croyances, au maintien de leur pouvoir.** La grande victime fut la pédagogie¹¹.* Le devoir du sens est difficile puisqu'il suppose de la part de l'adulte un

⁸ Critique de la raison pédagogique, p.119

⁹ Critique de la raison pédagogique, p.123

¹⁰ Critique de la raison pédagogique, p.336

¹¹ Critique de la raison pédagogique, pp. 53-54, je souligne

engagement, une ouverture à l'expérience. Nous retrouvons le *risque*, maître mot cité par A. de LG dans son intervention à Aix en Provence quand il a longuement cité Rilke¹².

Ce risque est le risque de l'ouverture à la différence : autrement dit créer dans la conscience *une ambiance interrogative*¹³ ou encore *s'ouvrir à des sens différents du sien*¹⁴ (Critique 60). Pour que ce risque soit positif, il doit être accompagné avec doigté. Et pour éclairer ceci, Patrick Traube propose une jolie métaphore : (...) **liberté et sécurité sont deux rives d'un même fleuve : si on s'approche de l'une on s'éloigne de l'autre**¹⁵. La métaphore rend bien compte à la fois du vécu de risque et de la nécessité de balises rassurantes. Nous sommes bien dans l'équilibrage pour le sujet connaissant et pour l'accompagnateur.

Ce qui verrouille l'accès au sens

En travaillant par différence, nous pouvons affirmer que ce qui verrouille l'accès au sens c'est tout ce qui fige et ce qui est figé. Quelques citations pour rappel :

*Tout ce qui n'est que du mécanique que la conscience de l'enseignant s'escrime à vouloir plaquer sur celle de l'élève*¹⁶.

Les croyances qui ne servent que le maintien d'un pouvoir : (...) *les hommes seraient portés à sauter l'étape du devoir du sens pour s'en tenir à leurs croyances, au maintien de leur pouvoir*¹⁷.

La confusion (terriblement) habituelle : *Tu confonds ta façon d'accéder au sens avec le sens lui-même*¹⁸.

Et enfin tout ce qui nous pousse à rester en deçà du risque, dans le conventionnel pour lui-même.

Pour une définition des projets de sens. Première proposition qui sera complétée en fin de communication à l'occasion des schémas produits par le groupe.

Tout ce qui suit se définit en tension, en polarités et non en binaire, puisqu'il s'agit de sens justement.

Le projet de sens est **une dynamique de présence active à soi et au monde/au monde et à soi**

Cette dynamique se vit dans une rencontre entre soi et l'autre (le monde). Il y a une dynamique de sortie de soi vers l'autre ou une autre dynamique de retour vers soi à partir de l'autre.

¹² *La Lettre d'IF*, n° 100 p.3.

¹³ *Critique de la raison pédagogique*, p.58

¹⁴ *Critique de la raison pédagogique*, p.60

¹⁵ Patrick Traube, *Le Soir* du 1 juin 2006. Supplément « Profs, parents, enfants : qui est le chef ? » p.9

¹⁶ *Critique de la raison pédagogique*, p.124

¹⁷ *Critique de la raison pédagogique*, p. 54

¹⁸ *Critique de la raison pédagogique*, p. 63

Dans cette dynamique le médiateur (l'accompagnateur) occupe une place particulière. Nous y reviendrons ci-dessous.

Soi-même comme un autre, tel est le titre d'un livre majeur de Paul Ricoeur. Retenons de cette expression le fait que chacun est invité à s'ouvrir à lui-même comme à un autre. Il y a à être, nous l'avons développé¹⁹, il y a à découvrir et à inventer. D'où la place centrale de l'acte d'imagination créatrice, encore insuffisamment mise en valeur à nos yeux.

Le projet de sens se définit

- À partir de l'être au monde de l'individu (Dasein)²⁰

- Avec les dominantes, ces « préférences » (qui supposent donc un d'abord et un ensuite) qui donnent saveur et sens aux savoirs : les « couples »... Peut-on/faut-il proposer une « hiérarchisation » des couples ?

Cette démarche est caractérisée par des **moments d'intuition** (le « c'est ça ! ») qui sont des moments où l'apprenant se rencontre lui-même en même temps que « l'autre », des moments de « reconnaissance ». Moments qui restent difficiles à cerner, à moins qu'il faille les laisser dans l'ombre justement...

Cela aboutit à **une joie existentielle**, la joie de l'adhésion à soi-même, de l'unité en marche, de l'accomplissement. Et c'est en cela qu'ils sont intégrés au « projet d'être ».

Finalement, je crois qu'il ne s'agit pas de posséder les êtres ou les choses, mais d'être dans **un rapport dynamique et respectueux** avec son pouvoir être d'une part et les êtres et les choses d'autre part. Equilibre particulièrement difficile.

3. Les questions essentielles et les points forts débattus pendant les trois jours

- Y a-t-il une hiérarchie dans les couples ? Est-il important de la savoir ?
- Les éléments des couples coexistants ne peuvent-ils pas être identifiés l'un comme fin et l'autre comme moyen ?
- Les constituants de l'évocation (langues pédagogiques, personnes, Espace/Temps, paramètres) peuvent-ils être considérés comme des projets de sens au même titre que les constituants des « couples » ?
- Le Dasein avec la flèche qui indique qu'on est dans une dynamique de tension.
- Le droit au sens (pour l'apprenant), le devoir du sens (pour l'enseignant)
- L'accompagnement comme une rencontre avec tout ce que cela suppose de respect et d'engagement.
- C'est en marchant qu'on démontre le mouvement. C'est toute la problématique de la congruence et de la cohérence : on ne peut inviter quelqu'un à faire tel pas que si on l'a soi-même fait d'une façon ou d'une autre. C'est aussi l'image de l'homme qui avance dans la nuit avec une lanterne.
- La sortie du binaire puisque nous nous situons sur le terrain du sens. Nous pensons aux travaux de Sophie Perenne et d'Edgar Morin.

¹⁹ Pierre-Paul Delvaux, *Le dialogue pédagogique, une pratique et ses implications éthiques*, Feuille d'IF n° 18 de juin 2009, p. 38-41

²⁰ L'être ne peut pas ne pas se situer comme être au monde ! Il ne pourrait pas y avoir « absence de projet ». Il y a pourtant tous ceux qui sont dans le conventionnel, dans tout ce qui endort le dynamisme de l'être. Il y a aussi les techniciens habiles qui semblent n'avoir aucune conscience de leur « pouvoir être ».



Petite note sur le populisme comme démarche qui verrouille le sens

Toutes les citations renvoient au livre d'Henri Deleersnijder, *Populisme. Vieilles pratiques, nouveaux visages*. Ed Luc Pire, 2006

Cette note n'étonnera que ceux qui connaissent mal ce phénomène difficile à cerner, il est vrai. Ce phénomène difficile à cerner est d'autant plus dangereux que son programme vise explicitement à la caricature du réel et à la confiscation de la liberté.

Les quelques citations qu'on va lire sonnent en contrepoint renversé par rapport à tout ce que nous avons pu dire sur les projets de sens et sur l'autonomie que promet la gestion mentale :

Vielle tentation, celle d'abandonner à la consigne son autonomie au profit d'un sauveur providentiel est au cœur même de ce qu'il est convenu d'appeler le populisme. Quand le malaise s'installe et dure, que la peur d'un avenir incertain bride les volontés, que les frustrations de toutes sortes s'accumulent et que les aspirations des masses ne rencontrent plus d'écho en haut lieu, la recherche d'un père se fait insistante. Il ne peut être question de sous-estimer l'impact de ce genre de représentations inscrites dans l'inconscient collectif. 17-18

L'exaltation du – et l'appel au peuple ainsi que l'anti-élitisme.93 (...) Le rejet de médiations jugées inutiles ou superflues, limitatives ou nuisibles. 93 (La démocratie représentative est dépassée 95) Et toutes les formes de négation de la complexité du réel 93

Les populistes ont comme alliés objectifs tous les pourvoyeurs d'angoisse et de clichés 96, tous ceux qui rejettent l'altérité : Ce qui compte c'est le rassemblement autour de l'idée du « même », de l'identique et du semblable. 98

Une belle variante en est le « télépopulisme » : La télévision, en route vers le plus facile et vers la séduction du spectateur-électeur-consommateur, élimine la distance entre le dirigeant e le peuple, ce qui est bien au cœur du rêve populiste, mais ce rapprochement n'est évidemment que virtuel. C'est l'illusion de la démocratie en direct, le citoyen étant aux abonnés absents. Foin de la réflexion ! Laisser du temps au temps n'est plus de mise, le règne de l'immédiateté a jeté aux oubliettes cette sage prudence. 100

Sans commentaires !



4. L'accompagnement comme chemin/levier du changement

Vaste sujet qui nous a donné l'occasion de revisiter les valeurs fondamentales de l'attitude propre à la Gestion Mentale : le respect et l'engagement. Voici quelques points forts de notre discussion.

4.1. Au plan éthique

Cet engagement vise l'autonomie de l'autre ce qui suppose que l'accompagnateur soit au clair avec son projet et en particulier avec toutes les attitudes de sauveur, en ce compris le désir de toute-puissance. L'accompagnateur doit être maître de ses objectifs. Il a un devoir de sens²¹ ce qui suppose une implication personnelle. C'est l'image de l'être qui avance dans la nuit une lanterne à la main et qui sait que la lanterne avance avec lui. Nous sommes ici sur le plan éthique, sur le plan de la rencontre²² et de la reconnaissance²³.

Tout ce qui se situe dans la dynamique de l'accueil de l'autre suppose qu'on puisse se dépandre de soi-même pour utiliser la merveilleuse expression de Jorge Semprun²⁴. Mais c'est sans doute Etty Hillesum qui a peut-être le mieux exprimé cette attitude d'accueil où l'accompagnateur peut être pour l'autre un espace de liberté : un texte fort qui parle d'un des grands témoins de l'humanité dans l'enfer de la 2^e guerre mondiale. Nous empruntons ce texte au livre de Catherine Millot, *La vie parfaite*.

Catherine Millot évoque ici le destin d'Etty Hillesum, jeune intellectuelle juive hollandaise qui a vécu la montée du péril nazi en toute lucidité, tout en refusant la haine. Délaissant les possibilités de fuite ou de cache, elle est restée auprès de son peuple. Elle a séjourné dans le camp de transit de Westerbork où elle assiste ses compatriotes. Elle finira par être déportée elle-même. Elle a laissé un journal flamboyant *Une vie bouleversée* et des lettres expédiées du camp de Westerbork. Le tout édité au Seuil.

Une main sur l'épaule est parfois déjà trop lourde, mais il arrive qu'écouter et se taire ouvre une clairière. Il lui arrive aussi parfois de pouvoir faire servir son savoir de psychologue, oedipe et culpabilité, « enfin, tout le magasin des accessoires », et l'autre devient alors comme un livre qu'elle déchiffre. Déchiffrer permet de défricher, d'ouvrir des espaces intérieurs qui sont des espaces de paix. La psychologie, ce sont les broussailles qu'il faut dégager en chacun pour que se lève en lui l' « herbe d'humanité ». Elle veut être la « baraque-refuge » de ce qu'il y a en eux de meilleur : « Chez chacun de ces gens, j'ai trouvé en effet un geste, un regard qui dépassait de loin leur niveau habituel et dont ils avaient sans doute à peine conscience. Et je m'en sentais dépositaire. »

« Pour moi je n'ai rien d'autre à fournir que l'espace où ces vies pourront se déployer. » Ouvrir chez l'autre des espaces intérieurs suppose qu'on les ait en soi, qu'on y retourne sans cesse pour les dégager, qu'on y séjourne pour retrouver la force. « Il faut éliminer quotidiennement comme des puces, les mille petits soucis... Notre unique obligation morale, c'est de défricher en nous-mêmes de vastes clairières de paix et de les étendre de proche en proche, jusqu'à ce que cette paix irradie vers les autres. » Il y a en elle « de hauts plateaux sans temps ni frontière », et comme un ciel intérieur immense, à l'image de celui qui s'étend au-dessus de la lande de la Drenthe, tout autour du camp. Quand elle quitte les baraques, elle lève les yeux et s'y plonge et accueille en elle les mouettes et les nuages qui le traversent. Double va-et-vient entre le dedans et de

²¹ Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p. 54

²² Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p. 123

²³ Paul Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance*, Stock 2004.

²⁴ Jorge Semprun, *L'écriture ou la vie*, Folio, pp.376-377

dehors : lorsqu'elle sort, elle rentre en elle-même et se recueille dans les vastes contrées de son âme²⁵.

Ce texte n'a rien d'incongru puisque l'accompagnement en Gestion Mentale suppose une modélisation. Nous sommes dans la dynamique de sens, donc de mouvement et d'autonomisation. Cela suppose de se situer dans la démarche d'engagement, donc au-delà de la démarche binaire.

4.2. Au plan pédagogique-institutionnel

Inévitable, bien entendu. La réflexion de Virginie Matthews et de Catherine Vieuxtemps en détaille toutes les implications.

*Pour ne pas allonger trop cet article, la réflexion de V. Matthews et C. Vieuxtemps fait l'objet d'un article à part intitulé « **La cellule Sésame** » de Ste Marie à Châtelet. Cet article est publié en parallèle avec celui-ci.*

4.3. La complexité du cheminement : dialogue pédagogique avec Valérie Henrotin.

Dialogue collectif avec Valérie : la place des projets de sens dans une nouvelle orientation professionnelle, par Anne Moinet – Lorrain

Pour faire vivre notre recherche à propos des projets de sens, nous nous sommes livrés à un exercice inhabituel : nous avons mené un dialogue pédagogique à plusieurs avec Valérie, qui voyait dans ce questionnement un moyen d'avancer dans sa recherche personnelle.

Valérie Henrotin est elle-même formatrice en gestion mentale. Elle est institutrice, mais elle a, ces cinq dernières années, rempli les fonctions de médiatrice scolaire et de conseillère pédagogique, même si, il y a deux ans, elle a donné cours toute l'année en 2^{ème} primaire. Elle a une formation universitaire au départ, puis elle a participé aux cours de l'École Normale pour obtenir son diplôme d'institutrice. Depuis, elle a suivi de multiples formations : outre le cursus complet en gestion mentale, elle s'est formée à la pédagogie institutionnelle, à la gestion de conflit, à la communication non violente, entre autres.

Au mois de mai 2009, elle a décidé de quitter l'école, pour des raisons qu'elle nous a expliquées et elle se trouve, au moment des rencontres de Dalhem, dans une interrogation essentielle à propos de son orientation professionnelle, mais aussi de son projet de vie.

La demande de Valérie

Avant que nous ne commençons le dialogue, Valérie nous pose très clairement le **dilemme** qu'elle voudrait résoudre et elle cible elle-même certaines questions à propos de ses projets de sens.

²⁵ Catherine Millot, *La vie parfaite*, pp. 228-229

Valérie est soumise à une tension très vive entre des principes, des valeurs auxquels elle adhère profondément et une situation réelle qui les contredit.

Dans un premier temps, elle explique **les fondements positifs de sa pensée**.

- Pour elle, **la gestion mentale** parle de la vie comme d'un « terrain de sens » : « *Et sur ce terrain, il y a **moi**, il y a les **choses**, il y a les **autres** et, j'aurais envie de l'ajouter, les concepts, les idées de ceux qui sont passé avant. Il y a donc un terrain qui a déjà du sens. Et, comme je comprends la gestion mentale, on cherche à constituer du sens, on cherche à se mettre en relation avec ce terrain qui existe et dans lequel on est. Moi, je préfère cette représentation-là plutôt que moi d'un côté et le monde de l'autre. Pour moi, je suis dedans avec les autres, avec les choses, etc. Donc ce terrain, il est nécessairement complexe, la vie est complexe et donc il y a lieu de s'adapter à cette complexité et de ne pas aplanir toutes les différences. C'est une des choses qui m'intéresse très fort en gestion mentale, c'est qu'on apprend à être en relation avec les choses, avec les autres, avec le savoir et, par ricochet, avec nous-mêmes. On est dans cette recherche de relations. Avec l'idée qu'on prend conscience de sa puissance, avec toutes les nuances qui la distinguent de la toute-puissance. Tout cela, dans ma tête est bien clair et j'adhère avec mes idées.* » Si je me permets de souligner certaines expressions dans le discours de Valérie, c'est qu'elles me semblent, a posteriori, extrêmement significatives de son projet de sens. Pour elle, on va le voir, la **recherche de sens** est constante et celle-ci passe nécessairement par des **mises en liens**, mises en liens **entre les idées**, les concepts, mais aussi mises en liens **avec les autres** : la relation humaine est vitale pour Valérie. On perçoit aussi qu'à travers ces relations, elle cherche à mieux se connaître, à trouver ce qui la rend « puissante » (et non toute-puissante).
- En cohérence avec ce qui lui semble essentiel en gestion mentale, elle adhère aussi au double **projet officiel de l'École** : « *Elle a deux objectifs énoncés dans les programmes pour le moment(...); il y a l'idée d'apprendre, donc d'ouvrir le monde et de découvrir les savoirs sur le plan cognitif et il y a toute l'idée de vivre en société, de vivre avec d'autres. C'est l'aspect de quitter sa bulle familiale et d'aller se confronter avec d'autres personnes. de nouveau, je suis en totale adéquation avec ça.* » On retrouve ici à la fois la soif de connaître, de donner du sens et le besoin de relations humaines.

Dans un deuxième temps, Valérie fait apparaître la manière dont **la réalité vécue dans l'école entre en conflit avec l'idéal décrit ci-dessus**. Deux faits lui semblent intolérables :

- « *Où les tensions commencent, c'est quand je me rends compte que le projet idéal, c'est apprendre des savoirs, découvrir le monde, et puis je me rends compte qu'une grande part de l'énergie dépensée par les élèves est consacrée au fait de s'adapter aux demandes des enseignants. Non plus de découvrir des savoirs, mais d'arriver à avoir des points.* » Cette adaptation aux projets conçus par d'autres détourne complètement la volonté affirmée de faire des élèves des apprenants, des humains qui « prennent » le sens en eux, qui se l'approprient. Le sens de l'école devient la **conformité cognitive** et **l'évaluation** et non plus l'apprentissage.
- Cette soumission que Valérie dénonce sur le plan cognitif, elle la retrouve sur le plan relationnel : « *Et deuxième tension, l'École, c'est un lieu magnifique où on peut apprendre à vivre en société, mais il y a beaucoup d'endroits où, en fait, ce*

que l'enfant apprend, c'est à se conformer à l'Autorité avec un grand A, donc à faire ce que l'Ecole lui dit. Pour vivre ensemble, on fait des rangs, on se tait, on se lève quand quelqu'un entre, etc. Et finalement, pour moi, ce n'est plus apprendre à se confronter aux autres, c'est apprendre à la boucler et à se conformer. »

Pour Valérie, il est carrément « *pervers de dire aux enfants : Mais oui, tu es là pour apprendre, tu es là pour grandir, pour rencontrer les autres, c'est merveilleux, c'est merveilleux...mais en même temps, dans les faits, si tu veux sortir d'ici vivant, apprends à faire comme Monsieur t'a dit... Finalement, on a un double langage.* » Elle ressent l'Ecole comme un monde figé, fermé, ne favorisant nullement **le mouvement autonome vers le sens, si essentiel pour elle**. C'est cette incompatibilité qui a provoqué son départ.

Elle analyse ce conflit comme une opposition de sa part et dit qu'elle « *se sent très mal dans l'opposition* ». Elle souhaite donc que le dialogue puisse l'éclairer à propos de ce couple opposant/composant. Son autre espoir est « *peut-être d'arriver à formuler des réponses pour savoir où on peut situer une école sur un terrain de sens : est-ce qu'elle est située au-dessus ? Est-ce qu'elle flotte ? Est-ce qu'elle est à côté ?* » Elle rêve en fait d'une école idéale et souffre pour le moment de voir son utopie (en tant que rêve de perfection, d'absolu) se fracasser contre la réalité de l'institution.

Valérie nous soumet donc une double demande :

- ❖ La première concerne bien son pouvoir être et la manière dont elle pourrait l'investir dans un projet concernant l'école. Elle veut mettre au clair son projet de sens par rapport au couple opposant/composant. Elle se sent composante amenée malgré elle à l'opposition. Même si la question est probablement mal posée, Valérie est dans une démarche réflexive qui pourrait l'amener à un meilleur équilibre entre ce qu'elle est et ce qu'elle voudrait accomplir, comme l'a annoncé Pierre-Paul dans son article théorique.
- ❖ La seconde demande concerne l'Ecole et son rapport au sens. Mais on sent bien que cette demande reste liée au fonctionnement personnel de Valérie : pour elle, la recherche de sens est première et la cohérence est essentielle. Son intérêt pour l'école est grand, elle le dit au moment même où elle décrit la tension que provoque chez elle le double discours de l'école : « *Il y a quelque chose de dérangeant, parce qu'il y a quand même un intérêt très fort.* » Si elle veut trouver sa place (une autre place ?) par rapport à cette institution, il faut qu'elle puisse la situer par rapport à ses projets personnels concernant l'apprentissage du sens.

Un mot sur la méthodologie

L'exercice était particulier, inédit pour nous tous. En effet, nous étions une quinzaine et le contrat était que quelqu'un lançait le débat, puis quelqu'un d'autre prenait la main, et ainsi de suite. L'avantage était la variété des questions, la participation active de tous ; l'inconvénient était les redites, les questionnements inachevés, une certaine dispersion. Heureusement, Valérie connaît bien la pratique du dialogue pédagogique, et son grand besoin de cohérence lui a permis de ne pas perdre le cap ; au total l'expérience fut très riche.

Ceci étant, il serait fastidieux et peu utile de reprendre le dialogue pédagogique dans sa chronologie. Il m'a semblé plus efficace de rassembler les indications reçues à propos des projets de sens de Valérie et de les mettre en perspective par rapport aux éléments théoriques mis en exergue dans l'article de Pierre-Paul Delvaux.

Le projet d'être de Valérie, des valeurs, du mouvement, de la cohérence

Si, comme le dit Pierre-Paul, « *le projet de sens est une dynamique de présence active à soi et au monde/ au monde et à soi..* » et si « *cette dynamique se vit dans la rencontre entre soi et l'autre (le monde)* », on peut chercher à préciser d'une part la finalité de cette activité cognitive et d'autre part les moyens mis en place pour l'atteindre.

A propos des finalités, il me semble qu'il en est qui concernent les structures cognitives (et nous allons les envisager ci-dessous dans l'analyse des couples), mais il en est d'autres qui sont d'un autre ordre, qui sont liées aux **valeurs individuelles**, c'est-à-dire à des notions qui servent de « *référence(s) déterminantes pour la conduite d'une vie, d'un projet, d'une organisation*²⁶ » et qui donnent un sens à notre vie. Pour Isabelle Nazaré Aga, il existe des valeurs de buts et des valeurs de moyens. Ce sont les valeurs de buts de Valérie que je voudrais souligner tout d'abord. L'auteur cité définit une valeur de buts en disant que c'est « *un principe actif et vital qui nous motive profondément, au point de vouloir la satisfaire sans autre objectif que de la satisfaire*²⁷. » Elle insiste aussi sur le fait que ces valeurs peuvent évoluer au cours d'une vie et qu'il est important, grâce à **l'introspection**, d'en prendre conscience afin « *de découvrir notre mission de vie et de trouver un sens à notre vie* » pour « *prendre les meilleures décisions pour l'avenir*²⁸. » Les valeurs sont des objets mentaux inconscients qui sont liées à la fois aux croyances, aux émotions et aux comportements. Quand on agit en accord avec ses valeurs, on ressent plaisir et plénitude.

Si Valérie vit difficilement les tensions qui entourent sa décision de quitter l'Ecole, c'est, on l'a dit, parce qu'elle garde « *un intérêt très fort* » pour la pédagogie, et cela pour des raisons qui, me semble-t-il, touchent aux **valeurs** :

- **la relation aux autres** est pour elle fondamentale, ce que Marcel Bol de Bal appelle « la reliance ». Elle est fascinée par la rencontre avec l'Humain. Elle parle de « liens », de « connexion » et, quand on l'invite à préciser, elle dit que ce qui la concerne au plus haut point, c'est « *le sentiment d'appartenance, de faire partie des humains ; on n'est pas seuls sur terre* ».
- Cette connexion est particulièrement nourrissante pour elle quand elle arrive à amener des enfants à penser par eux-mêmes. A ce moment-là, elle est dans **l'émerveillement** devant les capacités de la pensée humaine. Il me semble, à relire le dialogue que cet émerveillement est lié à une valeur très forte chez Valérie, celle que Isabelle Nazaré-Aga appelle « **plaisir intellectuel** » et qu'elle décrit comme une nécessité absolue pour certains : cela se traduit par une grande curiosité, un **besoin d'apprendre et de comprendre**, le besoin d'être sans cesse stimulé par de nouvelles informations qui suscitent une réflexion et cette activité incessante de l'esprit se fait sans effort ni anxiété²⁹. Le besoin aussi de **transmettre** non pas tellement pour que les connaissances soient présentes chez les autres, mais pour partager le plaisir de penser. Ce qui émerveille Valérie, « *c'est les enfants qui grandissent, qui cherchent...* » et elle résume en disant : « *C'est le **mouvement**.* »

²⁶ Isabelle Nazaré-Aga, *Je suis comme je suis – Connaissez-vous vraiment vos valeurs personnelles ?*, Les éditions de l'Homme, 2008, p.21

²⁷ Isabelle Nazaré-Aga, op. cit., p.25

²⁸ Isabelle Nazaré-Aga, op. cit., p.31

²⁹ Isabelle Nazaré-Aga, op. cit., p.25

Le « **mouvement** », c'est un mot-clé pour comprendre **la structure mentale** de Valérie ! Elle a une dominante verbale et le cadre d'accueil de sa pensée est **le temps dans sa successivité**. Pour elle, il est indispensable que cela « **avance** » et ce sont les questions (« *l'ambiance interrogative* » dont parle Pierre-Paul) qui font avancer les choses. Quand elle, ou les enfants, rencontrent un obstacle et doivent se livrer à des hypothèses, cela a « *quelque chose de joyeux, c'est quelque chose de l'ordre de : ah ! Il va se passer quelque chose, il va y avoir du mouvement !* »

Elle décrit ce processus : « *...c'est l'idée de se retrouver confronté à un obstacle, de commencer à chercher, d'émettre des « peut-être... ». Comment va-t-on essayer de passer cet obstacle ? Mais l'obstacle n'est pas nécessairement quelque chose de monstrueux, cela peut être : « Tiens, on se promène sur le chemin, on voit par terre un petit bois ; qu'est-ce qu'il fait là ? » Et puis, avec les enfants, c'est très facile de dire : peut-être qu'il y a un oiseau qui l'a lâché alors qu'il voulait faire son nid ? Peut-être qu'il est tombé d'un nuage ? On peut partir dans le peut-être les plus abracadabrants ou dans les peut-être les plus précis. Et c'est cette ouverture, et le fait qu'on cherche. Il y a des peut-être plus poétiques. Cela peut être un enfant qui est en train de jouer et puis il n'arrive pas à faire ce qu'il voudrait. Il y a aussi cette idée de chercher pour avancer : tiens, et si je fais comme ça, qu'est-ce qu'il se passe ? »*

Les questions sont pour elle un « **tremplin** » et les obstacles des « **murs** », que l'on peut escalader pour que le mouvement reprenne. Son esprit, elle le dit ne s'arrête jamais : « *C'est un flux continu* ». Même les temps de repos physique ne l'arrêtent pas : si elle est sur la plage ou qu'elle fait la sieste : « *C'est là que me viennent plein d'idées.* » Elle est très intriguée par les gens qui lui disent qu'ils peuvent à certains moments ne penser à rien. Pour elle, la pause est inconcevable.

Ce mouvement est tellement intrinsèque qu'il ne la fatigue pas, il est joyeux, sauf quand il crée des tensions avec les autres.

Par ailleurs, cette finalité cognitive semble englober les valeurs précitées : quand ce mouvement de la pensée s'est déroulé harmonieusement, Valérie a besoin de le partager avec d'autres : « *Au moins avec une personne. Il y a un côté très frustrant d'avoir des plaisirs et des victoires qu'on ne partage pas. Ce n'est pas aller dire partout : « Vous savez, j'ai fait cela et j'ai fait cela ». Mais quand il y a quelque chose où je peux me dire : « Ah ! je ne suis pas venue pour rien ! », le plaisir est encore supérieur quand on peut dire : voilà ce qui s'est passé.* » On retrouve son besoin d'entrer en relation avec l'autre, mais aussi le besoin de prolonger l'émerveillement qu'a suscité le mouvement satisfaisant de la pensée.

Les projets de sens de Valérie : les couples

La première demande de Valérie portait sur le couple opposant/composant. En fait le dialogue nous a amenés à visiter d'autres couples et c'est l'interrelation entre ces couples qui nous a semblé intéressante, de même que leur évolution dans le temps. Au fur et à mesure, j'essaierai également de relier ces structures de projets de sens aux composantes du projet d'être que je viens de décrire.

Projet de fin/projet de moyens

Le projet, tel que le conçoit la gestion mentale, s'équilibre dans l'anticipation des fins et des moyens, mais la priorité varie selon les individus. Pour Valérie, les fins sont primordiales. Quand les fins sont clairement dégagées à ses yeux, les moyens suivent

sans problèmes. Et c'est justement l'absence de finalité claire qui lui pose problème pour le moment.

Le « mur » dont elle a parlé s'élève « *quand, dit-elle, je ne sais pas quelle est la fin, que je ne sais pas où cela va mener, quand le point de départ est là, mais qu'on ne sait pas où on va arriver.(...) C'est là qu'il y a des tensions. Parce que je sais bien, en termes de gestion mentale de nouveau, que, quand je suis face à une situation, je pars de la fin et, après, les moyens se mettent en marche. Tandis qu'ici, avec les grandes questions actuelles, école ou pas école, je n'ai pas la fin, et je n'arrive pas à la fixer et, à partir du moment où je n'ai pas la fin, les moyens sont infinis et là je ne trouve plus du tout cela merveilleux : c'est trop !* »

Ce qui la dérange profondément dans le système scolaire tel qu'elle l'a vécu ces dernières années, c'est l'incohérence entre la fin qu'il se donne – et à laquelle elle adhère pleinement – et les moyens qu'elle met en œuvre. Tout au long de l'entretien, **ce besoin primordial de cohérence** va être mis en lumière.

Par ailleurs, on va le voir, les pôles des couples envisagés au cours de l'entretien se déclinent le plus souvent l'un en termes de fin, l'autre en termes de moyen.

1^{ère} et 3^{ème} personne

Dans son article, Pierre-Paul pose la question de savoir si ce couple ne serait pas l'un des plus déterminants.

En ce qui concerne Valérie, il semble qu'il faille l'envisager dans une dynamique d'évolution : son rapport à ce couple est bien différent maintenant de celui qu'elle avait durant ses études.

Elle affirme qu'elle a toujours eu le souci de comprendre et, donc, je fais l'hypothèse que la 1^{ère} personne a toujours été présente.

Cependant, elle a le souvenir d'avoir longtemps privilégié les évocations en 3^{ème} personne. Elle avait le souci de mettre les informations reçues dans sa tête de la manière la plus fidèle possible. Dans un premier temps, actuellement, ce besoin perdure : « *Quand quelqu'un énonce quelque chose, qu'il y a quelque chose à découvrir, je veux le découvrir tel qu'on me l'a énoncé, je veux être sûre. C'est pour cela que je pose toujours beaucoup de questions, parce que je veux être sûre d'avoir compris la chose telle qu'elle est.* » Du temps où elle faisait ses études, elle s'arrêtait là : « *Je sais que, quand je faisais mes études, que j'ai toujours réussies, j'étais dans la reproduction fidèle, très clairement, et j'avais une capacité d'ingestion très grande.* » Cette dynamique de reproduction lui suffisait, elle la trouvait très confortable, parce qu'elle lui laissait le temps de s'amuser. Son projet à ce moment-là était pragmatique : comprendre, mémoriser fidèlement, pour réussir ses études pour ne pas avoir d'ennuis et pouvoir faire d'autres choses.

Depuis qu'elle fait de la gestion mentale, elle a besoin de dépasser ce premier passage par la 3^{ème} personne. Elle juge que si elle en reste là, elle se conforme trop : « *Quand je repense à moi enfant, c'était le petit mouton !* » et cela l'effraie. On identifiera, en cours de dialogue, qu'il y a chez Valérie une confusion entre ce positionnement en 3^{ème} personne et ce qu'elle appelle être composant. Nous y reviendrons ci-dessous.

Actuellement, sa finalité est d'aboutir à des évocations en 1^{ère} personne, mais elle garde le passage par la 3^{ème} personne comme moyen de découvrir exactement des informations, qu'elle va s'approprier par la suite en les transformant. La reproduction, dit-elle, est un moyen « *de faire avancer ma pensée* ». Sa compréhension vise la

transformation, mais la reproduction lui sert de tremplin. C'est la phase de « découverte » dont je reparlerai ci-dessous.

Sa volonté de « dire je » a longtemps été en sommeil. Maintenant elle s'impose de manière impérieuse. Cette 1^{ère} personne se manifeste notamment de manière prégnante dans les actes de réflexion et d'imagination créatrice. Nous le verrons par la suite.

Expliquant/Appliquant

Chez Valérie, la dominante expliquante est manifeste. Elle est toujours hantée par les « pourquoi ? ». C'est ce questionnement perpétuel qu'elle essaie d'éveiller chez les enfants, nous l'avons vu. Et c'est l'absence de questionnement qu'elle supporte mal chez certains de ses collègues : « *quand je pose des questions « pourquoi ? » (ils) me regardent avec l'air de dire : « Celle-là, avec ses pourquoi ! » et la réponse que j'ai déjà eue plusieurs fois : « Parce qu'on a toujours fait ainsi ! »* »

Toutefois l'application a toute son importance, dans la mesure où Valérie veut agir concrètement sur le monde. Interrogée sur l'école idéale qu'elle voudrait créer, elle se définit comme « **enseignante chercheuse** ». Elle éprouve « *un plaisir très fort d'être avec les enfants et d'essayer avec eux, etc. Et en même temps, j'ai, dit-elle, un grand plaisir d'expliquante, de chercheuse. Et donc, je sais bien que être tout le temps dans le concret, le terrain, ça me lasserait.* »

En fait, **l'application**, pour Valérie constitue un **moyen** de vérifier les **explications** qu'elle se donne et qui sont pour elle des **fins**. Rêvant toujours à l'école qu'elle créerait, elle dit : « *Et il y aurait un plaisir – je ne sais même pas s'il serait encore plus fort, mais il devrait être là aussi – de pouvoir dire : j'observe, je vais lire, je confronte - ce que j'ai fait plusieurs années à l'école où j'ai travaillé. Vraiment l'idée de rechercher au niveau théorique, c'est important, avec toujours l'idée que ça nourrit une pratique, pas dans le vide. Je sais bien que ne faire que du terrain, ça ne me suffit pas. Mais j'y trouve beaucoup d'intérêt pour confronter ça avec mes hypothèses. Les idées toutes seules, c'est affreux. Et la pratique toute seule, je ne vois pas trop l'intérêt.* »

On voit apparaître très nettement ici l'idée du continuum dont parlait Pierre-Paul : les deux pôles de ce couple coexistent chez Valérie, ils interagissent de manière positive. On n'est pas dans la pensée binaire. Toutefois, si le besoin d'explication (la fin) n'est pas satisfait, l'application (les moyens) se bloque, alors qu'une théorie peut prendre de la valeur, même sans pratique pour l'étayer. La pratique de terrain sert en quelque sorte de preuve vérifiant la valeur d'une théorie, d'une explication, l'une est au service de l'autre. C'est dans cette perspective qu'on peut parler de dominante expliquante.

Découvreur/inventeur

Dans les faits, Valérie ne reprend jamais une application déjà expérimentée : « *Je ne suis jamais satisfaite. Et j'ai fait beaucoup de fardes où j'ai rangé mes prépas et que je n'ai jamais réouvertes. Et je suis en train de me dire que je vais liquider. Je sais bien que je ne les utiliserai plus.* » Ce renouvellement incessant n'est pas vécu comme une fatigue, ce qui prouve qu'il correspond bien au projet d'être de Valérie.

L'acte d'imagination créatrice est devenu important pour elle « *depuis que je fais de la gestion mentale, dit-elle* ». Et elle se sent plus inventeur que découvreur. On découvrira peu à peu que **l'invention** est pour elle une **fin** alors que la **découverte** est un **moyen**.

Valérie relie la **découverte** à la **compréhension** « *avec cette soif de dire : ah ! il y a des idées que je ne connais pas encore, je veux me les approprier.(...) Ce n'est pas*

découvrir du neuf, découvrir quelque chose que personne n'a encore découvert, c'est vraiment découvrir quelque chose qui existe déjà, c'est plus creuser la compréhension »
On le voit, cette découverte concerne les idées et me semble reliée au besoin d'**explication** de Valérie et elle insiste d'ailleurs sur le fait que c'est le point de départ, « *ce qui va me faire avancer, dit-elle.* »

L'invention apparaît dans un deuxième temps, au service de **l'application** : « *Quand j'ai bien compris, que je me suis bien expliqué les choses, que je sais les pourquoi et que j'ai creusé, l'idée d'en faire quelque chose, elle est là, mais alors ce qui enrobe ça, c'est l'idée que c'est moi qui invente ce qu'on va en faire, bien sûr !* » Le geste d'**imagination** s'appuie alors sur le geste de **réflexion** : Valérie associe ce geste à la mise en route de sa **1^{ère} personne** et souligne le plaisir qu'elle éprouve « *quand j'arrive, dit-elle, à reprendre ce que j'ai compris ou découvert – et qui est stocké – et à le confronter avec quelque chose que je vis, par exemple à l'école. Et s'il y a quelque chose qui ne s'emboîte pas, alors, effectivement, la réflexion se passe jusqu'à ce que j'arrive de nouveau à quelque chose de cohérent.* » C'est aussi pour retrouver cette cohérence essentielle qu'elle cherche de l'inédit. L'imagination créatrice d'invention s'appuie sur la réflexion convoquant des évoqués compris et mémorisés. Le mouvement intellectuel est complexe et dynamique : Valérie s'y sent bien.

Opposant/Composant

C'était ce couple-là qui préoccupait Valérie au départ. Pour le traiter, il a fallu faire nettement la distinction entre l'attitude cognitive et l'attitude relationnelle. Valérie ne supporte pas le conflit, elle a un besoin essentiel de se sentir en relation avec les autres et pourtant, elle marque souvent son désaccord avec ce que disent les autres. De là, son questionnement. Son besoin relationnel et son besoin cognitif semblent se heurter.

En creusant la question, nous sommes arrivés à la constatation que, vis-à-vis des autres « *s'il n'y vraiment aucun point d'accroche, ce n'est pas possible.* » Elle doit ressentir un rapprochement quel qu'il soit : « *Que ce soient les collègues ou d'autres personnes, moi, je sais bien que ce que je recherche, c'est un point commun. ça peut être un sens de l'humour, ça peut être une bête blague.* » Elle utilise la métaphore du puzzle, mais très vite on s'aperçoit qu'il suffit d'accrocher deux pièces du puzzle ensemble, de trouver **un** point commun pour qu'elle puisse oser les différences : « *Il faut qu'il y ait un point commun, mais surtout pas tout !* » Le paradoxe apparaît nettement et c'est lui qui va permettre d'approfondir le sujet : « *Je me suis plainte pendant très longtemps d'être une extraterrestre. Souvent je disais, quand il y avait eu des conversations houleuses, j'arrivais à la conclusion : « Je suis encore l'extraterrestre ! » (...) Et en même temps, qu'on ne vienne pas me dire que je dois faire comme les autres, parce que je ne le ferai pas !* »

Là aussi il faut parler en termes d'évolution : précédemment ce besoin d'être en lien l'a emporté et elle estime qu'elle s'est longtemps conformée à ce que pensaient les autres. Sans doute peut-on faire le lien avec ce que Valérie nous a dit de la 3^{ème} personne longtemps dominante. Actuellement, elle continue à éprouver ce besoin d'établir ce point commun, afin de se « *rassurer* », mais une fois cette similitude établie, elle part à la recherche des différences, qu'elle rapproche de sa volonté « *de dire je* ». Et là on peut se demander si ce n'est pas le besoin de 1^{ère} personne qui crée ce besoin de différenciation. L'opposition cognitive serait une finalité récemment émergée et la composition initiale un moyen, un « *tremplin* ».

On retrouve cette démarche dans sa manière d'aborder les concepts : « *J'ai beaucoup de plaisir quand je lis une théorie et que je me rends compte qu'elle va se raccrocher à quelque chose dont j'ai déjà entendu parler et que je vois que les choses se mettent bien (...) il y a l'idée que ça va bien aller. Et il y a l'idée que ça va apporter du plus. Mais c'est vrai qu'à ce moment-là, le plus grand plaisir n'est pas que cela apporte des idées en*

plus ; il y a quelque chose de rassurant, parce qu'il y a quelqu'un qui pense comme moi. » On pense au besoin, exprimé au préalable, de se sentir appartenir avec d'autres à l'humanité. C'est de nouveau un point de départ rassurant à partir duquel elle va transformer et inventer.

Depuis qu'elle fait de la gestion mentale, Valérie éprouve en effet le besoin de dépasser les points communs pour accéder à des idées personnelles, sur le plan théorique et pratique. Pour elle, c'est clairement la deuxième partie de l'itinéraire mental et elle se permet désormais de marquer son opposition sans être déstabilisée. Il n'y a pas longtemps que cela se passe ainsi : « ... le sentiment de stabilité, pouvoir se dire de temps en temps : « Il ne pense pas comme moi, cela ne va pas me détricoter pour autant. », il est assez récent. Autrement, c'était plutôt le questionnement, dès que quelqu'un se permettait de venir dire : « Mais quand même ! ».. . Ou alors je me taisais, je ne disais plus rien pour être sûre qu'il n'y ait pas de commentaires qui aillent dans l'autre sens, parce que cela me faisait basculer. Alors que maintenant, petit à petit, les commentaires, cela ne me fera pas basculer, » Elle insiste sur le fait que ce comportement, qui peut passer pour de l'opposition, est en fait la traduction externe d'un cheminement plus complexe qui prend sa source dans la composition : « Parfois, je dis non assez vite, parce que dans le comportement de la personne, j'ai tout de suite senti : « ça, c'est bon », mais j'ai dit non, et ce n'est pas pour cela que je n'admets pas de ressemblances, c'est justement parce que je suis rassurée par cela qu'alors je peux commencer à dire non.(...)Pour moi, c'est au niveau de la restitution : c'est ce qui sort, mais ce n'est pas nécessairement le traitement cognitif de l'information. » Cela confirme l'hypothèse d'une composition indispensable comme tremplin vers une opposition qui permet l'invention, la recherche, la réponse à la chaîne des pourquoi, l'épanouissement de la 1^{ère} personne dans la compréhension explicative et l'imagination inventive.

L'une d'entre nous a posé la question pertinente de savoir si Valérie « ne serait pas attirée non pas par la différence, mais par la nouveauté ? Et c'est cette nouveauté qui nourri(r)ait le mouvement. Le fait qu'il y ait du neuf (ferait) qu'on peut de nouveau tricoter quelque chose et avancer. Plus que quelque chose de différent. » Valérie était intéressée par la remarque et elle a donné sa propre définition de ce qui s'installait en elle lors de cette deuxième phase de l'activité mentale : « En fait, je cherche quelque chose en plus, mais je ne sais pas si c'est quelque chose de l'ordre du nouveau ou de la différence. »

Conclusions

A Dalhem

Il nous a semblé que le dialogue avait permis de dégager un réseau cohérent de projets de sens dans la démarche de Valérie et avait pu décrire certains aspects d'une crise de « mutation » dans ces projets. Tous les éléments anciens demeurent (la valeur rigoureuse de la 3^{ème} personne, le besoin de découverte, de composition) mais ils semblent avoir changé de statut : ils servent maintenant d'appui à de nouveaux besoins, ils deviennent les moyens utilisés pour atteindre une nouvelle fin : l'émergence d'un « je » qui s'exprime de plus en plus nettement dans des évocations en 1^{ère} personne, dans l'invention et le plaisir des différences. Seuls les besoins d'explication, de mouvement, de cohérence demeurent inchangés et gardent leur prépondérance, de même que les valeurs relevées plus haut qui restent l'un des fondements essentiels de la pensée de Valérie (relation à l'autre, partage, émerveillement devant la pensée humaine, plaisir intellectuel, transmission).

La première question de Valérie concernait le couple opposant/composant. Elle a eu l'impression que, grâce à la comparaison avec les autres couples et à la réflexion sur la place respective de la composition et de l'opposition, elle pouvait mieux se situer dans ce continuum-là : la composition relationnelle et cognitive reste un point de départ

rassurant indispensable, mais Valérie explore avec de plus en plus de plaisir, de curiosité et même de tranquillité ce qui la différencie des autres. Sans doute dans ce même besoin de faire émerger qui elle est vraiment.

En ce qui concerne sa seconde demande (la place de l'École sur le terrain du sens), il est apparu que l'école dont elle rêvait était difficilement réalisable. En imaginant qu'elle pourrait créer sa propre école, elle s'est rendu compte qu'elle aimerait y jouer le rôle de « enseignante-chercheuse », qu'elle aimerait être sur le terrain pour faire certaines expériences permettant à ses recherches d'avancer, qu'elle aimerait avoir autour d'elle une équipe et qu'elle verrait ses collègues *« comme des personnes qui sont sur le terrain et qui m'amènent des questions. »*

Ce rôle sur mesure n'existe pas. A Valérie de le créer !

Pierre-Paul lui a fait la proposition de s'inspirer de la musique (l'art qui la touche le plus) pour varier son tempo et s'accorder des pauses, des moments plus lents dans l'incessant mouvement de pensée qui l'anime.

Valérie s'est déclarée enrichie par ce dialogue, mais bouleversée aussi. Elle avait besoin de temps pour digérer tous ces découvertes et redécouvertes.

Plus tard

Trois mois après l'entretien, Valérie résume l'apport du dialogue. Pour elle, il a mis en évidence : *« ce qui donne du sens à ses actes mentaux, ce dont elle a besoin, ce qui lui apporte du bien-être, ce qui la pousse, la met en mouvement, la fait avancer »*. Pour elle, il est très important qu'elle ait pu faire l'articulation *« entre ses pensées, ses émotions, ses sentiments, ses besoins, ses actes »*. Elle a eu l'impression d'y trouver sa *« congruence »*. Elle est convaincue que *« tout est là »*. C'est pourquoi elle n'a pas le sentiment d'être allée *« plus loin »*, *« plutôt que d'aller plus loin, n'est-il pas plutôt question d'élargir le spectre d'investigation ? Et ainsi de se rendre compte que ce qui colore notre façon d'apprendre colore en fait notre vie. »* Et elle ajoute : *« Dans ce cas, il faut être d'accord que « apprendre » équivaut à penser. »*

Cela donne au dialogue une portée bien plus large que l'aspect purement pédagogique, sans, dit Valérie, qu'elle ait eu l'impression de basculer dans une thérapie psychologique.

Elle a relu le dialogue complet et souligne *« l'effet miroir »* de cette lecture, *« cette sensation d'observer quelqu'un, ce quelqu'un étant bien moi. »* Nous sommes bien dans la réflexivité qui permet de prendre conscience de soi et de découvrir *« son propre pouvoir »*, comme l'écrit Robert Misrahi (cité par Pierre-Paul) : *« Mouvement, émerveillement, nouveauté, prégnance du « je », gestes de compréhension et d'imagination, invention, recherche de cohérence, mais surtout pas de similitude totale : ces termes font vraiment écho en moi. »*

Elle continue sa conquête des différences et constate que *« les seules différences que je vis sans trop d'angoisse sont celles que je pose moi-même. »* Elle ajoute : *« Il me semble qu'un beau défi s'offre à moi : je voudrais de plus en plus arriver à m'émerveiller des différences et des incohérences que je rencontre. Je voudrais pouvoir les envisager comme autant de découvertes joyeuses, faisant partie intégrale du monde tel qu'il est et non tel que je voudrais qu'il soit. »* Pour rester consciente de ce défi, Valérie a affiché sur son frigo un dessin de pièces de puzzle qui s'emboîtent en un point seulement. *« Je lui donne le rôle symbolique de me rappeler mon désir d'accéder aux différences. Je suis d'ailleurs même tentée d'y ajouter une pièce qui ne s'emboîte en aucun point, mais qui est là quand même, pouvant être prise en considération sans angoisse. Vaste programme ! Tout cela instaure un nouveau mouvement qui me fera avancer, j'en suis »*

sûre sur le chemin de la sagesse. » Les exigences de cohérence s'adoucissent, les angles s'arrondissent, le rêve d'absolu, de toute-puissance évolue vers une affirmation d'une puissance personnelle qui admet le paradoxe.

Sur le plan professionnel, Valérie a conclu qu'elle devait faire son chemin non pas dans l'institution, mais parallèlement à elle. Elle a créé naguère une association sans but lucratif qu'elle voudrait relancer dans la perspective d'aider parents, enfants, enseignants, adultes en formation à harmoniser leurs processus d'apprentissage tant sur le plan méthodologique que relationnel. Valérie mettrait ainsi en œuvre les compétences diverses qu'elle a acquises dans un travail à la fois rigoureux et créatif qui permettrait aux gens de faire émerger leur processus personnel de changement, mais dans lequel elle pourrait également être en accord avec ses projets de sens à elle.

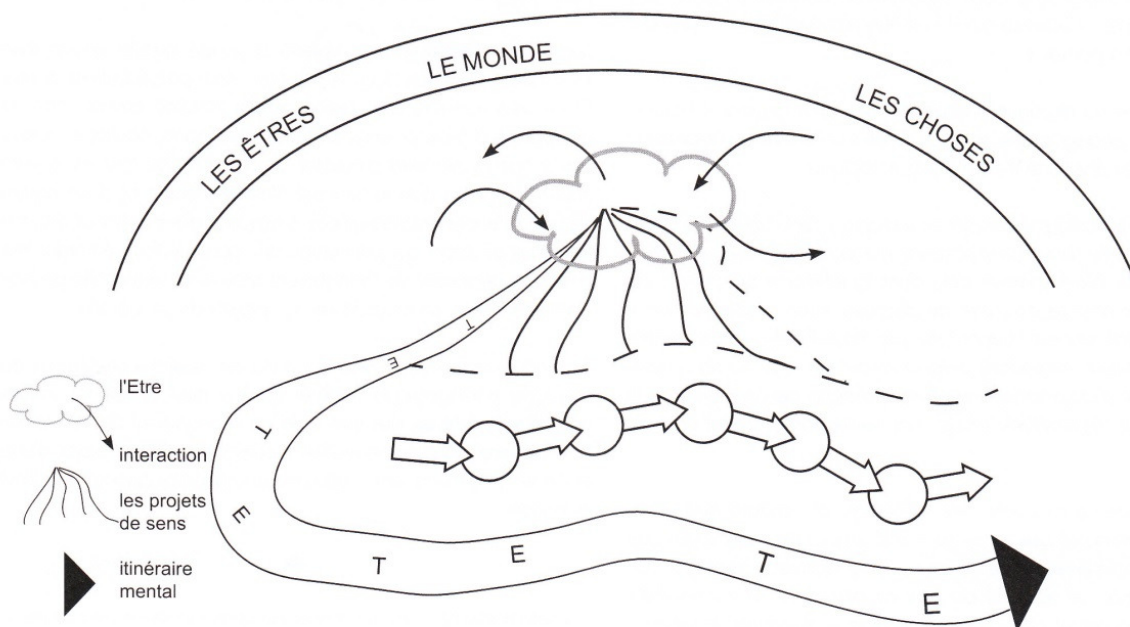
Ainsi nous avons appris beaucoup de cet exercice aventureux de dialogue pédagogique mené en groupe, mais notre interlocutrice a pu également en tirer une aide au changement qu'elle est en train de vivre grâce à une meilleure conscience de son projet d'être et de ses projets de sens. Voilà une opération gagnante pour tout le monde !

5. Trois schémas pour une synthèse et des ouvertures

Schéma proposé par Claire Courbet

« **L'itinéraire mental coloré par les projets de sens** » tel pourrait être le titre de ce schéma.

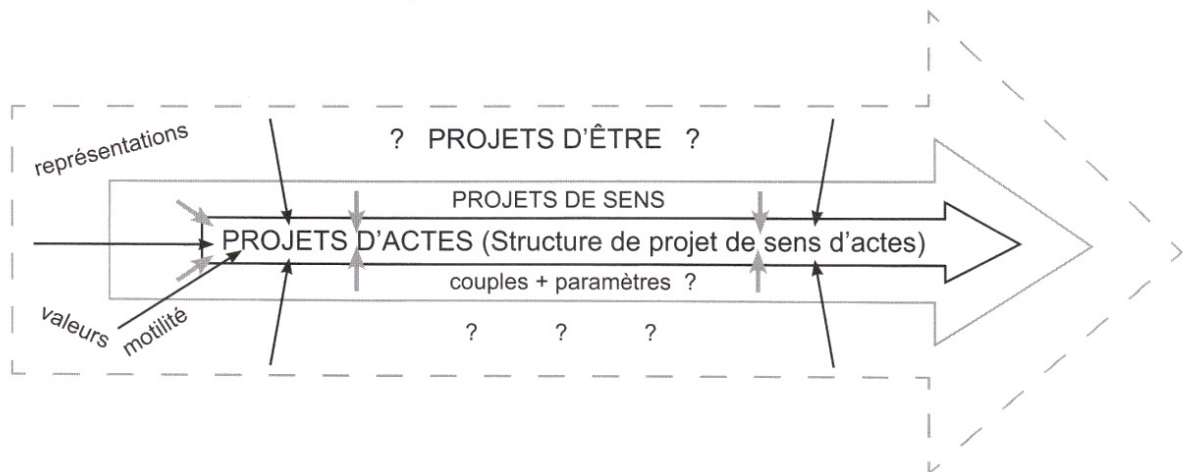
Il est la traduction visuelle de l'image empruntée à Jean-Pierre Gaté : les projets de sens nous donneraient à voir le réel comme à travers des verres colorés.



Au-dessus figure le monde, les êtres et les choses. Le nuage représente l'être. Les flèches noires qui entrent et sortent du nuage représentent les interactions entre l'être et le monde (êtres et choses).

Une série de flèches et de cercles constituent le centre du schéma : il s'agit de la dynamique des actes de connaissances. Il y a 5 cercles qui renvoient aux 5 actes de connaissance, mais ils ne sont pas explicités puisque leur déroulement n'est pas figé. Une ligne ondulée avec les mentions « E et T » indique que le couple Espace/Temps est primordial. Les autres lignes ondulées qui sortent du nuage représentent les autres projets de sens. Sans précision. Il n'est pas fait mention des 1^e et 3^e personnes même si plusieurs souhaitaient leur donner une place importante voire éminente. La question n'a pas été tranchée.

Schéma des trois flèches



Ce schéma fonctionne par emboîtement :

Au centre nous avons inscrit les actes mentaux qui sont caractérisés par une structure, donc des incontournables.

Les projets de sens englobent les actes puisque ceux-ci sont actes justement parce qu'ils sont agis par un être qui vit ses projets de sens.

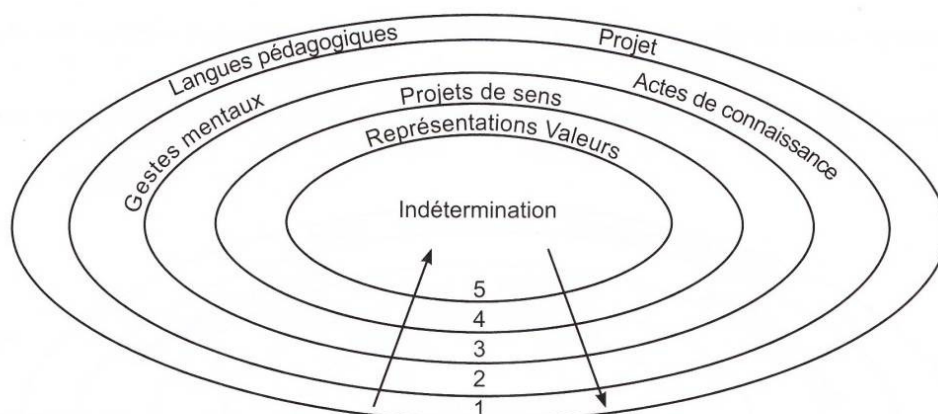
A l'extérieur, nous avons placé le projet d'être forcément lié aux valeurs et aux représentations, même si les premières sont dynamiques et que les secondes sont marquées par l'immobilisme.

Schéma de Pierre-Paul Delvaux

Ce schéma a été élaboré dans le prolongement de la recherche de Dalhem. Il situe les démarches à l'inverse du schéma précédent.

Il a l'ambition de situer les démarches emboîtées par rapport à leur niveau épistémologique.

Il intègre les distinctions déjà mises au jour et y ajoute une dimension importante parce que non dite et qui se situe « au cœur du cœur ».



Je voudrais ici proposer un schéma qui intègre les différents niveaux de la démarche de connaissance, niveaux qui sont articulés, mais qu'il faut distinguer au point de vue épistémologique :

Le premier niveau correspond à la description des langues pédagogiques et du projet au sens « basique ».

Le deuxième niveau correspond à la description des gestes mentaux avec leurs incontournables. Ces gestes mentaux articulés aux projets de sens (agis par eux) sont maintenant appelés actes de connaissance.

Ces deux premiers niveaux ont été beaucoup travaillés par Antoine de La Garanderie. Leur description précise ressort de l'observation réaliste du vécu de conscience et se situe dans une épistémologie binaire si l'on n'y prend pas garde.

Le troisième niveau fait intervenir les projets de sens. A ce niveau c'est l'être au monde qui est pris en considération, c'est la « coloration » que chacun donne au monde qui est ici au centre de la description. C'est l'apport essentiel de Heidegger. Nous nous situons ici au niveau du sens. Nous sortons du binaire, Nous sommes dans des descriptions en tension. Il est remarquable que ce niveau échappe complètement au binaire et soit donc un niveau qui invite à la souplesse mentale. Néanmoins toutes les descriptions utilisent des termes cognitifs (buts/moyens, ressemblance/différence, 1^e personne/3^e personne, etc.), mais sur le mode tensionnel. Ce niveau est le niveau charnière de la prise de conscience qui mène au changement, à l'élargissement cognitif. C'est le niveau charnière entre le cognitif d'une part et les valeurs et le lieu le plus intime de la liberté d'autre part.

Le quatrième niveau est celui des valeurs. Anne Moinet en parle concrètement dans le compte-rendu de l'entretien avec Valérie Henrotin (voir point 4.3). Rappelons en citant Isabelle Nazare-Aga *qu'une valeur est une référence déterminante pour la conduite d'une vie, d'un projet d'une organisation. Elle influence donc toute décision. (...) la notion de valeur individuelle dépasse celle des valeurs apprises que l'on appelle « valeurs morales et valeurs sociales³⁰ »*. Nous sommes bien au niveau de la constitution expérientielle des valeurs personnelles qui sont plutôt stables. La Gestion Mentale n'a pas de discours structuré à ce niveau hormis une option fondamentalement démocratique puisqu'elle est tournée vers la communication la plus explicite et la plus large possible des « moyens d'apprendre » et une option profondément optimiste sur la nature de l'homme.

Le cinquième niveau est à mes yeux le cœur du cœur de la Gestion Mentale. On peut considérer en effet qu'une démarche se définit par ce qu'elle dit *mais aussi par ce qu'elle ne dit pas*. Or il nous paraît qu'au cœur du cœur de la Gestion Mentale il y a une zone d'indétermination, un vide, un appel au sens (comme il peut y avoir un appel d'air) qui sont fondamentaux. Notons au passage que cette proposition doit beaucoup à une conversation avec Philippe Cléménçot. Cette indétermination est le lieu même de la liberté, ce lieu où se vit l'autonomie. C'est bien l'espace intérieur dont il est question dans le texte de Catherine Millot à propos d'Etty Hillesum (voir point 4.1). Ce « vide » rejoint un des points forts de la pensée juive qui insiste sur le blanc, sur la marge. La marge ouvre le futur, le blanc permet la question et la question est nourriture. Elle est aussi, fondamentalement, ce qui évite tous les raidissements³¹.

Cet appel au sens ne peut se situer dans la démarche des sciences constituées qui choisissent un point de vue, construisent des hypothèses explicatives et étayent ensuite leurs propositions avec des observations selon un protocole rigoureux. Ces démarches aboutissent à des propositions qui permettent de baliser le réel avec rigueur mais sans poser la question du sens.

³⁰ Isabelle Nazaré-Aga, *Je suis comme je suis*, Edition de l'homme, 2008, p.21

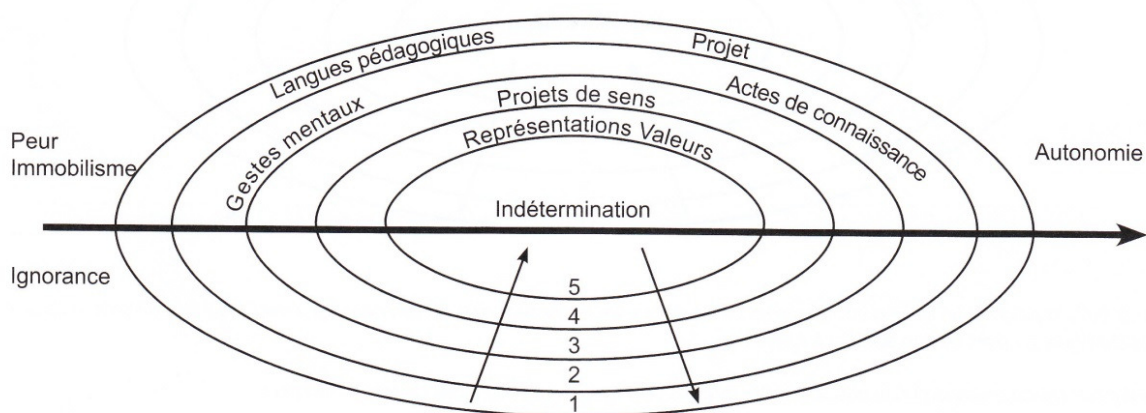
³¹ C'est la grande image de la manne donnée aux Juifs dans le désert. Quand ils ont découvert cette sorte de rosée du matin, ils se sont écriés : « manne-hou », « qu'est-ce ? » D'où l'idée que la question est nourrissante et donc essentielle. Pour en savoir plus, il y a le délicieux petit livre de Marc-Alain Ouaknin, *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, Points Essais, 1998. Et en particulier toute la première partie et le chapitre III de la 2^e partie. (...) *le rôle de toute question est justement d'ouvrir l'être à la possibilité de son futur* (p.94). (...) *le non-questionnement est « la faute primordiale »* (p.97). *La violence, de manière générale, est le refus de poser encore et encore les questions* (p.99).

Mais alors ce lieu serait-il lié aux démarches convictionnelles qui peuvent être considérées comme des « réserves de sens » ?

En fait, il faut distinguer ces démarches convictionnelles d'une part et la Gestion Mentale d'autre part. Je crois que ce qui est au cœur du cœur de la Gestion Mentale se situe en deçà de toutes les positions convictionnelles qui ont comme caractéristiques de proposer des « credo » à savoir des ensembles de préceptes ou de croyances éprouvés certes, mais proposés a priori, la démarche expérientielle se situant alors en aval. La Gestion Mentale offre donc les moyens cognitifs pour accéder à ce lieu d'indétermination au cœur du cœur. Cette position est originale et, pour certains, suspecte : combien les institutions se méfient des êtres libres !

Ce vide combien précieux au cœur de la Gestion Mentale est la marque de sa filiation philosophique et la distingue donc très nettement d'autres démarches.

La démarche cognitive de la Gestion Mentale consiste à articuler ces 5 niveaux pour passer de la peur, de l'immobilisme, de l'ignorance à l'autonomie.



Deuxième proposition de définition des projets de sens

Les projets de sens sont des **dynamiques de présence active à soi et au monde/au monde et à soi**

Dynamiques parce que la prise de conscience de nos préférences nous invite à élargir notre palette cognitive tant vers les niveaux 1 et 2 que vers les niveaux 4 et 5 et nous en donne les moyens en termes cognitifs (fins/moyens, Espace/Temps/Mouvement (?), 1^e personne/3^e personne, opposant/composant, appliquant/ expliquant, découvreur/ inventeur, acteur/témoin, près des êtres/près des choses).

Dynamiques parce que tout se vit, éthiquement, sur le mode de la rencontre³² et de la reconnaissance³³ ce qui devrait nous éloigner de tout ce qui en nous est volonté de possession et qui nous introduit vraiment au respect, à la connaissance et à l'autonomie.

Tout cela est construit sur la croyance de l'insondable richesse du réel.

6. Liste des participants

Francis Cornet, Claire Courbet, Véronique Daumerie, Pierre-Paul Delvaux, Annick Fonsny, Annick Guine, Valérie Henrotin, Janine Leca, Virginie Matthews, Françoise Mirable, Anne Moinet, Christiane Pébrel, Catherine Vieuxtemps.

³² Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p.123

³³ Voir Paul Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance*, Stock 2004.

Pour donner envie d'en lire plus ...



Un extrait du livre de Sophie Perenne, *La vision paradoxale ou l'art de concilier les opposés*. Editions Accarias L'originel, 2009, p. 84-85.

D'où proviendra le choc permettant le passage d'une mentalité dualiste à une vision paradoxale ? Certainement pas d'un enseignement, car la vision paradoxale est une pratique et non un savoir, une manière de penser et non une pensée à propos de quelque chose. Mais il est possible de mettre la vision dualiste en échec, de provoquer la dérouté des illusions que nous entretenons sur nous-mêmes, en se confrontant aux sciences de la nature et de l'homme.

Néanmoins, celles-ci n'auront un effet déstabilisateur qu'à certaines conditions. La première est de les aborder comme des miroirs de soi, dans une démarche à la fois passive et active, où l'on se laisse faire et défaire. Il s'agit moins d'enregistrer un savoir que de le rapporter à soi. L'intérêt porté au cosmos, aux primates ou au cerveau ne mène à la modestie que si cela nous conduit à questionner la vision que nous avons de nous-mêmes.

Ensuite il faut jouir de cet esprit d'aventure qui pousse à aller voir ce qui se cache derrière l'horizon et qui a animé nos lointains ancêtres colonisateurs de la planète. Il faut préférer les questions aux réponses et aimer marauder au-delà de sa spécialité. Cette aventure exige courage et patience, car toute transformation suppose un moment de chaos ou de passage à vide. C'est le fait de la puberté, période de réorganisation neuronale, ou d'une mutation de société, comme la sortie de l'ère industrielle, le passage du communisme au libéralisme, d'une économie locale à une économie mondialisée. Et toute déstabilisation contient en elle-même autant de possibilité d'une création nouvelle que celle d'une désintégration par incapacité de modifier les schémas acquis.

Toutefois la curiosité pour l'inconnu et l'accueil de la déstabilisation exigent un équilibre et une stabilité antérieurs. La fécondité du doute suppose d'avoir eu des certitudes, celle de l'exil d'avoir des racines solides. Pour arriver au non-dualisme, il faut être passé par le dualisme. Celui qui n'est jamais passé par le dualisme est resté au stade infantile de la fusion entre le moi et le non-moi.

Dernière condition : habiter une société autorisant la confrontation des points de vue, apprenant dès l'école à mettre en crise le fonctionnement mental et à accepter le paradoxe, offrant l'accès aux différents savoirs dans une formulation accessible au plus large public. Une société qui intègre la culture scientifique à la culture générale, en ne la considérant pas comme le fait de posséder le langage mathématique, mais comme celui d'être au courant des découvertes et de l'évolution de l'esprit scientifique au cours de l'histoire.

