

PENSER : C'EST OSER LA COMPLEXITE

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

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

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

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

La simplicité, elle, est séductrice.

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

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

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



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

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

« La simplicité est la complexité résolue »
Constantin Brancusi

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

Penser : c'est oser la complexité

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

1. LA SIMPLICITE SEDUCTRICE

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

En politique.

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

Il est vrai :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dans les sciences.

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

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

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

² ORSENNA, E., (2018), *op. cit.* p.52

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

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

Dans l'enseignement.

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

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

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

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

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

- Ah ! Vous pouvez m'expliquer ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. COMPLEXE ET COMPLIQUÉ. GLOBAL ET PARTICULIER

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

« Complexe, ce qui est tissé ensemble » Edgar Morin

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. COMPLEXITE ET COMPETENCES

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

⁸ Didier Delignières

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

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

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

Qu'est-ce qu'une compétence ?

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

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

Pour qu'il y ait compétence, il faut que, face à une nouvelle situation complexe, il choisisse lui-même parmi ses savoirs, savoir-faire, savoir-être, ce qu'il convient d'utiliser judicieusement dans cette situation. On parle de situation nouvelle car si celle-ci a déjà été vue, l'élève n'a plus qu'à refaire mécaniquement ; et on parle de complexe dans le sens où plusieurs démarches différentes peuvent être mises en œuvre, il va devoir opérer des choix, et il n'y aura pas non plus de solution univoque¹³.

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

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

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

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

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

¹² https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html consulté le 02/11/2018.

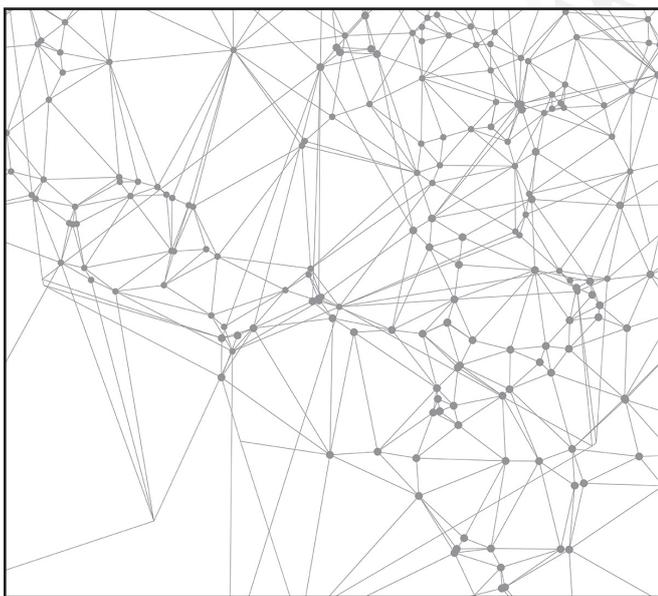
¹³ Cela pose de façon évidente l'épineuse question du transfert. Je vous renvoie aux articles parus dans la feuille d'if 33 de décembre 2016 entièrement consacrée à ce sujet à la suite des 4^{es} rencontres de Wégimont.

Penser : c'est oser la complexité

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

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

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



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

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

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

Enchevêtrements. A décrypter !

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

¹⁵ DELIGNIERES, D., *Op. cit.* p. 93.

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

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

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

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

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

4. « regarder qqch » = verbe transitif

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

Ces exemples montrent aussi qu'il est nécessaire, comme le propose Jean-Marie De Ketele¹⁶, d'élargir la dimension cognitive de l'apprentissage à deux autres dimensions, toutes trois interdépendantes :

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

émotions affectent positivement ou négativement certaines tâches cognitives.

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

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

Deux raisons apparaissent évidentes :

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

4. LA COMPLEXITÉ AU CŒUR DE LA GESTION MENTALE

Les finalités de la Gestion mentale.

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

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

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

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

¹⁷ DE KETELE, J.-M., *Op. cit.*, p. 24.

¹⁸ *Id.* p. 25.

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

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

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

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

Les fondements.

La phénoménologie²¹, philosophie qui fonde la Gestion mentale, nous invite à une pédagogie du doute et non à une démarche péremptoire. (C'est ce qui en fait la complexité !) Elle nous conduit à un « je ne sais pas » possible. Cette phénoménologie est une attitude fondée sur le respect du vécu de conscience de chacun individuellement.

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

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

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

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

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

La rencontre à travers le dialogue pédagogique.

Le dialogue pédagogique dont nous parlons comprend :

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

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

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

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

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

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

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

²³ *Id.*, p. 19.

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

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

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

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

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

5. COMPLEXITE ET INTERDISCIPLINARITE

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

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

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

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

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

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

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

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

Ce travail demande aux enseignants un engagement et un in-

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

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

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

²⁷ TADDEI, F., *Op. cit.* p. 67.

Penser : c'est oser la complexité

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

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

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

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

Quelques questions de départ :

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

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

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

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

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

• **Du déroulement :**

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

• **Quelles compétences ont été mises en œuvre ?**²⁸

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

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

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

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

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

Penser : c'est oser la complexité

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

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

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

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

6. CONCLUSION

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

Le XXI^{ème} siècle nous invite à travailler ensemble pour mieux saisir la complémentarité et la complexité des regards sur le monde, pour nous aider à penser avec le point de vue de l'autre. Pour y arriver sur le plan cognitif, Jérémy Lamri³⁰ pense que nous devons développer quatre compétences : la créativité, l'esprit critique, la communication et la coopération. Ce sont des compétences très complexes et nécessaires à notre adaptation au futur. Je plaide pour que nos modèles pédagogiques s'en inspirent et que nous ne soyons pas l'ivrogne cherchant sa clé en dessous du réverbère...

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

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

Moha, le 06 décembre 2018,
Luc Fauville

Un Blog à visiter et à revisiter !

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

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

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

Notre page Facebook : recherchez IF Belgique : Gestion Mentale !

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

www.ifbelgique.be

²⁹ TADDEI, F., *op. cit.* p. 127.

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

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