

# Les fondements de la gestion mentale

## par Pierre-Paul Delvaux

### Avant de commencer : Quelques précautions et un plan

#### Avertissement

Notre démarche ne sera pas un discours de philosophe à des philosophes. Elle ne sera pas non plus une synthèse puisque la démarche de la gestion mentale est en constante évolution. Elle ne sera pas une simplification, mais une démarche à plusieurs entrées. Disons enfin qu'elle constituera la première partie - la plus longue sans doute - d'une recherche qui se poursuivra dans les numéros suivants.

Nos objectifs dans cette contribution sont les suivants :

- Cerner les caractéristiques d'un fondement philosophique. Avec les implications théoriques et concrètes.
- Donner des points de repères pour entrer dans une pensée complexe.
- Distinguer le parcours d'Antoine de La Garanderie d'une part et la philosophie de la gestion mentale d'autre part.
- Permettre un début de prise en main de l'outil qui fonde la démarche gestion mentale.

#### Remarque

Certains pourraient croire que la pensée d'Antoine de La Garanderie est ramenée ici à une série d'influences, comme si la gestion mentale était un manteau d'Arlequin. Notre démarche qui s'arrête à quelques grandes pensées peut en donner le soupçon, mais telle n'est pas notre intention. Nous redisons avec force que cet exposé ne s'adresse pas à des philosophes, qu'il procède non par simplification mais par éclairages successifs et que la somme de ceux-ci permet d'entrer dans une pensée mais non d'en faire le tour. Cet exposé, répétons-le, n'a pas l'ambition de présenter une synthèse, mais d'ouvrir des portes.

Par ailleurs, il faut tordre le cou à toutes les remarques qui laissent entendre qu'une pensée quelle qu'elle soit puisse naître et se développer à partir de rien. *Le désir d'originalité, écrivait Paul Valéry, est le père de tous les emprunts. Rien de plus original, rien de plus « soi » que se nourrir des autres.* En fin de compte chacun rend à Antoine de La Garanderie le mérite d'avoir initié une démarche de pédagogie phénoménologique et d'avoir ainsi construit une œuvre incontournable.

## Plan de l'article

1. Questions faussement naïves.
2. Rappel des objectifs et mise en projet
- 3.1. A quoi bon faire de la philosophie
- 3.2. La philosophie et les sciences constituées
- 3.3. La modernité
4. Aristote et les fondements implicites: Kant et La Révolution Française
5. Rogers
6. Husserl
7. Heidegger
8. Le thomisme, une nourriture intellectuelle
9. Ce que Antoine de La Garanderie ne supporte pas
- 10 Pour un début de pratique
- 11 Conclusions et ouvertures.

## 1. Des questions

Le point de départ de notre parcours tourne autour de quelques questions simples :

- ❖ A quoi bon faire de la philosophie ? Que peut-elle éclairer dans la pratique de terrain ?
- ❖ Y a-t-il concurrence entre les démarches pédagogiques ? Entre la PNL et la gestion mentale par exemple ?
- ❖ Y a-t-il une « orthodoxie » en gestion mentale ? Comment pouvons-nous nous situer par rapport à certains discours péremptoirs ?
- ❖ Peut-on arriver à une certitude ? Y a-t-il une « vérité » en gestion mentale ?
- ❖ Y a-t-il un noyau dur ? Non pas dans le sens d'un groupe qui serait tenté par une attitude intransigeante, mais au sens d'un essentiel auquel chacun pourrait adhérer au-delà de certaines convictions.

## 2. Mise en projet

Répetons que nos objectifs sont les suivants :

- ❖ Cerner les caractéristiques d'un fondement philosophique. Avec les implications théoriques et concrètes.
- ❖ Donner des points de repère pour entrer dans une pensée complexe.
- ❖ Distinguer le parcours d'Antoine de La Garanderie d'une part et la philosophie de la gestion mentale d'autre part.
- ❖ Permettre un début de prise en main de l'outil qui fonde la démarche gestion mentale.

Notre propos vise à une grande lisibilité. Chacun de vous est certainement plus philosophe qu'il ne le pense. Ne vous laissez donc pas intimider. Ayez sans cesse présent à l'esprit votre pratique de terrain et vous constaterez que tout ce qui est exposé ici y est intimement relié. Par ailleurs, nous avons introduit quelques schémas ou quelques métaphores qui faciliteront votre compréhension. Quelques lectures complémentaires vous seront signalées pour votre plus grand plaisir, nous l'espérons...

### 3. Philosophie ! Vous avez dit philosophie ?

#### 3.1. A quoi bon faire de la philosophie ?

Oui vraiment, à quoi bon chercher les fondements d'une démarche ? Ne juge-t-on pas l'arbre à ses fruits ? Cette question apparemment naïve est celle qui a guidé la rédaction de ce cahier.

A cette question deux réponses :

Commençons par évoquer quelques grands noms (hors gestion mentale) pour nous demander quel intérêt nous avons à isoler leur position fondamentale par rapport à l'homme, au sens, à la vie, à l'apprentissage,...

- ✚ Skinner. Ce psychologue américain a dominé récemment une large partie de la réflexion pédagogique. Il est clair pour lui que l'homme est profondément conditionné et que l'apprentissage est la mise en place de ce qu'il appelle le « conditionnement opérant ».
- ✚ Freud, lui aussi, a marqué profondément notre siècle. Nous considérons que sa démarche et les concepts qu'il a proposés font partie « des idées que nous respirons » sans même nous en rendre compte. Son œuvre n'a peut-être pas un impact pédagogique direct, mais sa démarche repose sur une conception fondamentalement pessimiste des ressorts qui animent l'être humain : sa conception de l'inconscient est marquée par l'instinct de mort.
- ✚ Marx, qui est un autre « penseur du souterrain », dénonce le fait que les superstructures économiques nous conduisent. A l'instar de Freud, il prétend que l'homme « est conduit ». La tournure passive est ici essentielle !
- ✚ Platon, philosophe exemplaire pour sa méthode, considère toutefois que tout se joue dans l'invisible de ce qu'il appelle les « idées ».
- ✚ Descartes nous a donné le doute systématique comme instrument de rigueur, mais il considère que c'est bien la raison qui doit conduire l'homme et que l'émotion est littéralement parasite.
- ✚ Spinoza par contre considère que l'émotion est bien le fondement de la démarche de connaissance.

On pourrait multiplier les exemples, mais c'est bien à ce niveau que la gestion mentale et la PNL s'opposent. La PNL considère fondamentalement l'homme comme un être programmé et donc (re)programmable. La gestion mentale a une vision très différente sur ce point précis puisqu'elle insiste sur l'activité de l'apprenant mise en relation avec son projet de sens : *En montrant à l'homme comment se servir de l'intelligence dont il est pourvu, on lui restitue sa liberté.* (1)

Par ailleurs, nous avons déjà distingué le processus de validation d'une part et l'examen de la validité d'autre part. Le terrain pédagogique est bien celui de la validation de la GM. Nous avons tous connus ces moments merveilleux où un apprenant naît à lui-même en quelque sorte. Alors, oui ! « Cela marche ! » Mais nous pensons légitime de poser la question de la validité de la GM. Quels sont ces fondements ? Qu'est-ce qui nourrit en profondeur cette démarche ? Quels sont ses liens avec d'autres démarches parallèles ou voisines ? Ces différentes démarches peuvent-elles s'articuler ou bien sont-elles à ce point différentes qu'il y aurait incohérence à les utiliser ensemble ? Et puis et surtout, nous pensons que mieux connaître ce qui fonde la gestion mentale

(1) Antoine de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence.*

va certes enchanter ceux qui parmi nous ont la fibre philosophique, mais que cela nous rendra tous plus conscients des enjeux (pas seulement cognitifs, mais humaniste au sens large) de notre démarche.

Nous sentons l'agacement de certains de nos lecteurs : ces philosophes, tous ces penseurs ne pourraient-ils pas se mettre d'accord à la fin ? ... Pourquoi une synthèse ne serait-elle pas possible ? Eh bien non ! Ce n'est pas possible ! Parce que toutes ces démarches reposent sur un choix et, pour donner forme, tout choix « déforme ». Sans cela pas de construction, pas de communication possibles (2). Une synthèse est rigoureusement - et heureusement - impossible. Nous sommes ici aux antipodes de tous les totalitarismes.

Sommes-nous dès lors dans le complet relativisme ? Que non pas ! Une philosophie, une conception du monde, de l'homme, de la connaissance est *marquée par une prise de conscience de sa démarche et par une cohérence*. Ce dernier mot est lourd de sens... Tout ce qui va suivre essaie de cerner la cohérence de la gestion mentale.

### 3.2. La démarche philosophique et les sciences constituées

Quelle est donc la différence entre la démarche philosophique d'une part et la démarche des sciences constituées d'autre part. Soit le tableau suivant :

Démarche philosophique	≠	Sciences constituées
↓		↓
Postulats sans cesse soumis à la critique		Postulats clairs sur lesquels on travaille
Inconfortable		Relativement confortable

La gestion mentale se situe de plein droit dans la démarche philosophique. Elle en suit le chemin qui sera décrit tout au long de ce cahier.

Les sciences constituées, elles, suivent une démarche très différente en ceci qu'elles ont recours à des postulats, construisent et valident des modèles à partir desquels le développement et les observations sont structurés. Ainsi, les mathématiciens construisent leur parcours à partir de postulats très simples. Le résultat est un édifice d'une abstraction remarquable, d'une efficacité étonnante dans certains domaines, édifice où l'esthétique n'est pas absente. Les sciences naturelles fonctionnent à partir des postulats de l'observation, de

(2) Sur cette question, le lecteur tirera profit des livres d'Edgar Morin et en particulier de *Pour sortir du XXe siècle*, Seuil, « Points »

leurs structurations propres et aboutissent souvent à une vérité généralisable souvent présentée sous une forme statistique. Citons encore les démarches du droit, de la sociologie, de l'ethnologie, de l'anthropologie, etc. Toutes ces démarches mettent en place et valident des *modèles*. Les neurophysiologistes et les pédagogues ne font pas exception : citons, par exemple, pour le fonctionnement du cerveau, les modèles computationnels ou connexionnistes, ou, pour l'intelligence de l'enfant, les modèles néopiagétiens, évolutionnistes, le courant du développement précoce ou encore le courant de l'environnement social. (3)

Parallèlement à ces démarches, la philosophie a évolué. Elle a renoncé à ses prétentions métaphysiques en entrant dans la modernité, comme nous le verrons ci-après. Elle a dû renoncer à certaines de ses prétentions moralisantes (4). Elle va aussi assister à la fin du XIXe siècle à l'essor des sciences humaines et en particulier à la fondation et au développement de la psychologie expérimentale (5). Mais la démarche philosophique jamais ne se confondra avec les sciences constituées. (6) Tout ce qui suit ira dans ce sens-là.

Notons au passage que nous n'établissons pas de hiérarchie entre ces deux types de démarches. Il s'agit de niveaux différents.

Voilà pourquoi, à notre avis, nous avons peu à attendre de nos collègues psychologues ou pédagogues, au moins de ceux qui travaillent dans la perspective des sciences constituées, parce qu'ils travaillent sur un autre modèle (un autre paradigme, dira-t-on de façon plus pédante !) Ajoutons que si la démarche neurophysiologique apporte parfois (souvent) une confirmation de nos observations, nous pouvons nous en réjouir, non comme s'il s'agissait d'une caution, mais tout au plus d'une convergence et une occasion pour nous d'aller plus loin en profitant de leurs interpellations.

Nous avons plus à attendre des philosophes et en particulier ceux qui se situent dans la perspective phénoménologique. Certains et non des moindres (7) présentent la phénoménologie non comme un contenu mais comme une attitude : ils disent que la phénoménologie n'est pas un substantif mais un adjectif et qu'il pourrait donc y avoir une psychiatrie phénoménologique et, bien entendu, une pédagogie phénoménologique. Cette démarche où l'attitude prime le contenu est fondée sur le respect du vécu de conscience de chacun individuellement, de chaque peuple et sur la certitude de l'inachèvement de tout savoir. Et finalement, le défi est bien d'articuler cette démarche avec celle des sciences constituées.

(3) *Sciences humaines* n° 164, octobre 2005, pp. 32-33.

(4) Voir, par exemple, tout le débat sur l'introspection dans *Défense et illustration de l'introspection* d'Antoine de La Garanderie

(5) Gilles Marchand, « Naissance de la psychologie expérimentale », *Sciences humaines*, n° 161, juin 2005, pp. 58-61.

(6) Antoine de La Garanderie technicien de la pédagogie ou philosophe qui a pour domaine la pédagogie !? *Pourquoi une telle méprise ? Parce qu'il y a oubli d'une différence essentielle entre questionnement phénoménologique et méthode pédagogique, entre ce qui essaie d'ouvrir de nouveaux chemins de pensée et ce qui tente d'imposer des structures formelles à la pédagogie.* Thierry Artur, « Phénoménologie et méthode pédagogique », dans *Gestion mentale* n° 3, Bayard Editions 1992, p.51

(7) Françoise Dastur lors d'un séminaire à l'Université de Liège, le 24/11/04.

### 3.3. La modernité

La gestion mentale, comme n'importe quel courant philosophique contemporain, ne peut se comprendre vraiment que dans le contexte de la modernité (même si certaines déclarations peuvent sembler hors cadre).

L'essentiel de la position de la modernité par rapport au sens tient en peu de mots :

**A cause des travaux de la linguistique, de la sociologie et de l'ethnologie, le discours péremptoire et universel n'est plus possible.**

Voilà qui est dit de façon concise et... péremptoire !

Ceci entraîne la fin de la métaphysique comme démarche qui postule la recherche d'une vérité-objet cachée quelque part et postule une attitude de recherche et de construction du sens. Nous reviendrons sur ce terme délicat plus loin dans notre exposé. Contentons-nous d'ajouter pour l'instant que la fin de cette prétention universelle correspond à la fin de l'eurocentrisme.

Deux esprits très différents, Adolphe Gesché, le théologien et Gianni Vattimo, le philosophe spécialiste de Heidegger, nous disent les enjeux de cette nouvelle attitude :

*(...) il importe de découvrir et de comprendre le sens là où il se manifeste au lieu de le chercher dans un a priori, qu'il soit rationnel ou dogmatique. Il faut laisser le sens au sens. Il faut laisser le sens apparaître. Apparaître dans sa propre production, qui ne doit rien à d'autre qu'à lui-même. Là où il s'annonce, non là où il se décrète. (8)*

Cette approche est souvent appelée post-métaphysique parce qu'elle considère qu'il n'y a plus « quelque part » une vérité-objet, il y a au contraire une *construction en cours*. A ce propos Vattimo écrit : *Je cherche à proposer des arguments qui, sans prétendre valoir comme des descriptions définitives des choses telles qu'elles sont, me semblent être des descriptions raisonnables de notre condition, ici et maintenant.*

*La rigueur du discours post-métaphysique est seulement de ce type; il cherche une façon de persuader qui ne prétend pas tenir sa force d'un point de vue « universel » — c'est-à-dire d'aucun point de vue — mais qui sait qu'il a une provenance et qu'il s'adresse à quelqu'un qui est dans le processus et qui n'a donc jamais une vision neutre, mais se risque toujours seulement à en donner une interprétation. Dans ce cas, une vision neutre est non seulement impossible, mais littéralement dépourvue de sens : elle reviendrait à vouloir se crever les yeux pour voir les choses objectivement. (9).*

Le philosophe n'est plus sur la montagne de la vérité révélée, mais dans la rivière qui coule, c'est toujours la même rivière mais ce n'est jamais la même eau...

Tout cela nous amène à prendre en considération le filtre social et le filtre de la langue. Sans doute de nouveaux chantiers pour la gestion mentale.

(8) Adolphe Gesché, *Le sens*, Cerf, p. 10. Nous soulignons.

(9) Gianni Vattimo, *Espérer croire*, Seuil, p. 42

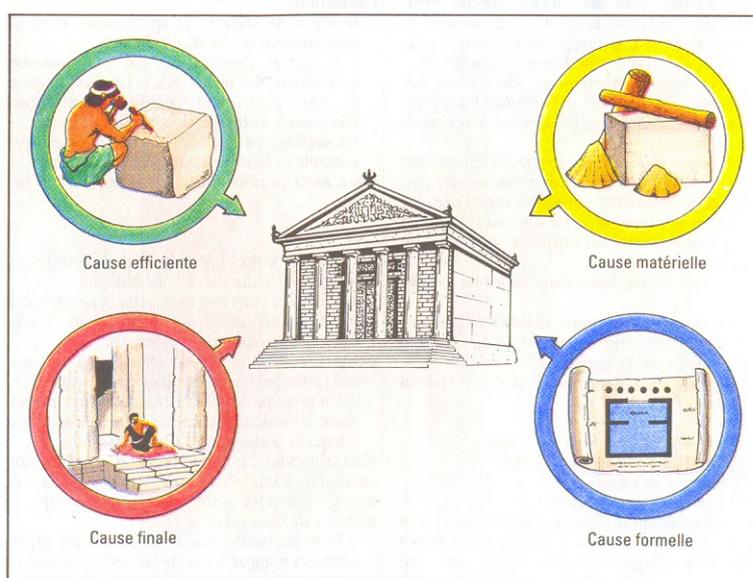
## 4. Aristote

### 4.1. Aristote

La pensée d'Aristote est une des clés pour comprendre l'aventure intellectuelle et pédagogique de la gestion mentale.

*Partir du réel*, telle est sa démarche fondamentale, partir de ce que l'homme peut percevoir avec ses sens et juger avec sa pensée. S'interroger sur ce perçu avec la conviction que tout a une cause et ainsi remonter de cause en cause vers la cause première.

A cet égard, Aristote distinguera quatre causes : la cause matérielle, la cause formelle, la cause efficiente et la cause finale.



C Les quatre causes d'Aristote

Disons simplement que pour Aristote, rien n'arrive sans cause, tout est animé par une fin. Dans cette perspective, on peut se demander si une action est pensable sans cause finale.

Par ailleurs, Aristote fut un des premiers à s'intéresser au fonctionnement de l'intelligence. On trouve en effet dans le *De Intellectu* une ébauche de description de l'attention, de la compréhension et de la mémorisation.

Alors que Platon, son maître, distinguait le sensible et l'intelligible (le monde des idées), Aristote, lui, distingue la **puissance** (ce qui est inaccompli) et l'**acte** (ce qui est accompli). Plus un être donne forme à une matière, plus cet être passe de la puissance à l'acte et plus il a de réalité. Derrière ceci il y a l'idée que la vie s'efforce d'aller vers plus de forme et plus d'intelligence. Il y a donc une hiérarchie dans l'être et cet être est avant tout pro-jet. Dans

cette perspective il y a aussi une grande diversité des êtres : l'être peut avoir plusieurs formes et se dire de plusieurs façons.

Le lecteur reconnaît ici ce qui tout ce qui, en gestion mentale, deviendra le projet et le respect des différences.

#### 4.2. Influences implicites :

Arrêtons-nous quelques instants sur deux influences implicites. Citons Kant avec cette belle expression « Sapere aude » qui signifie littéralement « Ose savoir » et que l'on pourrait paraphraser en disant « Ose te servir de ton pouvoir de connaissance... » Expression qui nous est familière tous comptes faits...

Citons aussi la Révolution Française et ses idéaux qui sont certainement très présents dans la démarche qui nous occupe, sans que nous ne devions insister lourdement.

### 5. Rogers

Certains s'étonneront de lire ici le nom d'un thérapeute. Pourtant, Antoine de La Garanderie a trouvé chez lui une attitude anthropologique dans laquelle il s'est retrouvé et qui l'a profondément marqué. Même si cette attitude semble avant tout « pragmatique », sa prise en compte relève d'un choix qui est fondamental.

Au bout de la chaîne d'actions, il y a des attitudes qu'on pourrait qualifier de techniques, ce sont les principes de l'écoute active, la posture, la reformulation, etc. A l'autre bout, il y a la peur... Cette peur ne serait pour Antoine de La Garanderie qu'une façon d'éviter le risque inhérent au pouvoir être, une façon de fuir la liberté... (10) Or, au cœur du complexe, il y a chez l'homme une volonté d'être dont il faut retrouver le sens. Pour ce faire, notre philosophe opère un choix : *Rogers ne met pas l'accent dans ses cures sur le « refoulé », sur tout ce qui, dans le dire de son patient, apparaît sous des formes travesties. Il a mieux à faire qu'à interpréter des « lapsus » ou des actes manqués. Il recherche à travers le dit, non pas le refoulé, mais ce qui, en lui, est exigence de liberté, volonté actuelle de sens, mais qui demeure implicite.* (11) On le voit, derrière l'action pragmatique il y a un choix fondamental, un choix tourné vers la conscience et vers l'autonomie, la prise de conscience d'une *pensée en marche*. (12)

Mais cette peur du pouvoir être est si prégnante qu'il faut être très attentif à la relation d'aide qui se noue entre l'intervenant et le demandeur. A cet égard, il est essentiel que les pensées et le ressenti du demandeur ne soient pas disqualifiés. Or, la compétence de l'intervenant peut installer l'idée très implicite que c'est lui détient la vérité. Il ne faut certes pas renoncer à la

(10) Antoine de la Garanderie, *Apprendre sans peur*, Chronique sociale, 1999, pp. 12 et suivantes.

(11) Antoine de la Garanderie, *Apprendre sans peur*, p. 21.

(12) Paul Ricœur oppose deux démarches d'interprétation - il parle d'herméneutique - : l'une est tournée vers l'inconscient et privilégie le passé, l'autre est tournée vers la conscience et souhaite explorer notre vie d'adulte. Il développe cela à propos des interprétations d'Hamlet dans *Le conflit des interprétations*, Seuil, pp. 115-118.

compétence, mais la tenir à distance. (13) Cela se traduit souvent dans nos dialogues par cette petite remarque : « C'est toi qui sais, moi j'essaie de comprendre ! »  
*S'il faut tout faire pour instaurer un dialogue qui soit celui de la liberté* (14), il convient enfin d'observer cinq attitudes (14) bien connues de nos lecteurs :

1. Aucun être humain ne maîtrise totalement sa vie. L'intervenant *se doit de maintenir présent à sa conscience cette vérité première : qu'on n'est pas plus à l'aise avec soi qu'autrui ne l'est avec lui-même.* (14)
2. La congruence de l'intervenant avec son projet de sens.
3. La considération positive inconditionnelle
4. L'empathie par rapport au demandeur.
5. La clarification du sens de l'intervention.

Tout ceci rejoint par le côté pragmatique une vision de l'homme, de l'apprentissage et de la relation d'aide.

## 6. La phénoménologie de Husserl

### 6.1. Pourquoi parler de Husserl

Même si la démarche de Husserl ne se confond pas avec celle d'Antoine de La Garanderie, elle l'éclaire singulièrement. Nous voudrions ici montrer que Husserl a initié un changement important dans la démarche habituelle de son temps. Ce changement est essentiel pour saisir une des données fondamentales de l'auto observation et/ou du dialogue pédagogique

### 6.2. Son itinéraire. Le contexte intellectuel

Husserl (1859-1938) est d'abord un mathématicien, mais il étudiera aussi la physique, l'astronomie et la philosophie. Sa démarche se situe contre Marx et Freud qui invitent le sujet moderne à se tourner vers ce qui échappe à la conscience. (15) Husserl souhaite réhabiliter le droit à la conscience. Il souhaite en outre éviter deux écueils :

- ❖ le subjectivisme qui met en avant la relativité absolue de tout ce qui n'est pas scientifique, à savoir l'art, la morale ou la politique,
- ❖ l'objectivisme des sciences empiriques qui auraient l'ambition d'être les seules sources du savoir.

(13) Le demandeur peut ressentir cette compétence comme une négation de lui-même : *Il faut voir que cette forme d'aliénation engendre une peur quasi métaphysique : c'est le pouvoir être, le pouvoir d'être, qui est interdit d'expression.* *Apprendre sans peur*, p. 24

(14) *Apprendre sans peur*, pp. 27 et 28-29.

(15) A propos de Marx et de Freud, on a pu parler de « philosophie du souterrain » parce qu'ils font appel à l'inconscient d'une part et aux structures économiques d'autre part qui l'une et l'autre échappent à la conscience individuelle.

### 6.3. Son projet

Le projet de Husserl est d'analyser le vécu de conscience, autrement dit, d'analyser ce qui apparaît à la conscience. C'est ce sens-là qu'il faut donner au mot « phénomène » : ce n'est pas ce qui apparaît extérieurement, mais ce qui apparaît à la conscience et la façon dont cela apparaît. Le lecteur reconnaît ici la démarche du dialogue pédagogique.

La question n'est pas ici *est-ce que je peux toucher, mesurer, etc.... mais comment cela apparaît-il à la conscience* (16) *Ce n'est pas quelque chose qui existe à travers mes intérêts mais un phénomène qui apparaît à ma conscience en tant que tel.* (16)

### 6.4. Pour situer finement le changement de perspective

Deux schémas nous aideront ici à situer ce changement entre l'attitude dite « naturelle » et la démarche phénoménologique.

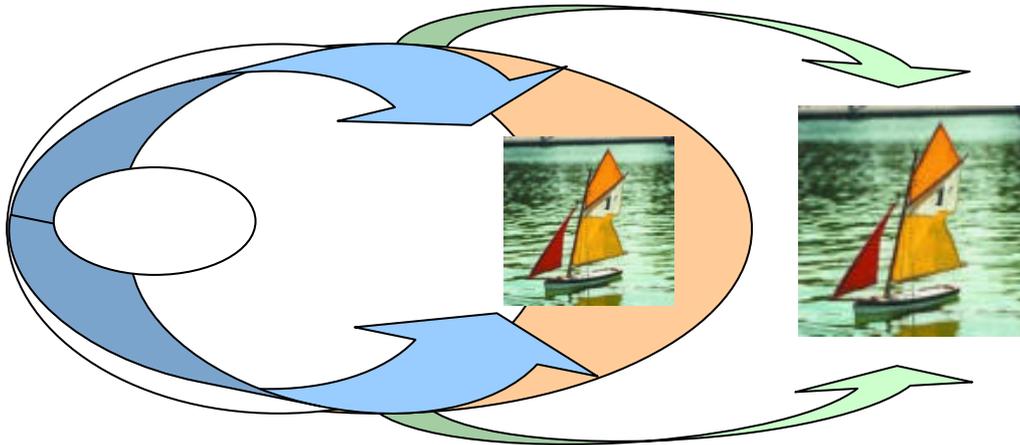
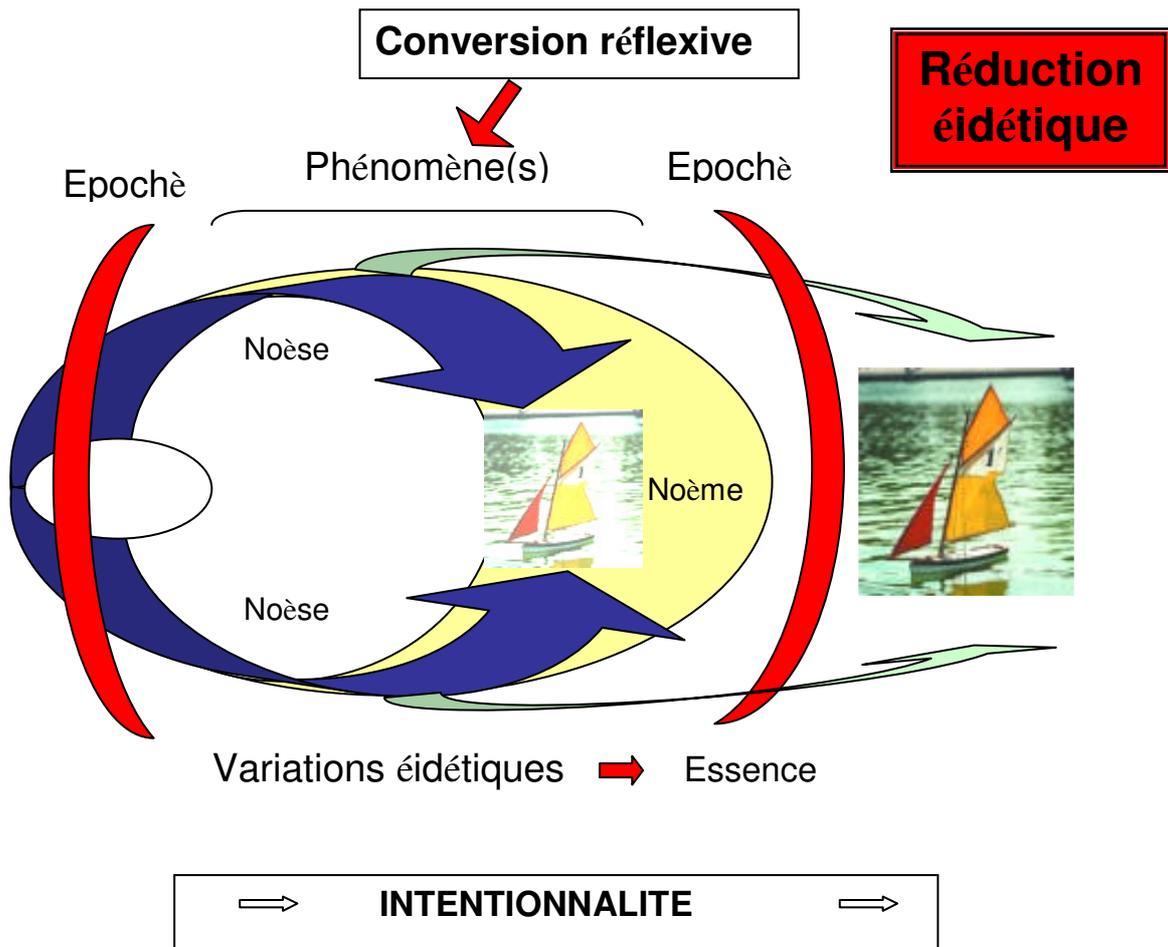


Schéma 1 : « L'attitude naturelle »

Pour lire ce schéma, il faut voir à droite un objet de perception, à gauche et au centre un esprit humain désireux de s'approprier cet objet. Les flèches fines représentent l'activité perceptive et les flèches plus larges représentent l'activité mentale d'appropriation. Finalement, l'objet de perception acquiert une existence mentale.

Tout ceci peut paraître évident et familier aux praticiens de la gestion mentale. En fait ce qu'il convient de souligner c'est que l'attitude « naturelle » entretient la certitude que cette appropriation est possible à 100% et que l'objet mental sera **parfaitement connu**, pour peu que la démarche ait été rigoureuse évidemment. C'est cette certitude, cette confiance en une totale capacité d'appropriation qui va être battue en brèche par Husserl entre autres. Husserl va montrer que cette transparence, cette parfaite équivalence, cette parfaite connaissance n'est pas possible. L'enjeu nous allons le voir est essentiel.

(16) Edouard Delruelle, *Métamorphoses du sujet*, De Boeck, 2004, pp. 269 et 270.



**Itinéraire pour lire ce schéma :**

Pour une première approche :

- Le lecteur reconnaîtra facilement le premier schéma. Un objet de perception et un être humain dans son activité d'appropriation.
- Le lecteur notera déjà que l'objet mental n'apparaît pas avec la même netteté que dans le premier schéma.
- Les mots de « noèse » et de « noème » ont été ajoutés. « Noèse » représente tout le travail de constitution de l'objet mental, autrement dit, le travail évocatif. Le « noème », on s'en doute, représente le « produit fini », l'évocation - on dit parfois « l'évoqué » - qui pourra être stockée pour un traitement ultérieur.
- La dynamique mentale est représentée par « l'intentionnalité ». Mention qui se trouve en bas du schéma et qui signifie que la conscience n'est pas une entité en soi, un réservoir, mais qu'elle est mouvement vers... que la conscience n'existe que si elle est conscience de ...

L'essentiel de ce schéma est contenu dans la notion de **réduction eidétique**.

La réduction eidétique est cette démarche qui consiste à cerner l'essentiel d'un phénomène. La réduction, comme le mot l'indique déjà, consiste à aller au-delà des variantes individuelles pour cerner ce qui est « incontournable » en quelque sorte. De livres en livres, Antoine de La Garanderie cerne de plus en plus près les notions d'évocation, de gestes mentaux, de projet, etc. Ce travail est long et évolutif. Ceux qui suivent attentivement les travaux de gestion mentale savent que les notions évoluent...

Pour entrer dans cette notion centrale, nous vous proposons trois étapes :

- Les deux parenthèses sont surmontées de la mention « epochè » (prononcez épokè), terme grec qui signifie « mise entre parenthèses ». La parenthèse de droite représente l'impossibilité d'une connaissance complète, totale, exhaustive de l'objet visé. La prétention au savoir absolu est ici disqualifiée. Husserl se situe dans la tradition qui met en question la réalité extérieure. Pour Husserl le monde extérieur est réduit à ce qui apparaît à la conscience. (Le lecteur peut ici commencer à percevoir une insistance sur ce fameux « vécu de conscience. ») La parenthèse de gauche est nettement moins développée dans les écrits phénoménologiques, mais elle est essentielle pour les pédagogues que nous sommes. (17) Il s'agit d'une mise entre parenthèses de nos *a priori*, de nos idées toutes faites, de tout ce qui est repères tout faits et qui sont des obstacles majeurs à l'apprentissage : c'est ce que nous avons étudié sous le terme de « représentations » dans la Feuille d'IF n°7. C'est parce que ces représentations sont présentes dans l'esprit et qu'il faut s'efforcer de les faire évoluer que, dans notre schéma, la parenthèse traverse la tête de l'apprenant.
- La deuxième étape de la réduction eidétique est la « conversion réflexive » dont il est question au-dessus du schéma. Comme le mot l'indique déjà il s'agit de s'intéresser aux phénomènes, donc aux vécus de conscience. C'est ici que la démarche prime le contenu. Nous reconnaissons notre souci dans le dialogue pédagogique à faire émerger l'itinéraire mental d'appropriation.
- La troisième étape de notre lecture se situe en dessous sous la mention « variations eidétiques ». Il s'agit d'envisager les notions étudiées sous tous leurs aspects de façon à cerner l'essence même de cette notion. Le texte de Jankélévitch reproduit au point 10 de cet exposé illustre bien cette démarche. (18)

### **Implications pédagogiques**

Nous n'allons pas nous attarder parce que le lecteur aura reconnu sans peine tout ce que le dialogue pédagogique met en lumière à la fois dans l'attitude qu'il suppose et dans ce qu'il met au jour de l'activité de l'apprenant. Tout ceci disqualifie toute attitude intrusive de la part de l'accompagnateur et met l'apprenant au centre de l'activité d'apprentissage.

(17) Natalie Depraz, « Une pratique concrète » dans *Le Magazine littéraire, La phénoménologie, une philosophie pour notre temps*, n° 403, novembre 2001, pp. 25-27.

(18) Outre l'idée de variations qui renvoie aux multiples renversements que pratique Antoine de La Garanderie, on y retrouve l'idée de méthode rigoureuse, l'impossibilité de saisir la vérité, l'idée aussi que finalement on peut atteindre un monde lisse, expression un peu mystérieuse à nos yeux, qui renvoie sans doute à une réduction poussée le plus loin possible.

A côté du dialogue pédagogique qui met en lumière toute l'activité instauratrice de sens chez l'apprenant, la démarche phénoménologique nous invite à repérer la démarche instauratrice des notions que nous enseignons. Citons pêle-mêle : la racine carrée très différente en cela des opérations de base, les différentes conceptions de la grammaire, les réseaux de concepts différents selon les langues, les notions de cause, de temps, de matière, etc.

Plus largement, la démarche phénoménologique disqualifie toute affirmation péremptoire et nous invite à réfléchir à une pédagogie du doute.

## 7. Heidegger

L'influence de Heidegger a été profonde. Elle est fondamentale pour comprendre et appliquer la démarche de la gestion mentale : *Aucun philosophe, avant Heidegger, n'a décrit avec autant de précision l'acte de connaissance, au point qu'on peut affirmer qu'il l'atteint dans son essence. Il en résulte des conséquences telles qu'elles constituent un préalable à toute conception pédagogique.* (19)

C'est un auteur difficile, aussi allons-nous vous proposer plusieurs portes d'entrées et demander un peu d'aide à Paul Ricœur et Marc Alain Ouaknin d'une part et nous aider de quelques histoires d'autre part. L'ordre de présentation de ces différents moyens a son importance, néanmoins chacun pourra batifoler à sa guise

7.1. Paul Ricœur nous donne une première clé pour entrer dans la pensée de Heidegger :

*A la question : à quelles conditions un sujet connaissant peut-il comprendre un texte, ou l'histoire ? on substitue la question : qu'est-ce qu'un être dont l'être consiste à comprendre ? (...) Comprendre n'est plus alors un mode de connaissance, mais un mode d'être, le mode de cet être qui existe en comprenant. (...)*

*(...) la manière dont l'existant « est avec » les existants ; (...) une manière d'être auprès de l'être, préalable à la rencontre d'étants particuliers.* (20)

L'attention se focalise non sur l'acte mais sur la personne tout entière. C'est la personne tout entière qui va être impliquée dans la démarche de sens. Le pédagogue n'est pas seulement celui qui invite à un acte de connaissance, il doit tenir compte du fait que l'apprenant est « d'abord avec » le monde, il faut donc qu'il parte de la façon dont l'apprenant (et lui-même aussi du reste) vit sa relation au monde. C'est toute l'importance de partir du projet de sens de chacun.

7.2. La deuxième clé nous est donnée par Marc Alain Ouaknin qui, avec un petit livre délicieux, *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, (21) nous introduit à la pensée juive. Husserl et surtout Heidegger y tiennent une large place.

(19) A. de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, p. 98.

(20) Paul Ricœur, *Le conflit des interprétations*, Seuil, pp 11 et 13. Pour ceux qui ont un peu plus de pratique de la chose philosophique, ajoutons : *Le sujet qui s'interprète en interprétant les signes n'est plus un Cogito : c'est un existant, qui découvre, par l'exégèse de sa vie, qu'il est posé dans l'être avant même qu'il se pose et se possède. Op.cit. p.15.*

(21) Marc Alain Ouaknin, *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, Points Seuil, 1998. pp. 142-145.

Dans les écrits de gestion mentale, il est souvent question d'être, de pouvoir-être... cela veut tout simplement dire que le point de départ de l'action pédagogique ne peut être circonscrit, ce n'est pas une entité que l'on peut enfermer dans une définition, il y a toujours dans l'être quelque chose qui échappe.

*L'homme est cet être tout à fait singulier qui échappe à toute possibilité de définition, être dont la définition est de ne pas avoir de définition. (...)*

*La rupture, la ligne de rupture entre la chose et l'animal d'une part et l'homme d'autre part, réside en ceci. La chose, l'animal sont une fois pour toutes liés à leur « plan d'édification ». Ils ne peuvent pas le déjouer; tandis que l'être humain ne contient pas seulement d'innombrables possibilités de pouvoir-être, mais a précisément son être dans ce pouvoir-être multiple.*

*Il a la possibilité d'être bon, méchant, industriel, médecin, croyant, athée, etc.*

*Le pouvoir être-autre est la marque, le sceau de l'humain. Par ce dépassement vers d'autres situations d'être, il s'inscrit dans un mouvement de transcendance. Il va au-delà de lui-même (...)(21)*

L'homme a le pouvoir d'être autre ! Il est fait pour sortir de lui-même, dépasser tout ce qui est programmations, « prédestinations », déterminations...

*C'est le sens précis de la formule de Heidegger : «L'essence de l'homme est dans son existence».*

*Ex-sister ou ek-sister. « Sortir de », hors de la « sistance », de l'être-posé-là (...)*

*Être c'est avoir à être, l'homme est projet, projectilité. La subjectivité est subjectilité (selon un jeu de mots de Francis Ponge, cité par Henri Maldiney). De ce fait on ne peut jamais le saisir, on ne peut jamais saisir le sens de l'homme. Son continuel mouvement de projection-construction n'est pas préhensible, disponible à la compréhension, à la saisie conceptuelle, au Begriff. (...)*

*L'homme n'est pas homme comme une pierre est une pierre ou comme un loup est un loup. Il n'est pas, il existe.*

*Ex-ister c'est avoir sa tenue « hors de soi ». Être n'est pas un verbe d'état comme on dit généralement, sans mesurer la portée du mot ; c'est un verbe d'existence. Le préfixe «ex » ne signifie pas seulement extériorité mais tout d'abord transcendance. (20)*

7.3. C'est sans doute le moment de donner à Heidegger toute sa dimension par rapport à son maître Husserl.

Enseigner ce n'est plus remplir un vase qui serait vide, ce n'est plus modeler une cire plus ou moins molle, c'est plus qu'un acte intentionnel, c'est considérer l'apprenant comme un être au monde, comme un être immergé dans le monde. Il y a donc un préalable à tout acte de connaissance. Il faut considérer ce qui se passe en amont. C'est le fait qu'avant tout acte de connaissance l'être est là, présent, immergé dans le monde. On peut dire en reprenant

(20) Paul Ricoeur, *Le conflit des interprétations*, Seuil, pp 11 et 13. Pour ceux qui ont un peu plus de pratique de la chose philosophique, ajoutons : *Le sujet qui s'interprète en interprétant les signes n'est plus un Cogito : c'est un existant, qui découvre, par l'exégèse de sa vie, qu'il est posé dans l'être avant même qu'il se pose et se possède. Op.cit. p.15.*

(21) Marc Alain Ouaknin, *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, Points Seuil, 1998. pp. 142-145.

l'expression de Ricoeur qu'avant tout acte l'être *appartient* au monde. (22) C'est la fameuse notion de *Dasein*. (23) *Dasein* en allemand signifie littéralement *être là* ! Le « là » est un lieu ouvert où se développe l'expérience de la connaissance, un lieu de rencontre entre moi et le monde.

(22) (...) *Ce que l'herméneutique met d'abord en question dans l'idéalisme husserlien, c'est d'avoir inscrit sa découverte immense et indépassable de l'intentionnalité dans une conceptualité qui en affaiblit la portée, à savoir la relation sujet-objet. (...) La première déclaration de l'herméneutique est pour dire que la problématique de l'objectivité présuppose avant elle une relation d'inclusion qui englobe le sujet prétendument autonome et l'objet prétendument adverse. C'est cette relation inclusive ou englobante que j'appelle ici appartenance. (...) C'est cette radicalité de la question qui fait remonter de l'idée de scientificité à la condition ontologique d'appartenance par quoi celui qui interroge a part à la chose même sur laquelle il interroge. (...)*

*Heidegger a exprimé cette appartenance dans le langage de l'être-au-monde. Les deux notions sont équivalentes. L'expression « être-au-monde » exprime mieux le primat du souci sur le regard et le caractère d'horizon de ce à quoi nous sommes liés. C'est bien l'être-au-monde qui précède la réflexion. Du même coup est attestée la priorité de la catégorie ontologique du Dasein que nous sommes sur la catégorie épistémologique et psychologique du sujet qui se pose. En dépit de la densité de sens de l'expression « être-au-monde », je lui ai préféré, à la suite de Gadamer, la notion d'appartenance qui pose tout de suite le conflit avec la relation sujet-objet et prépare l'introduction ultérieure du concept de distanciation qui en est dialectiquement solidaire.*

Paul Ricoeur, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Seuil, « Points essais », 1986, pp. 49-51. (Nous soulignons)

(23) Le *Dasein* chez Heidegger a deux sens très précis, l'un passif et l'autre actif en quelque sorte. A. de La Garanderie n'a retenu que le deuxième sens pour des raisons qui vont sauter aux yeux du lecteur. Voici cependant quelques détails qui permettent de situer la complexité des choses :

*Heidegger utilise le terme de Dasein pour dire la réalité humaine. C'est un terme qui a fait couler beaucoup d'encre. Comment faut-il le traduire exactement? Et avant de le traduire comment faut-il le comprendre? (...)*

*Dasein est composé de deux mots Da et Sein. Dans une première approche, le Dasein c'est l'« être-là ». Mais cette expression possède d'emblée deux sens possibles, deux dimensions. « Etre-là », c'est être ici sans jamais y être arrivé, échou à moi-même comme une dette que je n'ai pas contractée. Ce «là» est le «là» d'un échouage où je me trouve jeté, dans l'héritage des ancêtres, lié à l'état du monde, et plus encore au fait que j'ai toujours affaire à quelque chose comme un monde.*

*Cette première dimension, Heidegger la nomme Geworfenheit. La situation opposée est littéralement l'Entwurf.*

*Ces deux mots sont formés à partir du verbe allemand werfen : « lancer », « jeter ». Ge-Worfen-Heit porte deux fois la marque de la passivité : le suffixe heit (marquant l'état) est joint au participe passif geworfen: «jeté ». Entwurf porte deux fois la marque de l'activité. Il est formé sur l'infinitif actif, werfen, «jeter» et le préfixe « ent » a le sens d'une séparation, d'un arrachement : s'é-lancer.*

*La première dimension du Dasein est donc la Geworfenheit, «l'être-jeté-ici », c'est la « déréliction », selon une traduction admise aujourd'hui, terme du latin derelictio qui signifie l'état de l'homme qui se sent abandonné, isolé, privé de tout secours divin. Dasein : être-ici sans avoir rien demandé à personne, naissance que l'on m'inflige avec violence. Cadeau que je n'ai pas demandé à recevoir.*

*La seconde dimension du Dasein est son ouverture. Son être-là à entendre comme être-là-bas, «au-delà », «à l'avant-de-soi » et « hors-de-soi ».*

*L'ambivalence ontologique du Dasein place d'emblée l'homme devant un choix. Soit il accepte passivement son état, entre dans l'être et se pétrifie en un « moi ». Il s'enlise et s'engluie dans l'immense et la pesanteur de l'être. Il refuse de danser !*

*Soit il s'arrache de l'icité et par un travail actif, celui essentiellement de la quolibilité, entre dans l'existence et construit un « soi », devient liberté, danse et transcendance.*

*C'est cette ambiguïté que souligne avec talent Sartre dans sa formule : «L'homme est condamné à être libre.»*

Marc Alain Ouaknin, *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, Points-Seuil, 1998. pp. 142-145.

Husserl aurait aimé Nasr Eddin, le célèbre « sage » turc :

*Nars-Eddin Hodja se promenait un jour le long d'une rivière poissonneuse. Son compagnon de flânerie lui dit :*

- *Regarde, Nasr Eddin, combien ces poissons ont l'air heureux...*
- *Qu'en sais-tu, lui répliqua Nars Eddin, es-tu poisson toi même ?*

Husserl s'intéresse au vécu de conscience de l'autre sans poser la question de l'être immergé dans le monde.

Heidegger se retrouverait sans doute dans cette célèbre remarque :

*C'est le jeune poisson qui dit partout où il passe : « Tout le monde me parle de la mer, mais moi je ne l'ai jamais vue... »*

Avant toute chose, l'apprenant doit se rendre compte qu'il appartient au monde. C'est en comprenant la mer qu'il se comprendra.

L'acte de connaissance présuppose donc que soit reconnu ce rapport à la globalité d'un environnement. *C'est de manière native que l'être humain est ouvert à l'ensemble du monde. Il est d'abord en rapport avec la globalité d'une situation.* (24) Donc avant de s'occuper du vécu de conscience autour d'un contenu précis, il faut reconnaître que l'apprenant appartient au monde.

Et si l'apprenant appartient au monde, en comprenant le monde il se comprendra lui-même. Pour Heidegger, la compréhension est une forme générale de l'existence humaine et donc tout acte particulier de la compréhension s'inscrit dans un acte plus large : l'horizon de sens. *Il faut se donner un horizon pour avoir une relation avec ce qui est proche.* (24) On reconnaît le terme un peu galvaudé d'ouverture au monde. On y ajoutera le terme nettement plus énigmatique de « transcendance ». Dans ce contexte précis, la transcendance est bien ce mouvement de sortie de soi que tout être au monde vit à l'intérieur... L'être de l'homme est son « pouvoir être autrement », son appétit de sortie de soi... de dépassement de ce qu'il est au départ. Le contraire de tout ce qui mutile, enferme...

Les implications pédagogiques sont essentielles :

- ❖ L'apprenant doit être rejoint et reconnu dans son projet de sens : *Celui qu'on prétend instruire ne saurait accéder au savoir s'il est exclu de son acquisition, s'il ne peut pas s'y comprendre.* (25) *Nous sommes ici à l'opposé d'une pédagogie qui demande à l'élève de s'effacer pour que la vérité du savoir entre e lui comme si elle devait se révéler en lui sur l'anéantissement de lui-même.* (25)
- ❖ Nous ne pouvons présenter un savoir pour lui-même, mais il convient d'instaurer une pédagogie des tâtonnements et des questions qui l'ont fait naître et ainsi montrer çà l'apprenant que lui aussi il appartient à cet immense mouvement. *Interdire de savoir comment et pourquoi une vérité a été atteinte, l'imposer ex cathedra comme venant d'ailleurs une transcendance intemporelle, c'est lui ôter son sens vrai, c'est finalement le rendre inintelligible.* (25)

(24) Françoise Dastur, conférence prononcée le 22 octobre 2005 au colloque de l'IIGM.

(25) Antoine de la Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, pages 99, 100 et 105.

- ❖ C'est aussi l'accueil incondicional de ce qui peut advenir. L'impossibilité de tout attitude péremptoire et dogmatique. L'on ne sera pas vraiment étonné de lire ici le mot silence qui est l'autre nom du respect : (...) *ce qui est en jeu, c'est de se donner la possibilité de ne pas écraser immédiatement la réalité par une pensée et un langage déjà disponible, et ce, afin d'établir une zone de silence relatif et provisoire, et tâcher de partir à nouveaux frais de la relation à la réalité du vécu.* (26) C'est ici que le geste d'imagination rejoint notre propos.

7.4. Le lit de Procuste nous donnera un autre éclairage : disons tout de suite que Procuste n'est pas mort. Nous l'imitons - hélas - fréquemment. Mais avant d'y réfléchir, son histoire mérite d'être narrée. Ce bandit athénien recevait des voyageurs de passage à sa table. Il couchait les grands sur un petit lit et les petits sur un grand lit. A la fin du repas sur un signe de sa part ses serviteurs ligotaient les invités et Procuste tranchait tout ce qui dépassait du petit lit et écartelait le petit invité aux dimensions du grand lit. C'est Thésée qui débarrassa l'Attique de ce malfaiteur en lui faisant subir le même sort, mais l'histoire ne dit pas si Procuste était grand ou petit. Nous avons, je crois, un petit lit et nous nous disons accueillants à tout ce qui est nouveau, mais nous l'installons trop fréquemment sur le petit lit...

## 8. Le thomisme, une nourriture intellectuelle et spirituelle pour Antoine de La Garanderie

Dans ses livres et peut-être surtout dans ses entretiens, Antoine de La Garanderie fait souvent allusion à ce qui semble avoir été une nourriture intellectuelle et spirituelle. Il cite volontiers le père Sertillanges qui est un dominicain dont la haute intelligence forçait le respect dans tous les milieux(27). Le père Sertillanges, à la suite de Jacques Maritain, participe au renouveau de la philosophie chrétienne de l'entre-deux guerres, renouveau connu sous le nom de néothomisme.

St Thomas (1228-1274) a repris au XIII<sup>e</sup> siècle la démarche d'Aristote qui part du réel pour remonter vers la cause première. Il reprend aussi la distinction entre puissance et acte. St Thomas ajoute qu'il n'y a pas incompatibilité entre la foi et la raison et, surtout, il développera une conception de Dieu dite existentielle : ce Dieu, qui est avant tout liberté, a voulu laisser exister le monde en dehors de sa puissance créatrice. Le thomisme s'ouvre ainsi sur un sens de la liberté.

Celui à qui la gestion mentale est familière reconnaît ici une dimension fondamentale de sa démarche. Mais St Thomas va plus loin. Il affirme qu'il y a des finalités à découvrir, chaque être est appelé (vocation). Il ajoute que tout être est invité à une relation de participation à la grande geste créatrice de l'univers. Il dit enfin que Dieu doit être considéré comme une altérité instituant. Antoine de La Garanderie dans le chapitre 4 d'*Apprendre sans peur* dit sa foi profonde et son attachement aux positions thomistes. Nous sommes ici en présence des convictions les plus profondes d'un homme par rapport au sens. Nous respectons infiniment

(26) A.D. Sertillanges, *La vie intellectuelle*, Cerf, réédition en 1965.

(27) N. Depraz, F.J. Varela et P. Vermersch, « La réduction à l'épreuve de l'expérience » dans *Etudes phénoménologiques*, n° 31 et 32, Ed. Ousia 2000, pp. 179-180.

cette position, mais si elle est liée à la personne, elle ne nous semble pas liée à la démarche de la gestion mentale en tant que telle. Si nous nous situons au niveau du sens ultime - au niveau du projet d'être - et c'est le cas ici - nous sommes confrontés à un choix personnel et irréductible : celui qui croit que le monde a un fondement se retrouvera sans doute, au niveau du sens ultime, dans l'attitude du découvreur et celui qui croit que le monde n'a pas de fondement mais qu'il est en construction se retrouvera sans doute dans l'attitude de l'inventeur. Nous affirmons la légitimité de ces deux attitudes, leur complémentarité peut-être, leur indépendance sûrement.

## 9. Ce que Antoine de La Garanderie ne supporte pas

### Le platonisme

Le platonisme dans la mesure où une pédagogie qui s'en inspirerait aurait sans doute le projet d'une procédure type. C'est le soupçon qu'entretien Antoine de La Garanderie à l'égard de la métacognition et il est vrai que dans les démarches de Piaget ou de Flavell il y a une certaine proximité avec les théories de l'intelligence artificielle ou les systèmes experts.

Le platonisme est une chose, relire Platon en est une autre. Le *Ménon* contient nombre d'observations passionnantes. Nous vous invitons à le (re)découvrir...

### Le psychologisme

Le psychologisme dans la mesure où il prétend que la pensée n'a pas de loi propre. Il constate des faits, des relations de coexistence et de succession dans lesquels s'insèrent les actes de connaissance. L'homme est perçu comme un être conditionné. Le psychologisme est alors l'équivalent d'une science du comportement. L'humain devient seulement un objet d'étude (28)

### Le constructivisme

Nous avons déjà abordé cet aspect dans la Feuille d'IF n°7 (29) et nous y avons regretté que notre auteur vise le constructivisme radical qui n'est plus soutenu par grand monde. Nous y renvoyons nos lecteurs.

Par différence avec le constructivisme, Antoine de La Garanderie se dit « constitutionnaliste ». Nous avons vu que, pour Husserl, l'être même de l'objet visé est suspendu ; il ne peut être atteint. Dans cette perspective, *constituer ne peut donc signifier pour le phénoménologue « créer » ou « produire » l'existence de cet objet, puisque la position d'existence effective est entièrement mise entre parenthèses.* (30) Par contre, *la conscience a le pouvoir de constituer le sens des objets qui se donnent à elle, en révélant la signification qui leur revient chaque fois en propre.* (30) Nous n'avons la place ici pour ouvrir une discussion sur une quelconque « révélation » du sens.

(28) Revue *Gestion mentale*, tome 3, Cerf, pp 54-55.

(29) Pierre-Paul Delvaux, « Evocations ou représentations ? Les enjeux philosophiques » Feuille d'IF n°7, pp. 14-16.

(30) Philippe Cabestan, *Introduction à la phénoménologie*, Ellipses, p. 26

## 10. Pour le début d'une pratique

Même si un de nos objectifs est de vous inviter à prendre l'outil en main, nous n'avons pas la place pour formaliser notre démarche phénoménologique en tant que pratique. Cela suppose tout un parcours. Nous y reviendrons dans une prochaine Feuille d'IF. Voici toutefois un texte remarquable de clarté : outre l'idée de variations qui renvoie aux multiples renversements que pratique Antoine de La Garanderie, on y retrouve l'idée de méthode rigoureuse, l'impossibilité de saisir la vérité, l'idée aussi que, finalement, on peut atteindre un monde lisse, expression un peu mystérieuse à nos yeux, qui renvoie sans doute à une réduction poussée le plus loin possible.

*La philosophie consiste à penser tout ce qui dans une question est pensable, et ceci à fond, quoi qu'il en coûte. Il s'agit de démêler l'inextricable et de ne s'arrêter qu'à partir du moment où il devient impossible d'aller au-delà ; en vue de cette recherche rigoureuse, les mots qui servent de support à la pensée doivent être employés dans toutes les positions possibles, dans les locutions les plus variées ; il faut les tourner, les retourner sous toutes leurs faces, dans l'espoir qu'une lueur en jaillira, les palper et ausculter leurs sonorités pour percevoir le secret de leur sens, les assonances et résonances des mots n'ont-elles pas une vertu inspiratrice ! Cette rigueur doit être atteinte parfois au prix d'un discours illisible : il s'en faut de peu, en effet, qu'on ne se contredise ; il suffit de continuer sur la même ligne, de glisser sur la même pente, et l'on s'éloigne de plus en plus du point de départ, et le point de départ finit par démentir le point d'arrivée.*

*C'est à ce discours sans failles que je m'astreins, à cette "strenghe Wissenschaft", science rigoureuse, qui n'est pas la science des savants et qui est plutôt une ascèse. Je me sens provisoirement moins inquiet lorsque, après avoir longtemps tourné en rond, creusé et trituré les mots, exploré leurs résonances sémantiques, analysé leurs pouvoirs allusifs leur puissance d'évocation, je vérifie que je ne peux décidément aller outre.*

*Certes, la prétention de toucher un jour à la vérité est une utopie dogmatique ; ce qui importe, c'est d'aller jusqu'au bout de ce qu'on peut faire, d'atteindre à une cohérence sans failles, de faire affleurer les questions les plus cachées, les plus informulables, pour en faire un monde lisse.*

W. Jankélévitch, *Quelque part dans l'inachevé*, Gallimard, 1978, 18.

## Conclusions et ouvertures

Pour terminer et non pour conclure, revenons un instant aux questions qui ouvraient cet exposé. Souvenez-vous : *A quoi bon faire de la philo ? Y a-t-il concurrence entre les démarches ? Y a-t-il une « orthodoxie » en gestion mentale ? Peut-on arriver à une certitude ? Y a-t-il un noyau dur ?*

Nous espérons avoir montré que l'éclairage philosophique est utile pour que le praticien sache « où il met les pieds ». Nous pensons avoir montré la spécificité d'une démarche phénoménologique par rapport à la démarche des sciences constituées. Ces deux démarches

peuvent être complémentaires à condition de ne pas confondre les présupposés et de veiller à une cohérence dans l'action pédagogique.

La gestion mentale se situerait entre le réalisme aristotélicien et thomiste d'une part et le constructivisme d'autre part. Les influences majeures sont Aristote, St Thomas et la phénoménologie. Sans doute ! Et l'essentiel de la gestion mentale est bien dans cette attitude de respect du vécu et dans cette invitation à l'autonomie. Au-delà des convictions particulières, nous pouvons rencontrer un essentiel qui nous permet de travailler ensemble. Cela n'est possible que dans la perspective ouverte par la modernité où *l'essentiel n'est plus la vérité mais le sens, où la démarche prime le contenu.*

On le voit la question de la vérité ou de la certitude ne se pose plus de la même manière. En phénoménologie, il est question d'évidence - et le lecteur va reconnaître dans la citation qui suit la démarche de l'introspection et du dialogue pédagogique - en effet, l'évidence en phénoménologie est *une expérience dans laquelle ce qui se présente à la conscience s'y présente avec sa manière d'être. Ainsi l'évidence permet d'interroger ce qui se donne à nous tel qu'il se donne.* (31)

Cette conclusion est forcément ouverture puisque la phénoménologie est problématisante. Ouverture à la prise en main de l'outil. Ouverture à l'élargissement de notre investigation. Pour mieux cerner ce qu'il appelle « la connaissance de la connaissance », Edgar Morin nous invite à une ouverture bio-anthropo-sociale (32). Nous croyons fermement que les praticiens en gestion mentale doivent pouvoir faire la distinction entre ce qu'Antoine de La Garanderie a écrit, initié et lancé d'une part et ce qu'ils peuvent prolonger dans la cohérence avec les fondements de la gestion mentale.

Nous voudrions vous laisser avec cette perspective tournée vers ce qui peut advenir. Pour terminer cet exposé, vous ne serez pas étonnés de rencontrer le mot « silence » qui est l'autre nom du respect : *(...) ce qui est en jeu, c'est de se donner la possibilité de ne pas écraser immédiatement la réalité par une pensée et un langage déjà disponible, et ce, afin d'établir une zone de silence relatif et provisoire, et tâcher de partir à nouveaux frais de la relation à la réalité du vécu* (33).

(31) Philippe Cabestan, dans *Magazine littéraire* n° 403, « La phénoménologie », novembre 2001, p. 27. Nous soulignons.

(32) Edgar Morin, *La Méthode, 3. Connaissance de la connaissance*, Seuil, Points, Essais, 18-19.

(33) N. Depraz, F.J. Varela et P. Vermersch, « La réduction à l'épreuve de l'expérience » dans *Etudes phénoménologiques*, n° 31 et 32, Ed. Ousia 2000, pp. 179-180.



## Bibliographie

### 1. Ouvrages d'Antoine de La Garanderie

- *Défense et illustration de l'introspection*, Centurion, 1989
- *Pour un pédagogie de l'intelligence*, Centurion, 1990
- *Critique de la raison pédagogique*, Nathan, 1997
- *Apprendre sans peur*, Chronique sociale, 1999
- *Comprendre les chemins de la connaissance*, Chronique Sociale, 2002

## 2. Autres livres et articles

Artur, Th. « Phénoménologie et méthode pédagogique », *Gestion mentale n°3*, Bayard, 1992

Artur Th. « Pour une phénoménologie du projet », *Gestion mentale n°4*, Bayard, 1992

Artur Th. « Pour une pédagogie phénoménologique » -

\*\* Cabestant Ph. (sous la direction de), *Introduction à la phénoménologie*, Paris, Ellipses, 2003.

« La phénoménologie » par Ph. Cabestant. « Heidegger » par Françoise Dastur.

\* Delruelle E. *Les métamorphoses du sujet*, De Boeck, 2004 .

Un chapitre très clair sur la phénoménologie.

\* Depraz N., *Husserl*, Armand Colin, coll « Synthèse », 1999.

Desanti J.-T., *Introduction à la phénoménologie*, Gallimard, 1976.

\*\* Kunzmann P. et autres, *Atlas de philosophie*, Le livre de poche, « La Pochothèque » 1993.

Livre traduit de l'allemand avec, systématiquement, des schémas en regard du texte.

\*\*Lyotard J.Fr. *La phénoménologie*, PUF « Que sais-je ? »

\*« La phénoménologie, une philosophie pour notre temps », *Magazine littéraire*, n° 403, novembre 2001.

\*\*Ricoeur P. *Le conflit des interprétations*, Seuil, 1969.

\*\* Ricoeur P. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Seuil, Points Essais, 1986.

Le célèbre philosophe y décrit son passage de la phénoménologie à l'herméneutique.

Beaucoup d'expressions heureuses sur des notions comme le *Dasein* ou *l'époché*.

\*\*\* Seron D. *Introduction à la méthode phénoménologique*, De Boeck Université, 2001.

Livre difficile. Titre trompeur.

\* Stirn Fr. et Vautrelle H., *Lexique de philosophie*, Paris, Armand Colin, 1998.

\*\* Vaysse JM., *Le vocabulaire de Heidegger*, Paris, Ellipses, 2000.

\* Vergely B. *Dictionnaire de la philosophie*, Toulouse, Milan, réédité en 2004.

## 3. Exemples de mise en œuvre de la démarche phénoménologique :

\* Badiou, *Beckett, L'incroyable désir*, Hachette, 1995.

Bel exemple de « réduction » appliquée à l'œuvre du grand écrivain irlandais.

\* Csikszentmihalyi, M. *Vivre. La psychologie du bonheur*, Robert Laffont, 2004.

Travail intéressant sur « l'expérience optimale ».

\* Depraz N., *Ecrire en phénoménologue*, « Une autre époque de l'écriture », Encre marine, 1999.

\*\* Ouaknin, M.-A. *Lire aux éclats. Eloge de la caresse*. Seuil, Points, Essais, 1992.

\* Ouaknin, M.-A. *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, Seuil, Points, Essais, 1998.

Délicieuses introductions à la pensée juive.

## 4. Autres ouvrages ou revues

\* « Les sciences de la cognition », *Sciences humaines*, hors série, n° 35, Décembre 2001.

Les astérisques indiquent le degré de difficulté de l'ouvrage et non sa qualité intrinsèque : \* aisé, \*\* relativement difficile, \*\*\* difficile.

Article publié dans la Feuille d'IF n°11  
de décembre 2005