

PRISE EN COMPTE DES PROJETS IMPLICITES DANS LES ACTES D'APPRENTISSAGE

Compte-rendu d'atelier animé lors du Colloque International de Gestion Mentale de Lyon en octobre 2001

Dans un premier temps, je vais tenter de clarifier la notion de projet en gestion mentale, notion vaste qui s'est construite au cours de l'évolution des idées d'Antoine de La Garanderie, puis dans un second temps, je présenterai une mise en pratique en décrivant des suivis de deux jeunes.

I – La notion de projet en Gestion Mentale

Le terme de projet est un terme galvaudé dans notre environnement actuel : on parle de projet de vie, projet de société, projet personnel, projet d'apprentissage, projet d'établissement ou pédagogie de projet pour ne citer que ceux-là.

Questionnons un peu l'étymologie :

Le mot projet vient du latin « projecere » : jeter en avant.

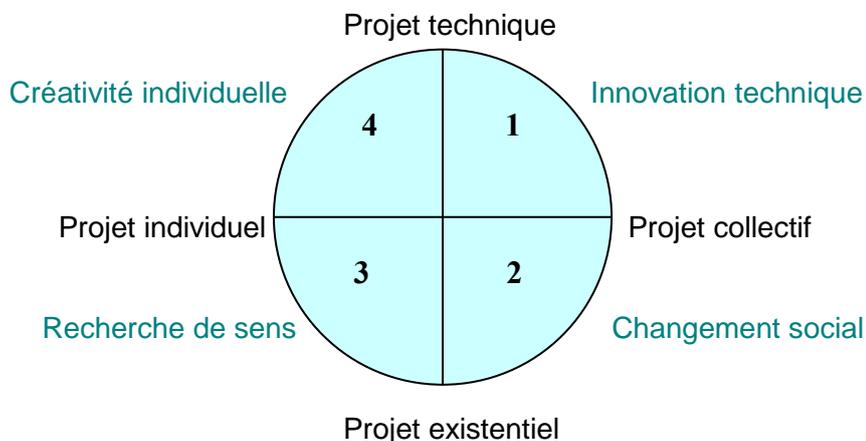
C'est avec le participe passé de ce verbe, projectum que sera forgé le mot project que l'on trouve en vieux français, qui passe tel quel en anglais et qui deviendra au XVII^{ème} siècle « projet » avec le sens de « idée que l'on met en avant , plan proposé pour réaliser cette idée », valeur que le mot a conservée(1).

De nombreux auteurs ont écrit sur le projet ; j'ai choisi de vous présenter, en ce qui concerne « les aspects multiples du projet », l'approche de Jean-Pierre Boutinet.

J.P. Boutinet pointe quatre éléments essentiels qui définissent le projet. Pour lui, le projet :

- 1) vise une préoccupation diffuse ou consciente qui oblige l'individu à savoir ce qu'il veut et comment il souhaite s'orienter pour le réaliser
- 2) concerne une anticipation de l'action
- 3) met en évidence le rôle de l'acteur individuel ou collectif qui devient auteur de son propre projet
- 4) ordonne la créativité et l'innovation et se veut donc un antidote à la répétition et aux conditionnements

J.P. Boutinet a modélisé le projet en fonction de deux axes : tout projet peut être considéré comme se situant à l'intersection de deux axes orthogonaux que l'on peut représenter par le schéma suivant qu'il a dénommé « rose des vents » :



Un axe oppose le projet individuel des intentions au projet collectif des planifications. Un second axe oppose un pôle technique, centré sur un objet, au pôle existentiel organisé autour de la recherche de sens.

Tout projet peut se lire à travers cette double opposition : le projet est plus ou moins organisé, plus ou moins existentiel. En ce qui concerne la gestion mentale, nous nous situons dans le quart 3 « recherche de sens ».

On le voit bien dans la définition de JP. Boutinet, mais aussi à chaque fois que l'on évoque cette notion de « projet », apparaissent les notions suivantes :

- intentionnalité et subjectivité
- finalité
- anticipation de l'action et évocation des moyens

Le projet en gestion mentale ajoute une composante à ces notions, la notion de structure associée au sens. C'est ainsi qu'en gestion mentale, est utilisé le terme de structure de projet de sens.

La notion de projet apparaît très tôt dans l'œuvre d' Antoine de La Garanderie. Il nous dit même qu'elle est « fondamentale » : cette notion fonde, constitue la base de tout acte de gestion mentale.

Cette notion est sous jacente dans tous les gestes décrits par Antoine de La Garanderie. Dans le « Dialogue pédagogique » il nous dit : « nous avons tout lieu de penser que l'efficacité de cette pédagogie a pour source le fait que l'élève est mis en situation mentale de projet » et il précise « ainsi se trouve déclenchées par le truchement des objectifs, les lois de la gestion mentale qui ont toutes pour structure fondamentale celle du projet ».

Le projet apparaît d'abord comme une composante du geste, comme un préalable au geste, une mise en intention du geste.

Dans « Pédagogie des moyens d'apprendre », nous pouvons lire : « il y a un point fondamental commun entre mémorisation et attention, le projet. Pour l'attention, c'est celui de revoir ou de redire ce que l'on est en train de percevoir. Pour la mémorisation, c'est celui de retrouver ce que l'on a revu ou ce qu'on a redit dans sa tête au temps de l'attention. » Le projet n'est pas véritablement défini, il est décrit. Nous nous situons alors dans le champ de l'opérationnel.

Puis, on trouve le terme de « structure de projet » dans Comprendre et Imaginer : « il n'y a pas de vie mentale si elle n'est pas animée par des projets. Entendons nous bien : il s'agit de projets mentaux c'est-à-dire de la direction donnée à l'activité mentale elle-même, en dehors de tout rapport avec une activité extérieure... c'est la structure interne que je donne à une démarche mentale... la vie de la conscience, l'activité cognitive en particulier, n'ont d'ordre et d'efficacité que si justement, elles mettent au commencement de leur développement des structures déterminées de projets ».

Cette notion de structure est très importante : c'est parce que les gestes mentaux sont structurés, que nous pouvons les décrire, les décomposer, les analyser : il nous est possible de mettre en évidence la structure qui les sous-tend. La notion d'articulation est primordiale, elle est à rapprocher de celle de temporalité : « la forme d'un acte est une structure puisqu'il y a articulation et temporalité » (2)

Et c'est bien parce que cette notion de structure est primordiale pour Antoine de La Garanderie qu'il emploie le terme de mémorisation et non de mémoire : mémorisation

implique un geste dynamique inscrit dans une temporalité, alors que mémoire concerne un état, un résultat, un « fruit d'acte » pour reprendre un de ses termes.

Pour Antoine de La Garanderie, ces structures existent, pré-existent dans la conscience mais elles sont « cachées » et sa préoccupation a été de les mettre en évidence, de les révéler.

Enfin, c'est dans « Défense et illustration de l'introspection » que l'on trouve l'expression dans sa forme définitive : structure de projet de sens (page 72).

Dans le chapitre « les concepts de base de l'expérience introspective » (page 70), il fait une cartographie des concepts clés :

Le domaine à explorer, c'est le champ mental. Le but de l'introspection est d'inventorier ce champ mental.

A l'intérieur de ce champ, on trouve deux grandes catégories de réalité : des structures de sens et des objets de sens.

Les structures de sens se divisent en plusieurs formes de projets de sens. Les objets de sens se divisent en deux grandes formes de contenus d'objets de sens : les contenus visuels qui s'ordonnent dans un champ mental spatial, et les contenus auditifs ou verbaux qui s'ordonnent dans un champ mental temporel.

Il y a deux sources d'objets de sens : les perceptions et les évocations.

Ne pourrait-on pas dire que toute forme évocative résulte d'un tressage entre les structures et les objets de sens ? c'est ce qu'Antoine de La Garanderie appelle les structures de projet de sens.

Le sens n'est pas dissociable des structures : « si une structure n'a pas de sens, elle est inintelligible ...au niveau pédagogique, la scission sens/structure est désastreuse. » (3)

Il précise par ailleurs : « il faut voir le sens qui habite les structures ; il faut rendre leur sens aux structures ; rendre à l'être humain le sens. » (4)

Sens est alors à considérer dans les deux acceptions du terme : donner une signification mais aussi donner une direction à la pensée.

A défaut d'une définition et pour tenter une synthèse, je dirais que le projet en gestion mentale, c'est l'intentionnalité qui précède le geste, qui le sous-tend, qui le structure et qui lui donne sens (signification et direction).

Ces notions se posent néanmoins comme des postulats. La gestion mentale est née d'une certaine vision de l'être humain. Dans ce champ théorique, l'homme est un être de projet, porteur d'un potentiel qu'il s'agit de révéler. Antoine de La Garanderie rejoint là le courant de l'éducabilité cognitive : l'intelligence est modifiable, susceptible de développement. L'individu accompagné dans ses apprentissages, est capable de développer des capacités bien supérieures à celles dont il fait preuve à l'instant t.

Si ces structures sont des habitudes évocatives, alors elles sont présentes, comme des habitudes, dans notre conscience : « Cette structure, installée dans la vie mentale, est facilement diagnostiquée, puisque c'est elle qu'on trouve notamment dans l'habitude. Il suffit que le sens d'une situation sollicite cette structure mentale pour qu'elle passe de l'état de puissance à l'état d'acte. » (5)

Par conséquent, si nous acceptons le principe que ces structures sont présentes, nous pouvons accepter l'idée qu'elles sont activées ou non activées, mises en tension ou non, par différents facteurs :

Si la structure est activée par une intentionnalité, l'acte est alors volontaire et conscient, si la structure est activée par une habitude, l'acte se situe alors dans le champ de l'implicite.

On peut donc dire que, de même qu'il y a des évocations dirigées et des évocations spontanées, il y a des projets explicites et des projets implicites. Et « si l'élève n'est pas au clair sur ses projets, il demeure esclave de ses projets de sens. Il ne parvient pas à les gérer. Si l'élève a l'intelligence de ses projets, il n'en sera plus la victime »(6)

A la fin de cette 1^{ère} partie, on ne peut que dégager la complexité, l'imbrication, le tressage de ces notions entre elles : le dirigé et le spontané, le maîtrisé et l'instinctif, le visible et l'invisible, l'explicite et l'implicite...

II – Présentation de cas pratiques

Dans cette seconde partie, je vais essayer de vous faire partager mon expérience pratique et comment j'utilise ces notions de projets implicites et explicites lors des entretiens méthodologiques que j'effectue à Aix-en-Provence.

Partant du constat que, même si la consigne est clairement énoncée, l'enfant ne fait pas automatiquement la tâche qui lui est demandée, j'ai voulu interroger la notion de projet implicite et l'influence de cet implicite sur le comportement scolaire de l'élève. En effet, il ne suffit pas de vouloir être attentif pour l'être, il ne suffit pas de demander à un enfant d'être attentif pour qu'il le soit, il ne suffit pas de lui demander de réfléchir pour que le processus se mette en mouvement...

Néanmoins, les élèves font «quelque chose». Ce « quelque chose » n'est-il pas conditionné par leur projet implicite ? Quel sens donnent-ils, à priori, à l'action qu'ils vont accomplir ? N'y a-t-il pas corrélation entre l'acte qu'ils mettent en œuvre et cet implicite que nous venons d'évoquer ?

Pour tester cette hypothèse, j'ai donné à tous les élèves que j'ai reçus l'an dernier, un texte à lire sans consigne particulière. Le texte est présenté sans titre, ni nom d'auteur. S'ensuit un dialogue : certains enfants apprennent le texte par cœur, d'autres des extraits, des passages du texte, d'autres repèrent des mots clés, d'autres anticipent les questions que je peux leur poser, etc...Implicitement, ils donnent sens à leur activité mentale. Mais de plus, j'ai pu remarquer que cette première orientation de leur pensée est en corrélation avec leurs difficultés scolaires.

Pour illustrer, voyons deux entretiens, faits avec Coralie et Noémie sur le même texte (en annexe) : l'une cherche à mémoriser, l'autre à comprendre.

Noémie est venue pour des problèmes de mémorisation : elle ne réussit pas à apprendre ses leçons, elle préfère réfléchir comme en mathématiques ou en biologie, matières où elle réussit bien. Mais dès qu'il s'agit de mémoriser des mots, elle perd pied. Elle rencontre de sérieuses difficultés en anglais, matière qu'elle a commencée quelques mois plus tôt et où elle « ne comprend rien ». Les premiers entretiens vont mettre en évidence son fonctionnement privilégié : reformuler pour créer des images, transformer, comprendre en s'appuyant sur des images personnelles. A la question « qu'as-tu pensé quand je t'ai donné ce texte ? », elle répond : « j'ai essayé de comprendre, j'ai pensé que c'était une poésie que tu avais recopiée sans aller à la ligne. »

En ce qui concerne l'anglais, lorsque je la sollicite à évoquer un cours d'anglais, elle revoit mentalement la classe, le déroulement du cours, le professeur qui écrit au tableau sans toutefois pouvoir relire ce qui est écrit et elle « s'imagine » dit-elle le contenu de la leçon : des écoliers anglais qui parlent, mais elle n'entend pas leurs paroles, elle peut les décrire, imaginer ce qu'ils font. Elle a fabriqué un film à partir des images du cours, du livre, mais n'a aucun mot de vocabulaire, ni écrit, ni parlé, ni entendu. Elle est pendant le cours, en projet de compréhension et toute son attention est mobilisée vers ce projet. Elle prend dans les informations données par l'enseignant, des éléments qui vont nourrir sa compréhension, son

besoin de donner du sens, mais elle n'est pas du tout en projet de mémoriser des mots en anglais. Les mots pour les mots ne l'intéressent pas du tout.

Le travail avec Noémie a consisté, après avoir pris conscience de son fonctionnement, à faire des arrêts dans son film, à mettre des mots en lien avec ses images, des mots écrits mais aussi dits, et de développer la mise en projet explicite, intentionnelle de mémorisation. Noémie a complété son projet de compréhension par un projet de mémorisation.

Quant à Coralie, elle est venue me voir pour des problèmes de « trous noirs aux contrôles ». Toutefois, sur la lecture du même texte, elle évoque des mots écrits, « avec l'écriture de la feuille » et est dans un projet implicite de mémorisation. Pourquoi Coralie rencontre-t-elle des problèmes de mémorisation alors qu'elle est en projet implicite de mémorisation ? C'est le tennis, qu'elle pratique en compétition, qui va nous donner la réponse. Quand elle évoque un entraînement au tennis, elle est attentive aux gestes de l'entraîneur, qu'elle revoit dans sa tête avant de les effectuer. Lorsqu'elle évoque un geste bien maîtrisé, elle se voit en train de l'effectuer et quand elle prépare un match, elle imagine quelles pourraient être les balles de l'adversaire et comment elle va pouvoir les contrer. Son imaginaire d'avenir fonctionne à merveille en ce qui concerne le tennis mais pas du tout en classe. Elle n'effectue pas alors un geste de mémorisation complet puisqu'elle n'utilise pas l'imaginaire d'avenir en classe. La remédiation avec Coralie va consister en un guidage sur un geste de mémorisation complet.

III – Conclusion

Très majoritairement, j'ai rencontré, en situation d'apprentissage, des enfants ayant des projets implicites soit de mémorisation, soit de compréhension.

Parfois, le projet implicite n'est pas adapté à la tâche demandée ; dans ce cas, la remédiation a consisté à glisser du projet implicite vers un projet adapté. Parfois, le projet implicite est adapté à la tâche, mais c'est l'exécution du geste inhérent au projet qui pose problème, le geste n'est pas effectué dans son intégralité, par exemple dans le cas de la mémorisation, l'imaginaire d'avenir peut ne pas être opérant.

Les conclusions de ce travail rejoignent celles de Jean-Pierre Gaté : « Devant tout acte scolaire, l'élève accède à une intuition donatrice de sens, c'est-à-dire que sa conscience réagit par le sens qu'implicitement il accorde à ses actes. C'est avec ce sens de vécu implicite qu'il dirige son activité. »(7)

Je terminerai en soulignant notre nécessité à rester humble et modeste : on ne connaît pas l'Autre. Nous ne pouvons pas agir sur autrui. Nous ne pouvons que faire des propositions et l'accompagner. Chacun porte la responsabilité de sa propre évolution et du sens qu'il donne au monde.

Janine LECA, 2001

(1) Le Robert, dictionnaire historique de la langue française

(2) & (3) A. de La Garanderie : conférence Lausanne, mars 2000

(4) Colloque « Gestion mentale et recherche de sens » Paris 1996

(5) Défense et illustration de l'introspection p. 68

(6) Critique de la raison pédagogique p.28

(7) Gestion mentale et phénoménologie in La Gestion Mentale en questions, Erès 1995

Texte proposé :

Elle est là qui rôde, bruit de fond lancinant. Une sorte de *didiboum didiboum* continu avec des *didi* aigus et des *boums* très graves. Croit-on la réduire au silence, entre mer et forêt vierge, au détour d'un ravin, et la voilà qui surgit de nouveau au prochain village. D'épicerie en marché, de plage en piscine, d'un quartier à l'autre, dans les bouges ou les palaces, l'implacable rythme impose sa plainte.

Extrait d'un article de P. Broussard, Le Monde