

Gestion mentale et phénoménologie

La phénoménologie de la vie mentale que nous propose Antoine de La Garanderie ne peut se comprendre indépendamment d'une philosophie de la connaissance qui, à la fois, lui donne sens et la positionne vis-à-vis d'autres propositions contemporaines. Nous soutenons que méconnaître cet ancrage philosophique conduirait à un réductionnisme dangereux qui ferait de la gestion mentale soit une théorisation psychologisante du fonctionnement de la pensée, soit, ce qui serait sans doute pire, un simple outil pédagogique au service de l'action éducative. Déconnectée de son inspiration profonde, elle se verrait à terme, condamnée au dogmatisme intellectuel ou à la gadgétisation à outrance¹.

C'est pour éviter cette double dérive mortifère qu'il convient de rappeler avec force, en les explicitant au mieux et toujours davantage, les fondements épistémologiques de cette approche dont on ne peut ignorer aujourd'hui autant l'engouement qu'elle suscite que les controverses qu'elle provoque. C'est d'ailleurs pour tenter de clarifier le débat autour de la gestion mentale que nous proposons cette contribution dans le prolongement des écrits de l'auteur voire de ses collaborateurs, tels que nous les avons compris, et au regard de notre propre expérience de cher-

JEAN-PIERRE GATE, maître de conférences à l'Institut des sciences de l'éducation d'Angers.

1. Nous ne dénigrons ici ni la valeur intrinsèque d'une théorisation, ni celle d'un outil pédagogique. Nous alertons simplement contre le risque de systématisation et de sclérose lorsque fait défaut une réflexion épistémologique rigoureuse sur l'origine, la validité et le sens de l'une et de l'autre.

cheur engagé sur ce créneau. Toutefois, cette réflexion que nous livrons au lecteur voudrait éviter deux écueils :

— d'une part, nous souhaitons résister à la confusion des genres. La démarche philosophique a sa propre logique et se déploie dans un champ épistémologique bien circonscrit. Si l'auteur de la gestion mentale se réclame de cet héritage, ce qu'atteste d'ailleurs sa formation initiale, l'ensemble de ses propositions théoriques et pédagogiques, réunies sous le concept générique de « gestion mentale », est à inscrire, selon nous, dans un champ différent. Celui-ci a pour objet l'étude du *fonctionnement* mental du sujet aux prises avec des situations d'apprentissages diversifiées (au sens large du terme) et pour finalités des préoccupations d'ordre éducatif, orientées vers le développement de l'autonomie et de la liberté de la personne. La gestion mentale n'est donc pas une philosophie appliquée, de même que la phénoménologie dont elle se réclame n'est pas une psychologie de la vie mentale qui s'ignore. Nous voudrions montrer à travers ce chapitre qu'il n'y a pas d'identité de nature entre ces deux démarches mais seulement, et ce n'est déjà pas rien... une indéniable et féconde filiation ;

— d'autre part, la mise à jour des présupposés philosophiques de la gestion mentale ne doit pas apparaître comme une pièce livrée au dossier de la défense. Loin de clore le débat sur le bien-fondé de cette approche, cette procédure a au contraire pour ambition d'ouvrir la discussion sur des bases plus claires². En d'autres termes, et quoi qu'il en soit des nombreuses convergences de vue que nous entretenons avec A. de La Garanderie, nous voudrions éviter l'écueil d'une apologie déguisée de son approche, qui se servirait d'une position philosophique a priori incontestable parce que... philosophique. Dans notre esprit, cette position que nous voudrions clairement énoncer, et dont il s'agit de prendre la mesure, non seulement donne *sens* aux propositions de la gestion mentale mais les *relativise*, car d'autres positions pourraient être prises, à bon droit et, sur un plan rationnel, tout aussi discutables. Ainsi que nous l'indiquions dans un travail antérieur : « Loin de nous entraîner vers le doute et la perplexité, cette relativité nous paraît au contraire une vertu essentielle du travail de recherche. En délimitant clairement l'espace où se déploie son adhésion, elle prémunit en même temps le chercheur contre toute dérive dogmatique »³.

2. La théorie de la gestion mentale souffre de nombreux malentendus qui viennent, selon nous, d'une ignorance ou d'une incompréhension de ses fondements propres.
3. J.P. Gate, « Gestion mentale et apprentissage du lire-écrire. Vers une pédagogie phénoménologique ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (nouveau doctorat), université Lumière Lyon II, 1993.

L'ENRACINEMENT PHILOSOPHIQUE DES TRAVAUX D'ANTOINE DE LA GARANDERIE

Si la démarche de l'auteur trouve son impulsion première dans une préoccupation pédagogique : comment apprend-on ? comment procèdent ceux qui réussissent ? quelles propositions méthodologiques adresser aux élèves en difficultés⁴ ?, la théorisation qu'il en dégage s'enracine dans une culture philosophique qui privilégie une conception *phénoménologique* et *réaliste* de la vie mentale. Sans doute faut-il regretter⁵ que cette conception n'ait été véritablement exposée par l'auteur que bien après ses premiers ouvrages, lesquels étaient d'abord destinés aux professionnels de la pédagogie. Pour nous, elle apparaît clairement avec *Pour une pédagogie de l'intelligence* qui fut publié au Centurion en 1990 et qui porte l'heureux sous-titre : *Phénoménologie et pédagogie*. Comme se plaît à le déclarer oralement son auteur : « Dans mon itinéraire de recherche, l'anatomie a précédé la physiologie [...] ». Ce n'est probablement pas un hasard si, après avoir mis en évidence les *formes* évocatives de la pensée, il s'est ensuite orienté vers leur dynamisme mental en termes de *projet* d'abord, puis de *projet de sens*, et enfin de *structures de projet de sens*... Les références philosophiques de ses travaux s'affirmaient de plus en plus et nous éclairaient rétrospectivement sur la nature et la portée de ses intuitions théoriques et pédagogiques.

D'après A. de La Garanderie, c'est bien par une analyse descriptive des vécus de conscience que l'on atteint *l'essence* des gestes mentaux qui participent de la vie psychique cognitive. On sait que pour lui, l'évocation est l'élément constitutif et dynamisant de la pensée. Intermédiaire souple entre le percept et le concept, c'est par elle que le sujet s'ouvre à l'intelligence des situations. Il est important de souligner que l'auteur la définit en dehors de tout constructivisme intellectuel (dans l'acception piagetienne du terme), mais plutôt comme un processus immanent qui a statut de *réalité* dans le champ mental⁶. Pour A. de La Garanderie, l'intelligible est en puissance dans les choses, mais le sens ne naît pas de l'objet de perception ni de l'action sur les choses, il est le fruit de l'évocation, laquelle comporte toujours un ancrage dans l'expérience sensible, d'où le concept d'image mentale qui en constitue la figure concrète et singulière.

4. Cf. l'ouvrage fondateur de la gestion mentale : A. de La Garanderie, *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Le Centurion, 1987, 5^e édition.
5. Ce qui explique peut-être les malentendus ou les incompréhensions que nous évoquions précédemment.
6. A. de La Garanderie, « Sens et réalité », *Gestion mentale, Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, n° 5, Bayard, 1992.

Certes, comme il le dit clairement, la chose perçue n'existe pas mentalement sous la même forme que celle qu'elle a dans la réalité matérielle : « Elle devient une réalité mentale ; c'est-à-dire qu'elle n'est pas dans le mental avec son épaisseur, sa densité, son volume ; elle existe par des images, par des mots, par des reviviscences, qui en sont l'expression mentale »⁷.

Ainsi, les actes mentaux pour s'exercer supposent l'évocation qui donne l'intuition du sens et permet de guider la pensée dans son rapport à l'objet de connaissance. Mais l'évocation n'est pas statique, elle s'inscrit dans une dynamique mentale que l'auteur définit en terme de *structure de projet de sens*. Le projet constitue véritablement une intentionnalité en acte, une visée de sens que se donne la conscience. Par exemple, le geste d'attention se définit par le projet de faire exister mentalement (sous forme d'images visuelles ou verbales) l'objet de perception. L'acte de mémorisation consiste à placer l'information que l'on prélève dans une perspective de restitution esquissée mentalement, un « imaginaire d'avenir ». De la même façon, la compréhension, la réflexion, l'imagination sont référées à des structures de projet de sens que se donne la conscience en présence de l'objet et que les évocations permettent d'incarner et d'accomplir. Cette position théorique au regard de la vie mentale retentit sur l'attitude de l'éducateur. Par le dialogue pédagogique, le sujet est invité à s'aviser de ces opérations implicites de l'intelligence et à en discerner les formes d'emploi (visuelles, verbales...) pour mieux les investir dans des situations de tâches déterminées. Le pédagogue de la vie mentale a donc pour mission d'ouvrir le sujet à ses structures de projets de sens et à ses ressources consciencielles. Si l'objet à découvrir ou la tâche à effectuer sont considérés comme des réalités propres et tangibles sur lesquelles la pensée doit s'exercer, le dialogue vise prioritairement la *rencontre* du sujet avec ces réalités, à partir d'une exploration de la situation mentale en leur présence. Le changement n'est donc pas à attendre de la tâche elle-même ou de l'instrumentation qui l'accompagne, mais plutôt d'une analyse fine du vécu mental par le moyen d'une introspection eidétique⁸.

Au-delà de la rencontre avec l'objet de connaissance, c'est à la rencontre avec soi-même que nous invite la gestion mentale, afin de conquérir les moyens de son intelligence en s'ouvrant à l'intelligence de ses moyens. La finalité ultime du travail d'A. de La Garanderie est bien de

7. *Ibid.*, p. 26.

8. L'introspection invite le sujet à une observation intérieure sur ce qui se passe dans sa conscience lorsqu'il est en activité mentale (de compréhension, de mémorisation, d'imagination, etc.). Cette introspection est qualifiée d'*eidétique* parce qu'elle s'interroge sur le *sens* que le sujet donne à son activité mentale.

l'ordre de l'autonomie par une réhabilitation de la vie intérieure et des pouvoirs de la conscience. Dans la ligne de Carl Rogers, il nous invite également à une rencontre plus authentique avec l'autre, par l'écoute et la reconnaissance de sa différence⁹. Ayant esquissé le cadre conceptuel général de l'approche d'A. de La Garanderie, il nous faut désormais examiner de plus près son inspiration phénoménologique, ce qui constitue directement l'objet de notre propos.

CE QUE DOIT LA GESTION MENTALE À LA PHÉNOMÉNOLOGIE

Edmund Husserl (1859-1938)¹⁰ est l'inventeur de la phénoménologie en tant que doctrine philosophique. Ce mathématicien de formation fut d'abord un logicien attaché à « décrire » les opérations de l'esprit pour dégager les « essences » de l'intelligence. Il est indispensable de souligner que ses préoccupations furent beaucoup plus philosophiques, sinon ontologiques, que psychologiques. Husserl se méfiait de toute approche « psychologisante » des phénomènes humains, d'où d'ailleurs son extrême prudence à l'égard de l'introspection. Il n'en demeure pas moins que ses analyses privilégiaient « l'expérience vécue » sous-jacente à toute opération mentale, ce qui explique en partie l'influence qu'il exerça dans le domaine de la psychologie moderne. Dans les écrits d'A. de La Garanderie, nous trouvons une référence explicite aux positions de Husserl. Quelle est l'influence de cet auteur ? Dans quelle mesure et jusqu'à quel point pouvons-nous tenter un rapprochement entre ses analyses et l'approche des phénomènes mentaux préconisée en gestion mentale ?

Tout d'abord, Husserl fut le premier à développer cette idée d'une « intentionnalité originelle de la conscience ». Les actes psychiques sont toujours orientés vers des objets. Sa formule célèbre : « Toute conscience est conscience de quelque chose [...] »¹¹ signifie qu'il n'y a pas de « conscience en soi » ou encore « d'état de conscience ». Lorsque un sujet perçoit un objet de son environnement, cette perception n'est pas un état intérieur, elle est un acte de sa conscience qui *visé* cet objet du monde extérieur. De même, un souvenir ne constitue pas une réalité purement intérieure, c'est un acte par lequel la conscience se dirige vers certains événements du passé. On pourrait en dire autant d'un sentiment ou d'une émotion, qui exprime au fond « une certaine manière d'être dans le

9. A. de La Garanderie, « La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers », *Gestion mentale, Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, n° 7, Bayard, 1995, pp. 45-59.

10. E. Husserl, *Ideen*, traduit de l'allemand par Paul Ricoeur, Gallimard, 1950.

11. « La conscience est précisément conscience "de" quelque chose ; c'est son essence de receler en soi un "sens" qui est pour ainsi dire la quintessence de "l'âme", de "l'esprit", de la "raison" », *Ideen*, p. 295.

monde ». Pour Husserl, l'Ego psychologique n'est pas une entité transcendante, un pur donné ou un « en soi ». Il a pour réalité d'être constamment et par essence « jeté au monde » et « engagé dans des situations »¹². Son concept d'intentionnalité indique une direction que se donne la conscience. Le psychisme est donc défini dans son rapport à lui-même ou à son environnement, par cette intentionnalité. En jouant sur les mots, on pourrait risquer cette formule que la conscience chez Husserl n'est jamais « état de conscience », mais toujours « conscience d'état ». Et s'il n'y a pas d'état de conscience, il y a en revanche des façons de « prendre conscience de ». Le geste d'évocation mentale selon A. de La Garanderie constitue bien une manière singulière de prendre conscience d'un objet qui ne nous est pas donné immédiatement, ou d'une réalité qu'il nous faut appeler ou rappeler dans notre champ mental. Quant à sa propre définition du projet, il est clair que, sur un plan philosophique, elle se nourrit de ce concept d'intentionnalité forgé par Husserl et les phénoménologues. 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 ces actes. C'est avec ce vécu de sens implicite qu'il dirige son activité. Or, le sens qu'il se donne n'est pas sans faille et ne correspond pas nécessairement au sens qui conviendrait pour atteindre « l'essence même » de l'acte qui lui est prescrit. C'est pourquoi A. de La Garanderie considère que l'intuition donatrice de sens est à conquérir et peut s'éduquer. Elle « n'est pas toujours purement originaire, ou si elle est censée pouvoir l'être, elle peut être affectée par des modes qui la polluent »¹³. Il s'inspire des apports de Husserl pour fonder l'orientation de ses recherches : « Nous estimons, en effet, qu'on peut se livrer à une analyse phénoménologique dans la ligne de Husserl pour diagnostiquer le sens vécu par tel ou tel sujet dans l'exécution de tel ou tel acte de pensée [...] Il convient d'effectuer des analyses eidétiques qui auront pour but non pas d'atteindre l'essence pure des actes de pensée, mais celle qui est vécue et qui n'est pas sans faille »¹⁴.

Nous venons de voir, avec Husserl, que la conscience est donatrice de sens. Si elle vise le monde (intentionnalité), c'est pour donner sens au monde. Un objet ne se constitue comme objet signifiant qu'au regard d'un sujet qui l'aborde ou l'éprouve. D'où la nécessité de ré-introduire la

12. Cette idée sera reprise plus tard par les existentialistes et notamment Jean-Paul Sartre, qui voient en l'homme « un être en situation » et posent l'antériorité de l'existence sur l'essence.

13. Sur la filiation entre les concepts de la gestion mentale et la phénoménologie, voir en particulier : A. de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, Paris, Le Centurion, 1990, p. 105 et suivantes.

14. *Ibid.*, pp. 106-107.

subjectivité dans tout acte de connaissance¹⁵. Il découle de cette position une conception particulière des sciences humaines à laquelle on peut aussi rattacher l'approche d'A. de La Garanderie. La tâche des sciences de l'Homme n'est pas d'expliquer les faits, mais de dégager des significations. Il s'agit d'étudier les phénomènes en tant qu'ils revêtent une signification pour le sujet. Expliquer, c'est déterminer des causes, c'est trouver de l'extérieur un rapport entre deux choses : expliquer l'intelligence par l'aptitude ou l'origine sociale, relier l'échec scolaire à une anomalie physique ou à un déficit instrumental. Comprendre, c'est saisir de l'intérieur une signification, en se plaçant au point de vue du sujet, et cela n'est possible que par une certaine manière d'être en relation avec lui. L'introspection et le dialogue pédagogique en montrent une voie possible.

Ainsi, et plus largement, la phénoménologie conduit à privilégier une conception compréhensive des sciences humaines. Faisant référence à Wilhelm Dilthey (1833-1911), Alex Mucchielli¹⁶ indique : « Les sciences explicatives subordonnent "un certain domaine phénoménal à un système de causalité au moyen d'un nombre limité d'éléments bien déterminés, c'est-à-dire de parties constitutives du système. Cette conception caractérise l'idéal scientifique qui résulte en particulier de la physique atomistique [...]". Au contraire, les sciences humaines doivent utiliser une méthode qui doit "décrire un ensemble qui est donné primitivement [...]". Cette méthode, donc, ne doit pas être explicative ni historique, mais "descriptive" et tenir compte de tous les faits présents. Pour Dilthey, le cadre de référence objectiviste stérilise les sciences humaines »¹⁷. Cette conception n'est-elle pas aussi une des grandes sources d'inspiration de la démarche clinique ? A propos du diagnostic psychiatrique, le philosophe Karl Jaspers indiquait dans son manuel de *Psychopathologie générale* (1913) : « Il faut tout d'abord commencer par se représenter tout ce qui se passe réellement dans le malade, ce qu'il éprouve, les données de sa conscience, son humeur [...] On ne doit se représenter que ce qui est réellement dans la conscience des sujets. Tout le reste n'existe pas [...] Ce qui importe en phénoménologie, c'est moins l'étude de cas innombrables que la compréhension intuitive et profonde de quelques cas [...] »¹⁸. En ce sens, la position introspective envisagée par A. de La Ga-

15. Pour A. de La Garanderie, l'introspection participerait justement de cette « science de la subjectivité » qu'il appelle de ses vœux. Cf. *Défense et illustration de l'introspection*, Paris, Le Centurion, 1989.

16. A. Mucchielli, *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*, PUF, 1983, pp. 16-17.

17. L'auteur se réfère ici aux deux ouvrages suivants : W. Dilthey, *Le monde de l'esprit*, volume 2, éditions Aubier, traduction française, 1947, pp. 145-173 ; et *Introduction à l'étude des sciences humaines*, Paris, PUF, traduction française, 1942, p. 49.

18. Extrait cité par Maurice Reuchlin, à propos de la méthode clinique, *Les méthodes en psychologie*, Paris, PUF, 1976, 4^e édition, p. 112.

randerie, compte tenu de ses présupposés phénoménologiques, pourrait également s'apparenter, selon nous, à une position clinique sous trois angles complémentaires :

- elle s'inscrit davantage dans une logique compréhensive (rapport de sens) que dans une logique explicative (rapport de cause à effet) ;
- elle privilégie les données qualitatives par rapport aux données quantitatives ;
- elle relève davantage d'une épistémologie humaniste que d'une épistémologie naturaliste, (laquelle sert plutôt de fondement aux sciences expérimentales).

Mais les réflexions empruntées à Dilthey et à Jaspers nous introduisent à un autre axiome, également en vigueur dans la méthode phénoménologique : il faut s'efforcer de comprendre par le contexte présent. Pour atteindre le sens, on doit s'en tenir à la description des phénomènes, qui sont la seule réalité dont nous disposons. On ne doit pas rechercher l'explication, car l'explication « tue » les significations. Il n'y a rien dessous ni au-delà de ce qui est immédiatement donné, sinon des abstractions intellectuelles qui sont des superstructures ajoutées. Il faut donc s'efforcer de comprendre par le contexte présent. Car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans l'ensemble de tous les éléments présents reliés entre eux. Identifier les éléments présents à l'intérieur du champ mental afin d'en dégager la structure de sens, se saisir de ces données consciencielles dans l'ici et maintenant d'une situation de tâche, tel est bien le programme de l'introspection préconisée par l'auteur des profils pédagogiques. De ce point de vue, ne réalise-t-elle pas les conditions d'une véritable *réduction phénoménologique*, au sens où l'entendait Husserl ?

Selon Husserl, en effet, il faut se débarrasser du « carcan » des théories qui encombrant et parfois même, faussent la perception simple des « phénomènes ». Il faut tenter de saisir, « avec une âme nue et ingénue », des faits simples, concrets, réels, en évitant d'interposer entre eux-mêmes et notre esprit le filtre parfois trompeur d'une interprétation théorique. En ce sens la phénoménologie husserlienne inaugure « un retour au concret ». Tout savoir extérieur, toute connaissance a priori doivent être « mis entre parenthèses ». C'est une règle fondamentale de la méthode instituée par Husserl : la règle de la réduction phénoménologique (ou règle de « l'époché ») : « Toutes les sciences qui se rapportent à ce monde naturel, quelle que soit à mes yeux leur solidité, quelque admiration que je leur porte, aussi peu enclin que je sois à leur opposer la moindre objection, je les mets hors circuit, je ne fais absolument aucun usage de leur validité ; je ne fais mienne aucune des propositions qui y ressortissent, fussent-elles d'une

évidence parfaite ; je n'en accueille aucune, aucune ne me donne un fondement, aussi longtemps, notons-le bien, qu'une telle proposition est entendue au sens où elle se donne dans ces sciences, c'est-à-dire comme une vérité portant sur la réalité de ce monde. Je n'ai le droit de l'admettre qu'après l'avoir affectée des parenthèses, autrement dit, uniquement dans la conscience qui la modifie ; par conséquent, je ne peux la recevoir comme si elle était encore une proposition insérée dans la science, une proposition qui revendique une validité et dont je reconnais et utilise la validité »¹⁹.

A. de La Garanderie tire visiblement enseignement de cette règle lorsqu'il écrit : « Dès lors notre tâche se dessine : nous allons interroger ces élèves sur le sens qu'ils donnent "intuitivement" à ces concepts fondamentaux de la pédagogie²⁰. Nous disons bien "intuitivement" puisqu'une réflexion constructive n'a pas élaboré le sens de ces concepts, puisque c'est par des actes de conscience que ces concepts trouvent implicitement leur sens. Il faut donc aller l'y chercher. Pour cela, nous ferons appel à une *introspection eidétique*, c'est-à-dire telle qu'elle vise non pas à atteindre des réalités recomposées comme des mécanismes associatifs à la manière de Hume, ou des forces naturelles, mais le sens qui d'une façon immanente, habite ces actes de conscience et qu'il s'agit de déceler. C'est dire que nous retenons de Husserl l'exigence de mettre "entre parenthèses" ou encore "hors circuit" les fruits d'interprétations ou de présupposés théorétiques afin de nous en tenir au sens lui-même, présent dans ces actes de conscience »²¹.

LES POINTS SUR LESQUELS LA GESTION MENTALE SE DÉMARQUE DE LA PHÉNOMÉNOLOGIE HUSSERLIENNE

Les positions fondamentales de la démarche phénoménologique inaugurée par E. Husserl inspirent indiscutablement l'approche d'A. de La Garanderie dont il convient de rappeler qu'il est d'abord un *philosophe*, engagé sur le terrain de la pédagogie. Il n'en demeure pas moins qu'une spécificité s'attache aux propositions de la gestion mentale et qu'il serait erroné d'assimiler *stricto sensu* les deux démarches, où même de supposer que la seconde constitue une traduction pédagogique de la première. De la phénoménologie, A. de La Garanderie retient essentiellement l'analyse descriptive des vécus de conscience que l'introspection

19. E. Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*, traduit de l'allemand par Paul Ricoeur, Gallimard, 1950, pp. 102-103.

20. A. de La Garanderie évoque ici les gestes fondamentaux de l'intelligence, que la pédagogie pose couramment comme des impératifs de l'apprentissage : attention, compréhension, mémorisation, réflexion, imagination créatrice... (*Pour une pédagogie de l'intelligence*, chapitre 4, pp. 105-166).

21. *Ibid.*, p. 109.

visée à appréhender dans leur concrétité, indépendamment de toute explication théorique, comme par exemple celle de l'aptitude ou de l'inaptitude, dont l'auteur conteste vigoureusement le caractère déterministe : « Ayant une théorie explicative de l'échec de l'élève, on a une théorie explicative pour y remédier et une pratique qui en découle, dont il faut dire qu'elles sont autant de fuites devant l'opportunité que comporterait l'analyse descriptive : qui, au lieu d'expliquer par des causes extrinsèques les lacunes ou carences constatées ou les succès obtenus, montrerait comment l'homme comprend ce qu'il pense, ce qu'il fait, ce qu'il sent, se situant ainsi sur le terrain de la conscience, soit de l'intrinsèque »²². Mais cet emprunt ne le conduit pas pour autant à admettre le principe de « réduction transcendantale » chez Husserl. Car, si ce dernier s'attache à décrire les opérations de l'esprit, c'est qu'il cherche à atteindre les essences pures de l'intelligence et du sens qui s'imposent à l'esprit indépendamment de la réalité empirique. Au contraire, se référant à Paul Ricoeur²³, A. de La Garanderie déclare : « L'homme naît à l'intuition du sens à partir d'une situation corporelle, sociale, dont l'analyse eidétique doit absolument tenir compte. C'est pourquoi Paul Ricoeur estime que, dans cette analyse, il faut faire sa place à l'involontaire, c'est-à-dire à ce qui habite le volontaire ou l'intention du sens, mais qui s'y est installé sous forme de limite, d'obstacle, de spécification »²⁴. Sur l'analyse des vécus de pensée (ou *cogitata*), A. de La Garanderie se rallierait plus volontiers à la tradition réaliste et thomiste de Jacques Maritain qui indique : « [...] C'est ainsi que dans le nouvel "idéisme transcendantal" de E. Husserl, [...], le *vérifié* prend de fait la place du *vrai* (ce qui est vrai est ce qui est présenté par "une synthèse de confirmation vérifiante") comme si "vérifier" était autre chose que "reconnaître pour vrai", en sorte que définir la vérité par la vérification est un non-sens. Corrélativement Husserl tient, à l'instar de Descartes, l'évidence pour un caractère de l'objet de pensée (*cogitatum*) pris comme séparé de la chose, au lieu qu'elle provient de la chose elle-même (*ens intelligibile*) selon qu'elle est objectivée dans l'esprit comme objet de jugement »²⁵.

En d'autres termes, et comme nous l'indiquions précédemment, l'intelligible est en puissance dans les choses et s'actualise dans l'esprit. Evoquer consiste à rendre présent le monde en soi. Par le moyen de

22. *Ibid.*, p. 115.

23. P. Ricoeur, *Philosophie de la volonté*, Editions Aubier, 1950. Notamment cet extrait : « On verra par contre que tout nous éloigne de la fameuse et obscure réduction transcendantale à laquelle fait échec, selon nous, une compréhension véritable du corps propre », tome I, p. 7.

24. A. de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, op. cit., pp. 112-113.

25. J. Maritain, *Distinguer pour unir, ou les degrés du savoir*, Paris, Editions Desclée de Brouwer, 1932, 3^e édition, p. 171.

l'évocation, l'intuition de sens n'est pas un pur produit de l'esprit (idéisme transcendantal : réduction au « je pense »), elle a un fondement dans les choses. Faute d'une expérience sensible, il n'est point d'intelligibilité possible. Dès lors, comme l'indique Jacques Maritain, la vérité n'est pas de l'ordre du vérifiable, mais bien d'une conformité à l'être (« reconnaître pour vrai ») et l'évidence qui s'impose à l'esprit doit être reliée à la chose elle-même. Il en résulte que : « Le premier temps de la phénoménologie (description des *cogitata* comme tels) présente à ce point de vue beaucoup plus d'intérêt que le second (reconstitution toute artificielle des "structures aprioriques" de la réalité universelle) »²⁶.

L'inspiration phénoménologique des travaux d'A. de La Garanderie est à resituer dans un cadre fondamentalement *réaliste* (autre présupposé philosophique que l'on ne peut ignorer) où l'on postule l'existence non seulement des réalités extra-mentales mais également des réalités mentales. La référence à Husserl ne doit donc pas être perçue comme une adhésion totale à la doctrine qu'il a instituée, mais comme une filiation que spécifient et particularisent d'autres influences. En outre, les analyses phénoménologiques auxquelles se livre la gestion mentale ouvrent à l'horizon de l'éducabilité et débouchent sur une authentique pédagogie de l'intelligence. On ne peut atteindre l'essence des actes mentaux en dehors de leur manifestation empirique. Voilà pourquoi la démarche de la gestion mentale est résolument placée au plan du vécu. Il n'est pas d'essence pure des opérations de l'esprit. En d'autres termes l'essence n'est pas « irréelle », comme l'affirmait Husserl, c'est-à-dire « au-dessus ou en dehors de toute réalité » (même mentale), elle n'existe et ne peut s'atteindre que par son incarnation psychologique. Le sujet de la gestion mentale c'est d'abord le sujet psychologique (l'égo empirique) et les opérations qu'il mobilise ont bien statut de réalité mentale²⁷.

26. *Ibid.*, p. 197.

27. « On est donc en droit de parler de la réalité mentale des structures de projet de sens. Pourtant, n'y a-t-il pas lieu de mettre au-dessus ou au-dehors de toute réalité, donc même mentale, les essences elles-mêmes des choses ? C'est ce qu'affirme Husserl. L'élève auquel on demande d'être attentif, de mémoriser, de comprendre, de réfléchir, de découvrir, d'inventer est-il de ce fait mis en rapport avec l'essence de l'attention, de la mémorisation, de la compréhension, etc. ? Ces essences sont, selon Husserl, irréelles. Je me demande s'il n'y a pas des pédagogues platoniciens qui pensent que les élèves doivent se mettre en communication, avant toute opération mentale, avec le monde pur des idées pour y rencontrer les essences d'attention, de..., afin de pouvoir ensuite les mettre en œuvre : leur réalité ne serait ni matérielle ni mentale, mais seulement spirituelle : tu n'as pas fait attention. Tu es donc coupable, car tu devais savoir ce qu'il faut faire pour cela. Pour moi, ces essences sont atteintes par l'action mentale, avec plus ou moins de bonheur. En réfléchissant sur les conditions mentales de leur exercice, on doit en approcher progressivement l'essence ou, au moins, les formes qu'elle peut revêtir. Je me suis reproché d'avoir, dans *Pour une pédagogie de l'intelligence*, utilisé le qualificatif d'irréel à propos des essences. » A. de La Garanderie, *Gestion mentale, Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, n° 5, Bayard, 1992, pp. 36-37.

CONCLUSION : LES IMPLICATIONS AU NIVEAU DE LA RECHERCHE ÉDUCATIONNELLE

Arrivé au terme de cette présentation, nous voudrions souligner les implications de cette filiation phénoménologique de la gestion mentale dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation. Nous prendrons pour appui le travail que nous avons réalisé sur l'apprentissage du lire-écrire²⁸.

L'attitude phénoménologique recommande le retour « aux choses mêmes ». S'agissant du rapport de l'apprenant aux activités de lecture et d'écriture, cette attitude nous invite à aller « aux choses mêmes des vécus de conscience des sujets », afin de décrire le plus finement possible ce que chacun fait mentalement en présence de l'écrit. Sans nier l'incidence de facteurs externes liés au développement psychologique de l'enfant, à son histoire personnelle et sociale, aux contingences didactiques ou aux aléas scolaires de son apprentissage, il nous paraît nécessaire d'aborder le vécu de conscience de l'apprenant en dehors de tout présupposé théorique ou explicatif, afin d'y repérer sa manière propre de s'ouvrir au sens de l'écrit. Ainsi, nous avons découvert que c'est par le geste d'évocation que l'apprenant peut se laisser habiter mentalement par le sens de l'écrit. Ce geste dépasse le temps de la perception, mais il présuppose un projet qui finalise et oriente sa pensée au moment même où il perçoit. Nous savons que, pour Husserl, toute activité de conscience se définit par une visée de sens. Thierry Artur rappelle d'ailleurs fort justement que, selon la phénoménologie, connaître c'est « s'éclater vers » : « L'intentionnalité marque donc l'instant où la conscience éprouve le monde comme ce qui n'est pas elle et pourtant comme ce qui lui permet de se structurer et de se laisser habiter par le sens. Le monde n'est pas dans la conscience et celle-ci a besoin de s'éclater vers l'objet, les choses, les êtres et d'en dévoiler les richesses de sens qui restaient jusqu'alors en retrait »²⁹.

Si toute conscience est intentionnelle, l'objet ne peut prendre sens dans la conscience de l'élève que par une visée qui la propulse au-delà d'elle-même. L'élève auquel on demande de lire ou d'écrire va mettre en œuvre une structure de projet par laquelle il donne sens à cette tâche. Or, et c'est le point sur lequel nous insistons : cette structure pré-existe à la perception. « C'est bien avant de percevoir qu'il convient d'être en situa-

28. J.P. Gate, « Gestion mentale et apprentissage du lire-écrire. Vers une pédagogie phénoménologique ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (nouveau doctorat), université Lumière Lyon II, 1993.

29. T. Artur, « Phénoménologie et méthode pédagogique », *Gestion mentale, Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, n° 3, Bayard, 1992, p. 58.

tion de "projet", pour à l'avance "jeter devant soi" ce qu'on vise à capter pour soi. Le projet d'évoquer est la condition *sine qua non* de la constitution de ces représentations déterminées que sont les évocations[...] »³⁰. L'enfant doit donc aborder l'écrit avec le projet de se donner les évocations utiles (par exemple sous forme d'images visuelles ou par le moyen des mots) qui lui permettront d'en « capter » le sens. Ces deux moments que constituent la perception et l'évocation sont à la fois distincts et proches. Sur un plan neurophysiologique, la perception renvoie à la *saisie* de l'information, tandis que l'évocation relève du *traitement*. En cela, les deux activités ne mettent pas en jeu les mêmes processus cérébraux. Sur un plan phénoménologique, leur proximité leur est conférée par le projet, ou geste d'intentionnalité que se donne la conscience au moment de la perception. C'est la raison pour laquelle le dialogue pédagogique doit se jouer dès le niveau perceptif, afin de favoriser chez l'élève l'installation du projet d'évocation. Nous avons indiqué les différentes formes que peut prendre ce projet en présence de l'écrit, ainsi que la nature des différents contenus mentaux à partir desquels il s'incarne. Nous ne les exposerons pas en détail³¹, mais ce qu'il nous paraît important de souligner, c'est que notre découverte a nécessairement des retombées pédagogiques. Averti de la possibilité de cette disposition mentale en présence de l'écrit, le pédagogue doit participer à cet élan. Car le projet dont nous parlons est bien de l'ordre d'un élan vers l'avenir. Il s'inscrit dans une temporalité qui se « temporalise » à partir de l'avenir. En se mettant en projet, le sujet se place dans un futur d'évocation qui est déjà évocation du futur. Pour Thierry Artur, cette notion de projet « résonne avec force dans la philosophie de Heidegger » : « Ce qui se vit en premier, c'est le futur, le projet [...] L'individu est avant tout être-en-projet et ne s'insère pas dans une continuité qui le propulserait du passé vers l'avenir »³².

Il s'agit dès lors de favoriser chez l'élève l'accès à cette temporalité en l'exprimant sous la forme évocative qui correspond le mieux à ses habitudes mentales (verbales ou visuelles). C'est en dépassant le stade formel de l'injonction (« sois attentif », « réfléchis », « regarde bien », etc.) pour

30. A. de La Garanderie, *Comprendre et imaginer*, Paris, Le Centurion, 1987, p. 22.

31. Sur ces aspects, le lecteur peut se référer à l'article suivant : J.P. Gate « Gestion mentale et pédagogie du lire-écrire », Lyon, *Voies-livres*, n° 73, 1995.

32. T. Artur, La gestion mentale. « Pour une pédagogie phénoménologique (sur les recherches d'Antoine de La Garanderie) », dans : *Questions de pratique. L'Éducabilité cognitive : une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage*, sous la direction de Maryvonne Sorel, université René Descartes, centre de formation continue. Etude réalisée pour le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, tome 1, juillet 1991, p. 221.

ouvrir l'élève aux *moyens* de son projet que l'enseignant peut véritablement jouer un rôle dans la conduite de l'apprentissage. « Le rôle du pédagogue se découvre un peu plus : offrir à ses élèves des possibilités de projet pour que retentissent en eux leur pouvoir-être et leurs structures mentales »³³.

33. *Ibid.*