

Chapitre I. Une technique pour libérer en nous la part de rêves ou éviter de s'enfermer dans des problèmes à résoudre

Pourquoi enseigner cette compétence

Face à une situation problématique: au moins deux attitudes possibles. On peut caricaturer la première comme une approche purement rationnelle : il y a un problème à résoudre, il faut le résoudre. Et la deuxième intègre les sentiments et les aspirations du groupe ou des individus. La première approche génère souvent lassitude ou dégoût: finalement, on ne fait que résoudre des problèmes alors qu'on aspirait à une situation meilleure. On sait, en effet, combien peut être démobilisante une démarche où on a toujours l'impression d'être enfermé dans des problèmes. Autrement dit, on est tellement pris par la chasse aux alligators qu'on oublie qu'on était venu pour assécher le marais.

L'autre attitude invite à rester sans cesse en contact avec les idéaux, ou même les utopies, qui nous font marcher. Elle donne une importance aux sentiments que refuse la première attitude. La compétence qu'on présente ici est centrée sur cette capacité d'unir raison et cœur en sachant que «le cœur a ses raisons que la raison ne connaît pas». C'est ainsi que, lorsqu'il s'agit d'organiser quelque chose, la pure technicité doit être complétée par de l'enthousiasme, des sentiments et surtout du sens. Il s'agit donc de rendre des individus, ou des équipes, compétentes dans une telle pratique. Nous utilisons à cet effet une méthode (parmi d'autres possibles) qui part des aspirations pour rejoindre les rêves des visionnaires, les facultés de synthèse des organisateurs, le sens pratique des pragmatiques et la sensibilité des affectifs.

Il devient alors possible de conceptualiser des buts et des objectifs suivis de programmes d'action. Enfin, on peut évaluer le résultat obtenu non pas seulement par confrontation avec des problèmes mais aussi avec ce que l'on éprouve globalement.

Des situations où cette compétence est en jeu

Un groupe de jeunes gagne 1000 euros à un concours et ils sont divisés sur ce qu'ils vont en faire

Un club de basket s'est fait battre plusieurs semaines de suite et l'entraîneur est mis en cause

Un élève cherche dans quelle voie, ou quel métier, s'orienter

Une classe passe par une phase de découragement

Le Conseil d'administration d'une entreprise est menacé par une grève

Quand il y a une situation où le devoir et les aspirations sont en conflit

Face à une situation, on est habité par des rêves contradictoires

Face à un événement heureux ou malheureux

Plusieurs élèves sont dégoûtés des mathématiques (la géographie, les dissertations, ...).

Etc.

1. Présentation de la compétence

A. Un objectif éducatif : Dépasser la chasse aux problèmes et apprendre à libérer en nous la « part qui rêve »¹³.

La compétence que nous allons aborder est, plus que les autres, exclue de notre système scolaire. En effet, une des caractéristiques de nos sociétés industrielles est la séparation de l'émotionnel et du rationnel : on laisse l'affectif à la porte de l'usine et de l'école. Pourtant, dans la vie, ils sont liés. En effet, certains individus (et même certains groupes) ont, plus que d'autres, l'art d'allier le rationnel et l'affectif, de sorte que l'on aime travailler et vivre avec eux. Au contraire, certaines façons de travailler dessèchent et parfois stérilisent. Pour arriver à travailler et à vivre en articulant le cœur et l'esprit, il faut user de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Pour cette raison il nous paraît légitime et utile de considérer cette manière de fonctionner comme une compétence...

Les limites d'une rationalité réduite au « problem-fixing » (solutions purement techniques, séparées de l'affectif):

- X a fait partie d'un groupe qui accueille des sans-logis. Les objectifs sont passionnants, mais on rencontre des problèmes d'organisation dans l'équipe. On essaye d'en discuter. Mais les problèmes n'en finissent pas. Finalement c'est trop ennuyeux et le groupe se dissout, laissant tomber un travail qu'on trouvait pourtant intéressant. De groupe d'accueil de sans logis, on était devenu un groupe se focalisant sur ses propres problèmes. On n'a pas pu retrouver l'enthousiasme des débuts. Même après avoir fait venir un animateur de groupe pour résoudre les problèmes...
- Y étudie le latin et, au début, il est passionné par la culture nouvelle et le nouveau professeur qu'il rencontre. Mais bientôt, l'étude du latin avec un enseignant « emballant » fait place à la solution de problèmes relatifs à l'ablatif et au subjonctif. Y est dégoûté et abandonne le latin.
- Z est la compagne de Z'. Ils ont des difficultés à résoudre leurs « problèmes ». Ils passent tant de temps et d'énergie à cela qu'ils oublient qu'ils sont ensemble parce qu'ils communient à un même idéal.

Dans chacun de ces cas, on perçoit une difficulté à bien articuler le cœur et l'esprit. Les problèmes prennent le dessus au point d'en faire oublier les buts et les objectifs que l'on s'était donnés. Dit autrement : on était tellement occupé à chasser les alligators qu'on avait oublié qu'on était venu pour assécher le marais...

Il arrive souvent qu'un individu ou un groupe (une famille, une classe, un club de jeunes, une patrouille scoute, une équipe professionnelle, etc.) soit conscient d'un problème, sans arriver à y faire face ou en y faisant face de manière pénible et débilitante. Ce n'est pas faute d'analyser ce qui se passe, ni de se donner des objectifs, ni de faire des efforts. Mais tout cela semble épuisant et ennuyeux car on est forcé d'être rationnel et précis au point de se sentir écrasé par cette précision. On devient esclave de ce qu'on doit faire. On n'a pas l'impression de respirer et de vivre. Et souvent, cela se termine par un échec de l'individu ou du groupe en question. Tel est certainement le vécu de pas mal d'élèves, d'enseignants, de classes, d'écoles, etc. Il témoigne de la difficulté de joindre rationalité et enthousiasme.

¹³ Les techniques d'exploration de rêves conscients furent développées par le Management Design Incorporated, aux USA. Nous les avons utilisées en Français dans un module du centre Interfaces : Module n°3. Explorer ses aspirations profondes.

Quand la vie d'un individu ou l'histoire d'un groupe tend à se réduire à résoudre des problèmes, l'apathie et le découragement ne sont plus loin. C'est face à cette situation que nous proposons une méthode – une parmi d'autres - qui, plutôt que d'essayer de résoudre tous les problèmes les uns après les autres, vise plutôt à mobiliser la force de l'imaginaire pour construire une perspective d'avenir. Elle suppose notamment que « résoudre un problème dans la vie », c'est un moyen visant un but, et non une fin en soi.

Exercice pour éprouver les limites de l'approche « problem-fixing »

Quelques élèves peuvent exprimer dans un mini-récit comment ils ont déjà eu le sentiment d'un tel épuisement lorsqu'un groupe allait d'un problème à un autre. Ensuite, ils raconteront une expérience inverse : une situation dans laquelle ils se sont sentis portés par leur enthousiasme, leur vision, leur maîtrise et leur efficacité pratique. L'enseignant (ou l'animateur) commencera, si nécessaire, par donner un exemple qui montre aux élèves ce qu'on leur veut.

B. Une réponse : La méthode des rêves et cauchemars.

Nous proposons ici une approche visant à éviter la stérilité que nous venons de repérer. Elle s'inspire d'une méthode développée par le MDI (Management Design Incorporated) pour des NPO (Non-profit Organisation) américaines. Elle se veut une approche positive (« life-giving ») allant au-delà d'une résolution de problèmes uniquement. Elle se base sur la possibilité d'un groupe de faire affleurer ses aspirations sans pour cela toucher aux défenses psychologiques des participants (il ne s'agit donc pas de jouer à l'apprenti sorcier ou au thérapeute). Elle épaulé également toute personne soucieuse de faire état de ses ressentis pour faire face aux situations problématiques de tous ordres.

Ce module n'entend nullement présenter LA méthode pour articuler le cœur et la raison. Celle qu'il propose se caractérise par une mobilisation de l'imaginaire pour mieux saisir ce qui nous tient à cœur. Elle est centrée sur l'enthousiasme, l'énergie et les possibilités de coopération qui nous habitent quand nous sommes mobilisés par un projet et que celui-ci nous fait vibrer. Elle propose une démarche pour rassembler un groupe ou une communauté autour d'une vision.

La démarche suggérée part des rêves et cauchemars qui nous habitent quand nous sommes éveillés. Elle nous amène à mettre en scène notre situation, de façon à pouvoir conceptualiser et verbaliser nos buts et nos objectifs, à décider de nos priorités, en vue de construire des programmes d'action et de les évaluer.

Dans ce contexte nous parlerons de rêves éveillés lorsque nous imaginons un récit, des symboles ou une image qui nous vient à l'esprit face à une situation. Quand par exemple, il est question de la religion Maya, toute une série d'images du Guatemala me viennent à l'esprit. Ce sont ce que nous appellerons des rêves éveillés.

Le voyage dans l'imaginaire : tours de rêves et de cauchemars.

Comme point de départ de cette méthode, on souligne qu'une rêverie présuppose et révèle une façon de voir le monde. Il dit quelque chose des craintes et des idéaux qui nous habitent. L'approche proposée ici est basée sur un « voyage imaginaire » (dream-trip) qui fait affleurer des images qui habitent nos pensées et nos projets. Ce périple permet de partager les rêves et les cauchemars qui sous-tendent l'histoire possible d'une personne ou d'un groupe.

Cette perspective considère les personnes humaines comme des êtres animés de rêves profonds, d'idéaux, d'espoirs, ... de craintes et d'angoisses aussi. Elle met en évidence que les gens ne se voient pas sur terre uniquement pour résoudre des problèmes techniques en bons technocrates (même si cela peut être passionnant et si, quand on a renforcé notre identité en assumant nos rêves, on peut aimer résoudre des problèmes et se sentir vivre en le faisant). La méthode que nous allons développer ici est basée sur ce lien entre la vision rêvée et la participation à la construction de l'histoire.

Lorsqu'il s'agit de rêver, certains tempéraments se sentent à l'aise : c'est le cas de ceux dont l'imagination déborde. S'il s'agit, par exemple, d'envisager un voyage, ils penseront à une multitude de lieux qui les font rêver...Cependant, les rêves dont on parle dans le « dream-trip » ne sont pas de l'imagination débordante, sans aucun critère. C'est face à une situation précise que l'on se met à rêver. L'animateur rappellera donc cet objectif de manière à éviter une trop grande généralité. De plus, il peut être utile de faire remarquer aux élèves (ou aux adultes qui suivent une formation) qu'on ne demande pas leurs rêves ou cauchemars intimes, mais ce qui leur vient à l'esprit et à leur imagination face à un objectif précis ou à une question bien ciblée. Par exemple, rêver face à un choix d'études, cela implique qu'on exprime des rêves assez précis. Ce pourrait être, dans cet exemple, le cauchemar d'une petite chambre éclairée par une petite lampe, avec des gros bouquins à connaître par coeur tandis que les amis jouent au football... Il importe aussi de faire prendre conscience qu'un cauchemar ou un rêve ne se réalisera pas nécessairement. Au contraire, exprimer un cauchemar peut être une incitation à l'empêcher de devenir réalité. Dans l'exemple évoqué, ce cauchemar peut conduire à se donner comme but de vivre de façon équilibrée.

Un rêve éveillé n'est pas une façon de raisonner, ni de prévoir, ni d'analyser mais l'expression d'images et de sentiments qui nous habitent et qui peuvent nous faire mieux comprendre où nous nous situons dans notre société, nos relations et toute notre existence... Pour rendre cette notion plus vivante, un animateur peut proposer d'abord à la classe de prendre conscience des images qui montent en nous quand on pense au mot « vacances », ou quand on pense au terme « camp de concentration ».

A l'évocation du mot «vacances », on peut s'attendre à voir pointer des images de plages, de montagnes, de musées, etc. Souvent les participants ont envie d'expliquer pourquoi ils ont un tel rêve. L'animateur a comme mission de les aider à ne pas trop le faire, mais à laisser vivre les images de rêves en eux et à les partager.

Un rêve n'est ni vrai ni faux, ni éthique ni immoral, ni bon ni mauvais... il existe tout simplement. Pourtant un rêve ne vient pas sans raison : on rêve quelque chose parce que cela renvoie à ce que nous vivons. Les rêves renvoient à des aspirations, des sentiments et des contextes perçus comme des problématiques ou comme des délivrances¹⁴. Ils passent en nous. Le même événement peut déclencher des rêves contraires d'une personne à l'autre. Ainsi, pour certains, le mot «vacances » déclenchera pour certains des images pleines de joie et de soleil, tandis que d'autres y verront de mornes ennuis.

¹⁴ Il importe de faire la distinction entre la découverte d'une situation problématique et l'explicitation d'un problème à résoudre. Ainsi, une tension dans un groupe peut être une situation problématique que l'on peut aborder sans la voir comme un problème à résoudre. La résolution de problèmes en effet implique une structuration d'une situation en un ou des problèmes, ce qui implique une réduction. Alors, on se place dans un cadre rationnel, mettant en jeu toute la force et toutes les limites de la raison. Lorsqu'un groupe vit des tensions, les réduire à des problèmes à résoudre est finalement plutôt desséchant et épuisant. Tandis que l'approche du « tour de rêves » cherche moins à résoudre des problèmes qu'à rejoindre les lieux où nous trouvons du sens à la vie et les problèmes sont souvent dépassés par une nouvelle manière de structurer la situation.

Pour ce qui est en jeu ici, supposons une classe qui, par exemple, vient d'avoir une « interro ». Pour mieux faire saisir les sentiments qui habitent le groupe on peut lui proposer un « tour de rêves ». On pourrait lancer l'aventure en demandant aux élèves de raconter le « rêve éveillé » et/ou les « cauchemars éveillés » qui les habitent suite à l'interro.

L'intérêt d'un tel exercice vient de ce que, dans notre culture industrielle, nous sommes souvent peu habitués à écouter notre imaginaire. Nous ne laissons pas le rêve vivre sans être discuté, et passons trop vite aux discussions et aux jugements cognitifs ou éthiques. Les élèves auront d'ailleurs souvent tendance à affirmer des choses à propos de l'interro plutôt que de raconter des rêves éveillés. Si le rêve de l'un est leur cauchemar, ils ont tendance à répliquer : « Pas d'accord... », plutôt que de raconter un rêve opposé. Pourtant, il est utile de distinguer rêve et jugement. Ainsi : « l'interro était difficile et ne tenait pas compte qu'on avait d'autres choses à faire... » est une affirmation et non un rêve. Tandis que faire un récit dans lequel on se trouve tout seul étouffant sous un amas de livres qu'un sadique déverse, c'est raconter un rêve.

Les premiers rêves peuvent être lancés par l'animateur qui expliquera avec des exemples ce qu'est la capacité d'exprimer les rêves qui nous travaillent. Pour lancer l'échange, il peut dire « Ce serait un chouette rêve si... » ou : « Ce serait un cauchemar si... ». Les récits de rêve éviteront d'entrer dans trop de détails : c'est surtout une évocation que l'on cherche, pas un long discours, mais plus que deux mots.... Par exemple : « Ce serait un cauchemar si tous les élèves avaient zéro à cette interro » ; ou : « Ce serait un cauchemar si toutes les filles faisaient un meilleur résultat que tous les garçons... », ou : « Ce serait un beau rêve si chaque élève se présentait à une interro sans appréhension... », etc. Un rêve n'est ni vrai ni faux, Dans l'exemple ci-dessus, le premier rêve indique un contexte où l'interro engendre une crainte ou une défiance de soi. Le second révèle une culture où les rôles féminins et masculins sont en compétition. Et ainsi de suite.

Autre exemple : lors d'un exercice de « rêve éveillé », à l'évocation du mot « vacances », quelqu'un dans une classe pourrait s'imaginer sur une plage de Floride, avec un magnifique surf et de nombreux jeunes, tout joyeux, autour. Un autre se verrait dans une cave, buvant de la bière et discutant avec des amis. Ou – rêve/cauchemar - quelqu'un s'imaginerait isolé dans une foule qui s'amuse, alors qu'il a de la tristesse au cœur, etc. Un troisième pourrait se rêver mangeant avidement un morceau de pain ou une pizza, etc. On peut ainsi « rêver » jusqu'à saturation. Et ces rêves et cauchemars révèlent des aspects de notre existence, même quand ils paraissent étranges ou peu vraisemblables.

D'ailleurs, un tour des rêves dans un groupe peut mettre en jeu des sentiments contraires. Par exemple, lors d'une prise de décision au sujet d'un voyage scolaire, un élève peut avoir comme cauchemar une journée pluvieuse où l'on est obligé de visiter des musées alors que le rêve positif d'un autre jaillit de l'émerveillement devant une œuvre de Van Gogh. Les deux rêves – contraires - peuvent coexister sans provoquer la tension qui surgirait de suite dans le groupe si l'un disait qu'il veut visiter des musées et l'autre que les musées l'ennuient totalement.

Ecouter les rêves de chacun et exprimer les siens permet de mieux communiquer sans provoquer des conflits inutiles mais sans les attiser non plus¹⁵.

¹⁵ Précisons que le nombre accru d'élèves dans les classes ne permet pas toujours d'écouter chacun des élèves. Pour que personne ne se sente lésé, on pourrait imaginer un premier partage en sous-groupes et ensuite les membres de ce dernier choisiraient un rêve qu'ils rapporteraient à la classe. Cependant, il faut savoir qu'il n'est

Enfin, l'animateur rappellera à la classe qu'un rêve ne peut être appréhendé comme vrai ou faux, bon ou mauvais, mais qu'il existe, tout simplement.

Pour favoriser le partage des rêves, l'animateur reflètera (c'est-à-dire reprendra oralement), de manière résumée, le contenu de chacun des rêves exprimés, ainsi que l'affect qui l'accompagne. Il les consignera sur un tableau ou un poster. La fonction de ce reflet est double. D'abord il permet d'indiquer à la personne qui a communiqué son rêve qu'elle a été entendue et que sa parole a été prise au sérieux. Ensuite, surtout lorsque la question soulevée est chargée d'émotions et/ou de passions, la reprise du contenu du rêve, avec une intensité affective réelle mais moindre, est à la fois pacifiante et produit de l'énergie. Ainsi, si un élève dit avec beaucoup d'agressivité : « J'ai rêvé que le prof voulait nous piéger avec son interro » ; l'animateur reprendra en disant quelque chose comme « X a rêvé que l'interro était un piège » Cette démarche plutôt que d'opposer une affirmation à sa contradictoire minimise l'intimidation, voire l'agressivité car la personne qui parle est reconnue. Dans un rêve, on ne prétend pas affirmer une vérité, on parle de ce qui nous habite... L'ensemble des rêves peut exprimer bien des sentiments – parfois contraires – qui habitent la classe.¹⁶

Rêver pour aboutir à des buts, des objectifs et des programmes.

L'objectif n'est pas de rêver. Les rêves renvoient généralement à des situations dans lesquelles il y a des manques. Ainsi, rêver d'un ciel bien ensoleillé peut être le signe d'une situation où la pluie domine. Les rêves éveillés dont nous parlons sont même parfois liés à des aspirations dont on n'était pas explicitement conscient. Pourtant il ne s'agit nullement de prendre ici une orientation psychanalytique : les rêves dont nous parlons sont des rêves orientés par le contexte vécu.

Ainsi, les rêves éveillés peuvent révéler le sens d'une situation dans laquelle on se trouve. Par exemple, en réfléchissant, le groupe qui a rêvé de la plage de Floride pourrait interpréter cela comme un souhait ou un besoin de détente. Quant au cauchemar de la solitude ressentie dans une foule qui s'amuse, on peut supposer une situation qui isole et empêche, pour une raison ou une autre, de participer à la joie éprouvée par un groupe. Les rêves éveillés conduisent à reconnaître une série de dimensions de la situation qui a induit ces rêves.

Il s'agira donc de réfléchir à ces rêves et de voir ce qu'ils impliquent. Il n'y a, dans les rêves, aucune limite ni principe de contradiction. Ils nous habitent et peuvent nous révéler notre situation et nos aspirations... La synthèse qui exprime ce que les rêves impliquent permet de dire ce que nous voulons (c'est-à-dire ce que, tout bien réfléchi, nous assumons ; les « rêves », eux, ne faisaient que déployer des possibles pour l'imagination). C'est ainsi qu'on en arrive à se dire : voici les buts et objectifs que nous sommes prêts à poursuivre. On peut d'ailleurs mettre une échelle de priorité dans ces buts et objectifs.

La prise de conscience des implications d'un rêve peut ainsi conduire à percevoir, mieux et de façon non menaçante, la situation dans laquelle on est. Ensuite cela produit une vision de ce qu'on peut envisager pour l'avenir ; on fait ainsi apparaître certains buts que l'on

pas si aisé d'animer un groupe pour les rêves-cauchemars car il faut bien refléter le groupe. Sans quoi, il deviendra presque inévitable qu'on aille vers une discussion du genre « je ne suis pas d'accord avec ton rêve ». Or les rêves, on les écoute, on ne les discute pas.

¹⁶ Il est conseillé de commencer par exprimer les cauchemars car c'est une façon de les apprivoiser.

pourrait poursuivre ou que l'on poursuit déjà¹⁷. Par exemple, si l'on a rêvé, face à son travail, à l'image d'une galère, on peut sans doute, en tirer qu'on vit une situation où l'on est opprimé par son travail. Un but à poursuivre face à ce rêve, pourrait être de rechercher un style de vie plus détendu. Des objectifs précis¹⁸ peuvent alors être envisagés (ne pas travailler le week-end par exemple). Et comme les meilleurs buts et objectifs ne servent à rien s'ils ne débouchent pas sur du concret, il faudra programmer des moyens pour atteindre ces objectifs. Enfin, le bien fondé de la dynamique sera révélé par un sentiment qui évalue les pas que l'on a fait, ce qui permet de statuer que « cela est bon » (à moins que le sentiment ne nous conduise à remettre en question notre démarche).

En résumé.

Cette démarche se développe en quatre phases. Elle commence par le rêve et sa vision (projection) d'un avenir ; elle conduit alors à reconnaître des conditions d'existence qui invitent à se donner des buts puis des objectifs. Ceux-ci seront rencontrés grâce à une programmation accompagnée d'une analyse des moyens à mettre en place pour réaliser les différents objectifs. Les résultats seront évalués dans un processus où le sentiment (dans le sens fort du mot) joue son rôle. Ces quatre « étapes » sont essentielles à l'approche que nous avons empruntée aux théories développées par le MDI. On les y retrouve sous les figures de l'imagination du visionnaire, de la synthèse du penseur, de la programmation de l'esprit pratique et des sentiments des évaluateurs.

Dans une telle démarche, différents types de personnalité¹⁹, et d'attitudes interagiront au fil de ces étapes. Le visionnaire sera plus actif dans la première, tandis que l'intellectuel synthétique entrera fortement en ligne quand il s'agira de repréciser ses buts, objectifs et programmes. Pendant ce temps, le pragmatique songera déjà aux détails pratiques (énervant d'ailleurs un peu le visionnaire, mais diantrement utile tout de même). Puis ce sera le tempérament réflexif, appréciatif et évaluateur qui prendra le devant de la scène. Les quatre types d'approches et de personnalités sont complémentaires lorsqu'il s'agit de décider et d'agir. Nous les avons tous en nous, mais à des degrés différents.

Par exemple, face à un voyage, ceux qui ressentent surtout les événements parleront des souvenirs, d'autres vacances et de ce qu'ils éprouvent face aux propositions des autres. Le « visionnaire » sera prêt à tout envisager et donnera des idées – mais celles-ci ne seront pas toujours réalisables. Le planificateur synthétisant proposera l'un ou l'autre plan réaliste. Et pendant ce temps le pragmatiste fera la révision de la voiture et le plein d'essence...

De même, pour avoir un conseil d'Administration efficace (c'est-à-dire compétent), il importe qu'il contienne l'équivalent de ces quatre approches : un visionnaire, un organisateur, un pragmatique et un évaluateur. Et, a contrario, que se passerait-il si les membres d'un Conseil d'Administration étaient tous des « visionnaires » (quel irréalisme à attendre !), tous des synthétiseurs (quelle machine logique !), tous des pragmatiques (quelle platitude !), tous des évaluateurs (quel regard vers le passé !).

¹⁷ Un but est une représentation d'une situation souhaitée.

¹⁸ On distinguera les buts, qui sont des aspirations plus ouvertes, des objectifs qui, en gros, sont mesurables. Par exemple, une école peut avoir comme but la réduction des inégalités, et comme objectif lié à ce but, une pédagogie qui tienne compte des élèves qui n'ont pas d'aide en famille pour leurs devoirs. Ou encore, pour le même but, on pourrait se donner comme objectif une pédagogie telle que les élèves ne soient pas tentés de prendre des leçons particulières.

¹⁹ Ces types n'existent pas à l'état pur mais ils expriment une classification fort utile.

Avec la diversité des approches, on se trouve devant un cas typique où la compétence n'est pas l'apanage d'une personne mais d'une équipe.

Nous avons exploré l'intuition de la méthode des rêves et cauchemars qui dégage une compétence pour articuler raison et cœur. Cette méthode repose sur la distinction de quatre types d'attitudes complémentaires et elle vise à éviter la réduction de l'existence à des résolutions de problèmes. Nous allons maintenant utiliser la méthode des mini-récits pour conceptualiser cette approche, et par là ouvrir une voie pour se l'approprier. Cela nous conduira à proposer un module transférable pour enseigner une compétence «négligée²⁰» : «pouvoir élaborer un projet d'action qui ne réduise pas la problématique à la résolution de problèmes mais qui donne une place à l'affectif, au rêve et à une pluralité de personnalités».

2. La dimension affective et la démarche des mini-récits : une façon de construire un projet partagé

Le modèle conceptualisé et transférable qui suit a pour but de donner une méthode assez standardisée pour enseigner la compétence «Utiliser la méthode des 'rêves & cauchemars' pour articuler la raison et le cœur». Il doit fonctionner comme une grille de lecture.

La démarche présentée ici est destinée aux enseignants. Pour les élèves, elle doit être adaptée car il ne faut pas vouloir conceptualiser les compétences d'une façon aussi peu transmissive. L'idée est de pourvoir les enseignants d'un outil précis et détaillé.

Nous développerons le modèle selon les étapes suivantes transférables à des compétences non disciplinaires :

²⁰ (N.B. Comme exemple de telles compétences ou capacités oubliées, notons : «L'apprentissage à la pensée critique» ou «le bon usage du spécialiste» ou encore «le bon usage de l'ultimatum», ou «la négociation», ou «pouvoir critiquer une information», ou «l'apprentissage à la rigueur appropriée», le bon usage des comparaisons, etc. Ce qui est visé, ce sont ces compétences dont on dit facilement qu'on les apprend spontanément à la maison, ce qui veut dire qu'on les apprend dans les familles économiquement et culturellement privilégiées, en laissant se débrouiller ceux qui n'ont pas la chance d'avoir une telle famille.)

Tenir compte de la dimension affective et du processus métacognitif tout au long de la démarche	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives. 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence. 3. Raconter une série de situations où cette compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains critères, qui présentent un "air de famille"). 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées. 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). 6. Tester la pertinence de la définition. 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. 9. Développer une métacognition. 10. Évaluer de manière certificative.
---	---

Au préalable, il sera intéressant de proposer aux élèves un résumé des considérations qui précèdent pour qu'ils puissent prendre conscience du type de chemin qu'on les invite à parcourir. Un exercice de «dream-trip » comme celui indiqué à propos des vacances ou de l'interro trouve sa place ici. Vu que le lien entre l'affectif et le rationnel est bien moins élaboré dans notre société que, par exemple, la compétence « avoir l'esprit critique », cette phase introductive sera plus élaborée ici que pour d'autres compétences. Contrairement, en effet, aux compétences qui sont déjà bien standardisées dans notre culture, il faut, ici, souvent inventer des notions et des mots pour dire ce qu'on veut communiquer.

Étape 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour avoir une sensibilisation précise de ce qu'est la compétence.

Pour comprendre les caractéristiques d'une situation qui rassemble de l'affectif, de la vision, de la réflexion et de l'action, on commencera par proposer aux élèves de faire appel à leur expérience. Ils devront se souvenir d'une activité qui rejoignait certaines de leurs aspirations profondes, et où le sens, la pratique, et l'espérance d'un avenir meilleur se rejoignaient. Par exemple : une activité consistant à monter un petit déjeuner Oxfam/magasin-du-monde et qui aurait consolidé des traditions d'aide au tiers monde. Ou, autre exemple : une excursion de classe qui a soudé les élèves dans l'amitié.

On peut proposer également de faire état d'expériences négatives à propos de cette compétence : cas d'un choix d'études où l'argument décisif est le suivi du choix d'un copain, d'une copine, des parents...

Dans cette étape il s'agira donc de raconter les quatre attitudes (personnalités) dont nous avons parlé : comment, dans cette activité, on a vécu en lien avec une vision qui tenait compte de nos aspirations ; comment on a organisé et planifié le tout ; comment on est ensuite passé aux détails concrets ; pour finalement savourer ce qui avait été réalisé.

Par exemple : *Quels sont les rêves (d'un monde en paix) qui accompagneront cette activité de petit déjeuner ou cette excursion de classe ? On pourrait avoir rêvé d'un monde où chacune et chacun aurait un bon petit déjeuner, ou encore d'une table où le loup et l'agneau mangeraient ensemble, dans la bonne entente.* Etc²¹.

Il importe que les élèves aient une perception vécue de cette compétence (par exemple, l'expérience d'un travail en équipe très chouette). Celle-ci peut être acquise au départ ou être à acquérir par un exercice. Notons que souvent l'expérience négative est également fort instructive (une expérience désastreuse où on a été confronté à problèmes sur problèmes, peut faire perdre tout goût d'apprendre par exemple). Cette étape est essentielle pour que les apprenants sachent dans quelle mesure ce type de compétence peut les intéresser.

Étape 2. Essayer une première représentation spontanée de la compétence.

Sur la base de l'intuition (étape 1) que les élèves ont de la compétence, on tentera d'en donner une première représentation. On pourrait par exemple arriver à définir la compétence que nous abordons comme celle qui, face à une situation problématique, permet d'intégrer raison et affectivité, c'est-à-dire dépasser une approche qui ne voit que l'aspect technique du problème.

Exercice : se basant sur cette représentation, faire un court récit de la situation dont on parle.

Étape 3. Repérer une série de situations pour lesquelles une telle compétence pourrait être applicable (ensemble de situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains critères).

Bien que chacune de ces situations ait sa particularité, on peut estimer qu'elles ont un « air de famille »).

Parmi bien d'autres, notons :

- Un club de basket s'est fait battre plusieurs semaines de suite et l'entraîneur est mis en causes.
- Un groupe de jeunes gagne 1000 euros à un concours.
- Un groupe célèbre les funérailles d'un copain.
- Une classe va faire une excursion.
- Une classe aborde une nouvelle discipline.
- Une classe est dégoûtée d'une discipline.
- Un raz de marée en Indonésie.
- Un groupe voulant partager ses attentes pour l'année qui vient.
- Un voyage de classe.
- Le montage d'une pièce de théâtre.
- Etc.

²¹ La dimension idyllique des rêves et horrible des cauchemars ne fait guère problème puisque cela reste au niveau de l'imaginaire...

Il importe de faire prendre conscience qu'une compétence est toujours une réponse à un ensemble de situations à propos desquelles on soupçonne qu'il est possible de construire une analogie intéressante. Chacune de ces situations peut être racontée en un mini-récit. Pour construire ce récit, on peut, par exemple, indiquer comment les quatre attitudes considérées (visionnaire, synthétisante, pragmatique, appréciative) y apparaissent face à un voyage de classe. Il s'agit donc de raconter la présence ou l'absence des quatre attitudes. L'enseignant veillera à ce que les élèves racontent un bon nombre de situations dont ils pensent (ou sentent) qu'elles pourraient être abordées par la méthode des rêves et des cauchemars. Par là, ils se préparent à effectuer des transferts entre ces situations.

Étape 4. Approfondir la conceptualisation de la compétence sur un cas particulier.

Les étapes qui précèdent risquent de rendre les choses plutôt nébuleuses si on ne leur donne pas un ancrage concret. Il est donc utile de choisir un exemple pour prendre conscience des enjeux de cette compétence. On part donc d'un cas particulier (contextualisé) dont on examine ensuite les possibilités de transfert. Par exemple, une équipe prépare un TFE. On utilise les quatre attitudes pour y réfléchir²².

- Visionnaire : « Quand je songe au TFE, un de mes rêves est... un de mes cauchemars est... ». On rassemble ainsi une série de visions sur des situations.
- Synthétisante : mes rêves (nos rêves) et cauchemars sont liés à une situation qui, par rapport au TFE, donne du sens à tel(s) but(s) et tel(s) objectif(s).
- Pragmatique : pour que le TFE soit valable et ses buts ou objectifs soient atteints, il ne faut pas oublier que ... (différentes contraintes).
- Appréciatif : on tentera de raconter ce qui est excellent (ou moche) dans ce TFE.

Si on a l'impression qu'on n'a pas encore une représentation suffisante de la compétence on peut prendre une autre situation, par exemple, la réflexion d'un groupe par rapport à son existence à long terme...

Étape 5. Se donner une représentation plus affinée de la compétence (la conceptualiser et poser des critères de son occurrence).

A l'étape 3, nous avons examiné un cas particulier. Cela nous permet d'aborder une situation plus générale. Il s'agit d'une certaine décontextualisation de l'étape 3. On commence par expliciter pourquoi ces situations nous semblent analogues. On développe ensuite des caractéristiques d'analogies ou attributs.

Ici, il s'agit de modéliser une situation complexe en insistant sur les dimensions affectives et émotionnelles. En d'autres termes, si l'on accepte de garder le point de vue

²² Tout en restant conscient que la méthode que nous proposons ici n'en est qu'une parmi beaucoup d'autres : il y a une infinité de façons de conceptualiser une compétence (comme il y a une infinité de façons de faire une carte d'un territoire).

adopté plus haut, il faut que les différents types de personnalité/attitudes se retrouvent : le pragmatique, le synthétique le visionnaire et l'appréciatif.

La « modélisation » d'une compétence ne se fait pas de manière unique. Ainsi, comme le savent fort bien les mathématiciens, par exemple, il y a au moins une demi-douzaine de modélisations courantes de la tangente. Comme cela se fait pour bien d'autres matières à enseigner, il sera fréquent que le professeur (ou l'animateur) qui enseigne propose une modélisation – relativement standardisée- de la compétence étudiée suite aux propositions d'un certain nombre de groupes de travail, cela afin de continuer le travail.

Rassemblant ces éléments, on peut supposer que l'articulation de la raison et du cœur pourrait être représentée par les attributs suivants. Cependant, ce qu'on construit ainsi n'est qu'une représentation, parmi d'autres. Il n'y a pas « la » bonne manière de pratiquer une compétence (même si on peut, plus facilement, mettre en évidence des échecs).

Ces attributs, en référence aux quatre attitudes dégagées à l'étape 4, balisent une représentation de la compétence : articuler la raison et le cœur dans la réflexion.

Attributs Caractéristiques	Elaboration de l'attribut	Indicateur (événement qui peut marquer la présence ou l'absence de la caractéristique
La place de l'intuitif et de l'imagination	Essayer de ne pas se laisser enfermer dans des problèmes à résoudre. Proposer de nouvelles valeurs et orientations. Proposer des alternatives inattendues.	A la fin de la réunion, on a entendu dire : « cette fois-ci on a évoqué les vrais problèmes, en profondeur » ; ou : « on a dépassé une approche trop pragmatique et/ou technocratique » ; ou : « enfin, on a pris en compte ce que nous ressentons ». Exemples d'indicateurs négatifs : réflexions comme : « On s'est laissé enfermer par les contraintes » ; ou : « on n'a pas soulevé les <i>vraies</i> questions ». On parle plus de l'avenir que du passé.
La place de l'organisateur et de la raison	Clarifier buts et objectifs. Distinguer la vision stratégique liée aux buts et la vision tactique relative aux objectifs. Instituer des systèmes de valeur et un contenu à la notion de justice. Passer des rêves à des actions réalisables.	Exemples d'indicateur positif : on a clairement exprimé qu'il y avait plusieurs chemins pour progresser vers tel ou tel but ; on a osé trancher dans un conflit, on a planifié pour le long terme. On reconnaît les différences entre tempérament et fonctions. Exemple d'indicateur négatif : on confond sans cesse moyens et finalités.
La place du pratique	Veiller aux détails.	Les personnes s'occupant du matériel ont

	S'occuper des questions d'argent au niveau de la comptabilité.	leur mot à dire.
La place de l'écoute et du ressenti	Donner une place à la partie qui est en nous ; être à l'écoute de ce qui se passe ; fêter les événements et les étapes d'une action.	On s'est ménagé des moments de silence. On s'est donné des moments d'évaluation. On prend des moments de détente ensemble. On respecte chacun. On a écouté les envies des autres pour les activités pendant l'excursion. On a fait le tour d'anciens copains de rhétorique pour lever les pièges habituels du T.F.E.

Ces attributs balisent une représentation de la compétence : «articuler raison le cœur dans la réflexion».

Étape 6. Tester la pertinence de la représentation.

Il s'agit de voir si la compétence ainsi définie est adéquate pour analyser les familles de situations explicitées en 2. Un test est une confrontation entre un modèle et une expérience de terrain (test empirique) ou une théorie généralement acceptée (test de crédibilité). Dans ce cas-ci, le test pourrait consister à voir jusqu'à quel point les attributs sélectionnés fonctionnent de façon satisfaisante sur des cas que l'on connaît bien (par exemple, parvient-on à voir grâce à la grille ce que le bon sens nous dit que nous devrions trouver sur l'aspect affectif d'une excursion scolaire.

Étape 7. Élargir la représentation suite à de nouveaux transferts et confrontations au terrain et aux disciplines.

Il s'agit d'essayer de nouveaux transferts. La confrontation au terrain consiste à expérimenter la représentation dans des cas concrets. On peut reprendre les situations proposées lors de la deuxième étape et y appliquer la définition. Par exemple, un groupe de jeunes gagne 1000 euros, un club de basket s'est fait battre à plusieurs reprises... Si la définition ne s'applique pas à ces situations, il faudra, pour ces exemples faire une boucle vers l'étape 4, voire vers l'étape 1. De plus il importe de considérer les apports de chaque discipline à la compétence considérée. Par exemple : qu'apporte le cours de Y à l'apprentissage de la compétence envisagée (ou exemple plus précis «Qu'apporte le cours de math (ou morale, histoire, latin, etc.) à la compétence «articuler le cœur et la raison»). Cette étape où les disciplines sont convoquées est essentielle pour nos institutions scolaires parce qu'elle met les enseignants de «branches» dans le coup.

On peut aussi considérer la proposition symétrique : qu'apporte l'articulation entre le cœur et la raison dans l'apprentissage des maths, de l'histoire, de la langue maternelle, etc. Notons qu'il ne s'agit pas d'un enseignement « par thème » mais de la contribution de disciplines précises à l'apprentissage d'une compétence précise

Exercice : L'affectif et l'enseignement d'une discipline.

La compétence « faire se croiser la raison et le cœur » peut s'exercer à propos de chacun des cours. Cet exercice se réfère aux cours donnés dans une discipline. Il vise une mise au point : comment les élèves (et leurs enseignants) ressentent-ils tel cours (les mathématiques, par exemple) ? En plus de ce qu'il apporte à la compétence que nous traitons pour le moment, cet exercice vise aussi une meilleure métacognition. De plus, il peut être particulièrement utile si une classe était découragée ou dégoûtée d'une discipline. Dans ces moments « creux », les rêves et les cauchemars disent plus que la pure rationalité. Il s'agit, pour une discipline précise, de se demander où l'on en est dans telle ou telle classe. Pour cela, on peut faire un tour de rêves et de cauchemars : « Face au cours de maths (ou encore français, religion, morale, géographie, sciences, anglais, etc.) ce serait un cauchemar si... : ce serait un beau rêve si... Ou, en d'autres termes : « Quand je pense au cours de « math » (ou physique, biologie, modernes, chimie, latin, gym, etc.), voici quelques rêves qui me viennent à l'esprit ». Ces rêves éveillés que l'on peut avoir face à un tel cours sont significatifs. Ils nous disent quelque chose sur notre façon d'aborder les situations dans lesquelles on est impliqué. Ils nous apprennent ce qu'est telle ou telle discipline pour les élèves et nous renvoient à l'épistémologie de la discipline en même temps qu'au ressenti qu'en ont les apprenants. Un exercice de ce genre, portant sur un cours précis, conduira à mieux saisir la dimension affective de cet apprentissage, ainsi que les conflits de buts et d'objectifs que cet apprentissage met en évidence. Un grand avantage de cette démarche est d'indiquer clairement que l'affectivité importe dans l'apprentissage.

Cet exercice peut être réalisé soit dans une perspective individuelle (quand, moi, je songe au cours de maths (ou d'histoire), voici les rêves qui me viennent à l'esprit), soit dans une perspective collective (à nous, groupe classe, quand nous songeons au cours de physique ou d'anglais, quels rêves nous viennent à l'esprit ?). Pour concrétiser cet exercice, supposons une situation où l'enseignant de Néerlandais voudrait mieux comprendre ce qui se passe dans sa classe.

Il pourrait commencer par proposer un tour de rêves : « Quand je pense au cours de Néerlandais, quel cauchemars (rêves) me viennent à l'esprit ? ». En écoutant ses élèves, il apprendra beaucoup sur le rapport de ses élèves au savoir de sa discipline.

Puis il peut continuer en constatant : « Ces cauchemars et rêves nous révèlent quelque chose de notre situation au cours de Néerlandais », dit d'une façon plus générale : « Ces rêves pourraient indiquer que nous sommes dans telle situation problématique qu'il s'agit maintenant de conceptualiser! ».

Ensuite, la classe peut rechercher quels buts pourraient répondre à cette situation problématique ? Pour concrétiser ces buts, il s'agit dès lors de se choisir des objectifs mesurables qui rapprocheraient la classe de ces buts fixés.

Enfin, boucler en se demandant : quelle programmation pratique faut-il se donner pour atteindre dans un avenir prévisible cet objectif ?

Le travail sur le terrain (étapes 6 et 7) nous a convaincus que les attributs suivants méritent d'être mentionnés aussi:

Attributs	Indicateurs	
Ecoute dans le respect	Ecouter les rêves et aspirations sans discussion.	On a reflété avec pertinence les rêves d'un participant à un « dream-trip ».
Gérer un « dream-trip »	Pouvoir conduire un groupe à exprimer les rêves qui l'habitent.	On est arrivé à faire expérimenter à un individu ou un groupe ce qu'est un « dream trip ».
Relier rêves et analyses	Capacité de dire les présuppositions des rêves.	On est parvenu à exprimer les présuppositions d'un rêve d'une façon qui satisfait le groupe qui l'a exprimé.
Utiliser le modèle de « types de personnalités »	Capacité d'utiliser ces types sans « jouer au psychologue ».	On a été capable de vérifier dans une équipe de travail si les différents types de personnalités y participent. On a été capable de relier certaines difficultés d'un groupe à l'absence de certains types.
La dimension collective de cette démarche	Pouvoir effectuer un transfert de l'affectif pour un individu et pour un groupe	On est parvenu à dire les adaptations à faire pour ce passage du collectif à l'individuel.
Savoir distinguer fait, événement, émotion, avis personnel.	Savoir la place du « je », du « nous », du « on » dans ce qui est dit.	On a insisté chaque fois : « le cauchemar de x, c'est... »

Étape 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce que l'on a appris, et estimer le chemin qui reste à parcourir.

Il s'agit ici de voir ce qui s'est passé. Par exemple : avons-nous développé une situation et une analyse telles que nous sommes plus satisfaits de l'articulation « raison et cœur » que nous proposons que de celle qui précédait ; bref, on se questionnera ici sur les résultats de notre apprentissage. Il s'agit d'une évaluation pour l'élève, et non pour un quelconque examen. Quels sont l'intérêt, les résultats et les limites de cet apprentissage ? On évaluera notamment les résultats obtenus et l'apprentissage de la méthode.

Étape 9. Développer une métacognition

Qu'avons-nous appris, par quelle méthode ? Comment résumerions-nous la démarche des dream-trips ? (Pour nous, pour un animateur, pour un auditoire...) Il est important de faire la distinction entre la compétence «cœur et raison» pour des individus et pour un groupe. Pourrions-nous décrire la «méthode de la méthode»?

Étape 10. Certifier.

Il s'agit ici de se donner un module avec lequel on examinera, face à des demandes sociales, l'apprentissage fait par l'élève. Utilisant les critères, attributs et les indicateurs, il devient possible de certifier pour une instance extérieure ce que l'élève a acquis.

3. Exercices

Nous présentons ici quelques exercices qui pourraient parfois être proposés aux élèves et les aider à comprendre la dimension affective et expérientielle de l'existence.

A. Exercice de base : rêves et rapport au savoir

Un exercice de rêves et cauchemars en vue de prendre conscience qu'il y a, dans le rapport au savoir, plus que du cognitif. Cet exercice consiste à exprimer des cauchemars et rêves liés à un événement (par exemple, la montée des extrêmes droites, ou une victoire de Justine Hénin) et d'en tirer une analyse de la situation, notamment des buts possibles qui se révèlent dans les rêves et les cauchemars.

B. Rêves à propos de situations précises

Divers autres «dream-trips» pourraient être proposés aux élèves, en fonction de situations rencontrées, par exemple :

- pour l'organisation d'une journée de formation ;
- définir le projet d'un club avec un dream-trip ;
- face à la crise que vit un groupe ;
- face à la nécessité de se choisir un champ d'étude et de profession ;
- pour élaborer des choix personnels ou de groupe.

Chacun de ces «dream-trips» sera suivi d'un étalement d'analyses de situation.

C. Rêver, connaître, décider...

Enfin un exercice plus vaste comprenant toutes les étapes suggérées plus haut est aussi possible, insistant sur le cercle : imagination - synthèse, buts et objectifs- mise en oeuvre détaillée, évaluation. Cela pourrait se faire autour d'une excursion scolaire décidée...

D. Disciplines scolaires et affectivité

Choisir une discipline et examiner ce que suggère l'utilisation d'un des critères retenus. Par exemple, choisir un manuel et examiner jusqu'à quel point il intègre cette compétence.

4. Expérience de terrain

Ce type d'approche a été très souvent utilisé avec succès avec des adultes, moins avec des élèves, mais il semble que, avec les adaptations évidentes, il peut aussi convenir chez les tout jeunes.