

Sens et finalité de l'entretien pédagogique

Présentation d'une méthodologie

MICHÈLE VERNEYRE

Il m'arrive de recevoir des lettres me disant gentiment : « Je voudrais faire un mémoire sur la gestion mentale, pouvez-vous m'expliquer comment vous faites un entretien et comment on utilise les profils en classe ? » Une réponse par retour du courrier est naturellement souhaitée !

Bien qu'elles soient exorbitantes, je n'ai jamais pris ces requêtes à la légère ; être capable de présenter de manière intelligible la complexité de la vie mentale est le défi permanent du travail de formateur, écrire est une façon d'y répondre. Pourtant la conduite de l'entretien n'est jamais décrite intégralement. A-t-on besoin de la « modéliser » ? Qui peut s'autoriser à le faire si A. de La Garanderie ne l'a pas fait lui-même ? Peut-on se permettre de présenter les choses autrement que l'auteur ? (Si vous répondez non, passez à un autre article.) Si oui, à quelles conditions et pour quel résultat ?

Telles sont les questions autour desquelles j'ai eu envie de débattre. Il s'ensuit que je ne présente qu'une des méthodologies possibles, à d'autres de proposer la leur. Cependant, je souhaite que vous me lisiez en songeant moins à ce que vous savez déjà qu'à ce qu'il reste à découvrir de la vie mentale et de nos pratiques pour mettre en évidence ses multiples facettes.

J'indique le contexte dans lequel j'ai travaillé, ma conception d'ensemble de la gestion mentale, le sens et la finalité que je donne à l'entretien pédagogique ainsi que la méthodologie mise en œuvre.

A. Le contexte de cette réflexion

Je suis formatrice sur le thème du « conseil méthodologique ». Depuis dix ans je présente la gestion mentale dans le cadre de la

MAFPEM (Mission à la formation des personnels de l'Éducation nationale), aux enseignants de l'académie de Grenoble et aux formateurs des autres MAFPEM qui le demandent.

J'ai bénéficié de plusieurs circonstances favorables :

— une équipe s'est tout de suite constituée sur ce thème et elle n'a fait que s'étoffer ; nous sommes actuellement une vingtaine dans notre académie ;

— nous avons pu fonctionner ; d'une part le chef de la MAFPEM, M. J. Boutet, était ouvert à tout ce qui pouvait aider les enseignants et les élèves, d'autre part les enseignants ont demandé des formations, mais aussi des suivis et des accompagnements sur le terrain ;

— par ailleurs, seul le premier livre de A. de La Garanderie était publié, ce qui veut dire que nous avons dû redécouvrir et réinventer le passage de la théorie à la pratique ; personne ne nous a dissuadés d'essayer aussitôt le dialogue pédagogique avec les stagiaires et avec les élèves. Mieux encore, c'est parce que nous nous sommes donné comme objectif d'aider chaque stagiaire à comprendre son fonctionnement mental que nous avons acquis une compétence dans ce domaine ;

— je n'ai pas ouvert de cabinet de consultation ;

— par contre, la demande des suivis de formation m'a poussée à la recherche à la fois vers un approfondissement de la gestion mentale et vers un élargissement à des références théoriques et à des outils de remédiation complémentaires (principalement en programmation neuro-linguistique et neurosciences).

Par approfondissement de la gestion mentale, je veux dire que j'ai cherché, avec l'équipe de Grenoble, à tenir compte des malentendus, des dérives et des dysfonctionnements que nous constatons à l'issue de nos premières présentations, pour les éviter par la suite, en mettant au point de nouvelles entrées, de nouvelles approches, de nouveaux outils pour la gestion mentale, et en particulier une méthodologie de l'entretien pédagogique, car elle n'est nulle part expliquée. « Mais enfin, de quel droit... ? » ai-je entendu parfois. En vertu du droit à la recherche, me semble déjà une raison suffisante. De plus, le passage à la pratique et le

suivi d'élèves réellement en difficulté ne permettent pas l'à-peu-près (dont les autres tirent parti malgré tout car ils accommodent d'eux-mêmes les conseils à leur mode de fonctionnement). Et surtout, les exigences de la formation nécessitent que l'on présente des synthèses théoriques cohérentes et des applications concrètes précises, car les enseignants, « opposants » parfois, ont vite fait de mettre le doigt sur les incohérences, les approximations ou les contradictions de notre discours. En tant qu'enseignant pratiquant la gestion mentale, nous avons le droit au flou et au tâtonnement, en tant que formateur nous nous devons rigueur et précision pour ne pas discréditer la théorie de A. de La Garanderie.

Cependant, il n'est que de relire les articles « Sens et structures » de A. de La Garanderie et « Phénoménologie et méthodes pédagogiques » de Thierry Artur¹ pour comprendre que A. de La Garanderie est plus philosophe et chercheur que pédagogue et formateur. Son attention se porte avant tout sur la recherche de connaissances sur la vie mentale. Les applications pédagogiques étant secondes pour son objectif, il nous appartient de formaliser les pratiques qui peuvent découler de ses travaux.

Cela nous revenant, j'ai fait le pari que la gestion mentale était un tout cohérent. Si la démarche de l'auteur est de type analytique et ne nous a pas encore livré la synthèse de ses découvertes, rien ne nous empêche d'y procéder nous-mêmes, à partir de ses écrits et de notre expérience sur le terrain. Or, j'ai l'impression que certains ont pu croire que A. de La Garanderie s'intéressait, passé le premier ouvrage sur les profils pédagogiques, une fois à un principe, une fois à un autre, sans qu'il y ait de liens entre les différentes données présentées. Pour ceux-là, une preuve en serait, par exemple, dans le fait que le mot « paramètre » est cité une soixantaine de fois dans *Les profils*, moins d'une demi douzaine de fois dans un ouvrage suivant et plus du tout ensuite. J'y vois moi, la preuve que le découvreur, poursuivant son récit sur l'aventure intérieure, n'éprouve pas le besoin de reprendre

1. In revue *Gestion mentale* n° 3.

chaque fois au début et, sans toujours nous aménager les transitions, continue son chemin.

Je suis donc partie du postulat que les éléments sur la vie mentale livrés par A. de La Garanderie n'étaient pas un bric-à-brac disparate, mais les éléments d'un puzzle à assembler et, s'il en manque, à compléter, *mais sans jamais rien y enlever*. Cet état d'esprit, intégrant le sens et la finalité du dialogue pédagogique, a servi de base à la méthodologie de l'entretien pédagogique que je propose.

Si je livre mon mode d'emploi pour l'entretien c'est que j'apprends aux enseignants à le décoder et à l'utiliser dès le deuxième jour de formation. En effet, j'estime que :

— dialogue pédagogique en classe entière et entretien d'aide individuelle nécessitent la même compétence et la même maîtrise du questionnement ; pour être utiles aux élèves ils demandent à être aussi approfondis dans un cas que dans l'autre, même si le dialogue pédagogique en classe entière porte sur des points plus limités ;

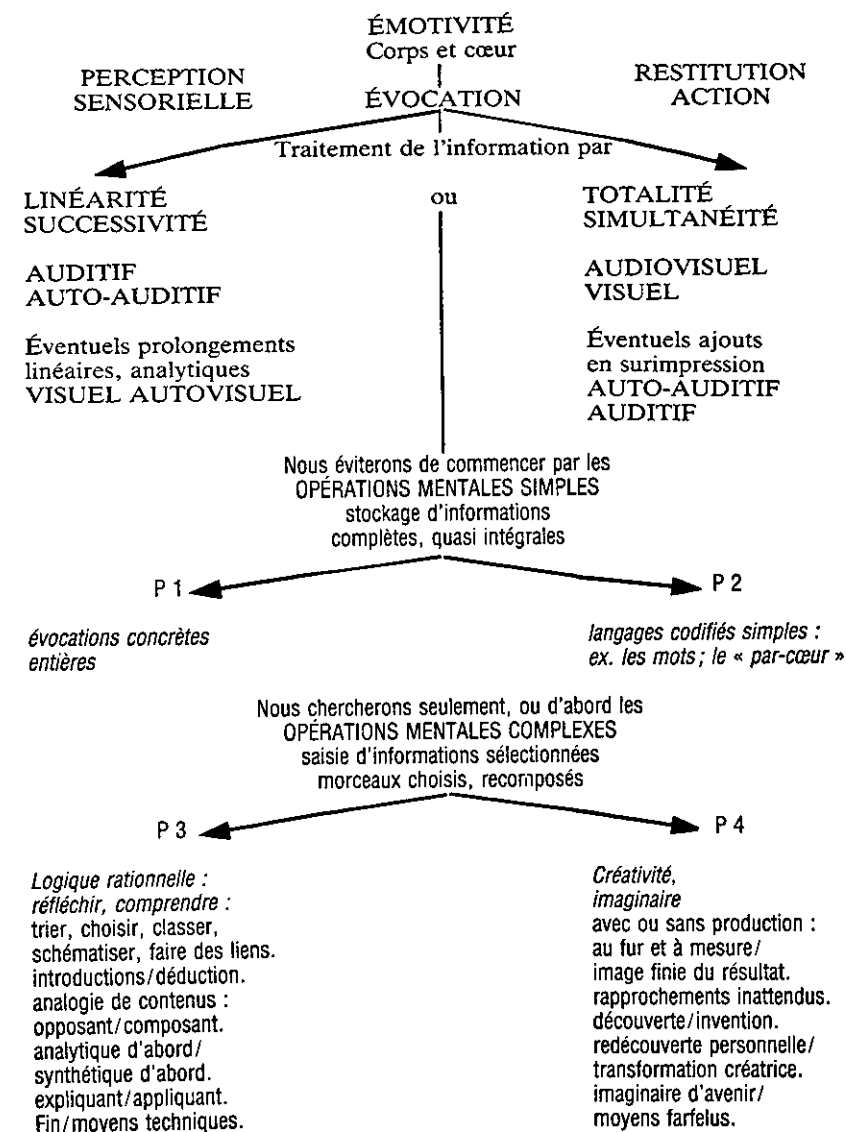
— la compétence ne s'acquiert que par la pratique et plus tôt l'on s'exercera mieux cela vaudra.

Si l'intelligence s'apprend et s'enseigne, il serait paradoxal de prétendre que la conduite de l'entretien, elle, est une affaire de don ! Elle n'est pas réservée à une élite, elle est moins délicate que de conduire une voiture et vous ne risquez pas, non plus, de faire des « bêtises » ; apprendre à conduire ne se fait pas en restant sur le trottoir.

J'ai, quant à moi, cherché à rendre les stagiaires en état d'essayer le plus rapidement possible, en mettant au point un modèle compatible avec l'ensemble des données de la gestion mentale. Ce plan est-il précis, transmissible, et reproductible bien que complexe ? À vous de le dire. Je le présente, suivi plus loin d'un exemple d'entretien commenté ; vous pouvez à votre gré, commencer par l'un ou par l'autre.

J'espère qu'ayant compris qu'il ne s'agit pas de faire un diagnostic, auquel cas vous auriez effectivement la faculté de vous tromper, mais de mettre l'autre sur la piste de la reconquête de son monde mental, vous pourrez commencer dès demain, sans complexe, à vous y exercer.

I. Que cherchons-nous dans l'entretien pédagogique ?



Quelle constante, quel déclencheur, quelle(s) stratégie(s), quel paramètre dominant dans quel itinéraire mental ?

B. Organisation d'ensemble des données de la gestion mentale

La représentation schématique d'un système complexe est toujours une gageure ; bien que parfaitement indispensable pour faire le point à un moment donné, aucune ne peut être pleinement satisfaisante. Je date maintenant les miennes et je souhaite que seule, la dernière, chaque fois, soit utilisée. Voici donc la plus récente.

II. L'emboîtement des données de la gestion mentale ressemble aux poupées russes

Il y en a deux séries ; l'une est marquée par la linéarité, l'autre par la totalité. Chaque donnée est incluse dans l'ensemble, mais la « poupée » extérieure (auditive ou visuelle), pour être la plus visible, n'est pas la plus significative et, envisagée seule, sonne un peu le creux.

Pour situer un évoqué il ne suffit pas de dire qu'il est auditif ou visuel ; pas plus qu'il ne suffira d'apprendre que vous êtes en Amérique ou en Europe pour vous localiser. Il faudra savoir dans quel pays (A, AA, AV, V), dans quelle localité (P1, P2, P3, P4), à quelle adresse (quelle stratégie.). Et peut-être avez-vous une résidence secondaire (prolongements) ? Si nous n'avons pas ces précisions, nous pourrions être dans votre rue sans pouvoir vous rencontrer. Or le profil est une rencontre, rencontre avec celui que l'on accompagne ou rencontre avec soi-même¹. Il faut s'assurer que le rendez-vous pourra avoir lieu et chercher le chemin jusqu'au bout.

Le but, dans la première partie de l'entretien, sera la mise en évidence de la constance du traitement de l'information dans les démarches logiques et/ou créatives utilisées. Dans l'inventaire que j'en fais, j'intègre toutes les composantes découvertes par A. de La Garanderie, plus quelques ajustements pour la créativité. En

1. M. Giroul, « Avant... un profil pédagogique, une rencontre avec soi-même », in revue *Gestion mentale* n° 2.

effet, des équivalences en P4 m'ont été décrites pour la quasi-totalité des stratégies en P3 : analogies de contenus en P3 et rapprochements inattendus en P4 ; fin et moyens en P3, imaginaire d'avenir et moyens farfelus en P4... Il est indispensable, à mon sens, de ne pas s'arrêter à la notion de « paramètre » et d'aller jusque dans le détail des démarches exactement définies dans chacun d'entre eux.

Cela évitera que nos maladresses de présentation (si nous insistons surtout sur les opérations simples : P1 et P2, sans expliciter les opérations mentales complexes : P3 et P4) ne fassent croire que cette théorie permet certes de faciliter la mémorisation, mais n'a que peu d'effets sur la compréhension ou le transfert de connaissances.

Cela permettra de mettre à jour des ressources transposables directement.

Cela nous obligera à réfléchir à la cohérence de ce que nous présentons ; par exemple, un évoqué visuel concret, lorsqu'il contient tout un ensemble d'informations non représentées sur l'image elle-même, et que j'appellerai « image clé » par analogie avec un mot clé ou une « idée clé » (comme un skieur qui, en repensant à un passage délicat de sa descente, retrouve la totalité de son parcours), cet « évoqué concret clé » est-il conforme à la définition d'une opération mentale simple ou complexe, autrement dit est-ce un évoqué en P1 ou en P3 ?

Pour en revenir aux deux modalités de traitement de l'information, prendre en compte la successivité et la simultanéité dans l'analyse des évoqués nous épargnera, lorsque nous « tomberons » sur un évoqué visuel, tel Christophe Colomb se croyant rendu aux Indes, de croire à coup sûr à un fonctionnement visuel premier. Un prolongement visuel illustrant une verbalisation intérieure sera toujours marqué par la linéarité, soit qu'il s'installe progressivement, soit que les images soient nombreuses, soit qu'elles soient partielles, détails, gros plan, dans une logique analytique... Un ajout auditif gardera le caractère de simultanéité et ne s'installera que sur une image déjà installée mentalement, ce qui correspond à une logique de totalité de l'information affichée sur le même écran mental. En conséquence, plus vous avez d'images mentales sur un point, moins c'est visuel en évocation

première. Je dirai que toute évocation de résolution de problème efficace est incarnée dans un itinéraire ou une stratégie mentale complexe qui traite l'information soit linéairement soit sur un évoqué de totalité. Ce qui revient à soutenir que parler d'évocation auditive ou visuelle est une généralité qui n'est indispensable que pour comprendre la distinction entre perception auditive ou visuelle et représentation mentale. Mais cette discrimination étant assimilée, la seule donnée auditive ou visuelle est beaucoup trop générale pour nous permettre d'accompagner quelqu'un à la découverte de sa vie mentale ; on ne peut en aucun cas s'en tenir là si l'on veut trouver, avec l'intéressé, des conseils méthodologiques personnalisés, or c'est dans ce but que se fait la recherche du profil.

C. Sens et finalités

Les questions qui nous sont habituellement posées sont les suivantes : En quoi consiste un entretien pédagogique ? Quels sont les buts de cette activité, à quoi cela sert-il ? Ne risque-t-on pas de se tromper ? Les élèves interrogés vont-ils être capables de nous répondre ? Dès que l'on s'interroge sur les capacités des autres, sur leur éducabilité ou leurs dons, les réponses vont être très personnelles, les miennes différeront peut-être des vôtres. Cependant toute approche de la connaissance de l'homme s'appuie sur des valeurs, faute d'adhérer aux mêmes valeurs nous comprendrons intellectuellement la démarche sans pouvoir jamais passer à la pratique, si elle s'oppose à nos croyances (par exemple on nous rétorque souvent : « Oui, mais il y a le programme et nous n'avons pas le temps pour ces dialogues ! »).

La gestion mentale pose des postulats :

- Les habitudes mentales sont accessibles à l'introspection pédagogique.
- Les habitudes mentales peuvent évoluer, s'enrichir, donc chacun peut réussir mieux que ce que lui permettent ses compétences actuelles.
- La description des gestes mentaux à accomplir (dans l'entretien individuel ou le dialogue pédagogique en classe) va permettre

la réussite et la remotivation de ceux qui n'avaient pas trouvé, seuls, de stratégie efficace.

Y en a-t-il d'autres ? Et comme chacun y ajoute les siens, quels sont les vôtres ?

I. Qu'est-ce que l'entretien en gestion mentale ?

Voici quelques exemples et contre-exemples, les objections ou les questions courantes et des réponses possibles. L'entretien est le dialogue par lequel un accompagnateur aide une personne à prendre conscience de ses stratégies mentales efficaces spontanées, afin de les lui rendre disponibles, consciemment et volontairement, pour d'autres apprentissages.

● Typologie des personnes ou des habitudes mentales ?

Pour éviter les malentendus et les accusations rapides de ceux qui pensent que nous cataloguons les individus, précisons que nous ne caractérisons que les stratégies, les évoqués, les gestes mentaux. Donc, l'interviewé n'est pas « auditif » ou « visuel », il traite l'information auditivement ou visuellement, successivement ou simultanément.

● Diagnostic ou aide à l'introspection ?

L'intervieweur ne colle pas des étiquettes, il ne fait pas un diagnostic suivi de prescriptions. Il guide une redécouverte, une reconquête, une prise de conscience de phénomènes mentaux habituellement spontanés, pour les rendre accessibles à volonté et transférables à d'autres situations.

● L'interviewé : passif ou actif, consommateur ou acteur ?

L'interviewé n'est ni un consommateur qui prendra ce qu'on lui donnera, ni un irresponsable capable de dire n'importe quoi ou de répondre au hasard pour faire plaisir, il est celui qui sait. Lui seul peut dire s'il se reconnaît ou pas dans ce que nous lui renvoyons, lui seul peut dire s'il peut-veut essayer les conseils que nous lui suggérons. Nous proposons et il dispose ; naturellement, plus ce que nous proposons est ajusté à la logique de ses habitudes mentales, plus il a de chances de l'adopter.

On entend souvent cette objection :

— En admettant que nous soyons capables de lui faire une série de propositions pour l'aider à se situer, sans l'influencer, va-t-il se reconnaître ?

— Et vous, si l'on vous présente une série de photos, pouvez-vous dire si vous êtes dessus ou pas ?

— Oui, bien sûr !

— Eh bien, lui aussi !

Ce type de travail va nous engager à reconsidérer la relation avec le « demandeur d'aide ».

II. Accompagner, c'est changer de rôle

Accompagner, c'est rendre sa place et son pouvoir à l'accompagné. Passer du rôle d'émetteur à celui de récepteur. L'enseignant préparant son cours est généralement en projet de donner, d'émettre sinon de transmettre. Ce qui explique qu'avec la plus grande bonne volonté du monde il s'empare souvent de la gestion mentale avec le projet de devenir meilleur enseignant. Ainsi prendra-t-il en compte les lois de la gestion mentale pour mieux varier sa pédagogie de sorte que chacun y trouve ce qui lui convient. Condition nécessaire mais non suffisante, car le résultat immédiat sera la dépendance de l'élève, qui réussira cette année-là et se retrouvera en difficulté l'année suivante s'il change de professeur. Seule une pédagogie de l'évocation associée à une présentation différenciée, favorisera l'autonomie mentale des apprenants.

Le guide, dans l'entretien, doit être sans projet pour l'élève, il ne peut ni savoir ni vouloir à sa place, mais il doit être en projet pour lui-même d'être disponible à l'élève afin d'être capable de recevoir ce qui lui sera dit des stratégies mentales. Faire le vide en soi, rechercher la vacuité pour pouvoir accueillir. Accepter de ne pas savoir à la place de l'autre, admettre qu'il porte en lui cette connaissance et qu'elle n'émergera pas en dehors de lui. Réaliser qu'il ne suffit pas d'avoir compris comment il fonctionne, mais que c'est lui qui peut et doit le faire, pour devenir autonome mentalement. Il s'agit de recevoir le savoir de l'autre, et ce pour

lui en faire prendre conscience. Dans ce travail apparemment simple, nos croyances, nos désirs, nos projections viennent brouiller la piste.

Accompagner, c'est oublier ses préjugés, et nous en avons tous quelques-uns en réserve malgré notre bonne volonté ! Pourrez-vous croire ce qui vous sera dit ? Car il m'arrive d'entendre affirmer :

— Je crois tout à fait à la gestion mentale, mais enfin nous sommes tous plus ou moins mixtes.

— Tous, sauf moi et quelques autres !

— Oui, mais toi j'ai pensé que tu exagérais pour les besoins de la cause ; tu n'as vraiment pas d'images ?

— Non, jamais.

— Même pour les personnes, les lieux ?

— Non, jamais.

— Tu en es sûre ?

!!!!...

— Oui, j'en suis certaine.

Si vous ne pouvez pas croire les réponses qui vous seront faites, comment pourrez-vous accompagner quelqu'un à la découverte de son fonctionnement ? Accompagner, c'est accepter de faire confiance.

Pourrez-vous oublier vos jugements de valeur ? Les mêmes stratégies peuvent permettre de réussir aussi bien que d'échouer. En général nous pensons qu'il est préférable de chercher à comprendre avant tout, or une élève intelligente qui fonctionnait sur ce modèle, et à cause de cela, ne pouvait pas se résoudre à admettre la priorité de la multiplication et de la division sur l'addition et la soustraction dans les calculs mathématiques, elle cherchait ce qu'il y avait à comprendre et restait en panne.

Ne confondons pas mode de fonctionnement et efficacité. Quand on me demande s'il vaut mieux avoir des évoqués auditifs ou visuels je réponds souvent que tous les modes de fonctionnement ont des avantages et des inconvénients et parfois je renvoie une autre question : Un escalier est-il plus efficace pour la montée ou pour la descente ?

Malgré tout, il m'arrive de tomber (*sic*) sur des assertions du genre : « L'installation d'une évocation visuelle est plus rapide que celle d'une évocation auditive » (!?!?!). Il y a là plusieurs graves malentendus.

1. Il y a confusion entre mode de fonctionnement et efficacité ou rapidité ; or, même au moment du rappel d'une pensée, une idée qui s'impose ne nécessite pas toujours la verbalisation mentale et peut être aussi rapide qu'un flash visuel.

2. Il y a méconnaissance des différentes logiques d'installation des évoqués suivant qu'ils sont auditifs ou visuels. Des évoqués auditifs s'installent au fur et à mesure, séquentiellement durant la présentation du message, or l'évocation visuelle nécessite d'attendre la fin de la présentation pour pouvoir installer une information totale, il y a donc un moment de vide mental. Dans ces conditions peut-on dire que l'une ou l'autre des manières de procéder est plus rapide ? Non.

3. S'il y a jugement de valeur : « L'un est plus efficace que l'autre », va-t-on pouvoir donner des conseils que l'on juge handicapants, moins rapides ? Ne va-t-on pas être tenté de ne proposer des stratégies que dans un autre registre ? Et en revenir à ce que nous faisons jusque-là : utiliser la gestion mentale pour imposer les méthodes qui nous semblent bonnes !

Mais ce changement de rôle, savons-nous où il nous conduit ? Où allons-nous ?

III. Que cherche-t-on ?

Pour savoir, et ne pas perdre de vue, ce que l'on cherche, il faut un projet précis.

1. Si l'accompagnateur, dans l'entretien, cherche à savoir si le sujet interrogé est « plutôt » auditif ou « plutôt » visuel, ni l'un ni l'autre n'aura vraiment de certitude sur le mode de fonctionnement trouvé. En effet, c'est le genre de formule utilisée par précaution oratoire, par prudence, par peur de se tromper et qui vise à ne pas être trop catégorique sur ce qui reste une catégorisation, mais ne débouche sur rien de précis. Le bébé dans

son berceau, dont vous croisez les parents en promenade, diriez-vous qu'il est « plutôt » un garçon ou « plutôt » une fille ?

En gestion mentale on ne catalogue pas les personnes, bien sûr, on caractérise le traitement de l'information. Or ce traitement est d'abord linéaire et successif ou il est d'abord total et simultané.

Qu'est-ce qui m'a permis ce postulat ? Des doutes :

— La nature même de l'habitude, son côté routinier, est-elle compatible avec le fait de traiter l'information une fois comme ceci, une fois comme cela et encore autrement dans d'autres circonstances ?

— Si l'on s'arrête au premier évoqué rencontré par l'introspection, ne risque-t-on pas de rester au bord de l'auto-analyse ? Les astrophysiciens cherchent toujours plus loin, pourquoi pas nous ?
— Quelles sont ces lois de la vie mentale affirmées mais non décrites (sauf une)¹ ?

Par ailleurs, plusieurs rapprochements d'idées convergent sur l'organisation de nos habitudes mentales, susceptibles de donner des pistes :

— un cours de philosophie de A. de La Garanderie sur les notions de néant, de chaos et de désordre, résultant d'un ordre et d'une organisation qui nous échapperaient, donc à découvrir,

— un reportage sur les dessins de la nature : craquelures des sols desséchés, taches sur le pelage des animaux... m'a conduite à penser que, si même les rayures des zèbres ne s'installent ni aléatoirement ni de manière anarchique, pourquoi en serait-il différemment pour nos stratégies mentales ?

— plus logiquement, des travaux, comme ceux de Tomatis¹ sur l'oreille directrice et la nécessité d'une latéralisation en place, pour que la parole et la pensée puissent s'installer, faute de quoi il y aurait dyslexie, pourraient expliquer la latéralisation de nos habitudes mentales.

Il fallait vérifier. Pour les lois j'ai d'abord listé en deux colonnes toutes les stratégies auditives et visuelles, décrites dans les profils

1. « Un visuel ne peut évoquer auditivement qu'à partir d'évocations visuelles actuellement présentes dans sa conscience. Un auditif ne peut évoquer visuellement qu'à partir d'évocations auditives actuellement présentes dans sa conscience. » A. de La Garanderie : *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Centurion, 1984, pp. 22 et 107.

1. Alfred Tomatis, *L'oreille et le langage*, Points Seuil, 1991.

ou par les stagiaires interviewés, au milieu je mentionnais les paramètres¹.

Puis j'ai médité sur ces listes afin d'en dégager le dénominateur commun ; pour le traitement auditif de l'information, c'était la séquentialité, la successivité, la linéarité ; pour le traitement visuel, la simultanété, la totalité de l'information installée sur une même image mentale. Le terme de lois choquant beaucoup les auditeurs, car il semblait réservé aux « sciences exactes », j'ai adopté le terme de constantes.

C'est alors que j'ai découvert dans l'ouvrage de B. Edwards : *Dessiner grâce au cerveau droit*² que tout cela était connu depuis fort longtemps et que les constantes auditives correspondaient au mode hémisphérique cérébral droit. Nos habitudes mentales pourraient donc être le résultat d'une latéralisation des stratégies évocatrices. Il semblait alors logique de s'appuyer sur cet indicateur pour déceler les évocations premières des évocations secondes.

Pour les habitudes évocatrices mixtes, il suffisait de conduire le questionnement au-delà du premier évoqué, en explorant l'hypothèse : si l'image visuelle est linéaire, analytique, de gros plan, de détail ou floue, n'y a-t-il pas eu auparavant, au moment du codage de l'information, une verbalisation mentale, un évoqué auditif³ ?

Toujours est-il que, depuis que j'ai fait le pari d'une cohérence des habitudes mentales, d'une logique première dans l'installation des données mentalement, je la trouve chez les personnes interviewées. Ce n'est que dans la proportion d'un cas tous les deux ans (pour un millier de personnes profilées chaque année), qu'il ne m'est pas possible, personnellement, tant la mixité est imbriquée, de déceler l'évocation première.

1. J'espère que personne n'utilise plus ce document pour la présentation de la gestion mentale car il date de 1985 et contient beaucoup d'approximations (comme « A : préfère réciter — P2 — préfère raconter : V ». Alors qu'en P2 le stockage d'informations visuelles écrites intégrales permet naturellement de réciter, ce sera dans les paramètres 1 et 3 qu'il y aura propension à raconter).

2. B. Edwards, 1979, Bruxelles, Mardaga.

3. Voir à ce sujet : « Que dites-vous après avoir dit mixte ? » in revue *Gestion mentale* n° 2.

En conséquence de quoi, je ne dis plus que l'on fonctionne « plutôt » comme ceci ou « plutôt » comme cela, je constate que l'on fonctionne d'abord auditivement ou d'abord visuellement quels que soient la situation et les prolongements évocateurs possibles.

2. Si l'accompagnateur ne cherche que la famille mentale, auditive ou visuelle, il s'arrêtera à la première évocation rencontrée par l'auto-analyse du sujet. Or, la vie mentale est faite d'enchaînements d'évocateurs ; face à un apprentissage il est rare qu'une seule évocation suffise, il y a souvent itinéraire mental. Que pourra-t-on faire de l'élément trouvé sans la possibilité de le replacer dans un ensemble ? À quoi sert-il de savoir que le sujet a un discours intérieur ou des évocateurs visuelles, si l'on ne sait pas s'ils portent sur du concret, du « par-cœur », des relations logiques ou créatives ? Ces précisions sont indispensables pour faire le bilan des avantages et des inconvénients d'un mode de fonctionnement, donc pour apporter une aide méthodologique personnalisée.

3. Il en sera de même si l'accompagnateur ne cherche que le paramètre dominant (P1, P2, P3 ou P4). À quoi bon savoir que le sujet a besoin de comprendre d'abord, si l'on ne sait rien de ce que « comprendre » veut dire pour lui (induction, déduction, composition, opposition, explication...) ? Avoir seulement trouvé qu'il a un imaginaire dominant peut nous conduire à proposer à un découvreur de se donner des moyens farfelus, stratégie inutilisable pour lui, le conseil sera donc en décalage complet avec ses habitudes mentales.

Nous cherchons, au-delà d'une famille mentale et d'un paramètre dominant, la constante du traitement de l'information (successivité ou simultanété), une stratégie spécifiée, un itinéraire mental particularisé, et ce, au moment de l'entrée des données, au moment du codage mental.

Lorsque l'on sait ce que l'on cherche, pour qui et avec qui le fait-on ?

IV. Pour qui ? Pour quoi ?

Il me semble utile de rappeler certains points

1. L'interviewé doit être volontaire et présent. Le but recherché est la prise de conscience de ses habitudes mentales par le sujet, donc il est là et participe. Faute de quoi nous tombons dans des dérives démiurgiques (je sais tout mieux que lui) ou des névroses obsessionnelles de la relation d'aide (il faut absolument que j'aide celui-là). Il est inutile de décider, d'avoir raison ou de savoir avant lui, à sa place, au moment choisi par nous, cela ne lui fera pas gagner de temps. Évidemment, nous avons besoin de connaître le plus de choses possible sur la vie mentale, les données de la gestion mentale doivent être maîtrisées et automatisées, pourtant, malgré l'exigence de ce préalable, il demeure un moyen et non une fin. Cette maîtrise n'a de sens que parce qu'elle nous rendra disponibles pour la réflexion et l'écoute. Nous sommes limités par deux bornes, d'un côté : que puis-je faire pour lui donner envie de se connaître, sans le brusquer ? de l'autre : comment agir pour faciliter et accélérer cette reconquête intérieure, sachant qu'« il est inutile de tirer sur l'herbe pour la faire pousser » ?

Respecter les rythmes et l'écologie de cette découverte consiste, dans le premier cas, à prendre acte du refus : « Pour le moment cela ne t'intéresse pas, mais quand tu en auras envie on pourra en reparler, je connais un tas de méthodes classiques ou inattendues, à essayer pour arriver à faire ça » ; dans le second cas, à donner les éléments d'analyse et à laisser le sujet en tirer les conclusions lui-même. C'est à nous de le lui suggérer, c'est à lui de reformuler : « Finalement que viens-tu de dire sur ton fonctionnement mental ? »

Au besoin, reformulez encore une fois vous-même, et laissez agir...

2. Quand la situation d'entretien pédagogique individuel s'impose-t-elle ? Trois cas au moins sont à envisager :

a) Offrir la possibilité de connaître son profil à l'élève en difficulté scolaire ou en projet d'améliorer un domaine particulier, en vue de l'aider à trouver des remédiations semble évident.

b) Aboutir à une compréhension d'ensemble de son fonctionnement mental pour le sujet qui n'a vécu que des expériences de dialogues pédagogiques ponctuels. Passé le premier émerveillement, une frustration et un malaise profonds s'installent, comme à la vue d'une image dont seuls certains éléments seraient éclairés, ou à l'écoute d'une chanson nouvelle, dont une partie des paroles seulement serait audible.

c) Il est un dernier cas où cette nécessité s'impose, c'est la situation de stage de formation à la gestion mentale. La crédibilité de la théorie présentée passe par la possibilité pour le stagiaire de situer son propre mode de fonctionnement. La crédibilité du formateur est dans sa capacité à pratiquer l'accompagnement qu'il propose aux autres d'essayer.

3. Y a-t-il des différences de finalités suivant que l'on fait le profil d'un élève, en réussite, en difficulté ou d'un stagiaire en formation ? Pour l'accompagné peut-être, pour l'accompagnateur aucune. En revanche les modalités seront contrastées. Plus une personne est en échec, plus les conseils méthodologiques doivent s'ajuster aux stratégies déjà en place ; plus la personne est à l'aise, plus les propositions peuvent être larges et éloignées des habitudes mentales installées. Plus la personne est bloquée, plus les objectifs de la remédiation doivent être limités et étalés dans le temps ; plus la personne réussit, plus il est possible de lui faire des propositions dans des domaines nombreux et variés.

4. Dans quels cas conduit-on un entretien ?

a) Si l'intéressé veut se connaître par curiosité, pour savoir bien que n'ayant pas de problème particulier... Le risque est ici de se contenter d'une approche « en gros », schématique (avec le sens de vague). Le projet de connaissance de son propre profil peut alors présenter le même type d'inconvénient qu'un projet de compréhension immédiate, par rapport à un projet de réutilisation, qui, lui, entraîne de surcroît compréhension, mémorisation et précision. Pour éviter cet écueil, si tel est votre cas, donnez-vous comme projet de trouver exactement quelles sont vos habitudes mentales.

b) Si la personne est en difficulté, s'il s'agit de lutter contre un

échec, on cherchera à découvrir, dans le stock des apprentissages passés, dans les stratégies utilisées par elle ailleurs, ou par d'autres dans ce domaine, un traitement inaccoutumé ou nouveau pour faire face à la situation bloquante. Le risque est de décider de la remédiation appropriée à la place du sujet, sous prétexte que l'on a fait son profil ! Nous offrirons des choix, cette technique a plusieurs avantages :

- elle nous évite de faire des erreurs. C'est parce que nous offrirons des choix, jusqu'à ce qu'une solution soit adoptée, que nous ne nous tromperons pas ;
- le choix est responsabilisant, il offre un espace de liberté, il donne le pouvoir et le savoir à l'intéressé ;
- le choix est heuristique, si les exemples proposés ne conviennent pas, il incite le sujet à en trouver de meilleurs, les siens.

L'entretien débouche sur un transfert de ressources, une mise à disposition consciente de gestes mentaux efficaces. Jusque-là spontanément, ils n'étaient pas entièrement fiables. Soit cette translation est complètement interne ; soit elle s'accomplit dans un échange entre deux personnes. Il est donc tout aussi intéressant que les entretiens aient lieu en groupe pour que cette entraide puisse opérer. Les accompagnateurs débutants auront plus de facilité et d'efficacité s'ils sont deux avec un petit groupe, qu'en tête-à-tête avec un élève.

4. La dérive maximale. Je ne parlerai pas du questionnaire, qui peut aider à connaître ses besoins perceptifs ou ses capacités de restitution, mais en aucun cas ses habitudes de codage mental, du moins avec assez de précision pour être intéressant.

Je veux parler d'une tentation à faire le profil d'un absent ! L'envie du débutant qui a posé ses questions, qui veut réfléchir de peur de se tromper et préfère chercher seul le profil, en relisant ses notes afin de préparer ses propositions, sans la pression de l'interlocuteur qui attend... ou comment pratiquer la maïeutique tout seul !

5. L'accompagnateur ne peut pas se tromper si :

a) Il vérifie toutes ses hypothèses, toutes les extrapolations qu'il est tenté de faire : « Quand tu dis que tu te vois dans la classe, tu

veux dire que tu es en photo dans ta tête, ou que tu sais que tu y es et que tu y penses en idée ? »

« Quand tu dis que tu as besoin de voir avant de te faire un commentaire intérieur, est-ce que tu veux dire que tu as besoin de voir devant tes yeux pour te faire un commentaire intérieur, ou est-ce que tu veux dire que tu as besoin de voir dans ta tête pour te faire un commentaire sur l'image mentale ? »

b) Il met le sujet en projet de vérifier ce qui a été mis en évidence dans le dialogue : « À toi de t'assurer si ce que tu viens de dire est vrai, souvent, parfois ou seulement pour ce que nous avons dit aujourd'hui..., et nous en reparlerons si tu veux. » Il y aura ainsi responsabilisation, réactivation et projection dans l'avenir.

c) Il a pris de la distance par rapport à ses croyances et à son propre mode de fonctionnement. Celui chez qui l'imaginaire est dominant et qui n'est pas assez conscient de sa propension à l'invention risque d'inventer le profil au lieu de le découvrir, celui qui a un fort besoin d'appropriation risque de l'interpréter. Mais n'attendez pas d'être compétents dans tous ces domaines avant de commencer, vous atteindrez ces compétences en vous exerçant. Pour changer notre cerveau a surtout besoin de directions.

Sens et finalité de l'entretien pédagogique s'organisent, pour moi, autour d'un certain nombre de postulats :

- les travaux de A. de La Garanderie sur la gestion mentale sont des parties d'un tout cohérent ;
- nos stratégies mentales ne sont pas aléatoires, elles dépendent moins de l'objectif à atteindre que de nos habitudes évocatives et une logique identique (totalité ou linéarité) préside à leur installation ;
- nous pouvons devenir conscients de nos stratégies mentales lorsqu'elles ne sont pas automatisées ;
- chacun d'entre nous possède en lui les ressources nécessaires pour faire face à toute nouvelle situation ;
- la pratique du dialogue pédagogique demande une véritable disponibilité intérieure, l'acquisition de notre compétence est dans notre capacité d'accueil de ce qui se dira sur le fonctionnement mental ;
- pour aider quelqu'un à découvrir son fonctionnement mental il faut mettre à distance son profil ;

- l'enseignant projette, l'accompagnateur s'efface au maximum pour permettre la rencontre de la personne avec sa vie mentale, mais il ne peut se passer de l'interlocuteur ni pour faire son profil, ni pour lui faire des propositions personnalisées ;
- « il est inutile de tirer sur l'herbe pour la faire pousser » ;
- pour éviter les dérives, nous devons proposer des choix, dans les descriptions de gestes mentaux pour aider l'autre à se situer, comme dans les suggestions de remédiation.

Lorsque le sens, la direction et l'objectif que l'on donne à sa recherche sont définis, la mise en œuvre est toute tracée. Chacun doit pouvoir en vérifier les hypothèses à travers la méthodologie décrite.

D. Une méthodologie

Je ne détaillerai pas ici toutes les questions à poser, ni l'art et la manière de les poser, pas plus que je ne donnerai d'indications sur les techniques de questionnement que, dans le cadre de cette réflexion, nous supposerons acquises¹. J'insisterai plutôt sur les éléments à vérifier et avec lesquels il faut jongler à tout moment, car ils sont en interaction, et mes points d'ancrage dans la recherche d'un profil, qui sont au nombre de huit.

I. Différencier perception-évocation-restitution

Je constate toujours que cette notion, qui donne l'impression d'être facile à comprendre intellectuellement, reste la plus délicate à assimiler dans toutes ses implications en gestion mentale, et dans la détermination du profil en particulier. Certains continuent à penser que, s'ils ont besoin de voir une démonstration pour savoir refaire ou de voir les noms écrits pour pouvoir les retenir, il s'agit d'un fonctionnement visuel. Non, il s'agit d'un besoin perceptif et le codage mental peut se faire aussi bien auditivement que visuellement. D'autres croient que la capacité à tirer parti

1. Voir à ce sujet : J.-P. Chich, N. Mériaux, M. Jacquet et M. Verneyre, *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Retz, 1991.

d'un graphique ou le fait d'aimer les synthèses, supposent un traitement visuel de l'information. Non, il s'agit d'une capacité qui peut être atteinte par les modalités auditives aussi. Nous ne pouvons pas nous contenter d'observables extérieures pour déterminer le profil de quelqu'un, car les habitudes perceptives ne reflètent pas forcément les codages mentaux. Nous ne pouvons pas faire l'économie de l'introspection pédagogique. Dans l'entretien pédagogique nous devons veiller à ne pas laisser le moindre doute sur le « plan » où se situe ce qui est exprimé et sur la modalité de l'évocation :

— Tu dis que tu as besoin qu'une image accompagne la recette de cuisine pour pouvoir la mémoriser... (Si vous concluez modalité visuelle, vous extrapolez, vérifiez plutôt :) Est-ce que tu veux dire que tu as besoin de la voir dans le livre ou dans ta tête ?

— Dans le livre ou la revue.

(Besoin perceptif, vous recentrez sur l'évocation.)

— À quoi cette image te sert-elle mentalement ?

— À savoir à quoi ressemblera le produit fini.

(Si vous concluez modalité visuelle, vous extrapolez, vérifiez plutôt :))

— Et comment y penses-tu, au produit fini ?

— Je me dis que s'il doit donner ça il va falloir que je fasse ça, ça, ça, et ça...

II. Recherche des opérations mentales complexes

Je suggère de ne pas commencer par des questions sollicitant le paramètre 1, mais de les poser directement vers le paramètre 3. Si un élève dit qu'il réussit bien en basket, ne lui demandez pas s'il se voit, s'il voit l'entraîneur ou les camarades, le terrain, le ballon... Demandez-lui comment (à l'entraînement et pas en période de jeu) il pense aux consignes de l'entraîneur pour les appliquer, comment il corrige un geste, s'il choisit parmi des schémas de jeu ou s'il décide au dernier moment dans l'action, comment il sélectionne le partenaire auquel il va faire la passe... Les stratégies dans les opérations mentales complexes sont plus précises et sont directement transférables à un autre domaine, ce sont elles qu'il faut découvrir, alors pourquoi ne pas commencer par là ?

III. Différencier évocations première et seconde

Si la personne interrogée parle d'image, cherchez si cette image est seule ou accompagnée d'autres images, d'autres idées, bruits ou commentaires, avant de conclure à un fonctionnement visuel. Si une élève dit qu'en français elle se raconte mentalement ses idées et qu'en physique elle voit le professeur faire l'expérience, avant de décider qu'elle fait tantôt d'une manière et tantôt d'une autre, vérifions s'il n'y a pas une cohérence interne. Posons l'hypothèse que dans un des deux cas il y a un prolongement et pas dans l'autre, mais lequel ? Contrôlons les diverses possibilités.

Si elle commence par le codage verbal : elle pourrait en français n'opérer que des verbalisations (AA) et en physique les prolonger par l'image de l'enseignant faisant l'expérience (AA→V).

Si elle commence par le codage en image : elle pourrait en physique ne se redonner que des images (V) et en français rajouter un commentaire à l'image (V+AA). Cette élève-là commençait toujours par un codage visuel.

La même recherche doit se mener lorsque l'évoqué se situe d'emblée dans un paramètre. À la question : « Comment apprends-tu tes leçons ? » Françoise répond : « Toujours par cœur. »

— Et fais-tu quelque chose d'autre, avant ou après l'apprentissage par cœur ?

— Je ne sais pas ce que vous voulez dire.

— Est-ce que tu repenses à ce qui s'est passé en classe, est-ce que tu as besoin de comprendre d'abord, est-ce que tu t'inventes des...

— Non, je me fais des résumés et après je les apprends par cœur.

Son itinéraire mental allait du P3 au P2.

IV. L'indicateur pertinent : traitement successif ou simultané de l'information

Pour retrouver l'évocation première fiez-vous à (ou vérifiez) la constante du fonctionnement mental. Cherchez la nature de l'évocation, sa condition d'installation, car une évocation seconde est marquée, pour ce que j'en ai constaté, par l'empreinte de

l'évocation première. Ainsi, les évoqués visuels seconds peuvent être :

— flous, vagues, partiels, c'est-à-dire ne figurant que des gros plans, des détails et non un ensemble, restant dans une logique analytique séquentielle : « Quand je dis que je vois le professeur de danse, en fait je ne vois que ses jambes, car elle nous montre un entrechat, mais je les vois très bien, je vois même les côtes du tricot de ses jambières. »

— complets, en pied, ils peuvent inclure le contexte, mais s'être mis en place progressivement, petit à petit, comme au fur et à mesure de la pensée, ou se dérouler mentalement ; ainsi certains repensent à un trajet familier comme s'ils étaient en train de le parcourir, une image chasse l'autre dans une logique de successivité. « Je revois successivement tous les endroits où je suis passé et où j'ai pu oublier mes clés », disent les uns. Alors que dans une logique de simultanéité, un trajet, même inconnu, se met en place sur une seule image mentale. « C'est comme si je soulevais le toit de la maison pour voir d'un seul coup tous les coins où pourraient se cacher mes clés », disent les autres.

V. Cibler sur le codage à l'entrée des données

Je ne me suis pas aperçue tout de suite que, dans l'entretien, je mettais de côté le stocké au profit du stockage, l'encodé au profit de l'encodage, aussi ne l'ai-je pas explicitement mentionné encore.

Mais ce n'est qu'une autre manière d'insister sur la recherche de l'évocation première. Il est fréquent de constater que des évoqués stockés peuvent devenir disponibles automatiquement. Une personne qui code verbalement et se fabrique des images dans le prolongement de ses commentaires, peut disposer ensuite directement des images ainsi installées, sans repasser par la verbalisation. Un enseignant de biologie, qui avait installé toute la biologie dans sa tête sous forme de schémas, a cru longtemps avoir un profil visuel. Il lui a fallu faire l'expérience d'un apprentissage très éloigné de ses compétences habituelles pour se rendre compte de sa nécessité de verbaliser pour construire ses évoqués visuels. D'habitude, il fonctionnait sur le stock !

Si l'accompagnateur dans l'entretien ne différencie pas évoqués installés et installation d'un évoqué il pourra conclure facilement que la nature des évocations est tantôt auditive et tantôt visuelle pour une même personne, tout cela parce qu'il ne comparera pas des situations comparables. Cette distinction est indispensable, car le conseil méthodologique personnalisé vise à aider l'installation de nouveaux apprentissages; il convient donc de savoir comment les précédents ont été installés.

VI. Trouver le déclencheur

En poursuivant la même idée il est nécessaire de mettre à jour le déclencheur, le starter de la stratégie mentale. S'il est dans le goût, il faudra donner du goût au nouvel apprentissage, un goût de douceur aux mots bien choisis de la poésie.

S'il est dans les sensations, ancrer les mathématiques dans le plaisir de manipuler l'équerre et la règle, la gomme et le crayon bien taillé, pour tracer la figure.

S'il est dans l'affectif, se programmer des émotions pour qu'une stratégie évocative puisse les prolonger. S'il est dans la rationalisation, quelle est sa forme : structurer, schématiser, comparer, diverger... S'il est dans l'imaginaire, lequel? S'il est dans l'installation d'une boucle idée-image, image-idée, recréer la boucle. S'il est dans une évocation positive de soi d'abord, ne pas négliger de mettre en place le « là je pense que je suis capable d'y arriver », faute de quoi rien ne suivra.

VII. Retracer l'itinéraire mental avec l'intéressé

Qu'est-ce qui peut nous inquiéter dans le fait d'avoir à préciser? La crainte de figer, de rigidifier ou la peur d'une telle proximité, la complexité de la quête de ce qu'il y a d'unique chez l'autre? Or, comment indiquer son chemin à quelqu'un sans savoir d'où il part et quelles sont ses possibilités pour se déplacer? Nous faisons trop souvent comme s'il suffisait de savoir où il faut aller.

Comment se tromper si l'on dessine la carte ensemble? Pour être capable de décrire une image, Marie-Jo va de détail en détail de manière systématique et minutieuse, jusqu'à ce qu'elle trouve

le sens de l'ensemble. Va-t-elle du par-cœur vers la compréhension, de P2 vers P3? Ou suit-elle une démarche analytique pour arriver à la synthèse? Je ne le sais pas, mais elle, elle le sait, il suffit de le lui demander pour qu'elle réponde qu'en fait elle cherche le sens, depuis le début, dans chaque détail; démarche analytique donc. Tant que l'on ne saura pas mettre en formule, nommer, trouver les mots exacts pour dire, tracer, situer, on sera dans le flou. Il faut que le déclencheur, la constante, l'itinéraire mental, les stratégies complexes soient spécifiés et nommés, donc clairs pour l'accompagnateur et pour l'accompagné, afin que la carte et le chemin puissent être réutilisés.

VIII. Transposer ou élargir

L'avantage que je trouve à cette manière d'aborder le profil d'apprentissage est qu'il n'y a plus de difficulté à découvrir les remédiations. De même que le dysfonctionnement est inclus dans le fonctionnement, la remédiation est inscrite elle aussi dans l'itinéraire mental des stratégies de réussite. Il ne reste plus qu'à opérer une transposition simple.

— Puisque tu dis que pour préparer ta descente en ski tu te parles en commençant par ta forme physique, puis que tu observes les difficultés techniques et que tu cherches comment tu vas les passer en te racontant le bon geste à ne pas oublier et en prolongeant par l'image vague de l'allure qu'aura ton corps à ce moment-là, si tu faisais la même chose devant un problème de maths, qu'est-ce que tu ferais?

— D'abord je me dirais que je peux y arriver, ensuite je chercherais à comprendre, mais je ne sais pas trop comment.

— Repérer les passages difficiles du problème, ce serait faire quoi?

— Ah oui! ce serait chercher ce que je sais faire et ce que je ne sais pas faire.

— Chercher ce que tu vas faire pour les passer en te racontant le bon geste, ce serait faire quoi?

— Ce serait chercher les formules, les exercices semblables, des trucs comme ça...

— Et te raconter le bon geste?

- Me dire : non, celle-là c'est pas ça, oui, c'est celle-là...
- Et imaginer l'allure générale, ce serait quoi ?
- Ah oui ! ce serait imaginer si ça va coller, ou imaginer vaguement la figure... Oui, c'est comme ça qu'il faut que je fasse.

Je ne prétends pas ici avoir traité le conseil méthodologique personnalisé, j'ai seulement présenté une manière d'aborder l'entretien, complètement centrée sur cette perspective, évitant les informations parasites au maximum, laissant son pouvoir et sa responsabilité à la personne accompagnée, respectant l'écologie de son fonctionnement mental et mettant en évidence des stratégies efficaces déjà installées donc transférables. Si j'ai semé quelques doutes, créé de la confusion dans vos certitudes ou vos habitudes, j'en serai ravie pourvu que j'aie, en même temps, installé une direction de recherche que vous ayez envie de vérifier.

Vous pouvez trouver pourtant que cela fait beaucoup, que c'est trop énorme pour être assimilé facilement. Alors faites comme dans l'histoire : comment s'y prendre pour manger un éléphant ? Une bouchée à la fois, naturellement.

Troisième
partie

RECHERCHES
ET EXPÉRIMENTATIONS