

Chapitre 1

L'iceberg de la gestion mentale

QU'EST-CE QUE LA GESTION MENTALE ?

Pour moi, la gestion mentale est la science de l'expérience d'une conscience s'interrogeant sur ses processus d'apprentissage. Cela veut dire que la gestion mentale est une approche des processus cognitifs à travers l'introspection eidétique particulière, l'auto-analyse des formes de pensée personnelles à chacun d'entre nous. Cette entrée dans les sciences cognitives laisse déjà présager des réticences probables, des malentendus inévitables, des références théoriques opposées et des divergences méthodologiques. En filant la métaphore de l'iceberg je voudrais souligner ce qui rend difficile l'exploration du « continent » qu'est la gestion mentale.

LE VISIBLE ET L'INVISIBLE

Vous avez dit « introspection » ?

Ce concept est-il concevable ? Il sent le souffre pour certains, reste du domaine privé pour d'autres, n'est pas *scientifique* pour la plupart. Mais si les sciences humaines ne s'approchent pas de l'homme qui le fera ?

Trop peu de visible/observable par rapport à l'invisible/non observable

Le caractère subjectif de l'auto-analyse entraîne une série de méfiance sur la crédibilité à accorder au dire du sujet. On présuppose ainsi qu'étant juge et partie il ne saura pas rendre compte, faussera les données pour présenter son meilleur profil, ou dira n'importe quoi pour faire plaisir. Ce sont les convictions de l'accompagnateur sur la confiance/défiance dans les relations à l'autre qui sont ici en jeu, selon qu'il possède, ou pas, des moyens de croiser les informations.

On peut se fier à ce qui sera dit, serait un postulat en gestion mentale.

1. Sans renier ce principe, La Programmation neurolinguistique, nous permet de vérifier ce qui est dit, grâce à des outils d'observation basés sur les relations entre structures de surfaces et structures profondes. Ces relations existent en linguistique (Noam Chomsky, Alfred Korzybski), comme dans le langage non verbal du corps ou les mouvements des globes oculaires (John Grinder et Richard Bandler).

2. Il ne s'agit pas de croire tout ce qui nous sera raconté mais seulement la description de l'évocation. Pour cela deux méthodes :

— mettre le sujet en situation de tâche et l'interroger aussitôt après sur ses stratégies mentales, en comptant sur la rémanence des opérations mentales comme il y a une rémanence de l'image sur la rétine (« Résous ce problème et tu me diras ensuite comment tu t'y es pris mentalement ») ;

— mettre le sujet en situation d'évocation d'un moment précis d'activité mentale et l'interroger sur ce qui se passait alors dans sa tête (« Repense à un moment précis où tu avais à résoudre un problème, que se passait-il dans ta tête à ce moment là ? »).

En outre, dans une relation d'aide, lorsque le résultat ou la réponse n'a d'intérêt que pour le sujet lui-même, quel risque l'accompagnateur prendrait-il à faire confiance ? Si l'on cherche une connaissance sur le fonctionnement de la pensée et que le sujet fabule, il nous indique une facilité à fonctionner sur l'imaginaire. Si l'on cherche une remédiation avec le sujet, on se rendra vite compte si la solution est pertinente ou pas. Si le sujet nous teste pour savoir s'il peut compter sur notre aide et qu'il ne rencontre que du soupçon, il aura sa réponse...

Le côté discret, bénin, effacé, des travaux d'A. de La Garanderie n'est qu'une apparence ; cependant un survol trop rapide peut laisser la sensation que « s'il y a bien là quelque chose cela ne va pas chercher bien loin ».

Une impression de déjà su

La gestion mentale a « l'inconvénient » de nous dire des choses complexes avec un vocabulaire simple. Ainsi lorsque A. de la Garanderie parle de traitement auditif ou visuel de l'information, il parle de codage mental. Si l'on n'est pas attentif à la définition qu'il en donne, on confondra cela avec un besoin perceptif ; ce qui va entraîner deux types de méprises :

— à l'entrée des données intervient l'impression, d'une part que la satisfaction des besoins perceptifs visuels et auditifs conviendra à tout le monde et que tout enseignant qui parle et qui écrit le fait déjà (or il s'agit là de présentation perceptive), d'autre part que si l'on a besoin de voir les choses écrites pour les retenir, il s'agit d'une modalité visuelle (oui, on traite de l'information visuelle, mais ce n'est pas pour autant qu'on la traite visuellement) ;

— à la sortie des données, la confusion entre capacité et mode de fonctionnement mental fait penser que toute personne capable de raconter une image a forcément cette image visuellement en tête.

Si l'on a des réticences envers une démarche, on se contente de l'aspect superficiel des choses, on n'a alors aucune raison de chercher à la comprendre réellement, surtout dans un champ où chacun se croit qualifié.

Des références théoriques mal comprises

Résumant son étude sur vingt-sept outils, démarches, méthodes d'éducabilité cognitive, Maryvonne Sorel¹ dans « Peut-on classer les méthodes d'éducabilité cognitive ? », mentionne : Gestion mentale, A. de La Garanderie, à partir de 1975 ; Références explicites : Husserl et le mouvement philosophique de la phénoménologie ; A. Burloud ; Lamontagne.

Pourtant, quand A. de La Garanderie cite son maître A. Burloud et la phénoménologie, c'est toujours pour les mentionner comme point de départ, comme état d'esprit du début de ses recherches. Lui-même, lors d'une conférence sur ce sujet, à l'université Stendhal de Grenoble, le 18 décembre 1991, situait ses travaux dans le cadre d'une tentative réaliste de description des phénomènes mentaux ; philosophe et phénoménologue certes, partant de l'idée que nous sommes des êtres intentionnels dont la vie et les habitudes mentales sont habitées par des projets de sens, mais cherchant les formes individuelles de la « signifiante » plus que la connaissance de la connaissance ou les propriétés générales de l'activité

1. M. Sorel, *L'orientation scolaire et professionnelle*, mars 1992 (p. 104 dans son index).

de « connaître ». Cela sans nier qu'il existe une réalité indépendante des représentations de notre esprit, réalisme mental donc.

Par là même, s'intéressant à un sujet réel plutôt qu'à un sujet épistémologique, s'appuyant sur une démarche expérimentale et des observations empiriques pour construire une hypothèse explicative, affirmant que l'évocation interagit sur la perception et les capacités-comportements d'un sujet, l'auteur s'écarte du constructivisme comme de l'idéalisme ou de l'utopisme. Par contre je ne l'avais jamais entendu se référer aux profils de Lamontagne.

L'auteur s'explique-t-il mal ? Le comprenons-nous mal ? Toujours est-il que nous avons des difficultés à le cerner.

Un bloc mal identifié

Méthode de mémorisation tout au plus :

- pour F. Brissard qui la vend « Méthode La Garanderie » ;
- pour H. Boillot et M. Le Du² « La logique de répétition dans laquelle s'engage l'auteur ne développe en rien la pensée abstraite. Il s'agit tout au plus de retenir, que ce soit par le biais d'images visuelles ou auditives » ;
- pour M. Develay³ « La gestion mentale qui vise à donner sens aux concepts en leur donnant forme n'est-elle pas dans certains domaines un obstacle à la conceptualisation ? ».

Examen de conscience : « La méthode ne serait véritablement applicable qu'aux seuls élèves pour lesquels la pratique de l'introspection trouve sens dans une culture d'origine judéo-chrétienne » pour P. Tapernoux⁴. « Il s'agit donc d'un examen de conscience pédagogique » pour H. Boillot et M. Le Du⁵.

Narcissisme : « La Garanderie partage donc, avec beaucoup d'autres, la conviction — fausse — que parler de soi est forcément introspectif », toujours pour H. Boillot et M. Le Du⁶.

Auditif et visuel : « Je développerai aussi une récente recherche inédite [...] qui sera une illustration très claire de l'illusion de distinguer des auditifs et des visuels (sensoriels) en pédagogie » pour A. Lieury.

Même si l'on pouvait faire abstraction des querelles de territoires et des réactions affectives qui existent dans tous les domaines comme le dénonce aussi B. Cyrulnik : « Le progrès à faire serait que les hommes de

2. H. Boillot et M. Le Du, *La pédagogie du vide*, Paris, PUF, 1993, p. 115.

3. M. Develay, *Cahiers pédagogiques*, n° 312, p. 10.

4. P. Tapernoux, *Cahiers pédagogiques*, n° 330, p. 21.

5. H. Boillot et M. Le Du, *op. cit.*, p. 108.

6. *Ibid.*, p. 110.

science réfléchissent un peu plus sur l'enracinement inconscient de leur objet de science. Cela diminuerait peut-être l'ambiance hystéroparanoïaque qui règne [...] *C'est moi la vedette* [...] *S'il ne pense pas comme moi c'est qu'il me veut du mal* [...]. Les scientifiques n'échappent ni au contexte social, ni aux lois de l'argent, ni à celles de l'affectif »⁷.

La comparaison suivante peut permettre de comprendre une autre partie des reproches faits à la gestion mentale : « Celui qui a collectionné mille queues d'éléphants, mille trompes, mille défenses est analytique, n'est-ce pas ? Eh bien, je crois qu'il ne connaît pas mieux l'éléphant que celui qui d'un seul regard n'en a vu qu'un seul durant sa vie. C'est vrai que notre Occident triomphant a pris le pouvoir par l'analyse et qu'il a un peu perdu la synthèse »⁸.

Je veux souligner par là deux choses, d'une part les spécialistes des *défenses d'éléphants*, n'examinent que les *défenses* des travaux d'A. de La Garanderie, d'autre part les spécialistes dans leur domaine pointu n'ont jamais pris soin d'étudier l'ensemble des recherches ou des écrits sur la gestion mentale, comme si chaque ouvrage ou chaque chapitre pouvait être envisagé isolément. A. de La Garanderie pourrait dire lui aussi : « Il me reste à achever beaucoup de choses. Mais si l'on veut juger ce que j'ai écrit, il faut considérer mes livres dans leur totalité. S'il y a là quelque valeur, quelque signification, c'est par leur totalité qu'elles apparaîtront »⁹.

Qui parmi les critiques a cherché à comprendre la gestion mentale de l'intérieur, en la pratiquant ? Comment alors se faire une idée de ce qu'elle peut représenter exactement ?

Une mauvaise évaluation de ses véritables dimensions

Si l'auteur et son travail se laissent difficilement cerner, peut-être pouvons-nous tenter une reformulation personnelle. Pour moi, je comprends que la gestion mentale met en tension dynamique des éléments habituellement étudiés séparément. Chaque constituant d'un couple est en germe dans l'autre, comme pour le yin et le yang, dans la pensée orientale.

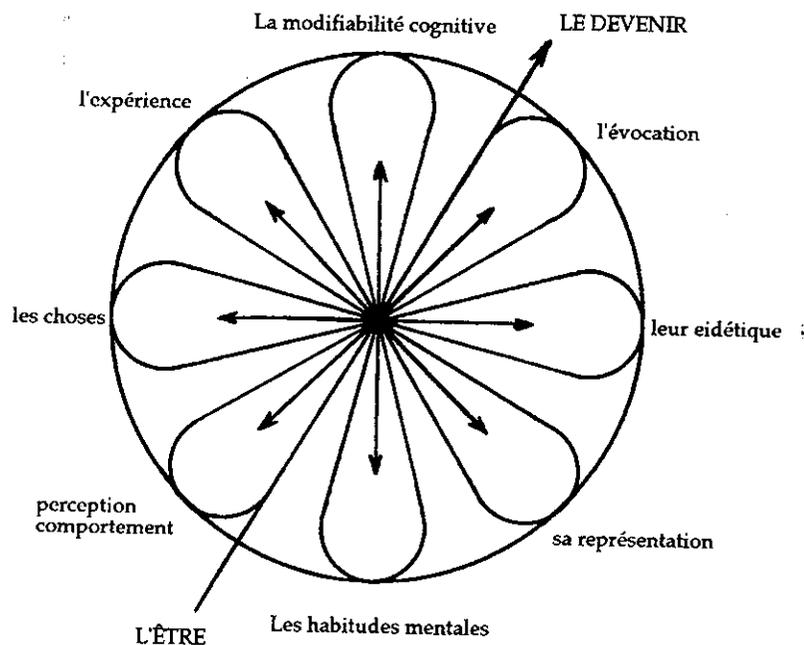
7. B. Cyrulnik, *De la parole comme d'une molécule*, Paris, Eshel, 1991, 139 p., p. 37.

8. *Ibid.*, pp. 11-12.

9. M. Eliade, *L'épreuve du labyrinthe*, Paris, Belfond, 1983, 250 p., p. 213.

Ainsi entre l'être et le devenir, la pensée met en interaction et en tension l'extérieur et l'intérieur :	La vie mentale, à l'interne, met également en tension :
<ul style="list-style-type: none"> — les habitudes mentales et la modifiabilité cognitives ; — la perception et l'évocation ; — les choses et leur eidétique ; — l'expérience et sa représentation ; — l'évocation et la performance. 	<ul style="list-style-type: none"> — la logique et la créativité ; — les opérations mentales simples et les complexes ; — le concret et l'abstrait ; — l'insight et la parole ; — l'espace et le temps ; — l'affectif et le cognitif ; — l'image et le symbole.

Chaque élément étant potentiel dans son opposé, équilibré par son complémentaire, dans ce va-et-vient infini, je le dessinerai comme ceci :



Nous avons du mal à voir tout cela, car nos peurs archaïques inconscientes, réprimées et méconnues nous rattrapent toujours.

UN MONDE MYTHIQUE

On retrouve, dans ce monde-là, tous les archétypes de l'imaginaire sur lesquels ont travaillé G. Durand et Y. Durand¹⁰. Notre explorateur plongeant dans son intériorité, se fera-t-il harponner, trouvera-t-il un igloo où se réfugier, ou l'abominable homme des neiges, prêt à dévorer ? Se fera-t-il Paul Emile Victor, lapon, esquimau, renne, phoque ou pingouin, pour survivre au milieu de cet océan ? Et si tout cela n'est qu'illusion, quand tourneront les saisons, quand reviendront les feux de l'été, le sol ne va-t-il pas s'effondrer sous ses pieds ?

Un monde magnétique, entre fascination et répulsion

Ici la tension devient destructrice et le conflit interne s'installe qui nous tiraille et nous fait osciller entre Epiphanie et cacologie, Hiérophanie et ignominie, Théophanie et astrologie. L'attrait pour ces contrées du monde mental n'a d'égal que la peur qu'il suscite. Pourtant A. de La Ganderie se situe au niveau des opérations cognitives ; ni affectif, ni inconscient, ni rêve, ni retour à des vies antérieures dans ce qui est étudié par ce chercheur. Pourtant ses travaux « bénéficient » de la même ambiguïté et paradoxalement de plus de réticences encore. Pourquoi ? Parce qu'il ne se contente pas d'observer de l'extérieur, en laboratoire, il nous propose de nous analyser de l'intérieur.

L'angoisse face aux monstres de l'intériorité

Le voyage à l'intérieur équivaldrait à une descente aux enfers : les affres de l'inconnu qui est en nous peuvent provenir d'une équivalence complexe, d'un amalgame douteux entre *l'inconscient - le cloaque - le bourbier*. Si l'on substitue à cette association négative une association positive : *intériorité - inconscient - grenier mental - malle aux trésors*, notre état d'esprit sera différent. Nous avons le choix, il y a d'autres références. « Les idées de Sigmund Freud ont confirmé la plupart des gens dans le mépris que leur inspire la psyché inconsciente. Avant lui, son existence était ignorée, ou négligée. Désormais elle est devenue un dépôt d'ordures morales. Ce point de vue moderne est certainement borné et injuste. Il ne s'accorde même pas avec les faits connus » C.G. Jung¹¹.

10. G. Durand, *L'imaginaire*, Paris, Optiques-Hatier, 1994, 80 p.
Y. Durand, *L'exploration de l'imaginaire*, Paris, L'espace bleu, 1988, 354 p.
11. C.G. Jung, *L'homme et ses symboles*, Paris, Laffont, 1990, 320 p., p. 102.

Il est difficile d'affronter la part d'ombre qui est en nous. Le masque et la façade protègent mieux, semblent plus sécurisants.

La peur de perdre sa personnalité

Peur de se perdre, peur de s'y perdre, peur d'y perdre ? Ici se retrouve une ambiguïté fréquente face au changement. Si je change serais-je encore moi-même ? Si je change ne serait-ce pas la preuve que j'ai été manipulé ? Ce qui est ressenti c'est davantage le risque d'écartèlement, que la chance d'une réunification. Pourtant Jung insiste sur un point fondamental : l'inconscient exerce sur la conscience un effet vivifiant qui favorise l'intelligence et la santé psychique, si bien que, pour lui, l'homme ne peut s'accomplir que s'il a une connaissance consentie de sa vie inconsciente ; comment n'en serait-il pas de même en ce qui concerne sa vie mentale préconsciente ?

Après avoir fait ces constats qui peuvent expliquer, en partie, l'accueil fait aux travaux d'A. de La Garanderie, je voudrais souligner une conséquence grave : le manque d'ancrage dans les structures existantes rend ce domaine flottant, inexistant et, autour de lui, s'installe le monde du silence.

UN TERRITOIRE À LA DÉRIVE

Point d'attaches, point d'amarres, quelle en est la raison et quelles en sont les conséquences ?

Un champ à la fois prédisciplinaire et transdisciplinaire

La difficulté d'intégration de la gestion mentale à nos schémas de pensée comme à nos pratiques pédagogiques vient du fait qu'elle n'a pas de place propre ; il n'y a pas encore d'espace pour ce type de réflexion et ce champ d'enseignement. En amont des contenus des disciplines, en amont même des didactiques spécifiques, la gestion mentale nous détaille les prérequis à tout apprentissage. Paradoxalement, ce qui sera conçu comme indispensable lorsqu'il s'agit d'apprendre à faire fonctionner un ordinateur est considéré comme allant de soi et inutile à enseigner lorsqu'il s'agit d'apprendre à faire fonctionner son cerveau. Il est vrai que cet implicite n'était pas indispensable à formuler lorsqu'on attendait des élèves qu'ils s'adaptent au système scolaire, mais si l'on veut aider davantage d'enfants à réussir à l'école en cherchant à comprendre leurs

difficultés scolaires, l'explicitation des stratégies mentales s'avère un outil précieux.

Mais qui, où, quand, comment l'introduire ? Faute de réponse structurée, ce domaine se délite.

Un domaine nié, annexé ou dépecé par bribes

Niée par certains, annexée par d'autres, la gestion mentale se trouve lacérée et dépecée morceau après morceau. Rattachée aux pédagogies de la médiation, et sous produit du PEI, noyée parmi des sciences cognitives, récupérée par la pédagogie différenciée qui annexe le dialogue pédagogique dans la classe, citée comme une pédagogie de la métacognition, évacuée dans des formules du style « depuis longtemps déjà les américains... », on constate que certains poissons croient contenir la mer. Croire que ce que l'on refuse de regarder n'existe plus revient à pratiquer la politique de l'autruche. Mais, au bout du compte, si l'on sent bien que dans peu de temps tout le monde l'aura intégrée comme incontournable, actuellement peu de personnes prennent le temps d'étudier la gestion mentale en tant que telle et de lui faire sa place.

Pourtant des explorateurs (plus nombreux qu'on le croit parce que l'on n'a jamais cherché à les repérer, mais peu bavards et on les comprend), poussés soit par l'envie de nouvelles découvertes, soit par la détresse scolaire de leurs élèves, sont devenus des pionniers.

Seuls quelques pingouins

« A défaut de théorie scientifique, certains se contentent de théories qui marchent. » dit R. Bandler¹², toujours un rien provocateur. C'est ainsi que les enseignants aux prises avec des élèves en difficulté pratiquent la gestion mentale en classe et observent une amélioration du climat relationnel dans les cours, de même qu'une progression des résultats chez de nombreux élèves. Hélas, tout préoccupés par leur formation et l'investissement dans leurs classes, ils s'intéressent assez peu à l'évaluation et se contentent de ce qu'ils constatent. Les professeurs sont rarement des chercheurs ayant les réflexes universitaires et malgré les incitations fortes de l'institution font la sourde oreille lorsqu'on leur parle d'évaluation.

Il faut avouer qu'ils ont déjà fort à faire pour survivre à l'école et que, de plus, le passage à la pratique d'une pédagogie de l'évocation peut être considéré comme malaisé.

12. R. Bandler, *Un cerveau pour changer*, Paris, Interéditions, 1990, 138 p.

UNE EXPLOITATION DIFFICILE

Même si l'on a dépassé certains a priori et certaines appréhensions, il peut rester d'autres obstacles.

Paradigme et description plus que mode d'emploi

En effet A. de La Garanderie, après enquête auprès des apprenants, nous donne une description des différents types de fonctionnements mentaux pour les apprentissages cognitifs. La théorie qui s'en dégage permet d'expliquer les fonctionnements variés de la pensée ; elle permet également de vérifier le bien-fondé des conclusions qui sont présentées et de construire des expériences pour les valider. Nous avons bien un modèle à partir duquel peut s'organiser la connaissance et la recherche dans ce domaine particulier de la vie mentale.

Oui, mais le souci des enseignants est davantage d'avoir des outils disponibles et prêts à l'emploi. La plupart voudrait faire l'économie de la construction d'une progression, de l'élaboration de séquences et de l'organisation d'un calendrier, pour un travail surajouté à la préparation habituelle de leurs cours. Une pratique pédagogique qui livre tout cela clé en main semblera plus facile à mettre en œuvre. Heureusement que d'autres préfèrent s'approprier toute chose et mettre au point eux-mêmes leurs transpositions pédagogiques.

Actuellement, donc, cette difficulté s'estompe avec la parution de nombreux ouvrages présentant des exemples de pratique de la gestion mentale. Reste la simplification abusive qui découle de l'utilisation des qualificatifs d'auditif et de visuel.

Besoin de dépasser les apparences

« [...] Tester — par quels moyens je l'ignore — si on a en face de soi une tête *auditive* ou *visuelle*, de façon à lui proposer des exercices appropriés à son type de perception (sic). Lesquels, je ne sais pas. Peut-être faut-il chanter le cours à l'auditif, et faire des grimaces au visuel ? »¹³.

Ces mouvements d'humeur et railleries montrent bien le désarroi des enseignants et, curieusement, de telles incompréhensions déservent plus l'incompris que celui qui se méprend. Et lorsque l'on a compris qu'il s'agit de l'interaction entre la perception et l'appropriation mentale, qu'elle se traduit par un codage mental qui passe par un canal sensoriel interne et, qu'alors il serait possible d'agir directement sur celui-ci plutôt

13. C. Bouchard, *La vie des charançons est assez monotone*, Paris, Calmann-Lévy, 1992, 155 p.

que sur les canaux perceptifs, le découragement peut nous gagner devant tout ce qu'il y a à modifier dans nos façons d'enseigner et de prendre en charge les élèves.

Trop de remises en question

La pédagogie de l'évocation incite à modifier :

- le déroulement de l'heure de cours, pour y introduire des temps d'évocation et de dialogue pédagogique sur les stratégies mentales des élèves ;
- le rythme du programme qui, en début d'année, laissera un peu de place à l'information et à la prise de conscience de la diversité des modes de fonctionnement ainsi qu'au dialogue pédagogique. Ces exercices, au bout de quelques temps deviennent épisodiques, et les habitudes mentales conscientes sont alors directement utiles pour l'appropriation du cours et ses applications ;
- certaines convictions, l'idée que l'on se fait du rôle de l'enseignant et ce pourquoi il est payé, pour s'intéresser à la personne, avant de se préoccuper du programme et du contenu didactique de la discipline, cesser de pratiquer une *pédagogie schizoïde*¹⁴, en oubliant l'affectif, l'émotion et l'intérieur... ;
- la sécurité apportée par la routine et les chemins balisés, la prise de risques (rencontrer des personnes plutôt qu'une classe, être en apprentissage soi-même et être maladroit au début, affronter la peur de faire des bêtises, de perdre du temps...) ;
- les champs d'intervention, à les diversifier et à travailler aussi bien au plan perceptif qu'au plan évocatif ;
- les appréciations sur les bulletins scolaires et les remarques en conseil de classe.

La pédagogie de l'évocation incite donc à modifier tout cela et bien d'autres choses encore, qui bousculent nos habitudes et nos représentations, si bien que les formateurs peuvent facilement faire le constat de la difficulté qu'ont les stagiaires à passer à la pratique.

L'application suit mal la compréhension

Les personnes qui découvrent la gestion mentale l'ont comprise en générale, mais les nombreux freins et le peu d'encouragements réels à faire réussir tous les élèves, les entraînent à modifier leurs pratiques pédagogiques a minima. C'est ainsi qu'ils disent avoir un autre regard sur

14. D. Gayet, *Enseigner*, Paris, A. Colin, 1995, 207 p.

les élèves et sur leur attitude en classe, mais la connaissance de la diversité des stratégies d'apprentissage les incite surtout à passer à :

- une présentation différenciée de leurs cours plutôt qu'à une utilisation complète des possibilités de la gestion mentale ;
- l'utilisation des temps d'évocation, mais sans dialogue pédagogique ;
- la gestion mentale en classe entière, mais pas en aide individuelle...

Comme beaucoup d'autres études auparavant, celle-ci reste scientifiquement méconnue et dès lors inexplorée parce qu'elle ne concorde pas avec les théories élaborées en laboratoire sur des bases trop étroites. Il faut bien dire que certains cadres conceptuels admis, bien qu'inefficaces, entravent les progrès de la recherche.

UN POTENTIEL GELÉ

Si une découverte se fait dans un environnement défavorable, voire hostile à son éclosion, elle restera en attente ; la gestion mentale est dans une période de longue expectative.

Une découverte prématurée

Les précurseurs ont une mission difficile, ils sont en butte aux idées reçues, aux fausses certitudes, ils doivent se battre contre des « faits » admis de tous, contre les dogmes et le savoir illusion. Le cerveau est « l'Amérique » de notre époque, mais comment peut-on faire reconnaître qu'on en a découvert une parcelle importante si personne ne veut faire le voyage ? Il est vrai que les neurosciences ont attendu trente ans avant d'intéresser la pédagogie.

Un contexte culturel décalé

Alors que dans la vie sociale (le développement des loisirs, des activités créatives, la recherche d'une qualité de vie, les universités du troisième âge...) et professionnelle (la création de secteurs comme les directions prospectives des relations humaines, le développement organisationnel, les formations et programmes d'enrichissement professionnels et personnels au sein des entreprises), tout et tous se réorientent vers le perfectionnement individuel et la recherche de l'accomplissement de la personne, seule l'éducation reste en porte à faux entre les discours et les pratiques qui sont toujours centrées sur les programmes, les contenus, la didactique et un sujet épistémique. Comment aider un « élève réel » en ne s'intéressant qu'à un « élève moyen » issu des statistiques ?

L'idée fait son chemin, mais lentement à cause des paradoxes qui enferment l'école.

Un contexte social ambigu par rapport à l'école

Tout a été dit par M. Avanzini sur ce sujet, comment le foisonnement des innovations dans la mouvance de la rénovation des collèges a connu plusieurs coups de freins, de par leur marginalisation et l'impossibilité de leur extension et plus encore en 1984 et 1985, avec le retour aux *apprentissages fondamentaux*. « Ainsi, pour autant qu'elles (les méthodes pédagogiques) ne soient pas scientifiquement fondées, elles sont récusées et, pour autant qu'elles le soient, elles le sont également parce qu'elles servent des fins non acceptées »¹⁵.

Ceci a eu deux conséquences : soit le découragement des enseignants et l'immobilisme, soit un surcroît de créativité et d'effervescence par volonté de résistance, mais en vain, d'où le paradoxe que les projets innovants ne sont tolérés que parce qu'ils permettent que rien ne bouge réellement. « L'examen de la situation la plus actuelle convainc donc que, malgré certains indices, la seconde alternance politique ne favorisera pas le renouvellement des méthodes d'enseignement, qu'appellent néanmoins les finalités proclamées par le discours officiel. On a maintenant mieux saisi qu'il n'y a pas de consensus et, si la pédagogie différenciée en camoufle l'absence, son succès procède précisément de ce qu'elle en aide la dissimulation »¹⁶.

La situation à ce jour est toujours la même. L'homéostasie du système rejette l'idée de la réussite pour tous, l'aide méthodologique, et la *pédagogie clinique* qui se pencherait trop vers l'élève.

Une démarche « trop » centrée sur la personne

L'analyse transactionnelle distingue six manières de « passer le temps », les cinq premières ont comme seul objectif d'éviter la sixième qui est l'intimité :

- *le retrait*, l'isolement physique ou psychologique, peuvent prendre différentes formes : distance, bouderie, colère, fuite... ;
- *le rituel*, les formes conventionnelles de comportement, le salut militaire, l'embrassade entre amis, la main tendue pour dire bonjour à des relations... sont sécurisantes car prévisibles si l'on a le code ;

15. G. Avanzini, *L'école d'hier à demain*, Toulouse, Erès, 1991, 205 p., p. 72.

16. *Ibid.*, p. 183.

- le *passé-temps*, consiste à parler de la pluie et du beau temps et d'autres sujets du même genre, c'est-à-dire non impliquants ;
- l'*activité*, elle mobilise l'énergie vers un objectif précis ;
- les *jeux psychologiques*, véritables petits scénarios pour lesquels nous nous trouvons des complices, leur déroulement est immuable et leur fin toujours négative pour les partenaires engagés dans le jeu. L'analyse transactionnelle en décrit un certain nombre, ils ont des noms savoureux. Certains sont très utiles à connaître et à repérer en relation d'aide, pour ne pas s'y enliser ;
- l'*intimité*, c'est la rencontre authentique avec l'autre, la spontanéité, le naturel, la parité qui nous verra sans carapace, sans défense, tout nu, l'horreur en somme !

On comprend mieux la difficulté des enseignants à s'approcher trop près des élèves, à s'engager dans une relation considérée comme trop intime. Sous prétexte du nombre, c'est l'idée de proximité-promiscuité qui fait peur, comme si côtoyer la bulle proxémique de l'autre nous faisait prendre le risque de l'envahissement de la nôtre, comme si nous avions peur d'être pris au jeu de la séduction-tentation, la *dérive de l'ineffable*¹⁷.

CONCLUSION

« La force d'une chaîne n'est pas plus grande que celle de son plus faible maillon »¹⁸. Travaillons tous à renforcer les nôtres et puisque tout est affaire de croyance et de conviction, je postulerai qu'*est vrai ce qui agit*, et j'entrerai volontiers dans le monde que Julian Jaynes décrit ainsi : « L'espace mental est engendré par une série de métaphores, au potentiel implicite suffisamment complexe et important pour permettre l'évocation du monde réel, des relations dans lesquelles peuvent entrer les éléments qui le composent, et des idées abstraites qui peuvent s'en dégager »¹⁹. Qu'importent les prétentions scientifiques, l'enseignant qui veut aider ses élèves n'a pas tant d'outils dans son cartable qu'il puisse se priver de ceux qui agissent. Qu'importe que la gestion mentale soit une vérité approchée, un modèle provisoire ou une métaphore, n'en va-t-il pas de même de tout modèle ? Voyons déjà jusqu'où elle nous mène.

Mais votre iceberg, me direz-vous, s'il fond, que reste-t-il ? Rien qu'un peu d'eau, mais ne sommes-nous pas constitués à 80 % d'eau ? Rien que du vent, et si c'était le souffle de l'esprit ?

17. *Ibid.*, p. 187.

18. A. de Souza-nelle, *Le symbolisme du corps humain*, Saint-Jean-de-Baye, Editions Dangles, 1992, 467 p., p. 227.

19. L. Israel, *Cerveau droit et cerveau gauche*, Paris, Plon, 1995, 317 p., p. 106.

Chapitre 2

Gestion mentale, emprunts et confusions théoriques

L'ORIGINALITÉ DE LA DÉMARCHE DE LA GESTION MENTALE

Antoine de La Garanderie a eu l'idée originale d'interroger « des cracks » pour « s'instruire » de leurs démarches mentales concernant les activités d'apprentissage, avant d'animer des ateliers d'aide méthodologique avec des élèves en difficulté et de conduire ce qu'il a appelé des « dialogues pédagogiques ». Au cours de ces entretiens, A. de La Garanderie identifie les évocations, visuelles ou « auditives », définit différents « profils d'apprentissage » et décrit les « gestes mentaux » de l'attention, de la réflexion, de la mémorisation, de la compréhension et de l'imagination.

Les présupposés positifs de la gestion mentale

A. de La Garanderie affirme que tout apprenant a les ressources pour réussir et que les structures des « gestes mentaux » doivent faire l'objet d'apprentissage, tout comme les gestes spécifiques aux activités corporelles, techniques ou artistiques. Le « dialogue pédagogique » permet à l'apprenant une prise de conscience de ses modes de fonctionnement, de ses évocations et l'acquisition de procédures plus efficaces pour mieux apprendre, mieux comprendre et développer ses capacités de réflexion et

E LISABETH GREBOT, psychologue, conseillère d'orientation-psychologue au CIO d'Aubervilliers.