DOCUMENT DISPONIBLE SUR LE SITE IFPROVENCE.ORG

Michèle VERNEYRE

# DU PROFIL PEDAGOGIQUE A LA REMEDIATION MENTALE ACCOMPAGNEE

Recherche d'une stratégie d'accompagnement pour apprenants en difficulté ou pour sujets désireux de connaître leur mode de fonctionnement mental.

**Thèse 1991**

205143
1991
51
α



# DU PROFIL PEDAGOGIQUE A LA REMEDIATION MENTALE ACCOMPAGNEE

## RECHERCHE D'UNE STRATEGIE D'ACCOMPAGNEMENT POUR APPRENANTS EN DIFFICULTE OU POUR SUJETS DESIREUX DE CONNAITRE LEUR MODE DE FONCTIONNEMENT MENTAL

Th. 3287.



> Nous pouvons entrevoir qu'une science qui apporte des possibilités d'auto-connaissance, qui s'ouvre sur la solidarité cosmique, qui ne désintègre pas le visage des êtres et des existants, qui reconnaît le mystère en toutes choses, pourrait proposer un principe d'action qui, non pas ordonne mais organise, non pas manipule mais communique, non pas dirige mais anime.
> E. Morin: La Méthode 1. La nature de la nature. Points, Seuil, 1977, p.387.

> Car nous voulons la Nuance encor,
> Pas la Couleur, rien que la nuance!
> Oh! la nuance seule fiance
> Le rêve au rêve et la flûte au cor!
> Verlaine, Art poétique.

Notre objectif, dans ce travail, est de rendre compte d'une démarche de recherche-action s'achevant sur la mise au point de consignes pour conduire le dialogue de détermination d'un profil d'apprentissage. Cette conduite serait susceptible de faciliter la prise de conscience de son fonctionnement mental par l'intéressé d'une part, et de l'aider à trouver lui-même comment l'enrichir s'il le souhaite, d'autre part. C'est pourquoi nous avons accordé tout autant d'attention au contenu du questionnement, au fond, qu'à la forme et aux techniques de l'entretien.

Comment en sommes-nous venue là?

C'est en tant que documentaliste au Lycée polyvalent et Lycée Professionnel de Vizille, que nous nous sommes intéressée aux méthodes de travail des élèves. Le Centre Documentaire est un

lieu privilégié pour l'observation de la diversité des modes de recherche et de travail personnel des élèves. Cette observation nous a convaincue de la nécessité d'un apprentissage à la prise de notes, à la recherche de documents et à la présentation d'un travail personnel comme à l'écoute et à la prise de parole en public. L'autonomie et l'initiative dont les élèves peuvent faire preuve sont liées aux connaissances des livres et du fonctionnement d'une bibliothèque qu'ils ont et à la liberté dont ils bénéficient. En équipe et avant l'heure, nous avons conçu le programme d'une initiation systématique des élèves à la recherche documentaire.

Les résultats de cette expérimentation conduite à partir de 1975 avec un groupe de collègues de l'académie de Grenoble, nous a permis de faire partie des formateurs du Module 3 de Peretti, au moment de la mise en place de la formation continue des enseignants en 1982.

Les thèmes qui devaient, soit directement, soit indirectement conditionner la mise en oeuvre d'une politique nouvelle de la formation continue de l'éducation nationale, étaient dans l'étude confiée à M. A. de Peretti, au nombre de 8:

1) Mise en oeuvre de formes souples d'emploi du temps scolaire
2) Méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation
3) Utilisation des ressources documentaires et conseil méthodologique
4) Travail autonome des élèves
5) Méthodes d'analyse des besoins
6) Pédagogie différenciée
7) Formes nouvelles d'évaluation
8) Elaboration des programmes de formation ou de stages.

Dans la diversité des approches théoriques et des thèmes possibles, certaines équipes académiques du "module 3" se sont

engagées davantage qui sur la lecture, qui sur l'animation pédagogique du centre documentaire, qui sur l'image... Quant à nous, nous avons fait le choix du passage des méthodologies extérieures et des conseils tout prêts, aux méthodologies intérieures et aux conseils individualisés en découvrant Tony Buzan (la prise de note non linéaire) et Antoine de La Garanderie (les profils pédagogiques).

Nous avons bien l'impression de poursuivre les mêmes objectifs en aidant les élèves à prendre conscience de leur vie mentale et en ajustant les propositions méthodologiques aux stratégies intérieures qui leur sont possibles. Ce qui ne veut pas dire cataloguer leurs habitudes et les prendre pour définitives, mais partir des ressources qu'elles constituent pour les élargir et les diversifier.

Donc les formations que nous proposons dans le cadre de la MAFPEN (Mission A la Formation continue des Personnels de l'Education Nationale) depuis 1983, ont évolué grâce à une demande croissante dans ce sens, du thème: "utilisation des ressources documentaires et conseil méthodologique" vers celui de "représentations mentales et apprentissage".
Le cadre théorique dans lequel se situent nos interventions comprend:
la Gestion Mentale d'A. de La Garanderie,
la Programmation Neuro-Linguistique de R. Bandler et J. Grinder
l'Ecoute Active de C. Rogers et
différentes approches des neurosciences dans leurs applications à la pédagogie, comme l'importance de l'affectif ou du non rationnel dans le fonctionnement mental.

Très vite nous avons cherché à satisfaire la demande des stagiaires de connaître leurs stratégies mentales car cette connaissance permettait la compréhension et la crédibilité des référents qui leur étaient présentés. C'est pourquoi, l'équipe de formateurs de Grenoble et moi-même, aidons chaque année un milier de personnes à esquisser leur profil, soit que nous interrogions nos stagiaires, soit que nous les assistions lorsqu'ils s'exercent à l'entretien avec leurs élèves, soit que nous recevions des élèves ou des étudiants désireux de surmonter une difficulté d'apprentissage.

Le public auquel nous nous adressons est donc constitué soit de formateurs en gestion mentale, soit d'enseignants en formation continue, soit d'élèves relevant d'une aide méthodologique, dans le cadre des stages ou dans un cadre privé, quelquefois de parents.

Nous nous sommes ainsi donné de multiples occasions de poser les questions, d'observer les comportements, ceux des autres et les nôtres, et de collectionner des réponses.

Nous devons préciser que si nous partons des travaux cités ci-dessus, nous ne cherchons ni à les infirmer, ni à les confirmer; non seulement nous les admettons, mais nous cherchons à aller plus loin que ce qu'ils nous apportent séparément, tant en les conjuguant, qu'en explorant des domaines de la gestion mentale non encore étudiés par A. de La Garanderie (tout en éprouvant le besoin de lui soumettre nos observations régulièrement).

Nous postulons également que si d'autres structures existent, les stratégies mentales corticales (comme, par exemple, se redonner mentalement la règle de grammaire présentée par

l'enseignant ou l'énoncé d'un problème à résoudre), pour spontanées qu'elles soient, ne sont ni refoulées ni inconscientes, que donc elles devraient pouvoir percer à la conscience. Quoi qu'il en soit, ces modalités mentales, si elles sont accessibles sont transparentes, c'est-à-dire directement intelligibles pour le sujet et n'ont pas à être interprétées par un "spécialiste", comme ce pourrait être le cas pour les rêves par exemple.

Enfin nous croyons personnellement que si l'enseignant qui pratique la Gestion Mentale n'a pas pour obligation de faire réussir tous les élèves, l'éducation consiste à leur permettre tout au moins l'apprentissage et la conquête de leur autonomie mentale, ce qui permettra des progrès. En effet nous postulons qu'il est possible de prendre conscience de son fonctionnement mental et que, sans blocage affectif, s'il y a cette prise de conscience par un sujet, une modification des habitudes mentale pourra s'effectuer et les pratiques qui en découlent pourront changer, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Notre problématique se posait donc en ces termes:

Quelle est la nature des obstacles à cette prise de conscience? Quels sont ceux qui relèvent du sujet? Quels sont ceux qui dépendent de l'accompagnateur?

Combien de temps faut-il pour atteindre cette connaissance?

Quels sont les facteurs facilitants?

Quelle doit être la nature de l'apport extérieur?

Quel doit être le rôle de l'accompagnateur?

Evitant le conseil méthodologique donné, quelle serait la

pratique de la remédiation qui intégrerait la conscientisation et la responsabilisation du sujet?

Telles sont les questions auxquelles nous avons tenté de répondre.

Pour cela, nous avons opéré en alternant sondages et modifications progressives de la présentation de la gestion mentale, enquête et élaboration de modèles plus complexes et plus précis, sans pour autant avoir encore des évaluations satisfaisantes des nouvelles démarches mises au point, et nous dirons pourquoi.

Chaque étape de notre travail présentera tour à tour:

- la description de ce que nous avons étudié sur la vie mentale,
- les questions qui se posaient et les difficultés à utiliser les modèles tels quels,
- les investigations que cela nous a conduite à faire, tant en lecture, que formations à d'autres approches ou approfondissements personnels de la gestion mentale,
- et dans les étapes deux et quatre nous brosserons le tableau de nos nouvelles pratiques, pour la mise en évidence du profil pédagogique et l'accompagnement vers la remédiation mentale.

*Dans une première partie*, après une présentation rapide de la Gestion Mentale, nous donnerons les résultats d'une enquête faite pour évaluer dans quelle mesure nous aidions nos stagiaires à prendre conscience de leur fonctionnement mental.

*En deuxième partie* nous passerons de la stratégie de détermination d'un profil à la recherche des processus mentaux

efficaces. Nous décrirons ces démarches, nous en donnerons un exemple et nous indiquerons comment et pourquoi nous sommes passée de l'une à l'autre.

*Dans la troisième partie* nous tenterons une analyse en gestion mentale des recommandations, au fil du temps, sur l'art de la mémoire et des méthodes pour penser, afin d'étudier à quel profil d'apprentissage chacun s'adressait préférentiellement. Considérés comme modèles uniques, ils ne conviennent qu'à un petit nombre, mais considérés dans leur variété ils nous fournissent un éventail de propositions dans lequel nous pourrons puiser, pour un élève donné, le conseil le plus avisé.

*Enfin, en quatrième partie* nous indiquerons, comme pour la première partie, notre itinéraire et l'évolution de notre approche du conseil méthodologique.
Et nous dirons comment nous sommes conduite à passer d'une recherche à une autre.

# 1ème partie - QU'EST-CE QUE LA GESTION MENTALE ET PEUT-ON PRENDRE CONSCIENCE DE SON FONCTIONNEMENT MENTAL?

# A) Qu'est-ce que la Gestion Mentale?

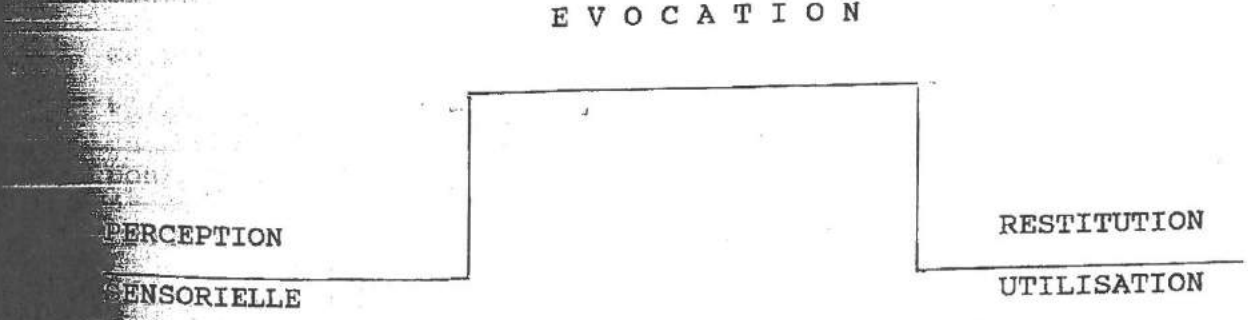
La Gestion Mentale est une approche de la vie mentale conceptualisée par Antoine de La Garanderie à partir de l'observation et du questionnement d'apprenants qui, à sa demande, lui ont décrit leurs activités mentales.
A. de La Garanderie en a inféré un certain nombre de concepts et de lois ou constantes du fonctionnement mental.

## I — LES CONCEPTS DE BASE

### I-1 DEUX NOTIONS FONDAMENTAMES

#### I-11 L'évocation

En interrogeant ses élèves l'auteur s'est aperçu que la mémorisation et la compréhension ne découlaient pas de la perception mais de la représentation intérieure que les sujets se faisaient, à partir de leurs activités sensorielles.
De même la restitution qui peut être faite d'un message perçu se différencie mais peut être conditionnée par sa représentation mentale.




Les applications pédagogiques de la gestion mentale se situent

dans cette distinction entre la perception par les sens et la reconstruction mentale du perçu par ce qu'A. de La Garanderie a appelé *l'évocation*.

Nous devons à la fois apprendre à différencier ces trois plans et comprendre les interactions et les codages nécessaires pour passer de l'un à l'autre.

Nous conserverons le terme générique d'évocation, en suivant la terminologie de l'auteur, plutôt que celui de représentation. En effet l'usage fait habituellement du mot "représentation", l'associe au contenu de la pensée. Nous allons parler ici de sa structure, de son support.

Si bien que lorsque nous parlons d'entrée ou de sortie de l'information, il est question du codage, du support évocatif. Les difficultés qui peuvent se manifester là s'ajoutent donc à celles occasionnées par les contenus.

Encore faut-il avoir l'intention de faire revivre mentalement ce que nous voyons, entendons ou ressentons.

**I-12 Le projet mental d'attention**

"Nous affirmons que le geste mental d'attention est intrinsèquement défini par le projet de faire exister mentalement en images ce que l'on perçoit et par l'exécution de ce projet"(1)

"L'élève, informé du projet qu'il doit se donner et faire être pour être attentif, connaît la sécurité méthodologique."

"Tout serait plus clair, si l'enseignant prescrivait à l'élève d'écouter avec le projet de redire dans sa tête et lui en laissait le temps"(2)

1) A. de La Garanderie: op cité 1982 p.24
2) id, pp. 25 et 26.

L'auteur insiste sur la notion de projet mental à la base de l'attention et des évocations, donc de la vie mentale. Il attire notre attention sur trois points:

1) il faut être en projet de faire exister au plan mental le réel perçu et opérer effectivement le passage du perçu à l'évoqué.

2) il faut que notre projet nous permette de viser dans la bonne direction. Si nous sommes attentifs à notre volonté d'être attentif, c'est-à-dire si nous nous exhortons mentalement à nepas nous laisser distraire, nous risquons fort de laisser échapper le contenu du discours. C'est ce contenu lui-même qu'il est utile de verbaliser mentalement.

3) aptitudes et inaptitudes peuvent découler de la forme des évocations utilisées pour conduire la pensée.

Ce sont les différentes formes prises par la pensée, telles qu'elles sont répertoriées par A. de La Garanderie, que nous allons présenter maintenant.

## I-2 LES SUPPORTS DES CONTENUS MENTAUX

Les interviews d'A. de La Garanderie et les réponses des personnes interrogées ont permis à l'auteur de mettre progressivement en évidence divers faits mentaux. Il les a regroupés suivant la forme des évocations en ***Langues pédagogiques ou Familles mentales***,

suivant le domaine d'évocation en ***Paramètres***, pour conclure à des lois du fonctionnement mental.

**I-21 Les Langues pédagogiques ou familles mentales**

Non seulement les opérations mentales nécessitent des évocations, mais il y a plusieurs manières d'évoquer.

**a) La langue pédagogique auditive**

Une distinction est faite entre les personnes qui évoquent directement, les bruits, les sons, les voix des autres, *évocation auditive* et celles qui se réitèrent les choses avec leur propre voix et se les approprient: *évocation verbale*.

**b) La langue pédagogique visuelle**

Certains ont pris l'habitude de se redonner des images, des mots écrits, des schémas... ils évoquent visuellement.

Il s'en suit pour l'auteur que:

1) "... ne peut-on pas appeler cette forme fondamentale d'habitude évocative la langue maternelle pédagogique?"
"Elle est bien une langue puisqu'elle est pour le sujet connaissant son moyen propre de communication avec le passé: forme de sa mémorisation, et avec l'intelligible: forme de sa compréhension."

2) "Le sujet connaissant qui n'utilise que des images visuelles traduit dans la langue visuelle les perceptions auditives qu'il reçoit et celui qui n'utilise que des images auditives traduit en langue auditive les perceptions visuelles qu'il reçoit."

3) "Nous constatons que tous les très bons élèves utilisent la seconde langue pédagogique: si la première est l'auditive, la seconde sera visuelle, et réciproquement"(3)

---

3) A. de La Garanderie: op cité 1980 p.96 et 97.

**c) Les modes de fonctionnement mixtes**

En cas d'habitudes mentales doubles, nous dirons *mixtes*, il y a des évocations premières (langue pédagogique maternelle) et des évocations secondes (langue pédagogique seconde), qui, pour une personne donnée, s'enchaînent dans un ordre précis.

"Ce que j'ai observé, c'est que l'un des modes est fondamental; l'autre s'y articule, donc toujours en second" dira également A. de La Garanderie à propos des composants (personnes ayant pour projet de rechercher des ressemblances dans une démarche de comparaison) et des opposants (personnes ayant pour projet de rechercher des différences, dans une démarche de comparaison).(4)

Mais A. de La Garanderie va nous proposer encore de distinguer plusieurs formes d'images mentales auditives et visuelles.

**I-22 Les Paramètres**

"Nous voulons dire qu'il ne suffit pas de gérer une langue pédagogique pour qu'ipso facto on se serve de toutes les formes d'images de cette langue. Quelqu'un dont la langue maternelle est visuelle se représente-t-il les images de la vie concrète, celle des mots, celle des symboles? Quelqu'un dont la langue maternelle est auditive se représente-t-il les propos entendus qui ont trait à des actes concrets de la vie, se représente-t-il des associations de mots, des séries argumentales qui se déroulent en phrases, en développements verbaux? ... Tels constituent les paramètres parallèles des deux langues

(4) A. de La Garanderie: op cité 1991 p. 100.

pédagogiques"(5)

Les diverses formes d'évocation dans chaque langue pédagogique sont des ***paramètres*** et certains peuvent être ***dominants***. Les deux premiers sont constitués d'***opérations mentales simples***:

***Paramètre 1***: les évocations, auditives ou visuelles, des choses, des scènes, des gestes et des personnes.

***Paramètre 2***: les évocations auditives ou visuelles des mots, de séries de mots ou de nombres appris mécaniquement.

Les deux derniers paramètres sont constitués d'***opérations mentales complexes***:

***Paramètre 3***: les évocations auditives ou visuelles sous-tendues par des projets de construction de sens logiques et rationnels.

***Paramètre 4***: les évocations auditives ou visuelles élaborées en complétant, en prolongeant, en innovant.

Pour A. de La Garanderie, ces langues pédagogiques obéissent à des règles, à des lois.

**I-23 Les lois du fonctionnement mental**

En fait, si A. de La Garanderie mentionne souvent les lois du fonctionnement mental, peu sont formulées en tant que telles, comme la loi des évocations, souvent rappellées dans ses différents ouvrages, et qu'il donne ainsi:

" 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

5) A. de La Garanderie: op cité 1980 pp. 99 et 101.

conscience."(6)

Pour les autres ce sont les projets mentaux eux-mêmes qu'il pose en lois:

"Ainsi se trouvent déclenchées par le truchement des objectifs les lois de la gestion mentale qui ont toutes pour structure fondamentale celle du *projet*." (7)

" Il y a une loi fondamentale du développement de la connaissance: une habitude ne s'acquiert que si mentalement on commence par lui faire sa place dans la conscience en jouant à l'avance les situations où elle devrait intervenir.... (les moyens) seront efficaces dès lors que, par la visée de projet, on les aura installés dans un imaginaire d'avenir."(8)

Inversement d'autres lois mettent en avant des dysfonctionnements du projet:

"La loi de la perte provisoire des acquis antérieurs...(cette perte) est due au fait que le projet se polarise sur une tâche bien précise *nouvelle* et généralement complexe. Il en résulte que la lumière du champ de conscience se focalise sur cette tâche et le projet bien ancré des acquis antérieurs à respecter n'est plus géré."(9)

Pour l'auteur, s'en suivent des lois pédagogiques, fondées sur les différentes lois du fonctionnement mental:

"La loi pédagogique fondamentale, c'est que, pour apprendre et pour comprendre, on a besoin d'images mentales" (auditives et visuelles)(10)

---

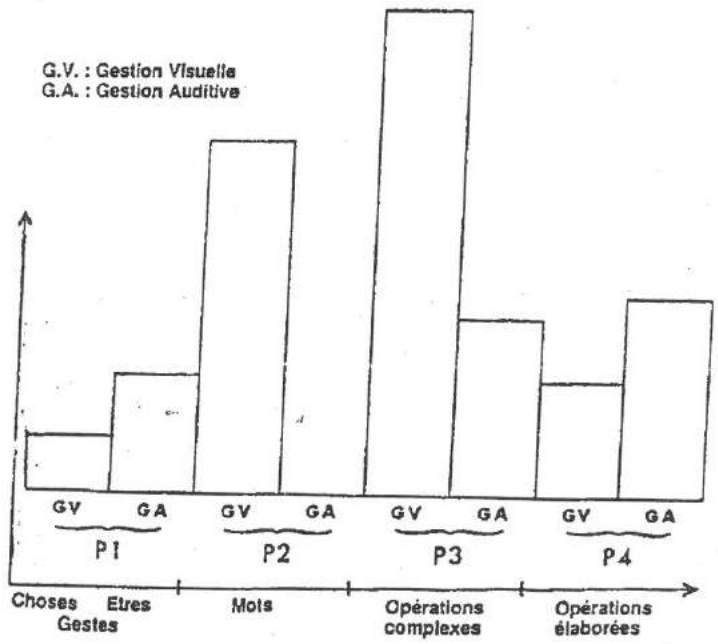
6) A. de La Garanderie: op cités 1984 pp. 22 et 107 1987 p. 37 et 38; 1990 pp. 63, 68 et 69.
7) A. de La Garanderie: op cité 1984 pp. 114 et 115.
8) A. de La Garanderie: op cité 1991 pp. 26 et 27.
9) A. de La Garanderie: op cité 1982 pp. 114 et 115.
10) A. de La Garanderie: op cité 1980 p. 77.

## I-3 LE PROFIL PEDAGOGIQUE

" Je me suis interrogé sur mes habitudes évocatives; je sais quelle est ma langue maternelle pédagogique et je parviens à bien distinguer les paramètres que je gère et ceux que je laisse de côté. Serait-il possible de représenter d'une façon figurée ce qui constitue mon *profil pédagogique*? Si, en effet, les habitudes évocatives conditionnent la manifestation des aptitudes scolaires, je suis fondé à désigner par l'expression de profil pédagogique la représentation figurée des habitudes évocatives et des langues pédagogiques dont elles sont les formes d'expression."(11)

La visualisation proposée par l'auteur à partir des profils épistémologiques de Bachelard va prendre la forme suivante:

*Profil pédagogique*




(11) de La Garanderie: op cité 1980 p. 104.

## I-4 LES OBJECTIFS DE LA GESTION MENTALE

*"L'élève a le droit d'être renseigné sur ses habitudes évocatives et sur les lois de la gestion mentale."*(12)

La finalité de la gestion mentale vise donc la compréhension de son fonctionnement mental par l'apprenant, pour qu'il puisse le maîtriser et être autonome.

Il ne s'agit par pour l'enseignant de connaître la gestion mentale pour mieux présenter ses cours et mieux enseigner sa discipline seulement, mais bien d'apprendre aux élèves à devenir conscients de leur vie mentale, des avantages et des désavantages de leurs habitudes évocatives pour qu'ils puissent les modifier si besoin est.

Pour cela il faudra leur décrire ***les gestes mentaux*** à opérer et leur laisser du temps pour les réaliser mentalement, afin que les tâches à accomplir puissent être menées à bien.

L'auteur insiste et y revient dans chacun de ses ouvrages, après nous avoir donné des définitions pédagogiques opératoires pour que nous les enseignions aux élèves.

Nous trouvons le résumé des principaux gestes mentaux dans "la motivation"(13)

"Mémoriser, c'est regarder, écouter avec le projet de se redonner en images ou en mots ce que l'on perçoit, et c'est ensuite *le faire*. On s'assurera de la conservation de ces acquis en s'imaginant être dans l'avenir en train de les réaliser.

Comprendre, c'est traduire en mots, en phrases, en images, l'objet concret ou abstrait donné en perceptions auditives ou

---

(12) A. de La Garanderie: op cité 1984 p. 112.
(13) A. de La Garanderie: op cité 1990 pp. 54 et 55.

visuelles, dans le but de camper une situation de confrontation entre cet objet et la traduction qu'on s'en est donnée de telle sorte que soient produits des jugements de comparaison, d'où pourront naître des intuitions de sens.

Réfléchir, c'est faire retour à partir d'une situation d'exercices, de problèmes, de tâches diverses, plus ou moins complexes, vers des acquis susceptibles d'apporter les moyens de traiter cette situation. Ces acquis seront alors convoqués dans la pensée qui se les représentera à l'aide d'évocations concrètes ou symboliques. Ces acquis évoqués seront alors confrontés à ces exercices ou problèmes.

Imaginer, c'est découvrir ou inventer en s'ingéniant à évoquer l'inédit des choses ou des êtres, que cet inédit soit présent en eux, ou qu'on en élabore la construction, toujours en utilisant les évocations d'images ou de mots."

Nous devons donc être capables:

1) de présenter et de décrire les faits, les gestes mentaux

2) d'aider d'autres personnes à connaître leurs statégies mentales

3) d'accompagner la recherche de modification de leurs Statégies habituelles pour optimiser leurs ressources internes.

Nous pouvons mieux comprendre maintenant le terme de Gestion Mentale adopté par l'auteur:

"Pour la commodité du langage et du fait que nous sommes dans l'examen d'apprentissages scolaires, nous pouvons employer un vocabulaire qui relève de l'économie;, nous parlerons donc de *gestion* des habitudes évocatives"(14)

(14) A. de La Garanderie: op cité 1980 p. 99.

De la découverte de la vie mentale, de ses constituants, de ses lois et des objectifs d'une pédagogie de la gestion mentale, découlaient deux questions:

Comment présenter le fonctionnement mental à des enseignants et à des élèves?

Mais aussi, peut-on prendre conscience de ce fonctionnement mental? Est-ce facile de se situer?

## *II - LES DIFFICULTES A SITUER UN PROFIL*

Après une première approche théorique et quelques exercices d'auto-analyse nous avons voulu savoir s'il était possible pour nos stagiaires de prendre conscience de leurs habitudes mentales.

### II-1 PREMIERS SONDAGES

Il ne s'agissait pas là d'enquête en bonne et due forme, mais de recueil d'informations un peu plus précises que nos seules impressions.

Nous voulions savoir quel était l'impact de quelques jours d'information sur le fonctionnement mental, sur la connaissance d'eux-mêmes des stagiaires et leurs besoins par rapport au profil, le leur et la détermination de celui de quelqu'un d'autre. Nous avons posé les questions suivantes:

a) *"Est-ce que ce séminaire vous a permis de situer votre profil pédagogique?"*

--> Au bout de 2 jours d'information à 48 personnes avec 1 animateur, nous avons obtenu: oui 4
vaguement 7
non 37

Il était évident qu'un animateur pour une cinquantaine de personnes ne facilitait pas l'expression d'un grand nombre de participants, aussi avons-nous posé la même question dans d'autres circonstances

--> Au bout 4 jours de formation à 44 stagiaires avec 2 animateurs nous avons obtenu: oui 6
vaguement 3
non 35

b)- *"De quoi auriez-vous besoin pendant le stage, pour vous situer?"*

| | sur 44 | 48 personnes |
|---|---|---|
| de temps | 30 | 28 |
| d'un entretien | 28 | 35 |
| de trouver seul | 16 | 17 |
| je ne sais pas | 5 | 4 |

c)- *"De quoi auriez-vous besoin, pendant le stage, pour conduire un entretien?"*

| | sur 44 | 48 |
|---|---|---|
| d'approfondir | 38 | 42 |
| de faire moi-même | 19 | 18 |
| de voir faire | 41 | 43 |
| je ne sais pas | 6 | 7 |

(plusieurs réponses étaient cochées en b et c)

De ces quelques chiffres nous avons tout de même conclu que d'une part, 2 ou 4 jours ne changeaient pas grand chose au besoin de temps et d'approfondissement des formés et que sans doute la complexité ou la mixité de certains itinéraires mentaux en rendait l'approche difficile, d'autre part le besoin de faire soi-même, de trouver tout seul n'était pas toujours majoritaire.

Nous avons réalisé que nous devions aider nos stagiaires à se

situer plus vite mais aussi, introduire la cohérence entre les contenus théoriques présentés et les méthodes d'animation de stage. Au lieu de construire complètement le déroulement de stages-types nous devions introduire des choix et en particulier, non seulement nous ne devions pas refuser les démonstrations, mais pour un travail sur les profils, elles seraient même indispensables.

## II-2 DIFFICULTES A POSITIONNER L'EVOCATION

### II-21 La gêne due au vocabulaire

Les qualificatifs des langues pédagogiques (auditive, visuelle, verbale) sont en correspondance avec des données perceptives et le manque de pratiques introspectives s'y ajoutant, la confusion entre habitudes perceptives et évocatives perdure. Il n'était pas pensable de modifier les termes d'auditif et de visuel, trop connus, trop en corrélation avec la gestion mentale. Par contre l'idée de fonctionnement verbal et son amalgame avec la nécessité de parler réellement renforçait la croyance des stagiaires que nous avons tous des stratégies mixtes.

Comme, d'autre part en formation, A. de La Garanderie nous indiquait la même distinction dans la modalité visuelle que celle existant entre auditif et verbal dans la modalité auditive, mais sans lui donner de nom, nous lui en avons trouvé un: "évocation auto-visuelle".

Pour une dénomination moins ambiguë et pour souligner à la fois le besoin d'appropriation et les différences entre ces quatre modalités évocatives nous avons adopté les termes d'évocations

auditives, auto-auditives, visuelles, auto-visuelles.

Depuis, A. de La Garanderie mentionne, à l'intérieur de formes visées (comme la compréhension explication ou la compréhension application), des formes visantes: évoqués du perçu tel quel ou de reproduction ou en troisième personne s'opposant à des évoqués transformés ou par interprétation ou en première personne.(15)

Nous pouvons établir les correspondances suivantes:

- évocations auditives directes ou en troisième personne
- évocations auto-auditives ou verbales ou en première personne
- évocations visuelles directes ou en troisième personne
- évocations auto-visuelles ou en première personne.

**II-22 La confusion entre perception et évocation**

La nécessité d'un support perceptif visuel fait souvent croire à un fonctionnement visuel. Nous entendons souvent: "je ne peux rien retenir si je ne l'ai pas écrit ou vu écrit, donc c'est visuel". Non, cela indique tout au plus un besoin d'appropriation dont on ne sait pas si mentalement il sert à se redire mentalement ce qui a été écrit (auto-auditif) ou à photographier ce que l'on a écrit (auto-visuel). C'est ce qu'il faudra vérifier.

**II-23 Confusion entre évocation et restitution**

Nous entendons également souvent affirmer: "puisque je fais toujours des plans, des schémas, j'ai un fonctionnement visuel". Non, on peut tout aussi bien dessiner les idées que

---

15) A. de La Garanderie: op cités, 1987 pp. 53 et 68 et 1990 p.64.

l'on s'est données mentalement, les mettre en plan organisé que recopier le plan, le dessin tout imprimé mentalement.

**II-24 Confusion entre capacité et mode de fonctionnement**

Une généralisation fréquente fait croire que:
les enseignants de langues ou de lettres sont auditifs
et ceux de mathématiques ou d'art plastique sont visuels.
Si l'on sait gérer l'espace, si l'on est physionomiste, si l'on est organisé et méthodique, on appartient forcément à la famille visuelle, *du moins le croit-on*, comme s'il n'y avait pas de stratégies et de possibilités auditives de se repérer dans l'espace, de mémoriser les visages ou de faire des plans.

Devant ces malentendus, nous nous demandions quelles étaient les possibilités d'une prise de conscience de sa vie mentale, par un individu. Cette conscientisation semblait théoriquement réalisable, mais l'était-elle dans tous les cas?
Y avait-il des éléments facilitants ou bloquants? Quels pouvaient-ils être?
Des réponses à ces questions devaient fatalement influer sur notre manière de présenter la théorie. Nous devions les connaître pour en tenir compte.
Quelle démarche adopter pour le savoir? Nous avons fait une enquête.

# B - Peut-on prendre conscience de son fonctionnement mental? Enquête.

## I - DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE

### I-1 COMMENT CONNAITRE LES MODALITES DE CETTE CONSCIENTISATION?

A quel moment sait-on comment l'on fonctionne? A quel moment peut-on le dire? Sait-on ce qui nous a permis d'y parvenir? Voyant bien la subjectivité et les subtilités inhérentes à ces interpellations, nous comprenons bien que les questions seront maladroites par rapport à la finesse de la réalité, comme seront malhabiles et provisoires les formulations des réponses.

**I-11 Les difficultés de l'évaluation**

**a) Comment évaluer une prise de conscience?**

Alors même que, voulant jouer le jeu de l'introspection jusqu'au bout, nous souhaitions éviter les contrôles extérieurs sous la forme d'exercices, nécessitant, par exemple, l'application de stratégies particulières.
Une vérification de notre part ne nous semblait pas aller dans le sens de la responsabilisation du questionné en général, pas plus que d'une recherche de certitude intérieure de sa part.

**b) La relativité d'une vérité**

En cette matière était-il encore de quelque importance de prétendre démêler le vrai du faux, dans les réponses?
Etait-ce de notre ressort? Etait-ce grave?
Sachant que chacun intègre à sa façon et à son rythme, nous avons cherché quels étaient les mises en situation et les exercices les plus efficaces, pour éviter des difficultés de

positionnement du type: - *je suis très organisé j'ai besoin de tout prévoir à l'avance, donc je fonctionne visuellement.*- (ce qui n'est à ce stade qu'une indication de fonctionnement en paramètre 3). Nous avons essayé de mettre en place les alertes correspondant aux entraves courantes dans la capacité à positionner un fonctionnement mental, laissant chacun le faire ensuite à sa cadence.

**c) L'option auto-évaluation**

Nos bilans de séminaires étaient donc conçus comme des temps d'évocation et d'auto-analyse de synthèse, comme des auto-évaluations. Nous cherchions également à susciter la poursuite de l'introspection et de la vérification après le temps du stage. Nous ne voulions pas aller dans le sens des réticences à s'enfermer dans une catégorisation, vous voulions amener chacun à poursuivre la réflexion jusqu'à une conviction intérieure.

**I-12 Les pré-tests**

**a) Nos premières tentatives**

Dès les premières années, elles ont porté sur la capacité à nommer leur famille mentale maternelle et leur paramètre dominant, pour nos stagiaires en formation. Nous le leur avons demandé lors des bilans habituels.

Nous avons été surprise

- du grand nombre d'abstention,
- de la prudence du vocabulaire utilisé: je crois , je pense; il me semble...
- de l'incertitude manifestée: je serais..., ou réponse assortie d'un point d'interrogation.

ces réserves nous ont conduite à tenter d'améliorer notre présentation théorique.

**b) Une exigence de plus en plus grande dans la description de leur itinéraire mental**

Parce que nous affinions nos outils, nous avons également proposé à nos stagiaires de reformuler de manière plus précise ce qu'ils découvraient de leurs stratégies mentales.
Les modifications successives de nos évaluations de séminaires nous ont amenée à concevoir un test plus complet.

**c) Le pré-test**

les premières questions posées lors des bilans avaient surtout valeur de reformulation. Pour celui qui voulait bien s'interroger lui-même, cela l'invitait à se poser exactement, à formaliser avec soin, à verbaliser avec justesse, ce qui serait une trace de lui-même.
A cela nous avons voulu ajouter les circonstances qui entouraient cette prise de conscience et les conséquences qu'elle pouvait avoir.
Un premier questionnaire présenté à l'issue de deux stages, soit une trentaine de personnes, nous à permis de tester l'énoncé de nos items plus que de remanier vraiment le test proposé in fine et que nous vous soumettons maintenant.

## I-2 L'ENQUETE

Les origines, la conception et les objectifs de notre enquête étant définis, nous préciserons les conditions dans lesquelles elle s'est déroulée.

## I-21 Le contexte

Les mises au point ayant été réalisées au cours de l'année 1988, la passation du questionnaire se fit tout au long de l'année suivante en 1989. Nous n'avons pas souhaité l'étaler trop dans le temps pour assurer une plus grande homogénéité à la présentation de la gestion mentale vécue par les participants.

Nous étions très consciente de la difficulté à figer le temps et à cerner un espace à un moment donné pour les interviewés, aussi avons-nous laissé les questions ouvertes le plus souvent. Sur deux cent cinquante questionnaires donnés nous en avons retrouvé cent quarante; l'incitation à les rendre en fin de stage était forte, de fait, mais rien n'était imposé.

## II-22 Les personnes interrogées

Nous avons voulu obtenir des réponses de nos stagiaires habituels mais aussi de la plus grande variété des publics possibles. Nous n'avons pas choisi les personnes mais nous avons choisi les stages à l'issue desquels nous avons demandé de répondre à notre questionnaire.

Il y a donc les participants à deux stages d'instituteurs, ceux de l'université d'été "gestion mentale" de Valenciennes, des stagiaires de Lycée Professionnel, de Lycée et une équipe de recherche pédagogique comprenant des formateurs. Avec un contingent d'Université d'été et l'ouverture des sessions de formation, nous avons dans l'échantillonnage quelques administratifs, non enseignants (psychologue, assistante sociale, conseiller d'orientation...) et universitaires.

Après avoir envisagé d'interroger également des élèves et des

étudiants nous avons décidé de nous en tenir dans un premier temps aux adultes.

**I-23 Les questions posées**

Voici le questionnaire remis aux stagiaires:

Peut-on prendre conscience de son mode de fonctionnement mental?

Enquête M.Verneyre - 1989

----------Prénom----------OU INITIALES

1

☐ F ☐

2

10 ☐ 10-15 ☐ 15-20 ☐ 20-30 ☐

40 ☐ 40-50 ☐ 50-60 ☐ +60 ☐

3

de jours de formation en Gestion Mentale

☐ 1 ☐ 2 ☐ 4 ☐ 4à7j ☐

☐ +de 10J. ☐

4

pline enseignée,

5

u d'enseignement,

ou classe suivie,

6

vous eu la possibilité de prendre conscience de votre
ionnement mental: oui ☐ non ☐

7

pendant le stage ☐
en assistant à des entretiens ☐
ant interviewé ☐
avant ☐
plus tard ☐
ement :.... ☐

8

vous trouvé des remédiations pour vous? oui ☐ non ☐

9

st-ce qui vous a permis de prendre conscience de votre mode de
onnement?

10

-ce qui vous en a empêché?

ez-vous dire quel est votre mode de fonctionnement:

oui ☐ non ☐ 11

si oui : Expliquez ou dessinez votre profil: 12

uels sont:
otre famille maternelle: 13
.....

otre paramètre dominant: 14
.....

otre itinéraire évocatif: 15
(es prolongements dans d'autres 16
amilles mentales et d'autres
aramètres)
.....

st-ce que la connaissance de vos processus mentaux a été quelque hose d'important pour vous?

un peu ☐ beaucoup ☐ pas du tout ☐ 17

u'est-ce que la prise de conscience de votre mode de fonctionnement ental vous a permis de modifier sur un plan personnel? 18

ouvez vous donner des exemples de résultats? 19
ositifs ☐ Négatifs ☐ 20 21
.....

omment les évaluez-vous? 22

-ce que vous avez pu aider d'autres personnes à prendre nscience de leur mode de fonctionnement?

oui ☐ non ☐ 23
si oui combien: 24

## II-3 LE TRAITEMENT DES DONNEES

Nous abordons maintenant le matériel utilisé, le traitement des données et les résultats bruts de cette enquête.

### II-31 Le logiciel LE SPHINX de dépouillement des données

Le logiciel LE SPHINX 1 version 6.0 nous a permis le traitement et l'analyse des données.

Ce logiciel traite cinq types de questions, dont nous n'avons utilisé que les possibilités suivantes:

- Des questions à réponse unique et fermée ,
- Des questions à réponses fermées et multiples
- Des questions à réponse ouverte numérique

Nous étions dans le cas d'un questionnaire existant et nous avons dû convertir les réponses à toutes les questions ouvertes en questions types; *unique fermée* pour l'âge des participant, le nombre de jours de formation, la discipline ou le niveau d'enseignement, par exemple;

*fermée multiple* pour ce qui leur avait permis de prendre conscience de leur mode de fonctionnement, par exemple.

Un premier dépouillement manuel nous a permis de fermer les réponses et de retrouver un maximum de seize modalités.

Seule la dernière question *combien de personnes avez-vous aidées à prendre conscience de leur mode de fonctionnement?* était une question *ouverte numérique*.

### II-32 La saisie des données

Nous avons rentré d'une part le questionnaire lui même, avec la configuration voulue, c'est-à-dire en mentionnant le type de question et les 16 sous-modalités envisagées; et le voici tel que le logiciel le donne:

peut-on prendre conscience de son fonc¶

Questionnaire N°:

L'ENQUETEUR
L'INTERVIEW

sexe
Non réponse 1 masculin 2 feminin !

Non réponse 1 -10 2 10/15 3 15/20 4 20/30 !
6 40/50 7 50/60 8 +60 ‡

de jours de formation
Non réponse 1 -1 2 1 3 2 4 4 !
6 7/10 7 +10 ‡

discipline
Non réponse 1 H-Geo 2 doc 3 lettres 4 sc nat !
6 langues 7 musique 8 physique 9 eps
11 gestion 12 philo 13 technique 14 formateur
16 autre ‡

niveau d'enseignement
Non réponse 1 inspecteur 2 educateur 3 lycée 4 lp !
6 collège 7 chef étab 8 ses 9 pa
11 psychol scol 12 a sociale 13 autre ‡

prendre conscience de son mode de fonctionnement
Non réponse 1 oui 2 non 3 partiellemt !

ment
Non réponse 1 seul pd 2 pd entr autr 3 interviewé 4 seul avant ! 1!_! 2!_! 3!_! 4!_
après ‡

médiations pour vous
Non réponse 1 oui 2 non !

prise de conscience
Non réponse 1 sensibilis 2 auto-analyse 3 lecture 4 analogie ! 1!_!_! 2!_!_! 3!_!_! 4!_!_! 5
autre 6 etudes cas 7 exo collect 8 interview 9 info stage
reformulatio 11 comment 12 expériences 13 linéarité 14 solut echecs
sujet ‡

péché
Non réponse 1 pas entretie 2 croyances 3 décanter 4 suivantsujet ! 1!_!_! 2!_!_! 3!_!_! 4!_!_! 5
maîtrise 6 dispers exo 7 induction 8 bes pratique 9 pascasdécodé
classificat 11 brièveté 12 diffic seul 13 pas souhaité 14 le d'abord
recherche 16 autre ‡

pouvez-vous dire votre profil?
Non réponse 1 oui 2 non 3 partiellemt !

expliquez/dessinez votre profil
Non réponse 1 oui !

type maternelle
Non réponse 1 auditive 2 autoauditive. 3 visuelle 4 autovisuelle !

```
                ‡

 Style dominant
 Réponse    1 K          2 P1          3 P2          4 P3          !
            ‡

 Mode évocatif
 Réponse    1 VP1/P3/P4  2 VP1/AP3     3 AVP1/AAP3   4 VP3/P4      !                    1
 P1         6 VP3/AP1P2  7 VP3/AA      8 AVP3/P1     9 AVP3/AP2
 P2         11 AAP2/P3   12 AAP3/P2    13 AAP3/P1    14 AAP3/VP1
 P3         16 AAP4/P3   ‡

 Deuxième évocatif 2
 Réponse    1 AAP2/VP2   2 KAAP3       3 KVP3        4 KAAP2/P3    !                    1
 P1         6 K/AUTOMIXTE 7 KAVP1P2/AAP3 8 AVvAA/AVnetA 9 AP3écritKP4
 P2/P3/P2   11 VP1/VP4P3/P3 12 AA/Vvague 13 Mixte/A   14 Mixte/V
 P4         16 K/P3/P4   ‡

 Importance pour vous de la connaissance de votre profil
 Réponse    1 un peu     2 beaucoup    3 pas du tout              !

 Prise de conscience et modifications
 Réponse    1 compr autres 2 mieux fonct 3 trop tôt    4 aida élèves ! 1!__!__! 2!__!__! 3!__!__! 4!__!__! 5
 Prépart    6 présent cour 7 analyser    8 dédram autre 9 dédram moi
 Dédram autr 11 réajust prof 12 envie sav + 13 kinesthésiqu 14 concept cour
 Prise quest 16 mieux appren ‡

 Résultats
 Réponse    1 positif    2 négatif                  !

 Exemples positifs
 Réponse    1 curiosité au 2 remédiations 3 tps évocatio 4 suivi élèves ! 1!__!__! 2!__!__! 3!__!__! 4!__!__! 5
 Compr pers 6 en famille 7 trop tôt    8 attent indul 9 décoincé per
 Confidence + 11 communicat + 12 compréh pass 13 acq outils 14 confiancemoi ‡

 Exemples négatifs
 Réponse    1 pas évocat 2 cas7 chinois 3 obsession   4 moins exigen !
 Ne vois pas ‡

 Comment les évaluez-vous?
 Réponse    1 résult perso 2 sentiments 3 compréhens + 4 mes projets ! 1!__!__! 2!__!__! 3!__!__! 4!__!__! 5
 Par rapport jr 6 ds dialogue 7 résult élèv 8 mon plaisir 9 envie contin
 Par rapport autres 11 achat livres 12 trop légers 13 anticip ment 14 positifs ‡

 Connaissez-d'autres personnes?
 Réponse    1 oui        2 non         3 essais       !

 Nombre de profils?
 Réponse                                !                    1!__!__!__
```

d'autre part les réponses aux 140 questionnaires, fermées tel que nous l'avons indiqué.

### I-33 Les résultats bruts

Voici l'édition du tri à plat:

a) Le public

1( sexe)

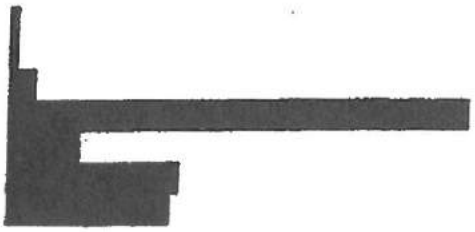
| Libellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| réponse | 0 | 0% |
| uin | 28 | 20% |
| nin | 112 | 80% |
| TOTAL | 140 | 100% |

2( age)

| Libellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| éponse | 1 | 1% |
| | 0 | 0% |
| | 0 | 0% |
| | 0 | 0% |
| | 18 | 13% |
| | 44 | 31% |
| | 65 | 46% |
| | 12 | 9% |
| | 0 | 0% |
| AL | 140 | 100% |

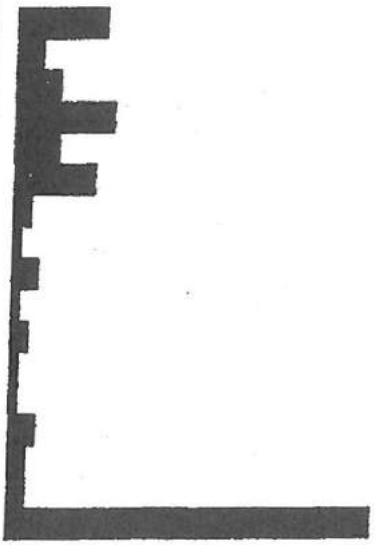
3 ( nombre de jours de formation)

| Libellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| réponse | 0 | 0% |
| | 1 | 1% |
| | 2 | 1% |
| | 4 | 3% |
| | 70 | 50% |
| | 11 | 8% |
| | 27 | 19% |
| | 25 | 18% |
| TOTAL | 140 | 100% |



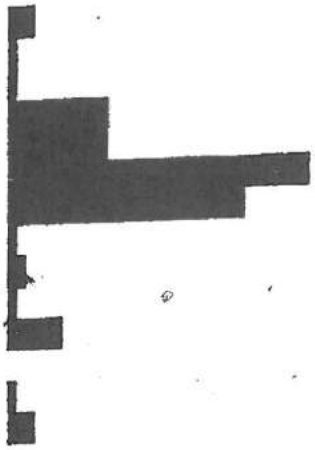
4 ( discipline)

| Libellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| réponse | 14 | 10% |
| éo | 4 | 3% |
| | 7 | 5% |
| res | 15 | 11% |
| at | 7 | 5% |
| s | 12 | 9% |
| ques | 3 | 2% |
| que | 1 | 1% |
| sique | 4 | 3% |
| | 1 | 1% |
| | 3 | 2% |
| ion | 2 | 1% |
| o | 1 | 1% |
| nique | 4 | 3% |
| ateur | 3 | 2% |
| no | 3 | 2% |
| | 56 | 40% |
| OTAL | 140 | 100% |



5( niveau d'enseignement)

| ...bellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| ...ponse | 4 | 3% |
| ...teur | 2 | 1% |
| ...eur | 2 | 1% |
| | 15 | 11% |
| | 16 | 11% |
| ...bre | 46 | 33% |
| ...ge | 37 | 26% |
| ...étab | 1 | 1% |
| | 3 | 2% |
| | 1 | 1% |
| ...tes | 8 | 6% |
| ...hol scol | 0 | 0% |
| ...ciale | 1 | 1% |
| | 4 | 3% |
| TOTAL | 140 | 100% |



## b)) La prise de conscience et ses conditions

### 6 ( prendre conscience de son mode de fonctionnement)

| ellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| ponse | 3 | 2% |
| | 92 | 66% |
| | 17 | 12% |
| llemt | 28 | 20% |
| TAL | 140 | 100% |



### 7 ( comment)

| bellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| éponse | 19 | 14% |
| pd | 73 | 52% |
| tr autr | 36 | 26% |
| viewé | 48 | 34% |
| avant | 16 | 11% |
| après | 23 | 16% |
| OBS. | 140 | |



me des CITATIONS est supérieure au TOTAL OBS.‡
t des réponses multiples (5 au maximum)‡

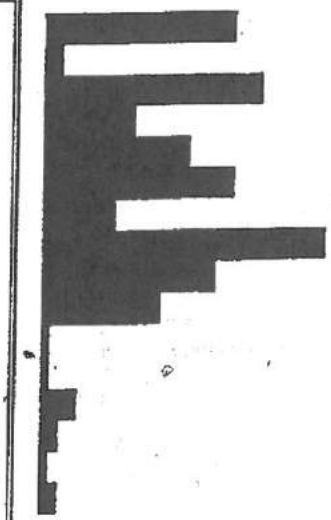
### 8 ( remédiations pour vous)

| bellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| ponse | 47 | 34% |
| | 49 | 35% |
| | 44 | 31% |
| | 140 | 100% |



9( prise de conscience)

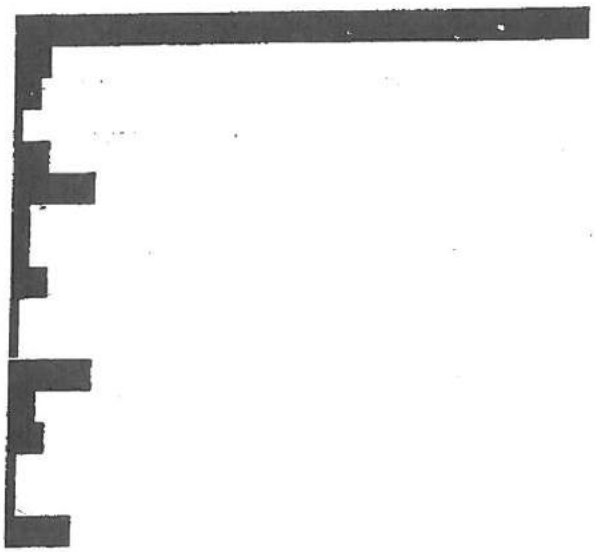
| ellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| onse | 29 | 21% |
| is | 3 | 2% |
| alyse | 33 | 24% |
| | 14 | 10% |
| e | 23 | 16% |
| autre | 30 | 21% |
| cas | 11 | 8% |
| llect | 44 | 31% |
| iew | 27 | 19% |
| tage | 18 | 13% |
| ulatio | 1 | 1% |
| t | 1 | 1% |
| ences | 6 | 4% |
| ité | 3 | 2% |
| echecs | 2 | 1% |
| ujet | 3 | 2% |
| OBS. | 140 | |



me des CITATIONS est supérieure au TOTAL OBS.‡
t des réponses multiples (5 au maximum)‡

10 ( empêché)

| bellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| éponse | 87 | 62% |
| utretie | 5 | 4% |
| nces | 4 | 3% |
| er | 2 | 1% |
| tsujet | 6 | 4% |
| aitrise | 13 | 9% |
| s exo | 3 | 2% |
| ion | 3 | 2% |
| ratique | 5 | 4% |
| décodé | 1 | 1% |
| ficat | 1 | 1% |
| eté | 12 | 9% |
| seul | 4 | 3% |
| ouhaité | 5 | 4% |
| abord | 2 | 1% |
| herche | 1 | 1% |
| | 10 | 7% |
| OBS. | 140 | |



Peut-on dire son profil

11( pouvez-vous dire votre profil?)

| Libellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| réponse | 13 | 9% |
| | 67 | 48% |
| | 26 | 19% |
| lement | 34 | 24% |
| TAL | 140 | 100% |



12( Expliquez/dessinez votre profil)

| Libellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| réponse | 75 | 54% |
| | 65 | 46% |
| TAL | 140 | 100% |



13 ( Famille maternelle)

| ellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| ponse | 30 | 21% |
| ve | 14 | 10% |
| ditive | 46 | 33% |
| lle | 27 | 19% |
| suelle | 11 | 8% |
| | 12 | 9% |
| TAL | 140 | 100% |



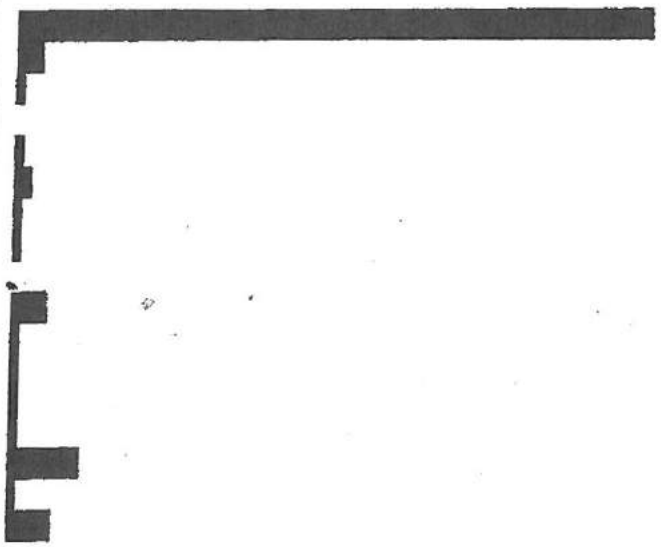
14 ( paramètre dominant)

| bellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| éponse | 40 | 29% |
| | 4 | 3% |
| | 4 | 3% |
| | 6 | 4% |
| | 68 | 49% |
| | 18 | 13% |
| TAL | 140 | 100% |



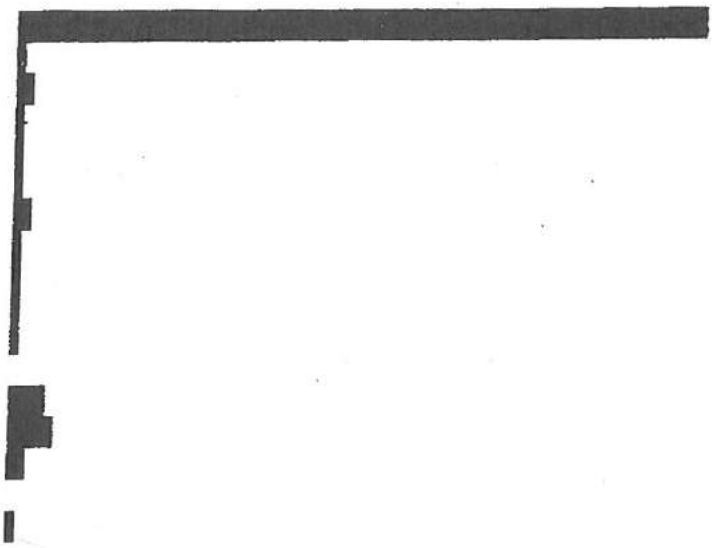
15( itinéraire évocatif)

| ellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| ponse | 96 | 69% |
| /P4 | 4 | 3% |
| | 2 | 1% |
| AP3 | 0 | 0% |
| | 2 | 1% |
| | 3 | 2% |
| 1P2 | 1 | 1% |
| A | 1 | 1% |
| /P1 | 0 | 0% |
| AP2 | 5 | 4% |
| TT | 1 | 1% |
| P3 | 2 | 1% |
| P2 | 2 | 1% |
| P1 | 1 | 1% |
| VP1 | 11 | 8% |
| VP3 | 2 | 1% |
| P3 | 7 | 5% |
| TAL | 140 | 100% |



16( itinéraire évocatif 2)

| bellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| éponse | 108 | 77% |
| VP2 | 1 | 1% |
| | 3 | 2% |
| | 2 | 1% |
| P3 | 1 | 1% |
| | 1 | 1% |
| OMIXTE | 3 | 2% |
| P2/AAP3 | 1 | 1% |
| AVnetA | 1 | 1% |
| itKP4 | 1 | 1% |
| VP4/P2 | 1 | 1% |
| P4P3/P3 | 0 | 0% |
| gue | 6 | 4% |
| A | 7 | 5% |
| V | 3 | 2% |
| as | 0 | 0% |
| 4 | 1 | 1% |
| AL | 140 | 100% |



Quelle évolution?

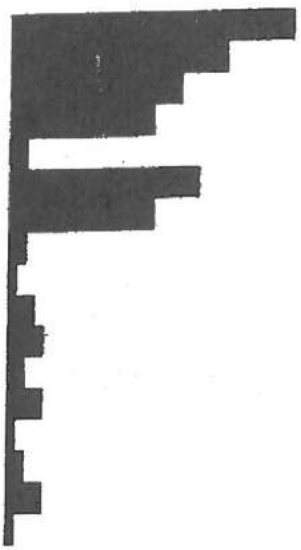
17( importance pour vous de la connaissance de votre profil)

| ellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| ponse | 35 | 25% |
| | 43 | 31% |
| pp | 61 | 44% |
| tout | 1 | 1% |
| AL | 140 | 100% |



18( prise de conscience et modifications)

| beilé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| éponse | 44 | 31% |
| autres | 33 | 24% |
| fonct | 27 | 19% |
| ôt | 23 | 16% |
| élèves | 3 | 2% |
| pt part | 29 | 21% |
| pt cour | 23 | 16% |
| ser | 3 | 2% |
| autre | 2 | 1% |
| moi | 4 | 3% |
| t autr | 6 | 4% |
| st prof | 3 | 2% |
| sav + | 6 | 4% |
| hésiqu | 2 | 1% |
| pt cour | 3 | 2% |
| quest | 6 | 4% |
| appren | 1 | 1% |
| OBS. | 140 | |



me des CITATIONS est supérieure au TOTAL OBS.‡
des réponses multiples (5 au maximum)‡

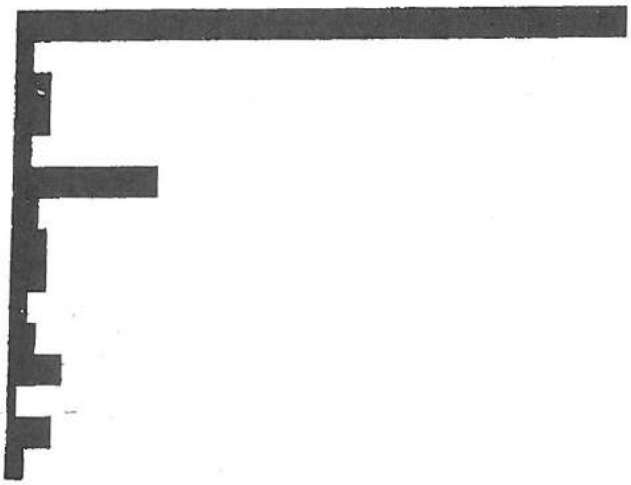
19( résultats)

| ellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| ponse | 96 | 69% |
| | 44 | 31% |
| | 0 | 0% |
| | 140 | 100% |



20( exemples positifs)

| ellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| ponse | 92 | 66% |
| ité au | 3 | 2% |
| ations | 5 | 4% |
| ocatio | 5 | 4% |
| élèves | 3 | 2% |
| pers | 22 | 16% |
| le | 4 | 3% |
| ôt | 5 | 4% |
| indul | 5 | 4% |
| é per | 3 | 2% |
| e + | 4 | 3% |
| cat + | 8 | 6% |
| pass | 2 | 1% |
| ls | 7 | 5% |
| emoi | 3 | 2% |
| BS. | 140 | |



des CITATIONS est supérieure au TOTAL OBS.‡
des réponses multiples (5 au maximum)‡

21 ( exemples négatifs)

| ellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| ponse | 134 | 96% |
| ocat | 2 | 1% |
| inois | 1 | 1% |
| ion | 1 | 1% |
| exigen | 1 | 1% |
| s pas | 1 | 1% |
| TAL | 140 | 100% |

22( comment les évaluez-vous?)

| ellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| éponse | 113 | 81% |
| perso | 12 | 9% |
| ments | 0 | 0% |
| hens + | 3 | 2% |
| ojets | 3 | 2% |
| le tjr | 1 | 1% |
| logue | 3 | 2% |
| élèv | 5 | 4% |
| aisir | 2 | 1% |
| contin | 1 | 1% |
| autres | 6 | 4% |
| livres | 1 | 1% |
| égers | 1 | 1% |
| p ment | 1 | 1% |
| fs | 2 | 1% |
| OBS. | 140 | |

des CITATIONS est supérieure au TOTAL OBS.‡
des réponses multiples (5 au maximum)‡

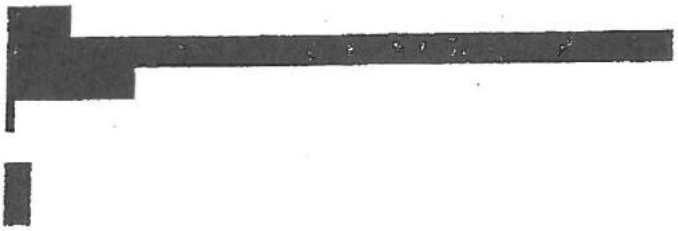
## 23 ( profils d'autres personnes?)

| ellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| ponse | 58 | 41% |
| | 30 | 21% |
| | 40 | 29% |
| | 12 | 9% |
| AL | 140 | 100% |



## 24 ( combien de profils?)

| bellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| ponse | 10 | 7% |
| | 101 | 72% |
| 3 | 19 | 14% |
| 63.6 | 2 | 1% |
| 94.9 | 0 | 0% |
| 126.2 | 4 | 3% |
| 26.2 | 4 | 3% |
| AL | 140 | 100% |



Moyenne sans Non Réponse : 10132.36 Ecart-type : 31.3
Moyenne avec non réponse = 0 : 9408.62

# III - L'ANALYSE DES DONNEES

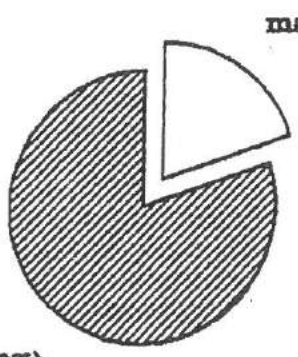
Nous voulons apporter ici nos commentaires sur les chiffres bruts donnés par le dépouillement automatique et tenter de dégager quelques conclusions.

## III-1 L'ANALYSE DES TRIS A PLAT

Nous avons regroupé les réponses sous les thèmes suivants:

### III-11 Les caractéristiques du public

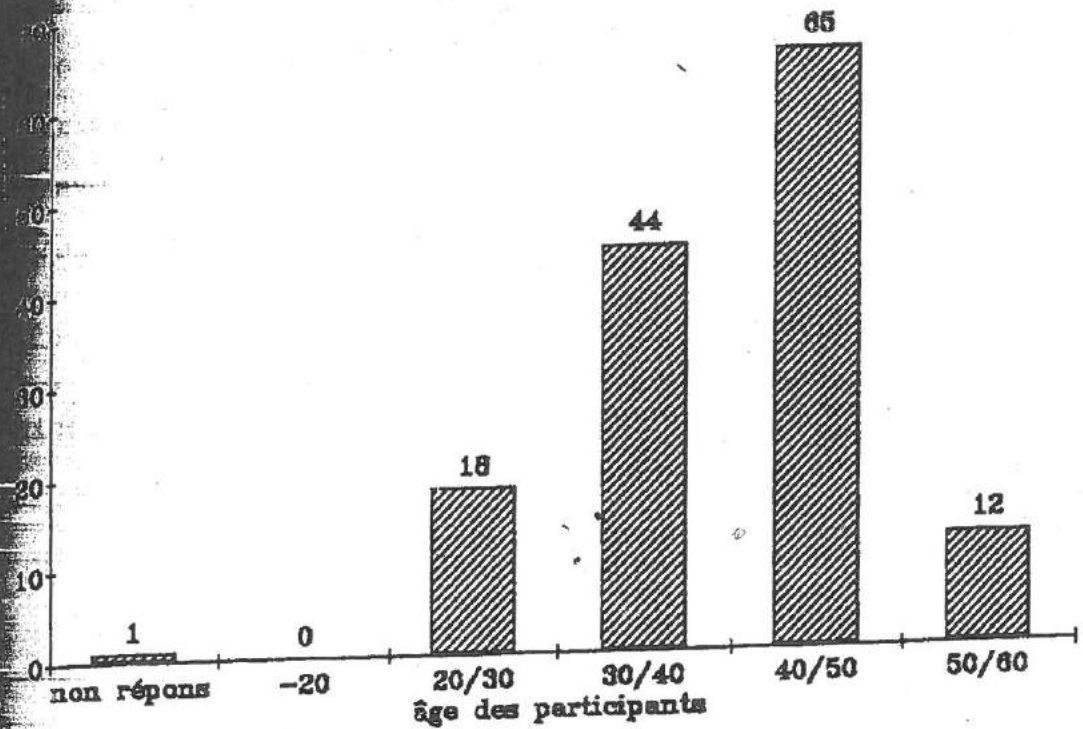
#### a) Répartition par sexe



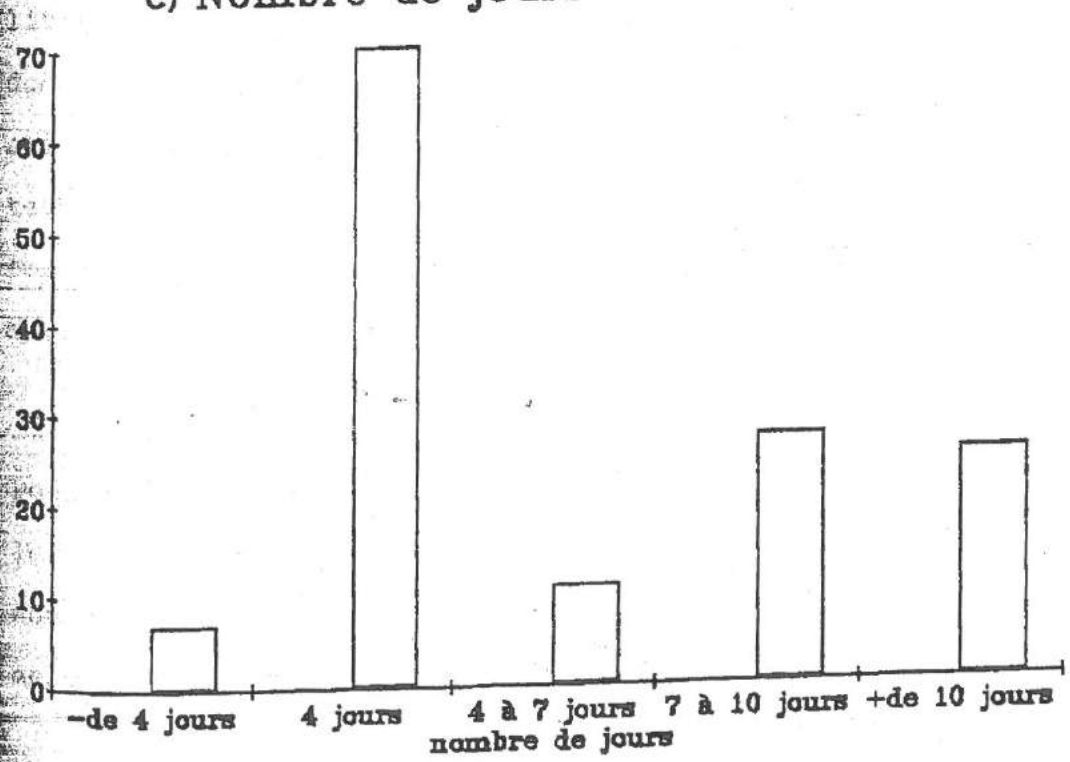

Elle semble représentative des proportions observées en stage.

La moitié des participants ayant entre 40 et 50 ans nous remarquons, sur le graphique ci-dessous,
qu'il faut une certaine ancienneté pour s'intéresser aux problèmes pédagogiques d'une manière générale.
De plus, nous avons vérifié que ce n'était pas chez les seuls instituteurs que se recrutaient les 20 / 30 ans.

b) âge des participants




c) Nombre de jours de formation

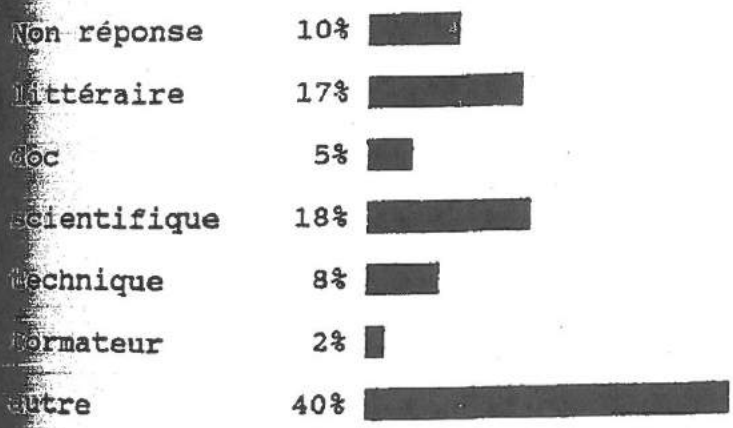


Les quatre jours de formation constituent bien la moyenne de nos interventions, par contre la totalité des 7 à 10 jours correspond à des stagiaires d'université d'été. Il suffisait d'avoir suivi un stage auparavant pour, avec la semaine d'université d'été, rentrer dans cette catégorie.

discipline

| Libellé | Nb. Obs | Fréquence |
|---|---|---|
| Non réponse | 14 | 10% |
| littéraire | 24 | 17% |
| doc | 7 | 5% |
| scientifique | 25 | 18% |
| technique | 11 | 8% |
| formateur | 3 | 2% |
| autre | 56 | 40% |
| TOTAL | 140 | 100% |

discipline




Pour les disciplines représentées, nous pouvons constater que les proportions de littéraires et de scientifiques sont équivalentes. La catégorie *autre* est constituée des non-enseignants et des instituteurs.

e) Niveau d'enseignement

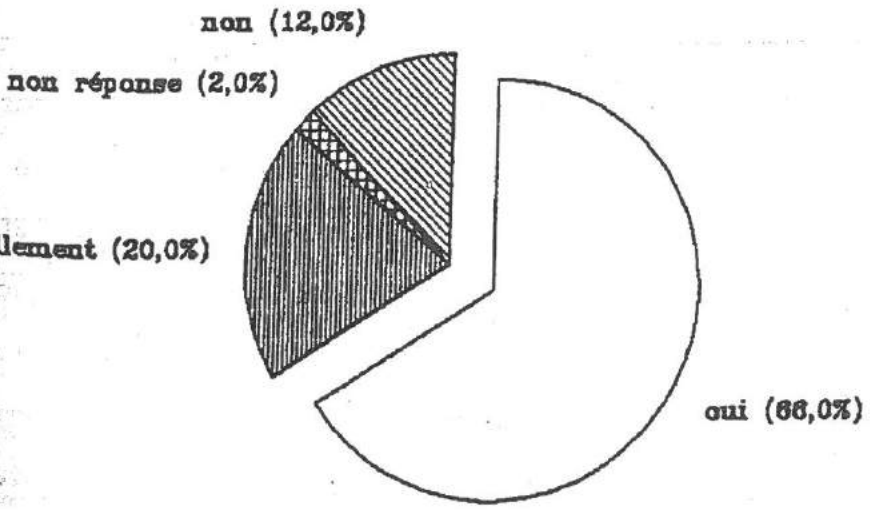
Les regroupements font apparaître les chiffres suivants:

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | Non réponse | 4 | 3% |
| 2 | administration | 4 | 3% |
| 3 | non enseignant | 7 | 5% |
| 4 | ens de lycée | 31 | 22% |
| 5 | ens primaire | 46 | 33% |
| 6 | ens de collège | 40 | 29% |
| 7 | form formateurs | 8 | 6% |

**II-12 La prise de conscience et ses conditions**

On observera que 66% ont répondu oui à cette question, alors que 48% seulement diront quel est leur profil.

## a) Prise de conscience



b) Comment, à quel moment ont-ils pris conscience de leur fonctionnement mental?

| Libellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| Non réponse | 19 | 14% |
| Seul pd | 73 | 52% |
| Pd entr autr | 36 | 26% |
| Interviewé | 48 | 34% |
| Seul avant | 16 | 11% |
| Seul après | 23 | 16% |
| TOTAL OBS. | 140 | |



Si 34% disent avoir eu un entretien personnel, ils ne seront plus que 19% à le mentionner comme facteur facilitant.

D'autre part 79% notent que la prise de conscience, ils l'ont faite seuls, avant, pendant ou après le stage et 26% des mentions portent sur l'entretien des autres.

Nous aurions dû demander un classement par importance lorsque plusieurs citations étaient choisies, ce qui nous aurait permis une appréciation plus fine.

On vérifie ici le très grand besoin d'appropriation des enseignants, alors qu'au cours d'une étude précédente en géographie avec des élèves, seuls 12 sur 100 avaient manifesté ce besoin.

Nous aurions aimé croiser les 34% de réponses *interview* avec les 35% de réponses *oui j'ai trouvé des remédiations*, mais ne disposant que de la version pédagogique de SPHINX 2 et notre questionnaire dépassant les vingt questions et un certain nombre d'items, donné lui aussi nous ne pouvions plus transformer une citation en variable pour des tris croisés.

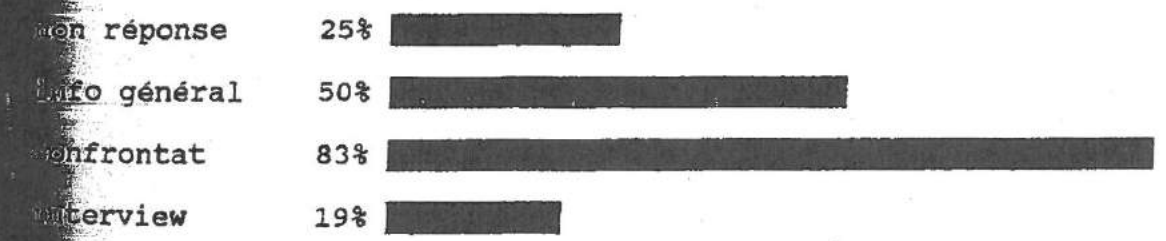
c) Les facteurs facilitant la prise de conscience:

opérant un deuxième regroupement des éléments cités nous rouvons une fréquence de 50% pour *les informations générales* e l'on peut rapprocher des 52% de mentions *j'ai trouvé seul endant le stage*

| Libellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| non réponse | 35 | 25% |
| info général | 70 | 50% |
| confrontat | 116 | 83% |
| interview | 27 | 19% |
| TOTAL OBS. | 140 | |

La somme des CITATIONS est supérieure au TOTAL OBS. du fait des réponses multiples (5 au maximum):

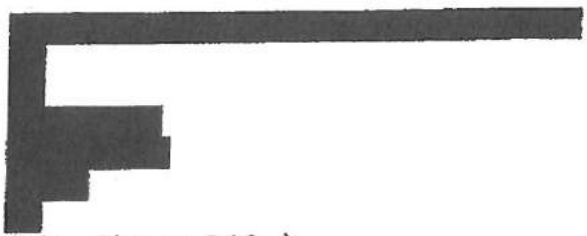
prise consc




d) Ce qui a empêché ou gêné la prise de conscience:

| ibellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| réponse | 87 | 62% |
| entretie | 5 | 4% |
| ance | 5 | 4% |
| lexe | 24 | 17% |
| ie temps | 25 | 18% |
| éthode | 12 | 9% |
| souhaité | 6 | 4% |
| OBS. | 140 | |

empêché



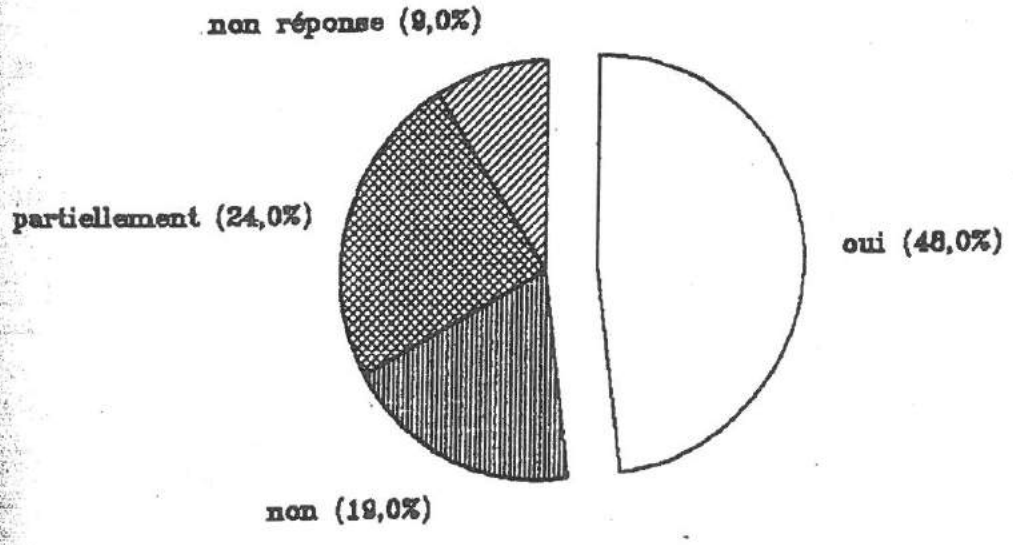
(Nb. Obs.= 140 )

En regroupant encore les réponses éparpillées on peut observer que 5 seulement des personnes qui n'ont pu se situer l'imputent au fait de ne pas avoir eu l'entretien, ce qui renforce l'hypothèse que la plupart avait besoin de comprendre seule. Peu mentionnent des réticences à l'introspection, mais les participants sont volontaires; par contre 9%, sensibilisés à la diversité des besoins d'appropriation font état d'incompatibilité de méthodes.

**II-13 Peut-on dire son profil?**

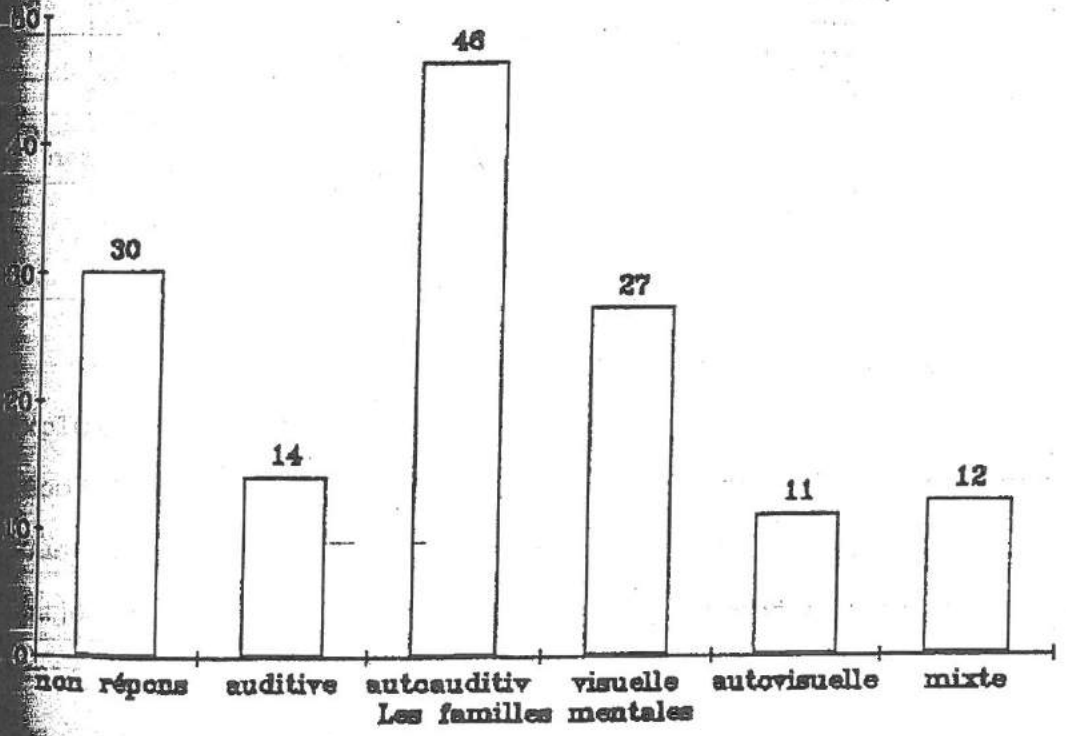
Ceux qui ont répondu qu'ils pouvaient dire leur profil 48%, ont effectivement pu l'expliquer ou le dessiner 46%.

a) Pouvez-vous dire votre profil?



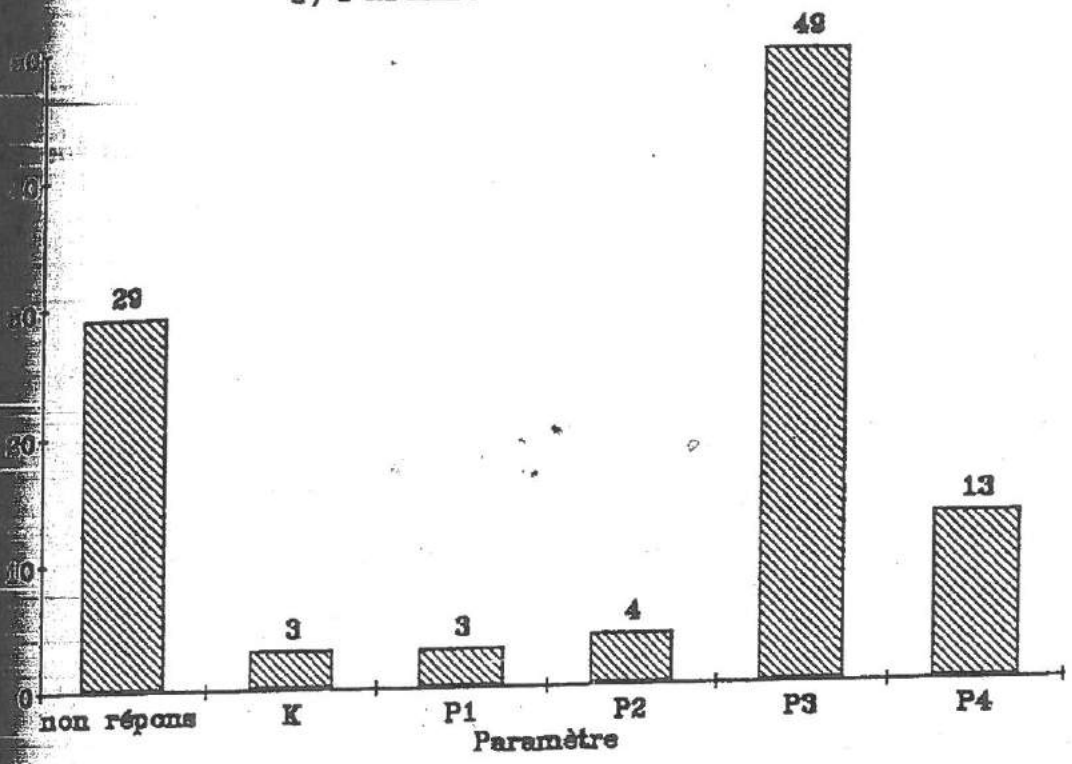
Pour les familles mentales, nous constatons que les proportions s'approchent de nos hypothèses. Si l'on tient compte que tout le monde n'a pas toujours distingué auditif d'auto-auditif, que la réponse *mixte*, s'agissant de famille mentale **maternelle** est l'équivalent d'une non-réponse et que certains ayant beaucoup d'images mentales se sont probablement classés dans les fonctionnements visuels, il n'en reste pas moins que 38% des participants se situent auto-auditivement.

**b) Famille mentale maternelle**




Nous ne sommes pas surprise non plus que la moitié se reconnaisse un fonctionnement logique rationnel.

c) Paramètre dominant



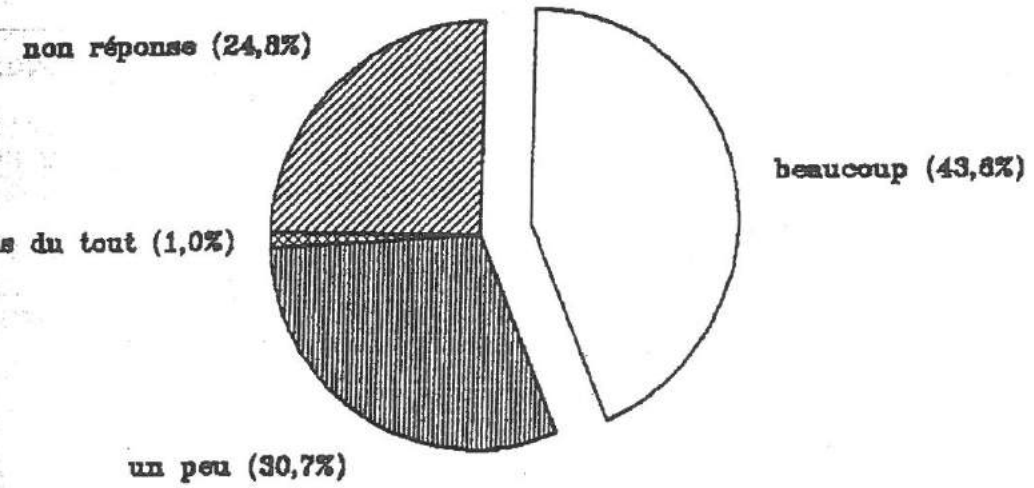

d) La question sur les itinéraires mentaux n'a pas pu être exploitée et nous devons reconnaître notre maladresse dans le dépouillement. Devant le nombre d'itinéraires tous différents nous avons tenté des regroupements, que nous n'avons pas toujours reconnus lors de la saisie des données, car ils étaient trop simplifiés. Si bien que la seule évidence, pour les 72 qui ont répondu à cette question, est que les itinéraires sont exceptionnellement semblables.

*La notion d'itinéraire mental prouve bien que les personnes ne sont pas confinées dans des catégories étroites, mais bien que les richesses et les diversités individuelles peuvent s'exprimer dans le cadre théorique de la gestion mentale.*

**II-14 Quelle évolution?**

Si l'on en juge d'après nos réponses, 75% des participants ne sont pas restés insensibles à la découverte de la gestion mentale et pour une petite moitié (44%) cela a compté beaucoup.

## a) Importance de la prise de conscience

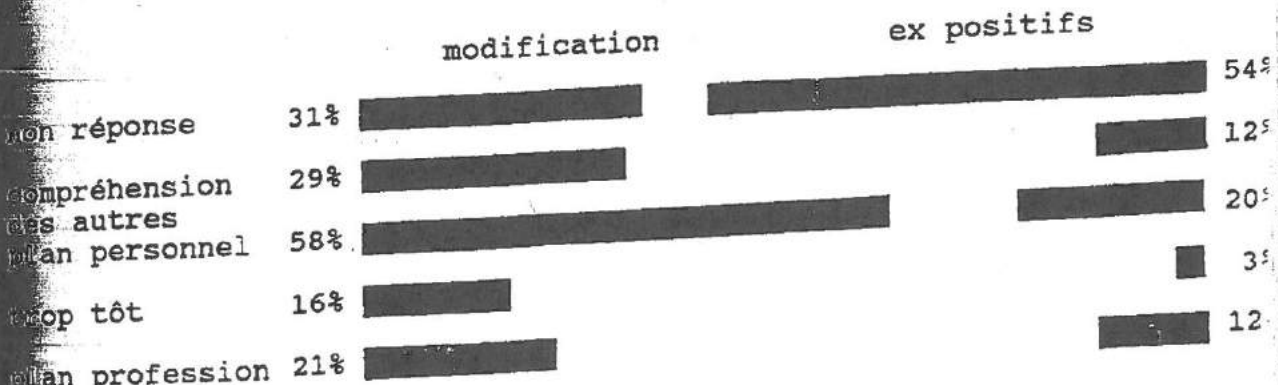



En avançant dans le dépouillement du questionnaire le nombre de non-réponses augmente tout naturellement du fait que certaines questions sont sans objet si l'on a répondu négativement à une réponse précédente.

outefois les proportions des rubriques sur les modifications
traînées par la prise de conscience et les exemples positifs
e retrouvent

b) prise de conscience et modifications

| Libellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| Non réponse | 44 | 31% |
| compréhens | 41 | 29% |
| personnel | 81 | 58% |
| trop tôt | 23 | 16% |
| profession | 29 | 21% |
| TOTAL OBS. | 140 | |




c) exemples positifs

| Libellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| Non réponse | 92 | 54% |
| compréhens | 20 | 12% |
| profession | 20 | 12% |
| personnel | 34 | 20% |
| trop tôt | 5 | 3% |
| TOTAL | 171 | 100% |

s mêmes rubriques se retrouvent, avec un plus grand nombre de
perdition de réponses encore, sur la manière de les évaluer.

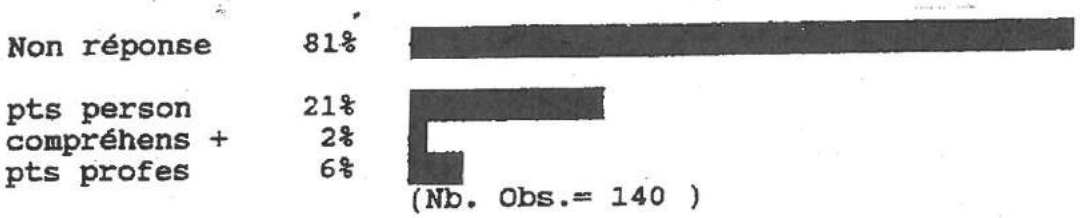
d)comment les évaluez-vous?

| Libellé | Nb. Cit | Fréquence |
|---|---|---|
| Non réponse | 113 | 81% |
| pts person | 30 | 21% |
| compréhens + | 3 | 2% |
| pts profes | 8 | 6% |
| TOTAL OBS. | 140 | |

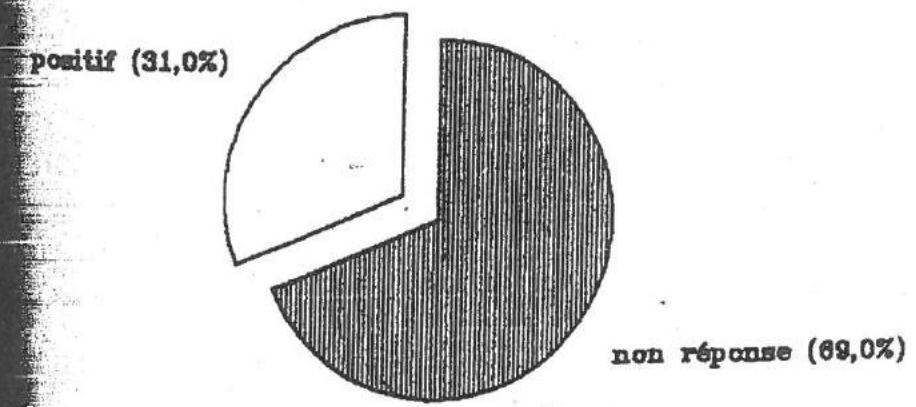
La somme des CITATIONS est supérieure au TOTAL OBS.

du fait des réponses multiples (5 au maximum)‡

comment les évaluez-vous?

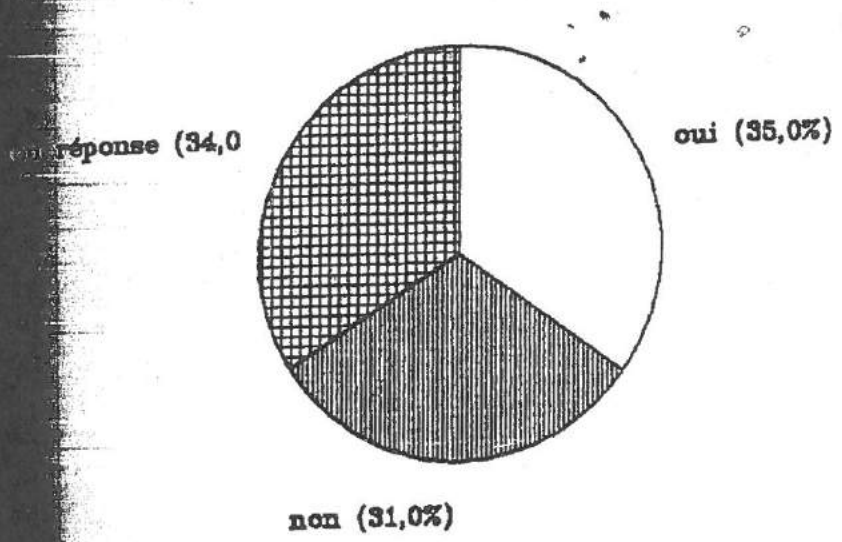



## e) Résultats positifs

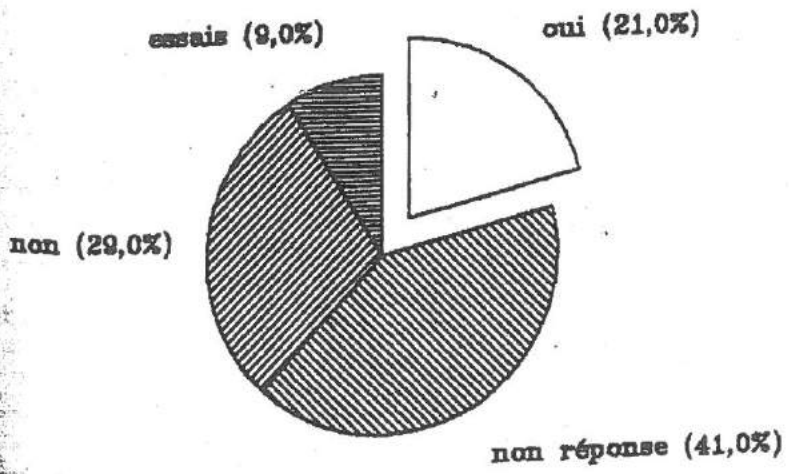


Pour notre échantillon, 35% des participants ont trouvé des remédiations personnelles et 30% sont passés à la pratique de l'entretien d'aide à l'introspection. Pour une opération réputée complexe on peut estimer le pourcentage important, d'autant que 21% estiment avoir réussi.

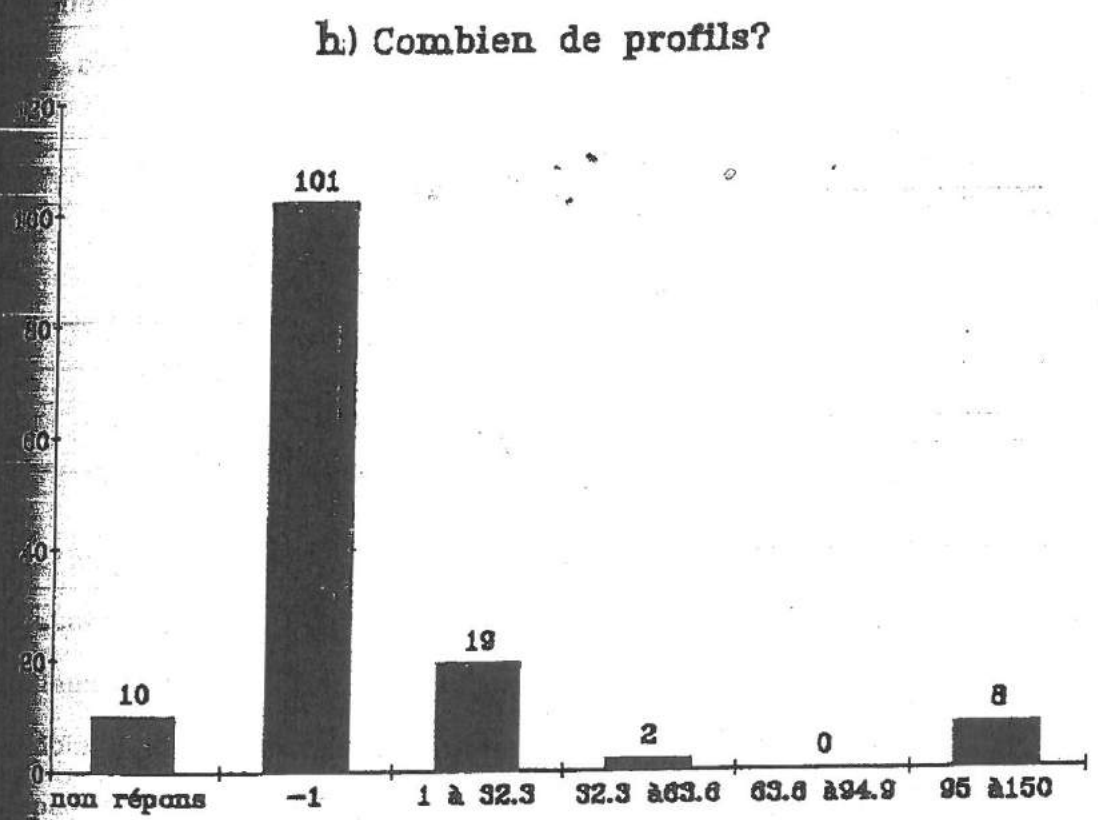
f) Avez-vous trouvé des remédiations




g) Profils d'autres personnes



La quantité de profils réalisés est intéressante, la fourchette de 1 à 30 correspond à l'effectif d'une classe, celle de 30 à 60 équivaut à deux classes. Il y a ensuite un saut quantitatif très important, huit personnes ont fait chacune 95 à 150 profils. Soit on applique un peu dans le cadre d'une classe ou deux, soit l'on "profile" beaucoup.




Nous avons cherché ensuite quelles étaient les corrélations significatives, à l'aide des calculs statistiques informatisés.

## L'ANALYSE DES TRIS CROISES

### Les calculs statistiques choisis

ri consiste, étant donné deux questions, à dénombrer le
re de fois où pour chaque modalité de l'une des questions,
une des modalités de l'autre est citée, par exemple en
sant la question *pouvez-vous dire votre profil?* à celle de
*lle est l'importance de cette connaissance?* on obtient le
leau suivant:

votre profil===>connaissance

| connaissance / votre profil | Non réponse | un peu | beaucoup | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| Non réponse | 9 | 4 | 0 | 13 |
| oui | 2 | 20 | 45 | 67 |
| non | 17 | 5 | 3 | 25 |
| partiellemt | 7 | 14 | 13 | 34 |
| TOTAL | 35 | 43 | 61 | 139 |

alyse des tris croisés, nous permettra des calculs
istiques. L'un de ceux que nous avons utilisés est le chi-
qui est un calcul de probabilité. La valeur "p" ici 99,9%,
e la probabilité pour que la dépendance constatée ne soit
e simple fait du hasard. Le logiciel précise si la
ndance est significative ou pas. Le chi-deux est donc un
cateur d'écart et l'on voit aisément sur les tableaux,
es cellules s'écartent le plus de la situation de
ndance; elles sont affectées d'un signe + pour indiquer une
ction, d'un signe - pour une répulsion.

ypes de calculs peuvent être faits, % CHI2 partiel ou les
s au tableau théorique, mais ils fournissent des résultats
ires.

Pour notre exemple on voit apparaître une répulsion entre les *oui* et les *non réponse* que nous aurions dû éliminer, mais une corrélation significative entre les *oui* et les *beaucoup*.

votre profil===>connaissance

%CHI2 PARTIEL/CHI2 TOTAL(signes :ECARTS à l'indépendance)

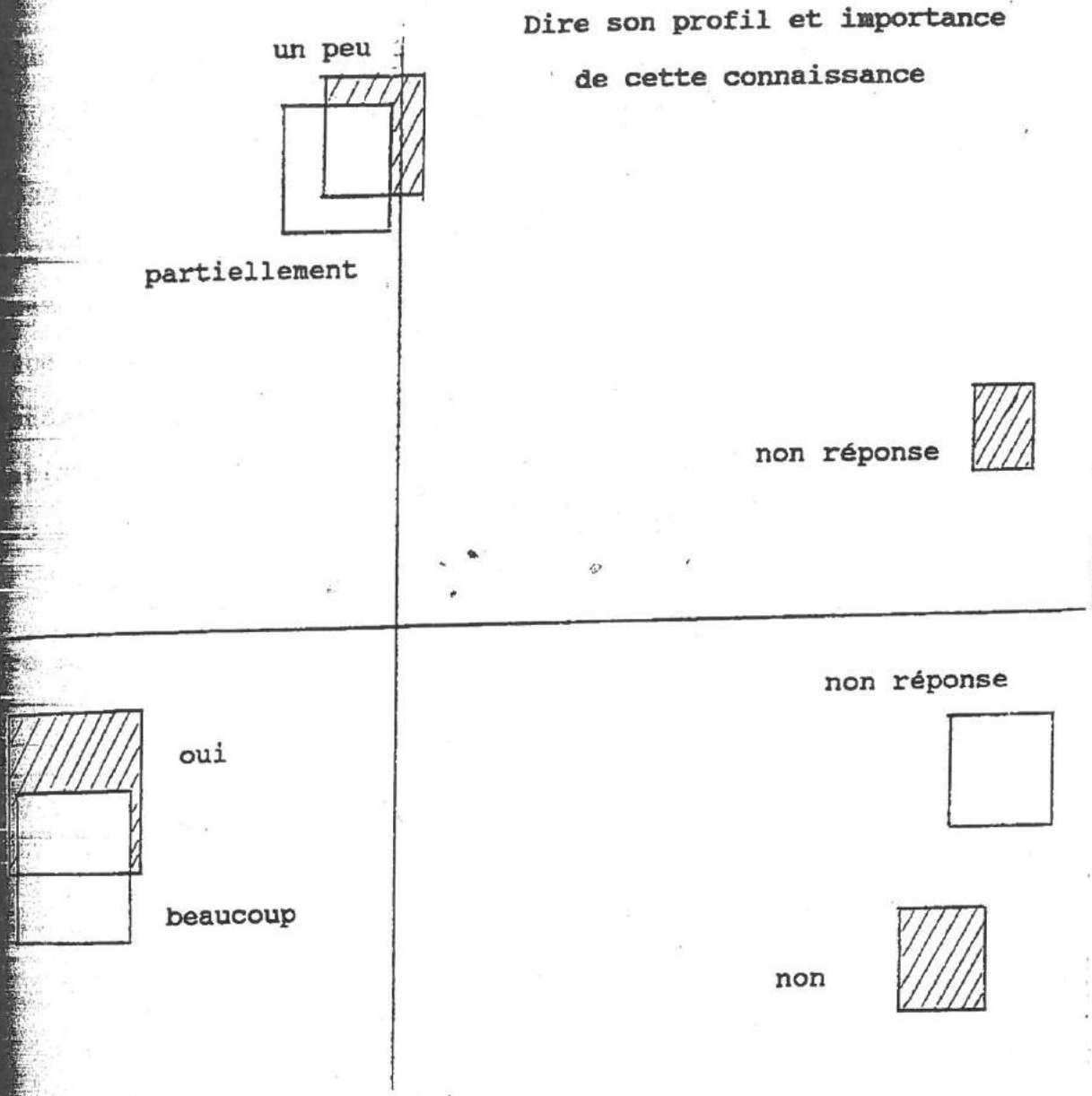
| | Non réponse | un peu | beaucoup | Total |
|---|---|---|---|---|
| Non réponse | +16 | +0 | -9 | 13 |
| oui | -21 | +0 | +13 | 67 |
| non | +29 | -2 | -9 | 25 |
| partiellemt | +0 | +2 | +0 | 34 |
| Total | 35 | 43 | 61 | 139 |

2 cellules d'effectifs théoriques inférieurs à 5 regroupez !
La DEPENDANCE est SIGNIFICATIVE (chideux= 63.32 p= 99.9%)

Un autre procédé mathématique transforme le tableau en un schéma sur lequel les attirances et les répulsions entre lignes et colonnes se matérialisent en proximité ou éloignement physique. Plus une modalité se trouve éloignée de l'intersection des deux axes, plus elle se différencie des autres ou de la moyenne. Plus elle s'en approche, plus ses caractéristiques peuvent être considérées comme non marquées, par rapport à la moyenne.

Les proximités ou superpositions entre les modalités lignes et colonnes du tableau sur le graphique indiquent un lien fort. De même la distance faible indique une similitude, forte une opposition entre ces modalités lignes et colonnes.

Voici le graphique de notre premier exemple entre *dire son profil* et l'*importance de cette connaissance*:




même que la modalité *non réponse*, éloignée du centre, ...ère beaucoup du profil moyen de l'échantillon et que la ...alité *partiellement*, la plus proche du centre, a au ...traire le profil le plus voisin de l'échantillon, la ...mité d'une modalité ligne, comme *oui* avec une modalité ...nne comme *beaucoup*, indique une attirance. Au contraire, ...e la modalité *oui* et la modalité *non réponse*, l'éloignement ...if indique une répulsion; ces modalités diffèrent ...blement.

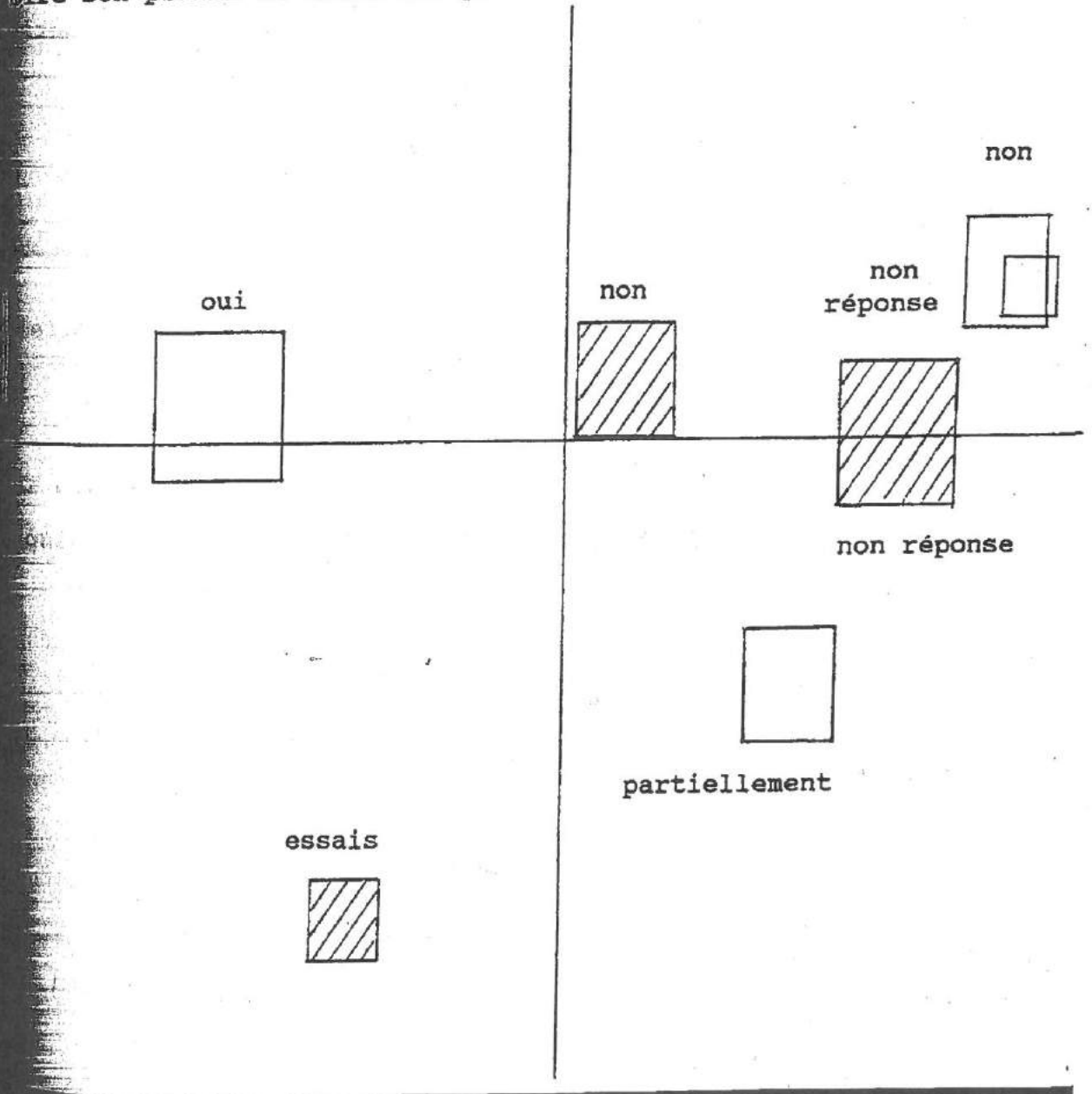
ous avons voulu, comme cela, visualiser un certain nombre de
pprochements.

**-22 Les corrélations recherchées**

**Dire son profil et aide au profil d'autres personnes**

est ainsi que cherchant les effets de la prise de conscience
âce à la capacité à *dire son profil*, nous avons croisé
stématiquement cette variable sans obtenir de résultats
atistiquement significatifs sauf avec cette seconde variable
*ide à la détermination d'autres profils*

**ire son profil et faire des profils**



même que la modalité *oui*, éloignée du centre, diffère
aucoup du profil moyen de l'échantillon et que la modalité
on, la plus proche du centre, a au contraire le profil le plus
sin de l'échantillon, la proximité d'une modalité ligne,
mme *non réponse* avec une modalité colonne, comme *non* indique
e attirance. Au contraire, entre la modalité *Non réponse* et
modalité *oui*, l'éloignement relatif indique une répulsion et
s modalités situées très loin diffèrent beaucoup.

e CHI2 donne comme intersections significatives:

ui/Non-réponse = -15 et oui/oui = +29.

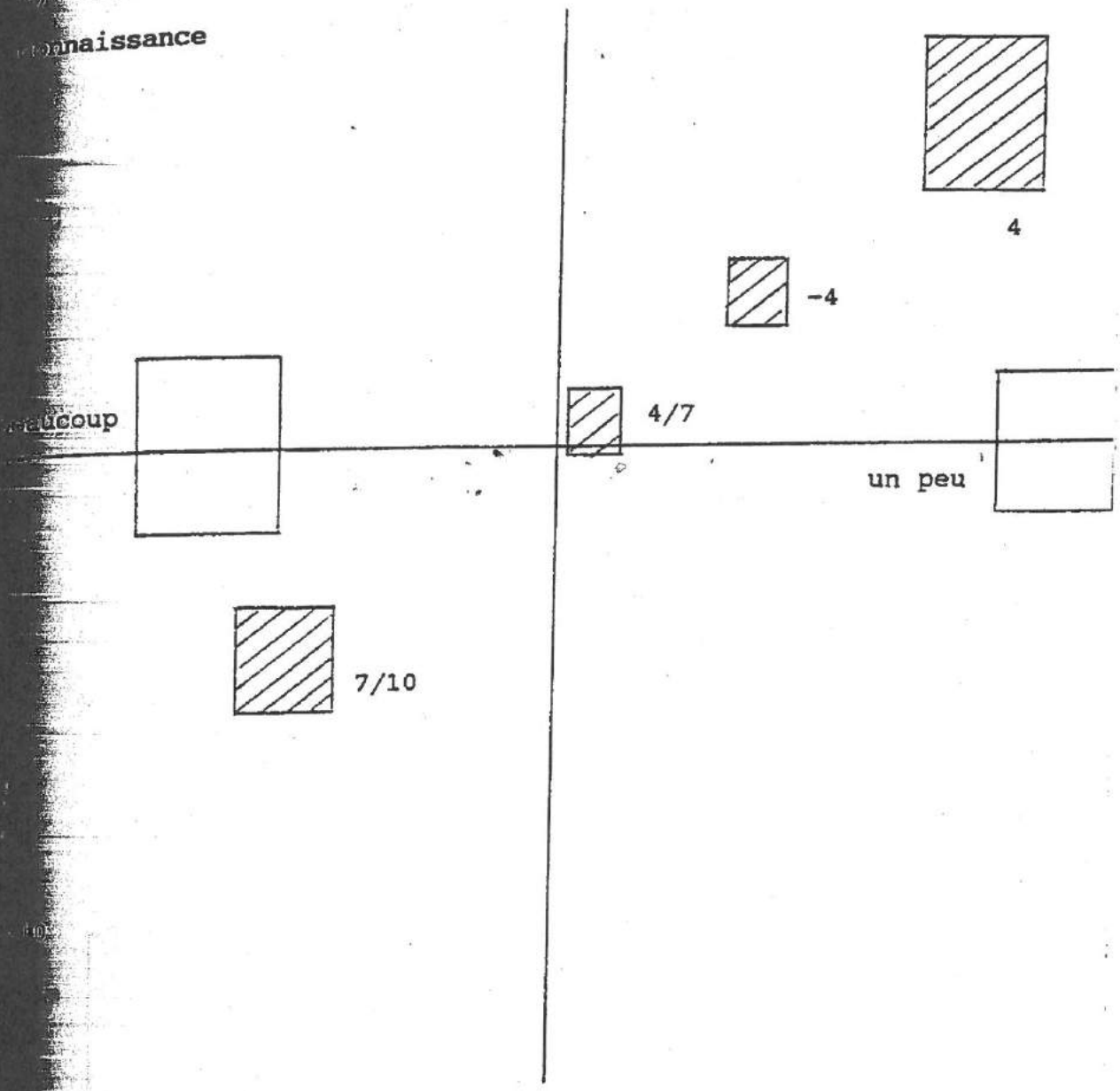
a première est anormalement contradictoire, la seconde
eaucoup plus liée qu'il n'était probable.

votre profil===>profil autre

| | Non réponse | oui | non | essais | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| réponse | +5 | -6 | +0 | -3 | 13 |
| | -15 | +29 | +0 | +1 | 67 |
| | +8 | -13 | +1 | -5 | 26 |
| iellemt | +2 | -9 | +0 | +3 | 34 |
| al | 58 | 30 | 40 | 12 | 140 |

ar contre nous avons trouvé un grand nombre d'intersections
gnifiantes avec le nombre de jours de formation.

Nombre de jours de formation et importance de cette
nnaissance




même que la modalité *+10*, éloignée du centre, diffère
coup du profil moyen de l'échantillon et que la modalité
la plus proche du centre, a au contraire le profil le plus
n de l'échantillon, la proximité d'une modalité ligne,
*4* avec une modalité colonne, comme *un peu*, indique une
rance. Au contraire, entre la modalité *4* et la modalité
*coup*, l'éloignement relatif indique une répulsion, et la
ité *4* diffère beaucoup de la modalité *+10*, située très

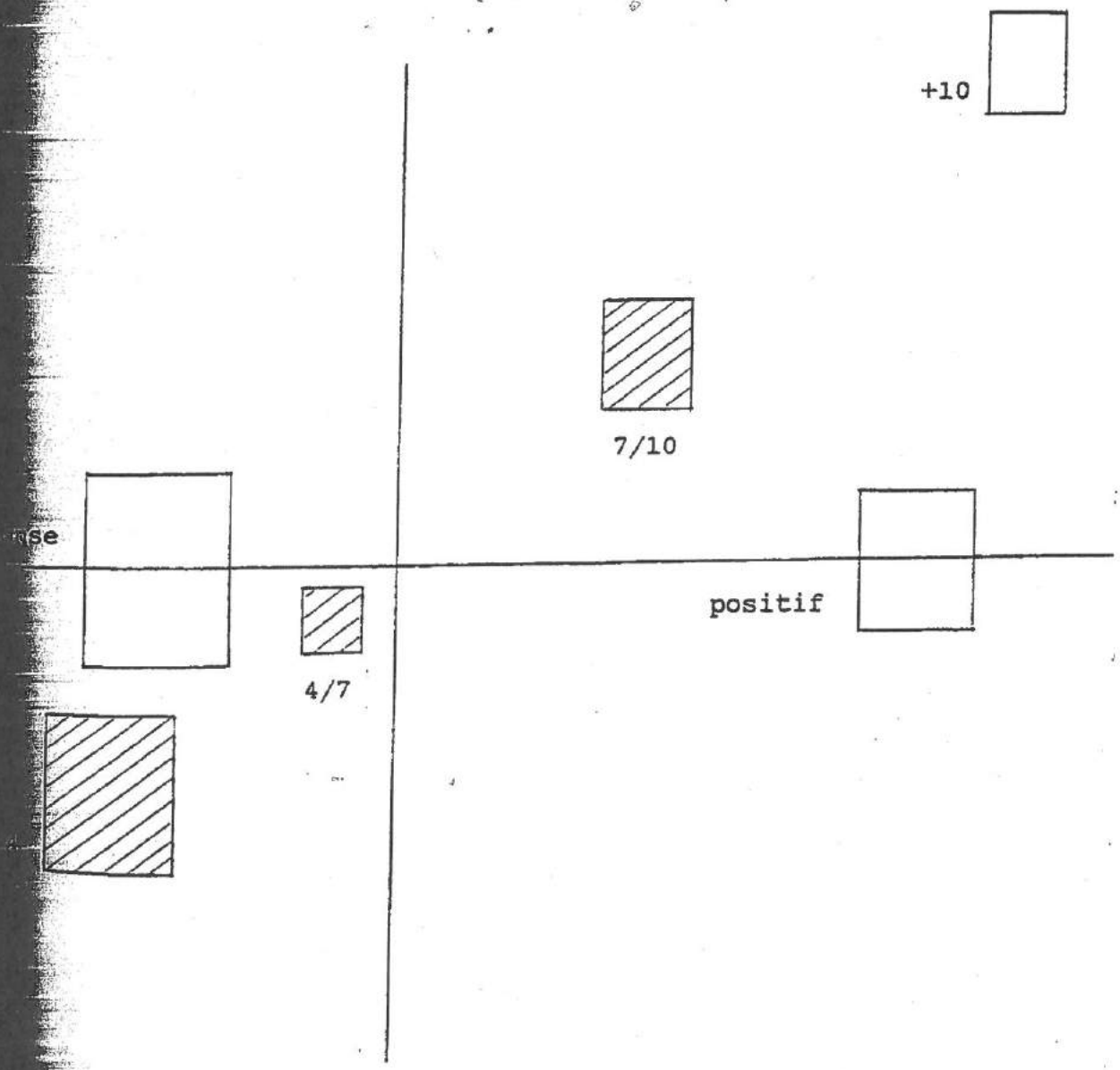
n d'elle.

jours===>connaissance

%CHI2 PARTIEL/CHI2 TOTAL(signes :ECARTS à l'indépendance)

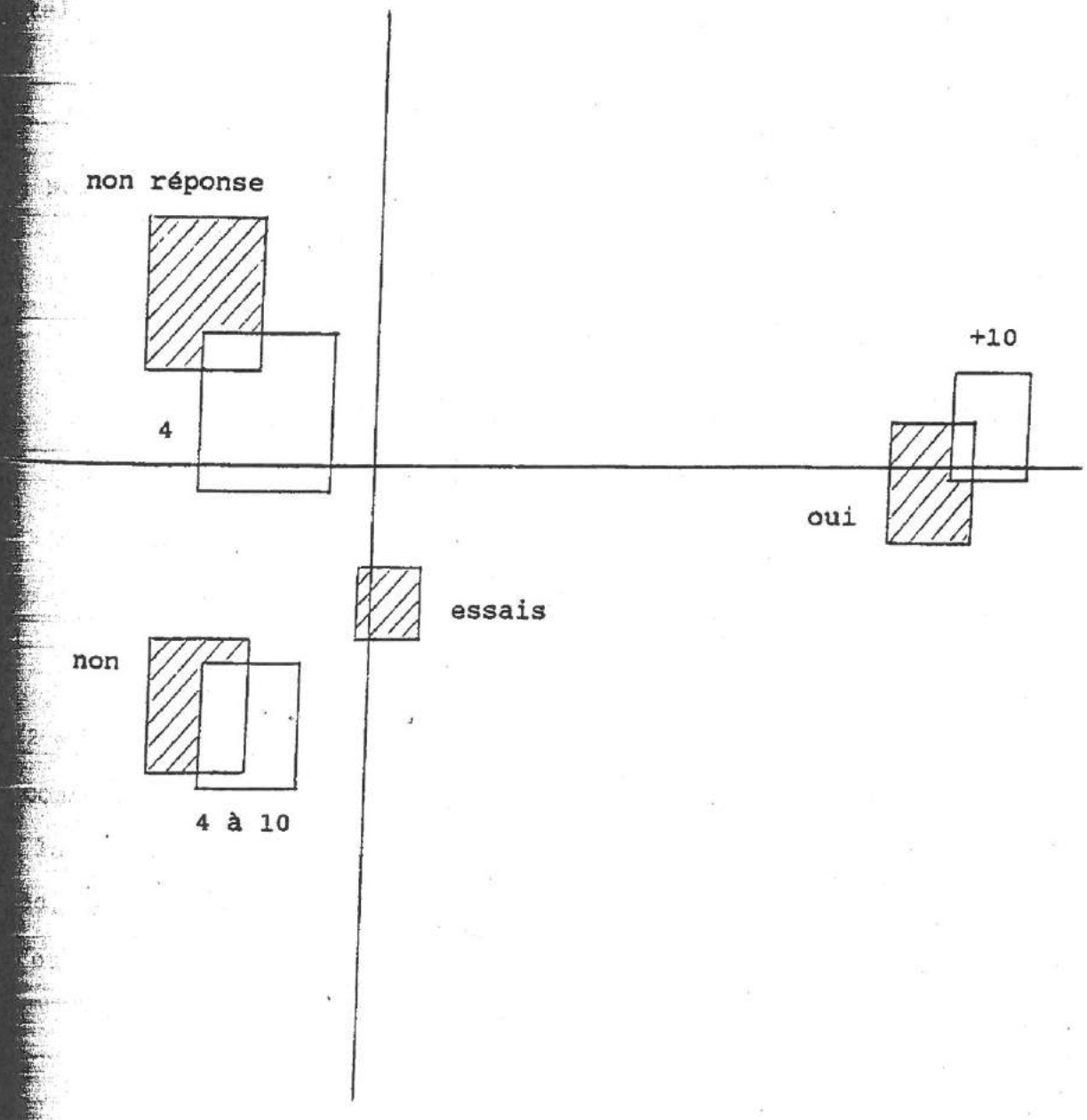
| | Non réponse | un peu | beaucoup | pas du tout | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | +9 | +7 | -19 | -2 | 76 |
| +0 | -5 | -1 | +5 | +8 | 38 |
| | -7 | -12 | +25 | -1 | 25 |
| | 34 | 43 | 61 | 1 | 139 |

) Nombre de jours de formation et résultats positifs



même que la modalité *+10*, éloignée du centre cette fois ore, diffère beaucoup du profil moyen de l'échantillon et la modalité *4/7*, s'en rapproche le plus, la proximité d'une alité ligne comme *+10*, avec la modalité colonne comme *itif* indique une attirance, au contraire, entre la modalité *10* et la modalité *Non réponse*, l'éloignement relatif indique répulsion et la modalité *+10* diffère beaucoup de la alité 4 située très loin d'elle.

**Nombre de jours de formation et aide au profil des autres**



De même que *+10* et *oui* sont extraordinairement corrélés positivement, on remarque une corrélation négative entre des *+10* et des *non*, tandis que le logiciel nous signale un effet de perspective pour la modalité *essais*.

jours===>profil autre

%CHI2 PARTIEL/CHI2 TOTAL(signes :ECARTS à l'indépendance)

| | Non réponse | oui | non | essais | Tota |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 à 2 | +5 | -1 | -2 | -1 | 1 |
| 3 | +3 | -8 | +0 | +0 | 70 |
| 4 à 10 | +0 | -4 | +5 | +0 | 38 |
| +10 | -9 | +55 | -8 | +0 | 25 |
| Total | 54 | 30 | 38 | 12 | 134 |

**e) Nombre de jour de formation et combien de profils faits?**

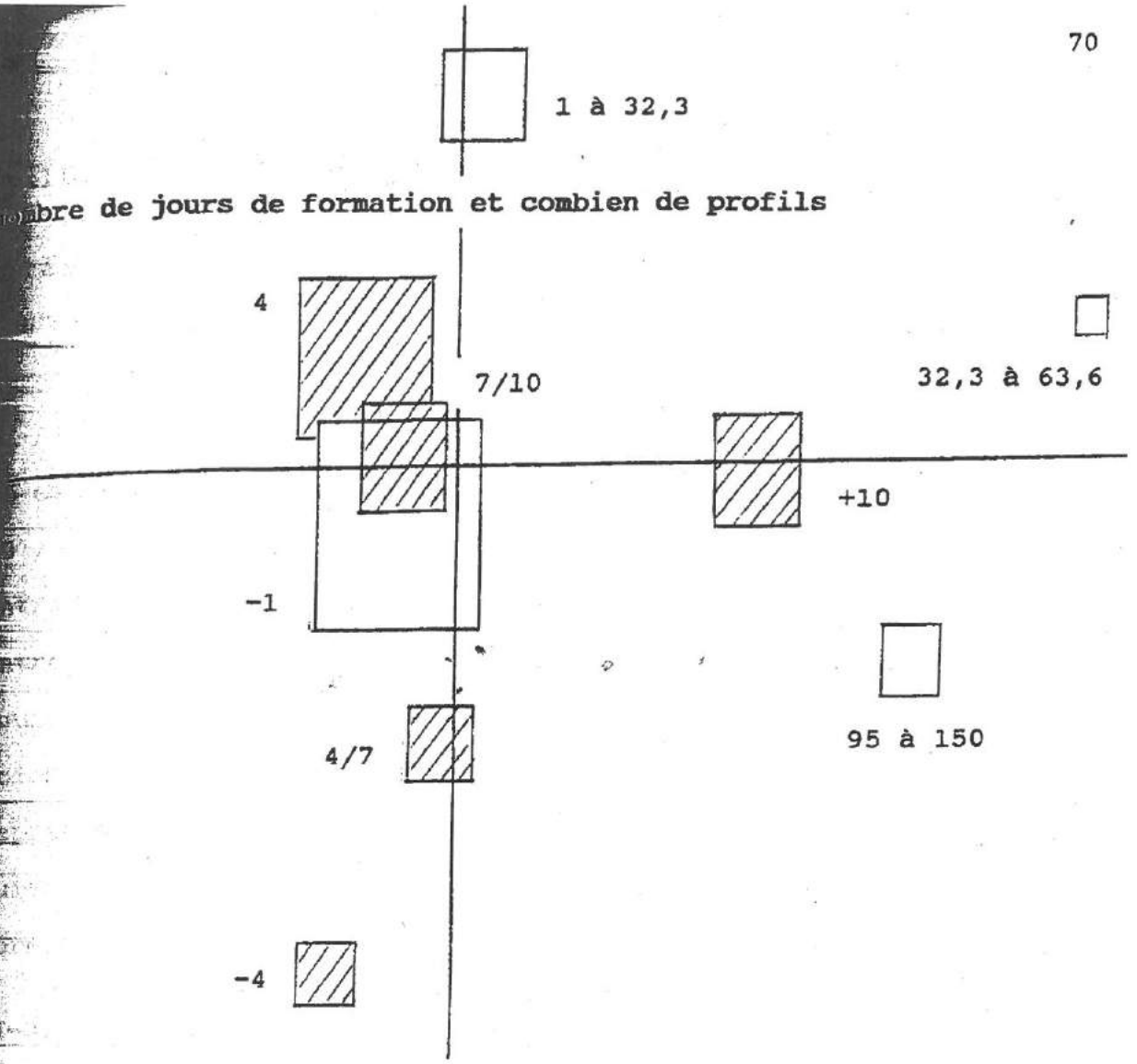
jours===>combien?

%CHI2 PARTIEL/CHI2 TOTAL(signes :ECARTS à l'indépendance)

| | -de 1 | 1 à32.3 | 32.3 à63.6 | 95 à 150 | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | +1 | -3 | +0 | -1 | 7 |
| 5 | +1 | +0 | -3 | -11 | 62 |
| 6 à 7 | +0 | -1 | -1 | +0 | 11 |
| 8 à 10 | +0 | +0 | -1 | -1 | 27 |
| +10 | -8 | +0 | +23 | +44 | 23 |
| Total | 101 | 19 | 2 | 8 | 130 |

CHI2 = 33,5 p = 100% la dépendance est significative

On constate que la modalité *4* est très loin des *95 à 150*, mais que la modalité *+10* est très liée aux modalités *32 à 63* et *95 à 150*. On remarque inversement une répulsion entre la modalité *10* et celle des *-1*.




Nombre de jours de formation et combien de profils

) Nombre de jours de formation et prise de conscience

ar contre il n'y a aucune corrélation significative entre ces eux variables

jours===>conscience

%CHI2 PARTIEL/CHI2 TOTAL(signes :ECARTS à l'indépendance)

| Non réponse | oui | non | partiellemt | Total |
|---|---|---|---|---|
| +0 | -3 | -1 | +15 | 1 |
| +0 | +0 | -1 | +4 | 2 |
| +0 | +3 | -2 | -4 | 4 |
| -1 | -3 | +11 | +0 | 70 |
| -1 | -1 | +0 | +7 | 11 |
| -3 | +3 | -2 | -2 | 27 |
| +19 | +2 | -7 | -4 | 25 |
| 3 | 92 | 17 | 28 | 140 |

PAS de DEPENDANCE SIGNIFICATIVE (chideux= 20.97 p= 72%)

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de ces calculs?

## II-3 LE BILAN

Pour résumer les constats faits ci-dessus, en reprenant les mêmes rubriques, nous dirons que:

### II-31 Le public

Il est à 80% féminin, pour moitié dans la tranche d'âge des 40 / 50 ans; la moitié aussi a suivi 4 jours de formation, 19% entre 7 et 10 jours et 18% plus de 10 jours de formation. Entre collège, lycée et lycée professionnel, la répartition est équilibrée (17 et 18%) pour les disciplines littéraires et scientifiques. Notre échantillon nous semble pondéré et représentatif des populations de stage dans sa répartition suivant les niveaux d'enseignement: primaire, collège, lycées, formation d'adultes et non enseignants.

### II-32 La prise de conscience et ses conditions

Pour 66% des participants elle s'est bien faite, *mais par une aide indirecte*. Elle a été favorisée dans 186 citations par les informations générales reçues et les confrontations avec les dire des autres stagiaires, contre 27 mentions pour l'entretien individuel, alors que 48 personnes ont dit en avoir bénéficié. L'objectif de responsabilisation et d'autonomie semble bien avoir été atteint, à moins que ne soit simplement trouvé ici le besoin "auto", d'appropriation des enseignants. Dans les facteurs gênants, le critère *manque de temps , manque de recul*, est le fait des participants à l'université d'été; il joue beaucoup moins pour les stagiaires dont les jours de formation ont été plus étalés dans le temps.

**33 Pouvez-vous dire votre profil?**

s de la moitié (48%) le peuvent, 1/4 (24%) partiellement.

paramètre 3 dominant (logique rationnelle) est cité par 49%

s personnes interrogées, 43% se reconnaissent un

nctionnement auditif et 33% précisent auto-auditif (c'est-à-

re qu'ils se parlent mentalement);

% (seulement) se reconnaissent un fonctionnement visuel et 8%

écisent auto-visuel (sont sur leurs images, voient leur

criture, leurs documents). Cela nous donne 41% d' "auto", à

ort besoin d'appropriation personnelle.

Nous savons que ces chiffres ne sont que des approximations car

es réponses indiquent que tous les enquêtés ne différencient

ar le début et la fin du cheminement mental, la preuve en est

a mention de mixité comme famille mentale maternelle alors

u'en cas de mode mixte une famille mentale est première.

ailleurs 35% seulement sur 48% qui peuvent décrire leur

onctionnement se sont trouvé des remédiations. Souvent, c'est

a certitude qui permet de déboucher plus sûrement sur des

emédiations.

l n'en reste pas moins qu'un affinement sur la

hronologie des stratégies ne ferait qu'augmenter la

roportion des fonctionnements auditifs d'abord. Nous sommes

ès proches de nos constats sur le terrain: 2/3 de

onctionnements auditifs pour 1/3 de fonctionnements visuels.

ur les 72 itinéraires mentaux qui sont décrits, très peu

nt superposables, c'est dire que cette notion rend bien

mpte de la très grande variété des stratégies possibles.

**II-34 Résultats et modifications**

Les 3/4 du public ne sont pas restés insensibles à la découverte dela gestion mentale et 43,6% disent qu'elle a compté beaucoup pour eux.

Peut-être était-ce induit par la formulation de notre question mais *les modifications, les points positifs, les critères d'évaluation* cités, sont d'abord axés sur des apports, des références personnelles touchant l'individu; les éléments de la vie professionnelle sont très largement derrière.

Se renforce l'importance de cette connaissance, dans la similitude frappante des réponses sur ces trois points, les gens sont touchés très fort, intérieurement, par la gestion mentale et la découverte de leur mode de fonctionnement.

Et cela, quand bien même assez peu sont passé à la pratique du profil pédagogique.

Au bout de 4 jours de formation on constate des essais, mais il faut plus de 10 jours de formation pour qu'à coup sûr l'aide à la détermination du profil d'autres personnes soit entreprise.

**II-35 Les corrélations significatives**

**a) Pour les stagiaires**

Pour notre échantillon les seuls rapprochements signifiants sont à faire avec la modalité *+10* jours de stage. A partir de ce temps de formation ce n'est plus un hasard si l'on peut dire son profil, trouver des remédiations pour soi, faire des profils, évoluer personnellement et professionnellement.

Il nous semble toutefois que ces résultats, mêmes s'ils restent acquis, gagneraient à être vérifiés avec un autre échantillon de public dont la formation aurait été davantage répartie dans

temps. Nous voulons dire par là que toute la fourchette 7 à jours est constituée entièrement par la population des giaires d'université d'été.

us nous demandons quelle différence d'impact aurait eu une rmation plus échelonnée ou une enquête en différé, quelques is après la fin de cette semaine de formation.

tant que formateur ce point nous semblait intéressant.

***la question que nous nous posions: Peut-on prendre conscience de son fonctionnement mental? les stagiaires ont répondu OUI, oui à condition de disposer de toutes les informations nécessaires, d'exercices, de mises en situations variées et nombreuses, mais aussi de temps pour pouvoir LE FAIRE SEUL.***

**b) Pour le formateur**

Nous avions des éléments qui devaient être pris en compte dans notre présentation de la gestion mentale:

*Notre aide devait être beaucoup plus indirecte que directe.*

Toutefois, si nous pouvons conclure à la possibilité de prendre conscience de leurs évocations par nos stagiaires, nous ne nous sommes pas donné les moyens ici, de **vérifier s'ils avaient une connaissance exacte de leur profil d'apprentissage.**

Mais il y avait, pour nous, plus grave encore, dans cette corrélation entre un impact personnel et professionnel et les dix jours de formation nécessaires. Au rythme de nos stages, quatre jours la première année, trois la deuxième, un les années suivantes, il fallait "statistiquement", cinq ans de formations consécutives, pour envisager une influence sur les pratiques pédagogiques.

Nous étions dans *l'obligation de devenir plus efficace* dans

notre présentation de la gestion mentale pour que les enseignants ne se découragent pas avant de pouvoir être performants.

Tout en considérant comme normal qu'il faille du temps pour intégrer des notions aussi complexes que celles du fonctionnement mental, nous ne pouvions pas être satisfaite de ces résultats.

Quels outils et quelles démarches mettre en oeuvre? C'est ce que nous avions commencé à chercher. Ce sont ces investigations que nous vous soumettons maintenant.

# 2ème Partie - DU PROFIL SYSTEMATIQUE A LA RECHERCHE DES PROCESSUS MENTAUX EFFICACES

# - LA STRATEGIE INITIALE: LE PROFIL SYSTEMATIQUE

Nous présentons ici l'exploration du profil pédagogique telle qu'elle est décrite et telle que nous l'avons vu pratiquer par Mme de La Garanderie. Cette recherche se fait au cours d'un entretien de nature pédagogique lui aussi. Nous en donnerons une définition avant de préciser ses objectifs et de le décrire. Nous ferons état des difficultés rencontrées dans la transmission de ces pratiques.

## I-1 DEFINITION ET OBJECTIFS

On appelle entretien pédagogique le dialogue ayant pour but la mise en évidence , par et pour le sujet interrogé, de ses habitudes et stratégies mentales lors des opérations intellectuelles, dans les domaines du quotidien, de la mémorisation, de la compréhension et de la réflexion ainsi que de l'imagination créatrice.
Cette "autoscopie" n'a d'intérêt que si elle permet à l'interviewé de conscientiser ses démarches pour les utiliser volontairement et éventuellement les enrichir lorsqu'elles ne sont pas opérationnelles. Ce portrait mental se développera par confrontation avec un éventail de propositions de plus en plus précises, que l'interviewer va faire à l'interviewé, pour la découverte de sa vie mentale comme pour ses possibilités d'élargissement.
L'accompagnateur aura, toutes proportions gardées, un rôle identique à celui du bain de révélateur pour la photographie: il ne peut pas agir seul, il n'invente ni le sujet ni la couleur, il permet de les mettre en lumière.

## 2 DESCRIPTION ET EXEMPLE

our Antoine de La Garanderie, la recherche du profil se fait
aramètre par Paramètre et dans chacun d'entre eux, rubrique
r rubrique et discipline par discipline, afin de constituer
bilan systématique des habitudes évocatives d'un sujet.

### 21 Les questions

) **Les questions en Paramètre 1** porteront sur:

les choses:
u'est-ce qui se passe dans ta tête si je te dis:"violon",
orage", "planche à voile"...

les êtres:
Comment est-ce que tu penses, dans ta tête, à un copain? à ton
rofesseur de français? à un animal familier?"...

les scènes et les gestes:
Comment penses-tu, dans ta tête, au repas d'hier soir? à
'apprentissage d'un geste sportif?"...

) **Les questions en Paramètre 2** porteront sur:

les mots: l'orthographe d'usage "comment mets-tu
orthographe d'un mot nouveau dans ta tête? Est-ce que tu le
ardes sous la même forme ?"

Les nombres: le calcul mental, les tables de multiplication

les automatismes: le "par-coeur", les associations
mboliques (notes de musiques, panneaux du code de la
oute...) "Que fais-tu, dans ta tête, pour apprendre par
eur?"

) **Les questions en Paramètre 3** porteront sur:

la démarche préférentielle de compréhension: déductive,

ductive ou analogique: "Est-ce que tu comprends mieux quand
t'explique la règle d'abord? quand on te donne des exemples,
and tu fais des exercices d'abord? quand on te fait des
mparaisons avec des choses que tu connais déjà?...
La manière de chercher des idées, de préparer un plan
La méthode pour résoudre un problème
La façon d'apprendre une leçon autrement que par coeur
La stratégie pour les révisions
...

**Les questions en Paramètre 4** porteront sur:
La préférence pour la découverte ou l'invention
La démarche de créativité: au fur et à mesure ou à partir
d'un plan, d'une image complètement finie du résultat?

**I-22 Les avantages**

Le profil systématique a l'intérêt de donner un panorama très
omplet et très détaillé des habitudes mentales de quelqu'un.
De plus l'accompagnateur bénéficie d'un nombre important de
onnées et de beaucoup de temps pour que surgissent par
ecoupements, les constantes, les rituels intellectuels.
Il est possible de préparer toutes les questions que l'on va
oser, et d'imaginer des scénarios de réponses pour préparer ce
ui est plus important que les questions de départ, leurs
rolongements. Ce sont eux qui permettront d'obtenir les
dicateurs du profil..

**I-23 Les inconvénients**

Le handicap essentiel de cette façon de procéder est la durée
l'entreprise qui nécessite 3 à 4 heures en moyenne.

s difficultés résident d'une part dans l'embarras pour
ner parmi toute cette masse d'informations
es, la chronologie des évocations et le Paramètre
et d'autre part l'oubli fréquent du tri entre ce que
fait par hasard, par suggestion, voire par
tion et ce qui correspond effectivement à son profil
nt d'apprentissage.
nier inconvénient survient souvent, alors que
tien lui-même a pu se dérouler tant bien que mal,
l'interviewer débutant se demande ce qu'il va en
e et quels conseils méthodologiques il va pouvoir
er à son interlocuteur.

**Un exemple: L'entretien avec LUC**

à titre d'illustration, le résumé d'un dialogue.
nes questions ont été omises pour alléger le texte,
ignera Luc, A, l'accompagnateur.

Avec ta classe de 1ère Technique,vous êtes venus écouter
nférence d'A. de La Garanderie, alors tu sais ce que nous
s faire ensemble? oui?

Si je te dis "violon" comment y penses-tu dans ta tête?
Je pense musique, instrument, c'est une musique lointaine
que je connais mal.
Je l'entends après avoir vu l'instrument
Le violon c'est une image en couleur.
Si je te dis "clair de lune"?
Je sais que c'est une chanson, mais moi, d'abord,
je vois un clair de lune précis, un soir d'été, c'est un
souvenir en forme de photo-couleur.

Si je te demande de penser à M. le Censeur?
J'ai rarement eu affaire à lui, je le vois traversant la
cour, c'est une photo-couleur.
Et si je te dis MMe X.?
Je pense "agressivité", non je n'entends pas sa voix,
c'est son attitude, les traits de son visage, qui me font
penser à ça.

Qu'est-ce qui t'aide le plus, pour apprendre à faire un
geste, au ski ou à l'atelier?

Il faut qu'on me l'ait montré pour que je puisse le reproduire.
Je le revois dans ma tête comme un film muet.

Comment as-tu appris tes tables de multiplication?
Je les revois imprimées sur mon cahier,
je les lisais et je m'écoutais les lire, oui, je les sais à peu prés.
Es-tu bon en calcul mental?
Oui, tant que ça n'est pas trop difficile,
je décompose les opérations comme on m'a appris,
oui, je les vois en ligne,
non, je ne pose pas l'opération, dans ma tête, on ne me l'a jamais dit.
Les numéros de téléphone, il faut que je me les dise à haute voix pour pouvoir les revoir, non ce n'est pas pour me réentendre dans ma tête, c'est pour revoir.

Es-tu bon en orthographe?
Oh non!
Quand j'ai des doutes sur l'orthographe d'un mot, j'essaie de revoir l'enchaînement des lettres, mais ça ne marche pas souvent, je l'écris de différentes manières pour m'aider à choisir, c'est pas terrible non plus.
Pour les noms propres par exemple, si je me les redis plusieurs fois en croyant m'en souvenir, ça ne marche pas souvent, mais si je les écris, je n'ai jamais besoin de les relire.

Apprendre par coeur, est-ce que cela t'est facile, difficile, impossible, de quoi est-ce que ça dépend?
Ca m'est difficile,
J'essaie de revoir, j'écris les lois, les formules, pour les relire, je redis à partir de mes images.
En sciences ça va encore, mais pour apprendre les mots de vocabulaire en anglais, quelle corvée! d'ailleurs je n'y arrive pas.

pour comprendre:
Qu'est-ce qui t'aide à comprendre un chapitre de livre difficile?
Si je ne comprends pas à la première lecture, je relis et je traduis le texte en bande dessinée.
En fait, oui, pour les gestes je fais la même chose, ce n'est pas vraiment un film muet, c'est plutôt une bande dessinée à ma façon.

pplication des règles:
Pour retenir une règle, il faut que je me trouve un truc, par exemple, je confondais la gauche et la droite jusqu'à ce que je pense à GODAR, rien à voir avec le cinéaste, je ne le connaissais pas, non, c'est mon truc, je dis GO et je le vois à gauche, et DAR, je le vois écrit à droite.
J'ai essayé de le donner à un copain pour le permis, mais pour lui ça ne marche pas.

Pour une règle, en général je me trouve un exemple simple. Pour pouvoir la retrouver? je la dis à ma façon, pas par coeur, je crois que je n'ai jamais appris une règle.

les devoirs:
En Sciences ou en technologie, pas de problèmes, c'est en français que ce n'est pas brillant.
Je fais mes plans à partir de mes idées, oui, elles sont en images, mais je ne sais pas bien les présenter, justement, là j'en ai une à faire...

Invention ou découverte:
J'adore inventer, je construis des voitures dans ma tête, elles font des courses, je les répare, je les repeins... Non, elles ne font pas BROUM BROUM!
Je fais de la montagne, eh bien je ne peux pas m'empêcher d'essayer de transformer le matériel que j'utilise pour le rendre plus performant!

tte première partie de l'échange nous indique les composantes ce profil.

faut savoir attendre, les informations pertinentes sont ement fournies dans le tout début de l'entretien, car interviewé est peu fréquemment habitué à l'introspection, il faut le temps de réaliser dans quelle direction chercher d'accommoder son regard intérieur, pour être capable de crire avec précision ce qu'il est à même d'observer.

élève était un des rares cas dont le besoin ppropriation, peu manifeste dans le domaine du quotidien (en l'incitait pourtant à se parler tout haut, au plan de la ception pour voir son écriture s'afficher dans sa tête.

faudra attendre l'exploration du domaine logique-rationnel pour comprendre précisement que les images auto-visuelles l se donne sont à dominante créative (P4), lorsqu'il dit: n'est pas vraiment un film muet, c'est plutôt une bande inée à ma façon".

paramètres bien gérés, c'est-à-dire ceux dans lesquels il performant sont ceux de la logique et de la

créativité (P3 et P4), alors que le domaine des automatismes (P2) est très peu et très mal utilisé. Le calcul mental, ça va tant que ça n'est pas trop difficile", l'orthographe, "non... j'essaie de revoir, mais ça ne marche pas souvent... je l'écris... c'est pas terrible non plus", apprendre par coeur, "ça m'est difficile... en anglais... quelle corvée!".

Les stratégies qui contournent ou remplacent le par coeur sont installées dans la réflexion et l'imaginaire (P3-P4): par exemple quand il indique son procédé mnémotechnique: CODAR, ou qu'il dit:"je crois que j'ai jamais appris une règle"...

Ce bilan étant fait, une seconde partie de la relation d'aide consistera à trouver des améliorations qui tiennent compte de la logique de cet apprenant-ci.

Pourtant ce bilan pouvait déjà poser des difficultés de compréhension; c'est ce que nous avons pu remarquer en proposant cette étude de cas lors de nos stages. Par exemple nous avons pu observer la confusion entre le besoin perceptif qu'avait Luc de parler tout fort et l'évocation qu'il constituait visuellement ou l'amalgame fait des stratégies induites par les conseils qu'il avait reçus: "je décompose les opérations comme on me l'a appris... j'essaie de revoir l'enchaînement des lettres" et de ses stratégies efficaces qui ne sont jamais linéaires.

Nous avons également observé d'autres déviations par rapport à ce que nous avions voulu montrer.

## I-3 DYSFONCTIONNEMENTS ET DERIVES

Lorsque nous avons voulu aider des enseignants en formation continue à comprendre et utiliser la gestion mentale, nous avons très vite constaté que pour la plupart, le premier résultat de l'intérêt suscité était qu'ils avaient envie de situer leur propre profil. Cette préoccupation parasitait leur entendement du contenu théorique et ils nous ont demandé de leur faire des démonstrations pour avoir des illustrations sur eux-mêmes du modèle de dialogue présenté; d'autant qu'ensuite ils avaient envie d'essayer à leur tour.

Un premier obstacle prévisible était celui de la durée de l'entretien; nous ne pouvions accorder à 15 personnes, lors d'un stage de 4 jours, les 2 ou 3 heures nécessaires; nous avons tenté des sensibilisations semi-collectives. C'est-à-dire que nous posions les questions à la cantonade et que nous reprenions au bond les réponses qui se présentaient. Nous ne pouvions pas prolonger assez le dialogue avec tous, si bien que ceux qui n'avaient des habitudes que dans une seule famille mentale pouvaient repérer leur manière de faire et d'autres n'ayant pu se profiler restaient avec l'impression que ce travail était peut-être valable pour certains mais n'était pas généralisable, puisque eux restaient dans le vague.

Une autre série de difficultés s'est trouvée, chez nos stagiaires, à la fin de l'entretien lorsqu'ils ne savaient plus que faire des informations recueillies; ils arrivaient vaille que vaille à poser des questions dans chaque paramètre, mais ne savaient ensuite ni:

quel était le paramètre dominant

quelle était la chronologie des évocations en cas de mixité

la part des conseils suivis par l'élève, mais inefficaces, par rapport à ses stratégies personnelles

onc, ils ne pouvaient pas faire de propositions de remédiation 'appuyant sur les ressources du sujet et prolongeant les abitudes efficaces déjà constituées.

exercice se résumait à beaucoup de bruit et peu informations utiles; la maîtrise du canevas d'entretien laboré par eux, n'était pas acquise par ce biais, et notre bjectif n'était donc pas atteint.

l y a plus grave encore, de notre point de vue, lorsque la technique du contenu de l'entretien est surmontée mais qu'il est dévié de sa finalité de responsabilisation de l'élève:

ui se voit imposer un verdict, en direct, "toi tu es ceci", ne étiquette, un diagnostic, "donc, tu dois..." avec une liste de remèdes à consommer.

ui le reçoit en différé, "après avoir relu mes notes, j'en onclus que tu es cela..."

ui se voit sommé de comparaître devant le grand interviewer, c'est pour ton bien..."

'est la dérive démiurgique, parmi celles décrites par P. eirieu.

u même simplement par conscience professionnelle, cette idée ien enracinée, qui se manifestait par des: "il faut que *je* ouve", "j'ai peur de *me* tromper", nous faisaient comprendre ue là encore nous n'avions pas fait passer l'esprit de la estion Mentale.

avions suffisamment d'éléments "inquiétants", pour nous ter à modifier la conception de certaines de nos séquences formation.

## — VERS UNE NOUVELLE RATEGIE

c, pour mieux servir les objectifs de la Gestion Mentale, s étions en quête de modalités plus adaptées et de férences théoriques capables d'alimenter notre réflexion et nous aider à répondre à quelques questions ou objections équemment rencontrées.

### II-1 LES QUESTIONS EMBARRASSANTES SUR LE KINESTHESIQUE L'AFFECTIF ET LES MIXTES

**II-11 L'objection la plus massive**

Elle portait sur l'absence de prise en compte de la mémoire sensori-motrice, des sensations et des émotions en général. Nous avons pu, très vite, établir une relation entre ces poseurs de questions et un profil particulier celui des imaginatifs (P4 dominant), qui vont dans leur quasi totalité puiser leur créativité dans leurs émotions et leurs sensations ou les sportifs, enseignants d'EPS spécialement, chez lesquels la référence à la sensation musculaire et motrice est de règle. Ceux-là ne pouvaient pas se reconnaître dans le modèle proposé.

**II-12 Le peu de place fait à l'affectivité et à la motivation**

Dans notre présentation du fonctionnement mental, l'occultation de la motivation du sujet, choquait ceux des enseignants qui adhéraient à la théorie des dons ou

qui avaient à faire à des classes difficiles, des élèves démobilisés.

**-13 Le flou persistait sur les modes de fonctionnement xtes**

a double modalité mentale générale, semblait bien ancrée dans es croyances, les cas de codage univoque ne semblant au mieux ue des hypothèses d'école intéressantes. Nous entendions en conclusion: "oui, d'accord, mais nous sommes tous plus ou moins mixtes".

La simple logique, la lecture de Michel Serres,(1) tout comme notre envie de "composer" nous faisait présupposer que la théorie et ces interrogations devaient trouver un lieu d'exactitude simultanée, où tout pouvait être vrai (si la description de la vie mentale est vraie, l'importance de l'affectif peut être vraie aussi) plutôt que d'exclusion (si l'une des propositions est vraie, l'autre doit être fausse). Nous avons cherché dans ce sens en élargissant notre exploration de ces phénomènes tant en gestion mentale qu'à travers d'autres référents.

Nous étions également très choquée par la virulence de certaines attaques contre une théorie dont nous commencions à constater les effets positifs dans les applications pratiques dont nous devenions capable, Dans notre académie, sans doute à

---

1) M. Serres: Les cinq sens, Grasset, 1986, "Leibnitz... définit le simultané comme un état de choses où la contradiction n'est ni présente ni enveloppée. Il permet de définir l'espace et le temps non comme des conditions aux principes, mais, au contraire, comme produits par eux. L'espace devient l'ordre des coexistences, l'ordre des simultanés, ou l'ordre des non-contradictoires, puisqu'ils ne sauraient exister simultanément. Inversement, le temps devient l'ordre des choses non simultanées, qui peuvent donc être contradictoires." p. 311

use de l'ouverture d'esprit des personnes avec lesquelles
us avons travaillé, du volontariat pour l'inscription à des
ages de formation continue et de l'enthousiasme des
ticipants précédents qui faisaient notre publicité, nous
avons connu que la gamme douce dans les offensives. Mais ce
fut pas toujours le cas ailleurs et nous ne comprenions pas
s raisons d'invectives et d'acharnement à l'encontre d'idées
ouvent dénaturées et très mal connues ou mal comprises.
ous devions, et nous garder de nous sentir agressée
ersonnellement, et conforter notre base théorique.

## II-2 REFERENCES THEORIQUES DE BASE

Nous ne présenterons pas les différentes approches, qui sont
intenant bien connues et nous nous permettons de renvoyer à
'annexe bibliographique pour plus de précision. Nous nous
ntenterons ici, d'extraire et d'argumenter sur les points
intenant indissociables de notre travail.

### II-21 La Programmation Neuro-Linguistique

a Programmation Neuro-Linguistique est une conception de la
mmunication et du comportement qui a été mise au point aux
ats-Unis, à partir de 1975, grâce à l'observation
stématique de Virginia Satir, Milton H. Erickson, Fritz Perls
d'autres grands thérapeutes et participants au groupe de
lo Alto.
ervant ce que ces gens-là faisaient, plutôt que ce qu'ils
aient faire, Richard Bandler, mathématicien-informaticien et
Grinder, linguiste, ont voulu nous donner des "modèles"
mieux communiquer et pour changer nos comportements,

squ'ils sont inadaptés.

champs d'application de ce système se trouvent en
munication et en thérapie. S'il est mal connu en éducation
st que les formations sont très chères et le tarif des
mateurs hors du cadre financier des MAFPEN.
tant la théorie présente les mêmes constats sur la vie
tale que ceux avancés par A. de La Garanderie et utilise
alement l'introspection.
cemment Bandler dit que, "Même si de nombreux psychologues et
availleurs sociaux utilisent la PNL pour faire ce qu'ils
ppellent de la *thérapie*, je pense qu'il est plus approprié de
crire la PNL comme un processus éducatif. En fait nous
ttons au point des moyens d'apprendre aux gens à utiliser
ur cerveau...
PNL permet d'étudier la subjectivité - quelque chose de
doutable, m'a-t-on dit à l'Université. On m'a dit que la
ale science avait un regard objectif sur les choses.
utefois, j'ai remarqué que c'est mon expérience subjective
semblait m'influencer le plus; j'ai donc voulu savoir
mment cela fonctionnait et comment cela affectait les
res." (2)
travaux ont l'intérêt:
de prendre en compte les trois niveaux cérébraux et de
urnir de nombreux outils pour partir de l'affectif, lorsque
st à ce niveau de blocage que se trouve le sujet à aider.
peuvent être des outils-relais lorsque la gestion mentale
joue au niveau cortical n'est pas opérante.

---

R. Bandler: un cerveau pour changer p. 24 et 25.

e nous fournir des modes d'emploi détaillés des démarches à
vre, suivant les problèmes à traiter: stress, phobie, image
ative de soi, blocage affectif, comportement compulsif...
e nous fournir des schémas pour déterminer les corrélations
re un comportement observable de l'extérieur et l'état
érieur d'un sujet. Le plus facile à intégrer de ces modèles,
nt l'observation des mouvements des globes oculaires.
e nous apprendre à lire le langage non-verbal dans
ttitude de l'autre
être dans l'esprit de la gestion mentale car on ne cherche
le "pourquoi" mais le "quoi" des habitudes, des
portements, des blocages, ce qu'ils nous provoquent, ce
ils induisent. De même, un problème quel qu'il soit, peut
e traité sans que nous en connaissions le contenu, en jouant
lement sur les submodalités évocatives ( le plus petit
ément de chaque modalité, la lumière, submodalité visuelle;
lume et rythme, submodalités auditives...).
voici un exemple:
s d'une conférence à l'intention de parents d'élèves dans un
lège ayant mis en place des classes en gestion mentale, nous
ons indiqué l'importance de l'affectif dans l'apprentissage
donné des exemples de remédiations pour des enfants qui
ent peur du maître. A l'issue de la réunion une famille
t nous voir et la maman nous dit:

ai réfléchi à ce que vous avez dit sur les enfants bloqués
l'image de l'enseignant et je me suis dit que ça pourrait
her aussi avec des adultes.
, bien sûr.
le évoque les yeux au ciel)
us pensez à un problème
oujours les yeux au ciel) oh oui!
us voulez qu'on essaie?
oujours les yeux au ciel) oh non! Ca ne marchera pas.

Si vous pensez que ça ne marchera pas, n'en parlons plus, mais si vous avez quand même envie d'essayer, on peut, là, maintenant.
Pourquoi pas, essayons.(les yeux au ciel=évocation visuelle)
Vous le voyez votre problème?
ah oui!
Comment est-elle cette image?
Pénible. (les yeux au ciel, le visage crispé, tendu)
Est-ce que vous pouvez lui mettre des couleurs plus gaies à cette image?
Oui (elle cligne des yeux)
Est-ce que vous pouvez l'éloigner?
Oui (pas de changement physique)
Est-ce que vous pouvez la rapprocher?
(elle a un brusque recul de la tête)
Est-ce que vous pouvez baisser la lumière?
(le visage se détend, elle respire)
Comment vous sentez-vous?
Je me sens apaisée
Et bien chaque fois que vous penserez à votre problème , vous baisserez la lumière.
*Le mari:*
C'est bien joli tout ça, mais ça ne va pas changer sa collègue de bureau!
Non, on ne peut pas changer la collègue de bureau, mais on peut changer l'effet qu'elle fait à votre femme chaque fois qu'elle y pense. Si elle en a pour pour un quart d'heure ou plus, à s'en remettre ou à vous en parler, ça vaut la peine de baisser la lumière tout de suite.
Ah oui alors!

Ce sont les formations à la PNL qui nous ont alertée sur la structure ternaire du cerveau humain telle que P.D. MacLean l'a mise en évidence. La lecture de B. Edwards (3) et ses applications au dessin nous a fait découvrir le cerveau scindé étudié par R. W. Sperry au California Institute of Technologie. Quels sont les effets de la pluralité de notre cerveau?

**II-22 Les neuro-sciences**

C'est n'est que très récemment que nous avons redécouvert que nous n'étions pas de purs esprits, que les opérations mentales ne s'accomplissaient pas dans une boite noire inaccessible, mais qu'elles empruntaient des canaux précis et qu'elles

(3) B. Edwards: 1979 p. 40.

incarnaient dans des localisations cérébrales à fonctions écifiques, même si elles sont susceptibles de déplacement en de traumatisme.

parlant de cerveau pluriel, nous voulons mentionner le erveau horizontal (hémisphère droit-hémisphère gauche) et le erveau vertical (reptilien limbique et cortex)

**Le cerveau vertical**

a thèse de P. D. MacLean a été élaborée de 1949 à 1962; il ne e limite pas à distinguer trois éléments du cerveau "il estime ue chacune de ces trois structures modèle une partie de notre omportement personnel et social qui reste sous la dépendance e toute l'histoire évolutive de notre espèce, et entreprend de le démontrer... Jusqu'à un certain point, selon MacLean, ces tructures demeurent autonomes, s'expriment dans la vie uotidienne, en particulier sociale, et vont jusqu'à influer ur des comportements massivement sociaux comme la grégarité, morale ou la guerre. Et... nos comportements, en particulier eux qui touchent à la sexualité, à l'agressivité, à la famille au lien social, sont largement dictés par cette constitution notre cerveau.

MacLean laisse entendre que sa conséquence est loin d'être tièrement positive. En effet, l'évolution extrêmement rapide l'être humain n'a pas laissé à ces trois structures le temps s'intégrer complètement, au contraire de ce qui s'est sans ute produit pour des espèces plus anciennes. Nous avons trois veaux et non pas un seul, et chacun d'eux est susceptible ns certaines conditions de prendre le contôle de notre chisme et de notre corps. C'est ce que MacLean exprime avec

terme de *cerveau triunique*." (4)

ne voulons pas présenter cette thèse, mais à partir de
-ci, préciser quelques rapprochements avec la vie mentale
apprentissage.

cerveau reptilien

le plus archaïque, il prolonge le bulbe rachidien et la
le épinière.

'est pas sensible à l'expérience et fonctionne sur des
rammes. Ceux-ci une fois enclenchés sont très difficiles à
ter car d'eux dépend la survie de l'espèce ou de
dividu: la fuite en cas de panique, l'agressivité en cas
taque de notre territoire...

efois un certain type d'apprentissage y est ancré, celui
peut se faire par copie, par mimétisme. Comme les animaux
oduisent les modèles parentaux, certaines personnes disent
l leur est plus facile d'apprendre un geste, un pas de
e, en oubliant toute réflexion pour se couler dans le moule
attitudes du professeur, l'imiter simplement, "je regarde
e refais".

omplexe reptilien peut donc être le siège de certains
entissages moteurs. De plus sa préférence pour la sécurité
choses connues, habituelles, voire la routine, pourrait
e un pont avec des habitudes mentales de type "par coeur"
utomatismes (P2)

système limbique

toure le cerveau reptilien.

quatre fonctions essentielles:

---

D. MacLean; R. Guyot: les trois cerveaux de l'homme p.13.

il contribue à la survie de l'individu par adaptation et participation à la vie d'un groupe dont les usages, les jeux et les croyances vont être adoptés . "De façon ironique, il semblerait que le vieux système limbique engendre nos certitudes quant aux révélations et aux croyances, qu'elles soient vraies ou fausses, certitudes à composantes affectives puissantes et sans frein" (5)

adhérer au postulat d'éducabilité de G. Avazini ou penser que les élèves sont doués ou pas et que l'enseignant n'y peut rien, sont des croyances qui conditionnent des attitudes et des pratiques pédagogiques bien différentes.

il est le siège de l'affectivité

Nos deux cerveaux archaïques sont non verbaux, ils se manifestent par des comportements, des émotions, des sensations. Ils ne sont pas sensibles aux arguments logiques, la peur, l'angoisse ne se raisonnent pas. Ils sont indépendants du cortex. Il devient donc illusoire de vouloir convaincre un élève qui n'aime pas le professeur ou une matière, que l'enseignant agit pour son bien ou que la matière lui sera indispensable plus tard.

nous répondons le plus souvent par des arguments rationnels pour règler un problème affectif et nous sommes mal entraînés à utiliser les arguments a-rationnels qui seraient efficaces et P. Watzlawick donne de nombreux exemples (recadrage, paradoxes, métaphores...).

il enregistre les expériences, il apprend par action et mémorisation. Il stocke et produit de l'information affective qui guidera le comportement de l'individu pour sa sauvegarde.

---

(5) Id. p. 131.

l fonctionne comme un filtre

l y a plaisir, récompense, accord avec ses croyances,
venir positif, réussite, alors il donne le feu vert aux
ivités du cortex; dans le cas contraire, le feu passe au
ge, il bloque et inhibe le fonctionnement cortical.
sens unique va toujours du système limbique vers le cortex.

e se passe-t-il mentalement si le limbique fait obstacle?
si le blocage est complet c'est la panique, le trou, le vide,
us un son ne peut sortir de la bouche de l'élève interrogé.
si le reptilien peut prendre le relais, les automatismes
stent disponibles, l'élève qui a appris par coeur pourra
citer, il ne pourra pas répondre à des questions. Et les
ves sont plus nombreux que l'on ne croit à vivre une
tuation de stress chronique qui les incite à s'enfermer dans
sécurité du "par coeur".
la veut dire que si l'autonomie est en court-circuit, la
flexion bloquée, la remise en route du fonctionnement mental
t être relancée et facilitée en l'accompagnant par un
pport perceptif de même nature que le canal évocatif, auditif
l est auditif, visuel s'il est visuel; un codage entre
rception et évocation ne sera plus possible. Ce qui veut dire
si que les évocations auto-auditives qui permettent à un
ves de se raconter les choses tout seul d'habitude, seront
panne, et que cet enfant aura besoin qu'on lui lise l'énoncé
t au tableau ou distribué sur un polycopié.

cortex

est connu, on fait même souvent comme si lui seul existait
la tête de nos interlocuteurs. C'est l'ordinateur, verbal

mbolique, abstrait, il entre les données, les traite les
ie, les organise et en invente au besoin, mais il ne peut
mais travailler seul.
rtains neuro-biologistes considèrent actuellement que les
obes frontaux pourraient constituer une entité spécifique, de
r leur composition particulière en cellules d'association.
serait le siège de la réflexion, de la décision et de la
réativité.

**b) Le cerveau horizontal**

uelle ne fut pas notre surprise à la lecture de B. Edwards de
découvrir que les spécificités hémisphériques correspondaient à
e que nous annoncions comme constantes des modes de
onctionnement mentaux!
e que nous avions retrouvé de commun dans les modalités
uditives était localisé dans l'hémisphère gauche, ce que
ous avions retrouvé de commun dans les modalités visuelles
tait localisé dans l'hémisphère droit. A deux exceptions
rès. B. Edwards oppose les traitements de l'information de
ype *Abstrait* qui relèverait du mode cérébral Gauche au *Concret*
ui relèverait du mode cérébral Droit
l en va de même, pour elle du *Rationnel* situé dans
hémisphère gauche par opposition à l'*Irrationnel*, situé dans
'hémisphère droit.
es quatre formes de traitement de l'information ne relèvent
us, en gestion mentale, d'une différence de famille mentale,
s d'une différence de paramètre; l'abstrait et le rationnel
ont du domaine du Paramètre 3, le concret, évocation du
otidien entre dans le Paramètre 1 et l'irrationnel, la

tivité, l'imaginaire dans le Paramètre 4; tous peuvent être
és dans les modalités auditives et visuelles.

exceptions ne sont d'ailleurs pas dans la logique de
arité et de la référence au temps de la constante auditive;
plus que dans la logique de référence à l'espace et à un
itement simultané de l'information de la constante visuelle.
te légère discordance disparaît si l'on admet la notion d'un
trième cerveau constitué des lobes orbito-frontaux, siège de
réflexion et de la créativité, qui donc, pour ces fonctions
seraient plus spécifiques d'un hémisphère mais d'un autre
semble cérébral..
ant à l'analogie, pour ce qu'en écrit M. Denis (6) " les
présentations de type analogique ne se trouvent pas inscrites
ectivement dans un hémisphère, alors que l'on reste fondé,
ailleurs, à penser que les systèmes spécialisés dans le
aitement de l'information verbale sont principalement liés au
nctionnement de l'hémisphère gauche."
oi qu'il en soit nous sommes conduite à penser que les
bitudes mentales auditives et visuelles pourraient être des
bitudes de latéralisation hémisphérique cérébrale.

ces nouveaux acquis de notre formation nous semblaient bien
er dans le sens recherché, il est une autre pratique que
s avions déjà intégrée mais qu'il faut mentionner ici car
e fait partie des implicites de la gestion mentale, il
git de l'écoute rogérienne.

---

M. Denis: 1989 p. 93.

## 23 L'écoute active

de La Garanderie a non seulement été un élève de Rogers mais travaillé sous sa direction comme écoutant. Cet état d'esprit tellement intégré à sa pratique et l'ayant indiqué dans des vrages plus anciens, l'auteur n'a sans doute pas cru devoir y venir et cette dimension peut faire défaut à ceux qui s'en tiendraient au seul questionnement en gestion mentale. leur manquerait l'esprit et les techniques de l'écoute.

esprit veut que l'écoutant n'intervienne que pour faciliter l'expression de l'écouté. Même si l'entretien de termination d'un profil n'est pas un entretien non directif, mais un entretien centré, semi-directif, nous avons des bjectifs; cependant pour mieux les atteindre et pour que le ujet prenne conscience de son mode de fonctionnement, nous utilisons également la technique de la reformulation.

reformulation, qui a un double intérêt:

l'interviewé, tout à la recherche des réponses aux questions que nous lui posons, a besoin de ce temps de mise à distance pour réaliser et analyser ce qu'il vient de dire, en prendre conscience, et c'est un de nos objectifs.

l'interviewer reformulera toutes les hypothèses et tout ce qu'il a compris des stratégies mentales qui viennent de lui être décrites. Cela lui permettra de faire vérifier à l'écouté ce qui a été entendu, de réajuster, et de regarder la réponse non verbale pendant le temps de reformulation, ce qui évitera d'inventer un profil au lieu de découvrir celui qui est devant lui.

ns l'entretien nous distinguerons un deuxième temps qui, lui,

rogérien, c'est celui de la recherche d'une remédiation. ocompagnateur, à ce moment-là, devra aider le sujet à uver sa solution. Des propositions précises ne peuvent être mulées qui si elles sont synchrones avec la logique de ses itudes mentales et seront exprimées comme des questions, *-ce que tu pourrais...?*.

nuance d'importance dans l'accueil positif est la prise en mpte des tempéraments opposant et composant.
Rogers tirait l'efficacité de ses cures du fait que, dans relation d'aide, il se souciait d'être empathique, c'est-à- re composant, et congruent, c'est à dire opposant." (7)
écoute positive nécessite une synchronisation avec les habitudes mentales d'intériorisation du sujet; non seulement un pposant s'ennuie très vite avec un composant, mais une telle titude l'empêche d'exister!

## T-3 COHERENCES, CONVERGENCES ET COMPLEMENTARITE

s rapprochements avec d'autres théories nous ont fourni un dre plus large pour insérer l'analyse de relations jusque là nfuses pour nous:

T-31 **Le Kinesthésique**, (au sens P.N.L.du terme: émotions nsations sentiments) se situe dans le cerveau limbique or A. La Garanderie explore les images mentales placées dans le rtex, cela explique le peu de place accordée, dans son mier ouvrage, à ces phénomènes ainsi que les affirmations lles que:

---

A. de La Garanderie: 1990, p. 87.

BIBLIOTHEQUE GRENOBLE INTERUNIVERSITAIRE

Dans le prolongement des évocations visuelles ou auditives,
s constatons des processus moteurs, qui ne sont pas des
ages"
ous laissons de coté le concept équivoque de mémoire
sculaire" (8)
ux qui éprouvaient ces sensations se sont sentis "méconnus",
le rejet affectif ne se faisait pas attendre . L'Analyse
ansactionnelle nous explique ce mouvement de survie du
stème, "si tu ne me reconnais pas, ou ce qui revient au même,
j'ai l'impression que tu m'ignores, je te nierais aussi".
rtains ne pouvaient pas se satisfaire de ces affirmations qui
ourtant ne faisaient que sortir, maladroitement sans doute,
ors du champs de son étude, par l'auteur, des éléments qui
en faisaient pas partie.

ais d'une part A. de La Garanderie, dans ses derniers
vrages fait une meilleure liaison entre ses travaux et le
nesthésique.(9): "Cela signifie-t-il qu'ils sont frappés
incapacités évocatives? Non pas. Il faut y regarder de plus
es. Nous rencontrons des sujets dont les réactions sont de
pe sensori-moteur, telles que la pensée ne les règle pas",
es sujets qui n'évoquent qu'en première personne sont ou
euvent être les victimes d'émotions précipitantes... ceux qui
évoquent qu'en troisième sont ou peuvent être les victimes
émotions paralysantes",
première (composante) doit surmonter un éventuel complexe
culpabilité, la seconde (opposante) d'infériorité."

---

A. de La Garanderie: 1980, pp.85 et 87.
us laissons de côté ..." p. 87
A. de La Garanderie: 1989. pp. 99 et suivantes
1990. pp. 83 à 89, p. 92, p. 142.

encore (10), dans son dialogue avec une personne qui s'est vanouie, il analyse comment faute de savoir le geste mental à pérer, le sujet, tout préoccupé par sa lutte contre évanouissement succombe, comme l'élève attentif à sa volonté être attentif est rendu distrait par là-même!

D'autre part la présentation de l'articulation cortex-limbique a permettre à tous de se retrouver. Elle va même enrichir la otion d'itinéraire mental en y incluant le passage, ou non, par le Kinesthésique, et poser une limite à des pratiques qui ne prendraient pas en compte l'indispensable accord du limbique au bon fonctionnement du cortex. D'accord, le limbique démultiplie les capacités du cortex, pas d'accord, le limbique handicape la bonne marche des opérations mentales qu'il peut aller jusqu'à bloquer complètement.

Les acquisitions sensori-motrices pouvant se faire sans images mentales soit qu'elles se placent en amont dans le reptilien, en cas de mimétisme soit qu'elles s'installent dans le cervelet après automatisation, les évocations étant indispensables à la modifications de gestes physiques intégrés sans elles.

D'ailleurs tous les entraînements de sportifs de haut niveau incluent un travail évocatif et parlent de "répétition mentale" et de "techniques de visualisation".

Un pianiste qui a sa partition dans les doigts, est-ce avant ou après l'apprentissage? C'est naturellement après de multiples répétitions.

10) A. de La Garanderie: 1989. pp. 54 et 55

II-32 L'affectivité

A. de La Garanderie parie sur le fait que décrire aux élèves le geste mental opérationnel dans leur tête, provoquera la réussite, et va du même coup réenclencher une dynamique de motivation. Il traite également l'émotivité bloquante par la prise de conscience du sujet du geste intellectuel à réaliser à la place.

"j'affirme que la plupart de ceux qui échouent dans leurs études, dans la formation initiale ou continue, sont motivés, mais ils ne savent pas comment s'y prendre pour bien user de leurs capacités mentales. Aussi le genre de renseignements que je propose de leur communiquer sera-t-il efficace.... C'est la description que l'on fera du geste mental qui permettra de se rendre compte de sa perfectibilité... (le sujet) découragé par le jugement de l'institution reprend confiance en lui, retrouve, ou découvre, sa motivation, avec les renseignements qui lui sont procurés sur l'art de se servir de sa pensée."(11)

Cela est très efficace si le blocage affectif n'est pas trop important, si l'élève n'a pas complètement été aspiré par la spirale de l'échec destructeur.

Dans ce dernier cas, les réponses en Gestion Mentale ne sont plus suffisantes car la remédiation doit porter au niveau du cerveau limbique qui n'est pas sensible aux mêmes arguments que le cortex. Nous trouverons le relais et des outils adéquats en Programmation Neuro-Linguistique, modèles à la frontière du pédagogique et du psychologique; chacun jugera ici, en fonction de ses compétences et de ses envies, jusqu'où il veut

(11) A. de La Garanderie: 1990, pp.47 et 49.

compagner les enfants dans la remédiation et à quel moment il
oide de passer le relais à un autre spécialiste.

**33 Le repérage des modes mixtes**

nous a été grandement facilité par l'observation des
uvements des globes oculaires modélisés par la P.N.L.; avec
peu d'habitude nous pouvions même retrouver leur chronologie
ns l'observation, mais elle ne nous donnait pas le domaine
'évocation et nous n'étions pas certains que la chronologie
bservée ne corresponde pas à celle de la recherche plutôt qu'à
elle de la mise en place de l'évocation.

**34 Pour la préparation aux ateliers d'entretien**

ous avons emprunté à l'Analyse Transactionnelle, aux auteurs
l'école de Palo Alto, à C. Rogers et à ses présentateurs:
ordon, A. de Peretti, A. Moyne et à la Programmation Neuro-
nguistique.
effet les objectifs de prise de conscience et de
esponsabilisation du sujet que l'on veut aider ne passent pas
r la seule maîtrise des contenus et du questionnement
estion mentale".
faut ajouter à cette maîtrise, l'écoute active et sa
formulation pour ne pas tomber dans un des 12 obstacles à la
mmunication repris par Gordon.
ous ne devons pas non plus nous laisser manipuler par notre
ent Nourricier, bon s'il donne, mauvais s'il gave
même si c'est pour *son* bien!).
us pouvons puiser également dans les concepts de l'A.T. pour
pas nous adonner à un de ces jeux psychologique décrits par

Berne.

s utiliserons la synchronisation non verbale pour établir
idement un contact qui sera un signe de reconnaissance
itif inconditionnel et calibrer pour ne pas se projeter en
erprétant le comportement de l'autre au lieu de le
mprendre.

s observerons les mouvements de ses globes oculaires en
dant évidemment le cap sur les indicateurs de gestion
ntale à trouver, car nous ne menons pas un entretien non
rectif mais un entretien centré sur des objectifs précis.

en d'insurmontable dans tout cela: nous en faisons déjà la
tié spontanément et plus nous nous exerçons à observer de
oses, plus nous sommes capables d'en assimiler, par exemple
voiture nous prenons en compte dans le même temps un très
and nombre d'informations avec une nécessité de rapidité et
e prise de risque bien plus importantes.

e devenait alors notre présentation de la gestion mentale?

## -4 NOTRE PRESENTATION DE LA GESTION MENTALE

ous proposons ici et dans les chapitres suivants notre
nception de la présentation de la vie mentale; nous
diquerons les écarts avec les écrits d'A. de La Garanderie.
s n'avons pas cherché à modifier à tout prix, nous avons
ayé de mieux rendre compte de ce que nous avions compris et
ce qui nous était décrit de la vie mentale.

### 41 Les Familles mentales

le début de nos stages en 1983, nous annoncions d'emblée
re modalités évocatives plutôt que deux langues

dagogiques seulement.

**Les modalités auditives**

y a deux manières auditives d'opérer, il existe des
*ocations auditives directes*, le sujet réentend mentalement
s sons, les voix, les bruits, tels quels.
*ocations auto-auditives*, le sujet traduit ce qu'il a perçu,
le commente, a sa voix en évocation.

**Les modalités visuelles**

existe la même distinction entre des
*ocations visuelles directes*, le sujet revoit ce qu'il a vu
el-quel, sans modification (sauf oubli) et des
*ocations auto-visuelles*, le sujet se voit lui-même sur les
ages qu'il se redonne, revoit son écriture ou ses propres
oductions plutôt que celles des autres.

**Les modalités mixtes**

me dans ce cas, ***au moment de l'installation de l'évocation,*** y a quelque chose qui vient ***d'abord***. Il y a une *évocation* mière et une *évocation seconde*, soit le son amène image, plus ou moins précise (famille maternelle auditive), it le son prolonge une image déjà installée (famille ternelle visuelle).

**Les modalités *auto*-auditive et *auto*-visuelle**

les manifestent un identique besoin d'appropriation dont intensité varie d'un individu à l'autre.
suffira à certains de se redonner avec leur propre voix le scours de l'autre "il a dit que...", de surligner mentalement document distribué, mais pour d'autres, ce même besoin de

ansformation peut aller jusqu'à tout reformuler autrement ou
modifier visuellement pour pouvoir l'installer dans leur
pace mental.

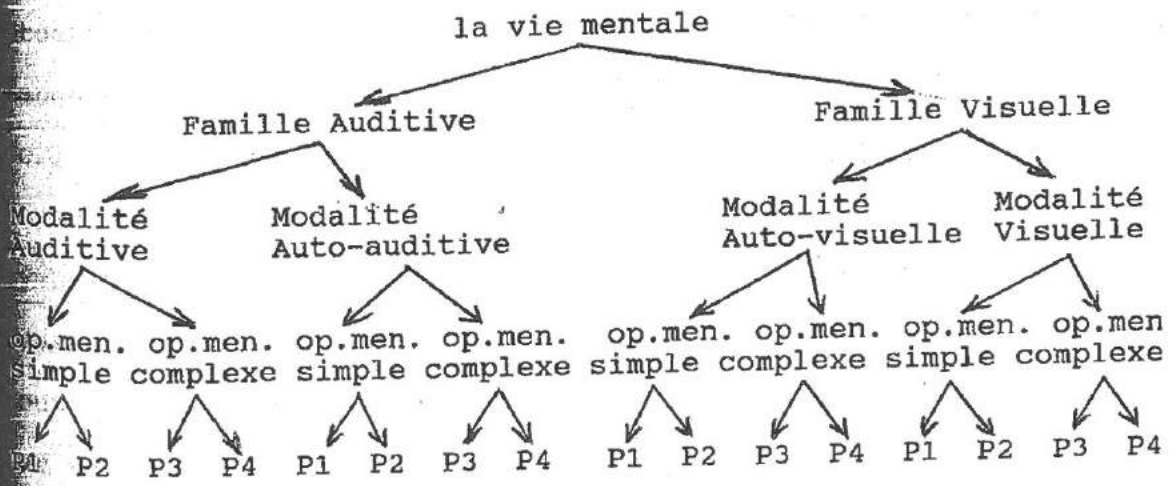
os la nécessité de l'appropriation est importante, plus le
jet est condamné à comprendre en différé, lorsqu'il aura le
mps de reprendre ses notes pour se les redire autrement, de
faire les schémas pour en faire ses images mentales.

l'on suit A. de La Garanderie, les paramètres sont une
amification, une précision apportée au contenu des différentes
odalités évocatives.

**II-42 Les Paramètres**

Nous n'avons rien voulu changer a priori, nous avons voulu, ici
ncore, comprendre et jouer la logique offerte au fil des
uvrages, jusqu'au bout.

Il apparaît que si nous exerçons notre fonctionnement mental
ans quatre domaines, appelés *paramètres* par Antoine de La
aranderie, ces domaines sont dans le prolongement direct des
odalités précédemment décrites. On peut les représenter ainsi:




uelles sont donc ces sous-modalités? Ce sont celles du

ncret (P1), des langages automatisés (P2), de la logique
tionnelle (P3) et de la créativité (P4).

dépendamment du support perceptif, nous avons des habitudes
stockage des informations sous une forme précise:

**Le Paramètre 1:**

ockage d'informations concrètes non traitées et intégrales,
personnes, de choses, de scènes et de gestes, décrits ou
présentés de manière hyper-réaliste et tels qu'ils ont été
erçus.

r exemple, "je me raconte comment était le professeur ce jour
, ses vêtements, leurs couleurs; de sa coiffure à ses
haussures, tout y passe" ou "je revois tout le cours de gym
omme un film, quand on est arrivé, quand le professeur a sorti
s tapis, quand il a fait la démonstration, quand les copains
t fait leurs essais, quand on a rangé, quand on est parti."

: Le Quotidien évoqué tel quel intégralement { les choses / les êtres / les scènes et les gestes

**Le Paramètre 2:**

ockage d'informations non traitées, intégrales, sous forme de
angages, ensembles de mots, de chiffres, entendus ou vus
rits, pages de notes de musiques solfiées ou vues sur les
tées mentalement, appris par coeur. Tous langages codés ou
mboliques, faits d'association d'éléments simples, deux par
ux, le signe et sa signification: panneaux du code de la
ute, pictogrammes...

exemple: "Si j'ai bien appris ma leçon, je revois toute la
e de mon cahier, les couleurs, les mots, les virgules et le

nts; les tâches ou les défauts de la photocopie s'il y en

ou "j'apprends en me redisant phrase par phrase, en

ommençant chaque fois du début."

| | |
|---|---|
| Les langages codifiés appris intégralement | les nombres<br>les mots<br>le par-coeur |

**Le Paramètre 3:**

ockage d'informations traitées, choisies, triées, classées,

our faire des liens, établir des rapports, des relations,

chématiser des structures, en prenant en compte des critères

ultiples, logiquement et rationnellement.

ar exemple: "je ne photographie que ce qui est important, le

chéma s'il y en a un ou le plan du cours." ou "je me dis que

elle insiste ça risque d'être important donc de sortir à

'interro. et qu'il faut que je le retienne."

| | |
|---|---|
| Les opérations logiques rationnelles de mise en relation de structuration | mots clefs, schémas, croquis,<br>exemples-clefs, mode d'emploi des<br>définitions, mots connecteurs,<br>idées clefs, raisonnements |

s projets de sens peuvent être portés par des démarches ou

es gestes mentaux nombreux et variés, dont les principaux

ont:

l'analogie qui vise à comparer des cas particuliers, mais

ns cette visée certains ne cherchent que les ressemblances,

ns une démarche composante, d'autres ne s'intéressent qu'aux

férences, aux contre-exemples, dans une démarche opposante

la déduction qui va du général au particulier, de la règle,

la théorie vers l'exemple ou l'exercice d'application

l'induction qui va du particulier au général, de l'exemple,

document, de l'expérience pour retrouver la règle, la

théorie, la généralité

le projet de compréhension application "j'estimerai avoir compris si je suis capable d'appliquer", s'opposant souvent au projet d'explication "comprendre pour moi c'est être capable de m'expliquer correctement."

L'évocation des fins peut être également antinomique, dans les habitudes mentales, mais devrait se conjuguer à l'évocation des moyens et réciproquement.

d) **Le Paramètre 4:**

Stockage d'informations élaborées, créatives, qui prolongent, innovent, transforment dans une logique a-rationnelle qui est celle de l'imaginaire et peut donc aller au farfelu, au paradoxe, à la démesure.

Et sur ce point nous sommes en désaccord avec une définition trop restrictive ramenée à une transformation-appropriation "raisonnable", de la créativité. A. de La Garanderie maintient l'ambiguïté dans ce domaine; d'une part il écrit: "Nous mettons l'accent sur cette part de prolongement personnel, pouvant aller jusqu'à la découverte et la création depuis le simple prolongement ou la modification d'une image mentale."(12) D'autre part les exercices de développement de la créativité dans *comprendre et imaginer* sont plutôt des exercices qui tendent à faire évoluer les habitudes mentales vers l'appropriation et les évocations en première personne.

Ce que nous dirions, c'est qu'effectivement le besoin de créativité est semblable au besoin d'appropriation, il est caractérisé par des intensités variables suivant les personnes,

(12) A. de La Garanderie: 1980, p. 115.

vont de "j'aime m'inventer mes exemples à moi, surtout que
les choisis un peu marrants, plutôt que de retenir ceux du
f.", en passant par "pour retenir *traurig*, qui veut dire
iste en allemand, je me suis dit -trop riche- pour être
reux donc *triste*." jusqu'à "ce que j'adore, c'est maquiller
copines, j'ai jamais pu accrocher en math jusqu'à ce que je
nse à maquiller le prof avec ses formules, ça marche bien
eux en math maintenant."

La créativité
L'imaginaire: { fabrication, accueil, recherche de l'inattendu, du farfelu, y compris pour comprendre et mémoriser, jeux de mots, de sons jeux sur images, sur des voix

es projets créatifs peuvent être sous-tendus par des démarches
des gestes mentaux variés:
projet d'accueillir l'inattendu,
stocke-t-on des informations en instance?
L'imaginaire vise-t-il l'invention de ce qui n'existe pas
core ou
la découverte de ce qui est caché?
Cela se fait-il au fur et à mesure avec le plaisir de la
prise du résultat ou
A partir de l'image mentale du résultat qui sera recopiée
es exactement par la réalisation pour ne pas être déçu?
Par rapprochements inattendus d'éléments ou de structures
s corrélation logique, comme Archimède rapprochant son
blème de couronne à peser avec sa plongée dans son bain?
Par rebondissement au vu d'une sollicitation extérieure
voquant l'envie de la réalisation, sans préméditation ni

évocation préalable?

e) **Le paramètre dominant:**

De même que nous avons une langue maternelle pédagogique, nous avons un paramètre dominant, une habitude de privilégier le stockage de l'information sous une forme ou sous une autre. Le paramètre dominant peut être exclusif, comme la modalité évocative, mais c'est lui qui explique les échecs et les réussites de l'apprenant.

Il est un point qui prouve bien qu'A. de La Garanderie est responsable de l'ambiguité à propos du Paramètre 4 lorsqu'il lui refuse le statut de Paramètre dominant sous prétexte que: "Mais nous avons tout lieu de croire, par l'expérience intérieure que nous avons pu faire, que le quatrième paramètre qui est celui des opérations élaborées ne se manifeste jamais indépendamment d'une gestion dans la langue correspondante d'un des trois autres paramètres..."(13)

Les dire des stagiaires et des élèves interwievés, surtout lorsque ces derniers sont en difficulté scolaire, nous amène à nous opposer catégoriquement à cette occultation.

Cela nous conduit à redéfinir la notion de ***paramètre dominant;*** pour nous, il peut être exclusif et provoquera dans ce cas des difficultés scolaires, mais si, le plus souvent, il ne fonctionne pas tout seul, ***les autres paramètres sont à son service.***

Les personnes interviewées disent par exemple: "s'il n'y a rien à inventer, je ne chercherai même pas à comprendre." La gestion mentale, si tout avait été prévu, bouclé, s'il n'y

13) A. de La Garanderie: 1980, pp. 114 et 115.

ait pas eu à découvrir les modalités d'application, ça ne aurait jamais intéressé!"

"je prépare ma leçon par habitude et par sécurité, mais en asse je n'y pense plus et je fais cours au fur et à mesure, fonction des élèves ou de mon humeur du moment."

eux qui s'en tiennent au premier ouvrage sur les profils euvent se croire autorisés à supprimer le paramètre 4, ou du oins sa dimension "imaginaire" et passeront à côté du profil e nombreux élèves en échec scolaire, dont l'intelligence éclate ailleurs. Pourtant ce sont les plus faciles à aider, à condition de leur apprendre à mettre leur imagination, même la plus débridée, au service des apprentissages scolaires. ncore faut-il l'accepter et la re-connaître, pour proposer à n passionné de ski, au lieu de refaire ses compétitions dans sa tête en cours de physique, de slalomer entre les éprouvettes de l'expérience de physique. L'exigence de rigueur dans la précision des détails à mettre en place mentalement, ne sera u'un tremplin supplémentaire à l'imagination, dans bien des as.

'une part il serait fort dommage de méconnaître le paramètre 4 ominant, d'autre part, il est facile de faire la même émonstration que celle de l'auteur citée ci-dessus, à propos u paramètre 3. Lui non plus ne fonctionne pas toujours seul. peut emprunter des images concrètes choisies pour stocker ne information plus large, comme une seule image publicitaire eut nous faire revenir à la conscience tout l'ensemble de la équence publicitaire vue à la télévision, image du quotidien aitée en paramètre 3 donc.

peut emprunter des mots au paramètre 2 et les utiliser comme
s-clefs, en paramètre 3, dans ce cas.
peut être débiteur de la créativité lorsqu'elle permet à un
néphile de stocker tout un film sur une image de synthèse de
pe "affiche de film" recomposée par lui.
t-on nous suggérer de supprimer le paramètre de la
mpréhension pour autant?
inventaire que nous faisons, dans la partie suivante de notre
ude, des différentes sous-modalités auditives et visuelles
es paramètres 3 et 4 nous incite à maintenir un paramètre
atre à part entière.

**-43 Paramètres, Gestes Mentaux et Itinéraires Mentaux**

ous avons dû tenter d'éclaicir deux motifs de confusion.

**La distinction entre Paramètre et gestes mentaux**

n nous pose souvent la question suivante: "Si le paramètre 3
t celui de la compréhension, y a-t-il une différence entre
le geste mental de compréhension et le paramètre 3?"
ous avons déjà réalisé, à la lecture des Profils, que les
amètres définis par A. de La Garanderie sont dans le
olongement des évocations auditives et visuelles, une
écision apportée à la manière d'évoquer.
nsant rester dans la logique des définitions de l'auteur,
us répondons que les paramètres caractérisent des types de
ockage de l'information, qui seraient, dans la modalité
suelle: filmothèque, bibliothèque, logiciels ou algorythmes,
alogue des objets introuvables et des images jamais vues.
sont les supports des images et des sons. Ils sont
tiques.

gestes mentaux eux, sont des activités, des déplacements, directions empruntées par la pensée. Ils sont dynamiques. férents gestes sont utiles et possibles pour gérer un amètre. Un enchaînement de gestes mentaux est indispensable passer d'un paramètre à l'autre.

*les paramètres étaient les pièces d'une maison, les gestes aux seraient les déplacements à opérer pour aller de l'une autre et pour circuler à l'intérieur de chaque pièce.*

s en venons ainsi à la notion d'itinéraire mental.

**les itinéraires mentaux**

la fois pour garder au profil d'apprentissage sa définition pour rendre compte de l'aspect dynamique des démarches tales tout en ayant l'intention d'y inclure un passage sible par les émotions et les sensations, nous avons adopté xpression d'*itinéraire mental*.

formulation "itinéraires mentaux" nous semble inclure ntage la notion de diversité dont nous voulons rendre pte à propos de la vie mentale.

même que l'on cherchera dans quel ordre un sujet passe d'une lité évocative à une autre, on recherchera également dans ordre il passe d'un paramètre à l'autre et dans quelle re l'affectivité influe sur ses stratégies.

l besoin de comprendre pour apprendre? d'apprendre par d'abord, pour trier les points importants ensuite? est-il ragé et démobilisé par avance s'il n'a pas de bonnes ions avec l'enseignant? Une difficulté technique est-elle asion d'un défi à se lancer à lui-même?

difficulté permanente que nous rencontrons en stage relève l'obligation de faire comprendre le fonctionnement d'un ve qui, s'il est en échec, a des stratégies limitées et qui vent paraître caricaturales à l'adulte qui, dans le même ps, cherche à situer ses propres stratégies mentales. vocabulaire doit arriver à caractériser aussi ces férences.

l'on nous comprenne bien, nous n'avons pas cherché à faire isir à nos stagiaires, nous sommes toujours guidée par le uci de mieux rendre compte de la réalité mentale telle elle nous est décrite; c'est ainsi, encore une fois que nous mmes arrivée à la notion de constantes du fonctionnement tal.

### 44 Les Constantes du fonctionnement mental

s devons reconnaître, qu'involontairement d'abord, lontairement par la suite, nous avons remplacé les lois de la tion mentale d'A. de La Garanderie par les constantes des itements de l'information par les deux hémisphères ébraux.

s n'avons pas dû comprendre les lois annoncées et nous avons té de les retrouver dans les stratégies des personnes que s interrogions.

istant les éléments des fonctionnements auditifs et els, nous avons recherché ce qui pouvait être chaque fois principes constitutifs. Le terme de *lois* semblant trop de, trop fort ou scientifique donc inadéquat en sciences ines, à nos stagiaires, nous avons adopté le terme de tantes. Nous cherchions des redondances, des répétitions,

constantes.

linéarité auditive de l'information traitée au fil des mots
s est apparu être cette forme toujours présente bien que
ours différente suivant les paramètres.
totalité de l'information installée visuellement sur un
an mental, nous a paru être l'équivalent d'un même type de
manence dans l'autre modalité.
s avons appris par la suite les correspondances qui
vaient être faites avec les spécificités hémisphériques
rébrales.
résumé, le traitement de l'information, lorsqu'il est:

AUDITIF, correspond au mode hémisphèrique GAUCHE qui est:
néaire, verbal, temporel, axé sur le "dire", successif,
quentiel, analytique d'abord, inventif au fur et à mesure.

VISUEL, correspond au mode hémisphèrique DROIT qui est:
linéaire, imagé, spatial, axé sur le "faire", simultané,
tipolaire, synthétique d'abord, et créé à partir de l'image
résultat.

**pertinence de cet indicateur nous a incitée à nous appuyer**
**lui systématiquement et à revoir notre présentation du**
**ctionnement mental.**
uis nous basons notre stratégie sur la recherche et la prise
conscience, par l'intéressé, de la constante de son mode de
tement de l'information.
effet, nous pensons que la découverte des évocations
tives et visuelle est une des plus spectaculaires en
ion mentale, mais qu'elle est la moins opérationnelle. Elle

l'est ni pour la conscientisation et l'autonomie mentale des rsonnes ni pour le passage à la pratique d'une pédagogie de évocation. Elle engage le plus souvent à opter pour une édagogie différenciée conçue comme une présentation ifférenciée.

r contre, plus discrète, la constante du traitement de information "successivité ou simultanéité", "linéarité ou otalité", "sautillement ou scintillement" est plus efficace our retrouver la famille mentale première et pour éviter les alentendus sur le début et la fin du cheminement mental d'un ujet, c'est à dire le repérage des évocations premières et des vocations secondes.

e plus nous mettons l'accent sur les interactions entre les oncepts plutôt que sur les concepts eux-mêmes pris séparément. 'est-à-dire que nous expliquons que le profil d'apprentissage ésulte de la ***combinaison*** de trois données de base:

ES **CONSTANTES**, qui gardent l'empreinte de notre famille entale première,

ES **FAMILLES MENTALES**, qui indiquent la nature du codage ntérieur à partir des perceptions sensorielles, et

ES **PARAMETRES**, qui précisent le domaine dans lequel nous xerçons notre gestion mentale.

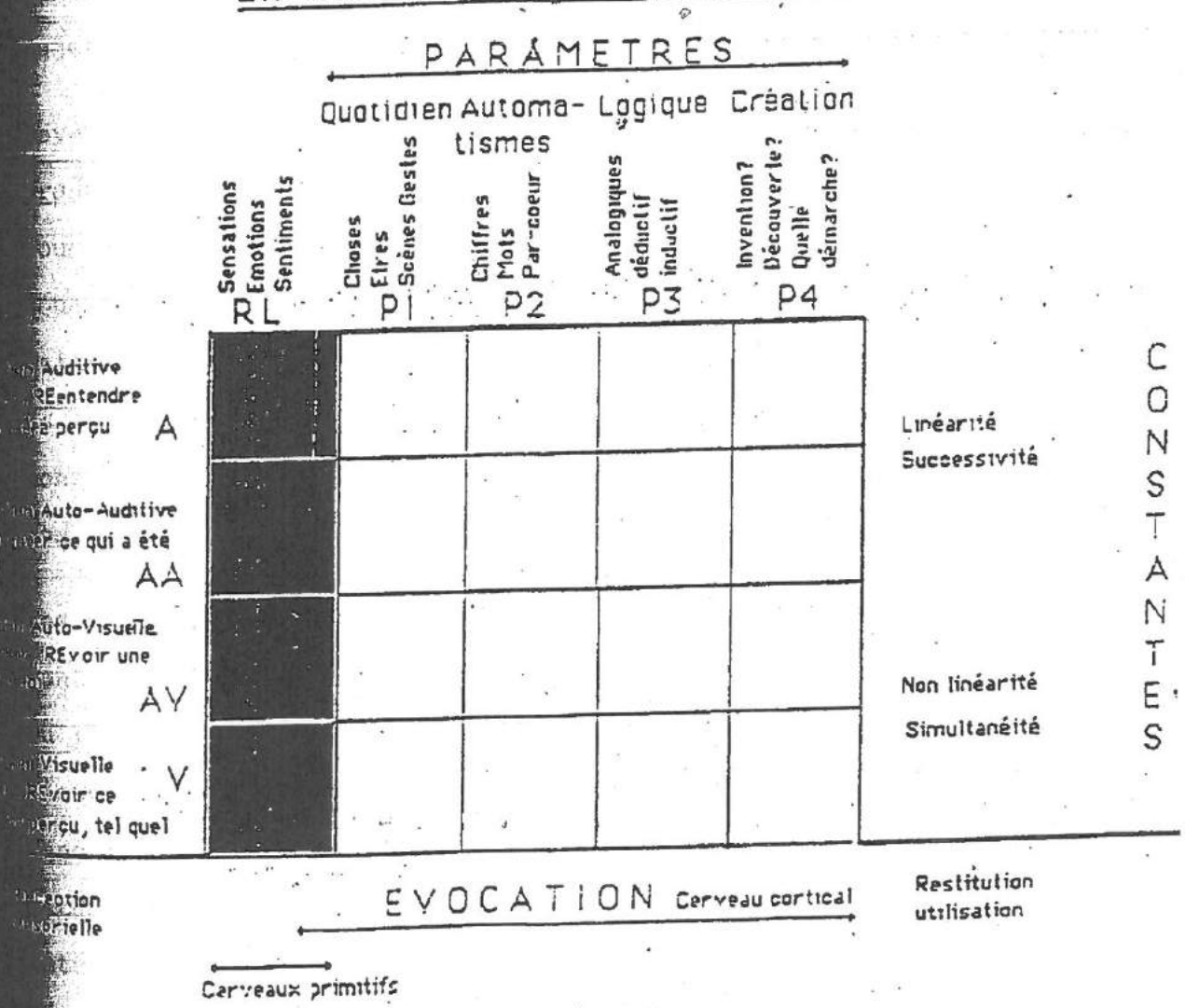
onc un évoqué est toujours situé à la fois dans une famille, n paramètre et porte la marque d'une constante.

nous pensons à une personne mentalement, nous pouvons le ire en idée ou en image. Si nous pensons à la façon dont elle st habillée, comment le faisons-nous? en nous la décrivant ntégralement, en évoquant un patron type que nous reproduisons bituellement, en faisant des commentaires sur le vêtement en

nction de la mode, de sa personnalité, du temps qu'il fait, lui inventons-nous un vêtement inédit? Réalisons-nous l'une l'autre de ces opérations ou plusieurs, dans quel ordre? Y ensons-nous petit à petit, par touches successives ou en une eule évocation complète d'emblée?

nous le figurons schématiquement ainsi, en incluant un ossible passage par les cerveaux archaïques:

**Les différentes modalités évocatives**




restait à seconder plus précisément les sujets dont les

inéraires mentaux étaient complexes et qui voulaient se tuer.

## III-5 NOTRE INVENTAIRE DES MODES MIXTES

Il apparaissait à l'usage que les concepts "visuel" et "auditif" n'étaient pas assez précis pour nous aider, dans l'entretien à retrouver la chronologie des évocations mixtes, pas plus qu'il ne l'était pour la prise de conscience par le sujet de l'organisation de sa vie mentale.

Devant la croyance à la mixité généralisée, et face à la très grande diversité des modes de fonctionnement rencontrés, nous avons tenté d'en faire un inventaire provisoire. Nous pensions qu'un tel dénombrement, puisqu'il n'en existait point et que rien n'avait encore été théorisé sur cette partie de la vie mentale, pouvait être un lieu de comparaison et de confrontation facilitant pour situer les réponses faites lors des entretiens pédagogiques.

Les critères qui nous ont guidée dans notre classement sont les constantes de la gestion mentale: la successivité ou linéarité auditive, la simultanéité ou totalité visuelle. Elles nous ont conduite à repérer leur permanence dans les prolongements évocatifs des modes mixtes . Ainsi la nature des évocations secondes pourrait être un indice de la nature des premières.
Il y aurait donc lieu de les vérifier.

### II-51 Caractéristiques de l'évocation auditive première et de ses prolongements

a) La Linéarité,

elle se décline et nous allons tenter de rendre compte des diverses formes qu'elle peut prendre. Ce sera par exemple:

- Dans le domaine du quotidien, en P1:
se raconter l'image visuelle, se dire l'emplacement, enfiler les sons, enchaîner les mots, l'un après l'autre comme les perles d'un collier, les maillons d'une chaîne.

- Pour le "par coeur" en P2:
se redire la première phrase, puis la seconde, enchaîner les deux, se redire la 3ème, enchaîner les trois... et continuer en reprenant au début.

- Dans le domaine de la logique rationnelle, en P3:
se refaire un enchaînement logique indépendant du modèle présenté
"tricoter" ses idées, les faire ricocher, (démarches analytique et déductive)

- Dans le domaine de la créativité, de l'imaginaire, en P4:
inventer au fur et à mesure, sans avoir ni besoin, ni envie de savoir ce que cela donnera très exactement.

La linéarité se retrouve dans les prolongements visuels de l'évocation auditive.

**Les prolongements visuels de l'évoqué auditif**

moins visuel, au plus près de la modalité visuelle, nous vons rencontré les formes suivantes:

Evocation auditive accompagnée de l'idée de l'image: n parodiant la publicité du Canada-dry, boisson sans alcool, ous dirions que c'est comme une image, ça a l'efficacité et le ontenu de l'image, mais il n'y a pas d'image, que des idées!

Evocation auditive accompagnée d'une mémoire spatiale: c'est-à-dire que le sujet se souvient de l'emplacement, dans un ieu ou sur une page, en haut et à droite..., la disposition ypographique de la feuille, mais ne pourra pas lire sur les ignes mentalement.

Evocation auditive prolongée par une image visuelle vague: l'image est floue ou c'est une silhouette, une masse, une ndication de proportions, il y aura peut-être des taches de couleurs nettes mais sans contours précis, ou encore une mpression de mouvement.

Evocation auditive prolongée par une image visuelle schématique,
l y aura des formes nettes, mais limitées à quelques traits, omme un croquis simple, une courbe, un schéma, une figure de éométrie.

Evocation auditive prolongée par une image précise
ais il s'agit:
soit d'une image de détail, de gros plan: le sujet ne voit as toute la personne évoquée, mais par exemple, seulement son

sage; pour un geste il ne verra que la partie du corps
obilisée dans l'action...
genre d'image est analytique et ne fait qu'illustrer
élément mis en évidence par la pensée.

soit de la visualisation d'une image mentale déjà stockée
onc déjà vue: le sujet ne peut revoir que ce qu'il a déjà
erçu et installé mentalement dans le prolongement de ses
évoqués auditifs. L'image seconde qui en résulte peut lui être
irectement accessible par la suite sans discours intérieur et
ui faire croire à un fonctionnement visuel.

- Evocation auditive prolongée par une image visuelle complète
ais:

soit l'image s'installera de façon linéaire, les images se
succèdent et la suivante chasse la première. On nous dira
par exemple: "je pense à mon trajet, et au fur et à mesure
que j'y pense je le vois défiler sur mon écran mental"

soit les images sont nombreuses:
plus les images sont nombreuses, moins c'est "visuel
d'abord"! Le mode visuel, lorsqu'il est premier, fonctionne,
dans la compréhension et la créativité, sur un nombre limité
d'images de synthèse.

- Evocations auditive puis visuelle en chaîne:
Les idées s'illustrent en images, qui à leur tour sont
ommentées, provoquant à nouveau des images et ainsi de
uite...

Nous avons souvent constaté que la netteté et la quantité
de leurs images mentales visuelles quotidiennes et concrètes en

ramètre 1, empêchaient les évocants "auto-auditifs d'abord", prendre conscience de la chronologie de leurs ocations, car ils ne cherchent pas plus loin. Or la quantité me n'est pas dans la logique d'un traitement global et multané de l'information.

**52 Caractéristiques de l'image mentale visuelle première et ses ajouts**

**La Simultanéité**

le se décline et nous indiquerons également les diverses rmes qui nous ont été décrites:

Dans le domaine du quotidien, en Paramètre 1:
oir, mentalement, le film complet des gestes à accomplir, ant de pouvoir commencer l'action. Il nous a été dit par emple: "tant que je n'ai pas eu en tête le film complet de on père en train de poser du carrelage, mesures, coupes, collage...je n'ai pas pu commencer à poser un carreau."

Dans le domaine du "par coeur" en Paramètre 2:
voir mentalement un texte intégral que l'on pourra relire à virgule près, mais qui s'installe de manière non linéaire, est-à-dire comme une photo dans le bain de révélateur.

Dans le domaine de la logique rationnelle, en Paramètre 3:
oir une image-montage, une image-clef, un schéma, voire quelques images, toujours peu nombreuses, puis de synthèse.

Dans le domaine de la créativité, de l'imaginaire, en

Paramètre 4:

Revoir une image-résultat de ce que l'on va entreprendre, une image-création, incluant les étapes pour y parvenir.

Par exemple une dame qui inventait ses modèles en tricot disait pouvoir compter sur l'image mentale le nombre de mailles de diminutions aux emmanchures et à l'encolure, aussi bien que le nombre de mailles constituant le motif si elle voulait faire du jacquard, la réalisation consistant ensuite à recopier fidèlement le modèle élaboré intégralement, mentalement.

La simultanéité se retrouve dans les superpositions auditives, qui ne peuvent s'installer que sur une image mentale visuelle préexistante. Les deux évocations sont alors toujours présentes simultanément.

b) **Les superpositions auditives de l'évoqué visuel**

- Evocation visuelle plus une sonorisation vague:
Le sujet revoit un personnage muet puis réentend la musique de la voix de ce personnage toujours présent mentalement.

- Evocation visuelle sonorisée:
Le sujet entend distinctement les paroles de la personne qu'il se redonne d'abord dans sa tête et continue à voir mentalement.

- Evocation visuelle et commentaire mental par l'évocant du contenu de l'image:
Le sujet se redit "il a dit que..." mais il se redit:
  - soit les paroles des personnages qu'il voit dans sa tête
  - soit ce qu'il y a sur son image

- Evocation visuelle dont le commentaire prolonge l'image:

Le sujet se redit ce qui n'est pas sur son image mais la complète.
C'est une des stratégies pour passer du global à l'analytique des évocants visuels.

Evocation visuelle et commentaire kinesthésique:
Certains sujets ne fonctionnent de manière mixte que sur des contenus affectifs, positifs pour les uns (la personne s'encourage), négatifs pour d'autres (la personne se réprimande), ou les deux registres sont utilisés.

Evocation visuelles et auto-auditives en chaîne:
Le sujet voit une image d'abord, se raconte ce qui n'est pas sur son image pour la modifier-améliorer-transformer, voir la nouvelle image, et recommencer: (V + A) -> (V + A) -> (V... et parvient ainsi à la linéarité de l'improvisation.
La même capacité est acquise également dans la seule modalité visuelle à ceux qui peuvent se faire des sous-ensembles visuels, raconter leur image s'en donner une autre, la raconter...
On voit par là que point n'est besoin absolument de devenir mixte ou de changer de famille mentale maternelle pour acquérir des capacités de l'autre modalité évocative.

Nous avons alors voulu intégrer tous ces éléments à une nouvelle approche du profil pédagogique.

# III - LA RECHERCHE DES PROCESSUS MENTAUX EFFICACES

Les deux premières grandes modifications envisagées ont été le changement du début de l'entretien et son arrêt momentané ou définitif bien avant d'avoir exploré la totalité du profil. Nous dirons pourquoi.

## III-1 DESCRIPTION

La recherche des processus mentaux de quelqu'un consiste à explorer ce qui se passe dans sa tête dans son domaine de compétence, c'est-à-dire pour les choses qu'il réussit bien, gageant qu'ainsi nous mettrons en évidence des stratégies qui lui conviennent et qui plus est, sont efficaces.

### III-11 Les questions

Nous suggérons le déroulement suivant:

1) **La première question sera toujours:**

"qu'est-ce que tu réussis bien?

ou "qu'est-ce que tu aimes bien faire"?

Tout le monde possède un domaine de réussite, il suffit d'aller le chercher là où il se trouve.

L'accompagnateur pourra, si le sujet ne sait quoi répondre lui présenter un éventail d'exemples qui lui donnera le droit de dire ce qui lui plaît sans crainte des jugements de valeur. Par exemple: "on m'a déjà répondu que ce que l'on réussissait bien était être oisif, la mayonnaise, le feu de bois, préparer ses cours ou apprendre ses leçons mais aussi mettre du désordre où tout est bien rangé, ou faire enrager sa petite soeur, semer la panique en classe, se raconter des histoires ou se fabriquer

dessins animés dans sa tête, jouer au foot... et toi
est-ce que tu aimes faire, (à la rigueur) qu'est-ce que les
es disent que tu réussis bien?"

**La deuxième question sera:**

"comment est-ce que tu fais ça, dans ta tête?"

surprises sont garanties. Pratiquement tous les thèmes
vent être réalisés dans toutes les familles mentales mais
si dans tous les paramètres. Il est fort possible de faire
cuisine, en évoquant concrètement les ingrédients, les
tes à faire (P1), les automatismes de la recette sue par
ur (P2), des raisonnements logiques impliquant la prise en
pte de critères comme le goût des convives, les ingrédients
le temps dont on dispose, (P3), comme en modifiant ou en
entant la recette (P4) et que le résultat soit aussi bon
tous les cas. Ce sera vrai aussi pour le sport, le dessin,
aines études....

est arrivé que l'on nous dise: "je réussis bien à me mettre
des situations impossibles, mais au dernier moment je m'en
toujours!" ce sujet donne d'emblée le Paramètre dominant
la Famille mentale. En effet, si la réflexion est dominante
évocants Auditifs, Auto-Auditifs, Visuels, comme
Visuels auraient réfléchi aux implications des situations
se présentaient, les évocants Visuels et AutoVisuels
tifs (P4) se seraient donné une image du résultat, ils
ent en partie au moins prévu ce qui les attendait, par
e la grande probabilité est du côté des évocants Auditifs
oAuditifs à imaginaire dominant (P4) qui inventent
stratégie et leur réponse au fur et à mesure et le plus

vent dans l'action précisément.

suite des questions visera à mettre à jour ces informations: ille mentale maternelle et Paramètre dominant, en s'appuyant les constantes de simultanéité ou de successivité du itement de l'information.

**Rien ne nous empêchera ensuite**, suivant le temps dont nous sposerons, d'explorer les autres Paramètres et les habitudes quises dans chaque discipline scolaire.

**Dans tous les cas nous confronterons**, avec l'intéressé, les tratégies utilisées dans son domaine de compétence à celles tilisées ailleurs. Parfois les stratégies déployées ne sont as transférables, par exemple une élève pratiquant la ymnastique acrobatique, en se revoyant faire mentalement tout on enchaînement, ne pouvait pas s'améliorer en anglais en tilisant seulement le même type d'évocation. Par contre le lus souvent c'est faute d'utiliser des démarches similaires à eur démarche privilégiée, que les élèves sont en difficulté. ar exemple on s'apercevra que celui qui est bon en maths, iscipline dans laquelle il ne peut rien apprendre sans omprendre (P3), est moins bon en histoire où il tente eulement de tout apprendre par coeur.(P2)
ette confrontation est souvent éclairante pour les intéressés.

es modifications, dans la chronologie de la recherche d'un rofil, correspondaient mieux aux contraintes et aux objectifs e nos sessions de formation; nous dirons en quoi après avoir nvisagé leurs avantages, leurs inconvénients et en avoir donné

exemple.

### -12 Les avantages

**La durée**

type d'entretien pédagogique excède rarement une heure. En
de fonctionnement dans une seule famille, les indicateurs
mode d'organisation sont accessibles en un quart d'heure, il
t une demi-heure à trois quart d'heure en cas de
nctionnement mixte pour retrouver la chronologie des
ocations. L'entretien se poursuit ensuite jusqu'à ce que
'intéressé prenne conscience de ce qui se passe effectivement
ns sa tête, puisque tel est notre objectif.

**Si les processus efficaces ne sont pas le profil complet** ils
'en constituent pas moins un sous-ensemble représentatif qui
nne rapidement la Famille Maternelle et le Paramètre
minant. Or, plus un élève est en difficulté scolaire plus la
médiation doit être dans le prolongement immédiat de ses
bitudes mentales actuelles si l'on veut avoir une chance de
voir s'y engager. Le geste mental à proposer devra faire le
tour par le Paramètre privilégié et la Famille des évocations
mières, il est donc indispensable de les avoir déterminés
écisément.

**Les objectifs de prise de conscience et de**
**nsabilisation** du sujet par rapport à sa vie mentale sont
sûrement atteints. L'interviewé est acteur de cette
ouverte, lui seul sait si ce qu'il dit est vrai, et cela n'a
portance que pour lui; dans cette optique mieux vaut donc
laisser vérifier lui-même si ses processus efficaces

constituent ou non la totalité de son profil, les handicaps et les ressources des autres modalités qu'il peut mettre en oeuvre par rapport à celle-là... Bref nous le laisserons explorer seul les autres Paramètres, inventorier ce qu'il fait dans d'autres activités, d'autres matières, et nous lui donnerons rendez-vous pour en reparler, s'il le veut bien.

**d) La relation est ancrée dans un réel positif**

Nous partons des atouts, nous cherchons avec la personne ce qu'elle sait faire et nous lui prouvons qu'elle possède en elle les ressources nécessaires pour faire mieux, alors même qu'elle ne les utilisait pas encore.

**e) Dans la quasi totalité des cas, ce sont des stratégies complexes qui sont développées.**

Il nous est parfois arrivé, surtout en Section d'Education Spécialisée et en Lycée Professionnel, de rencontrer des enfants dont les démarches mettaient en oeuvre des opérations mentales simples (quotidien et par coeur). Dans la plupart des cas il a été possible d'effectuer une translation dans les opérations complexes (réflexion et créativité). La motivation était d'aller plus vite encore dans le domaine préféré ou de transférer les stratégies pour réussir mieux en classe.
Nous n'avons eu qu'une seule "mauvaise surprise", lorsqu'un jour, un grand gaillard de Lycée Professionnel nous a dit qu'il réussissait bien en rugby. Ce qu'il faisait dans sa tête pour choisir sa tactique de jeu? Rien. Comment il pensait à ce qu'il avait à faire pendant la partie? Il n'y pensait pas. Il était pilier dans la mêlée; les autres lui disaient toujours "pousse et tais-toi"!

exceptions rares, nous mettons toujours en évidence des
itudes de réflexion et de créativité, ce qui n'est pas aussi
quent dans les domaines scolaires. Des glissements peuvent
ns s'effectuer.

**Un premier conseil méthodologique s'impose immédiatement**
premier niveau de remédiation est aussitôt possible: "et si
faisais comme ça plus souvent!" " et si tu analysais un
ncé de math comme tu observes ta piste de ski pour préparer
course, qu'est-ce que tu ferais dans ta tête?", "si tu
rchais tes idées en rédaction comme tu trouves un
mpagnement au piano, quand tu as la ligne mélodique?"

**13 Les inconvénients**

ne les avons pas encore bien évalués, mais nous savons que
u côté de l'accompagnateur:

**Nous n'avons pas un profil complet**
rien ne nous empêche de le poursuivre.

**Nous ne pouvons plus préparer un canevas précis d'entretien,**
devons nous adapter à tous les thèmes proposés et au lieu
confronter l'autre à notre canevas d'entretien pré-établi,
allons plus directement à sa rencontre. Par exploration
native nous entrons dans sa propre logique pour comprendre
marche de l'intérieur.

**our être plus opérationnel plus vite** cette méthodologie
site pour l'accompagnateur d'avoir un bon aperçu de la
sité des itinéraires mentaux possibles et de bien jongler
les constantes et les prolongements Familles-Paramètres.
aute d'avoir cette compétence nous avions vu que la

ssibilité de conduire un entretien n'était qu'un leurre.

u côté de l'accompagné:

**Nous n'avons pas de garantie qu'il arrivera à se connaître**

**à modifier ses habitudes mentales**

us tentons seulement de l'aider à y parvenir, en utilisant

ressources internes et les quelques techniques que nous

nnaissons, sans jamais avoir de certitudes quant au résultat.

ici maintenant un exemple de cette manière de procéder.

mme avec Luc, ce résumé est un collage des questions et des

ponses de l'échange réel, dont certains moments ont été omis

ur ne laisser que les plus pertinents.

représente Valérie, A, l'accompagnateur.

**I-14 Résumé d'une recherche des processus efficaces avec ALERIE**

Bonjour Valérie,vous êtes en Terminale D et vous voulez être vétérinaire n'est-ce pas? Savez-vous ce que nous pouvons faire ensemble aujourd'hui?
Oui, vaguement, m'aider à m'améliorer en classe?
Oui, mais nous allons commencer par chercher ce que vous faites, dans votre tête, lorsque vous réussissez, ensuite nous verrons si vous faites la même chose dans les matières où ça marche moins bien et enfin comment enrichir vos stratégies pour vous améliorer en classe ou ailleurs.
Ce que je réussis bien en classe?
pas forcément en classe plutôt dans vos loisirs
le contact avec les animaux et les gens, l'équitation.
Comment j'aborde un cheval? je ne sais pas, je crois que je me mets dessus et puis j'attends ce qui se passe, j'agis en fonction de ce que je sais.
Ce que vous savez, vous y pensez comment dans votre tête?
je ne sais pas, je crois que c'est plutôt des réflexes, c'est plus prudent, je monte un étalon... il ne faut pas réfléchir, il faut réagir. J'y repenserai peut-être après pour avoir des conseils et ensuite je les appliquerai.
Les réflexes, vous les avez acquis, mais, on vous donne un conseil, vous cherchez à l'appliquer, et entre les deux, qu'est-ce qui se passe dans votre tête?
Est-ce que ces conseils vous les réentendez, avec la

voix de quelqu'un...
je ne sais pas dire comme ça
Attendez, je vais vous faire un choix et vous me direz après s'il y a quelque chose qui vous correspond;
Est-ce que vous vous dîtes, "il m'a dit que... Est-ce que vous vous racontez des choses?
Ou est-ce que vous revoyez la personne faire le mouvement ou...
C'est plutôt je vois l'autre personne me le dire, je vois comme une photo; non pas très nette.
Est-ce que vous vous racontez des choses et parce que vous y pensez, vous en voyez l'image, ou est-ce l'inverse?
je ne sais pas... je crois que c'est l'image d'abord, la plupart du temps il y a une image
et dans quel cas est-ce seulement en idée?
Si on doit me présenter un autre animal... sans le connaître, je ne peux pas... là c'est plutôt en idée.
Quand il y a une image, est-ce une image du premier contact, ou du résultat auquel vous voulez aboutir?
Avant de le connaître je vois la première approche, après je revois les résultats obtenus; c'est en couleurs, tantôt en images fixes ou des bouts de films, mais je fais ressortir le principal,l'arrière-plan est moins net, c'est ce qui m'intéresse, la tête et l'encolure, ou...
Quand vous dites "je me vois avec le cheval", vous êtes sur la photo ou vous pensez que vous êtes avec lui?
non, c'est plutôt une silhouette, une main qui se tend vers l'animal, c'est pas quelque chose de net et précis.
Et pour les contacts avec les gens, c'est pareil dans votre tête?
En idée, on me dit souvent que je suis trop gentille, que j'accepte tout le monde au lieu de choisir ou de me fâcher, je laisse tout passer. Oui, là je pense à ce qu'on m'avait dit, je me le redis. Pour les contacts avec les gens? Je préfère toujours attendre et voir ce qui se passe et puis agir en conséquence; ce que je vais faire, moi, j'y pense plutôt en idées, je me parlerai intérieurement.
En fait, ce qui se passe dans votre tête, ça devient évident pour vous, maintenant?
tout à fait, ça vient facilement.
C'est encore plus flagrant que pour les animaux, qu'il y a des idées, des commentaires dans votre tête? oui?
Si à certains moments vous pouvez penser sans images, c'est bien que ce qui s'installe d'abord ce sont les idées? d'accord? Pour les animaux vous prolongez très vite par des images, pour les gens souvent il n'y en a pas? C'est ça?
(acquiescement non verbal)
Donc vous dites que, dans ce que vous réussissez bien, les contacts avec les animaux et les personnes, dans votre tête: vous vous racontez les choses, vous faites des relations entre ce que vous savez, ce que vous avez déjà vécu et la situation à laquelle vous devez faire face, mais vous faites ça au fur et à mesure, en improvisant votre réponse sans l'avoir prévue à l'avance.
Cette analyse, vous dites que c'est comme une conversation que vous prolongez à certains moments par des images un peu floues, un peu vagues et à d'autres moments il n'y en

a pas?
oui
Est-ce que vous faites la même chose en classe?
ros soupir)
Quand je me retrouve bloquée devant un problème, c'est l'image fixe et ce que je veux savoir ce sera flou. Sinon quand je connais, il n'y a pas besoin d'image, ça va tout seul, je parle intérieurement ce que je vais faire.
Quand j'apprends, ça va, mais c'est pour appliquer, après avoir vu la correction, c'était tellement simple!...
Si j'arrive à une impasse, je me dis que je n'y arriverai pas, j'abandonne, je ne cherche plus.
chercher, c'est faire quoi dans notre tête?
C'est essayer de trouver des cas semblables, des exemples, par la pensée et par images.
Si vous n'en trouvez pas, est-ce que vous cherchez le théorème, la formule, le point du cours auquel cela se rapporte?
Non, c'est vrai, je n'y ai jamais pensé...
Apprendre dans une matière où vous réussissez bien, c'est faire quoi, pour vous?
En biologie, je lis le cours plusieurs fois, le livre, les exemples, les polycopiés du prof et je m'exerce, mais la biolo c'est plutôt une connaissance, dans le cours on envisage tout, en lisant je me dis "si je tombe là-dessus c'est comme ça qu'il faudra que je fasse, ou voilà ce qu'on peut me demander", je fais des commentaires sur les exemples, c'est facile tout est prévu, c'est une question d'analyse, de logique.
Quand je me souviens de quelque chose, ce sera une image de mon cours.
Vous pouvez lire sur les lignes ou est-ce que vous pensez "c'était en haut à gauche"?
C'est plutôt les endroits, c'est pas tellement de la lecture, ça m'aide à retrouver parce que je pense à ce qu'il y avait avant, à ce qu'il y avait après, à retrouver l'enchaînement, j'y arrive toujours.

ne photo, non pas très nette- -la plupart du temps il y a une

age- (et la *moinspart* du temps qu'y a-t-il?) -je vois la

emière approche- -l'arrière-plan est moins net... la tête et

encolure- -c'est plutôt un silhouette, une main qui se tend

s l'animal, c'est pas quelque chose de net et de précis-

est plutôt les endroits, c'est pas tellement de la lecture-

cinq minutes il est possible de faire réaliser à l'intéressé

nature, le contenu et la précision de ce qu'il aurait cru

e une évocation visuelle à part entière, sans une exigence

d'exactitude plus grande de la part de l'accompagnateur.

Dans les premières phrases également apparaît la linéarité: -je me mets dessus et puis j'attends ce qui se passe- -je préfère toujours attendre et puis agir *en conséquence*- -tout à été dit- c'est logique, ça s'enchaîne-

Très vite elle se reconnaît dans la reformulation qui fait apparaître un profil Auto-Auditif imaginatif et logique (P4-P3) et plus précisément analogique-composant (elle dit: "on me dit souvent que je suis trop gentille, que j'accepte tout le monde au lieu de choisir ou de me fâcher, je laisse tout passer.") avec parfois des prolongements visuels, tantôt partiels et précis mais le plus souvent flous.

## III-2 CARACTERISTIQUES DE LA RECHERCHE DES PROCESSUS EFFICACES

Les points majeurs de cette démarche sont:

### III-21 Une caractéristique matérielle: La durée

En dix minutes nous connaissions les atouts de Valérie; le temps suivant qui n'a pas dépassé une heure trente, a été consacré à sa prise de conscience de sa vie mentale et des possibilités de remédiations, ce qui nécessite de nombreuses reprises et répétitions.

Lorsqu'il n'y a pas de solutions à trouver, comme avec les adultes en formation, nous pouvons consacrer le temps nécessaire à chaque stagiaire qui souhaite ce mini-entretien.

II-22 Des caractéristiques psychologiques

a) **Le parti pris de rendre l'autre acteur**, autonome et responsable de sa vie mentale, et pas consommateur d'un diagnostic mental.

"Ils sont nuls ces profs" nous disait Caroline, "ils n'ont pas su me dire ce que j'étais"

*"Et toi, est-ce que tu as continué à y repenser à partir des indications qu'ils t'ont données?"*

"Bof, non, pas du tout!"

*"Alors pourquoi voudrais-tu qu'ils s'intéressent **plus que toi** à ce qui se passe dans **ta tête**?"*

b) **Une acceptation de l'affectivité aussi**, traitée au plan fonctionnel et non dans ses contenus.

Par le signe de reconnaissance positif inconditionnel que nous donnons à priori au sujet en présupposant ses ressources.

Par le respect des émotions qu'il pourra manifester et que nous entendrons et "reconnaîtrons" en acceptant de traiter les évocations affectives au plan organisationnel comme les autres. C'est-à-dire que si nous entendons:

"Si je dois passer au tableau, je suis bloquée, je sais que les autres n'attendent qu'une occasion de se moquer de moi,"

nous ne chercherons ni à juger, ni à rassurer en niant le problème mais nous questionnerons pour savoir comment elle pense, dans sa tête aux autres en train de se moquer d'elle. Et nous lui montrerons les effets bloquants de ce type d'évocations qui alimentent l'angoisse et empêchent de se redonner le contenu mental efficace.

) **Le parti pris de confiance en l'autre.**

confiance en sa capacité à comprendre et tirer parti de la
mplexité plutôt que d'une simplification didactique.
us avons très vite décidé d'offrir d'emblée, une présentation
mplexe de la gestion mentale, décrétant que, comme pour le
awl, personne ne prétendrait pratiquer cette nage, s'il
était capable ***que*** de la rotation alternative des bras, ou
***eulement*** du battement des pieds, ou ***uniquement*** du rythme du
ouvement de la tête pour respirer, non le crawl est l'ensemble
ndissociable de ces trois éléments, que de même la gestion
entale nécessitait de prendre en compte simultanément les
onstantes (linéarité-totalité), les Familles et les
aramètres.
ous voulons ainsi contre-balancer toutes les simplifications
busives ou qui se croyaient pédagogiques, (dont la nôtre dans
premier temps) mais qui ne laissaient comme seule trace: "il
a des auditifs et des visuels" et pour peu qu'on ne
fférencie pas évocation de perception, le tout se réduisait
en vite à une lapalissade.
confiance en ses ressources: chacun dispose du potentiel pour
passer ses limites actuelles. Les neuro-biologistes nous
sent que nous n'utilisons que 5 à 15% de notre capital
rébral, nous avons donc toute latitude pour l'optimiser.
confiance en ses réponses: lui seul sait ou peut savoir
mment il fonctionne. Et s'il ne le peut pas, nous ne le
vons pas à sa place, car nous ne lui ferons rien gagner avec
s affirmations qu'il ne voudrait ou ne pourrait pas entendre.
de Peretti cite souvent, et nous à sa suite, cette maxime:
est *inutile de tirer sur l'herbe pour la faire pousser.*

## II-23 Des caractéristiques techniques

**Cette démarche est en elle-même un signe de reconnaissance positif inconditionnel.** Nous n'avons pas un discours rassurant du genre "je sais que tu peux y arriver", ce qui constitue une affirmation gratuite; non, nous le prouvons indiscutablement. Nous sommes dans la cohérence de la gestion mentale en cherchant ce qui va bien au lieu de mettre le doigt sur ce qui ne va pas, phénomène habituel en pédagogie où les enseignants insistent toujours davantage sur les manques et ne peuvent proférer un "c'est bien" qu'aussitôt suivi d'un "mais".

**L'accent est mis d'emblée sur:**

- la chronologie des évocations,

pour ne pas laisser s'installer des impressions équivoques par une approche trop rapide des modalités évocatives -j'ai des images donc je suis visuel- qui évitent de poursuivre les investigations et laissent un malaise empêchant toute certitude intérieure.

- les constantes,

plus pertinentes, plus transparentes, dans cette découverte de ce qui s'installe d'abord mentalement.

**La translation est facilitée vers la remédiation**

Rares sont les profils qui ne font pas une place à l'analogie. Or il semblerait que les représentations analogiques ne soient pas localisées hémisphériquement (14); cette stratégie pourrait donc convenir au plus grand nombre.

---

(14) M. Denis: 1989, p. 93.

notre démarche vise à bâtir l'enrichissement mental par
nalogie justement. De plus dans la comparaison des termes l'un
'entre eux est positif et sert de référence permanente, ce qui
end le travail crédible et stimulant pour le sujet.

'est pourquoi il nous semblait être parvenue à une meilleure
daptation aux objectifs poursuivis en gestion mentale, sans
outefois pouvoir en être certaine.
n effet il y aurait deux points à vérifier.
Nous avons cherché à mieux cerner le rôle, l'attitude et les
echniques de l'accompagnateur, mais, tant que nous étions
longée dans la mise au point de notre nouvelle approche de la
ie mentale nous n'avons pas mis en place d'évaluation réelle
e notre action, ni de la stratégie d'accompagnement, ni de la
apacité de l'interviewé à décrire un profil qui soit
éellement le sien. Cela reste à faire.

ais avant cela, nous avons éprouvé le besoin de confronter les
ratiques actuelles aux conseils méthodologiques traditionnels,
n remontant même jusqu'à l'art classique de la mémoire.

# ème Partie –

# NALYSE EN GESTION

# ENTALE DE PROPOSITIONS AU FIL

# ES SIECLES SUR L'ART DE

# EMORISER ET DE PENSER

'est le fabuleux ouvrage de F. Yates: L'Art de la Mémoire, qui us a suggéré ce chapitre.

ensant à l'assertion de J. Berbaum en méthodologie de la echerche: "dis-moi ce que tu cherches, je te dirai ce que tu d'une part et devant la très grande précision des tratégies mentales décrites d'autre part, nous avons pensé 'il serait envisageable d'esquisser, sinon à coup sûr le rofil de l'auteur puisque certains ont édité des recueils de onseils déjà en vigueur avant eux, du moins le profil des pprenants auxquels ces propositions méthodologiques pouvaient onvenir.Pour cela nous avons tenté de prolonger les nformations données de l'antiquité au XVIIe siècle par 'autres lectures d'auteurs présentant une monographie sur un hème, (elles sont citées en bibliographie) mais également des ravaux présentant des synthèses, (comme celle de F. Yates), et n particulier J. Berbaum, M. Denis, C. Fortin et R. Rousseau, Hampden-Turner.(1)

our chaque période nous présenterons les auteurs et les onseils donnés, s'il y en a, ou les stratégies mentales nalysées, lorsque c'est le cas, et nous nous permettrons ndiquer quels sont les profils ainsi mentionnés.

---

) F.A. Yates: l'art de la mémoire, Gallimard, Paris 1987 2 éd.
Berbaum: Un Programme d'aide au développement de la capacité 'apprentissage, éd. chez l'auteur, 26 La Clastre 1988.
Développer la capacité d'apprendre Paris ESF 1991
Denis: Les images mentales, PUF 1979.
Images et cognition, PUF 1989.
Fortin et R. Rousseau: Psychologie cognitive, une approche traitement de l'information, Presses de l'université du ébec 1989.
Hampden-Turner: Atlas de notre cerveau. Les grandes voies du sychisme et de la cognition E.O. 1990.

ous n'aurons pas toujours toutes les précisions souhaitables nous indiquerons tantôt des oppositions de Familles, tantôt s oppositions de Paramètres.

acun de ces modèles, proposé comme une exclusive s'expose aux ritiques de ceux auxquels ils ne conviennent pas. Mais onsidérés comme une variété de propositions ils peuvent nous ournir un réservoir de suggestions à faire lorsqu'ils sont ans la logique du profil à aider.

u bout de notre frise nous dégagerons les constantes, les volutions et les nouveautés en la matière. Peut-être oserons-nous dire que la gestion mentale pourrait réconcilier tout le onde si les insultes émises, car les jugements de valeurs sans uances sont souvent au rendez-vous de l'analyse des confrères, 'avaient pas déjà brouillé définitivement certains.

## I — DE L'ART DE LA MEMOIRE A L'ART DE PENSER

### I-1 A l'ORIGINE:

imonide de Céos 556-467 avJC

elon la tradition, le premier poète à faire "sponsoriser" sa oésie, commit un jour l'erreur de vanter les mérites de Castor t Pollux en même temps que ceux de son hôte Scopas. Ce dernier dressa Simonide aux jumeaux pour payer la seconde moitié du rix convenu. Au cours du repas on avertit le poète que deux eunes gens l'attendaient dehors; personne ne vint mais pendant e temps le toit s'effondra sur les participants au banquet. Le scapé put identifier les morts défigurés, par le souvenir des aces qu'ils occupaient.

es conseils:

ne disposition ordonnée est indispensable à une bonne mémoire. l faut choisir en pensée des lieux distincts, se former des mages des choses et les y ranger. L'ordre des lieux conserve l'ordre des choses.

*(visuel dans tous les paramètres)*

## I-2 CHEZ LES GRECS

### I-11 Les tendances:

On distingue la mémoire naturelle donnée et la mémoire artificielle qui s'acquiert, s'entretient et doit être renforcée par l'exercice.

### I-12 Les auteurs:

Pour Démocrite (460-370 avJC) et Epicure (341-270 avJC) l'image est le simulacre des objets, l'évocation est constituée des résidus de simulacres *(évocations visuelles)*

Platon (428-348 avJC)

F. Y. p48: Dans l'âme préexistent les formes ou les moulages des idées; la vraie connaissance consiste à confronter idées et impressions sensorielles. L'art de la mémoire artificielle est une profanation de la mémoire naturelle. Se donner des images est une activité fabricatrice qui fait partie des activités d'imitation. *(P3 plutôt que P1)*

Aristote (384-332 avJC)

F.Y. p44: La connaissance dérive des impressions sensorielles, l'imagination est l'intermédiaire entre la perception et la pensée, celle-ci est comme une empreinte sur une tablette de

ire. Cette analogie sera très souvent reprise.
"l'âme ne pense jamais sans une image" "même quand on pense spéculativement, on doit avoir une image mentale avec laquelle penser" "il est même impossible de penser sans une image" c'est comme un portrait peint "dont nous appelons mémoire la durée" Avec des images classées on pourra trouver un point de départ dans la mémoire pour avancer et reculer par ordre associatif. *(évocations visuelles dans tous les paramètres)*

Métrodore de Scepsis vivait encore à l'époque de Cicéron, il passait pour un mage car ses lieux étaient situés dans le zodiaque (F.Y. p52), 12 signes, 36 décans, couvrant chacun 10 degrés; il disposait ainsi de 360 lieux de mémoire parfaitement ordonnés, auxquels il ajoutait encore des signes sténographiques pour la mémoire des mots.
C'est la première référence à la mémoire magique. Ses lieux de mémoire étaient à la fois fictifs et réels, les signes sténographiques en faisaient une construction plus abstraite, *(plus P3 que P1)*.

Appolonios de Tyane, au premier siècle, ayant fait le voyage aux Indes, fera référence aux sept planètes et développera aussi l'art magique de la mémoire.

## I-3 CHEZ LES LATINS

### I-31 Les tendances:

Une mémoire exercée est un art indispensable au poète et à l'orateur pour faire carrière à Rome.

32 Les auteurs:

icéron (106-43 avJC)

a servi le passage de la rhétorique grecque au monde latin à
use de l'importance de la mémoire dans l'éloquence.
our lui les vertus sont justice, constance et tempérance et
udence qui, elle, comprend intelligence, prévoyance et
émoire. F. Y. p29-30: " il faut se servir de lieux nombreux,
emarquables, bien distincts et cependant peu éloignés les uns
s autres, employer des images saillantes, à vives arêtes
aractéristiques, qui puissent se présenter d'elles-mêmes et
apper aussitôt notre esprit." "faites tout cela comme un
eintre habile marque les rapports de distance par la
ifférence de proportions des objets." "la mémoire pour les
ots, moins nécessaire à l'orateur se distingue par une plus
ande variété d'images" "la mémoire pour les choses est la
émoire propre de l'orateur. Nous pouvons donner à chaque chose
on image et comme son masque qui la signale, et tout disposer
manière à ressaisir les pensée par l'intermédiaire des
ages et l'ordre des pensée par le lieu que ses images
ccupent." *" le sens de la vue est le plus fort"*
*(évocations visuelles dans tous les paramètres mais le P3 est
ivilégié)*

ns Ad Herrennium libri IV,, se trouvent récapitulées les
gles classiques:
gles pour les lieux: Ils doivent former une série ordonnée et
mporter un signe tous les cinq lieux. Ils ne doivent pas trop
ressembler, ne pas être trop éclairés ni trop sombres, pas
op fréquentés, ils peuvent être fictifs ou réels, l'espace

ntre eux peut se mesurer.

hacun doit se forger les siens, comme pour les images qui oivent être personnalisées, c'est pourquoi on en donne des xemples et pas une série pré-établie.

ègles pour les images: elles doivent être frappantes, ressemblantes d'une beauté ou d'une laideur exceptionnelle, xagérées, (personne tachée de sang, souillée de boue...) our la mémoire des faits utiliser des images symboliques déjà n usage (mythologie) ou à inventer.

On distingue:

la Mémoire pour les choses, c'est-à-dire les idées, les généralités du discours

la mémoire pour les mots, une image pour chaque mot, c'est beaucoup plus long et plus difficile à posséder que la première (F. Y. p21)

Il faut se constituer des bâtiments de mémoire et au besoin faire des images pour les associations sonores et des images sténographiques pour les mots.

*(evocations auto-visuelles dans tous les paramètres)*

Certains ne sont pas d'accord:

(F. Y. p31) "il y avait à l'époque de Cicéron des gens *inertes*, paresseux ou ignorants" qui, tout comme l'auteur, pensent que: "tous ces lieux et toutes ces images risquent d'enterrer sous un monceau de pierres le petit peu qu'on se rappelle naturellement"

Quintilien (1er siècle)

Il y a une méthode plus simple: le par coeur ou alors la visualisation de l'écriture elle-même.

, Y. p38): "les images agentes qui gesticulent bizarrement
ns leurs lieux et qui éveillent la mémoire par un stimulus
motionnel lui semblaient aussi encombrantes et inutiles...
elles nous semblent à nous"; "est-ce que la mémoire
tificielle ne fonctionnait pas pour Quintilien parce qu'il
avait pas l'acuité des perceptions visuelles nécessaires à la
morisation visuelle?"
*(Préférence pour les évocations auditives en P2, visuelles dans
même paramètre à la rigueur)*

## 4 AU MOYEN-AGE

### 41 Les tendances:

uand les barbares déferlent, l'art de la mémoire se replie
ez les religieux. La doctrine morale devient plus complexe,
schémas des vices et des vertus plus précis et leur
rganisation plus stricte. La mémoire artificielle permet de
y retrouver et de retenir les sermons.
a liste des vices et des vertus devient un lieu de mémoire et
leur tour ces lieux de mémoire deviennent gargouilles et
hapiteaux, pour ne pas troubler la paix à l'intérieur des
athédrales, fresques de Giotto dans la salle du chapitre à
anta Maria Novella, ou divine comédie pour Dante dont les
escriptions deviendront à leur tour lieux de mémoire pour
autres... "explication de l'amour du moyen-âge pour le
otesque, le bizarre?" se demande F. Yates p. 118.

### 42 Les auteurs:

arcianus Cappella de Carthage préserva pour le Moyen-Age le
stème pédagogique de l'antiquité que Charlemagne demandera à

son tour à Alcuin de restaurer en France. Mais si le premier transcrit la tradition en la réduisant beaucoup, règles pour les lieux, les images, plus quelques ajouts "il ne faut pas lire à haute voix, il faut y réfléchir en murmurant. Et il vaut manifestement mieux exercer sa mémoire la nuit, plutôt que le jour, quand nous sommes aidés par le profond silence... l'attention n'est pas détournée... il y a une mémoire pour les choses et une mémoire pour les mots, mais il ne faut pas toujours mémoriser les mots... il suffit de retenir les choses elles-mêmes..." (F. Y. p 63)

*(évocations visuelles plutôt en P3-P4)*

Alcuin (735-804) par contre oublie la mémoire artificielle (F.Y. p 65) "Pour obtenir la mémoire beaucoup de gens font des remarques sur les lieux et les images qui ne me paraissent avoir aucune utilité" il suggère d'"éviter l'ivresse"

*(il réfute les images et l'imaginaire)*

Albert le Grand (1200- 1280) et son élève Saint Thomas d'Aquin (1225-1274) s'appuieront sur Ad Herrennium.

Pour le premier, la mémoire est partie de Prudence (vertu cardinale) car elle permet la réminiscence et l'utilisation des leçons du passé, mais il utiliserait des images symboles des faits au lieu des métaphores, "mais n'aurait-il pas été plus facile de se rappeler tout cela grâce aux faits eux-mêmes?"

*(visuel P3)*

Saint Thomas, lui, donne quatre règles: (F. Y. p 67)

- des images frappantes, sensibles, corporelles, sont une concession à la faiblesse humaine

2) les placer en ordre, donc dans des lieux

3) s'arrêter avec soin sur chacune pour mieux les imprimer, "le soin conserve tout"

4) méditer souvent, la méditation conserve la mémoire.

Avec lui la rhétorique atteint des sphères quasi surnaturelles. *(visuel K-P1-P2-P3-P4)*

Quelqu'un n'était pas d'accord:

Raymond Lulle (1235-1315)

Il récuse les images; la mémoire s'appuie sur des réalités philosophiques; pour réconcilier chrétiens, juifs et musulmans il choisit une méthode inspirée des traditions de la cabale et du soufisme, la méditation sur des symboles et des lettres (de B à K) installées sur des roues tournantes concentriques. Il introduit ainsi le mouvement comme élément permettant de nouvelles combinaisons. Partant de prémices communes à tous, l'art devait démontrer la nécessité de la trinité.

F. Y. p. 194: " Les dignités divines se disposent en structures ternaires qui descendent se refléter à travers toute la création; en tant que causes, elles donnent sa forme à l'ensemble de la création à travers sa structure élémentaire. Un art fondé sur elles crée une méthode, grâce à laquelle on peut monter le long de l'échelle de la création jusqu'à la trinité qui se trouve à son sommet."

Lulle choisit un certain nombres d'attributs de Dieu qui descendent d'une manière précise et calculable, presque comme des composants chimiques, le long des degrés de la création; créant une méthode de recherche logique, il invente une pratique cabalistique à l'usage des "gentils" *(auditive en P3-P4)*

sans images, ni règles pour exciter la mémoire." Il gardera de influence tout au long de la Renaissance et bien au-delà.

## 5 A LA RENAISSANCE

### 51 Les tendances:

n aurait pu croire que l'avènement du livre imprimé allait endre caduques ces constructions mentales; c'est ce qui se asse pour les humanistes, pourtant elles se maintiennent, et évolution les entraînent vers l'occultisme.

. Y. p.169: l'image de mémoire devient un talisman intérieur, unificateur de l'esprit qui donne des pouvoirs divins.

a Réforme a-t-elle eu une influence sur les controverses à propos des images?

### II-52 Les auteurs:

ierre de Ravenne écrit en 1491 le manuel le plus célèbre; il tait capable d'exploits de mémoire étonnants, citait ses xemples personnels de fabrication de lieux de mémoire dans outes les églises visitées, d'ancrage des choses à des ersonnes connues, et par là, faisait sa propre publicité, d'un t rendu aux laïques mais limité à la mnémonique.
*(evocations visuelles dans tous les paramètres)*

'autres manuels reprennent les règles classiques et tentent de s expliciter. Si nous devons mettre en image tout ce que nous ulons fixer, voici comment faire, grâce aux alphabets suels: "Rossellius, avec la plus grand sérieux, semble-t-il, opose de se rappeler le mot AER grâce aux images d'un Ane, un Eléphant et d'un Rhinocéros!" p.134. *(nous nous*

*rmettrons d'affirmer que France Yates a peu de facilité à oquer en images!)*

humaniste Erasme (1469-1536) ne nie pas que les images ssent aider mais "l'étude,l'ordre et l'application" sont les ois choses les plus importantes.
désapprobation sera plus forte encore chez ses successeurs.

anchthon (1497-1560)
umaniste, théologien et ami de Luther, d'après F. Y. p. 142: "interdit aux étudiants de recourir au moindre expédient émotchnique, et il les invite à apprendre par coeur de la con normale, en voyant là le seul art de la mémoire"
*tratégie auditive en P2)*

erre de la Ramée, Ramus (1515-1572) fut tué à la Saint rthélémy. Pour lui la mémoire est dans la logique. Son imulus naturel est l'ordre abstrait de l'analyse dialectique. popularisera le terme de "méthode". Il faut mémoriser à rtir de résumés ordonnés des "généraux" aux "spéciaux", c'est dire des données générales aux particulières.
*ratégies auditives du P3 déductif au P2)*

s avec Ficin (1433-1499) et Pic de La Mirandolle (1463-1494) développe un art hermético-cabalistique chrétien qui aura très grande influence.
n utilisait des images rendues magiques donc perméables aux luences célestes, des incantations poétiques et musicales, unifier les contenus de mémoire qui ainsi étaient compris organisés par référence aux images célestes. Cet art confère pouvoirs magiques.

théâtre de Guilio Camillo s'inspire de la théorie de Ficin.

début du XVIe siècle il concrétise un de ces lieux de
émoire sous la forme d'un théâtre dans lequel deux personnes
moins pouvaient se tenir debout, déformation du théâtre de
truve, pour des fins mnémotechniques; il en reflète pourtant
théorie astrologique sous jacente. Cette construction devait
endre autant les divines proportions du monde par son
rchitecture que par les images et les écrits qu'elle
ontenait.

iglius l'avait visité en compagnie de son constructeur et
crivait à Erasme, (F. Y. p. 146): "Il prétend que tout ce que
'esprit humain peut concevoir et que nous ne pouvons pas voir
nos yeux corporels, on peut, après en avoir fait la synthèse
cours d'une méditation attentive, l'exprimer par certains
ignes matériels de telle sorte que le spectateur peut
ercevoir d'un seul coup d'oeil tout ce qui, autrement, reste
aché dans les profondeurs de l'esprit humain. Et c'est à cause
cette vision physique qu'il l'appelle un Théâtre."
e lieu visible de mémoire est une variante Renaissance de
'art de la mémoire, par sa forme et par la nature des images
ouées de pouvoir magiques qu'il propose, le moyen par lequel
e réalisation humaine va refléter le divin auquel appartient
on âme. Nous sommes en présence d'un art occulte d'un secret
rmétique. *(appel au cerveau droit à une visualisation dans*
*ous les paramètres mais qui rejoint également d'autres*
*rofondeurs du cerveau)*

Y aura plus élaboré encore chez Giordano Bruno (1548-1600)
ui-ci va placer les images magiques sur les roues

ombinatoires tournantes de Lulle et réaliser la fusion ttendue entre la mémoire classique devenue occulte et le ullisme. Dominicain à Naples, il s'"échappe" pour errer en rance, "il faisait profession de mémoire et de posséder 'autres secrets semblables" (il savait que le roi y avait inancé Camillo), en Angleterre et en Allemagne pour ensuite ejoindre Venise où il sera arrêté par l'Inquisition avant 'être brûlé à Rome.

Suivant l'esprit du temps il est à la recherche d'un système niversel de mémoire, il puise également à la source de Porta (ars reminiscendi Naples 1603) qui dit que: *"L'imagination dessine dans la mémoire des images, comme si elle avait un crayon"*

Bruno invente une roue à trente segments faite de trente cercles concentriques (car, pour lui il y a trente attributs divins), dont le centre est une centrale d'énergie astrale. F. Y. p. 241: "il pensait peut-être aussi qu'en formant et en déformant les images des inventeurs en accord avec la formation changeante des images astrales de la roue centrale, on pourrait se rappeler, vue d'en haut pour ainsi dire, toute l'histoire de l'homme, toutes ses découvertes, toutes ses pensées, toutes ses philosophies, toutes ses productions"

L'intention, on le voit est la même que celle de Camillo mais située dans des roues de mémoires tournantes qui préfigurerait presque un cerveau électronique. Le but de ce système est de réaliser l'ascension magique et la vision unifiante de l'intérieur de l'homme, seul lieu où elle peut se faire, car les images intérieures des choses sont plus proches de la

que les choses du monde lui-même.

t un artiste du travail des images, il exprime que
le du processus de la connaissance est unitaire qu'il
ue, fondamentalement un développement de l'imagination.
*de pensée visuel, abstrait, imaginaire dominant et*
*faisant appel à d'autres profondeurs du cerveau)*

age de Bruno en Angleterre y a alimenté une controverse
entre ses partisans et ceux de Ramus.
, ramiste, pense que s'il y a un art qui peut aider la
c'est l'ordre et la disposition des choses, le fait de
ixer dans l'âme ce qui vient en premier, en deuxième et
sième. "en ce qui concerne ces lieux et ces images dont
le vulgaire, ce sont des inepties dont rient, à juste
tous les maîtres de l'art" p. 295, F. Y. mais aussi p.
il faut rejeter les exhibitionnistes qui ont écrit sur la
e" et encore le qualificatif d' "images libidineuses" aux
ls de Pierre de Ravenne, et toujours p. 298-99:
'animation des images clef de la mémoire est impie parce
le suscite des pensées absurdes, insolentes, fantastiques
res, qui stimulent et allument les sentiments charnels
és
le surcharge l'esprit et la mémoire parce qu'elle impose à
oire une triple tâche au lieu d'une seule, la
sation des lieux, des images et enfin de la chose dont il
rler."
encore plus nettement l'influence de la Réforme dans
mation, p. 300: "une chose inventée par l'imagination
'esprit est une idole"
mme se précise en ces termes: faut-il se débarrasser

complètement des images intérieures et adopter la méthode amiste *(auditive dans tous les paramètres si tánt est que l'imaginaire y ait droit de cité)* soit leur donner plus d'extension encore en en faisant des talismans magiques, jusqu'à en faire le seul moyen de saisir la réalité? Toujours est-il que Bruno annonce le souci de la méthode qui va monopoliser le siècle suivant et il pousse la mémoire occulte de la Renaissance vers les sociétés secrètes qui s'installent.

## I-6 AU XVII siècle

### I-61 Les tendances:

Elles se caractérisent par la recherche d'un langage universel pour arriver à une connaissance universelle, soit en combinant des images significatives et magiques, soit en cherchant des signes et des symboles réels pour exprimer des notions. De reflet encyclopédique du savoir et du monde, l'art de la mémoire devient instrument d'analyse de cette encyclopédie et de ce monde.

### I-62 Les auteurs:

Robert Fludd, philosophe hermétique anglais de l'époque de Jacques Ier, élève le dernier grand monument de mémoire au début du XVIIe s.

Son système combine un art circulaire, pour les idées, et un art carré, pour les images des choses corporelles, avec le zodiaque et les sphères des planètes. Il utilise avec eux des scènes de théâtre dans les cieux, contenant des lieux et des images de mémoire activées par les astres.

ttendu que Fludd insiste beaucoup sur le fait que les lieux ne oivent jamais être fictifs mais bien réels et vu les escriptions qu'il en fait, F. Yates est fondée à penser que es scènes, l'une éclairée pour les actions de jour, l'autre ombre pour la nuit, pourraient être celles du Globe Théâtre de hakespeare, que de nombreux chercheurs tentaient de econstituer; elle en propose un plan.

rancis Bacon (1561-1626) pratiquait l'art de la mémoire, ses ieux s'appellent des "prénotions" et ses images des "emblèmes" e qui porte le point d'appui de la pensée vers l'abstraction. l est le premier à dégager explicitement les trois moments de la méthode expérimentale: observation, hypothèse, vérification. es tables de "présence", d'"absence", des "degrés" annoncent éjà les méthodes de J. Stuart Mill.
*(visuels P3-P4)*

escartes (1596-1650)
l connaissait mais ne pratiquait pas, ou plus, l'art classique il critique: F. Y. p. 400: "En parcourant les fécondes ottises de Lambert Schenkel... il est clair qu'il n'est nul esoin de la mémoire pour toutes les sciences. Car qui omprendra les causes, reformera facilement en son cerveau, par 'impression de la cause, des fantômes tout à fait effacés. Tel le véritable art de la mémoire , tout à fait opposé à l'art cet imbécile: non que son art soit sans effet, mais il vahit tout le papier qu'il faudrait employer mieux et il ne établit pas dans le bon ordre; lequel consiste en ce que les ages soient formées selon des rapports de dépendance iproque"

l n'a rien de mieux à dire du lullisme qui permet seulement de endre capable de parler sans jugement de ce qu'on ignore.

our Descartes il faut analyser et réduire en éléments simples oute question à résoudre, ensuite il faut faire des synthèses rdonnées sans oublier un maillon de ces "belles chaînes de aison"

*(évocations mixtes,et pour cause de linéarité et de démarche analytique, auditives d'abord probablement, en P3-P4)*

eibnitz, (1646-1716)

. Y. p. 408: "La mnémonique, dit Leibnitz, fournit le sujet d'une discussion; la méthode lui donne sa forme, et la logique est l'application du sujet à la forme"

L'évocation est une "nota", c'est-à-dire une image qui a un lien avec la chose sensible, soit qu'elle lui ressemble (P1), soit qu'elle ait un rapport avec elle, (P3); on peut ainsi se souvenir des mots bien que ce soit plus difficile, et des choses. On se rappelle mieux des choses vues, d'où les notae qui comme les hiéroglyphes égyptiens ou chinois sont des lieux de mémoire, toutes les règles classiques sont mentionnées.

*(visuel P3 dominant, mais tous les paramètres sont utilisés)*

l a emprunté à Bruno le terme de monade; tous les êtres sont constitués de "monades" entre lesquelles il y a une harmonie préétablie. Les monades-êtres humains de Bruno sont des miroirs magiques, celles de Leibnitz, des miroirs du monde.

'est peut-être ainsi,( pour l'auteur que nous abandonnons aintenant,) que le XVIIe s. s'est dégagé de la tradition ermétique.

John Locke (1632 -1704)

Le même principe lui fait rejeter l'inné, dans son essai sur l'entendement humain, et le pouvoir absolu, dans le traité du gouvernement civil.

Entendement et pouvoir ne sont pas de nature divine mais humaine. Pour cet humaniste, la source de nos connaissances est dans l'expérience, c'est-à-dire la sensation aidée de la réflexion. Les sens sont la source des idées, l'esprit est passif, par eux les idées s'y introduisent et comme un miroir reflète sans pouvoir s'en empêcher, l'esprit fait de même.

*(profil mixte, en K et P3-P4)*

## I-7 AUX XVIII ET XIX siècles

### I-71 Les tendances:

A la constructions des grands systèmes d'équations des scientifiques répondent les grands édifices mis en mots des philosophes et des psychologues. Sortis de l'image et de l'art de la mémoire, les symboles et l'hermétisme se réincarnent dans les signes et dans les termes.

Mais l'imagerie mentale va resurgir.

### I-72 Les auteurs:

David Hume (1711-1776) adepte du scepticisme, de l'empirisme et de l'associationnisme, réfute l'induction qui n'est pas rationnellement justifiée et dont le mécanisme relève plus de la psychologie que de la logique. Sachant que les jugements de valeurs sont souvent le reflet des habitudes mentales, était-il verbal ou est-ce ce constat qui l'a poussé au scepticisme? Dans ses essais l'entendement humain est réduit à des mécanismes

ssociation, les évocations ne sont que des perceptions
aiblies, la différence réside dans des différences de
acité et d'intensité.

omas Reid (1710-1796) s'oppose à l'idéalisme de George
keley (1685-1753) et au scepticisme de D. Hume; sa doctrine
ose sur l'expérience interne et le sens commun.

toine Destutt de Tracy (1754-1836) idéologue de l'époque
oléonienne, analyse les mécanismes de l'esprit humain; pour
"penser, c'est sentir, et ce n'est rien que sentir".
*inesthésique d'abord)*

ine de Biran (1766-1824) appartient à la réaction
ritualiste, il est surtout porté à prendre en considération
effort et la volonté mais prend aussi en compte de
btiles sensations" qui peuvent nous conduire au sentiment de
nfini.
toutes les impressions et les images vagues, infinies, qui
ssaient de la présence des objets et de mes dispositions,
nait ce sentiment de l'infini qui nous emporte quelquefois
s ce monde des réalités qui va se rattacher à Dieu, comme à
première et à la seule réalité." Journal intime 17 mai 1815.
*itif + prolongements visuels vagues + kinesthésique, ces
s évocations se prolongeant dans une dimension mystique)*

uste Comte (1798-1857) créateur du positivisme et de la
ologie, associe philosophie et méthode scientifique et
rme que nous devons renoncer à connaître l'être même des
es et nous limiter aux faits et aux vérités tirées de
servation et de l'expérience des phénomènes, pour en

gager des lois. Le positivisme présente l'homme et la société
mme des objets historiques et scientifiques.

*3 inductif)*

hn Stuart Mill (1806-1873) expérimentaliste, auteur d'une
logique inductive et déductive", inventa la démarche inductive
dégagea (comme Bacon) de ses " canons" de "concordance" ou
"différence" des lois scientifiques.

*P3 analogique et inductif)*

dmund Husserl (1859-1938) est dans la lignée platonicienne, sa
hénoménologie pure est une science des essences, méta
onnaissance des phénomènes; pour éviter de tomber dans le
sychologisme, il faut que la logique reste autonome.(2)

'étude de l'intériorité se tournait vers les contenus mentaux,
e spirituel (la métaphysique), la morale (examen de
onscience) et l'intentionnalité (la préméditation du code
énal). (3)

our le courant "rationnel", les oppositions ne portent plus
ur la nature des évocations mais également sur des contenus
es démarches mentales ou sur des approches conditionnées par
es valeurs différentes.

cientisme ou scientificité? psychologie ou psychologisme?
ociologie ou sociologisme? phnénoménisme et phénoménologisme,
déalisme et réalisme, positivisme et scepticisme, empirisme et
piritualisme... l'hermétisme n'est-il pas de retour?
tout cas les images réapparaissent.

ns les années 1890, avec l'arrivée de la nouvelle

---

A. de La Garanderie: 1989, p. 49-50.
A. de La Garanderie: 1989, pp. 30 à 36.

sychologie, l'introspection est privilégiée; or les images en nstituent le matériau le plus facile à mettre en évidence. pendant son étude se fait de manière différentielle. une nouvelle problématique s'impose: y- a-il une pensée sans mage?

Denis (4) nous cite les travaux de l'anglais Galton (1883) i recherche une typologie "visuel" "verbal" par estionnaire; l'allemand Fechner avait aussi indiqué des fférences importantes dans la capacité à évoquer des images entales, grâce au questionnaire de Betts (1909); la vivacité es évoqués est répartie par le sujet sur une échelle de sept oints. D'autres auteurs cherchent la corrélation entre la apacité à l'imagerie et les performances réalisées.

es associationnistes français, Taine et Ribot et américains, urtout Titchener (il recherche les unités élémentaires se ombinant dans l'activité mentale; pour lui ce sont les ensations, les affects et les images, mais seules les images n se composant entre elles constituent le fondement de la ensée. *(P3 visuel inductif)*) vont, dans un premier temps, nfluencer Binet mais surtout s'opposer au groupe de Wurzbourg enant d'une pensée sans image appelée "attitudes conscientes", on imagées et non analysables. *(pensée sans modalité ni isuelle, ni auditive)*

lfred Binet (1857-1911) Psychologue expérimentaliste et sociationniste, commence par affirmer que la pensée vient s sens, mais qu'elle est un "polypier d'images" (1886); la ule mise en présence d'images permet qu'elles s'organisent et

M. Denis: 1979, p. 20.

que le raisonnement s'en suive, avec une fatalité réflexe. Plus tard grâce aux entretiens avec ses filles Armande et Marguerite (1903), dont il a pu observer qu'elles ne fonctionnaient pas de la même façon, il découvre la pensée sans image et pose les lois des idées différentes des lois des images.

*(comment qualifier la pensée des associationnistes visuel en P2 ou P3 inductif? Les descriptions qu'ils font sont des démarches inductives en P3, mais l'interprétation associationniste de réflexes se situerait en P2)*

A. de La Garanderie regrettera (5) que Binet n'ait pas poussé plus loin ses investigations pour dégager des lois de la pensée, au lieu d'en rester à une typologie. C'est pourquoi il reprendra (6) ces entretiens de Binet et ses filles pour en tirer des exemples de profils en analysant les causes: l'une, Armande manipule les mots d'abord mentalement, a un profil auditif, alors que Marguerite qui privilégie les images, a un profil visuel.

## I-8 AU COURS DE LA PREMIERE MOITIE DU XX siècle

### I-81 Les tendances:

La controverse continue: image/autre chose que des images, introspection/observation objective; les Behavioristes vont l'emporter momentanément et obtiennent le déclin de l'image.

### I-82 Les auteurs:

Les tenants de la pensée sans image:

Les psychologues de Wurzbourg, comme Binet, (7) par

---

(5) A. de La Garanderie: 1989 p. 46.
(6) A. de La Garanderie: 1990, p. 17 à 26.
(7) A. de La Garanderie: 1990, p. 46 et 47.

l'introspection expérimentale visaient à savoir si les actes de la pensée sont composés par des images visuelles, par des mots, par des intuitions de sens proprement dit, à l'exclusion des uns ou des autres ou par leur combinaison. Nous pouvons dire qu'ils ont non seulement répondu à cette interrogation de façon satisfaisante, mais qu'ils ont fait plus en montrant qu'en réalité ces actes de la pensée étaient commandés par des structures formelles comme la conscience de tâche, de sphère, d'ordre, de rapport, ou comme l'"intention"."

Mais, car il y a un mais, "la différence constatée sera parfois l'occasion d'une controverse parce que, dans l'esprit des expérimentateurs, elle est non pas le signe d'une diversité mais l'indice d'une erreur." Pour Wundt le jugement est comme pour Descartes, une question d'analyse avant tout,*(P3 analytique = Auditif)* pour Messer le jugement est synthétique et ses parties en sont indissociables." *(P3 synthétique = Visuel)*

Pourtant Mayer et Orth, puis Marbe (1901)(8), baptisent "attitudes conscientes" les relations d'expériences non imagées qui leur sont décrites et permettent aux sujets qui les vivent d'accéder à la connaissance. Pour Messer cette conscience était la pensée elle-même.

Wundt sera un de leurs détracteurs et Titchener persiste et souligne le peu de différence existant entre percept et image qu'il apparente à la sensation. Un de ses élèves Perky (1910) démontre que certains sujet ne différencient pas les deux. Après Bruno, F. Dolto dit la même chose lorsqu'elle affirme que

---

8) M. Denis: 1979, p. 22.

l'imagination est plus forte que le réel; certaines pathologies en sont la preuve et nous pouvons tous faire la même constatation "en gestion mentale" en interrogeant des sujets dont la dominante du profil est l'imaginaire, la créativité. Ceux-là tiennent plus à leurs évocations qu'au réel. *(l'évocation est plus forte que la réalité)*

Aucune conclusion nette à ce débat sur la pensée avec ou sans images, dans les années 1920, mais trois autres directions de recherche seront prises et monopoliseront l'attention: La psychanalyse, le Behaviorisme et les processus verbaux. Dans ces trois cas les comportements observables sont privilégiés, les mots ou les attitudes, comme reflets d'états intérieurs considérés comme non accessibles à l'introspection.

Les partisans des processus verbaux:
(M.D. p.26): "L'image est sévèrement prise à partie dans l'article célèbre de 1913 où Watson évoque *la série de questions spéculatives...* impossibles à soumettre à un traitement expérimental.... Dans son ouvrage de 1930 Watson fait encore allusion *aux chimères* que constituent ces représentations mnémoniques d'objets non présents aux sens... Rejetant le concept d'image... Watson proposa sa solution, qui consistait à considérer les réponses verbales implicites (ou plutôt les processus sensori-moteurs localisés dans le larynx) comme le mécanisme responsable des fonctions attribuées jusqu'alors aux images dans les conduites psychologiques." *(attitude comportementaliste normale, les vibrations de l'appareil phonatoire pouvaient s'enregistrer ce qui évitait les chimères de l'introspection.)*

L'activité verbale étant l'outil des psychologues, certains ont pu aller jusqu'à considérer les processus de codages perceptifs comme étant verbaux. Skinner, quant à lui (9) "se garde de confondre le rapport verbal... avec l'événement lui-même". Une seconde extension a pu conduire à admettre comme modèle des processus implicites de la pensée, les propriétés associatives des verbalisations.

*Le crédit accordé en d'autres temps aux images se reporte sur la verbalisation, avec un identique manque de distinction entre la perception sensorielle et sa reconstruction mentale d'une part, la construction mentale et la verbalisation de son contenu d'autre part. Ce qui fait qu'on ne sait plus très bien comment comparer des résultats ne correspondant pas aux mêmes moments de l'activité mentale.*

Les behavioristes:

Sous leur influence, aux Etats Unis, de 1930 à 1950, seuls les comportements observables objectivement, en tant que manifestation des relations entre un stimulus et la réponse du sujet, vont avoir cours.

Les gestaltistes:

Avec eux, l'étude de l'image subsiste en Europe:

(M. D. p. 28-29): Köhler interprète la plus grande facilité à mémoriser des mots par rapport aux syllabes sans signification, par la possibilité d'imager les premiers et pas les secondes. L'associationnisme ne rend pas compte de ce résultat.

*En "gestion mentale" on pourrait faire plusieurs hypothèses*

---

9) M. Denis: 1979, p. 32.

*encore et dire que les évocations visuelles du quotidien: P1, sont plus fréquentes que celles en P2 (visualisation des mots écrits) ou que les possibilités d'imager ne se font pas forcément en images... Qu'est-ce qui dans le protocole d'expérimentation permet de trancher parmi les possibles?*

Barlett affirme que le souvenir de mémoire n'est pas la copie conforme de l'original mais une reconstruction synthétique de son expérience. *(Il nous indique surtout que lui, et/ou les sujets interrogés fonctionnent dans les opérations mentales complexes (P3) et pas avec des images eidétiques (P1).)*

"Avec plus de trente années d'avance, le premier jalon de l'interprétation symbolique de l'image" dit M. D. p. 29.

L'image eidétique telle qu'elle est décrite par M. Denis (10) nous semble correspondre exactement à la définition d'une image visuelle en paramètre 1.

"Dans la modalité visuelle où elle a été le plus étudiée, il s'agit d'un type très particulier d'image positive, d'une extrême vivacité, persistant après la stimulation et possédant les caractéristiques de celles d'un percept. Le sujet décrit cette image de l'objet disparu comme pourvue d'une netteté et d'une richesse en détails, jusque dans les couleurs, analogues à celles de l'objet lui-même..."

Le sujet eiditique est conscient du fait qu'il s'agit d'une expérience d'évocation et ne confond nullement son image avec une perception. En outre, il accorde à cette image très précise un statut particulier et le distingue notamment d'*un souvenir...*

Ces capacités (eidétiques) décroissent d'ailleurs rapidement

(10) M. Denis: 1979, pp.56 et 57.

vec l'âge et on ne les retrouve que de façon exceptionnelle hez l'adulte... (elles) se trouvent en principe *relayées*, au ours du développement normal de l'individu, par des modalités ognitives marquées d'une plus grande abstraction."

-83 ***Notre Hypothèse** est que si à l'époque classique de l'art e la mémoire, les anciens manipulaient déjà des images ymboles (P3), bien que figuratives, images que l'époque oderne a confondu avec des images eidétiques (P1), il a peut-tre fallu du temps pour que l'homme s'habitue à manipuler éellement, au plan perceptif, puis au plan évocatif des images e mémoire symboliques détachées de la réalité concrète comme es signes et les symboles: mots abstraits, équations athématiques, devenus objets de ses spéculations ntellectuelles.*

## -9 AU COURS DE LA DEUXIEME PARTIE DU XXe siècle

### -91 Les tendances:

etour à l'image avec beaucoup d'imprécision dans l'usage du erme, tantôt employé au sens général de: tous types de éprésentations mentales, tantôt utilisé au sens: d'évocation isuelle, et parfois même de: perception sensorielle visuelle. es recherches se multiplient et l'on parlera de courants tant que d'auteurs.

### -92 Les auteurs et les courants

s néobehavioristes:

F. Skinner donnera une respectabilité behavioriste à mage. Elle peut ainsi passer d'une notion d'image à contenus

subjectifs et à caractéristique quasi sensorielle, comme chez les associationnistes à une acception d'image-symbole et il parlera de *vision opérante*, dans des cas de résolution de problème. Il admet donc l'existence d'événements privés, leur importance et leur fonction d'induction des comportements.

De simple copie figurative du réel, elle devient variable intermédiaire. L'image est donc étudiée fonctionnellement sous l'angle des autres activités psychologiques qu'elle peut servir mais dans le cadre du conditionnement.

Idmann (1948) a une approche cognitiviste du comportement. Il introduit les notions d' "attente", "apprentissage de signes", "cartes cognitives" entre la situation et la réponse.
*(ces notions sont proches de celle de temps d'évocation).*

Hull (1943) fait l'hypothèse d'un concept de "réponse fractionnelle anticipatrice de but".
Osgood (1953) a une théorie de la signification mentionnant des processus non verbaux, le signe étant un médiateur d'une fraction de la réaction produite par un signifié, sans modalité particulière.
*(évocation auto-auditive ou a-modale, sans modalité ni auditive ni visuelle à cause de sa rapidité. Nous pensons que la plupart de nos évoqués sont de ce type. Ce n'est que lorsqu'un objet résiste à notre compréhension qu'un ralenti mental se produit et que la modalité apparaît.)*
Plus encore chez Leuba (1940) les notions d'images <vako> sont intégrées au système conceptuel behavioriste. Il conclut à l'image "sensation conditionnée".
*(on reste là dans les opérations mentales simples: P1 et P2)*

Skinner (1953) passe de l'imagerie comme une vision conditionnée, à la notion de "vision opérante pour la résolution de problèmes" et prend en compte la réponse "privée", c'est-à-dire intérieure, sans confondre la relation verbale avec l'opération mentale elle-même.
*(passage des évocations visuelles en P2 aux évocations visuelles en P3.)*

Staats (1961) pense que les objets et situations concrètes évoquent des réponses sensorielles dont certaines Auditives et Visuelles peuvent être conditionnées à d'autres stimulus neutres comme des mots.(11)
*(nous restons dans les opérations mentales simples: P1 et P2.)*

Mowrer (1960) définit les images comme des "sensations conditionnées" qui en tant que telles sont une part importante (cognitive ou représentationnelle) des significations acquises par les mots.
*(ici les opérations mentales simples seraient envisagées comme des tremplins aux opérations complexes.)*

Hors de ce courant Miller (1956) fait une place à l'imagerie dans le recodage de l'information en unités d'ordre supérieur les "chunks". Il conçoit l'organisation de la pensée par "plan" dont l'imagerie, au sens large, fait partie. Miller donne une méthode de la comptine, en tant que plan des représentations imagées permettant le retour des acquis, comme le livre retrouvé sur les rayons de la bibliothèque grâce à sa cote, qui nous rappelle les lieux de mémoire des anciens.
*(opérations mentales complexes: P3 et P4.)*

---

(11) M. Denis: 1979, p. 32.

Un nouvel essor du courant cognitiviste est donné après 1960 par Piaget et Bruner. Pour eux l'image est un symbole, elle permet donc des activités mentales intelligentes de réflexion et de construction. L'étude structurale de l'image est abordée, dans la perception, la mémorisation et les activités psycholinguistiques et intellectuelles.

Neisser (1967) insiste comme Bartlett sur le caractère constructif et organisateur de la mémoire, bien différente d'une copie dormante d'expériences antérieures.

*(P3 plutôt que P1)*

Hebb (1968) aussi, contrairement aux associationnistes postule la complexité des opérations mentales mises en jeu dans la mémorisation. *(V P3)*. Il a un modèle neurophysiologique où la motricité oculaire joue un rôle fondamental dans la zone perceptive et l'imagerie mentale.

Pour M. Denis la décade 70-80 est l'époque d'une nouvelle controverse entre les "propositionnels" pour lesquels n'existent que des formes de pensée amodales, abstraites, conceptuelles et propositionnelles (Chase et Clark 1972), d'autres ( Anderson et Bower 1973) (12) qui n'excluent pas le rôle de l'imagerie dans le fonctionnement cognitif et les "nouveaux mentalistes" dont Paivio, pour qui l'a-modalité est démentie par les faits et les témoignages.

Brainerd (1971) regrette que l'on n'envisage pas d'autres approches que l'imagerie, par exemple des représentations

(12) M. Denis: 1979, p.232.

otrices. *(prise en compte du kinesthésique.)*

isser (1972) dénonce le caractère simpliste de l'image onsidérée comme équivalent d'un tableau perceptif *(simplisme P1 visuel).*

yshyn (1973) est de son avis. L'image est le résultat de rocessus perceptifs antérieurs "sa nature est plus proche une description de cette scène que du tableau matériel de lle-ci" *(P1 auditif).* Comment rendre compte des relations bstraites? En plus de l'auditif et du visuel, il y a des ormes

lus abstraites non accessibles car de natures conceptuelles et propositionnelles, plutôt que sensorielles ou perceptives. *(images sans images et verbal sans discours: P3 a-modal).*

ivio, lui prône le "double codage" sous la forme verbale du om de la chose et sa figuration imagée.

réponse aux propositionnels consiste à dire que l'image est ne schématisation et une abstraction des traits principaux. *mage en P3 plutôt qu'image eidétique P1)*

omme la non modalité est démentie par les faits, l'absence modalité n'est pas une explication adéquate pour rendre ompte des conduites mettant en jeu les représentations entales que le sujet a gardé du réel.

*ans ce débat on retrouve bien implicitement l'idée que si une roposition est vraie, l'autre doit être fausse, or la non odalité, les modalités auditives et visuelles, co-existent.)*

Stephen Kosslyn (Harward), l'image est une forme ecifique de représentation mentale, mais il existe aussi utres unités de représentations plus abstraites, comparables

à l'image de la télévision par rapport au programme informatique qui l'a générée, image donc, non accessible à l'introspection. Lui aussi est contre la théorie propositionnelle, dont la valeur explicative est inopérante. *(on retrouve le même débat, plus une distinction entre les évocations transitoires de traitement de l'information et les évoqués déjà intégrés.)*

M. Denis, (13) quant à lui voudrait promouvoir une synthèse, car il trouve la théorie du double codage trop limitative et il recherche une intégration à une théorie plus générale de la représentation cognitive.

*(nous ne savons pas s'il connaît la gestion mentale!)*

*Il nous semble que souvent ne sont mises en évidence que des opérations mentales simples; la nature des protocoles d'expérimentation ne serait-elle pas responsable de cet état de fait? Au contraire lorsque des auteurs élaborent une construction explicative d'ensemble, ce sont des opérations mentales complexes qui sont décrites.*

Nous aurions envie de dire que pour certains la pensée c'est la fleur, pour d'autres le dessin, plus ou moins stylisé, de la fleur et que pour d'autres encore ce ne serait que la graine, ou que le nom de la fleur, ou encore son odeur, son toucher, voire même, conjointement ou exclusivement, l'idée de la fleur. ... Et pour une chose aussi courante certains n'ont plus besoin d'y penser.

Chacun, campant sur sa position et la prétendant seule possible!

---

(13) M. Denis: 1979, p. 43.

## I-10 DE 1980 A 1990

### I-101 Les tendances:

Les neuro-sciences, l'intelligence artificielle et l'analyse systémique, trouvent des applications dans la compréhension de la pensée et de la communication.

Après le règne de la logique et du rationnel (P3), la conscience et la connaissance de soi, ainsi que l'imaginaire sont réhabilités.

Plus encore, l'introspection régressive devient un outil pédagogique dans la théorie et la pratique d'Antoine de La Garanderie.

Une nouveauté apparaît, la notion de profil individuel, notion plus complexe que celle de capacités différencielles avancée jusque-là.

Mais surtout, en parallèle avec les recherches de compréhension et de connaissance pure, il y a un retour aux applications pédagogiques et une démystification de l'intelligence dont les aspects magiques sont mis à la portée de tous.

### I-102 Les auteurs

**a) Les recherches de connaissances**

Les recherches en psychologie cognitiviste tendent à rendre compte de la nature, du fonctionnement, du rôle et de l'importance de l'image mentale, des processus qui la génèrent, la maintiennent, la transforment et la rappellent. Reste la question: d'où viennent-elles? Elles ne surgissent pas ex abrupto. "Où sont les chiffres de la calculette quand ils ne

sont pas affichés à l'écran?", se demandait une élève; les chercheurs se posent la même question au sujet des représentations mentales, si bien que l'on différencie "représentation permanente" et "représentation transitoire". Ce sont les représentations transitoires qui ont été les plus étudiées, jusqu'à présent.

La confrontation des modèles cognitivistes et biologiques s'amorce, de même que le rapprochement entre l'intelligence artificielle et les structures de pensée utilisant l'imagerie. Il s'agit de construire des programmes incorporant des productions d'images pour opérer des choix, prendre des décisions, et pas seulement pour illustrer le sens du message traité, en reflet du rôle de l'image, dans l'activité humaine.

**b) les applications pédagogiques**

Toutes ces méthodologies intègrent les connaissances actuelles sur le fonctionnement cérébral regroupées sous le nom de neurosciences.

Les approches peuvent être:

- systémiques et globalisantes:

soit explicative empirique et descriptive: A. de La Garanderie.

soit explicative et réflexive: J. Berbaum.

soit applicative: E. De Bono, R. Feuerstein, S. Ramain, B. Edwards.

soit thérapeutique, alternative à la psychanalyse dans la mesure où elles tentent de limiter le transfert et la dépendance pour miser sur la responsabilisation et la conscientisation du sujet: P.N.L., Vittoz, C. Rogers.

directement issue de la tradition classique: T. Buzan.

- appuyées sur une variable particulière: Yoga à l'école, sophrologie, suggestopédie, induction...

**c) Les constructions philosophiques**

La méthode d'Edgar Morin purement réflexive, dans la tradition des grandes constructions intellectuelles sans souci de vérification expérimentale, en laboratoire.

**I-103 Les conseils**

Nous n'en présenterons que quelques-uns parmi les plus représentatifs.

L'évolution du vocabulaire fait que l'on ne parle plus de mémorisation, mais d'entraînement mental.

Toutefois ces conseils sont donnés comme pouvant convenir à tous, avec parfois des nuances d'individualisations possibles.

a) **Tony Buzan** (1979) propose une présentation inductive du mode d'emploi pour "une tête bien faite"; on commencera par des test pour se connaître soi-même.

Pour mémoriser il faut des temps de pause et des temps de réactivation. Les procédés mnémotechniques sont basés sur des images qui doivent être grotesques, sexuelles, grossières, dynamiques, exagérées, sensorielles, colorées, limpides.

Les contenus à mémoriser peuvent s'accrocher à des mots rimes (un: parfum, deux: noeud, trois: roi) ou à des mots images (le deux à la forme d'un cygne) (associations en P2, sonore ou visuelles) ou à des schémas heuristiques (P3-P4), organisation non linéaire de l'espace pour une prise de note structurée en arborescence logique autour d'un point central désignant le contenu.

Le schéma heuristique qu'il invente est un lieu de mémoire pour un thème, calqué sur le fonctionnement cérébral. Il est semblable aux grandes constructions étudiées par F. Yates, car il a le même rôle et les mêmes objectifs; en effet il facilite la structuration et suscite l'inventivité, la combinatoire et les analogies, il a les mêmes caractéristiques surprenantes et magiques de par son potentiel d'extension du schéma de pensée.

Les suggestions pour une lecture sont :

- aperçu global
- première approche
- approfondissement
- révision
- abandon des points difficiles en cours de lecture car ils s'élucideront plus tard tous seuls.

*(Conseils visuels dans tous les paramètres, P4 dominant)*

Un conseil contradictoire est donné dès la page 15, en note par les traducteurs, disant que, bien sûr T. Buzan suggère de commencer la lecture de son livre par le chapitre sur les schémas heuristiques, mais comme il y a une progression... eux nous engagent à lire dans l'ordre! *(retour à la linéarité)*

b) **J. Berbaum**, (1988) le PADéCA:

Fig. 5, p. 23 nous décrit les caractéristiques possibles de la voie d'accès à la connaissance:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Rôle physique | Corps | Coeur | Tête |
| Nature du signal | < V A K O > | | |
| Niveau de conscience | Conscience rationnelle et intuitive | | |
| | Semi-consciente (suggestion) | | |
| | Inconsciente (conditionnement) | | |

La présentation est déductive et insiste sur la prise en charge personnelle de l'apprenant, avant de passer aux séances avec les élèves.

Mémoriser c'est:

1) organiser, soit visuellement: lieu; soit auditivement: construire une histoire.

2) évoquer < v a k o > et utiliser les trois voies par corps, par coeur et par tête.

3) laisser reposer

4) réactiver, répétition et surapprentissage.

*( suggestions multiples mais itinéraire évocatif proposé du P3 au P2, de la compréhension vers différents niveaux, de conscience et corporels, pour arriver à l'automatisation)*

c) **E. de Bono** (1985)

Pour réfléchir mieux (P3) et développer notre pensée latérale (une partie du P4), l'auteur nous propose des outils transférables d'un sujet à l'autre. Nommés par des sigles ces outils donnent une direction à notre attention et à notre réflexion.

Nous pouvons nous exercer (en classe, ou en créant des clubs, ou en famille, entre amis...) à examiner les faits, les problèmes, en:

P.M.I.: plus, moins, intéressant.

A.P.C.: alternative, possibilités, choix

C.A.F.: considérer attentivement tous les facteurs

C & S : Conséquences et suite

IS-IR : Information en stock-information à rechercher

E.D.C.: examiner des deux côtés

ADRAV : accord, désaccord, rien à voir

P.V.A.: Point de vue de l'autre

d) **J. F. Chosson**, (1975)

nous propose l'entraînement mental à la prise de décisions en sept phases inductives:

1) énoncer l'hypothèse initiale, prendre conscience intuitivement de l'action à entreprendre.

2) se représenter la situation

3) Dégager les problèmes et les classer par ordre de priorité

4) expliquer par les causes, les lois, les théories.

5) imaginer les solutions et prendre des décisions.

6) organiser l'action.

7) contrôler les résultats et réévaluer l'hypothèse initiale.

*(visuel en P3)*

Chez de Bono et Chosson la pensée latérale et l'imaginaire restent dans des limites très "raisonnables".

Il atteint d'autres dimensions chez B. Edwards.

e) **B. Edwards** (1986)

L'étude des grands créatifs lui a permis de dégager les grandes phases de l'imagination créatrice (P4) qui peuvent être également celles d'organisations logiques complexes (P3).

Ces étapes qui d'habitude s'enchaînent de façon spontanée, peuvent être activées volontairement, même celles qui se passent au niveau le moins conscient:

1) intuition initiale (P4-hémisphère droit)

2) saturation (P3- hémisphère gauche) d'informations sur le problème

3) incubation ("ça pense tout seul" dans une autre profondeur cérébrale pendant que je suis occupé consciemment à autre

chose)

4) illumination (remontée à la surface de la réponse - P4- hémisphère droit)

5) vérification (P3- hémisphère gauche)

f) **S. Ramain**

Cet auteur a créé des exercices qui proposent au sujet, de tout âge et de tout niveau, une recherche personnelle de son fonctionnement psychologique.

Le travail est donc centré sur la personne qui se forme en exerçant autant son corps que son mental. Le rôle de l'animateur est prépondérant; en effet la tâche à réaliser est banale et gratuite, mais son aspect inhabituel et déroutant crée une résistance à dépasser. Simone Ramain recommande: (14) "les interventions fréquentes de la part de l'animateur pendant que les élèves travaillent, troublent, gênent, perturbent pendant longtemps leur quiétude, particulièrement lorsqu'ils exécutent des exercices qui proposent une recherche dans laquelle l'intellect joue un rôle prépondérant. Les réactions de mécontentement, d'agressivité qui apparaissent entraînent des attitudes généralement contraires aux propositions faites; il faut donc les prendre en considération afin de mettre les élèves en relation directe avec elles plutôt que de tenter de les ignorer, de les camoufler. N'oublions pas que chercher à étudier ce qui se passe, pourquoi cela se passe, et les conséquences que cela entraîne est un des buts du travail proposé."

Les très nombreux exercices de S. Ramain sont regroupés en

(14) Ateliers lyonnais de Pédagogie: Comment pratiquer la méthode Ramain: p. 18.

dossiers de 250 à 300 heures de travail. Chaque dossier comprend un entraînement dans huit axes:

- Exercices d'appréciation linéaire, volume, surface
- Reproduction sans transformation
- Ex avec des symboles auditifs et visuels
- Motricité et dextérité
- Ex mouvements et attitudes (volet particulièrement développé)
- Reproduction avec transformation (lignes et surfaces)
- Ex à partir de la symétrie
- Ex sur les volumes.

Il est difficile ici de ne pas faire le parallèle avec les travaux de R. Feuerstein, à cause de l'entraînement systématique par des exercices progressifs (la prise en compte du corps en plus) et du rôle du médiateur dans l'analyse systématique, elle aussi, des manières de faire.

Une caractéristique particulière est cependant que l'animateur n'est pas un facilitateur, il a pour mission de bousculer et d'interrompre, afin d'incessamment obliger le sujet à s'interroger.

Ceci nous amène à nous poser la question suivante: est-ce qu'une pédagogie de la brusquerie est adaptée à tous les sujets ou plutôt aux opposants? Autrement dit une extrapolation de la nécessité du conflit socio-cognitif à la nécessité d'une déstabilisation par l'animateur, est-elle justifiée? Ne risquons-nous pas des blocages limbiques, avec une généralisation de cette technique d'animation?

### R. Feuerstein

Dans les travaux de ce chercheur, nous citerons plus loin l'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage d'un sujet qui sera confronté à une carte des déficiences cognitives auxquelles il sera remédié. Mais paradoxalement Le PEI, le Programme d'Enrichissement Instrumental est un tout à relancer intégralement quel que soit le profil mis en évidence. D'ailleurs les deux formations sont bien distinctes et l'on peut mettre en oeuvre le PEI sans formation au LPAD (Learning Potential Assessment Device).

Le PEI comprend 15 instruments qui s'utilisent par deux, de manière codifiée:

- Organisation de points / organisation spatiale 1
- Comparaison / Perception analytique
- Classification / Consignes
- Relations temporelles / Orientation spatiale 3
- Progression numérique / Relations familiales
- Syllogismes / Relations transitives
- Représentation, Stencils, Design / Illusions
- Illustrations (s'utilise au choix de l'animateur entre deux leçons).

En effet chaque instrument contient plusieurs leçons, par exemple seize pour "organisation spatiale 1" et la mise en oeuvre de l'ensemble demande deux à trois heures par semaines pendant deux à trois ans, mais ne nécessite aucun prérequis de connaissance.

La tendance actuelle est la recherche de sous-produits plus légers à mettre en place, moins coûteux et plus personnalisés.

Ce tour d'horizon étant fait, qu'avons-nous appris de cet inventaire aux éléments en partie hétéroclites, en partie répétitifs ou carrément contradictoires? Dans quelle direction nous conduit-il?

## II — REMARQUES SUR LES METHODES: CONSTANTES ET CHANGEMENTS

Nous envisagerons successivement ce qui perdure et ce qui change.

### II-1 LES CONSTANTES

#### II-11 Des points de vue opposés

Ils se manifestent par des affirmations catégoriques:

Aristote: "l'âme ne pense jamais sans une image mentale"

Cicéron: "le sens de la vue est le plus fort de tous les sens."

Quintilien: "il y a une méthode plus simple, c'est le par-coeur"

Bruno: "l'esprit ne travaille qu'avec des images, bien que ces images aient des degrés de puissance différents"

Ramus: "le stimulus de la mémoire est l'ordre abstrait de l'analyse dialectique."

Pour les ramistes s'il y a un art qui peut aider la mémoire c'est l'ordre et la disposition des choses, le fait de fixer dans l'âme ce qui vient en premier, en deuxième en troisième.

St Thomas: les lieux de mémoire ne doivent pas être trop bien connus car nous n'éprouvons plus d'étonnement devant des choses familières, il est donc nécessaire d'inventer des symboles et des images.

udd: "jamais de lieux fictifs, toujours des lieux réels."

ois: "l'image mentale est un événement psychologique distinct l'événement compréhension. Il l'accompagne cependant de manière quasi inéluctable, dans le cas des énoncés concrets" 1979 p. 234)

ndersen et Bower: l'essentiel de l'information en mémoire sur le réel se trouve représenté dans des structures de nature bstraite, conceptuelle et propositionnelle. (M. D. 1979 p. 45)

aivio: pour lui ce postulat impliquerait que, "lors de son évocation, une information ancienne ne pourrait être qualifiée comme provenant d'une expérience sensorielle effective de la réalité ou bien d'une connaissance verbale de celle-ci, ce que les faits d'observation et les résultats expérimentaux démentent à l'évidence" (15)

Descartes: "l'imagination est la folle du logis."

Alcuin: "il convient d'éviter l'ivresse" (de l'imaginaire)

M. Denis: "il existe des situations où le développement de ses capacités imaginatives peut servir l'adaptation d'un sujet à son environnement réel." (16)

**I-12 Des verdicts sans appel:**

ls peuvent prendre différentes formes.

a) **Des boutades:**

Descartes, disait Leibnitz "á logé la vérité à l'hostellerie de l'évidence, mais il a négligé de nous en donner l'adresse" (17)

P. Meirieu: à propos de l'introspection "Je ne saurais trop ici renvoyer au conseil de P. Valéry:<< il faut entrer en soi-même

---

(15) M. Denis: 1979, p. 46.
(16) M. Denis: 1979, p. 266.
(17) Verges et Huisman: logique, Nathan, 1958, p. 156.

armé jusqu'aux dents>>."(18)

R. Bandler: "Mais tout le monde n'a pas un Parent, un Adulte et un Enfant qui se disputent entre eux. Vous aurez du mal à trouver ça à Tahiti. Il faut aller chez un thérapeute pour avoir ce genre de problème.(19)

"Les psychanalystes et les psychiâtres ont dû regarder trop de films d'horreur quand ils étaient jeunes"

"quand vous fabriquez une nouvelle réalité, veillez à avoir quelques amis pour la partager, sinon vous risquez d'avoir des ennuis. C'est une des raisons pour laquelle j'enseigne la PNL. Je veux que quelques personnes au moins partagent ma réalité pour que les hommes en blouse blanche ne m'embarquent pas." (17)

**b) Des paroles blessantes aux injures caractérisées:**

Descartes: "en parcourant les fécondes sottises de Lambert Schenkel..."

Leibnitz: "les simples relations de coïncidence ou de non coïncidence (de Bacon et Stuart Mill) ne dépassent guère les inductions grossières et téméraires de la connaissance vulgaire." (4) p. 161.

Schenkel: "tel est le véritable art de la mémoire, tout à fait opposé à l'art de cet imbécile." (F. Y. p. 400)

Mersenne: les deux mondes de Fludd reposent sur une doctrine "égyptienne" douteuse. (F.Y. p.363)

Perkins: "en ce qui concerne ces lieux et ces images, dont parle le vulgaire, ce sont des inepties... il faut rejeter les exhibitionnistes qui ont écrit sur la mémoire..." (F. Y. p.294-

18) P. Meirieu: 1987, p.135 note 10.
19) R. Bandler: 1990, p. 105 et p. 38.

95).

Un responsable de MAFPEN: "concéder une responsabilité majeure à la pédagogie proposée par Antoine de La Garanderie reviendrait à confier la direction d'un hôpital à Rika Zaraï" (20)

R. Bandler: "A part torturer les rats, les psychologues ont probablement consacré plus de temps à l'étude de la mémoire qu'à n'importe quel autre sujet."(21)

P. Debray-Ritzen: "Et pourtant, dans notre malheureux pays, depuis les *saintes écritures* de Mélanie Klein, cette vieille folle, celles du clown Bettelheim (ni médecin, ni psychologue), celles de notre Madame Soleil de la psychiatrie infantile (Françoise Dolto), maints collègues, dont la charité me fera taire le nom..." (22)

A. Jacquart: (Nouvelle Droite et Héritabilité de l'intelligence) "La polémique prit une telle tournure que Louis Pauwels lui consacra un éditorial. Il m'accusait d'être un "enragé" incapable de distinguer "la m... du diamant". Argument décisif contre moi, Y. Christen illustrait un de ses articles de *Nouvelle Ecole* de photographies permettant de comparer mon visage à celui de deux chimpanzés grimaçant. Mensonges, sarcasmes et ignominies n'ont jamais été sources d'avancées dans une discussion." (23)

**c) Des jugements de valeur:**

St Thomas: l'image est une concession à la faiblesse humaine.

Perkins dénonce aussi Pierre de Ravenne qui, dans son livre

---

20) Libération du 26/02/90, article de B.F.
21) R. Bandler: 1990, p. 169.
22) P. Debray-Ritzen: in *Autrement* Oedipe et Neurones. Psychanalyse et Neuro-Sciences: un duel? n° 117 oct.90 p.191-92
23) A. Jacquard: Idées vécues p. 142.

sur la mémoire artificielle, invite les jeunes gens à utiliser des images libidineuses.(F. Y. p. 296)

" l'animation des images, clef de la mémoire est impie"

"une chose inventée par l'imagination dans l'esprit est une idole." (F. Y. p. 300)

J. Piaget et B. Inhelder classent par ordre croissant de valeur, la prélogique intuitive < la logique des opérations concrètes < la logique formelle hypothético-déductive. (24)

R. Bandler: "Malheureusement rien ne pousse les psychothérapeutes à trouver ce qui marche rapidement et facilement. Dans la plupart des activités professionnelles, on paie les gens quand ils réussissent ce qu'ils ont entrepris. Mais en psychothérapie on vous paie à l'heure, qu'il y ait eu quelque chose d'accompli ou non. Si un thérapeute est incompétent, il gagne *plus* que celui qui peut réaliser le changement rapidement."(25)

**II-13 La persistance des images**

De l'adulation à la négation, de la relégation à la copie conforme du réel, au statut de symbole permettant réflexion et créativité, du refus de son existence à la seule reconnaissance de l'imagerie mentale, tel le monstre du Loch Ness l'image mentale ne se laisse pas oublier.

**II-14 La persistance de la composante magique**

De tous temps l'homme a été fasciné par les pouvoirs de son esprit, vite qualifiés de pouvoirs divins ou magiques; devant l'inexplicable le recours à l'explication démoniaque et à la

---

24) J. Piaget et B. Inhelder: 1981, p. 208.
25) R. Bandler: 1990, p. 83.

sorcellerie restaient le plus souvent les seules "logiques".

Les titres d'ouvrages relatant aujourd'hui les connaissances actuelles sur le fonctionnement cérébral en témoignent encore:

- La puissance du moi M. Feldenkrais
- Pouvoir illimité A. Robbins
- L'incroyable aventure du cerveau R. Ornstein; R. Thompson
- Utilisez les pouvoirs de votre cerveau J. Wonder; P. Donovan
- Le cerveau et ses mystères G.R. Taylor

Pour reprendre les étapes de la créativité de B. Edwards, l'incubation et l'illumination sont les deux temps véritablement magiques du fonctionnement cérébral. Ils peuvent être atteints par réflexion, ils se présentent tout naturellement pour le penseur habité par ses recherches mais ils peuvent être déclenchés consciemment si la saturation est suffisante. Nous pensons que la contention sur les roues tournantes de Lulle ou de Bruno, l'exploration du théâtre de Camillo ou des lieux de mémoire classiques, la méditation sur les attributs ou les noms de Dieu des cabalistes (26) comme sur les mandalas hindous ou les schémas heuristiques, tout autant que le défi lancé à son cerveau "comme une lettre à la poste" par B. Edwards (27) pour trouver le mot qui lui manquait, sont des moyens pour y parvenir, accélérer et mieux maîtriser des phénomènes rares et spontanés.

Une des fonctions du sommeil paradoxal décrites par P. Fluchaire (28) est de résoudre nos problèmes. " Dans le sommeil

---

(26) CF U. Eco: Le pendule de Foucault, Grasset 1990, 41 à 48.
(27) B. Edwards: 1986, p. 246.
(28) P. Fluchaire: La révolution du sommeil, Laffont, 1984 P. 104 et suivantes.

interviennent des zones différentes du cerveau par rapport à l'état d'éveil: le cortex cérébral est en veilleuse, et ce sont les zones les plus profondes, les plus centrales, les plus "nobles" qui entrent en action... les solutions trouvées par le sommeil et le rêve à nos problèmes supposent une qualité mentale supérieure... vous pouvez faire en sorte que votre cerveau travaille pendant votre sommeil sur tel ou tel sujet qui vous intéresse... A moins qu'elle (la solution) ne vous apparaisse en rêve... comme ce fut le cas pour le physicien danois Niels Bohr, qui entrevit en rêve la structure de l'atome, ou pour Wagner, qui entendit dans son sommeil l'ouverture de *l'or du Rhin* ... comme Descartes pour le *Discours de la méthode*!"

Cela nous confère réellement des pouvoirs que certains ont pu qualifier de magiques, divins ou surnaturels et qui sont pourtant, nous l'avons expérimenté nous-même, à la portée de tout le monde.

**II-15 Le réductionnisme pour les pratiques jugées obsolètes**

Ce fut la règle à toutes les époques, par exemple:

a) **Pour les Anciens**, la dévalorisation d'un art de la mémoire qui jouait de tous les registres mentaux: images concrètes, symboliques, imagination, compréhension, automatismes, pour le réduire à de vulgaires procédés mnémotechniques, palliatifs à une intelligence défaillante.

b) **A la Renaissance**, le livre imprimé incite certains à abandonner les fastidieux travaux de mémorisation devenus inutiles.

c) **De Descartes**, la mémoire artificielle est une "méthode d'imposture... pour faire étalage de culture tout en en étant dépourvu"

d) **Pour la gestion mentale**, la réduction à "Auditifs et visuels" et la confusion entre cette caractéristique appliquée à l'évocation, ramenée au plan perceptif.

A. Lieury: "Antoine de La Garanderie ne cite que des philosophes très anciens... et met en avant des thèmes un peu fossiles dans la mesure où les développements de la psychologie les ont considérablement élargis. Il semble totalement ignorer la psychologie cognitive, la psychologie différentielle, la psychologie génétique, les statistiques et les neurosciences. Sa méthode elle-même, étonnamment, est la méthode du siècle dernier, l'introspection.

Je m'introspecte, tu t'introspectes... Ils s'introspectent.

... 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."(29)

**II-16 La simplification des phénomènes observés**

Chez les anciens , l'art de la mémoire a été adopté pour sa capacité à permettre de mémoriser des discours, des poèmes, des livres entiers.

Au Moyen-Age, il permet aux religieux de ne rien oublier de la complexe des vices et des vertus et de mémoriser sermons quotidiens.

(29) A. Lieury: Auditifs, Visuels. La grande illusion in *Cahiers pédagogiques*, n°287 oct. 90 p. 59.

Aux siècles suivants, les théâtres de Camillo ou de Fludd, les roues tournantes de Lulle ou de Bruno, sont des lieux de mémoire pour avoir sous les yeux et en tête toutes les connaissances du monde.

Plus tard les méthodes élaborées viseront davantage à le comprendre pour découvrir des connaissances nouvelles...

Aujourd'hui les protocoles d'expérimentation cherchent à savoir comment nous percevons les différences de longueur entre deux lignes, si les lettres présentées sont inclinées ou en miroir, si nous mémorisons mieux:

- une phrase du type "lancer une balle" "jouer du piano" en le mimant, en l'évoquant, en regardant un film ou en ayant une consigne d'apprentissage verbale
- une liste de mots abstraits, concrets, associés?

Que reste-t-il de la complexité cérébrale dans les résultats de protocoles qui à vouloir éliminer les variables parasites réduisent autant les phénomènes à observer?

On songe à la fable hindoue citée par C. Hampden-Turner (30):

"Plusieurs aveugles tentent de décrire un éléphant. Celui qui explore les flancs conclut que l'animal est un mur, celui qui palpe une oreille s'écrie que c'est un éventail. Celui qui touche une patte pense que c'est un arbre et ainsi de suite.

Ainsi ces hommes sans vue ni horizon,
Démontrèrent haut et fort
Que chacun avait, en partie, raison
Mais, aussi, que tous avaient tort."

Peut-être n'a-t-on pas encore envisagé des protocoles

30) C. Hampden-Turner, p. 12.

systémiques et en est-on resté à la conception mécaniste du fonctionnement humain que décrit C. Hampten-Turner? (1990, p. 32 à 35):" Comment peut-on expliquer le téléscopage de l'histoire de la pensée... entre la mort de René Descartes en 1650, et celle de Charles Darwin en 1882? Mais ce fut dans l'Amérique du XXè siècle que l'assaut prolongé, lancé à la conquête de l'esprit humain, atteignit son intensité maximale avec l'arrivée du comportementalisme. Ce n'est que depuis les deux dernières décennies que la pression exercée par ce mouvement a commencé, enfin, à diminuer...Comment s'y est-on pris pour que des doctrines aussi réductrices, aussi manipulatrices, aussi négatives quant aux ressources humaines, se soient maintenues à travers les siècles? Surtout comment expliquer le succès éclatant du behaviorisme aux Etats Unis, le pays le plus avancé dans la défense des droits de l'homme et des libertés individuelles? La réponse se trouve, une fois encore, dans la contradiction fondamentale qui réside au coeur du dualisme cartésien pour qui il y a toujours *deux* systèmes, celui du sujet connaissant et celui de l'objet de connaissance."

**II-17 L'ambiguïté des termes**

"Combien de fenêtres y a-t-il dans votre salon?
Pour répondre à cette question, la plupart des gens diront qu'ils doivent se créer une image mentale de leur salon. C'est par introspection de cette image qu'ils pourront dire combien de fenêtres s'y trouvent. L'étude de l'**imagerie** ou des images mentales consiste à analyser la reconstitution, à partir des

impressions sensorielles, de la forme physique d'un objet. A partir de cette description visuelle interne, qui peut être difficile à formuler verbalement, il est possible d'imaginer cet objet selon différentes perspectives, de lui faire subir des transformations ou des déplacements de la même façon qu'à un objet physiquement présent. L'image c'est la représentation interne de l'objet."(31)

Ce texte est représentatif de ce que l'on peut lire habituellement, le terme d'image ou d'imagerie est employé implicitement avec le sens général de représentation mentale. "Il est possible d'imaginer selon les modalités correspondant à nos cinq sens" est-il précisé à la page suivante mais on parle d'imagerie auditive pour le son d'une voix, d'imagerie motrice pour la sensation de la marche...

Nous constatons une série de difficultés à envisager, comme nous l'apprennent la gestion mentale et notre propre mode de fonctionnement:

- Que la représentation du salon puisse se faire de manière auditive
- Que la représentation auditive puisse être efficace pour traiter une image
- Que la peine à imager puisse être une difficulté à gérer l'espace plus que les images (expériences de Shepart sur la rotation mentale ou de Paivio,1978, sur les comparaisons d'angles)
- Que la lenteur à répondre puisse être le résultat d'un fonctionnement dans un autre paramètre que celui qui est sollicité. Par exemple dans le domaine de la réflexion plutôt

(31) C. Fortin; R. Rousseau: Psychologie cognitive p. 295.

que la simple évocation de l'image concrète. En effet, "moi qui n'ai pas de salon à proprement parler mais un séjour-salon et un bureau-salon, dois-je répondre 3 fenêtres ou 4 portes-fenêtres?"

Il semble que les interprétations de ces résultats amalgament des nuances qui mériteraient d'être explorées.

C'est comme si l'on ne parlait que de l'Homme en général, en mentionnant qu'il y a aussi des femmes et des enfants, mais même lorsqu'il s'agit d'eux on continuerait à ne parler que de l'Homme.

Cette imprécision dans la définition des concepts a une double conséquence. D'une part on ne sait jamais très bien de quoi il est question exactement. D'autre part, il devient dans ce cas bien difficile de comparer les résultats d'expériences et même parfois de s'y fier.

"Eddy et Glass (1981) suggèrent que, des deux phrases suivantes: *Un pamplemousse est plus gros qu'une orange*, et *Le soleil est plus gros qu'une orange* (toutes les deux ayant pour référents des objets faciles à visualiser et les mettant dans une relation elle-même aisément figurable), la première doit plus probablement faire appel à l'imagerie visuelle que la seconde s'il s'agit de juger de sa vérité"(32)

En quoi l'apport de l'introspection serait-il moins scientifique que ce *probablement* dans une analyse d'expérimentation?!

Or nous indique C. Hampden-Turner (1990, p. 178):"L'équipe de Stanford découvrit que les deux principales caractéristiques de l'autoritarisme était *l'anti-introspection* - le refus de porter

32) M. Denis : image et cognition, p.121.

son regard sur soi-même - et *la projectivité* - la projection du dedans vers l'extérieur."

Pourtant les études fondées sur l'introspection couvaient encore sous la dictature des comportementalistes.

**II-18 L'introspection reste un objet d'étude**

Mais les auteurs qui en ont parlé, avec beaucoup de précision parfois, ont été ignorés:

"L'homme normal pense donc avec des mots et des images; il est à la fois verbal et visuel.

A ce propos j'ouvre une parenthèse: j'emploie ici le mot visuel avec un sens différent de celui qui lui est donné; être visuel signifie actuellement appartenir à la catégorie des gens qui lisent mentalement les mots de leur pensée; de même qu'être auditif ou moteur signifie respectivement être de la classe de ceux qui, intérieurement, les entendent ou les parlent. Il y a là une source d'erreurs et de confusion. Bien des personnes pensent qu'être visuel c'est avoir non la mémoire visuelle verbale, mais une bonne mémoire visuelle en général, ou bien ils ne savent comment désigner cette dernière qualité s'ils connaissent la valeur attribuée au terme *visuel*; d'autre part on ne fait dans la nomenclature rudimentaire qui a cours aucune différence entre l'apparition spontanée et l'évocation d'une image sous l'influence de l'effort.

J'ai pensé que de même que pour la chimie - ou pour tout autre science digne de ce nom d'ailleurs, - une langue claire et précise était indispensable aux études de physiopsychologie et qu'il fallait donner à chaque mot une valeur particulière qui

ne puisse prêter à confusion.

Je dirai donc:

Etre *visuel*, c'est avoir spontanément, en pensant ou en parlant, la représentation mentale visuelle - l'image - de l'objet de sa pensée; (*visuelisme*), être *auditif*, *tactile* (comme l'aveugle-né), *olfactif...*, etc, c'est en posséder les souvenirs auditifs, tactiles, olfactifs, etc. (*Auditivisme, tactilisme, olfactisme...*)

Etre *imaginateur*, c'est parvenir à évoquer, sous l'influence de l'attention et de l'effort, l'image visuelle d'un objet (*imago-évocation*). Etre *auditiveur, gustativeur, tactileur* sera de même l'acte d'évoquer les sons, les saveurs, les sensations de contact, (*auditivo=, gustativo=, tactilo-évocation*).

Etre *verbal*, c'est avoir spontanément en pensant les représentations mentales des mots appropriés aux sujets et aux objets de ses pensées (*verbalisme*); nous savons que ces représentations peuvent normalement se présenter sous différentes formes, selon les individus considérés. J'appelle *verbovisuel*, celui dont la pensée a, spontanément, en dehors de tout effort, pour substratum, la représentation visuelle des mots qu'elle comporte (verbovisuelisme); *verbo-auditif* celui chez lequel ce substratum est constitué par le réveil involontaire et non cherché d'une empreinte auditive verbale (*verbo-auditivisme où verbo-audition*); *graphomoteur*, le sourd-muet, qui mentalement, écrit les mots de ses pensées, (*verbographie* mentale); enfin, *verbomoteur*, celui qui, intérieurement, sans chercher à le faire, les parle (*verbo-articulation*).

Etre verbo indifférent sera le fait d'employer indifféremment

et à peu près également les deux premiers et le dernier de ces procédés (*verbo-indifférence*)."

Cette citation un peu longue est celle des pages 14 et 15 de l'essai sur le langage intérieur du Dr G. Saint-Paul édité en 1886.

Comment ces constantes s'expliquent-elles, y compris dans leurs formes les plus partiales et les plus agressives? Elles ne se comprennent que si nous considérons les trois éléments constitutifs de notre cerveau:

"Pour A. Koestler (cité par C. Hampden-Turner 1990 p. 167) le point le plus important, l'*erreur de construction* dont l'évolution est responsable n'a pas assuré une coordination du néocortex avec les deux autres cerveaux, qui sont, eux, impliqués profondément dans nos réaction émotionnelles. C'est ainsi que nous sommes cérébralement et techniquement suréquipés en tendance asservie, tandis que nous restons faiblement intégrés, sans grande certitude, avec un système limbique versatile toujours prêt à s'emballer."

Nous ne dirons pas que nous voilà rassurée, mais nous comprenons au moins l'absence de raison dans certaines prises de position. Même si, chez un individu, le fonctionnement cortical est supérieur à la moyenne, les systèmes limbique et reptilien lui restent proportionnels, en chacun de nous l'homme de Cro-Magnon peut reprendre le dessus!

Certains phénomènes perdurent, nous venons de voir pourquoi, mais des changements apparaissent également.

## II-2 EVOLUTIONS ET NOUVEAUTES

Les éléments de changement sont nombreux aussi.

### II-21 Changement de conception de la mémoire et de la pensée

Non seulement le concept de mémorisation avait subi l'usure du temps et l'érosion des simplifications, mais aussi le point de vue sur la culture avait changé. Ce n'était plus la somme des connaissances accumulées qui pouvait engendrer de nouveaux savoirs, pensait-on, ce serait l'observation et la compréhension du monde qui y conduiraient.
Cette conception prévaut encore, alors même que la mémorisation, y compris au sens étroit du terme, est en cours de réhabilitation. Les tenants de la "compréhension d'abord" ont bien dû se rendre à l'évidence: la réflexion ne peut se faire qu'en confrontation avec des évoqués déjà constitués et stockés; la compréhension immédiate ne suffit pas, il faut également mémoriser ce que l'on a compris. La phase de *saturation*, préparatoire à une nouvelle synthèse ou à une découverte est bien une étape de mémorisation encore.
Et les ouvrages sur la mémorisation refleurissent. Ils reprennent souvent les conseils traditionnels, avec toutefois des précisions et une nouveauté.

a) **Une précision de vocabulaire** qui suit la même évolution: du "par coeur" au surapprentissage.
Pour Cicéron la mémoire artificielle s'acquiert et s'entretient. Elle doit être renforcée par des exercices.
St Thomas d'Aquin disait: "méditez souvent, la méditation conserve la mémoire", "le soin conserve tout"

Aujourd'hui, au lieu de proposer l'idée en négatif: "la culture c'est ce qui reste lorsqu'on a tout oublié",

T. Buzan ira jusqu'à chiffrer et dater les moments de réactivation volontaire (c'est-à-dire de révision de la leçon) optimum pour parvenir à une mémorisation à long terme, tandis que A. de La Garanderie précise l'importance du projet de réutilisation pour qu'il y ait mémorisation de surcroît, ce qui s'obtient également, sans travail, nous disent les neurobiologistes, s'il y a plaisir dans l'apprentissage.

**b) Une nouveauté: le temps de pause**

* temps de pause institutionnel toutes les vingt minutes, dans certains établissement des Etats-Unis, sans que les usagers en connaissent toujours la raison; c'est l'application des théorie d'I. Prigogine sur la nécessité de respecter les fluctuations du système. "c'est-à-dire, de veiller à l'alternance des deux états de conscience: une prise d'information directe sur le monde extérieur, alternant avec des moments d'intériorisation." (33)

* "une minute on réfléchit": le slogan du PEI de R. Feuerstein, indique déjà ce que l'on a à faire mentalement pendant ce moment-là.

* le temps d'évocation, préconisé par A. de La Garanderie, dont l'usage selon les praticiens, peut varier d'une consigne aussi générale que celle du PEI dans la variante, "mettez, à votre manière, ce que nous venons d'étudier, dans votre tête" à la description précise du geste mental à accomplir en fonction du profil d'apprentissage du sujet.

---

33) H. Trocmé-Fabre: 1987 p. 109.

ce ne sont pas les mêmes starters de l'apprentissage qui sont
ctivés lorsque qu'il est question de réactivation, de
rapprentissage et de temps d'évocation volontaire qui sont
s voies consciences, alors qu'il en est d'autres, semi-
onscientes voire inconscientes, tout aussi efficientes.

**1-22 A la fin du XX s. réhabilitation du plaisir, de l'imaginaire et de l'inconscient**

ertaines croyances, la morale judéo-chrétienne, la valeur
ccordée à l'effort et au travail ou aux constructions
ntellectuelles logiques rationnelles, peuvent empêcher
'acceptation de l'idée du plaisir et de l'imaginaire dans le
ravail. C'est ainsi qu'une telle association peut être déniée
t considérée comme démagogique.
ela expliquerait l'indifférence des enseignants à des travaux
omme ceux de MacLean qui remontent à une trentaine d'années.
l est à remarquer que la scolarité étant obligatoire et le
ublic assigné à son banc, les innovations pédagogiques se sont
'abord mises en place dans les entreprises, rentabilité
oblige, et en formation continue des adultes, qui eux avaient
a possibilité de se dispenser d'un cours par trop rébarbatif,
rovoquant ainsi l'arrêt de la rétribution de l'enseignant.
a expliquerait aussi la prudence des auteurs qui défendent
'imaginaire.
schéma heuristique de T. Buzan, le brainstorming d'Osborn,
synectique de J.J. Gordon, la pensée latérale chez de Bono,
magination de "Comprendre et imaginer" chez A. de La
anderie restent très raisonnables.

Les itinéraires mentaux proposés partent de la logique et se prolongent vers l'appropriation et l'imaginaire d'avenir, plus qu'ils ne s'ancrent dans un imaginaire excentrique.
Trop audacieux encore, puisque des enseignants (ils sont excusables car nous ne prenons, dans une lecture, que ce que nous savons déjà), comme des formateurs (le sont-ils encore?), suppriment dans leurs stages, le paramètre de l'imaginaire, trop embarrassant pour eux!

Bien sûr on laisse dire les philosophes surtout lorsqu'ils sont poètes comme M. Serres: "Discours d'exode, l'Odyssée, récit, devient alors une encyclopédie du savoir. Les enfants grecs apprennent là leur culture et leurs techniques... Non pas comme nous le croyons, une science archaïque et sauvage, mais un savoir très raffiné, que nous commençons à concevoir. Non pas par la voie la plus courte, mais un chemin long, contourné, dentelé, bigarré. Par là ils se préparaient à démontrer la rationalité de l'irrationnel, par exemple, ou à cartographier les terres inconnues... scalène décrit un chemin oblique, tortueux, compliqué... Ulysse emprunte des routes scalènes et ainsi découvre et invente... Savant, marin, philosophe ou voyageur prennent la tête linéaire et la confondent avec la raison...Ulysse suit exactement les géodésiques de son espace, de son lieu paysager, ainsi se dessine sa tête non linéaire. Ainsi se rencontrent les dieux." (34)
On le comprend chez les psychologues, qui étudient les structures anthropologiques de l'imaginaire, ou en font un test comme celui de l'AT9 d'Y. Durand.
On pardonne encore aux littéraires et aux artistes. B. Edwards

4) M. Serres: les cinq sens pp. 288 à 295.

est une de ceux qui sont allés loin dans l'appel à une créativité puisant au plus profond des pré-programmes graphiques pour "draguer cette vie intérieure de l'esprit en recourant à un langage alternatif, un langage visuel (en l'occurrence des dessins) pour lui donner une forme tangible, en bref, pour rendre la pensée intérieure visible." (35) mais avec ces dessins qu'elle appelle "analogues" ou "analogues de problèmes", il ne s'agit pas de dessiner l'image mentale construite sur un écran mental intérieur, il s'agit de "rendre visible la pensée subconsciente", "Peut-être y a t-il un parallélisme entre les dessins analogues comme langage visuel et l'écriture dite *automatique* à laquelle ont parfois recours les écrivains pour produire des idées et surmonter les blocages. Les deux méthodes apparemment écument le subconscient selon le mode-D, esquivant règles et règlement, restrictions et censures propres au mécanisme de pensée de type-G (gauche)"(36)

L'inconscient, voilà un grand mot de lâché, et quand bien même il ne s'agit que d'intériorité, un grand mot sur lequel on fantasme et qui nous vaut parfois des gros mots!

A une journée de la pédagogie différenciée à Marseille en mars 1990, G. Nunziatti a déclaré à la tribune, lors de la synthèse finale qu'elle travaillait sur les *procédures* (opérationnelles), ce qui est propre, alors que d'autres travaillaient sur les *processus* (mentaux) ce qui revient à fouiller dans le "merdier".

Voilà bien une conception de l'inconscient héritée en droite

---

35) B. Edwards: Vision dessin créativité p. 75.
36) idem p. 105.

ligne du freudisme que cette notion d'inconscient poubelle de tout ce qui est refoulé donc inavouable! Ce qui pourrait "justifier"(?) le terme utilisé.

Or les artistes et les imaginatifs vont y puiser les émotions, les sensations, les intuitions, qui alimentent leurs oeuvres. Les scientifiques, les créatifs y laissent mûrir leurs futures synthèses, découvertes ou inventions, comme les élèves et les étudiants leurs idées de rédaction ou la solution d'un problème. C'est pour cela que J. Berbaum intègre, comme tous ceux qui ont analysé les diverses étapes de la créativité, un temps de maturation, y compris dans l'apprentissage.
Les rêveurs Sénoïs de Malaisie et ceux qui ont appris à programmer leurs rêves, y trouvent leur inspiration quotidienne. La suggestopédie s'y appuie volontairement...
Croire en un réservoir suffisant de ressources et d'apprentissages non utilisés, transférables pour résoudre tous les problèmes auxquels nous sommes confrontés, tel est le pari de certains thérapeutes comme F. Dolto, M. H. Erickson, des praticiens de la PNL, de l'écoute rogérienne, de la gestion mentale et de bien d'autres encore.

Quand bien même les réussites qui en découlent ne seraient dues qu'à l'effet pygmalion, cela vaudrait encore la peine d'y croire.

**II-23 L'influence des neuro-sciences et des technologies nouvelles**

Toute recherche pédagogique intègre aujourd'hui la référence aux neuro-sciences, les corrélations entre le neurologique et

le mental et les neuro-biologistes intègrent la dimension humaniste (Laborit, Jacquart, Changeux...).

Ce sont les spécificités hémisphériques qui ont vu le plus d'applications en pédagogies: présentation de supports variés, banalisation de l'utilisation des rétroprojecteurs dans les salles de conférences, et jusqu'à la présentation de certains ouvrages scientifiques conçus autour de la représentation graphique de cartes mentales pour, non pas illustrer mais faire comprendre, les théories correspondantes. (37)

L'informatique et l'intelligence artificielle, construction humaine, extension du schéma mental, comme les skis ou la voiture peuvent l'être pour le schéma corporel, sont étudiées à leur tour comme objet susceptible de nous aider à comprendre le fonctionnement de notre pensée (approches cybernétique et systémique).

Cette extension du cerveau humain qu'est l'ordinateur nous rappelle singulièrement les roues tournantes de Lulle et de Bruno, les théâtres de Camillo et de Fludd. Tout avoir devant soi pour que l'esprit puisse mieux se l'approprier ou, la somme des connaissances étant trop importantes, les avoir disponibles pour que l'esprit puisse rebondir dessus pour aller toujours plus loin.

Pourtant, hors ses aspects fonctionnels, l'esprit humain est un mécanisme dont on s'approche encore avec prudence.

---

37) C. Hampde-Turner: Atlas de notre cerveau.

## II-24 Une diversification toute relative de l'imagerie

Si les termes d'images mentales et d'imagerie sont les plus souvent utilisés, à la seule lecture de M. Denis, nous avons pu relever les termes de:

image éidétique

représentations propositionnelles (abstraites) ou spéciales

stratégie linguistique ou imagiste

concrète ou symbolique

abstrait, non imagé

skeletal encoding

représentation de type procédural

répétitions mentales

structures phonatoires

traitement sémantique

interprétation holistique ou par composants des représentations

actualité cognitive transitoire

point de vue componentiel

double codage

amodalité / modalité / multimodalités

Ces expressions sembleraient constituer un début d'inventaire à la fois de la diversification de la nature des images et de celle des stratégies mentales possibles.

Or, curieusement, les conclusions n'en viennent jamais là.

Non seulement les mentions d'autres canaux évocatifs restent toujours indirectes:

"Les images pourraient ne pas être les seules formes de représentations susceptibles de conserver l'information de manière *analogique*."

"Mais l'image, bien entendu, n'est pas la seule forme de représentation susceptible de supporter des *calculs cognitifs*."
De plus, lors même qu'il est question de répétition mentale, il est fait retour à l'image:
"Les consignes de répétition mentale font en général largement appel à l'imagerie, qui constitue la forme de représentation la plus apte à figurer les objets impliqués dans l'exercice (moteur) à apprendre..." (38)

L'image semblerait-elle plus vérifiable, plus crédible, moins sujette à caution que les autres modalités évocatives?
Nous ne pouvons nous empêcher de penser à celui qui avait perdu ses clés ailleurs et qui les cherchait sous le lampadaire, parce que là, c'est éclairé.

Pourtant l'intérêt se porte aussi sur le sujet, l'individu dans un ensemble, dans un contexte, et plus particulièrement sur l'apprenant.

**II-25 Apparition de la notion d'individualisation et de profil**

**a) De la description de styles cognitifs**, dans lesquels les sujets sont positionnés sur un continuum, dépendant/indépendant du champ, centration/balayage, auditif/visuel au plan de la perception, dans les travaux du neuropsychiâtre canadien Lafontaine... nombreux sont les styles définis dont M. le Bouëdec a démontré que les travaux d'A. de La Garanderie ne faisaient pas partie. (39)

---

38) M. Denis: 1989, respectivement p. 124, 247, 241.
39) G. Le Bouëdec, La recherche en Gestion mentale, repères épistémologiques, in Gestion Mentale n°1 juin 1991.

**b) En jouant sur trois variables**

* En 40 items E.P. Torrance recherche le mode de traitement de l'information: mode gauche / mode droit/ intégré

* En 135 items au dépouillement informatisé, C. Lamontagne propose un test de détermination du style d'apprentissage: auditif / visuel / audiovisuel

**c) En passant par des variations sur deux axes et quatre variables ou plus:**

* Kolb nous invite à nous situer, de l'expérimentation active à l'observation réfléchie et de l'expérience concrète à la conceptualisation abstraite

* N. Hermann différencie: cortical gauche/cortical droit ou limbique gauche/limbique droit

* H. J. Eysenck intercale entre les axes stable/instable et introverti/extraverti, les quatre humeurs antiques: atrabile-tristesse/bile-colère/sang-gaieté/flegme-contrôle de soi, pour représenter sa théorie de l'hérédité et du contrôle du comportement en 32 tempéraments.

**d) En approfondissant une variable complexe:**

* R.P. Schmeck, en 72 items décrivant une façon d'apprendre, cherche à trouver des démarches qui permettront d'apprendre et d'enseigner mieux.

* Dun Dun et Price, en 24 domaines et 104 items, inventorient les conditions dans lesquelles un étudiant préfère apprendre: environnement immédiat, émotionnel, besoins sociologiques et besoins physiques.

**e) Jusqu'à des portraits plus détaillés et plus ajustés**

* R. Feuerstein, le LPAD

(Learning Potential Assessment Device)

Ce psychologue, ayant constaté que les tests habituels étaient déficients sur les capacités d'apprentissage, a donc mis au point un test définissant l'éducabilité individuelle. Pour lui, tout apprentissage est médiatisé par une tierce personne. L'expérience médiatisée dans le passé est la condition de l'acquisition des connaissances, certains enfants en manquent, ce qui leur crée des déficiences. Ce déficit relève d'aptitudes plus périphériques que centrales. C'est-à-dire qu'elles reflètent plus des manques d'habitudes de travail, de motivation, de concentration que des incapacités fonctionnelles. Les recherches cliniques et expérimentales à partir du test d'éducabilité le LPAD (souvent appelé méthode d'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage) prouvent que ces phénomènes ne sont pas définitifs. Un inventaire très précis des fonctions cognitives non développées ou affectées, les classe en trois catégories, celles qui touchent les fonctions de saisie, de traitement et de sortie de l'information.

Au niveau de la saisie, se trouvent les manques quantitatifs et qualitatifs des données rassemblées pour traiter un problème, un objet ou une expérience.

Au niveau du traitement, se situent les insuffisances d'analyse, de comparaison, de relations, de création d'hypothèses, de planification, ainsi que l'utilisation erronée ou inefficace des données.

Au niveau de la sortie, se situent toutes les maladresses de la

communication: expressions malheureuses, incorrectes ou défaut de techniques et d'instruments pour s'exprimer.

Ces trois niveaux sont différenciés par commodité mais les interactions de l'un à l'autre sont indispensables à saisir pour comprendre l'ampleur d'un déficit cognitif.

Ce bilan étant fait, la reversibilité des phénomènes peut s'opérer grâce à deux séries d'outils:

+ Un concept théorique général: La carte cognitive

R. Feuerstein définit un acte mental en terme de sept variables qui permettent au formateur de valider des hypothèses quant aux difficultés d'une sujet.

Connaissances antérieures sur le thème à traiter: un contenu inconnu, demandant un effort trop grand, provoque un blocage.

Modalités de formulation de l'acte mental: c'est la préférence ou l'exclusivité d'usage d'une modalité verbale, illustrée, numérique, dessinée, symbolique, graphique... qui conditionne les résultats du sujet.

Fonctions cognitives requises, elles se situent au niveau de la saisie, du traitement ou de la sortie des données.

Opérations cognitives requises, c'est la stratégie qui permet de manipuler, organiser et transformer une information pour en créer une nouvelle.

Complexité, elle est fonction du nombre et de la nouveauté des informations.

Abstraction, elle est représentée par la distance entre l'acte mental et l'objet qu'il traite. Analyser une théorie est d'un niveau d'abstraction moins grand qu'étudier les relations

entre différentes analyses sur cette même théorie.

Efficacité de l'acte mental, d'un point de vue objectif on le juge à sa rapidité et à sa précision. D'un point de vue subjectif à la quantité d'effort personnel nécessaire. Il ne faudrait pas confondre cette variable avec la capacité du sujet comme le font certains tests psychométriques conventionnels.

+ Un matériel d'entraînement: Le PEI, programme d'enrichissement instrumental est conçu comme un entraînement sportif progressif et spécifique de chaque acte mental dont le slogan est "une minute... on réfléchit!".

* A. de La Garanderie: Le profil pédagogique
Nous ne le mentionnons ici que pour mémoire.

* En PNL l'Imperative self ou Orientation fondamentale de vie
Mis au point par Leslie Cameron-Bandler, l'Imperative self est un des derniers instruments de la PNL.
Les prospectus de formations disent qu'il est le seul profil de personnalité complètement personnalisé.
L'Imperative self permet de décrire et de comprendre les structures fondamentales de la personnalité.
Le profil de personnalité permet de:
+ Identifier les structures profondes qui la composent, combinaison unique de règles, de croyances et de besoins qui façonnent notre vision du monde et guident notre comportement.
+ Etablir la carte du monde qui montre comment interagissent trois éléments fondamentaux:

Le filtre, nous incite à remarquer certaines choses plutôt que d'autres et à nous y intéresser en priorité.

La question implicite, nous nous la posons inlassablement à un niveau inconscient, quelles que soient les circonstances. Cette question ou affirmation résume nos croyances fondamentales.

Les motivations de base, elles nous poussent à sentir, agir et penser comme nous le faisons.

+ Reconnaître les caractéristiques permettant de savoir si la carte d'un individu lui offre les moyens de s'épanouir.

+ Repérer ce qu'il convient de modifier pour que cette carte rende possible la réalisation d'objectifs atteignables et épanouissants.

+ Conduire les interventions nécessaires à cette évolution.

+ Construire la nouvelle orientation de vie.

L'objectif étant de donner les moyens à chaque personne de prendre sa vie en main pour la réalisation de ce qui fondamentalement la motive.

On peut remarquer que les recherche vont dans le sens d'une réelle personnalisation et que les trois derniers types de profils, avec des différences d'orientation, (carte des déficiences cognitives, mais entraînement pré-établi, profil pédagogie et remédiation mentale personnelle, profil de personnalité individuel) atteignent l'individualisation la plus complète actuellement.

**II-26 La volonté de démystifier le savoir et l'intelligence**

La personnalisation et la dévolution du savoir et du pouvoir au

sujet vont de pair avec une volonté de désacraliser la connaissance et l'intelligence. Le discours est évident chez certains penseurs, génétitiens, chercheurs en pédagogie et décideurs nationaux. A quoi tient donc ce refus massif du passage à la pratique? La première illustration du livre de F. Yates, après la page de garde, représente un Hermes tenant un chandelier à sept branches dans la main gauche et l'index droit devant les lèvres, c'est **le silence hermétique**, sur une gravure datant de 1555. Tous ceux qui ont transgressé le silence hermétique ont subi le silence de l'intelligentsia, ont été moqués, considérés comme les fous du roi et supportés en nombre limité, traînés dans la boue (Jacquard par la Nouvelle Droite), Bruno a été brûlé... "Le poète a dit la vérité, il doit être exécuté", dit Béard qui trouve l'inspiration en rêve.
La prudence de nos systèmes reptiliens devant la nouveauté, la croyance que le pouvoir va lui échapper si le savoir est partagé du côté de l'élite, que l'intelligence n'est pas également partagée entre tous, du côté de la majorité de la population, nous empêche d'accorder son intelligence à l'homme.

Pourtant inexorablement l'idée se fraye son chemin et nous voudrions y participer avec d'autres.
Ecologie ou catastrophe? Telle est la question que pose la dernière carte de C. Hampden-Turner "s'il n'y a pas d'attention sans intention, le choix sélectif de nos paradigmes a des conséquences morales et il nous appartient d'en être conscients"

Dans cette perspective nous avons voulu affiner et définir encore notre conception de la relation d'aide.

# 4ème Partie – DU CONSEIL METHODOLOGIQUE A LA REMEDIATION MENTALE ACCOMPAGNEE

Nous voudrions dire ici comment et pourquoi notre conception de la relation d'aide a évolué du conseil méthodologique donné en fonction de la tâche ou du problème, à la recherche conjointe aidant-aidé d'une remédiation aux difficultés; d'une progression des stratégies mentales dans les directions et les domaines choisis par le sujet, le laissant seul juge du souhaitable et du possible.

## I — LE CONSEIL METHODOLOGIQUE DONNE

Proposer des solutions, c'est ce que nous faisons tout naturellement dans la vie courante, puisque ce conseil nous est demandé; c'est encore ce que nous faisons en classe, en tant qu'enseignant, puisque nous sommes payés pour le faire, semble-t-il.

Pourtant, depuis les travaux de S. Freud et C. Rogers l'importance de l'écoute et de la verbalisation est largement connue. Mais attendu qu'elles étaient utilisées, acceptées et reconnues dans le traitement de cas pathologiques, ces attitudes ont pu être aussi vite oubliées par et pour un public "normal". Qu'en est-il réellement?

### I-1 LES AVANTAGES DU CONSEIL DONNE

Les conseils méthodologiques sont souvent donnés, par les enseignants, au titre de méthodologie générale; ils ont dans ce cas un caractère préventif, ils n'acculent pas chacun de ceux qui le reçoivent à une prise de position personnelle, chacun se

sent une certaine liberté par rapport à eux et n'en prend que ce qui lui convient.

Le conseil peut être sollicité par quelqu'un,

il est utile:

+ quand celui qui le demande n'est pas en difficulté, et en ce sens, ce n'est plus véritablement un conseil qui est demandé, c'est plutôt une information.

+ quand celui qui le donne, le propose sans l'imposer, en offre un éventail parmi lequel choisir.

+ quand la personne est prête à le recevoir, quand il colle à sa demande implicite ou explicite.

Mais dès que la demande est complexe, exprimée indirectement, lorsque le consultant est mal à aise, en difficulté d'apprentissage, les recommandations qui lui sont faites ont de grandes chances d'être inutiles voire néfastes.

Pourquoi donnons-nous des conseils? Nous le faisons car nous avons des croyances. Or les croyances font partie de notre héritage non-rationnel, nous pouvons croire que nous devons les présenter, que nous sommes rétribués pour cela, que les élèves ne peuvent pas savoir ce qui leur convient, qu'on ne peut pas les laisser sans réponses, qu'ils ne peuvent pas tout retrouver seuls, qu'il n'y a qu'une manière juste, correcte, élégante, possible de faire...

Ce don soulage notre conscience, il nous donne bonne conscience et la satisfaction du devoir accompli.

Tant que la croyance en la transmission du savoir prévalait; tant que la pédagogie se croyait à l'abri des phénomènes de communication et de la prise en compte des interactions

émetteur-récepteur; tant que les interférences et les parasitages n'étaient considérés que du fait du récepteur; tant que les enseignants ont jugé qu'il n'y avait pas de continuum, mais des situations bien distinctes entre normalité et pathologie; tant que nous pensions que le "naturel" était le gage de l'authenticité... on continuait à imposer ses créances, sans toujours le savoir, en toute méconnaissance des effets possibles. Or ces effets néfastes sont étudiés par toutes les techniques de la communication.

## I-2 LES INCONVENIENTS DU CONSEIL DONNE

Nous nous limiterons à trois approches, les catégories de Porter, les 12 obstacles à la communication de Gordon et les jeux en analyse transactionnelle.

### I-21 Les catégories de E. H. Porter

Telles que les retrace J. Artaud (1), les réponses dans un échange reflètent six comportements.

- Solution, conseil, ordre, voire menace.
- Aide, soutien moral, dédramatisation.
- Questionnement, enquête, recherche d'informations supplémentaires.
- Evaluation, jugement de valeur, critique moralisante.
- Interprétation, recherche des causes, extrapolation.
- Compréhension, reformulation de ce qui est ressenti ou exprimé.

Ces catégories sont démultipliées et précisées par T. Gordon

(1) J. Artaud: l'écoute p.22 à 24.

(2), nous n'en rappellerons donc les conséquences possibles qu'en présentant ces dernières.

**I-22 Les 12 obstacles à la communication de Gordon**

+ Donner des ordres, diriger, commander, communique à celui qui les reçoit un manque de confiance et peuvent provoquer ressentiment et colère.

+ Avertir, mettre en garde, menacer. (mêmes effets)

+ Moraliser, faire la leçon (sic) renvoie un manque de confiance et provoque la culpabilité.

+ Conseiller, donner des solutions communique notre supériorité et provoque l'irritation, l'opposition, ou un sentiment d'infériorité, d'incompréhension.

+ Expliquer, persuader rationnellement (mêmes effets)

+ Juger, critiquer, blâmer, (mêmes effets aggravés d'un sentiment de dévalorisation, de colère, de haine et ils provoqueront peut-être la dissimulation)

+ Complimenter, évaluer positivement ou approuver, peut être ressenti comme une dérision, une absence de critique, une manière de nier le problème.

+ Rassurer, consoler, sympathiser, (mêmes effets)

+ Ridiculiser, faire honte, provoque un sentiment d'infériorité ou d'injustice

+ Interpréter, "psychanalyser" est ressenti comme une menace pour l'intimité, une frustration, une infériorisation.

+ Enquêter, questionner, communique le doute, la méfiance et provoque une limitation de liberté, une orientation différente du problème, un sentiment de malaise.

+ Esquiver, distraire, faire de l'humour, donne un sentiment de

---

2) Dr T. Gordon: Parents efficaces, p.339 à 345.

rejet, de négation du problème.

Certaines conséquences paraissent prévisibles, d'autres le sont moins a priori. Connaître la diversité des suites et des dysfonctionnements relationnels probables va nous inciter à accuser réception du message, dans une attitude d'attente et de disponibilité, pour que le vrai message puisse voir le jour et que le demandeur puisse être aidé à y répondre lui-même.

**I-23 Les jeux en Analyse Transactionnelle**

Pour E. Berne (3), les jeux psychologiques sont une manière répétitive et routinière de structurer notre temps, ceci afin d'éviter l'intimité qui, elle, nous fait baisser notre garde, donc prendre des risques. Ces comportements jouent comme les préprogrammes reptiliens et sont très difficiles à arrêter une fois qu'ils sont déclenchés.

S. Karpman décrit nos relations avec les autres à partir des trois positions de Victime, Persécuteur et Sauveur. Ce triangle relationnel est un cercle infernal, son analyse introduit des nuances et une vue plus complexe que la seule relation sado-masochiste. Car entrant dans le dialogue en tant que Sauveur nous pouvons nous retrouver Persécuteur ou Victime, en commençant Victime, nous pouvons devenir Sauveur ou Persécuteur, etc.

L'enseignant Sauveur-donneur de méthodes, peut rencontrer une réaction négative chez l'élève-Victime qui devient Persécuteur devant la méconnaissance de son problème et renvoie le professeur, qui pourtant voulait l'aider, au rôle de Victime...

---

3) E. Berne: des jeux et des hommes, Paris, Stock, 1966.

On ne peut jouer à un de ces jeux que si l'on a le partenaire qui convient mais on le rencontre fatalement puisqu'on le cherche.

Les jeux sont courants dans l'enseignement aussi, ils ont les noms évocateurs de "je t'ai eu salaud", "les défauts", "battez-vous", "coincé", "pauvre de moi", "j'essaie seulement de vous aider", "que feriez-vous sans moi", "c'est affreux"...

Le jeux le plus fréquent en relation d'aide est le jeu du "oui, mais..." L'élève a un problème, nous lui proposons une solution, oui, mais... il a déjà essayé; nous lui en donnons une autre, que oui, mais... il ne peut pas essayer, nous faisons une autre tentative, oui, mais... jusqu'à ce que l'un des deux partenaires change de rôles, la Victime devenant Persécuteur, "vous n'êtes pas capable de m'aider", ou le Sauveur, Persécuteur, "Si tu ne veux rien faire, personne ne pourra jamais t'aider!" ...mais l'on recommencera à la première occasion. La seule échappatoire est de repérer le jeu pour ne pas s'y laisser enfermer et d'anticiper en s'interrogeant, comme nous le suggèrent les auteurs de *Transactions*, (4)

+ Est-ce que j'ai réellement envie d'aider cette personne?
+ Est-ce que j'ai la compétence pour le faire?
+ Cette personne m'a-t-elle clairement demandé de l'aider?
+ Est-ce que je m'apprête à faire plus de 50% du travail?

Que faire, lorsque l'on n'est pas dans une situation de non directivité ou de thérapie et que l'on se donne des objectifs? Le jeu tourne en rond et se répète indéfiniment.

Le conseil introduit la distance. L'écoute incline au

4) G. Jaoui; M.C. Gourdin, p. 178.

rapprochement et comme aller plus loin, c'est aussi aller plus près, nous avons voulu entendre et parcourir le foisonnement des itinéraires mentaux qui nous ont été ouverts lors des entretiens.

## II — NOTRE INVENTAIRE DES STRATEGIES EN GESTION MENTALE

Comme le souligne fréquemment A. de La Garanderie, de nombreux projets de sens peuvent être mis en oeuvre. Nous allons tenter de regrouper ce qu'il a présenté au fil de son oeuvre, dans une synthèse qui n'engage que nous, mais dont nous avons eu besoin pour mieux articuler ces constructions de sens entre elles, les retrouver dans les profils et les utiliser en remédiation.

### II-1 CARACTERISTIQUES DES OPERATIONS MENTALES

A. de La Garanderie distingue les opérations mentales simples et les opérations mentales complexes.

#### II-11 Les opérations mentales simples

Rappelons qu'elles regroupent les paramètres 1 et 2, c'est-à-dire qu'elles comprennent les évocations concrètes, telles quelles, du quotidien et des apprentissages automatisés.

1) **Elles sont marquées par l'imprégnation du perçu et de la répétition** dont elles sont des invariants. Ce sont des informations brutes, non traitées, à rapprocher de ce que Fodor, (5) qualifie d'activité cognitive modulaire.

---

(5) cité par J.F. Richard: 1990 p. 23.

Cela veut dire également que toute l'information disponible du sujet, mais rien que celle-là, est dans l'évocation.
Rien de moins mais rien de plus que ce qu'il sait par coeur ou que ce qu'il voit sur son écran mental.

**b) Le nombre des stratégies possibles est limité.**
En P1: réentendre les bruits, les voix, revoir ou se décrire les personnes, les choses, les scènes ou les gestes intégralement, tels quels.
En P2: s'épeler les mots, tout se réciter phrase par phrase, comme pour une poésie, les leçons, les tables de multiplication ou voir les mots, les nombres, le texte intégral, les tables, affichés en totalité sur son écran mental.

**II-12 Les opérations mentales complexes**
Rappelons qu'elles regroupent les paramètres 3 et 4, c'est à dire qu'elles comprennent les évocations, rationnelles logiques ainsi que celles de créativité et d'imagination.

**a) D'une part elles sont variables par rapport au perçu** et résultent d'un traitement de l'information reçue.
En effet, l'évocation auditive n'est qu'une idée de départ, un fil d'Ariane, qui permettra de retrouver tout un enchaînement...
L'image visuelle (symbolique, figurative ou schématique) est une image-porte-manteau qui accroche tout un contenu invisible.

**b) D'autre part elles sont finalisées** par une tâche et/ou marquées par une intentionnalité. Elles correspondraient aux processus centraux, non modulaires, sensibles au contexte, de Fodor.

**c) Le nombre des stratégies possibles est très grand.**

Nous allons tenter d'en donner un aperçu au chapitre suivant.

**II-13 Les conséquences pédagogiques immédiates**

Elles concernent le contrôle et la remédiation

**a) Le contrôle des connaissances**

Il est possible de vérifier les informations connues pour les évoqués concrets et le par coeur (en P1 et en P2), en faisant dire son évocation au sujet.

Par contre, pour les évoqués de compréhension et de créativité (en P3 et en P4), la description de l'image mentale ne permet de présumer, ni de la quantité, ni de la qualité, des informations qui lui sont accrochées.

**b) La remédiation**

Il est facile de *proposer* une stratégie mentale dans les opérations mentales simples, (en Paramètres 1 et 2).

Il est indispensable de ***chercher avec*** le sujet, le support évocatif qui lui conviendra, pour les opérations mentales complexes (en Paramètres 3 et 4).

Il faut encore envisager les possibilités de passage des unes aux autres.

**II-14 Le passage des opérations mentales simples aux complexes**

Deux phénomènes nous semblent importants à mentionner dans ce déplacement.

Ce passage représente un changement à la fois de qualité, (de l'information brute, intégrale à une information choisie et traitée), et de quantité des évocations mentales. En effet,

dans les opérations mentales simples, les évocations sont longues, la quantité d'informations codées est grande. Par contre, les signes codés sur les évoqués de synthèse et de créativité sont peu nombreux, même si les opérations mentales s'y enchaînent en cascade.
De plus, l'accès aux mots-clés, au tri des informations, impose un risque déstabilisant pour le système limbique qui peut enfermer le sujet dans la peur de mal choisir ou d'oublier quelque chose d'important et l'inciter à s'en tenir au "par-coeur".

Ces notions sont toujours à rattacher au caractère propre des familles mentales.

**II-15 Caractéristiques des familles mentales**

Comme nous l'avons déjà mentionné en présentant les modes de fonctionnement mixtes:
La non linéarité des images en "langue maternelle" visuelle se décline dans tous les paramètres: nécessité d'avoir en tête le film complet des gestes physiques à faire avant de pouvoir commencer à s'exercer; photographier des textes intégraux; photographier le plan du texte; s'inventer l'image du résultat de ce que l'on veut créer pour pouvoir passer à la réalisation, par exemple.

La linéarité des évocations en "langue maternelle" auditive se décline dans tous les paramètres: description intégrale des gestes à faire, dans l'ordre de la présentation qui en a été faite; apprentissage phrase par phrase, en reprenant au début chaque fois; reconstruction d'un enchaînement logique

indépendant de l'ordre de la présentation des informations; invention au fur et à mesure, par exemple.

Nous allons préciser maintenant comment cet emboîtement permanent peut se retrouver dans la vie mentale d'un sujet.

## II-2 REFLEXION ET COMPREHENSION

Nous ne chercherons pas à décrire toutes les stratégies possibles, ni même toutes celles que nous avons rencontrées, nous voulons apporter ici des nuances structurelles dans la composition des évoqués et préciser la notion d'itinéraire mental.

### II-21 Les différentes formes de compréhension

La complexité de la vie intérieure nous a déjà fait, à tous, présupposer qu'il n'y avait pas une, mais des formes de compréhension.

**a) La compréhension automatisée**

La non-modalité (ni son, ni image) et la non conscience habituelles de la vie intellectuelle nous semblent un des non-dit de la gestion mentale.

Pourtant, c'est la pensée spontanée, a-modale, qui s'impose sans verbalisation intérieure ni image mentale en temps normal; lorsque nous lisons, ordinairement, nous n'avons pas conscience d'un effort particulier, cela se passe tout seul. Ce n'est qu'en cas de rencontre avec un paragraphe difficile que vont se produire et le ralenti mental et le passage des opérations

"amodales" à la modalité. "Si c'est plus difficile je dois me faire une bande dessinée" "moi ce serait plutôt une reprise de l'enchaînement des idées que je me raconte"...

Inversement à ce qui se passe normalement, c'est donc bien dans le passage à la modalité que se situent les applications pédagogiques de la gestion mentale. En effet, l'installation volontaire d'une évocation se fait tout naturellement par l'arrêt sur évocation, par le ralenti mental; comme on monte de préférence dans le train quand il est à l'arrêt.

" Elles (les activités mentales) sont plutôt conscientes en général en début d'apprentissage, dans les situations non familières ou encore dans des situations connues qui requièrent une conceptualisation et une prise de conscience de ces activités à fins de communication et de prise de décision collective ou en vue de l'enseignement." (6)

**b) La réflexion**

La réflexion opère des choix, des tris, des classements, elle donne la capacité de répondre à des questions au lieu de réciter par coeur...

Ce geste mental mobilise des évoqués déjà installés pour les confronter à de nouveaux évoqués qui peuvent être transitoires, par exemple l'énoncé d'un problème à résoudre.

Ce geste-là nous semble bien cerné, et ses variantes limitées, en tout cas ce n'est pas sur elles que nous avons porté notre attention, mais sur les projet de sens que nous inventorions maintenant.

---

6) J.F. Richard: 1990 p. 10.

**c) Le projet de compréhension immédiate**

Il peut s'incarner dans des stratégies:

Inductive: par évocations directes ou appropriation ("auto")

Déductive: " " "

Analogique: " " "

Synthétique: " " "

Analytique: " " "

**d) La compréhension avec un objectif de réemploi**

Elle sera:

Compréhension application ou Compréhension explication

Centrée sur les finalités ou centrée sur les moyens

**e) La compréhension suivant la forme visante** (7)

Ces différentes formes seront:

La compréhension "auto"(1ère personne) ou par "évocation directe"(3ème personne)

La compréhension opposition ou composition

**f) La compréhension dans une autre dimension cérébrale**

"à l'arrière de votre esprit, hors de votre prise de conscience"(8) Elle est la plupart du temps spontanée, mais elle peut devenir volontaire, lorsque le niveau de saturation définit par B. Edwards, celui du "regroupement évocatif des évoqués, qui souffrent en somme d'une intense concentration au sein de l'orbite mentale" (9) est suffisant. Nous pouvons entrer dans la période "d'incubation" pour l'une de "latence active" pour l'autre.

---

7) Le terme est d'A. de La Garanderie: 1987, p. 67.
8) B. Edwards: 1986, p.248.
9) A. de La Garanderie: 1987, p.159.

Nous y sommes conduits:

- soit par méditation
- soit en double piste pendant d'autres activités corporelles ou intellectuelles

par exemple, F. Jacob au cinéma ou H. Poincaré se promenant sur la falaise, cités par A. de La Garanderie (10)

- soit par structuration indépendante, programmée ou non, pendant le sommeil
- soit par suggestopédie, hypnose ou auto hypnose.

Il en découle tout naturellement que si l'on peut décrire ces stratégies on peut également les enseigner.

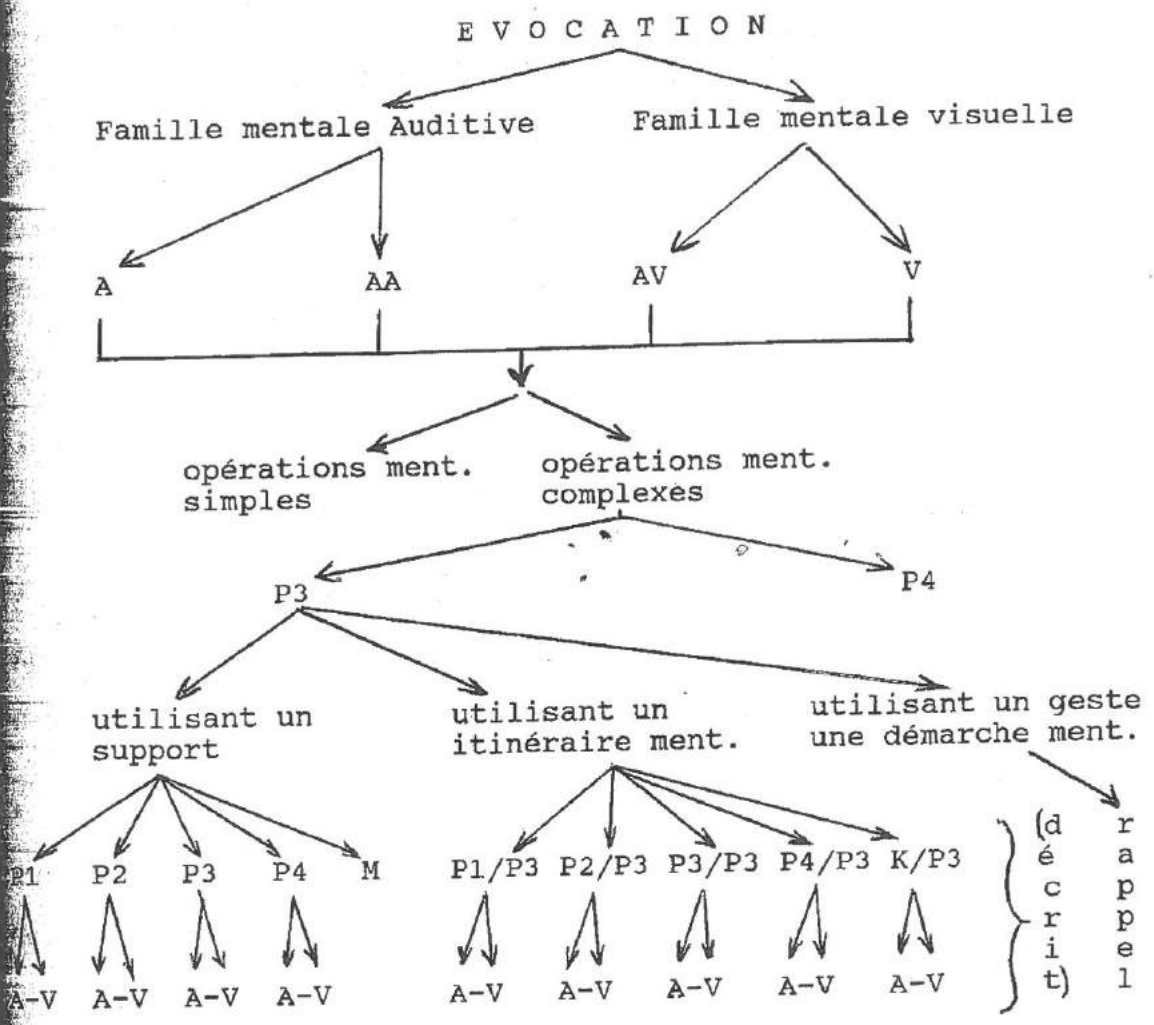
**g) La compréhension par évocation dirigée**

Tout l'intérêt du travail en gestion mentale consiste en cette possibilité de pouvoir indiquer précisément à un sujet ce qu'il est efficace d'effectuer comme geste mental. C'est pourquoi nous avons besoin de connaître le plus grand nombre possible de variantes d'un geste mental. Et nous avons voulu répertorier celles qui nous avaient été décrites.

La compréhension peut être le fruit d'une seule ou de plusieurs activités internes.

Nous prolongeons ici l'arbre logique dessiné page 106 pour schématiser l'organisation des supports mentaux.

(10) A. de La Garanderie: 1987 p.156-157.




**II-22 La compréhension résultat d'une opération mentale en P3**

Nous voudrions discriminer surtout les diverses sous-modalités, visuelles et auditives, que nous avons rencontrées, ne faisant ensuite qu'un rappel des autres gestes mentaux et démarches qui les utilisent.

**a) Inventaire des évocations visuelles en P3**

D'après le support:

Images en P3 sur un support visuel en P1: image-clé symbolique

Images en P3 sur un support visuel en P2: mots-clés

Images en P3 sur un support visuel en P3: schéma-clé

ges en P3 sur un support visuel en P3: image-squelette

ges en P3 sur un support visuel en P4: (re)-création de

éma-mot-image-clés

ges en P3 sur un support visuel mixte: points d'appui dans

sieurs paramètres, par exemple schéma plus mots de légende

'après la démarche:

uctive / Analogique / Déductive

thétique d'abord /

D'après la forme visée:

pliquant / Expliquant

ntré sur les finalités / centré sur les moyens

D'après la forme visante

ocations directes / évocations "auto"

mposant / Opposant

elle que que soit la stratégie mentale (démarche et/ou type

compréhension) elle utilise ces sous-modalités variées et

t-être d'autres encore, lorsqu'il y a apprentissage complexe

ralenti mental.

us allons de même donner les tonalités auditives.

**Inventaire des évocations auditives en P3**

'après le support:

cations en P3 sur un support auditif en P1: idée d'image-clé

cription de scène-clé, symbolique

cations en P3 sur un support auditif en P2: verbalisation de

mots-clés, de citations-clés

Evocations en P3 sur un support auditif en P3: recherche verbale d'un plan, enchaînement d'idées

Evocations en P3 sur un support auditif en P4: création d'une histoire, plus ou moins farfelue, intégrant les contraintes du problème à traiter

Evocations en P3 sur un support auditif dans plusieurs paramètres, par exemple se redonner les idées clés en repensant aux personnes qui les ont présentées, tout en modifiant sciemment l'attribution des citations.

* D'après la démarche:

Déductive / Analogique / Inductive

Analytique d'abord / Synthétique d'abord

* D'après le type de compréhension:

Expliquant / Appliquant

Centré sur les finalités /centré sur les moyens

* D'après la forme visante

évocations directes / évocations "auto"

Opposant / Composant

Les habitudes intellectuelles peuvent obliger certains sujets à parcourir un cheminement mental, plus long, mais précis.

**II-23 La compréhension résultat d'un itinéraire mental**

Comme le paramètre est une subdivision de la famille mentale, nous définirions l'itinéraire mental comme une subdivision du geste mental. Le geste mental de compréhension qui peut avoir une définition générale (geste de construction mentale du sens

par comparaison et ajustements entre le perçu et l'évoqué de ce perçu) a également une infinie variété de sous-ensembles pour atteindre le sens.

Nous allons donner quelques exemples qui décrivent ou donnent la trace, directement ou indirectement, des itinéraires mentaux orientés vers la construction du sens en partant d'un autre paramètre.

**a) Exemples d'itinéraires mentaux auditifs**

P1 --> P3: "si la balle fait tel son c'est que le joueur est à tel endroit sur le cours, il a frappé de telle façon, en donnant tel effet et sa balle va arriver à tel endroit..." pouvait dire un jeune tennismann, les yeux bandés, en *écoutant* seulement un match de tennis.

P2 --> P3: "j'apprends d'abord *bêtement* par coeur puis je me fais de fines remarques littéraires sur le texte"

P3 déductif --> P3 inductif: "j'ai lu plusieurs fois ce qu'avait écrit Cavanna, je me le suis redit, plusieurs fois aussi, et maintenant, il me suffit de penser à l'exemple de la dinde et j'applique,"

Ce qu'a écrit Cavanna, entre autre, le voici:

"Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct lorsque celui-ci est placé avant le verbe. Il ne s'accorde jamais avec le sujet.

Quoi de plus lumineux? Prenons un exemple: *j'ai mangé la dinde*. Le complément d'objet direct *la dinde* est placé après le verbe. Quand nous lisons *j'ai mangé*, jusque là nous ne savons pas ce que ce type a mangé, ni même s'il a l'intention de nous faire

part de ce qu'il a mangé. Il a mangé un point c'est tout! La phrase pourrait s'arrêter là. Donc, nous n'accordons pas *mangé*, et avec quoi diable l'accorderions-nous?

Mais voilà ensuite qu'il précise *la dinde*. Il a, ce faisant, introduit un complément d'objet direct. Il a mangé QUOI? La dinde. Nous en sommes bien contents pour lui, mais ce renseignement arrive trop tard. Cette dinde, toute chargée de féminité qu'elle soit, ne peut plus influencer notre verbe *avoir mangé*, qui demeure imperturbable. Notre gourmand eût-il dévoré tout un troupeau de dindes qu'il en irait de même: *mangé* resterait stoïquement le verbe *manger* conjugué au passé composé.

Maintenant, si ce quidam écrit *La dinde? Je l'ai mangée* ou *La dinde que j'ai mangée*, alors là, il commence par nous présenter cette sacrée dinde. Avant même d'apprendre ce qu'il a bien pu lui faire, à la dinde, nous savons qu'il s'agit d'une dinde. Nous ne pouvons plus nous dérober. Nous devons accorder, hé oui. *Mangée* est lié à la dinde (c'est à dire à *l'* ou à *que*, qui sont les représentants attitrés de la dinde) par-dessus le verbe, par un lien solide qui fait" que *mangée* n'est plus seulement un élément du verbe *manger* conjugué au passé composé, mais également une espèce d'attribut de la dinde. Comme si nous disions *La dinde EST mangée*." (11)

cet exemple est très caractéristique

1) du besoin de verbalisation de la règle pour arriver à son application dans la maîtrise de la démarche déductive

2) de la rapidité à s'en passer et à fonctionner directement sur l'exemple, maîtrise verbale de la démarche inductive, une

11) Cavanna: Mignonne allons voir si la rose

fois que le mécanisme à été bien détaillé.

P3 Analytique --> Synthèse: "Alors je me dis dans ce texte, il y a ça... il y a ça... et puis ça... ce qui regrouperait le tout c'est donc:... "
L'inconfort de ce cheminement réside dans le fait que les éléments de l'analyse peuvent rester suspendus longtemps avant l'arrivée de la synthèse, qui n'est pas toujours garantie. Tel est en effet le dysfonctionnement fréquent dans cette démarche.

P4 --> P3: "en anglais, je commence par apprendre ma leçon à la française, comme: y go tou zeu blaqueboarde, maille teil-l'or ize ruitche... et après je mets l'accent en comparant, dans ma tête, ma voix qui prononce et la cassette que je réentends aussi; après j'essaie tout fort."

K --> P3: "si je me dis que j'ai une chance d'y arriver avec ce professeur, alors je vais chercher à comprendre ce qu'il explique en me refaisant l'enchaînement des éléments importants du cours."

Le même échantillonnage peut être fait dans l'autre famille mentale.

**b) Exemples d'itinéraires mentaux visuels**

P1 --> P3: "Pour un enchaînement de gymnastique, j'ai d'abord besoin de me faire un film complet sur lequel je trie l'image du moment délicat pour moi. Et je garde cette image pour retenir l'enchaînement."

P2 --> P3: "Je revois tout le texte dans ma tête, je surligne les titres ou les mots importants et j'efface un peu le reste, dans ma tête, pas complètement, on ne sait jamais."

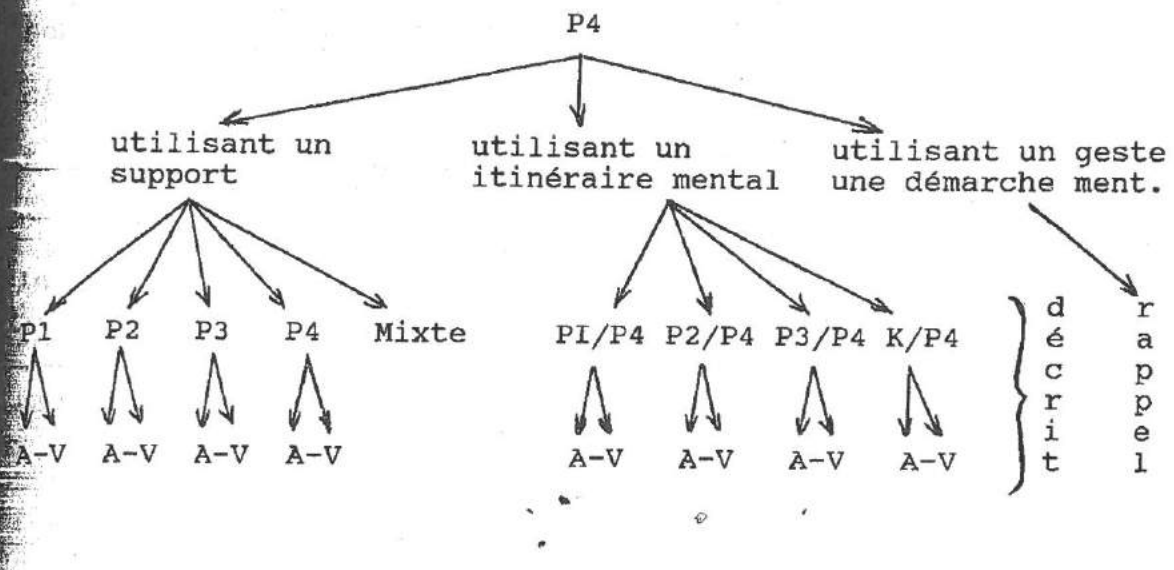
P3 inductif --> P3 déductif: "je vois d'abord un exemple-type en image très réelle, très concrète et ensuite j'enlève sur l'image tout ce qui appartient à une situation précise, pour anonymer l'image et la rendre généralisable" -> image squelette.

P3 Global --> Analytique: "comme la page de mon cahier, que j'ai dans la tête, ne me permet pas de tout relire, je fais un zoom-avant mentalement, pour pouvoir revoir plus que les titres et des mots clefs"

P4 --> P3: "quand j'écoute, je me fais un petit dessin, un gribouillage même, rien à voir, mais si je veux retrouver le cours c'est mon petit dessin que je revois, pas mon cahier."

K --> P3: "au cas où je ne me vois pas ramasser une trop mauvaise note, je peux revoir les moments importants du cours, les figures, les schémas."

Nous allons procéder pareillement pour mieux détailler Le paramètre de la créativité.
Nous prolongeons encore l'arbre logique de l'organisation des supports de la pensée, mais à partir du Paramètre 4 cette fois.




## II-3 CREATIVITE ET IMAGINAIRE

Ces activités sont souvent en prise directe avec nos cerveaux archaïques; ce sont l'inconscient, les émotions, les sensations et les sentiments du créatif qui s'incarneront dans son oeuvre. Et le passage par les systèmes reptilien et limbique fait alors partie intégrante de l'itinéraire mental.

Inversement, dans la dimension que leur donne A. de La Garanderie, il y a également, par la mise en évidence d'une démarche, une réhabilitation d'une créativité de la vie courante, plus modeste qu'une créativité qui s'expose dans les galeries d'art, mais plus fréquente aussi.

### II-31 Les différents critères pour caractériser la créativité

a) **En fonction de l'intentionnalité** habituelle, elle peut être centrée sur:

- La découverte: elle est matérialisée dans des travaux comme ceux de Champollion ou de Halley, dans la vie de tous les jours les découvreurs de trésors, les analystes, les pédagogues qui

recherchent des profils et des remédiations personnalisées... Son but est de découvrir des choses qui existent mais qui sont cachées.

* La reproduction: elle est représentée par les pasticheurs, par les comiques qui non seulement imitent mais réécrivent leurs textes à la manière de la personne imitée.

* L'invention: elle se prouve dans tous les domaines, techniques, artistique (Picasso), littéraire (nouveau roman), de vie courante (haute couture, nouvelle cuisine)

* La transformation ou la transposition? elle peut avoir vocation artistique (compression du sculpteur César) ou quotidienne (ne pas pouvoir s'empêcher de modifier une recette en cuisine, un modèle en tricot...)... Ce peuvent être de simples détournements d'un objet, d'une idée, d'une image... de leur usage habituel (une banane épluchée dont sort une bouteille de coca-cola).

* L'imaginaire d'avenir: qui fait que le sujet, en idées ou en images, s'imagine et se projette dans une situation probable ou fictive dans le futur. Cette centration sur la finalité a son équivalent dans le domaine rationnel, elle est décrite par A. de La Garanderie à propos de la motivation (12) et il l'oppose à l'évocation des moyens. Nous ferons la même distinction ici.

* Les moyens excentriques, extravagants, rattachés au plaisir ou à la possibilité de créer, comme photographier les formules de math dans la cage de foot, se faire chanter la leçon d'anglais par son groupe de rock préféré, faire du prof un personnage de Bande Dessinée...

---

12) A. de La Garanderie: 1991, pp. 20 à 35.

**b) Elle peut être le produit de différentes démarches:**

* Le rapprochement de similitudes de structures: En regardant un documentaire avec les enfants, nous avons pensé: "si même les rayures des zèbres ne sont pas distribuées au hasard, il n'y a pas de raisons pour que les stratégies mentales le soient." C'est la plus étudiée des démarches de créativité (pensée latérale de de Bono, bissociative de Koestler, recadrage ou changement de 2ème type pour le groupe de Palo Alto). Elle est l'analogon, en P4, de l'analogie rationnelle qui compare des contenus (P3), en jouant elle, sur les cadres de références, les similitudes de structures, les rapprochements d'éléments inattendus.

* La démarche linéaire-auditive: elle crée au fur et à mesure, se ménage des surprises et refuse de savoir à l'avance ce que cela va donner.

* La démarche globale-visuelle: elle crée à partir d'une image opérationnelle du résultat qui inclue les étapes intermédiaires et que la réalisation, s'il y en a une, se limitera à reproduire.

**c) Avec ou sans production**

L'importance de ce paramètre, sa dominance dans un profil ne sont pas liées à une condition de production. Elles sont fonctions du temps, du plaisir et de l'énergie investis par un individu pour des activités qui peuvent ne rester que mentales.

**I-32 La créativité résultat d'une opération mentale en P4**

Encore nous ne chercherons à lister que les sous-modalités auditives et visuelles des évoqués qui nous ont été décrits. Les autres démarches qui les utilisent, ayant été bien

précisées par l'auteur, ne seront que mentionnées.

**a) Inventaire des évocations visuelles en P4**

* D'après le support

Evocation en P4 sur un support en P1: Image hyper-réaliste du résultat; Einstein se voyant chevaucher un rayon de lumière.

Evocation en P4 sur un support en P2: Voir le résultat du calcul à faire pour parvenir à la solution du problème qu'il restera à démontrer, voir des calligrammes mentaux.

Evocation en P4 sur un support en P3: Voir un schéma, un croquis du résultat recherché.

Evocation en P4 sur un support en P4: Voir une image-montage jamais vue, de la totalité ou du résultat envisagé; pour chaque film, un cinéphile se construisait SON affiche-mémoire, figurative ou non.

Evocation en P4 sur un support en plusieurs paramètres: Ne pouvoir commencer à rédiger qu'après avoir visualisé les mots-clés de la conclusion.

* D'après la démarche

Nous maintenons une distinction de démarches, commençant soit par la fin, soit en continu du début vers la fin, dans chacune des deux familles mentales. Une simplification abusive a pu faire croire que des évoqués visuels ne permettaient pas l'improvisation, et que des évoqués auditifs ne permettaient pas d'anticipation créatrice.

Il ne faudrait pas confondre efficacité et mode de fonctionnement, résultats et mode de fonctionnement.

Celui qui invente au fur et à mesure peut aussi prendre l'habitude de se raconter le but envisagé et se garder quelque

chose à inventer et des surprises pour les moyens d'y parvenir. C'est ainsi qu'une habitude mentale auditive de créativité dominante peut s'épanouir dans la pédagogie par objectifs.

* D'après la forme visée, l'intentionnalité.

**b) Inventaire des évocations auditives en P4**

* D'après le support:

Evocation en P4 sur un support en P1: entendre des voix intérieures, se faire chanter "le plat pays" de Brel, par la voix de Brassens.

Evocation en P4 sur un support en P2: faire des jeux de mots des calembours.

Evocations en P4 sur un support en P3: bissociations, pensée divergente, évoquées en idées

Evocation en P4 sur un support en P4: Inventer au fur et à mesure, soit en alternant idée de départ, action, je me dis la suite, je le fais, soit uniquement et directement dans l'action, la pensée préalable bloquant dans ce cas toute créativité. La perception étant la condition de la bissociation et plus l'évocation. La production est ici, contrairement aux autres formes de créativité pour lesquelles elle n'est pas indispensable, absolument nécessaire.

"je pense donc j'invente, j'invente donc je pense" M. Serres 1991 p.147

"Lorsque les langues médisantes prétendront donc que je ne sais presque jamais ce que je fais ou vais penser lorsque je me voue à la philosophie, croyez-les, je vous prie, sur parole." M. Serres id p. 155.

Evocation avec un support dans plusieurs paramètres: comme B. Lapointe ou R. Devos qui jouent avec les mots, le sens des mots et qui le détournent, pour notre plus grand plaisir.

L'activité dans ce paramètre aussi peut nécessiter un ancrage premier dans un autre domaine évocatif.

**II-33 La créativité résultat d'un itinéraire mental**

Il est fréquent de croiser des itinéraires empruntant un nombre plus grand de voies, nous ne citons ici encore que des cheminements utilisant deux paramètres.

**a) Exemples d'itinéraires mentaux visuels**

P1 --> P4: "Parfois, je vois mentalement les traits du visage et la silhouette de quelqu'un de déformer jusqu'à la caricature ou le dessin drôle; et je n'ai plus qu'à recopier."

P2 --> P4: "Les mots, les formules, les équations s'affichent dans ma tête, mais il faut que je leur mette une couleur et que je les range dans ma collection de boîtes extraordinaires, pour savoir où les retrouver."

P3 --> P4: "En maths ou en sciences, je revois les éléments importants qui structurent le cours ou l'expérience, mais quand ça reste c'est que je me suis fait ma petite bande-dessinée comique avec tout ça."

K --> P4: Le professeur d'arts plastiques à son collègue de mathématique: "Mais si on m'avait dit que les équations avaient des couleurs, j'aurais pu me les dessiner, j'aurai aimé les mathématiques!"

**b) Exemples d'itinéraires mentaux auditifs**

P1 --> P4: "quand je me raconte les gestes de mon enchaînement de gym, je ne peux pas m'empêcher d'y rajouter des trucs impossibles ou marrants, un quintuple saut périlleux, un pied de nez aux spectateurs, que je disparaisse dix minutes dans les nuages...ça m'aide à le faire sans m'ennuyer."

P2 --> P4: "j'apprends ma leçon par coeur, et après, je laisse couler les mots, j'en attrape quelques uns au passage, je les enfile autrement, j'en fais une petite formule cabalistique et j'y accroche toute ma leçon. Pour la crise de 29 c'était: pour éviter la disette, prends donc ta petite brouette."

P3 --> P4: "M Y... a de très grandes oreilles, ce doit être pour mieux écouter... Si nous avions tous de très, très grandes oreilles, on ne pourrait plus rien enfiler par la tête mais, on pourrait y accrocher son sac, on y mettrait les enfants, on les transformerait en antennes paraboliques pour capter les satellites..."

K --> P4: "Mme X.., je peux pas savoir ce qu'elle dit, sa voix stridule dans mes oreilles... tiens, si je lui mettais l'accent anglais, ou l'accent marseillais... oui, comme ça, ça va je peux réentendre ce qu'elle disait."

Le rapprochement entre ce récapitulatif et nos commentaires de lectures dans la partie précédente de notre étude, nous suscite quelques remarques.

Passant de "l'expérimentation active à l'observation

réfléchie", de la pratique de la Gestion mentale à une réflexion sur celle-ci et à des recherches sur le même thème, nous avons eu la surprise de constater que l'inventaire des stratégies rencontrées dans nos entretiens rendaient compte, non seulement de toutes celles décrites dans nos lectures, mais aussi les complétaient et les situaient dans un schéma explicatif qui les rendaient co-existantes plutôt qu'antagonistes comme c'était le cas dans d'autres modèles. Si un praticien naïf peut redécouvrir tout cela, comment se peut-il que l'on ait négligé un outil tel que l'introspection régressive?

Probablement à cause, d'une part, des dictats des comportementalistes, d'autre part, d'une demande sociale nouvelle de lutte contre l'échec scolaire et d'une nécessité économique qui s'imposent depuis peu, d'optimiser les ressources humaines dans le respect des différences. Ces besoins récents nous orientent vers le passage aux applications pédagogiques de recherches neurobiologiques pourtant anciennes, et à la redécouverte de l'introspection, aujourd'hui réajustée vers de nouveaux objectifs plus précis, comme la découverte de nos stratégies pour apprendre et pour penser.

***Or, l'itinéraire mental des uns est la remédiation des autres.*** Ces stratégies nous ne pouvons les connaître qu'en additionnant les nôtres à celles découvertes en stage, dans des lectures ou en entretien par les descriptions des personnes que nous interrogerons. Plus notre stock est important, plus il nous sera facile de reconnaître un profil et de l'accompagner dans une remédiation appropriée.

# *III – LA REMEDIATION MENTALE ACCOMPAGNEE*

Nous allons nous permettre un plaidoyer pour un moyen irremplaçable d'atteindre nos objectifs.

Le premier, le primordial, le préliminaire, le prologue et l'exorde de notre discours; le dénominateur commun, le lien, le liant de nos activités; la garantie du contact, de la cohésion, de la cohérence, l'assurance et la sauvegarde de la communication; l'encourageant, le décisif, le probant, l'efficace dans notre attitude, tout en étant délectable et facile, réciproque et mutuel, simple, raisonnable et fou, **le seul comportement possible est de se synchroniser.**

Ce n'est pas l'unique outil dont nous disposions mais c'est le plus permanent et le plus transversal des principes de la médiation.

Les autres seront les approches systémique et rogérienne de la remédiation, nous y reviendrons également.

## III-1 LE PROLONGEMENT LOGIQUE DE SON IDENTITE POUR LE SUJET

Pourquoi une telle tirade lyrico-verbeuse? Qu'y a-t-il de nouveau dans cette nouvelle démarche, n'est-ce pas comme pour le projet de l'élève, une tentative de le faire adhérer au conseil préparé pour lui? Une attitude démagogique de plus? Nous ne le pensons pas, car si **nous avons la fin:** autonomie et responsabilisation des élèves par rapport à leur vie mentale et à leur réussite scolaire, **nous en avons aussi les moyens,** faute

desquels la finalité ne serait que fumée.
Il ne suffit pas de donner des conseils, encore faut-il qu'ils puissent être suivis. Or, s'il est en difficulté, pour qu'un élève puisse adopter une remédiation il faut qu'elle lui aille comme un gant, qu'elle lui colle à la peau; voilà un de nos objectifs, ajuster le conseil méthodologique au profil.

Pour cela, qu'est-ce qui est nécessaire à l'écouté, quelles sont les points d'auto évaluation et les outils pour l'écoutant? Dans quel état d'esprit est-il souhaitable d'aborder ce travail?
Rien de nouveau ici, nous ne présentons que la synthèse qu'il nous a été utile de formaliser pour être plus consciente des effets de nos interventions.

**III-11 Les étapes pour l'écouté:**

Il est nécessaire:
- que l'apprenant se sente reconnu là où il est effectivement
- qu'il se reconnaisse dans ce qui se dit
- qu'il participe à la recherche de nouvelles stratégies mentales ou à la faisabilité des propositions qui lui seront faites.
- qu'il en fasse l'essai mental immédiat.

Comment l'accompagnateur peut-il savoir si son attitude est aidante et va dans la direction de nos objectifs? En la confrontant à ces douze critères que nous avons mis au point pour nous-même.

## III-12 Les douze critères d'autoévaluation pour l'écoutant:

Avant de positionner une réponse, l'accompagnateur doit se poser les questions suivantes:

1/ ai-je (r)établi le climat favorable (synchronisation)?

2/ ai-je (re)présenté les objectifs, (re)défini la règle du jeu (pas de bonne réponse, pas de préférence de l'écoutant)?

3/ ce qui m'est dit se situe-t-il au plan de la perception, de l'évocation ou de la restitution?

4/ S'il y a évocation, alors seulement je me demanderai à quel prolongement de Famille mentale et de Paramètre elle se trouve et si elle n'émane pas des systèmes reptilien et limbique.

5/ ai-je assez de précisions pour redessiner l'image si c'est une image, ou pour redire dans l'ordre où il se l'est redonné mentalement l'évoqué auditif de l'interviewé?

6/ dans tous les cas, ce qui m'est décrit, est-ce le tout ou la fin d'un cheminement mental?

7/ ai-je respecté les temps d'évocation?

8/ lui ai-je soumis ce que j'avais compris de ses stratégies mentales pour en avoir confirmation?

9/ ai-je écouté/regardé la réponse?

10/ lui ai-je fait reformuler lui-même, son itinéraire mental?

11/ lui ai-je fait essayer mentalement les nouvelles stratégies trouvées ensemble?

12/ l'ai-je mis en projet de poursuivre seul l'auto-analyse, afin de vérifier lui-même son profil?

Pour atteindre le comportement souhaitable, rappelons que l'accompagnateur dispose des outils suivants:

## III-13 Les outils existants

### a) La synchronisation

La synchronisation est un principe qui se décline à tous les niveaux cérébraux et dans toutes les modalités et stratégies mentales. Elles peut donc prendre diverses formes.

Au niveau reptilien

C'est la synchronisation physique, le mimétisme des attitudes, comme le fait d'ouvrir la bouche en tendant la cuillère au bébé que l'on veut faire manger.

Au niveau limbique

C'est accepter d'entendre parler d'un problème affectif, sans qu'il soit besoin de prendre parti; respecter le désir, accepter sa verbalisation, sans que cela implique de le satisfaire.

Partir du projet ou du non projet: "j'ai l'impression que tu es là par hasard, ou parce qu'on t'y a incité et pas de ton plein gré; si tu veux je vais te dire ce que nous pouvons faire ensemble et après tu me diras si tu as envie de continuer ou pas. C'est toi qui choisiras."

Au niveau du cortex

Cette synchronie va se faire de plus en plus fine:

au plan des stratégies mentales générales ce sera de rechercher pour rebondir à partir de:

- la logique de la famille mentale, proposer un enchaînement chronologique d'idées, une méthode déductive, à un évocant auditif; donner des exemples d'abord à un évocant visuel.

- la forme visante, ne pas proposer de regarder seulement à quelqu'un qui a un fort besoin d'appropriation, ne pas acquiescer à tout ce que dit un opposant,
- la forme visée, utiliser le vocabulaire et l'itinéraire de son projet de sens, de sa famille mentale et non les nôtres pour reformuler.
- son paramètre dominant, besoin de conscientisation rationnelle ou métaphore?
- des submodalitées qui lui sont familières, images fixes ou en mouvement, éclairage, couleur... pour les submodalités visuelles; ton, volume, intensité, timbre... pour les submodalités auditives.

La synchronisation s'ajuste et se réajuste grâce à la lecture du langage non verbal et à l'écoute active.

**b) La lecture du non verbal**

Observation et calibrage nous permettent de prendre en compte les émotions, les sensations et les sentiments qui émanent des cerveaux archaïques, en ce sens que tout comportement est le reflet d'un état intérieur, sans que cette manifestation soit généralisable. L'écouté fronce-t-il les sourcils, nous pouvons supposer qu'il n'est pas d'accord, qu'il est particulièrement attentif, qu'il... au lieu d'interpréter, nous allons lui demander quel est son état d'esprit à ce moment-là; peut-être nous répondra-t-il qu'il est seulement intrigué. Evitant d'extrapoler nous aurons calibré le comportement correspondant, pour lui, à cet état intérieur.
Nous pouvons ainsi vérifier si la personne entière, par un comportement de déploiement, d'ouverture, orienté vers le haut,

adhère à ce que nous lui renvoyons ou si nous faisons fausse route, s'il reste des objections, visibles dans un comportement de repliement, de fermeture, de tassement.
Les mouvements des globes oculaires seront observés, aussi, inévitablement.

**c) L'écoute active**

Cette écoute sera l'encouragement à la parole de l'autre, l'effacement qui respectera ses temps d'évocation, la relance minimum pour qu'en parlant il se découvre lui-même.
On constate souvent que l'accompagnateur débutant a tendance soit à trop parler, soit à laisser le silence s'installer. Les techniques rogériennes lui seront d'un grand secours, mais la reformulation ne portera que sur les stratégies mentales.
La synchronisation verbale est un autre instrument de la PNL qui utilise la sémantique d'A. Korzybski et la linguistique de N. Chomsky (13). Si une personne bâtit une carte linguistique à partir de son expérience en général, inversement, même si l'on sait que *la carte n'est pas le territoire*, cette carte linguistique correspond à la personne, par la grammaire des valeurs générées par son langage.
Employer son vocabulaire, ses constructions grammaticales, son style, lui renvoyer ses généralisations, ses distorsions... revient à se synchroniser verbalement.
La reformulation utilisant les mots de l'écouté devrait donc être privilégiée en général et celle empruntant ceux de l'écoutant devrait mieux convenir lorsque l'interviewé est opposant, lui donnant l'occasion d'être d'accord sur le fond,

13) C. Hampden-Turner: cartes 39 et 41.

tout en s'opposant a minima sur la forme.
Notre intervention doit donc toujours prendre en compte le maximum des variables importantes pour le sujet.

**d) L'approche systémique**

Le fonctionnement mental se présente comme un système cybernétique autocorrecteur qui se relie à d'autres systèmes. Manques et bénéfices, reculs et avancées, changement et homéostasie, fonctionnement et dysfonctionnement sont inhérents au système lui-même. Modifier un élément de l'ensemble peut parvenir à modifier le tout.

Essayer d'en tenir compte c'est considérer la personne dans son ensemble, dans son contexte, dans leurs interactions, du passé comme du futur. Nous allons chercher, dans nos propositions de remédiation, le plus petit élément susceptible de provoquer le plus grand changement dans le sens d'une meilleure adaptation. Et l'on peut faire vivre par anticipation un nouveau comportement, une nouvelle stratégie d'apprentissage au sujet, pour savoir tout de suite s'il a envie de l'essayer et s'il pourra l'utiliser avec profit. Aider à prévoir les effets du changement pour l'intéressé et son entourage, sera également indispensable. D'une part, toute modification envisagée génère de la peur pour le sujet, d'autre part un changement réel risque de n'être pas immédiatement perçu par l'entourage. Alors, l'ancien "chahuteur", toujours considéré comme tel, se retrouvera presque fatalement condamné à reprendre son ancien rôle.
Nous devons travailler cela, pour gagner et faire gagner du temps, de l'énergie, de la sécurité et de l'efficacité aux

deux protagonistes de l'entretien.

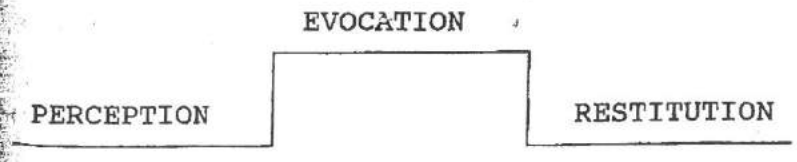
Nous voyons ici toute l'importance des techniques d'entretien, de sa forme et de son suivi; il reste à apporter des éclaircissements sur le questionnement de détermination d'un profil, sur le fond,que nous avions commencé à détailler dans la seconde partie de notre étude, et à insister sur un dernier point et non des moindres, sur l'esprit qui sous-tend cet entretien.

### III-14 Précisions sur le questionnement

Ayant observé les difficultés courantes de nos stagiaires à situer les évocations, ainsi que nous le mentionnons au début de cette étude et ayant introduit en détail les modes de fonctionnements mixtes, nous avons été amenée à apporter quelques précisions sur le questionnement.

Nos remarques veulent éclairer les trois points systématiques d'analyse de chaque élément de réponse dans l'entretien.
A savoir, me répond-t-on au plan de l'évocation? Si oui, je cherche l'emboîtement Famille-Paramètre, tout en vérifiant si cet évoqué est le tout ou la fin d'un cheminement mental.

**a) Pour recentrer sur l'évocation**




Nous avons souvent constaté qu'une des premières difficultés de l'analyse des profils pédagogiques était dans la confusion ou l'amalgame entre les habitudes au plan de la

perception (besoins extérieurs, devant les yeux, sur le papier...) et les habitudes mentales (intérieur, derrière les yeux...)

- j'ai besoin: de faire, de voir, d'écrire... de lire plusieurs fois pour apprendre ma leçon... se situe au plan de la perception,

* La question suivante est: "et cela vous aide à faire "quoi" dans votre tête?"

- je fais toujours des schémas, des dessins, des croquis...pour vérifier si je sais ma leçon, je l'écris au brouillon...se situe au plan de la restitution,

* La question suivante est: "vous dessinez vos idées ou vous recopiez sur le papier le dessin déjà tout prêt dans votre tête?" - "tu te dictes les mots, les phrases de la leçon, ou tu écris ce que tu lis dans ta tête?"

**b) Pour trouver le prolongement de la Famille vers le Paramètre**

Il faut prolonger le questionnement ou l'analyse jusqu'à pouvoir dessiner l'image mentale visuelle et/ou pouvoir redire dans l'ordre ce qui est redonné mentalement auditivement. Cela permet de - situer l'évocation à la fois dans sa famille mentale et dans un paramètre

- comprendre et faire comprendre à l'intéressé la nature exacte de son évocation.

C'est-à-dire que si Valérie et Raphaelle ont toutes les deux dit:

- je me vois au volant, dans ma voiture.-

la poursuite du questionnement à donné deux résultats bien

différents.

Avec Valérie:

- je me vois de dos, et je vois mes mains sur le volant...
- je me vois de dos, mais ce n'est que ma silhouette, comme si on la voyait du milieu de la banquette arrière....
- mes mains aussi c'est comme un croquis en noir et blanc, les contours sont précis, mais le volant n'est qu'un cercle qui n'est rattaché à rien...
- Non, je ne vois ni tableau de bord, ni pare-brise, ni paysage, ni rien...
- Oui, c'est comme une vignette de bande dessinée en noir et blanc. - (Donc évocation visuelle en P3 et non en P1.)

Avec Raphaelle:
- je me vois dans ma voiture et je vois ce que je vais faire...
- pourquoi de dos, de face ou de profil? je n'en sais rien...
- effectivement, c'est plutôt: "je pense à moi en voiture", finalement je ne vois rien du tout mais je me dis: tu vas faire ça...- (Donc évocation autoauditive de gestes.)

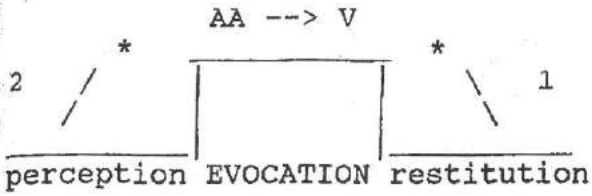
Avant de conclure à un évoqué Visuel ou Auto-visuel en P1, ce qui existe également, il faut avoir éliminé, entre autres, les deux possibilités ci-dessus.

**c) Pour remonter la chronologie des évocations**

Pour ce faire nous avons trois axes d'investigation.

* Inverser le sens de la recherche introspective

Tout naturellement lorsque l'on fait évoquer des choses connues, on sollicite des évocations déjà installées, et si le fonctionnement est mixte, la recherche rencontre le résultat du cheminement mental (1 la recherche va du "dire" de la restitution vers l'évocation, sur le schéma ci-dessous) Il sera donc plus facile de retrouver la chronologie de la séquence en analysant la mise en place d'une évocation. (2 la recherche va de la perception vers la mise en place de l'évocation, sur le schéma ci-dessous)




* Provoquer un ralenti mental

- Faire évoquer ou évoquer une abstraction
- Faire évoquer ou évoquer du jamais vu
- Eviter les questions en P1, poser ou se poser, une question en P3 (pas l'entraîneur, mais l'application de ses consignes)
- Faire évoquer un apprentissage récent, nouveau et délicat.

Par exemple:

- Comment pensez-vous harmonieux, dans votre tête?
  " " " presque rien " " " ? ...
- Une personne que vous ne connaissez pas, vous téléphone, comment y pensez-vous?
- Comment pensez-vous ***amodiation?***
- Comment recherchez-vous mentalement le sens de ***rhotacisme***?
- Comment pensez-vous à l'organisation des prochaines vacances?

* Rechercher une cohérence interne

En cas de réponses APPAREMMENT contradictoires, tantôt auditive, tantôt visuelle, vérifier la double hypothèse:

1) est-ce dans un cas Auditif
   et dans l'autre Auditif prolongé Visuellement
2) ou bien est-ce Visuel
   et dans l'autre cas Visuel et commenté Auditivement?

Par exemple: Isabelle nous dit: - en anglais je me raconte

les choses dans ma tête, mais en physique, je les vois écrites avec mon écriture, dans ma tête -
L'accompagnateur va faire la double hypothèse:
soit Isabelle en anglais se raconte seulement - AA -
et en physique se raconte et prolonge jusqu'à voir son écriture mentalement - AA --> AV -
soit inversement en physique, elle voit son écriture - AV -
et en anglais, elle voit son écriture et prolonge jusqu'à s'entendre mentalement - AV + AA -
Et on le vérifie avec elle.

Ne pas prolonger le questionnement jusque là, incite à conclure peut-être un peu hâtivement, à un mode de fonctionnement différent suivant les disciplines , ce qui est vrai pour la fin, mais pas pour le début de la séquence évocative. Un tel diagnostic passe à côté de la cohérence interne de l'intéressé. Et les conseils méthodologiques ne s'ancreront pas dans sa réalité.
Si cette cohérence interne n'a pas été entrevue plus tôt, c'est peut-être que l'on a trop souvent considéré la gestion mentale comme un outil de plus, sans se préoccuper des intentions et de l'éthique de l'auteur.

**III-15 La philosophie de la gestion mentale**

En effet, il nous semble indispensable de n'écarter aucun des trois éléments qui composent l'apport d'A. de La Garanderie sur la vie mentale: les concepts théoriques, les concepts opérationnels et l'esprit de la gestion mentale.

- Les trois composantes de la gestion mentale

Par concepts théoriques nous entendons:(14)

+ Evocation

+ Projet mental

+ Gestes mentaux

+ L'interaction Constante/Famille/Paramètre

+ Projet de sens: itinéraire mental, opposant-composant, centration sur les finalités ou les moyens...

Pour les concepts opérationnels nous voulons dire:

+ Mise en projet d'évocation

+ Présentation du message utilisant différents supports, différentes démarches, s'appuyant sur différents paramètres...

+ Temps d'évocation

+ Dialogue pédagogique

+ Profil pédagogique et questionnement

+ Recherche des processus mentaux efficaces

+ Re-médiation mentale

+ Evocation différenciée suivant les élèves, les objectifs, le moment du cours...

+ Evocations dirigées

A ne prendre en compte que les premiers, on risquerait une compréhension intellectuelle des idées qui ne déboucherait sur aucune modification des habitudes pédagogiques et des savoir être. On saurait dire, on ne saurait pas faire.

A ne s'intéresser qu'aux seconds, on frôlerait la dérive mécaniste, la réduction de la gestion mentale à une "méthode". On saurait appliquer quelques recettes, on ne pourrait

---

14) ils sont présentés respectivement dans cette étude, pp. 10, 11, 18, 118 et 115.

appréhender le système dans son ensemble.

Seule l'intégration de ces notions à l'esprit et à la philosophie de la gestion mentale permettra d'aider tous les écoutés à positiver leurs ressources mentales.
Et pourtant, il nous semble que cette vision de l'homme reste implicite dans les écrits d'A. de La Garanderie, alors qu'elle est toujours présente dans sa pratique.

Il n'y a pas d'accompagnement, tels que nous voulons le définir ici, sans certaines conditions, en tout cas voici celles que nous nous sommes données.

**III-16 Les conditions de l'accompagnement vers la remédiation mentales**

* Le médiateur a la certitude que des ressources internes et un potentiel cognitif préexistent en tout être humain. Il ne s'agit pas là de croyance mais d'un constat, tous les linguistes s'accordent à dire que: "L'acquisition du langage par l'enfant entre deux et cinq ans est une performance tellement prodigieuse qu'elle nous fait supposer une compétence linguistique innée et intuitive, c'est-à-dire une faculté rationnelle *a priori*." (15)
* Il a le respect de l'autre, le respect de ce qui "est". Il devra alors faire jouer un imaginaire de découverte, en effet l'imaginaire d'invention ou de transformation serait ici un obstacle. Il peut être tentant de fabriquer un profil comme on ferait une critique littéraire, en ré-inventant l'oeuvre à notre manière; dans cette perspective nous n'aurions pas besoin

15) C. Hampden-Turner: p. 148.

d'interlocuteur, qui pourrait se montrer gênant et contrariant. C'est de maïeutique, qu'il doit être question.

* Il a un sentiment de compétence, se fait confiance, se donne le droit d'essayer, tout en ayant conscience de ses limites. Il lui faut cette assurance intérieure tranquille, pour résister aux demandes de diagnostic, pour pouvoir s'arrêter si l'autre n'a plus envie de poursuivre ou de savoir, ne pas forcer vers le changement, si la moindre objection se manifestait.

* Il ne cherche pas à faire plaisir dans l'immédiat ou à être "aimé". Il faut pouvoir bousculer un opposant et savoir que la rançon d'une remédiation réussie est souvent "l'ingratitude: on ne m'a rien appris, je sais bien que je suis comme ça, c'est moi qui ai trouvé comment m'en sortir!" Ce sera un critère de réussite, paradoxal, mais intéressant.

* Il est disponible et rassurant, parce qu'il sait que tout dialogue est un partage, donc il y gagne car la relation est équilibrée, et que tout changement, y compris positif est anxiogène et doit être accompagné.

Pris séparément, tous ces éléments sont bien connus, nous ne faisons que souligner leur nécessaire co-existence dans un dialogue pédagogique aussi.

Ayant travaillé et intégré tout cela jusqu'à ne plus avoir a y penser, ou presque, les recherches de remédiations ne poseront plus de problème, elles ne seront plus tout à fait une deuxième partie bien distincte de l'entretien, comme pour le profil systématique, elles s'intègreront en intentionnalité dès le début du dialogue.

## III-2 LES EXEMPLES DE REMEDIATIONS AVEC LUC ET VALERIE

Si nous revenons aux deux jeunes, Luc et Valérie, dont nous avons précédemment esquissé les profils, comment les dialogues se sont-ils poursuivis?

**III-21 Voici la suite de l'entretien avec LUC:**

A: Je t'écris les mots: mammouth, dahlia, psittacisme. Tu va les réécrire pour les revoir dans ta tête, avec ton écriture, comme pour GODAR. *(Autovisuel/automatisation des mots d'orthographe-P2)*

L: Oui, ça marche, mais je ne vais tout de même pas recopier tout le dictionnaire!

A: Non, mais chaque fois qu'un professeur écrit un mot nouveau, chaque fois que tu dois en chercher un dans le dictionnaire, c'est comme ça que tu feras. En anglais, pour ton vocabulaire, tu peux faire la même chose?

L: Non, c'est pas possible en anglais.

A: Alors est-ce que tu pourrais, dans ta tête, te faire une image par mot? *(Autovisuel/image concrète-P1)*

L: Ca serait possible, oui, mais toutes ces images, rien que pour de l'anglais, non merci.

A: Dans ce cas si tu te faisais une seule image pour toute une leçon, une image comme les tiennes, ou même amusante, humoristique, sur laquelle il y aurait tous les éléments et tu te les dirais en anglais? *(Autovisuel/créativité-P4)*

L: Ah ça oui! ça me va bien! Et ma dissertation?

A: Quel est ton sujet et quel est ton plan?

L: "Donnez votre point de vue sur l'autodéfense" Moi je suis pour l'autodéfense passive et je suis contre l'autodéfense agressive. Ce que je vois c'est, face à face une autoradio piégée et une alarme. Après je reste sec.

A: Est-ce que tu ne pourrais pas développer le pour et le contre de chaque partie? donner des preuves, des exemples, des détails?

L: Non puisque je suis pour la première et contre la deuxième et puis je ne sais pas délayer.

A: Connais-tu les modèles pour improviser en expression orale? Le QQOQPC (qui, quoi, où, quand, pourquoi,combien), La méthode des critères, le problème envisagé de différents points de vue, les plans eSPRIt, SOSRA...?(16)

L: Non, pas du tout.

A: Imagine ton sujet avec un critère historique, l'histoire de l'autodéfense à travers les siècles; géographique, dans les banlieues résidentielles et dans

---

16) Voir: 100 fiches d'expression écrite et orale, E. d'Organisation, et Timbal-Duclaux, La méthode SPRI.

les banlieues ouvrières; financier, l'augmentation des assurances; moral ou juridique, est-ce qu'on a le droit? Regarde-le de différents points de vue, de celui de l'agresseur et de celui de la victime, de l'assuré et de l'assureur, pour le médecin légiste ou pour la concierge de l'immeuble d'en face, ou même du trottoir qui en a assez de recevoir les détritus de tout le monde...

L: Oui, bien sûr, je vois un tas de choses nouvelles! Et ailleurs, qu'est-ce que je peux faire?

A: tu pourrais peut-être transformer tes bandes dessinées en dessins animés, tu pourrais sonoriser tes courses de voiture, mettre les bruitages, les crissements des pneus dans les virages, les cris de la foule... te faire le compte-rendu à la manière d'un journaliste sportif, dans ta tête...

L: Il y a de quoi faire, je vais essayer, merci.

**III-22 Voici la suite de l'entretien avec VALERIE:**

V: En maths, même si je sais, même si j'ai déjà fait des exo, ça bloque, je me fixe là dessus...

A: Si dans votre tête, vous êtes sur le canal de la panique, vous ne pouvez pas être sur le canal des maths! *(synchronisation en P3 analogique)*

V: Oui, c'est ça, en biologie j'ai des bonnes notes, en cas d'accident je serai déçue mais pas démoralisée, en maths j'ai toujours peur que ça recommence

A: et comme vous ne pensez qu'à votre peur, effectivement, ça se renouvelle... vous comprenez bien que c'est un cercle infernal!
Alors, au prochain contrôle, si vous faisiez en maths, comme vous faites en biologie... *(analogie avec la situation-ressource)*

V: d'abord j'aurais confiance parce que je saurais tout et je saurais quelle méthode appliquer. Il n'y aurait pas à s'inquiéter et ça viendrait tout seul.

A: Vous voulez dire que la grande différence, c'est votre état d'esprit? *(reformulation sur ses sentiments)*

V: Vouiii, en maths et en physique

(elle pleure, on sort un paquet de mouchoirs en papier) *(synchronisation croisée)*

A: Ca vous prend à coeur, vraiment très gravement *(reformulation sur ses sentiments)*

V: Vouiii

A: Ca vous est très pénible d'en parler

V: oui

A: Vous voulez qu'on change de sujet, qu'on s'arrête... ou si vous pensez qu'on peut persister quand même?

V: non, non, on continue; *(c'est elle qui choisit)*
Je préfère les maths, j'aime moins la physique mais j'ai de meilleurs résultats. C'est pas une question de profs on s'entend bien.

A: Alors comment faire en maths, comme en biologie?

V: Il y a déjà une différence parce qu'on doit apprendre par coeur les formules, les théorèmes, toutes les fois un élève passe au tableau pour réciter le cours

A: Qu'est-ce qui vous bloque, d'avoir à apprendre par coeur ou la peur de ne pas réussir? *(P2 ou Limbique)*

V: de ne pas réussir, parce qu'apprendre, c'est pas difficile, on comprend et après c'est facile. *(Itinéraire mentale de la compréhension vers la mémorisation, P3 -->P2)*

A: Donc vous avez votre stock de connaissances en mémoire, ce n'est pas le travail à la maison qui pose problème, c'est en classe , en contrôle écrit, ce stock n'est pas disponible?

V: j'ai seulement accès à quelques parties auxquelles je me suis bien exercée.

A: Vous voulez dire que vous n'avez de disponible que les automatismes, s'il y a une petite différence, un piège, vous tombez dedans? *(Quand le système limbique bloque, seuls les automatismes demeurent-P2)*

V: meum, c'est ça.

A: Pour vous brancher directement sur le canal des maths, comment allez-vous faire? comment faites-vous en biologie? *(retour à la situation ressource)*

V: Je me souviens de mon cahier, du cours, mais en maths il y a le cours et les exo, ça n'est pas lié.

A: Vous voulez dire qu'en maths les exo n'ont rien à voir avec le cours? *(le paradoxe s'adresse au conscient et à l'inconscient)*

V: Non, bien sûr! mais je les vois bien séparés

A: et vous ne pouvez pas comme en biologie, vous faire des commentaires des liens logiques entre la leçon et les exo qui s'y rapportent, les leçons précédentes et l'exo à résoudre? *(proposition de transfert de la stratégie utilisée en biologie)*

V: meum, il y a quelque chose à essayer... je l'ai jamais fait, j'ai jamais lié les deux comme ça, mais c'est vrai qu'en biolo c'est ce qui se fait tout seul...
Mais alors, ça sera la même chose en physique!...
*(cette fois, c'est elle qui transfère en physique)*

A: Donc vous voyez ce que vous pouvez faire?

V: Oui, déjà changer la méthode de travail

A: Racontez-vous le plus de choses possibles, pendant le cours, non seulement ce que dit le prof, mais tout ce qu'il montre. *(Insistance sur ce que son profil risque de lui faire oublier)*

V: Ce qu'il montre, les images, j'ai tendance à les oublier.

A: S'il les montre c'est qu'il y a un lien logique avec ce qu'il veut vous faire apprendre, alors trouvez-le et commentez-le.
Plus vous vous raconterez de choses intentionnellement, plus vous aurez d'idées, dans votre tête, et les bonnes associations pourront se faire toutes seules, comme pour la biologie. *(insistance = ancrage)*

V: Dit comme ça, c'est évident,... ça semble plus logique en tout cas!

A: Vous constatez que quand vous n'aimez pas, quand vous paniquez, ça vous bloque, mais l'inverse est vrai aussi! Faites-vous plaisir, faites ce qui vous convient.

*(pour souligner la réciprocité des phénomènes mentaux)*
Vous pouvez faire des enchaînements logiques, mais ne pourriez-vous pas vous faire expliquer le cours par les animaux que vous aimez bien ou mettre une tête de cheval au prof... *(pour autoriser le plaisir et l'imaginaire)*
Vous avez tous les droits dans votre tête, si ça aide!

V: Oui, ça ne me dérangerait pas. Je crois qu'on peut faire les deux ensemble.

A: Bien sûr! Cherchez la méthode la plus facile, la plus agréable, la plus économique en temps et en énergie, pour que votre mental soit stimulé et branché sur le bon canal. *(pour se donner des permissions)*
De toutes les choses dont nous avons parlé, qu'est-ce que vous allez essayer, avant de revenir discuter avec moi, si vous le souhaitez? *(pour faire reformuler et faire un pont avec l'avenir)*

V: Faire des liens logiques entre le cours et les exercices.

A: En biologie vous faites quelque chose de plus, vous êtes constamment en projet positif de tout réutiliser: en classe, pour l'examen, pour d'éventuels exercices...
Faites-vous la même chose en maths?

V: Non! non, là j'apprends mon cours, c'est tout.

A: Vous vous rendez compte des différences de résultats que ça provoque? Si vous posez votre mémoire sur place comment pourriez-vous la retrouver devant vous les jours suivants, en plus vous branchez votre mental sur des canaux parasites, soit je me raconte des histoires pour me faire plaisir, par ce que je m'ennuie, soit je me raconte des histoires tristes à pleurer! *(reformulation-synchronisation)*

V: Vouais...

A: En fait, qu'est-ce que vous avez découvert sur vous aujourd'hui? *(faire reformuler)*

V: La façon dont je procédais pour réussir et les différences avec ce que je fais en maths.
Que je pouvais travailler autrement en maths, apprendre le cours avec le projet de réussir, de faire des liens avec les exercices, prévoir les cas possibles que je rencontrerai, ne pas me bloquer, essayer de chercher une solution et même de faire des associations drôles et agréables.
Que je ne suis pas un cas désespéré, que je peux y arriver!

En remontant des exemples aux généralités, que pouvons-nous souligner comme éléments de réflexion?

## II-3 LES PRINCIPES DE LA REMEDIATION MENTALE ACCOMPAGNEE

Ces deux exemples nous autorisent à donner quelques règles pour l'accompagnement vers la remédiation.

Le principe général sera:

**Se synchroniser avec le sujet à aider, pour inventer ou trouver avec lui, dans des conseils généraux, ce qui va devenir pour lui un conseil personnalisé.**

ce qui veut dire:

1) Inter-agir. Le sujet doit être volontaire et présent. On ne peut pas faire le profil de quelqu'un sans lui, même si l'intention était de prendre du recul, de relire ses notes calmement..., ***un profil ne se dessine que dans l'interaction.*** Cette dernière seule permet le calibrage et la lecture non verbale de l'attitude, reflet de l'état intérieur à prendre en compte, lors des reformulations et surtout au moment des propositions personnalisées.

2) Dévoluer les choix à l'interviewé. ***Seul le sujet peut décider de ce qui lui convient***, c'est lui qui trouve sa solution parmi les propositions qui lui sont faites.

Ce que Luc peut faire en français, il ne peut pas le faire en anglais. D'accord, on cherche autre chose. Trop d'images dans sa tête, rien que pour de l'anglais, ça l'embarrasserait, alors qu'en électronique il ne compte pas; c'est son affaire, on cherche autre chose, que nous lui proposerons dans la logique visuelle globale de son P4 dominant et qu'il adoptera naturellement.

3) ***Soumettre toute hypothèse à l'intéressé***, en se gardant d'interpréter, comme nous étions tentée de le faire quand Luc disait se parler à haute voix: il se parle c'est donc qu'il a aussi des évoqués auto-auditif, NON. Il a répondu qu'il parlait au plan de la perception, pour revoir son écriture au plan de l'évocation.

4) ***Proposer la première remédiation dans le paramètre sollicité*** (P2 en orthographe d'usage, P3 en rédaction pour Luc; P3 d'abord en maths pour Valérie), ***mais*** plus le ***sujet est en difficulté***, plus il a un paramètre marquant, plus il faudra en tenir compte.

5) ***Respecter la logique de sa famille mentale*** et faire le ***détour par son paramètre dominant***.
Il était tout à fait "normal" que Luc choisisse la troisième proposition en anglais.

6) ***Jouer les constantes de la vie mentale, la linéarité*** des évocations auditives, la ***globalité*** des évocations visuelles: une seule image pour toute la leçon d'anglais de Luc, constituer des enchaînements logiques en maths, pour Valérie.

7) ***Déjouer le blocage affectif*** (psychologique ou émotionnel...) ***par un plus grand plaisir encore*** à fonctionner dans sa tête.
Je n'aime pas l'anglais mais j'adore me faire des images farfelues, même pour y inclure les mots d'anglais, pour Luc; j'ai du mal à écouter le cours de physique, alors je me raconte ma dernière ballade à cheval, mais ce sera encore plus drôle si je mets une tête de cheval au prof, c'est le cheval qui m'expliquera le cours, pour Valérie.

8) ***Ancrer la remédiation dans un réel positif***, reconnu puisque mis en évidence par le profil et valorisé puisqu'il sert de point de référence permanent à la recherche de la remédiation. C'est le "si vous faisiez en maths, comme vous faites en biologie" qui revient comme un leitmotiv avec Valérie; la créativité autovisuelle reconnue et utilisée avec Luc.

9) ***Oublier la logique rationnelle (P3) lorsqu'il s'agit de l'imaginaire (P4) ou du limbique (RL)***, ces deux domaines ne sont pas sensibles à la dialectique et aux arguments corticaux. Il faut leur répondre dans leur propre langage, sans à priori ni jugement de valeurs. Cela veut dire apprendre à développer des arguments a-rationnels, a-logiques (17). Si l'on pense qu'il est puéril, pour un grand jeune-homme de première, de faire des courses de voiture dans sa tête, il y a peu de chance que l'on parvienne à mettre en évidence son imaginaire dominant et on ne l'aidera pas à trouver de remédiation en anglais.

10) ***Limiter ses objectifs à la demande.*** Les élèves qui réussissent comme Luc veulent s'améliorer en tout, ceux qui sont ou se sentent en difficulté ont besoin d'être ré-apprivoisés et aidés progressivement. C'est pourquoi Valérie ne devait être aidée qu'en mathématiques.

Entendons-nous bien, dans la plupart des cas l'enseignant n'a pas à faire ce travail-là.
Lorsque nous conduisons et que la circulation est très fluide, notre attention est flottante, plus distante que lorsque la

---

17) P. Watzlawick: Changement paradoxe et psychothérapie Seuil

circulation s'intensifie, mais sur les voies rapides, aux heures de pointes et pour les changements de directions, nous devons prendre en compte très précisément toutes les variables dont dépendent notre sécurité et notre efficacité.

Il en est de même pour les conseils méthodologiques aux élèves; s'ils ne sont pas en difficulté, peu importe que les propositions soient à distance de leurs habitudes mentales, ils sauront les adapter tout seuls. Mais plus un apprenant est en échec, moins il pourra combler le fossé séparant le conseil de ses stratégies mentales familières. C'est dans ce cas-là que nous aurons à nous synchroniser absolument.

## III-4 NOTRE DEMARCHE EN BREF

En résumé, la démarche, que nous avons cherché peu à peu à formaliser, comprend des descriptions que nous avons voulues les plus précises possibles, mais qui ne reflètent que notre conception et notre déontologie de ce travail.

Ces principes concernent:

les conditions de l'accompagnement vers la prise de conscience de son fonctionnement mental pour une autre personne et vers des remédiations,

les concepts théoriques de référence de l'entretien de détermination d'un profil pédagogique,

les objectifs que nous lui donnons

le questionnement et les outils de communication indispensables, pour nous, en relation d'aide

les règles fondamentales de la remédiation mentale, dans notre optique.

Cette explicitation nous était nécessaire, en tant que formateur, par rapport à la problématique que nous posions: qu'est-ce qui relève de l'accompagnateur, dans la prise de conscience de son fonctionnement mental par l'accompagné?
Les obstacles probables à cette conscientisation nous semblaient être de trois ordres:
+ La complexité et les simplifications dénaturantes de la théorie,
+ L'incomplétude des éléments de positionnement donnés au lecteur et au stagiaire, dans un premier temps,
+ des réticences propres au sujet face à une théorie ou face à un changement.

Il nous incombait de fournir la présentation et les outils les plus facilitants, et en l'occurrence ici, l'intelligence de la complexité.
Il nous revenait aussi de définir, pour nous d'abord, une stratégie d'approche des blocages, que nous imaginions commune aux stagiaires et aux élèves en difficulté.

Mais nous ne considérons pas ce travail comme terminé, nous n'envisageons pas qu'une démarche puisse cesser d'évoluer, de s'améliorer, d'intégrer de nouveaux apports.
Chaque étape n'est qu'une occasion de marquer une pause réflexive et de faire un bilan provisoire.

# IV – LES NOUVELLES RECHERCHES A CONDUIRE

Cette première étude n'était qu'un point de départ, nous sentons maintenant la nécessité de poursuivre dans plusieurs directions.

## IV- 1 COMPARAISON AVEC UN PUBLIC NON ENSEIGNANT

Nous faisons l'hypothèse que les enseignants ont, majoritairement, un besoin d'appropriation très important, plus que l'ensemble de la population. Cela reste à vérifier, mais si cela se confirmait, il y aurait des répercussions nombreuses et essentielles sur les démarches de conception des cours et des exercices proposés aux élèves de même que sur l'évaluation et le contrôle de leurs acquisitions.
Nous pensons en effet que les personnes qui ont un fonctionnement "auto" tendent à assimiler la compréhension à l'appropriation mentale et à sur-évaluer et sur-noter les résultats produits par ce mode mental.
Des statistiques seraient à faire, tant auprès d'une population d'adultes non enseignants, qu'auprès d'élèves.

## IV-2 COMPARAISON AVEC UN PUBLIC FORME RECEMMENT

Sans doute faudrait-il comparer la prise de conscience dans le cadre d'une autre présentation de la gestion mentale à la nôtre, pour savoir s'il y a une facilitation significative ou pas.
En tout cas nous aimerions reprendre une enquête avec une nouvelle génération de stagiaires ayant vécu notre

démarche actuelle et bénéficiant d'emblée de tout ce que nous avons mis du temps à découvrir.
Mais avant cela nous voudrions valider un des points d'appui de la démarche elle-même.

## IV-3 LA MISE EN EVIDENCE DU MODE PREMIER DANS LES MODES MIXTES

Nos techniques d'accompagnement dans la prise de conscience du profil s'appuie sur une conceptualisation de nos observations sur le terrain.
L'inventaire des modes mixtes, le moyen de remonter la chronologie des évocations pour mettre en évidence la famille mentale maternelle, les critères de linéarité ou de simultanéité du traitement de l'information pour y parvenir, ne sont encore que le résultat d'observations personnelles.
Il faut les faire partager et essayer par d'autres formateurs afin d'en tester la reproductibilité et la validité.
La communication de la méthodologie est faite, certains formateurs l'ont adoptée, mais il faut concevoir et organiser un retour des informations.

Ce n'est que maintenant que de nouveaux contrôles et évaluations pourront être significatifs.
Les projets sont nombreux et le thème passionnant; nous avons l'impression que ce premier travail n'est qu'un tremplin, une incitation à poursuivre.

# EN CONCLUSION

**En fait que cherchions-nous?**

Notre recherche-action visait à connaître les possibilités et les difficultés de la prise de conscience par un sujet, de son mode de fonctionnement mental.

Nous avions besoin de le savoir en tant que formateur en formation continue des enseignants sur le thème des systèmes de représentations en liaison avec l'apprentissage.

Nous voulions à ce titre comprendre ce qui dépendait de l'animateur pour mieux concevoir notre rôle, ajuster nos démarches de formation et notre accompagnement en aide individuelle.

Cette préoccupation se traduit dans notre progression. Elle explique notre cheminement en spirale, partant à chaque étape de constats, puis des questions qui se posaient, vers la recherche de nouvelles réponses, soit grâce à d'autres cadres théoriques, soit par des approfondissements personnels de la gestion mentale, pour affiner progressivement notre stratégie. Elle détermine également, dans l'urgence de l'action, le report à plus tard, lorsque la méthodologie sera mieux définie, des évaluations nécessaires.

Nous avons donc poursuivi simultanément deux buts:

1) la recherche auprès des intéressés des conditions facilitant ou empêchant la connaissance de leurs stratégies mentales.

2) l'amélioration de notre présentation de la gestion mentale, car nous faisions l'hypothèse que des simplifications, qui se voulaient didactiques, pouvaient décourager les enseignants de s'y intéresser, par l'incapacité où ils seraient à passer aux applications pédagogiques avec un bagage trop léger.

**Dans la poursuite de notre premier objectif** nous voulions recueillir plus systématiquement et plus méthodiquement, à fin d'analyse, les renseignements qui restaient en friche lorsqu'ils nous étaient fournis en bilan de stage.
Ces dire des personnes sensibilisées à la gestion mentale sur les conditions leur ayant permis ou non, une découverte de leur vie intérieure, nous souhaitions enfin les confronter à nos pratiques, pour savoir dans quelles directions améliorer notre méthodologie.

**Dans notre deuxième exploration**, nous avons été conduite à à inventorier le plus finement possible les supports et les itinéraires mentaux privilégiés par les stagiaires que nous aidions dans leur introspection.
Notre intention en faisant cela était de pouvoir donner des exemples précis et retraçant la complexité des phénomènes de la vie mentale, à nos interlocuteurs suivants.
Cela devait, nous semblait-il, leur permettre de comprendre plus vite et mieux, dans quelle direction faire porter leur auto-analyse, par confrontation de leurs processus avec des cheminements détaillés.

Dans cette optique nous avons réalisé l'inventaire des modes de fonctionnement mixtes et celui des stratégies mentales

complexes, qu'il nous a été donné de rencontrer.
Nous avons aussi voulu les confronter avec les conseils et les méthodes proposées aux apprenants depuis l'art antique de la mémoire.
Toutes ces propositions qui ont souvent été imposées et opposées nous semblent devoir être proposées, après avoir pris la mesure des habitudes mentales d'un sujet, en fonction du fait qu'elles peuvent ou non être un prolongement et un enrichissement de ses stratégies actuelles.
En ce sens, il nous importe d'en avoir l'éventail le plus riche à notre disposition.

**Qu'avons-nous mis en évidence?**

Des résultats marquants dans notre enquête:

- la vérification des constatations d'une forte dominante des fonctionnements auditifs par rapport aux modes visuels, en classe, ainsi que du besoin de modification et d'appropriation mentale des informations perçues, pour notre public enseignant.
- La majorité des formés prend conscience de son mode de fonctionnement mental.
- Dans tous les cas ils ont besoin de le faire eux-mêmes, par confrontation avec les témoignages des autres, les échanges dans les dialogues pédagogiques et par auto-analyse, à leur rythme; leur entretien personnel n'étant qu'un élément de cet ensemble.
- Cette découverte, même partielle, a été très importante pour eux et tous portent un regard différent sur les autres depuis.
- Par contre, pour notre échantillon, il faut compter plus de dix jours de formation pour trouver des remédiations personnelles, modifier ses pratiques professionnelles et

entreprendre des profils pédagogiques.
Ce laps de temps, bien que compréhensible, comparé aux conditions et aux durées des formations continues, était inacceptable, car beaucoup trop long.

**Toutefois, ces renseignements justifient plusieurs éléments constitutifs de notre méthodologie** et en particulier:
- La recherche elle-même d'une présentation de la vie mentale, plus efficace plus vite;
- notre choix d'une présentation, complète d'emblée, des données de la vie mentale, complexes sans doute, mais nécessaires à un sujet pour se situer avec précision;
- notre parti-pris de responsabilisation et de dévolution des choix à l'intéressé, y compris dans ses refus;
- la pratique systématique du dialogue pédagogique et la présentations de supports et d'itinéraires mentaux précis et détaillés.

Quoique provisoire et en évolution, notre méthodologie (ses prérequis, ses présupposés, son esprit et ses techniques) devait être précisée, à la fois pour nous, mais aussi pour pouvoir être communiquée, essayée et répercutée par d'autres afin d'être confirmée ou infirmée, avant de nous permettre d'aller plus loin.

Nous terminerons en disant que le travail de l'accompagnateur dans la prise de conscience de l'accompagné pourrait se définir comme l'apprentissage selon la conception de R. Feuerstein.
**La découverte de sa vie mentale, pour un sujet, est médiatisée**

**par une personne**. Au médiateur de fournir les informations, les mises en situations et les exercices facilitants; de trouver et de respecter la distance nécessaire à son interlocuteur; à lui aussi de s'éloigner pour permettre à l'autre de conquérir son autonomie mentale.

Un dernier point mérite d'être abordé; nos modèles de référence sont-ils justes, scientifiques, validés?
Le reproche que l'on peut nous faire, c'est de ne pas savoir encore si nous sommes, ou non, plus performante aujourd'hui qu'hier; de ne pas avoir vérifié si nous ne compliquons pas inutilement notre présentation de la vie mentale et si nos stagiaires ont davantage la possibilité de connaître réellement leur fonctionnement mental, comme ils nous le disent.
Pour le reste, nous avançons l'idée que la vie mentale s'accommode très bien de modèles allégoriques et figurés; nous ne nous situons pas tant dans un système de causalité pure que dans un système de transfert métaphorique de ressources.
Si nos stagiaires considèrent qu'il leur est beaucoup apporté c'est qu'indépendamment d'une conscientisation *scientifique* de stratégies mentales, nous leur apportons à coup sûr la prise de conscience de leurs potentialités et de leurs ressources intérieures immédiatement disponibles. C'est en cela, au moins qu'actuellement nous les aidons.
Tout ce qui nous attend derrière le miroir magique, tel celui de M. C. Escher, peut devenir vivant.

Michèle Verneyre
Grenoble Octobre 1991.

# BIBLIOGRAPHIE DE TRAVAIL


ALAIN (1932) - *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1976.

ARTAUD J. (1991) - *L'écoute. Attitudes et techniques*, Lyon, Chronique Sociale.

AVANZINI G. (1976) - *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Ed. Privat, 1987.

(1977) - *L'échec scolaire*, Paris, Le Centurion.

(1986) - *A propos de didactique: il n'y a pas de "consensus"*, in Le Binet Simon n°606 1986.

AXLINE V. (1970) - *Dibs*, Paris, Flammarion.

BANDLER R. (1990) - *Un cerveau pour changer*, Paris, Inter-éditions.

BANDLER R.; GRINDER J. (1982) - *Les secrets de la communication*, Paris, Ed. Le Jour.

BARTH B.M. (1987) - *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.

BERBAUM J. (1982) - *Etude systémique des actions de formation*, Paris, PUF.

(1984) - *Apprentissage et formation*, QSJ? PUF.

(1988) - *Un Programme d'Aide au DEveloppement de la Capacité d'Apprentissage: PADECA*, 26 La Clastre, chez l'auteur.

(1990) - *Un programme d'aide au développement d la capacité d'apprentissage*, in Recherche et Formation, INRP n°7 1990.

(1991) - *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF.

BERNE E. (1977) - *Que dites-vous après avoir dit bonjour?*, Paris, ED. Tchou.

(1966) - *Des jeux et des hommes*, Paris, Stock, 1984.

BERTHERAT T.; BERNSTEIN C. (1976) - *Le corps a ses raisons*, Paris, Seuil.

BETTELHEIM B. (1972) - *Les enfants du rêve*, Paris, R. Laffont.

(1976) - *Psychanalyse des contes de fées*, Paris,

BONNANGE C.; THOMAS C. (1987) - *Don Juan ou Pavlov*, Paris, Seuil.

BONO E. de (1985) - *Réfléchir mieux*, Paris, E. d'Organisation.

(1987) - *Six chapeaux pour penser*, idem.

BORG W.R. (1930) - *Mes vingt leçons de culture psychique*, Avignon, Aubanel.

BOUVIER A. (1983) - *Pour une didactique-Action*, in Cahiers Pédagogiques n°217 1983.

BRON-VELAY L. (1974) - *Pratique de la méthode VITTOZ*, E. du Levain.

BUZAN T. (1979) - *Une tête bien faite*, Paris, E. d'Organisation

CAHEN C. (1987) - *La tête ailleurs. Comprendre et maîtriser l'échec scolaire*, Paris, Nathan.

CAILLE P.; REY Y. (1988) - *il était une fois... du drame familial au conte systémique*, Paris, ESF.

CARDON A.; MERMET L. (1982) - *Vocabulaire de l'analyse transactionnelle*, Paris, E. d'organisation.

CAVANA. (1978) - *Les Ritals*, Paris, Belfond.

(1989) - *Mignonne allons voir si la rose...* id.

CAVERNI J.P.; BASTIEN C.; MENDELSOHN P.; TIBERGHIEN G. (1988) *Psychologie cognitive. Modèles et méthodes*, Grenoble, PUG.

CAYROL A.; BARRERE P. (1986) - *La Programmation Neuro-Linguistique P.N.L.*, Paris, ESF.

CAYROL A.; SAINT-PAUL J. de (1982) - *Derrière la magie*, Paris, Interéditions.

CHALVIN D. (1986) - *Utiliser tout son cerveau*, Paris, ESF.

CHANGEUX J.P. (1983) - *L'homme neuronal*, Paris, E. Pluriel.

CHARADE (1990) - *Pratiques de Formation... Formation d'une pratique*, DESS "Formation d'adultes" Nancy II.

CHICH J.P.; JACQUET-MONTREUIL M.; MERIAUX N.; VERNEYRE M. (1991) - *Pratique pédagogique de la gestion mentale*, Paris, Retz.

CHIFFRE J.D.; TEBOUL J. (1988) - *La motivation et ses nouveaux outils*, Paris, ESF.

CHOSSON J.F. (1975) - *L'entraînement mental*, Paris, Seuil.

COLLECTIF (1983) - *l'espace et le temps aujourd'hui*, Paris, Pt Seuil.

COLLECTIF (1988) - *Quelques pas sur le chemin de Françoise Dolto*, Paris, Le Seuil.

COLLECTIF (1990) - *Pédagogie dès gestes mentaux de l'apprentissage*, Grenoble, CRDP.

COLLECTIF (1991) - *Pédagogies de la médiation, autour du PEI*, Lyon, Chronique Sociale.

COLLECTIF (1991) - *Colloque d'Angers La gestion mentale, voie vers l'autonomie*, in Gestion Mentale, n°1 juin 1991 Le Centurion.

COLLECTIF (1987)- *Comment pratiquer la méthode Ramain?*, in Ateliers Lyonnais de Pédagogie, n° 35, 10-87.

COLLECTIF (1985) - *Les représentations en actes*, in Actes du Colloque de Lescheraines, USM Grenoble IGA 85.

COULON J. de (1977) - *Eveil et harmonie de l'enfant. Le yoga à l'école*, Au signal de Lauzanne, 1984.

CRUELLAS P.; BENAYOUN R. (1986) - *Le temps; mode d'emploi*, Paris, ESF, 1988.

CUDICIO C. (1986) - *Comprendre la P.N.L.*,

(1987) - *Maîtriser l'art de la P.N.L.*, Paris, E. d'Organisation.

DAVROU Y. (1979) - *L'aventure de la sophrologie*, Paris, Retz.

DEBRAY R. (1989) - *Apprendre à penser, Le Programme de R. Feuerstein*, Paris, ESHEL.

DENIS M. (1979) - *Les images mentales*, Paris, PUF.

(1989) - *Images et cognition*, Paris, PUF.

DENNISON Dr P.E. (1989) - *Kinésiologie, le plaisir d'apprendre*, Gap, Le souffle d'or.

DINELLO R.; PERRET-CLERMONT A.N. (1987) - *Psychopédagogie interculturelle*, Fribourg, Del Val Cousset.

DODSON F. (1976) - *Tout se joue avant six ans*, Paris, Laffont.

DOLTO F. (1971) - *Le cas Dominique*, Paris, Seuil.

(1976) - *Psychanalyse et pédiâtrie*, Paris, Pt Seuil.

(1987) - *Dialogues québéquois*, Paris, Le Seuil.

(1987) - *Tout est langage*, Paris, Livre de Poche

(1988) - *La cause des adolescents*, Laffont.

(1989) - *Autoportrait d'une psychanalyste*, Paris, Le Seuil.

(1990) - *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation*, Presses Pocket.

DOWNS R. M.; STEA B.D. (1981) - *Des cartes plein la tête*, Edisem, Québec.

DUBREUIL R. (1990) - *Les méthodes de travail du lycéen et de l'étudiant*, Paris, Vuibert.

DURAND G. (1980) - *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas.

DURAND Y. (1988) - *L'exploration de l'imaginaire. Introduction à la modélisation des univers mythiques*, Paris, L'espace bleu.

ECO U. (1990) - *Le pendule de Foucault*, Paris, Grasset.

EDOUARDS B. (1979) - *Dessiner grâce au cerveau droit*, (1988) - *Vision. Dessin. Créativité*, Bruxelles, Mardaga.

ENGEN T. (1989) - *La mémoire des odeurs*, in La Recherche n°207 volume 20 p.170-177 02-1989.

ERICKSON M.H. (1986) - *L'hypnose thérapeutique*, Paris, ESF.

ERNST B. (1987) - *Le miroir magique de M.C. Escher*, Fribourg, MEDEA.

FELDENKRAIS M. (1990) - *La puissance du moi*, Paris, Laffont.

FERGUSON M. (1988) - *Les enfants du verseau*, Paris, Calmann-Levy.

FINKE R. (1986) - *Imagerie mentale et système visuel*, in Pour la science, p. 86-93 05-1986.

FINN E. (1989) - *Stratégies de communication*, Québec, Editions de Mortagne.

FISCHER G. N. (1964) - *La psychosociologie de l'espace*, QSJ? PUF.

FLAK M.; Coulon J. de (1985) - *Des enfants qui réussissent. Le yoga à l'école*, Paris, EPI.

FLORES C. (1972) - *La mémoire*, QSJ? PUF.

FLUCHAIRE P. (1984) - *La révolution du sommeil*, Paris, Laffont.

FORTIN C.; ROUSSEAU R. (1989) - *Psychologie cognitive. Une approche de traitement de l'information*, Québec, Presses de l'Université du Qébec/Télé-Université

FRANCOIS J. (1983) - *"A moi!" Pour une écoute des adolescents*, Paris, Scarabée-CEMEA.

GALLWEY T.; KRIEGEL B. (1987) - *Ski et psychisme*, Paris, Laffont.

GARDNER M. (1985) - *L'univers ambidextre. Les miroirs de l'espace-temps*, Paris, Seuil.

GARFIELD P. (1990) - *La créativité onirique*, Paris, Table Ronde

GAROCHE F. (1986) - *L'analyse paradoxale. Méthodologie de formation et d'évaluation*, in Revue Française de Pédagogie, n°75 04-05-06-1986, p.27-33.

(1986) - *Connaître l'apprenant*, in Cahiers de Séminaires, Recherche-action, IFM Grenoble, 06-1986.

(1986-87) - *L'analyse paradoxale. Méthodologie d'aide à la prise de décision*, in Actes du Colloque sur le développement des sciences et pratiques de l'organisation. AFCET. Grenoble 06-1986. Paris 10,11,12-03-1987.

GATTEGNO C. (1972) - *Ces enfants: nos maîtres*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

GAZZANIGA M. (1985) - *Le cerveau social*, Paris, Laffond.

GENAIN L.; LEROND M. (1990) - *Pratique de l'Analyse Transactionnelle*, Paris, Ed. de Vecchi.

GORDON T. (1981) - *Enseignants efficaces, enseigner et être soi-même*, Paris, Le Jour.
(1983) - *Parents efficaces*, Paris, Marabout.

GOULD P.; WITHE R. (1984) - *Cartes mentales*, Fribourg, E Univ.

GROUPE 44/49/85 (1990) - *Apprentissage et gestion mentale*, Compte-rendu de recherche, Académie de Nantes.

GROUPE 53/72 (1990) - *Mieux connaitre et développer ses procédures mentales pour apprendre*, rapport n°2, Réflexions et échanges de pratiques pédagogiques, Académie de Nantes.

GUIART J. (1971) - *Clefs pour l'ethnologie*, Paris, Seghers.

HADAMARD J. (1975) - *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine des mathématiques*, Paris, Bordas

HADJI C. (1989) - *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF.

(1991) - *Innover pour réussir*, Paris, ESF.

HALEY J. (1984) - *Un thérapeute hors du commun: Milton H. Erickson*, Paris, Desclée de Brouwer-Epi, 1990.

(1990) - *Changer les couples*, Tome 2 des conversations avec Milton H. Erickson, Paris, ESF.

HALL ED. T. (1971) - *La dimension cachée*

(1979) - *Au-delà de la culture*, 1987.

(1984) - *Le langage silencieux*, Paris, Pt Seuil.

HAMBURGER J. (1984) - *La raison et la passion*, Paris, Seuil.

(1986) - *Le miel et la ciguë*, Paris, Seuil.

HAMPDEN TURNER C. (1990) - *Atlas de notre cerveau. Les grandes voies du psychisme et de la cognition*, Paris, Editions d'organisation.

HARRIS T.A. (1973) - *D'accord avec soi et avec les autres*, Paris, Epi.

JACOB F. (1987) - *La statue intérieure*, Paris, O. Jacob.

JACQUARD A. (1978) - *Eloge de la différence*, Paris, Le Seuil, col. Points Sciences 1981.

(1984) - *Inventer l'homme*, Bruxelles, Editions Complexe, 1991.

(1986) - *L'héritage de la liberté*, Paris, Le Seuil, col. Points Sciences 1991.

JACQUARD A.; AMBLARD H. (1986) - *Idées vécues*, Paris, Flammarion.

JACQUARD A.; AUDERSET M.J. (1989) - *C'est quoi l'intelligence?* Paris, Le Seuil, col. Petit Point.

JAMES M.; JONGWARD D. (1978) - *Naître gagnant*, Paris, Interéd.

JAOUI G.; GOURDIN M.C. (1982) - *Transactions*, Paris, Interéd.

KNOWLES M. (1990) - *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*, Paris, E. d'Organisation.

LA GARANDERIE A. de (1969) - *Schématisme et thématisme*, Louvain-Paris, Ed. Nauwelaerts.

(1974) - *Une pédagogie de l'entraide*, Paris, Editions Ouvrières.

(1980) - *Les profils pédagogiques*

(1982) - *Pédagogie des moyens d'apprendre*

(1984) - *Le dialogue pédagogique avec l'élève*

(1987) - *Comprendre et imaginer*

(1989) - *Défense et illustration de l'introspection*

(1990) - *Pour une pédagogie de l'intelligence*,

(1991) - *La Motivation*

Paris, Paidoguides Le Centurion.

(1986) - *Binet et les profils pédagogiques*, in Le Binet Simon, n° 607-1986.

(1987) - *Les processus mentaux dans l'acte de compréhension*, in Le Binet Simon n° 160-1987.

(1988) - *Le Neuronal et le Mental. Perspectives*

*expérimentales*, in Le Binet Simon n° 616 p. 3-23 1988.

LA GARANDERIE A. de; CATTAN G. (1988) - *Tous les enfants peuvent réussir*, Paris, Le Centurion.

LANDSHEERE G. de; DELCHAMBRE A. (1979) - *Les comportements non verbaux des enseignants*, Paris-Bruxelles, Labor.

LE BOTERF G.; DUPOUEY P.; VIALLET F. (1985) - *L'audit de la formation professionnelle*, Paris, E.O. 1987.

LEGRAND L. (1986) - *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée-CEMEA.

LESOURNE J. (1988) - *Education et société. Les défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte - Le Monde.

MacLEAN P.D.; GUYOT R. (1990) - *Les trois cerveaux de l'homme*, Paris, R. Laffont.

MALAREWICZ J.A. (1988) - *La stratégie en thérapie ou l'hypnose sans hypnose de Milton H. Erickson*, Paris, ESF.

MALAREWICZ J.A.; GODIN J. (1986) - *Milton H. Erickson. De l'hypnose clinique à la psychothérapie stratégique*, Paris, ESF, 1989.

MARC E.; PICARD D. (1984) - *L'école de Palo-Alto*, Paris, Retz.

MEIRIEU P. (1984) - *Apprendre en groupe*, in Le Binet Simon n°587-1984.

(1985) - *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF.

(1986) - *Vers une didactique différenciée*, in Le

Binet Simon n° 606-1986.

(1987) - *Apprendre... oui, mais comment?* Paris, ESF.

(1987) - *Les devoirs à la maison*, Paris, Syros.

(1989) - *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*, Paris, ESF.

MENDEL G. (1983) - *54 millions d'individus sans appartenance*, Paris, Laffont.

MORIN E. (1977) - *La méthode: I. La nature de la nature*, Paris, Pt. Seuil, 1981.

MOSCAROLA J. (1990) - *Enquêtes et analyse de données*, Paris, Librairie Vuibert.

MOYNE A. (1982) - *Le travail autonome*,

(1983) - *Relation d'aide et tutorat*, Paris, Fleurus.

MOYNE-LARPIN Y. (1988) - *Musique pour renaître*, Paris, Epi-Desclée de Brouwer.

MUCCHIELLI R. (1980) - *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, Paris, ESF.

NOVAK J.D.; GOWIN D.B. (1986) - *Learning how to learn*, Cambridge UP.

ORNSTEIN R.; THOMPSON R. (1987) - *L'incroyable aventure du cerveau*, Paris, Interéditions.

PAGES M. (1965) - *L'orientation non directive*, Paris, Dunod.

PAIN S. (1980) - *Les difficultés d'apprentissage, diagnostic et traitement*, Berne, P. Lang, 1985.

PAOUR J.L. (1986)- *Efficacité et limites de nouvelles technologies d'éducation de l'intelligence*, in Schweizerische Heilpaedagogische Rundschau, p. 207-215 09-1986.

PERETTI A. de (1967) - *Libertés et relations humaines*, Paris, Epi.

(1974) - *Pensée et vérité» chez 'Carl Rogers*, Privat.

(1987) - *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse.

PERRET-CLERMONT A.N. (1979) - *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, P. Lang, 1986

PIAGET J. (1945) - *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1977.

PIAGET J.; INHELDER B. (1974) - *Les représentations de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF.

PRE M. (1990) - *Neuro-pédagogie et mandala*, 17580 Bois- Plage en Ré, chez l'auteur.

RACLE G. (1983) - *La pédagogie interactive*, Paris, Retz.

REBOUL O. (1980) - *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF.

REEVES H. (1988) - *Patience dans l'azur*, Paris, Le Seuil.

(1990) - *Malicorne*, Paris, Le Seuil.

RENAUD DR J. (1977) - *Comment avoir plus de mémoire*, Paris, Solar.

(1988) - *Comment acquérir une super-mémoire*, Paris, Marabout.

RICHARD J.F. (1990) - *Les activités mentales*, Paris, A. Colin.

ROBERT J.M. (1982) - *Comprendre notre cerveau*, Paris, Pt Seuil.

ROGERS C. (1970) - *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.

(1970)- *La relation d'aide et la psychothérapie*, T. 1 et 2, Paris, ESF.

(1971) - *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.

(1973) - *Les groupes de rencontre*, Paris, Dunod, 1977.

ROSEN S. (1986) - *Ma voix t'accompagnera. Milton H. Erickson raconte*, Paris, Hommes et Groupes ED. 1988.

ROSENZWEIG M.R. (1976) - *Biologie de la mémoire*, Paris, PUF.

SAFERIS F. (1978) - *La suggestopédie*, Paris, Laffond, 1986.

Saint-Paul Dr G. (1886) - *Essais sur le langage intérieur*, Paris, Masson.

SALOME J. (1982) - *Parle-moi... j'ai des choses à te dire*, Montréal, Les éditions de l'homme.

SERRES M. (1986) - *Les cinq sens*, Paris, Grasset.

(1990) - *Le contrat naturel*, Paris, F. Bourin.

(1991) - *Le tiers instruit*, Paris, F. Bourin.

STEINER C. (1984) - *Le conte chaud et doux. Les chaudoudoux*, Paris, Interéditions.

SUZZARINI M. et F. (1985) - *Soyez génial, ça s'apprend*, Alleur, Marabout.

TAURISSON A. (1988) - *Les gestes de la réussite en mathématiques à l'élémentaire*, Québec, E. d'Arc.

TIMBAL-DUCLAUX L. (1986) - *L'écriture créative*, Paris, Retz.
(1988) - *La prise de notes efficace*, idem.

TOMATIS A. (1977) - *L'oreille et la vie*, Paris, Laffond.
(1963) - *L'oreille et le langage*, Paris, Le SeuiL col. Points Sciences 1991.

TROCME-FABRE H. (1986) - *Trois cerveaux pour apprendre*, in Cahiers Pédagogiques n° 244 05- et 245 06-1986.
(1987) - *j'apprends, donc je suis*, Paris, E. d'Organisation.

VARELA F.J. (1989) - *Connaître les sciences cognitives*, Paris, Seuil.

VERNEYRE M. (1988) - *Des profils pédagogiques à la remédiation mentale*, in Le Binet Simon n°617/618 p.34-55 IV/88 I/89.
(1989) - *Le corps et la gestion mentale*, in Collège n°24 p. 52-64 10-1989.

VYGOTSKY L.S. (1982) - *Pensée et langage*, Paris, Ed Sociales.

WATZLAWICK P. (1981) - *Changements: paradoxes et psychothérapie*

(1986) - *Le langage du changement*

(1988) - *Comment réussir à échouer*, Paris, Le Seuil

(1991) - *Les cheveux du Baron de Münchhausen*, Paris, Le Seuil.

WILLIAMS L.B. (1986) - *Deux cerveaux pour apprendre*, Paris, E. d'Organisation.

WONDER J.; DONOVAN P. (1987) - *Utilisez les pouvoirs de votre cerveau*, Paris, Garancières.

YATES F.A. (1975) - *L'art de la mémoire*, Paris, Gallimard 1987.

# TABLE DES MATIERES


Introduction p 2

*1ère Partie - QU'EST-CE QUE LA GESTION MENTALE ET PEUT-ON PRENDRE CONSCIENCE DE SON FONCTIONNEMENT MENTAL?*

*A) Qu'est-ce que la Gestion Mentale?* p 10

*I - LES CONCEPTS DE BASE* p 10

I-1 DEUX NOTIONS FONDAMENTALES p 10

I-11 L'évocation p 10

I-12 Le projet mental d'attention p 11

I-2 LES SUPPORTS DES CONTENUS MENTAUX p 12

I-21 Les langues pédagogiques ou familles mentales p 13

I-22 Les paramètres p 14

I-23 Les lois du fonctionnement mental p 15

I-3 LE PROFIL PEDAGOGIQUE p 17

I-4 LES OBJECTIFS DE LA GESTION MENTALE p 18

*II - LES DIFFICULTES A SITUER UN PROFIL* p 20

II-1 NOS PREMIERS SONDAGES p 20

II-2 LES DIFFICULTES A SITUER LES EVOCATIONS p 22

II-21 La gêne due au vocabulaire p 22

II-22 Confusion entre perception et évocation p 23

II-23 Confusion entre évocation et restitution p 23

II-24 Confusion entre capacité et mode de fonctionnement p 24

***B) Peut-on prendre conscience de son mode de fonctionnement mental? Enquête.***

*I - DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE* p 25

I-1 COMMENT CONNAITRE LES MODALITES DE CETTE CONSCIENTISATION? p 25

I-11 Les difficultés de l'évaluation p 25

I-12 Les pré-tests p 26

I-2 L'ENQUETE p 27

I-21 Le contexte p 28

I-22 Les personnes interrogées p 28

I-23 Les questions posées p 29

I-3 LE TRAITEMENT DES DONNEES p 32

I-31 Le logiciel LE SPHNIX p 32

I-32 La saisie des données p 32

I-33 Les résultats bruts p 35

*II - L'ANALYSE DES DONNEES* p 47

II-1 L'ANALYSE DES TRIS A PLAT p 47

II-11 Les caractéristiques du public p 47

II-12 La prise de conscience et ses conditions p 50

II-13 Peut-on dire son profil? p 53

II-14 Quelle évolution? p 56

II-2 L'ANALYSE DES TRIS CROISES p 61

II-21 Les calculs statistiques choisis p 61

II-22 Les corrélations recherchées p 64

II-3 LE BILAN p 71

II-31 Le public p 71

II-32 La prise de conscience et ses conditions p 71

II-33 Pouvez-vous dire votre profil? p 72

II-34 Résultats et modifications p 73

II-35 Les corrélations significatives p 73

*2ème Partie - DU PROFIL SYSTEMATIQUE A LA RECHERCHE DES PROCESSUS MENTAUX EFFICACES*

*I - LA STRATEGIE INITIALE: LE PROFIL SYSTEMATIQUE* p 77

I-1 DEFINITION ET OBJECTIFS p 77

I-2 DESCRIPTION ET EXEMPLE p 78

I-21 Les questions p 78

I-22 Les avantages p 79

I-23 Les inconvénients p 79

I-24 Un exemple: l'entretien avec Luc p 80

I-3 LES DYSFONCTIONNEMENTS ET LES DERIVES p 84

*II - VERS UNE NOUVELLE STRATEGIE* p 86

II-1 LES QUESTIONS EMBARRASSANTES p 86

II-11 Mémoire sensori-motrice et émotions p 86

II-12 Le peu de place fait à l'affectivité p 86

II-13 Le flou sur les modes mixtes p 87

II-2 LES REFERENCES THEORIQUES DE BASE p 88

II-21 La Programmation Neuro-Linguistique p 88

II-22 Les Neuro-sciences p 91

II-23 L'Ecoute Active p 98

II-3 COHERENCES, CONVERGENCES ET COMPLEMENTARITES p 99

II-31 Le "Kinesthésique" p 99

II-32 L'affectivité p 102

II-33 Le repérage des modes mixtes p 103

II-34 La préparation aux ateliers d'entretien p 103

II-4 NOTRE PRESENTATION DE LA GESTION MENTALE p 104

II-41 Les familles mentales p 104

II-42 Les Paramètres p 106

II-43 Paramètres, Gestes et Itinéraires Mentaux p 113

II-44 Les constantes du fonctionnement mental p 115

II-5 NOTRE INVENTAIRE DES MODES MIXTES p 119

II-51 Les caractéristiques de l'évocation auditive première et de ses prolongements p 120

II-52 Les caractéristiques de l'évocation visuelle première et de ses ajouts p 123

*III - LA RECHERCHE DES PROCESSUS MENTAUX EFFICACES* p 126

III-1 DESCRIPTION p 126

III-11 Les questions p 126

III-12 Les avantages p 129

III-13 Les inconvénients p 131

III-14 Résumé d'une recherche de processus efficaces avec Valérie p 132

III-2 CARACTERISTIQUES DE LA RECHERCHE DES PROCESSUS EFFICACES p 135

III-21 Un caractéristique matérielle: la durée p 135

III-22 Des caractéristiques psychologiques p 136

III- 23 Des caractéristiques techniques p 138

*3ème Partie - ANALYSE EN GESTIÓN MENTALE DES PROPOSITIONS AU FIL DES SIECLES SUR L'ART DE MEMORISER ET DE PENSER*

*I - DE L'ART DE LA MEMOIRE A L'ART DE PENSER* p 142

I-1 A l'ORIGINE p 142

I-2 CHEZ LES GRECS p 143

I-21 Les tendances p 143

I-22 Les auteurs p 143

I-3 CHEZ LES LATINS p 144

I-31 Les tendances p 144

I-32 Les auteurs p 145

I-4 AU MOYEN-AGE p 147

I-41 Les tendances p 147

I-42 Les auteurs p 147

I-5 A LA RENAISSANCE p 150

I-51 Les tendances p 150

I-52 Les auteurs p 150

I-6 AU XVII SIECLE p 155

I-61 Les tendances p 155

I-62 Les auteurs p 155

I-7 AUX XVIII ET XIX SIECLE p 158

I-71 Les tendances p 158

I-72 Les auteurs p 158

I-8 AU COURS DE LA PREMIERE MOITIE DU XX SIECLE p 162

I-81 Les tendances p 162

I-82 Les auteurs p 162

I-83 Notre hypothèse p 167

I-9 AU COURS DE LA DEUXIEME PARTIE DU XX SIECLE p 167

I-91 Les tendances p 167

I-92 Les auteurs et les courants p 167

I-10 DE 1980 A 1990 p 173

I-101 Les tendances p 173

I-102 Les auteurs p 173

I-103 Les conseils p 175

*II - REMARQUES SUR LES METHODES: CONSTANTES EVOLUTION NOUVEAUTES* p 182

II-1 LES CONSTANTES p 182

II-11 Des points de vue opposés p 182

II-12 Des verdicts sans appel p 183

II-13 La persistance des images p 186

II-14 La persistance de la composante magique p 186

II-15 Le réductionnisme des pratiques jugées obsolètes p 188

II-16 La simplification des phénomènes observés p 189

II-17 L'ambiguïté des termes p 191

II-18 L'introspection reste un objet d'étude p 194

II-2 EVOLUTION ET NOUVEAUTES p 197

II-21 Changement de conception de la mémoire et de la pensée p 197

II-22 A la fin du XX siècle réhabilitation du plaisir, de l'imaginaire et de l'inconscient. p 201

II-23 L'influence des neurosciences et des technologies nouvelles p 202

II-24 Une diversification toute relative par rapport à l'imagerie p 204

II-25 Apparition de la notion d'individualisation et de profil p 205

II-26 La volonté de démystifier le savoir et l'intelligence. p 210

***4ème Partie - DU CONSEIL METHODOLOGIQUE DONNE A LA REMEDIATION MENTALE ACCOMPAGNEE***

*I - LE CONSEIL METHODOLOGIQUE DONNE* p 213

I-1 LES AVANTAGES DU CONSEIL DONNE p 213

II-2 LES INCONVENIENTS DU CONSEIL DONNE p 215

II-21 Les catégories de Porter p 215

II-22 Les 12 obstacles à la communication de Gordon p 216

II-23 Les jeux en Analyse Transactionnelle p 217

*II - NOTRE INVENTAIRE DES STRATEGIES EN GESTION MENTALE* p 219

II-1 CARACTERISTIQUES DES OPERATIONS MENTALES p 219

II-11 Les opérations mentales simples p 219

II-12 Les opérations mentales complexes p 220

II-13 Les conséquences pédagogiques immédiates p 221

II-14 Le passage des opérations mentales simples aux complexes p 221

II-15 Caractéristiques des familles mentales p 222

II-2 REFLEXION ET COMPREHENSION p 223

II-21 Les différentes formes de compréhension p 223

II-22 La compréhension résultat d'une opération mentale en P3 p 227

II-23 La compréhension résultat d'un itinéraire mental p 229

II-3 CREATIVITE ET IMAGINAIRE p 234

II-31 Les différents critères pour caractériser la créativité p 234

II-32 La créativité résultat d'une opération mentale en P4 p 236

II-33 La créativité résultat d'un itinéraire mental p 239

*III - LA REMEDIATION MENTALE ACCOMPAGNEE* p 242

III-1 LE PROLONGEMENT LOGIQUE DE SON IDENTITE POUR LE SUJET p 242

III-11 Les étapes pour l'écouté p 243

III-12 Les 12 critères d'auto-évaluation pour l'écoutant p 244

III-13 Les outils existants p 245

III-14 Précisions sur le questionnement p 249

III-15 La philosophie de la gestion mentale p 253

III-16 Les conditions de l'accompagnement vers la remédiation p 255

III-2 LES EXEMPLES DE REMEDIATION AVEC LUC ET VALERIE p 257

III-21 Voici la suite de l'entretien avec Luc p 257

III-22 Voici la suite de l'entretien avec Valérie p 258

III-3 LES PRINCIPES DE LA REMEDIATION p 261

III-4 NOTRE DEMARCHE EN BREF p 264

*IV - LES NOUVELLES RECHERCHES A CONDUIRE* p 266

IV-1 COMPARAISON AVEC UN PUBLIC NON ENSEIGNANT p 266

IV-2 COMPARAISON AVEC UN PUBLIC FORME RECEMMENT p 266

IV-3 LA MISE EN EVIDENCE DU MODE PREMIER DANS LES MODES MIXTES p 268

***EN CONCLUSION*** p 268

BIBLIOGRAPHIE DE TRAVAIL p 273

TABLE DES MATIERES p 289

BIBLIOTHEQUE GRENOBLE INTERUNIVERSITAIRE