

FEUILLE d'IF 42

*Des bulles et des lombrics
Parce que les temps sont
moroses et que nous continuons
notre travail de fond !*

Jun 2021

Sommaire

Editorial

**Un kaléidoscope où se télescopent joyeusement
émotions, apocalypse et motivation, démarches ludiques,
concentration et observation des styles d'apprentissage,
sans oublier l'esprit critique**

Se déconnecter des écrans pour se reconnecter au plaisir d'apprendre :
parcours au départ de l'*Apocalypse cognitive* de Gérald Bronner6

Penser, c'est s'émouvoir (1^{ère} partie) 11

« Il faut jouer pour devenir sérieux », disait Aristote.
Et si on jouait pour (faire) apprendre en toute légèreté ?.....17

Nous avons lu pour vous 23

Liens entre style d'apprentissage et style d'enseignement 27

Deux BD de qualité pour comprendre et pratiquer l'esprit critique 34

Nous avons lu pour vous

Lionel Naccache, *Le cinéma intérieur. Projection privée au cœur de la
conscience*. Odile Jacob, 2020 35

En direct du terrain

La Gestion mentale continue son chemin dans le Pays de Charleroi ... 37

Encore un jeu

Détournons les règles à notre guise !..... 38

A l'écoute des nouveaux praticiens

La GM ou « le pouvoir de mettre le monde en réflexion dans ma
conscience » 40

Activités d'IF Belgique

Nos formations dans les mois à venir 44

Le colloque de l'IIGM46

Un drôle d'éditorial !

Il y a une forme de légèreté et de grâce dans le simple fait d'exister, au-delà des occupations, au-delà des sentiments forts, au-delà des engagements politiques et de tous ordres, et c'est uniquement de cela que j'ai voulu rendre compte. De ce petit plus qui nous est donné à tous : le sel de la Vie.

Françoise Héritier, *Le sel de la Vie*, Odile Jacob, p. 10

Légèreté et grâce et ce avec des citations, des images, des sourires, des bizarreries, un conte et un ancrage dans un terreau fécond !

En fait, toute l'équipe de la Feuille d'IF s'y est mise et vous envoie un grand kaléidoscope qui va décliner des bulles et des lombrics

Bonjour à toutes et à tous

Ce sont les bulles de la joie, de la confiance, de l'enthousiasme lucide en contrepied avec les discours moroses, les fausses vérités, les ragots et les propos apocalyptiques. C'est aussi un travail souterrain, patient et fécondant, comme les sympathiques lombrics que vous allez rencontrer un peu partout dans ce numéro. Prenez le temps, chères lectrices, chers lecteurs, prenez le temps de savourer et, pourquoi pas, d'habiter l'une ou l'autre citation.

Parce qu'il faut étendre la joie et retrancher autant qu'on peut la tristesse. Montaigne, Essais, III, 9

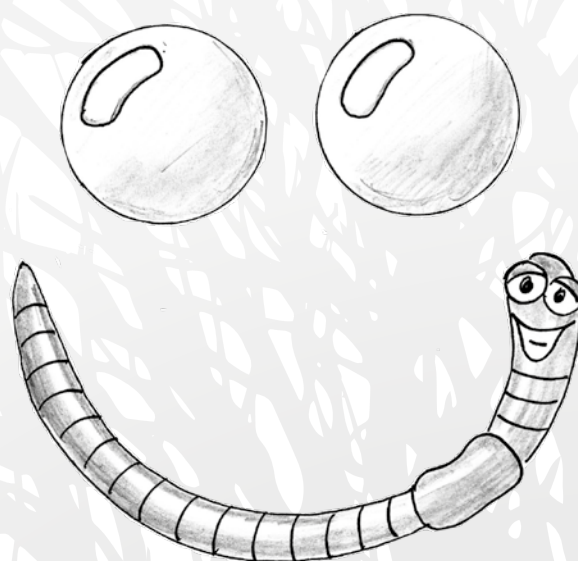
La joie annonce toujours que la vie a réussi, qu'elle a gagné du terrain, qu'elle a remporté une victoire : toute grande joie a un accent triomphal. Bergson, L'énergie spirituelle, cité par Charles Pépin, La joie.

Nous ne sommes séparés de la vie éternelle que par une cloison plus fine que le rideau mouvant des branches du saule pleureur.
Christian Bobin, *La grande vie*, Gallimard, p.117

La beauté objective existe, mais tant qu'elle n'est pas vue, elle est en pure perte.
François Cheng, *Cinq méditations sur la beauté*, p.102

'C'est beau.' Le temps de cette émotion esthétique, plus rien n'existe. Elle est tout entière convoquée, tout entière là, enfin présente à elle-même et au monde. C'est beau.

Charles Pépin,
Quand la beauté nous sauve, p.11



Et par quels chemins ? Ces chemins ont pour noms l'étonnement et l'émerveillement¹ devant la beauté, le silence de la présence, l'invitation à la prise de conscience et enfin la persévérance qui est l'autre nom du courage.

¹ L'étonnement est le socle de toute philosophie. S'étonner c'est « Thaumazein » en grec avec comme deuxième sens : s'émerveiller.

J'écoute le chant de l'oiseau non pour sa voix, mais pour le silence qui suit.

Yone Noguchi cité par Christophe André, *Trois minutes à méditer* p.140

C'est chose savoureuse que d'être là, d'exister et de sourire doucement, quoi que vous ayez à affronter ou à accomplir ensuite.

Christophe André, *Trois minutes à méditer*, p.209

Faites un pas de côté pour prendre conscience de cet instant... passez sur le mode « être » plutôt que de rester sur le mode « faire »... sur le registre du « ressentir » plutôt que sur celui du « réfléchir ».

Christophe André, *Trois minutes à méditer*, p.150

Il est beau de voir un être se détendre et s'épanouir sous l'effet de l'intérêt que nous lui portons. Notre intérêt est comme un soleil : la fleur s'ouvre peu à peu et offre ses couleurs.

Nancy Huston, *L'espèce fabulatrice*, p.137



Que nous disent-ils, ces instants semblables à un prisme braqué sur l'existence, que disent ce marais, cette humidité, ce vacarme écumant, cet assaut de volonté parmi les saules, cette scène crierde, ces couleurs, ces plumages, ces efforts, ce bruit, cette complexité, tout ce qui ne laisse ni note ni explication ?

Rien, me semble-t-il, si ce n'est qu'il faut continuer.

C'est la leçon du marais. La vie concentre toutes ses puissances sur un seul but : continuer à exister. Un marais au crépuscule, c'est la vie qui exprime son amour de la vie. Rien de plus. Mais rien de moins, et nous serions stupides de nous dire que c'est là une leçon sans importance.

Kathleen Dean Moore - *Petit traité de philosophie naturelle*, p. 19.

Bref :

La joie c'est le réel. C'est l'invention du réel tel qu'il est : impossible, impensable et radieux. Christian Bobin.

Oui, mais tout ceci est-il à notre portée et puis quelles précautions prendre pour ne pas tomber dans tous ces travers qui nous éloignent de notre humanité ? Pour aller au-devant de ces questions, un conte, une démarche et puis un peu d'humour ! Donc un petit parcours que nous espérons rafraîchissant :

1. Comment éviter la fin du monde ?

Comment aller contre ces discours apocalyptiques qui, soit dit entre nous, sont aussi vieux que le monde ? Néanmoins, la question mérite d'être reposée. Quoi de mieux qu'un conte pour amorcer une réflexion qui vous appartiendra ?

Ecoutez plutôt :

A l'est de l'endroit où nous sommes, au-delà des sept mers, à un endroit où personne n'est jamais allé, il y a le soleil, le soleil dans toute sa splendeur ! Et à l'ouest, au-delà des sept autres mers, il y a une montagne et sur les flancs de la montagne coule une source cristalline, une source fraîche qui chante du matin au soir avec grâce et légèreté.

Le soleil est amoureux de la source et la source est amoureuse du soleil. Seulement, voilà, ils ne peuvent pas se rapprocher l'un de l'autre. Ils ne peuvent pas vivre ensemble. Alors pour que la source sache qu'elle est aimée, le soleil lui fait un cadeau chaque jour, et son cadeau c'est le cadeau du jour suivant.

Et c'est quoi au juste le cadeau du jour suivant ? Et puis qui le fabrique ce cadeau ?

C'est ici que nous intervenons, nous qui sommes au milieu entre le soleil et la source.

Chaque fois que nous disons un mot gentil, que nous envoyons

un message, que nous écoutons quelqu'un, que nous l'accompagnons avec tact. Chaque fois que nous partageons un sourire. Chaque fois que nous prenons des nouvelles, que nous nous inquiétons de l'autre, chaque fois que nous donnons ces bonjours sonores et cordiaux... Et cela quel que soit notre âge ou notre intelligence – notre action se transforme en fil et ce fil monte jusqu'au 7^e ciel et au 7^e ciel un ange du Seigneur prend ces fils et tisse le jour suivant. Une fois le tissu achevé, l'ange donne le cadeau du jour suivant au soleil et le soleil l'offre à la source qui sait ainsi qu'elle est aimée et trouve la force de couler encore et encore... Il en est ainsi depuis très très longtemps !

Mais, supposons qu'un jour, ici au milieu du monde, supposons que nous ne disions plus tous ces mots gentils, que nous ne pratiquions plus toutes ces attentions si simples, ces moments d'écoute, ces moments d'empathie et de simple présence... eh bien, plus aucun fil ne pourrait monter au 7^e ciel et l'ange du Seigneur ne pourrait plus tisser le jour suivant. Oui, l'ange a besoin de nous.

Sans les fils que nous lui envoyons, l'ange ne pourrait plus tisser le jour suivant. Le soleil ne pourrait plus offrir son cadeau à la source. La source croirait qu'elle n'est plus aimée et elle cesserait de couler. La montagne tomberait dans la mer, la mer envahirait les terres et ce serait bel et bien la fin du monde... Nous voilà prévenus !

Mais moi je suis rassuré... Parce qu'il y a encore tant et tant d'attentions délicates, d'accompagnements pleins de tact, des signes d'amitié, des sourires, des bonjours sonores et cordiaux que la fin du monde n'est pas pour demain. Et ces signes nous en sommes tous capables, quel que soit notre âge ou notre intelligence...

Oui, nous avons la clé pour éviter la fin du monde. Mais nous pouvons travailler à construire un monde qui soit à la hauteur de ce qui nous arrive. Mais oui, nous vivons sans doute la fin d'un monde, mais pas la fin du monde.

Vous savez maintenant toute la valeur d'un sourire, d'un bonjour et d'un petit message... Et nous en avons tous besoin.²

2. Une démarche avec des bulles et des lombrics.

Il sera question ici de tout ce qui élargit, pétille, éclate d'une part et de ce qui est un travail patient, attentif, souterrain d'autre part :

Dire à autrui que l'existence est plus grande en sa présence, n'est-ce pas là le vrai sens de la fête ? Elisa BRUNE

La position la plus sage est sans doute la plus folle : celle du jongleur, ou du transformiste, qui peut passer d'une phase à l'autre en fonction des circonstances. Bon petit soldat par gros temps, danseur-valseur par plaisir, et électron libre par extase. Reste à choisir les proportions. Elisa Brune

Le seul véritable voyage, le seul bain de Jouvence ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux, de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres, de voir les cent univers que chacun d'eux voit, que chacun d'eux est... Marcel Proust. La prisonnière. T 3, p. 762

Le philosophe Paul Ricoeur est en train de contempler les Nymphéas de Monet. Il souligne combien cette œuvre est construite, mais surtout il ajoute « c'est le monde tel qu'on ne



l'a jamais vu, mais que du même coup nous pouvons habiter. »

Il se passe quelque chose et c'est très souterrain :

Pas plus aujourd'hui qu'hier l'humanité ne sait où elle va. Mais il n'est pourtant pas déraisonnable d'espérer. L'expérience passée, la nôtre comme celle de l'humanité, suggère que le plus important se révèle à travers des événements inattendus. Et il se peut même que cet important conduise à voir d'un œil neuf tout ce qui a précédé. (...) La seule certitude que rien ne peut ébranler, c'est qu'il se passe quelque chose. La vie est mouvement et rien n'y est jamais définitivement figé.

Croire en l'avenir c'est croire que l'humanité recèle des capacités de pensée, d'action et de générosité encore insoupçonnées. Si elle doit durer c'est parce que sa « nature » contient une promesse de dépassement.

Bernard Perret, Quand l'avenir nous échappe. Ce qui se profile derrière la crise. p. 197, DDB 2020.

² Conte de la tradition hassidique polonaise oralisé par Pierre-Paul Delvaux.

3. L'humour

L'humour a évidemment sa place ici, pas seulement parce qu'il peut être léger, mais parce qu'il peut nous avertir d'un danger essentiel.

Faisons d'abord un petit détour par un des grands maîtres de cette démarche :

« *J'ai trois jours devant moi, je me dis : « Tiens, je vais aller voir la mer. » Je prends le train, j'arrive là-bas. Je vois le portier de l'hôtel, je lui dis :*

- *Où est la mer ?*

- *La mer ... Elle est démontée.*

- *Vous la remontez quand ? »*

Raymond Devos (cité par Bruno Coppens, *Ma terre est happy*, p.62)

Et voici le danger que l'humour désamorce et nous croyons que personne n'y échappe :

L'humour exige de l'homme autre chose encore : qu'il se moque de lui-même, pour qu'à l'idole renversée, démasquée, exorcisée ne soit pas immédiatement substituée une autre idole.

Vladimir Jankélévitch, cité dans Marc-Alain Ouaknin, *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, Folio essais, p. 162

4. Une manière de conclusion avec légèreté et grâce néanmoins...

Amis lecteurs, vous tenez dans vos mains un joyeux kaléidoscope où vont se télescoper pour vous émotions (Luc Fauville), apocalypse et motivation (Véronique Alexis), démarches ludiques (Anne Moinet), concentration (Mimie de Volder) et observation des styles d'apprentissage (Céline Chabot), sans oublier l'esprit critique (Anne Moinet).

Et nos rubriques habituelles : en direct du terrain, le n°2 de notre rubrique « Jeux » (Sophie Barbieux) et le témoignage d'une jeune praticienne (LeiLa Louahed).

Le numéro ne serait pas complet sans une note sur les activités d'IF Belgique et les propositions de l'IIGM.

*

Pour terminer ce drôle d'éditorial, nous voudrions citer Pascal Chabot qui nous a interpellés lors du colloque de l'IIGM en 2019. Les dernières lignes de son livre *Exister, résister. Ce qui dépend de nous* soulignent justement ce qui est à notre portée

pour « être à la hauteur de ce qui nous arrive ». (I. Stengers)

Il sera question de transition et de résistance :

Dans les mouvements de transition qui se fédèrent partout sur la planète afin d'imaginer et de construire des futurs désirables, il est parfois question d'une « transition intérieure ». L'expression signifie que toute transition doit aussi se nourrir d'une recherche intellectuelle et spirituelle.

*(...) La résistance serait plutôt une convergence, une transition qui mettrait au centre l'essentiel et le commun : la saveur d'exister sur une planète étonnante et hospitalière. Cette transition dépend de nous et de nos forces. Pascal Chabot, *Exister, résister. Ce qui dépend de nous*. PUF, 2017, pp. 232-234*

Bonne lecture !

Idées de Véronique Alexis, Véronique Daumerie, Mimie de Volder, Anne Moinet et Luc Fauville synthétisées et mises en forme par Pierre-Paul Delvaux.

**Un grand merci à Gilles Vanobbergen pour ses dessins qui égaient tout ce numéro.
Merci à Véronique Daumerie qui a chassé les coquilles de nos productions.**

Un kaléidoscope où se télescopent joyeusement émotions, apocalypse et motivation, démarches ludiques, concentration et observation des styles d'apprentissage, sans oublier l'esprit critique

SE DÉCONNECTER des écrans pour SE RECONNECTER au plaisir d'apprendre : parcours au départ de l'Apocalypse cognitive de Gérald Bronner¹

Les chiffres donnent tout simplement le vertige : « nous avons produit plus d'informations sur la Terre entière au début des années 2000 (...) que depuis l'invention de l'imprimerie par Gutenberg. (...) Chaque seconde, 29 000 giga-octets (Go) d'informations sont publiées dans le monde, soit plus de 900 000 000 000 Go par an. En 2017, 253 000 textos par seconde étaient envoyés alors que, dans le même temps, 60 000 recherches sur Google étaient effectuées tandis que chaque minute, 527 760 photos étaient partagées sur SnapChat et 456 000 messages tweetés. Autre proposition frappante : 90% des informations disponibles dans le monde ont été rédigées dans les deux dernières années. »²

Et pour cause : notre époque est marquée par l'arrivée de conditions technologiques inédites, parmi lesquelles l'internet. Mais ces chiffres s'expliquent aussi par une seconde caractéristique saillante de notre époque : notre temps de cerveau disponible. La libération de notre attention des impératifs de survie atteint aujourd'hui des proportions inégalées, résultat d'un phénomène majeur de l'histoire de l'humanité, à l'œuvre depuis les origines. Depuis le néolithique, en fait, le processus d'externalisation est en marche : il est ainsi d'abord passé par le recours aux animaux puis, avec la première révolution industrielle, par le recours aux machines. Actuellement, grâce à l'intelligence artificielle, même les activités cognitives peuvent être externalisées – à tout le moins, celles qui présentent un caractère répétitif et peuvent être algorithmisées, car le cerveau humain reste seul ca-



« Quand nous marchons, nous sommes conscients que nous marchons ; quand nous mangeons, nous sommes conscients que nous mangeons. Mettre en lumière l'existence : c'est le point de départ. »
Tich Nhat Hanh

pable d'explorer les possibles non circonvenus. Celui-ci demeure l'outil le plus complexe de l'univers connu, faisant de notre temps d'attention libérée un trésor à la fois révolutionnaire et inestimable. Mais alors que ce temps de cerveau disponible est monté jusqu'à un tiers de notre temps éveillé, le voici irrésistiblement capté par les écrans qui lui servent les informations visuelles qu'il traite massivement. Résultats : temps de sommeil en nette diminution, perturbation de nos capacités d'apprentissage, chute du temps de lecture et de ce temps d'ennui si propice à la créativité.

Gérald Bronner le répète : nous sommes face à un marché cognitif dérégulé, où la parole n'est donc plus réservée, selon une gestion verticale, aux autorités de quelque sorte que ce

soit, aux journalistes, aux universitaires, aux syndicalistes ou autres agents dotés d'une légitimité. Sur le marché public de l'information, désormais, chacun peut intervenir. Et ce marché cognitif dérégulé permet une fluidification entre l'offre et la demande.

Alors que notre temps de cerveau disponible est monté jusqu'à un tiers de notre temps éveillé, le voici irrésistiblement capté par les écrans.

¹ Gérald BRONNER, Apocalypse cognitive, PUF, 2021, 386 p.

² Données Data Never Sleeps 5.0 rapportées pp. 96-97.

Or, il se trouve que les technologies actuelles permettent aussi d'agréger objectivement, comme jamais auparavant, quantité de données sur cette demande, faisant apparaître une vérité publique peu reluisante que nous tentons de masquer en privé pour nous montrer sous des dehors plus positifs et vertueux. L'« apocalypse cognitive », ainsi que la désigne l'auteur (rendant

au terme le sens de « révélation » qu'il avait en grec puis en latin), met au jour la « face obscure de notre cerveau ». Elle nous confronte à la nature réelle des informations qui accaparent notre temps de cerveau disponible. « La logique de marché ne révèle pas les aspects les plus admirables » de notre espèce...

Quelles sont les informations qui retiennent notre attention ?

En premier lieu, les informations liées à la sexualité.

En second lieu, les informations constituant un danger ou un avertissement – informations liées donc à la peur. Assez logiquement, à l'ère préhistorique, la sélection naturelle a favorisé les individus les plus prudents face au risque. Mais à l'heure actuelle, ces dispositions s'avèrent contre-productives. L'impact des informations négatives, largement supérieur à celui des informations positives, nous conduit à utiliser nos ressources pour lutter contre des dangers infondés ou mal hiérarchisés, à perdre de vue la cohérence globale des problèmes voire paralyse notre action face aux risques, eux, bien réels.

En troisième lieu, ce sont les informations liées à la conflictualité qui nous attirent. La colère se propage sur les réseaux sociaux plus vite que les autres émotions, parce que les réseaux amplifient l'indignation qui la déclenche. Sous le terme de « hyperconséquentialisme », Bronner explique qu'une nouvelle morale s'est imposée aujourd'hui, rendant tout individu responsable moralement de ses actes, même si leurs conséquences ne sont pas intentionnelles. Intenable. Inhumain. Il en ressort que le statut de victime est devenu enviable et qu'une épidémie de sensibilité sévit sur le net, où tout le monde surveille tout le monde. Favorisés encore par la « désinhibition numérique » sous le couvert de l'anonymat et la simplification à l'extrême des problématiques, les conflits prennent d'impressionnantes proportions, alors qu'ils n'ont parfois d'autre enjeu réel que la visibilité sur internet.

Notre espèce, en quatrième lieu, présente une forte appétence pour l'information lui apportant de la surprise, de l'inédit. Afin de survivre en effet, elle a paradoxalement dû évoluer entre son attirance pour

la routine et cette attirance pour la nouveauté qui l'a amenée vers l'exploration d'un ailleurs recelant d'autres ressources. Les neurosciences éclairent d'autre part cette tendance de notre esprit : la curiosité excite des réseaux de neurones dopaminergiques, tenant un rôle central dans le circuit de la récompense. C'est cet appétit littéral pour la nouveauté qu'exploitent les sites « pièges à clics », nous attirant à coups de « Vous ne devinez jamais... » ou de « Les 5 choses que vous ne saviez pas sur... » vers des fins commerciales.

Finalement, ce sont les informations avec un capital de visibilité sociale qui happent notre attention, grâce à une nouvelle boucle addictive impliquant cette fois une zone de notre cerveau appelée gyus temporal supérieur gauche. Cette boucle explique notre attrait pour les informations égocentrées de même que pour les informations sur les célébrités, dont le narcissisme blesse le nôtre : la concurrence à la visibilité sociale fait mal. La petite révolution que le net a apportée dans les hiérarchies symboliques n'y est pas étrangère. Avant, on était célèbre ou on ne l'était pas. Mais avec l'avènement de la toile, la notoriété est devenue un continuum sur lequel chacun, youtubeurs en tête, peut se construire une « micro-célébrité ». Sauf qu'avec les notifications que nous a apportées internet également, nous ne pouvons plus ignorer notre « misère attentionnelle ». Et notre système de récompense psychique de se mettre alors en berne. Cela a beau être un jeu de dupes, par comparaison avec les vies que nous voyons mises en scène sur les réseaux, la nôtre nous paraît moins intéressante. D'autant que par un « effet Tantale », internet nous donne l'illusion que nos désirs sont pourtant à portée de main.



Des idées aux récits

Les informations touchant à la conflictualité, à la sexualité, à la peur ou à notre ego amorcent la captation de notre attention, poursuivie par des récits qui viennent s'ajouter ou se substituer à nos représentations préalables du monde. C'est ce phénomène que G. Bronner appelle « l'éditorialisation du monde » : certains éléments du réel sont choisis plutôt que d'autres, ils sont hiérarchisés puis liés au sein d'une narration et finalement interprétés en fonction du bien/du mal.

Qui étaient les éditorialistes du marché cognitif régulé ? Les journalistes, les voix religieuses, politiques, académiques

ou syndicalistes... Aujourd'hui, il suffit d'être détenteur d'un compte sur les réseaux pour partager son point de vue sur le monde.

Or, victimes en cela du biais de confirmation, nos cerveaux d'utilisateurs lambda recherchent les informations qui répondent à leurs attentes. Le processus est encore amplifié par les algorithmes qui nous adressent des suggestions personnalisées nous confortant dans ce que nous aimons/croyons. Si l'on ajoute à ces deux éléments le fait que l'émetteur aura à cœur de produire le récit susceptible de collecter un maximum

de « likes », on comprend aisément comment l'on en arrive à une homogénéisation éditoriale.

(Plus gênant encore : sous la pression de l'ultra-concurrence, même les médias conventionnels qui restent ont tendance à adapter leur offre à la demande supposée.)

L'éditorialisation du monde ne présente pas seulement le défaut

Il y a bel et bien assez de ressources dans notre cerveau et dans notre vie collective pour dépasser le plafond auquel se sont heurtées les civilisations qui nous ont précédés.

de devenir de plus en plus homogène. Elle est par ailleurs marquée du sceau de la crédulité, qui ne s'encombre pas de rigueur pour relier les faits dans des récits simplistes, entachés de biais cognitifs et de stéréotypes culturels. Et comme produire des idées fausses requiert moins d'énergie que de les réfuter...

Il y a urgence

On aurait pu espérer que pendant son temps libéré, grâce aux « autoroutes de l'information », notre pensée, prodigieusement outillée, explore de manière rationnelle et méthodique de nouveaux champs du possible, dans un souci intellectuel accru. Force est de constater que sous l'effet des addictions de notre cerveau, habilement mises à profit par les grands opérateurs du net à des fins commerciales, il n'en est rien. Au contraire : les invariants de l'esprit humain que nous préférierions contester (difficile de les regarder en face, comme « La tête effroyable » de Méduse qui illustre le propos en couverture) nous apparaissent mais de biais, reflétés par les traces que nous laissons dans le monde numérique. Nous cédonc incontestablement aux plaisirs à court terme que nous assure la dopamine.

Pourtant, dilapider notre trésor attentionnel est un luxe que nous ne pouvons pas nous offrir. En effet, et c'est là la troisième caractéristique de l'époque mise en exergue par le sociologue, nous devons faire face à des problématiques qui pourraient bien sonner la fin de l'humanité : dérèglement climatique, épuisement des ressources, capacité d'autodestruction par les armes... L'usage de notre temps de cerveau disponible devient une question politique déterminante urgente.

On ne peut pas laisser le discours néo-populiste, qui donne une légitimité politique à nos intuitions les plus immédiates, s'imposer comme réponse. C'est un modèle qui nous conduit tout droit vers le pire, activant les plus sombres de nos potentialités. Le mandat de Trump l'a illustré à foison.

La thèse de l'homme dénaturé n'est pas davantage opérante. Certes, il serait tentant de croire que l'essence humaine n'est, en vérité, pas celle qui apparaît en creux à travers notre usage du marché cognitif et que c'est précisément cette logique de marché qui l'a pervertie. Il « suffirait » du coup d'éradiquer le néo-libéralisme pour que puisse advenir un homme nouveau. Mais quoique très présente jusque dans les sphères académiques et savantes, cette théorie non seulement n'est pas valide (les biais d'interprétation rétrospective et d'intentionnalité s'immiscent dans ses raisonnements) mais, en outre, ne résiste pas à l'épreuve des faits (Bronner en énumère une série). Il suffit pour achever de s'en convaincre de constater par quels échecs se sont soldées toutes les tentatives d'utopies. Cette anthropologie naïve héritée de Rousseau ne tient pas.

Quand on connaît le pouvoir praxéologique des fictions, autrement dit, leur capacité à infléchir le réel dans la mesure où elles conditionnent notre vision du monde et préparent notre attention collective, on admet à l'évidence non seulement qu'un autre récit est possible, mais encore souhaitable.

Pas de fatalité qui vaille : la crédulité n'est pas obligée de l'emporter. Les enjeux sont tels qu'il est indispensable d'ouvrir une troisième voie : un récit rationaliste, qui place l'apocalypse cognitive au cœur de sa réflexion. Notre fonctionnement mental n'est pas réductible à sa « face obscure ». Il y a bel et bien assez de ressources dans notre cerveau et dans notre vie collective pour dépasser le plafond auquel se sont heurtées les civilisations qui nous ont précédés. A certaines conditions néanmoins. A titre individuel tout d'abord, chacun peut compter sur une configuration cérébrale lui permettant d'arbitrer entre plaisirs immédiats et vision stratégique à long terme. Si l'on veut que chaque personne puisse développer pleinement ses potentialités intellectuelles, il s'agit d'entraîner sa capacité à différer les plaisirs à court terme, à « domestiquer ses intuitions erronées », à « apprendre à penser sa propre pensée ». En tenant les écrans à distance, le temps d'offrir à sa vie mentale la lenteur et l'ennui qui la mènent à la créativité.

Sur le plan collectif, Bronner appelle de ses vœux le retour d'instances régulatrices. Il estime qu'il faut doter le système social des moyens qui lui permettront de repérer les talents et de conduire toutes les bonnes volontés à donner le meilleur d'elles-mêmes intellectuellement. (La Silicon Valley possède déjà une école interdisant les écrans !...) Par ailleurs, puisque la technologie fonctionne à l'échelle mondiale, il est grand temps également de fonder une instance politique dotée de réels pouvoirs, gérée rationnellement, à l'échelon international – une instance qui saura faire valoir les intérêts communs du genre humain, avec une visée à long terme qui dépasse la logique des mandats.

Bref : il est urgent de rétablir les conditions qui permettent d'explorer les possibles et d'encadrer rationnellement cette exploration...

Passionnant essai

Rassurez-vous : votre lecture du résumé, brossant les idées directrices qui traversent l'ouvrage de Gérald Bronner, ne va rien « divulguer ». C'est un plaisir intact qui vous attend dans ses pages, dont je vous recommande la lecture : celle-ci est en effet portée par le plaisir de découvrir, de part en part, foule d'expériences, de données, de récits insolites, de faits édifians. Sociologue éminent, Bronner passe au crible quantité de domaines de notre vie pour nourrir son propos d'anecdotes, d'exemples aussi documentés qu'étonnants, nous renseignant sur nous-mêmes autant que sur la société qui nous entoure avec un immense intérêt. Quelle bibliographie ! Les 21 denses pages de références convoquent les neurosciences, la psychologie, l'anthropologie, la sociologie bien sûr, l'économie, le cinéma, l'éthologie, les mathématiques, la littérature... L'essai, avec brio, nous les rend très proches. Il y a du tour de force à inviter, dans le même paragraphe, Booba, les hôtes d'« Un dîner presque parfait » et Manuel Valls !

C'est qu'évidemment, en matière de plaisir cognitif, Bronner sait de quoi il parle. Il est passé maître dans l'art de manipuler les ressorts de l'attention qu'il décrit si bien dans le même temps. Chaque chapitre happe son lecteur efficacement. Des informations convoquant une partie de notre identité ? Elles foisonnent, je vous le disais. Des informations à même de susciter notre indignation : l'ouvrage n'en manque pas. Pareillement, les informations de nature à nous surprendre sont pléthore, depuis les statistiques incroyables jusqu'aux faits divers interpellants en passant par le titre « Vous ne devinez jamais de quoi ce chapitre va parler... » ou les jeux de mots (« Self sévices » et autres). Alors que Bronner relate, dans un sourire, comment il a tiré l'une de ses étudiantes de son téléphone portable en prononçant le mot « sexe », je ne comprends pas qu'il se défende par contre d'employer le terme « apocalypse » dans son sens usuel.

« C'est en raison de ce sens premier [révélation] que j'ai voulu donner ce titre au livre que vous avez entre les mains : apocalypse cognitive. Je ne l'ai pas fait en ignorant la mauvaise interprétation qu'on pourrait en faire. Avais-je l'intention d'annoncer une forme de fin du monde ? Je m'amuse par avance de ce que cette interprétation puisse se diffuser, montrant ainsi que ceux qui la défendront ne sont pas allés dans leur lecture jusqu'à ces lignes. » (pp. 190-191)

Le défi de la motivation

Comment, dès lors, amener à l'heure actuelle les jeunes sur la voie de l'engagement intellectuel ?

Comment, concrètement, créer les conditions pédagogiques qui puissent permettre à chaque étudiant de « donner la pleine puissance de sa potentialité intellectuelle » ?

Alors que Gérald Bronner tire la sonnette d'alarme d'un point

Pour avoir justement poursuivi ma lecture jusqu'au bout (après un crochet par le dictionnaire me confirmant que je n'y trouverais pas trace d'une telle acception actuelle), j'ai relevé le glissement du mot - clairement connoté négativement p. 335 « les symptômes les plus inquiétants de ce que j'ai appelé l'apocalypse cognitive et bien d'autres dangers » - avant que la conclusion intitulée « La lutte finale » n'envisage bel et bien la fin de notre civilisation. De toute façon, reconnaissons-le : le titre n'est pas seul, sur la couverture, à lancer un avertissement pour retenir notre attention. L'illustration, littéralement, joue sur le tableau de la peur en proposant une reproduction de « Méduse » (« La tête effroyable » ainsi que l'intitule Edward Burne-Jones) du Caravage. Une première de couverture sombre, donnant le ton. Où le visage de Méduse est décentré de sorte que son regard horrifié semble fixer le titre, lui arrachant un cri.

Faut-il y voir la trace d'un scrupule, dans le chef de l'auteur, à recourir à un intitulé « facile » pour qui connaît l'effet de la peur sur notre attention et l'influence d'un titre bien choisi sur les ventes ? Un scrupule à exploiter à son tour à des fins commerciales l'une des recettes qu'il a pourtant dénoncées du marché cognitif dérégulé ?

Bronner me semble donc avoir joué de l'ambiguïté et il aurait pu le faire de façon tout à fait assumée. En effet, s'il sème dans son livre les informations de nature à procurer un plaisir à court terme, c'est pour les enchaîner avec le discours rationnel dont il fait justement l'apologie, établissant entre le foisonnement de faits qui constituent le socle de sa pensée des relations de causalité rigoureuses. Les boucles addictives de notre cerveau sont mises à profit ici « pour la bonne cause », afin de servir le récit intellectuellement exigeant ainsi introduit. De la sorte, par une efficace mise en abyme, le professeur de sociologie nous adresse indirectement une leçon de didactique. Ou comment motiver nos ouailles en suscitant leur attention par le biais de ces types d'informations auxquelles leur cerveau ne saura pas résister.

L'enseignant trouvera encore dans *Apocalypse cognitive* de quoi alimenter sa réflexion sur le harcèlement scolaire grâce à la description fine des rouages de la conflictualité sur le net ; des éléments également pour remettre en perspective la difficulté des élèves à s'extraire des addictions virtuelles dont leur cerveau est la victime au point de ne plus trouver la volonté de s'attaquer seuls aux tâches scolaires à la maison.

de vue sociologique, le neuroscientifique Daniel Favre prend le relais en prolongeant le propos sur le terrain pédagogique. Il livre 20 clés³ pour permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage.

De façon éclairante, Favre explique qu'il n'existe pas un seul système de motivation mais bien trois. La motivation d'addic-

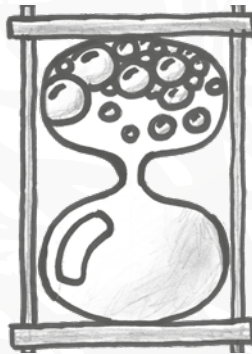
tion, au cœur de l' « apocalypse cognitive », constitue le premier. Provoquée par des programmes étrangers, cette motivation, nous l'avons vu, amène à fonctionner dans une logique d'immédiateté. Elle enferme dans des situations de statu quo et nuit à la réussite des apprentissages. Mais deux autres systèmes de motivation sont aussi à l'œuvre : la motivation de sécurité/sécurisation et la motivation d'innovation. Dans le cadre sécurisant qu'il aura donné à sa classe, l'enseignant peut entraîner les apprenants à prendre le risque de l'apprentissage et les conduire à se reconnecter à ce réel plaisir - endorphines à la clé - d'explorer, de gagner en autonomie, de vaincre la difficulté.

Daniel Favre appelle donc à se méfier des cotations, des jugements et des récompenses externes qui risquent de détourner l'élève de sa référence interne, de le couper des émotions qu'il peut ressentir.

Antoine de La Garanderie⁴ ne dit pas autre chose quand il exhorte à rendre sa juste place à la connaissance, alors que l'école capitaliste lui a substitué des savoirs. Le philosophe engage à réinjecter du sens dans la démarche cognitive, intimement convaincu que l'être pourra y puiser un enrichissement d'être, gage de plaisir. « Plaisir de connaître. » Un « plaisir d'acte », appartenant à l'acte de connaissance lui-même, selon La Garanderie, qui l'oppose au « plaisir d'état », désignant sous d'autres termes les honneurs, les récompenses et les possessions externes. Le sens ne peut pas (plus) s'imposer : « la Gestion mentale apporte les outils et invite au sens, c'est-à-dire à ce moment où l'être autonome constitue le sens, ce qui signifie un mix entre ce qui est contenu dans la langue et dans la culture, toutes deux reçues, d'une part, et ce que l'être ajoute d'unique d'autre part. »⁵

Au final, quelle vision de l'Homme ?

Quant au profond humanisme de La Garanderie, tient-il encore ? L' « apocalypse » de Bronner dresse à première vue un portrait bien sombre de notre espèce : dans son usage du monde virtuel actuel, notre cerveau trahit ses obscures appétences mentales. Lorsqu'il cède à ses addictions, il est capable du pire. Mais la conclusion du professeur de sociologie est pleine d'espoir : notre cerveau est aussi configuré pour « arbitrer entre plaisirs à court terme et objectifs à long terme ». Les neuroscientifiques, parmi lesquels



Daniel Favre, convergent dans cette affirmation de l'éducabilité du cerveau. Oui, l'être humain a des ressources. Oui, il peut en faire un usage qui le grandisse et qui s'inscrit au service du bien commun. Oui, la confiance en l'Homme de la Gestion mentale peut être réaffirmée. Les postulats de notre approche sortent renforcés de la lecture : loin d'être une posture idéologique naïve, ils résistent à l'épreuve des faits.

Réjouissant.

Véronique Alexis

Pour vous tenir au courant de nos activités,
visitez notre site qui est régulièrement mis à jour.

www.ifbelgique.be

³ Daniel FAVRE, Cessons de démotiver les élèves. 20 clés pour favoriser l'apprentissage, Dunod, 2020. L'ouvrage est au cœur de la formation « Motivation et Gestion mentale », qui a été proposée en avril et en mai à Charleroi dans le cadre du projet GM lié à la « Zone 10 » et qui est reprogrammée pour le mois d'août, avec une journée en novembre pour expliciter les applications faites par chacun sur son terrain.

⁴ Antoine de LA GARANDERIE, *Plaisir de connaître. Bonheur d'être. Une pédagogie de l'accompagnement*, 2^e édition, Éditions de la Chronique Sociale, 2013. Préface de Thierry de La Garanderie.

⁵ Pierre-Paul DELVAUX.

Penser, c'est s'émouvoir (1^{ère} partie)¹

« Corps, pensées, émotions »

« Cerveau, Cœur, Corps »

*Le baiser non consenti du Prince à Blanche-Neige m'a mis en rogne...
C'est que j'y ai cru voici « quelques années », ce baiser m'a fait rêver.
Qui veut ou peut ou a le droit de m'enlever cette émotion ?*

La pandémie, ce révélateur

La pandémie a sonné comme un retour au ressenti dans une société où l'on aurait voulu un homme économique imperturbable. « On ne lui demande plus de ne rien ressentir, on lui demande de ressentir à bon escient, au bon moment, de la bonne manière en disposant de ses émotions comme d'une compétence. »²

Mais ça ne marche pas ; nous sommes des êtres de ressentis, de sentiments, d'émotions. La preuve : une grande partie de tout ce qui d'habitude nous procurait tout cela nous a manqué : les baisers, les caresses, les étreintes, les soupers avec les amis, les voyages, les restos, le tennis, le théâtre, les expos, les projets, les petits-enfants, la liberté...

Nous ne sommes pas des êtres inébranlables, apathiques, inflexibles, froids.

La pensée, c'est sérieux Les émotions, c'est dangereux La faute à René

Descartes a instauré une séparation radicale entre le corps et l'esprit. L'un fait de matière, doté de dimensions mesurables, mu par des mécanismes observables, l'autre non matériel, sans dimension, sans mécanisme. Il faut penser « du cou vers le haut ». ⁴

Apprendre était encore voici peu de temps un processus strictement rationnel. L'intelligence était mesurée par le QI. QI sont les enfants intelligents, surdoués ? Le rôle des émotions était mis à l'écart. « Laisse tes émotions à la maison, fillette, ici, on

Si la pandémie a dévoilé nos fragilités, elle a aussi mis en avant nos forces personnelles et collectives, notre potentiel de créativité, d'entraide, de solidarité, de courage, de tolérance, de bienveillance.

Si elle a dévoilé notre altruisme, elle a aussi mis en avant ceux qui, du haut de leur confort, claquemurés dans leurs certitudes, ont stagné dans leur égoïsme. Au point, par exemple, de refuser de se faire vacciner, refusant toute participation à la responsabilité collective.

« Prendre le temps de s'émouvoir de l'élan vital des bourgeons du monde d'après. »³

travaille » : l'émotion une preuve de faiblesse, si gênante, si accessoire !

Dans les entreprises, toute réaction émotionnelle, était mal vue dans le contexte du travail car traduisant une situation conflictuelle, une perturbation de l'homéostasie de l'entreprise.

Sans émotion, René, nous réfléchissons comme des pieds !

¹ La seconde partie traitera plus spécifiquement de la relation entre émotion et motivation.

² FOESSEL, M., *Philosophie magazine*, septembre 2019, p.68.

³ SIMON, C., LinkedIn, 04 mai 2020.

⁴ Expression de Carl Rogers.

A deux, René, c'est mieux

Au XX^{ème} siècle, c'est l'étude de la raison, du langage et de la perception qui s'est imposée, laissant à bonne distance les études sur les sentiments et les émotions. L'idée sous-jacente étant que les émotions biaiseraient systématiquement nos jugements...

Cette façon de prioriser a été renforcée par la glorification de l'ordinateur, triomphe de l'esprit raisonnable, mathématique, faisant abstraction de toute émotion dans les prises de décision.

Les choses ont changé depuis un peu plus de deux décennies sous l'influence de plusieurs domaines : on reconnaît à présent que les émotions jouent un rôle important dans la cognition. C'est à Antonio Damasio que nous devons essentiellement de mieux comprendre comment les émotions interfèrent avec la pensée⁵.

« Être rationnel, ce n'est pas se couper de ses émotions. Le cerveau qui pense, qui calcule, qui décide n'est pas autre chose que celui qui rit, qui pleure, qui aime, qui éprouve du plaisir et du déplaisir. »⁶

Les neurosciences affectives et sociales montrent qu'il existe des structures cérébrales et des circuits neuronaux consacrés aux émotions ou aux relations sociales :

« les expériences relationnelles modifient en profondeur le cerveau, en influençant la sécrétion des neurotransmetteurs, le développement des neurones,

Sans émotion, René, nous réfléchissons comme des pieds.

leur myélinisation, les synapses, les circuits neuronaux, les structures cérébrales, l'expression de certains gènes, les télomères des chromosomes⁷ (ou encore les systèmes régissant le stress). »⁸

Il en va de même de la philosophie : la littérature consacrée aux émotions a connu un grand essor, notamment dans le rôle des émotions dans la prise de décision éthique et dans la question de la

place des émotions dans le sens que nous donnons à notre vie.

Toutes ces matières nous montrent que intelligence et émotions ne s'opposent pas, elles collaborent.

Il serait bon de reconnaître nos émotions tant en famille, à l'école qu'en entreprise.

De les laisser s'exprimer, de les accueillir, de les comprendre, de les autogérer. Il y a va de notre équilibre personnel et relationnel, de notre équilibre émotionnel avec soi et avec les autres. Deux exemples :

- le cerveau de l'enfant se développera mieux si l'entourage est chaleureux, soutenant, bienveillant et empathique et à l'inverse toutes relations dégradantes, dévalorisantes et humiliantes empêcheront son développement.

- l'émotion dans une entreprise exprime parfois un besoin et peut mener à une prise de conscience tant au niveau de la personne que de l'organisation auprès des RH. Par exemple un collègue agacé dans une réunion parce qu'on ne lui donne jamais la parole et puis qui intervient avec agressivité.

Mais, au fait, qu'est-ce qu'une émotion ?

- Euh, Euh, j'sais c'que c'est... Mais une définition... euh...euh...

- Vous rougissez. Peut-être venez-vous d'éprouver une émotion ?

A mes élèves, j'ai déjà demandé d'imaginer un homme purement « rationnel », un peu comme un pur robot pensant. Et puis, je leur demandais : « que va-t-il manquer à cet être ? » A chaque fois les réponses étaient : « il ne sent rien », « il ne goûte pas », la joie, la peur, la colère, la peine,

l'amour, la honte, la poésie etc. Et tout cela appartenait à des catégories qu'ils nommaient tantôt sentiments, tantôt émotions, tantôt ressentis.

Difficile, effectivement de donner une définition car le concept d'émotion n'apparaît pas comme une catégorie solide. Elle n'a pas un patron spécifique. C'est un concept hautement polysémique ! Il rassemble une grande variété de phénomènes. « Je suis honteux de mes résultats », « je suis triste de la mort de Mamy », « je suis fier de mon équipe », « j'ai peur du chien », « je

⁵ Et je voudrais aussi citer Carl Rogers dont le livre « Liberté pour apprendre ? » m'avait déjà voici une quarantaine d'années ouvert à la compréhension empathique.

⁶ DAMASIO A.R., (2010), *L'erreur de Descartes*, Paris : Odile Jacob, 4ème de couverture.

⁷ Le télomère est l'extrémité d'un chromosome dans une cellule eucaryote. Il ne code pas pour une information précise mais intervient dans la stabilité du chromosome et dans les processus de vieillissement cellulaire. Les télomères servent à protéger les chromosomes et participent à l'intégrité du patrimoine génétique. <https://www.futura-sciences.com/sante/definitions/genetique-telomere-265> consulté le 15 mai 2021.

⁸ GUEGEN, C., (2018), *Heureux d'apprendre à l'école, comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Paris : Les arènes Robert Laffont, p.16

suis en colère contre le prof de français », « je suis amoureux », « je suis jaloux », « j'ai le sentiment que mon chef ne m'aime pas », etc.

Y a-t-il dans tout cela un trait commun ?

Malgré une grande diversité de théories, la plupart des auteurs s'accordent toutefois sur le fait que les émotions ont plusieurs composantes :

- Un **événement déclencheur**, une situation, quelqu'un, quelque chose d'extérieur à nous (stimulus agréable, je suis capable de faire face à la situation ou désagréable). Il se passe quelque chose, quelque chose vibre en moi ;
- Un détecteur de pertinence, **une évaluation** : le ressenti m'indique si c'est bon ou pas, positif ou négatif ; c'est donc un état mental conscient : c'est dangereux, c'est perdu, c'est réjouissant, c'est offensant... pour moi, pour les autres, pour le monde ;
- Un **sentiment** qui se profile dans la conscience : j'ai peur, je suis triste, je suis joyeux, je me sens en colère, je suis honteux ;
- **Une réaction motrice** : je souris de plaisir, je fronce les sourcils ;
- **Une réaction physiologique** : je sue, mon cœur s'accélère, je tremble, je rougis, etc. ;
- **Une tendance à l'action** : je fuis, je m'approche d'une amie.

Elles apparaissent ainsi comme des réactions comportementales plus ou moins organisées. Nous pourrions dire que « les émotions ont une 'phénoménologie' propre, c'est-à-dire qu'il y a un effet caractéristique qui accompagne le vécu subjectif de chacune de nos émotions »⁹ : ne dit-on pas la tristesse se lit sur ton visage... Ainsi de nombreuses émotions ne sont pas privées ; nos mimiques, notre voix, nos postures les révèlent inéluctablement.

Tenant compte de tout ce qui vient d'être dit, je propose que nous nous accordions sur cette définition de Reeve : « Les émotions sont des réactions subjectives, intentionnelles, expressives et corporelles, de courte durée, qui nous aident à nous adapter aux possibilités et aux défis auxquels nous faisons face lors d'événements importants de la vie. »¹⁰

Le sentiment, au contraire, a une plus longue durée et il indique que quelque chose en nous a été touché, questionné, interpellé, et

il indique aussi une certaine forme d'attachement à certaines choses ou à certaines personnes. Les sentiments sont des événements mentaux privés. « Les sentiments sont la perception consciente de notre 'musique intérieure', le portrait de ce qui se passe dans le corps. (...) ils ouvrent également la possibilité de répondre à ces besoins en connaissance de cause et intentionnellement. Ils permettent de décider, grâce au cortex préfrontal à l'avant du cerveau, ce qu'il faut faire ensuite et comment le faire. »¹¹

On pourrait être tenté de croire que l'émotion fugace, épisodique n'est qu'une information, une espèce d'évaluation incarnée de l'état de sensibilité dans lequel je me trouve (joie, tristesse). Pas seulement : « elle témoigne de mon rapport au monde et aux autres. L'émotion ne me retranche pas en moi-même, elle m'ouvre vers l'extérieur. (...) En réalité, les émotions ont une dimension transitive et collective, que l'on retrouve au théâtre ou cinéma, mais aussi dans la rue quand il y a des manifestations ou des révolutions. C'est ce qui fait qu'on peut ressentir le monde de manière collective. »¹² « Si vous travaillez, c'est que vous vous sentez relié aux autres - à vos collègues, mais aussi à votre famille- par votre travail, qu'il vous apporte certaines satisfactions - un ensemble de récompenses émotionnelles, en fait. Si vous êtes indifférent à ces récompenses, il vous manque l'élan ; vous avez le moteur mais pas d'essence. Vous passez quelques heures à une tâche, et puis vous l'abandonnez. Elle ne signifie rien pour vous. Vous ne pouvez pas travailler tous les jours du lundi au vendredi, pendant huit à dix heures. C'est grâce à nos émotions et nos sentiments que nous nous levons le matin, pas du fait d'un raisonnement. En fait, sans elles, vous ne participez pas à la vie. »¹³

L'émotion est information.
L'émotion est mouvement, elle est ouverture à soi, aux autres, au monde.
Elle est aussi cognition.



Emotions et intelligence ne s'opposent pas, elles collaborent.

« Les émotions ont une dimension transitive et collective. » Foessel

« ... Sans elles vous ne participez pas à la vie. » Damasio

⁹ <http://ludovicgadeau-psychotherapie.com/le-concept-demotion-approche-philosophique/> consulté le 9 mai 2021.

¹⁰ REEVE, J., (2017), *Psychologie de la motivation et des émotions*, LLN : de Boeck Supérieur, p. 365.

¹¹ DAMASIO, A. et H., in HOUDE, H., BORST, G., (2019), *Le cerveau et les apprentissages*, Nathan, p.231.

¹² FOESSEL, M., *op.cit.* p.65.

¹³ DAMASIO, A., *Philosophie magazine*, septembre 2019, p.58.



Quel partenariat entre l'intelligence émotionnelle et l'intelligence intellectuelle ?

“L'homme sent pour penser et il pense pour sentir.”
¹⁴(TdLG p.9)

- « Ce que nous pensons agit sur notre corps et sur nos affects ;
 - Ce que nous ressentons influence notre intellect et notre corps ;
 - Ce que notre corps vit retentit sur notre intellect et sur ce que nous ressentons. »¹⁵

Parce qu'elles sont information, ouverture à soi, aux autres, au monde, cognition, les émotions ont leur place dans les apprentissages.

Elles jouent un rôle essentiel dans la réflexion, la prise de décision, le sens moral, les relations.

On distingue 4 catégories d'émotions à l'école¹⁶ :

1. Les émotions de réalisation : « relatives à la réalisation d'activités, et au succès ou à l'échec résultant de ces activités, telles que la joie d'apprendre, la fierté face à l'éventualité d'une réussite ou l'anxiété et la honte face à l'éventualité d'un échec » ;
2. Les émotions épistémiques et d'accomplissement¹⁷ : « déclenchées par la présentation de problèmes cognitifs, comme la surprise, la curiosité, la confusion ou le succès ou la frustration face à une nouvelle activité » ;
3. Les émotions thématiques : relatives aux sujets mêmes des leçons abordées ou à l'activité proposée ;
4. Les émotions sociales : liées à l'enseignant et aux pairs en salle de classe, telles que l'amour, la sympathie, la compassion, l'admiration.

Paradoxe.

Ces émotions peuvent mettre le sujet en branle, le mobiliser. Elles sont comme un tremplin, elles impulsent le désir d'apprendre. C'est cette impulsion qui permet la réalisation des actes de connaissance, elle les précède. C'est pourquoi l'émotion doit toujours être en amont de la pédagogie.

Les recherches en psychologie ont montré l'importance des

*L'émotion est information,
mouvement, ouverture à soi,
aux autres, au monde.
Elle est aussi cognition.*

émotions sur l'attention et la mémorisation. Prenons l'exemple du 11 septembre. Pourquoi nous souvenons-nous de ce que nous faisons à ce moment-là ? Vous souvenez-vous du 13 ? Si nous avons mémorisé cet événement, c'est parce que nous avons ajouté une bonne dose d'affectif au contenu vu, entendu, touché... Si au tennis, je retiens mieux certaines stratégies de jeux, c'est parce qu'elles me procurent plus de plaisir, de joie. Les émotions impactent plus, donnent une consistance plus solide aux techniques appliquées.

Si elles peuvent être un levier, paradoxalement, elles peuvent aussi être un frein.

Si apprendre, c'est s'exposer, être déstabilisé, douter, risquer l'échec, se décentrer, s'exposer à l'autre, on peut comprendre la peur, l'angoisse, l'évitement.

Les émotions demandent donc une certaine intelligence pour les équilibrer, les doser, les réguler, éviter d'être submergé, envahi.

Tant par l'anxiété, que par la joie... La peur des émotions peut conduire à la stagnation : la peur de se tromper, je veux la sécurité à tout prix et je n'ai pas le courage de changer, de m'améliorer. La peur de l'échec, le doute n'aident pas à apprendre.

« Donner à chacun les moyens de son intelligence »
disait AdLG.

Il faudrait aussi ajouter : « donner à chacun les moyens de ses émotions » de telle sorte qu'elles puissent nous rendre service, qu'elles soient nos alliées et non des empêcheuses.

Pour ce faire, quatre compétences émotionnelles sont particulièrement importantes à développer :

« Quand on interroge des adultes sur ce qu'ils retiennent dans l'école, ce ne sont pas les connaissances qu'ils y ont apprises qu'ils mettent en avant, mais plutôt les souvenirs à

« L'homme sent pour penser et il pense pour sentir. » TdLG

¹⁴ Thierry de La Garanderie, « Affectivité et connaissance : pour une pédagogie du projet de sens », *Educatio* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne juillet 2014. URL : <http://revue-educatio.eu> consulté le 16 mai 2021.

¹⁵ GUEGEN, C., op. cit., p.38.

¹⁶ D'après : Catherine Audrin, « Édito – Les émotions : l'avenir de la formation enseignante ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 15 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/539> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.539>

¹⁷ Si les émotions d'accomplissement sont associées aux activités et aux résultats dans les apprentissages vers un but, les émotions épistémiques sont reliées à la motivation à apprendre. D'après file:///Users/lucafauville/Downloads/fomap2019_conference_d_sander.pdf

coloration affective, en particulier tel ou tel enseignant perçu comme médiateur plus ou moins bienveillant. »¹⁸

1. Connaître les émotions – les reconnaître, les siennes et celles des autres, les sentir, les comprendre ;
2. Exprimer ses émotions ; pouvoir les nommer nous fait du bien, cela permet d'avoir prise sur, d'en avoir une conscience plus claire et de pouvoir échanger à propos de celles-ci ;
3. Comprendre les causes des émotions : permet de mieux comprendre ce qui chez d'autres et pour soi peut amener ces émotions ; comprendre d'où elles viennent ;
4. Réguler ses émotions pour ne pas se laisser envahir par des émotions précipitantes ou paralysantes. Ainsi, si taire les émotions permet d'obtenir à court terme un résultat, cette stratégie s'avère plutôt néfaste à long terme.

« Pour susciter le désir, il faut oser montrer le sien »¹⁹

« L'ambiance de classe sera meilleure si l'enseignant peut se présenter comme une personne qui, en tant qu'adulte, accorde une place à l'émotion...sans lui laisser toute la place. »²⁰

Le rôle de l'enseignant sera de prendre un peu de temps pour questionner, donner des mots pour permettre d'exprimer ses émotions, de donner des questions pour permettre de dialoguer, pour entrer en empathie.

Les élèves qui ont développé leurs capacités socio-émotionnelles deviennent plus empathiques²¹, ont des comportements moins agressifs. Et si la qualité des relations sociales devient meilleure, elle se répercute sur les résultats scolaires et sur la personnalité globale de l'élève. Promouvoir l'apprentissage de stratégies d'autorégulation émotionnelle brisera le cycle des difficultés.

Ces stratégies de régulations parfois agréables, parfois désagréables peuvent être de deux ordres :

- cognitives (réguler ses émotions grâce à sa pensée) : penser à autre chose, réévaluer l'importance et l'intérêt de la situation en mettant en avant ce qu'il apprend, minimiser ce qui arrive en se disant que ce n'est pas si important ou réfléchir à comment faire mieux la prochaine fois ; développer des pensées de fierté envers lui-même, de gratitude envers les personnes qui lui ont permis d'arriver là ;

- comportementales (réguler ses émotions en agissant, en faisant quelque chose). L'élève peut pleurer, tenter de cacher, appeler un pair, un enseignant pour demander de l'aide ; partager l'émotion agréable avec d'autres, sourire, s'investir davantage dans l'activité.

Le harcèlement procure des émotions très négatives et entraîne presque automatiquement un arrêt net des résultats scolaires. Une brusque chute de ces résultats est un signal

d'alerte, de mal-être. Apprendre à en parler, c'est à mettre des mots sur cette souffrance, n'est-ce pas prendre de la distance grâce aux facultés cognitives ; c'est aussi la clé du déblocage. Bref, il s'agit là d'un aller-retour continu entre

l'affectif (les émotions) et le cognitif (les mots), entre le cognitif et le comportemental..

Pour en terminer avec cette première partie :

« Sentir ce qu'on pense et penser ce que l'on sent. »²²

Une quête incessante d'une coexistence harmonieuse entre sa tête, son cœur et ses mains : *ecce homo.*

Je voudrais témoigner ici d'une expérience, une rencontre qui a influé sur l'ensemble de ma carrière d'enseignant et de formateur.

Elle, I, était au dernier banc. Le cours, le prof ne l'intéressaient pas. Un jour à la récré de 10h elle me demande pour rester en classe. Je lui demande :

- Pourquoi ?

- Pour tricoter.

- Ah bon, qu'est-ce que tu tricotes ?

- Un pull !

- Avec quelle laine ?

- Anny Blatt...

- Ouah ça c'est chouette !

- Vous connaissez Anny Blatt ? (ébahie)

- Oui. Et j'aime bien cette laine... .

Et nous avons parlé de cette laine, de ce pull.

Son regard a changé.

Et je l'ai laissée en classe.

Nous avons deux heures consécutives, I. a participé.

Et à tous les autres cours de l'année, I. a participé.

¹⁸ Christelle Chevallier-Gaté, « La place des émotions dans l'apprentissage : vers le plaisir d'apprendre », *Educatio* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne juillet 2014. URL : <http://revue-educatio.eu>, p.5, consulté le 6 mai 2021.

¹⁹ DELANNOY, C., cité par Christelle Chevallier-Gaté, id.

²⁰ FAVRE, D., (2015), *Cessons de démotiver les élèves, 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Dunod, p.19.

²¹ On relira avec intérêt les articles d'Anne Moinet sur l'empathie proposés dans les numéros 29 de 2014 et 14 de 2007 de la Feuille d'IF.

²² FAVRE, D., *op.cit.*, p.20.

Elle a fait un examen brillant et durant la rhéto cela a continué.

Nous en avons parlé un jour de théâtre à l'école. Et elle m'a dit que si je pouvais m'intéresser à la laine Anny Blatt, au tricot et à sa passion pour le tricot, c'est que je n'étais pas celui qu'elle croyait que j'étais. Que si je pouvais m'in-

téresser à son tricot, elle pouvait s'intéresser à la philo, à la méthodo, etc.

Cette expérience m'a profondément ému et a changé, pour toute ma carrière, chez le très jeune prof que j'étais, ce regard sur la dimension humaine, émotionnelle des choses dans mon enseignement.

Luc Fauville,
Moha, le 19 mai 2021

Un blog à visiter et à revisiter !

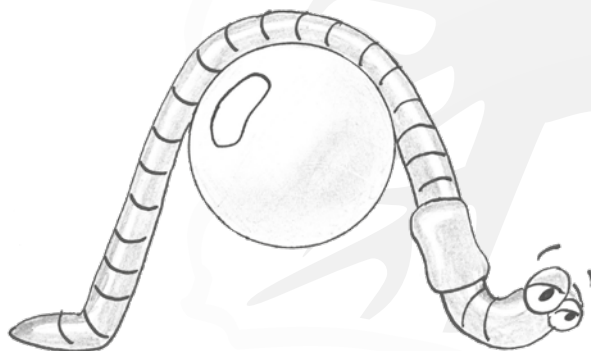
Un blog plein d'idées concrètes pour appliquer la gestion mentale dans les classes !

Dans le cadre du projet de formation et de suivi en gestion mentale né il y a 5 ans dans la zone d'enseignement du grand Charleroi, le Segec (Secrétariat de l'enseignement général catholique) a mis à disposition un « espace blog » qui est alimenté régulièrement avec des ressources pédagogiques, des idées de lecture, des témoignages d'enseignants, des explications sur le fonctionnement du projet. C'est Virginie Matthews qui le nourrit et le fait vivre, elle est la colonne vertébrale de ce projet sur le terrain. Un grand bravo.

A découvrir ici : <http://gestion.reseauxlibres.be/wordpress/>

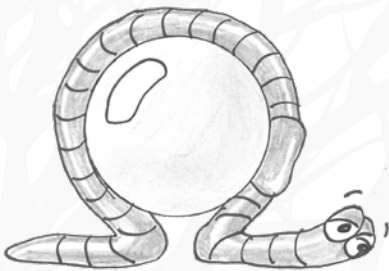
Notre page Facebook : recherchez IF Belgique : Gestion Mentale !

Les 9 articles de Luc Fauville intitulé :
Penser c'est... sont regroupés sur le site
www.ifbelgique.be/boite-a-outils/a-lire/articles



« Il faut jouer pour devenir sérieux », disait Aristote. Et si on jouait pour (faire) apprendre en toute légèreté ?

Il faut savoir jouer avec le savoir. Le jeu est la respiration de l'effort, l'autre battement du cœur, il ne nuit pas au sérieux de l'apprentissage, il en est le contrepoint. c'est le point de départ. »
Daniel Pennac - Chagrin d'école



Une nouveauté : la ludothèque d'IF Belgique

Le 7 mars 2020 - il y a donc plus d'un an - Sophie Barbieux et moi animions notre dernière formation sans masques et sans distances. Un autre monde... A vrai dire, la sinistre covid rôdait déjà méchamment et, quelques jours plus tard, nous étions confinés. Mais le souvenir de cette journée de liberté résonne d'autant plus joyeusement. Nous étions une bonne quinzaine de personnes réunies autour du thème «Jeu et transfert» et nous avons joué pour mieux réfléchir aux moyens d'apprendre de manière ludique. Ce fut très riche et réjouissant... Nous avons expérimenté des jeux, réfléchi aux gestes mentaux qu'ils activaient et à la manière dont, utilisés en Gestion mentale, ils pouvaient servir de tremplin à l'apprentissage grâce à un transfert guidé.

Dans le groupe, plusieurs personnes utilisaient régulièrement le jeu dans leur pratique pédagogique et leur apport fut particulièrement nourrissant. En fin de journée, certains ont émis le souhait de confectionner des fiches qui analyseraient des jeux en tant que tâches au service de l'entraînement des gestes mentaux (nous en avions présenté quelques-unes). L'idée a fait son chemin et le confinement (loisirs forcés) a favorisé son développement rapide : actuellement, vous pouvez consulter 30 fiches jeux sur le site d'IF Belgique (<https://www.ifbelgique.be/boite-a-outils/outils>) à la rubrique « Jouer pour apprendre ». Vous y trouverez répertoriés 13 jeux sélectionnés par les logopèdes et 17 jeux « tout public ». Pour chacun, vous pouvez télécharger une fiche jeu. En voici deux exemples ci-contre.

Ces fiches sont beaucoup consultées, ce qui semble prouver leur utilité. Nous comptons donc bien enrichir notre ludothèque... et vous pouvez nous y aider. N'hésitez pas à envoyer vos suggestions à IF Belgique.


Antoine de La Garanderie parle souvent du « plaisir de connaître »¹. Dans un rapport au savoir trop souvent morose, il est plaisant de découvrir ses moyens d'apprendre par le jeu, en toute légèreté (encore des bulles !), afin de reconnaître ses ressources et y puiser par la suite dans des situations plus scolaires.

Ce transfert cependant ne se fait pas automatiquement, il y a lieu de le guider. C'est ce qui se pratique dans les deux situations que nous allons décrire ci-dessous, l'une chez les adultes, l'autre chez les enfants.

Fiche d'analyse de jeu

JEUX Crazy Circus
crazycircus.free.fr Game Works

But du jeu : en observant des cartes objectifs, lancer avant les autres une formule indiquant comment déplacer les trois animaux du cirque (ours polaire, lion, éléphant) sur les deux podiums (rouge et bleu). Les partenaires vérifient la séquence de gestes en l'effectuant physiquement.


<p>Les prérequis nécessaires Aucun.</p> <p>Les gestes incontournables Avant de jouer, la mémorisation des cinq syllabes correspondant aux 5 déplacements possibles. En comparant l'empilement en 3D et celui qui figure sur la carte objectif, l'imagination et la réflexion (logique) envisagent mentalement la succession des gestes à faire pour réaliser la transformation. La réflexion permet de rechercher la formule synthétisant les gestes à effectuer.</p> <p>Et les perceptions dans tout cela? Perceptions visuelles (empilement en 3D et carte objectif) Perception auditive pour la vérification.</p> <p>Ce jeu peut mener à un transfert vers des situations où il faut anticiper le temps de la transformation entre un état initial et un état final.</p>	<p>Photo du jeu</p>  <p>Geste « moyens » : la mémorisation en vue de la réflexion, l'imagination.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Geste « but » : la réflexion</p> <p>Le(s) paramètre(s) incontournable(s) P2 (code des syllabes) - P3</p>
---	---

ASBL IFBelgique - www.ifbelgique.be - ifbelgique@yahoo.fr

Fiche d'analyse de jeu

JEUX Deducto
www.orthoedition.com Ortho Edition

But du jeu : Mener une enquête et découvrir le personnage mystère. Pour y parvenir il faudra lire correctement chaque indice.

<p>Les prérequis nécessaires Savoir lire</p> <p>Les gestes incontournables L'attention pour observer chaque détail des différentes planches. La compréhension à la lecture, la compréhension des inférences de chaque carte.</p> <p>Et les perceptions dans tout cela? Exclusivement visuelles.</p> <p>Ce jeu peut mener à un transfert vers la compréhension des consignes et des inférences.</p>	<p>Photo du jeu</p>  <p>Geste « moyens » : l'attention</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Geste « but » : la compréhension</p> <p>Le(s) paramètre(s) incontournable(s) Les 4 paramètres peuvent se retrouver.</p>
--	---

ASBL IFBelgique - www.ifbelgique.be - ifbelgique@yahoo.fr

¹ Antoine de La Garanderie - Plaisir de connaître. Bonheur d'être éd. Chronique Sociale, 2004

Une expérience de l'utilisation du jeu au service de l'apprentissage chez des adultes

o Des animations jeux menées par Hélène Renglet dans des groupes d'adultes en alphabétisation

Hélène Renglet, assistante sociale de formation, a toujours travaillé dans le milieu de l'alphabétisation et de l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). Les circonstances l'ont amenée à s'engager en 2011 dans un projet de cohésion sociale à Molenbeek subsidié par la COCOF, en partenariat avec des associations d'alphabétisation molenbeekoises, des bibliothèques, la Maison de la Francité et l'asbl Lire et Ecrire Bruxelles. Il s'agissait de soutenir l'apprentissage du français grâce au jeu. En 2016 et 2017, le projet s'est ouvert à toutes les communes de Bruxelles et quand les subsides se sont taris, Lire et Ecrire a décidé de maintenir le projet : c'est le travail d'Hélène. Elle intervient auprès des formateurs et des apprenants à Lire et Ecrire Bruxelles, mais aussi dans d'autres associations d'alphabétisation. On peut trouver de superbes traces de son travail sur le site Alphajeux.be.



Son travail a beaucoup évolué en une dizaine d'années : *Au départ, le projet était centré sur l'apprentissage du français, mais cela s'est affiné sur le plan pédagogique, au fur et à mesure des rencontres.*

Et l'une de ces rencontres est celle de la Gestion mentale. Elle a suivi les formations de base et elle a intégré un petit groupe de discussion sur les animations en GM en alphabétisation, groupe de cinq formatrices en alpha et une collaboratrice administrative réunies autour de la conseillère pédagogique de Lire et Ecrire, Karyne Wattiaux, actuellement en formation de praticien en GM. Dans l'équipe figure Zohra El Kajjal, formatrice en collectif Alpha, qui elle aussi utilise le jeu avec ses apprenants et était parmi les participants de notre journée du 7 mars 2020.

L'élaboration progressive d'une méthodologie appropriée

Hélène a d'abord travaillé avec divers collaborateurs, puis avec Bénédicte Verschaeren, du collectif Alpha. C'est ensemble qu'elles ont construit la méthodologie AlphaJeu qui transparaît sur le site. Et de plus en plus, la GM influence cette méthodologie.

1. Une première étape : vaincre les préjugés

Il n'est pas évident d'introduire des jeux dans un milieu que les adultes fréquentent dans le but d'apprendre le français. Hélène se heurte à des réticences tant chez les apprenants que chez les formateurs :

- *Quant aux apprenants, ils sont en demande légitime d'apprentissage, ils ne sont pas là pour s'amuser, pour jouer. Pour eux, il faut faire des efforts pour apprendre. Ils ne savent pas qu'on apprend mieux dans le plaisir.*
- *Les formateurs craignent les réactions des apprenants : «Cela ne va pas être bien vu, ils vont croire qu'on les prend pour des enfants, donc je ne vais pas me lancer là-dedans.» Et puis, il y a le fait qu'ils ne connaissent pas assez les jeux. Et c'est vrai que cela demande une certaine préparation.*

En ce qui concerne les apprenants, Hélène propose de faire une séance d'essai à l'issue de laquelle ils s'engageront ou pas. Elle me raconte ses premiers essais : « *J'étais consciente de tout cela et j'ai décidé de venir quand même avec le jeu, de*

faire la séance et d'analyser ensuite avec eux ce qu'il s'était passé. Qu'est-ce qu'on a appris ? Qu'est-ce qui s'est passé pour vous pendant le jeu ? Et de faire avec eux cette analyse, de leur permettre de mettre des mots sur ce qui s'était passé pendant la séance, non seulement ils s'étaient bien amusés, mais en plus, avec ce que les uns et les autres disaient, ils se rendaient compte qu'ils avaient appris. Et donc, généralement, après une séance, ils étaient plutôt convaincus.»

Dès le départ, on constate l'importance de vivre une séance de jeu, puis de faire un **retour réflexif** sur cette activité à la fois relationnelle et cognitive, afin d'amener à une **prise de conscience** de tout ce que le jeu déclenche dans le groupe, mais aussi à l'intérieur de chacun. On retrouve là une approche métacognitive que la pratique de la Gestion mentale (le dialogue de groupe en particulier) peut favoriser grandement.

Pour certains, c'était la première fois qu'ils touchaient à un jeu et c'était une découverte. Les formateurs, après ces séances, étaient plus à l'aise avec l'idée de jouer. Certains ont intégré le jeu dans leur pratique et d'autres étaient coincés par le temps que cela prend : savoir quel jeu choisir, aller le chercher à la bibliothèque, l'emprunter. Cela prend du temps. Jouer, préparer...

Pour les formateurs, deux journées de formation à l'animation d'ateliers jeux sont organisées chaque année. Effectivement, pour pouvoir choisir judicieusement les jeux appropriés au public et aux objectifs que l'on se fixe, il faut les connaître, les pratiquer, se donner en quelque sorte une **culture du jeu** et se

livrer à une analyse de l'objet-jeu et des tâches qu'il permet d'accomplir. C'est une pratique que les personnes formées en GM connaissent bien.

Le site d'AlphaJeux et, dans une moindre mesure, celui d'IF Belgique, peut soutenir cette démarche grâce à des fiches jeux éclairantes. Et bien sûr, les ludothécaires sont là pour faire découvrir les jeux, les prêter et répondre à toutes les questions. Alors, allez-y : jouez et choisissez les jeux qui vous mettent en joie pour les faire découvrir à vos apprenants.

2. Choisir les jeux appropriés

Hélène intervient aussi dans des groupes d'apprenants. Je lui ai demandé comment elle choisissait les jeux qu'elle voulait utiliser au cours d'une séance.


Quand je vais dans un groupe, j'ai toujours une discussion au préalable avec le formateur pour voir quelle est sa demande. Parfois, c'est une demande bien précise au point de vue pédagogique, parfois c'est juste la découverte du jeu et il me fait confiance. Mais j'ai besoin de savoir quel est le niveau de français des apprenants, quel est leur niveau de compréhension orale, leur niveau de lecture et écriture, le nombre de personnes, le lieu dans lequel on va jouer. C'est très important aussi. Comment l'espace est disposé, en fonction du jeu aussi. Il y a des jeux que je ne peux pas utiliser à certains endroits. En fonction de ça, je choisis les jeux. Cela va dépendre aussi : est-ce que c'est la première fois qu'ils me voient ou pas ? Est-ce qu'ils ont déjà une pratique du jeu ou pas ? De combien de temps dispose-t-on ?

On le voit, le choix du jeu prend en compte différents critères : le contexte spatio-temporel, le niveau des joueurs, leur nombre, mais aussi les objectifs pédagogiques.

Sur le site d'AlphaJeux, on a essayé de classer les jeux en fonction de ces critères. Par exemple, on cherche un jeu qui exerce la discrimination visuelle : on peut trouver sur le site une série de jeux qui travaillent cet objectif-là. C'est un moyen pour les formateurs qui voudraient se lancer de choisir un jeu.

Au départ les objectifs visés étaient essentiellement linguistiques (association phonème/graphème, décodage des mots, élargissement lexical, compréhension de phrases orales ou écrites, etc.), mais petit à petit sont venus s'ajouter des objectifs plus larges, des objectifs cognitifs (tels l'attention, la mémorisation, la déduction, le classement, etc.) et relationnels (par exemple, la collaboration).


Hélène a donc dû faire une analyse de chaque jeu comme on le fait en Gestion mentale pour toute tâche utilisée et cette analyse se retrouve sur le site d'AlphaJeux. N'hésitez pas à le consulter : c'est une mine d'or !



Fiche d'analyse de jeux

Nom du jeu **Qui paire gagné** éditeur : **Le scorpion masqué**

Site internet : <https://www.scorpionmasque.com/fr/qui-paire>




But du jeu : A partir de 11 images, chaque joueur constitue des paires qui lui paraissent offrir une ressemblance. Ensuite chacun justifie son choix. Les paires qui rapportent des points sont celles qui sont communes à plusieurs joueurs, mais pas à tous. Il faut donc aussi "se mettre à la place des autres".

Les prérequis nécessaires

Connaître le nom des objets, connaître les connecteurs qui expriment la ressemblance et la causalité...

Photo du jeu



Les gestes incontournables

- l'attention dirigée vers les ressemblances
- la réflexion pour trouver les liens logiques ou analogiques rapprochant les images
- l'imagination pour trouver des liens pas trop attendus, mais aussi pour deviner les rapprochements faits par les autres

Geste « moyens » :

l'attention, l'imagination

↓

Geste « but » : la réflexion

Et les perceptions dans tout cela ?

Exclusivement visuelles.

Le(s) paramètre(s) incontournable(s)

La recherche de liens en P3 et P4.

Ce jeu peut mener à un transfert vers toute activité qui demande d'établir des comparaisons (opération mentale de base), mais aussi pour des activités demandant de justifier un raisonnement.

AGB IFBelgique - www.ifbelgique.be - ifbelgique@yahoo.fr


3. Présenter le matériel et les règles

Avant de pouvoir jouer, il s'agit de découvrir le matériel ; il faut aussi comprendre et mémoriser les règles du jeu, ce qui n'est pas toujours simple. Il s'agit de dédramatiser cet exercice : *J'essaie d'expliquer le jeu de manière simple et de l'illustrer par un exemple et après de leur dire : ne vous inquiétez pas si vous n'avez pas tout compris, c'est en jouant que vous allez affiner.*

- **en amont des règles : créer un univers**

Quand c'est possible, Hé-

lène essaie de raconter une petite histoire pour contextualiser le jeu : c'est le cas par exemple pour « Trouvez le Zouzou », jeu mettant en scène des extraterrestres qu'il faudra distinguer les uns des autres. La formatrice sollicite l'**imaginaire** des apprenants à travers un petit récit justifiant la venue des extraterrestres.



- **à partir du matériel, inventer des règles**


Assez souvent, la formatrice sollicite aussi l'**imagination** lorsqu'elle fait découvrir le matériel : *On leur fait deviner, à partir du matériel ou de la boîte de jeu, ce qu'on pourrait faire avec ce jeu. Recherche, hypothèses. On avait fait cela avec l'équipe de formateurs à Molenbeek : on retirait la règle du jeu et on demandait ce qu'on pouvait faire avec ce matériel. C'était super, ils amenaient plein d'idées.*

L'idée me paraît excellente : dès le départ, les participants sont acteurs. S'ils inventent eux-mêmes des règles, ils se les approprieront aisément et, par comparaison, ils peuvent mieux comprendre les règles proposées par la formatrice. Et, nous le verrons ci-dessous, il est tout à fait envisageable d'adopter de nouvelles règles, pourvu qu'elles correspondent à l'objectif visé.

- **l'explication des règles**

Cette étape est parfois difficile. Pour qu'elles soient comprises, il faut bien sûr formuler les règles, mais aussi veiller à donner des exemples et des contre-exemples qui les illustrent. Mais même si cette progression est respectée, c'est souvent en jouant que les règles sont assimilées.

Certaines règles sont complexes, difficiles à **comprendre** et elles nécessitent d'être **amenées progressi-**



FEUILLE d'IF 42

www.ifbelgique.be

19

vement. C'est le cas pour le jeu Set. Il s'agit de repérer des assemblages de cartes en fonction de 4 critères : la forme, la couleur, le nombre et le remplissage. Il faut regrouper trois cartes dont chacune des 4 caractéristiques est soit totalement identique, soit totalement différente des 2 autres cartes. C'est un exercice d'**attention** et de **réflexion** assez complexe. Hélène, dans un premier temps, va jouer en utilisant trois critères plutôt que quatre (elle supprime le critère de remplissage). Elle l'ajoutera par la suite.

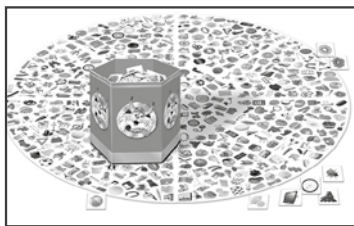
Hélène rejoint ainsi parfaitement la Gestion mentale, qui, face à une tâche complexe, décompose les mises en projet. C'est aussi la recommandation de Jean-Philippe Lachaux dans *Les petites bulles de l'attention*.²

4. Eventuellement changer les règles

Il est fréquent qu'Hélène adapte les règles « officielles » du jeu en fonction du groupe et des objectifs et elle encourage les formateurs à en faire autant. *Et c'est intéressant de constater qu'on est différent à ce point de vue-là : certains sont portés à tout transformer, d'autres se raccrochent à la règle du jeu et les deux sont intéressants. Moi, à la base, je suis plutôt quelqu'un qui vais faire les choses en suivant la règle, mais le fait que je connaisse bien le jeu et que je connaisse bien le public me permet d'adapter des jeux, d'inventer d'autres règles, de prendre ce support pour tel ou tel apprentissage.*

Dans le jeu *Qui paire gagne*. (voir ci-dessus + la fiche sur notre site), la règle prévoit qu'à partir de 11 images tirées au sort, chaque joueur constitue cinq paires. Il gagne des points si d'autres joueurs ont fait les mêmes rapprochements. Pour cela, il faut qu'il trouve un lien qui unit des images apparemment disparates et qu'il anticipe les réactions des autres joueurs. Excellent jeu pour travailler le P3 et le P4 et tester l'empathie. Avec son public d'alpha, Hélène ajoute une règle qui oblige à parler. *Dans la règle, ils disent qu'il peut être intéressant de savoir pourquoi un apprenant a constitué telle ou telle paire, mais on peut jouer sans cela. Nous, on en a fait une règle : on demande à l'apprenant de justifier pourquoi il a mis telle et telle carte ensemble et c'est ça qu'on va amener au début : l'objectif est de pouvoir argumenter pour expliquer les associations. Et donc, les points vont passer au second plan. On ne transforme pas tout le jeu, mais on apporte des modifications intéressantes pour nous. Le fait de ne pas tenir compte des points supprime en partie la compétition.* Les fiches reprises sur le site d'AlphaJeux signale ces adaptations.

Le jeu du lynx est fréquemment utilisé en collectif d'alpha pour enrichir le vocabulaire. C'est au départ un jeu d'attention : chaque participant tire un certain nombre d'images et il doit retrouver leur double sur un plateau rempli de petites images. C'est typiquement un sup-



port que tu vas mettre dans les mains d'un formateur et il va en faire plein de choses différentes. Nous, on a proposé aussi une manière de faire qui travaille la discrimination phonétique et, donc, on a fait un classement avec, par exemple, tous les objets dont le nom contient le son « on ». Et on crée alors une autre séquence de jeu à partir des sons. Il y a des tonnes de possibilités d'utiliser ce matériel pour un cours de français.

5. Susciter un projet

Pour déclencher la compréhension, il est souvent très important de **préciser l'objectif du jeu** ce qui, en quelque sorte, justifie les règles. Nous savons à quel point anticiper la finalité d'une activité peut aider l'apprenant à se mettre en route, parce qu'il y trouve du sens.

*Je donne quelques clés sur les objectifs et puis on se plonge dedans. Je ne vais pas aller avec un jeu comme ça surtout dans un groupe que je vois pour la 1^{ère} fois. Je pense à Différix : c'est un jeu qui vise à exercer la **discrimination visuelle** tellement importante en lecture. Le graphisme est assez enfantin, mais il n'est pas évident : il faut repérer des différences entre des dessins très semblables. Et même nous qui le connaissons, nous faisons des erreurs. C'est un excellent jeu pour travailler l'**attention** et si on est très clair sur l'utilité du jeu, même si le support paraît enfantin, ils ne se sentent pas infantilisés.*

Hélène élucide donc, pour les apprenants, le **but visé**, mais, de plus en plus, elle leur propose aussi **les moyens** qu'ils pourraient utiliser en leur signalant sur quoi doit se porter leur attention, à quels pièges ils vont devoir échapper, quels sont les gestes mentaux qu'ils vont devoir activer. Elle les aide ainsi à se mettre en projet de trouver leurs moyens de gagner et elle les prévient qu'ils en discuteront en fin de partie. Ils sont donc prêts à s'introspecter au moment du dialogue de groupe.

6. Faire jouer

Après tous ces préliminaires, le jeu commence. Le formateur joue aussi, il peut faire des relances, mais, surtout, il observe le groupe et il apprend des tas de choses : *Une des chouettes choses dans le jeu, c'est de découvrir des facettes de son groupe. En général, les formateurs sont aussi très contents de découvrir certaines choses, même au-delà du pédagogique, sur la personnalité. Et parfois, ça leur permet de voir ce qui est acquis ou pas, de faire des découvertes au point de vue apprentissage. Ils repèrent certaines choses qu'ils peuvent travailler ensuite. Mais ils découvrent aussi comment un tel mémorise, comment un tel a de l'humour, comment un tel réagit. On est pris dans le jeu et on montre des facettes de soi qui ne sont pas toujours apparentes.*

Le jeu permet aux apprenants de se détendre et de se montrer tels qu'ils sont. Hélène dit que ces séances de jeux lui ont permis de vraiment comprendre à quel point nous étions différents dans la mise en actes de nos gestes mentaux.

² Editions Odile Jacob, 2016

7. Faire verbaliser les procédures utilisées (dialogues pédagogiques de groupe) afin de guider vers un transfert

Hélène s'est rapidement aperçue que si elle se contentait de faire jouer les apprenants, ceux-ci passaient un bon moment, mais n'en retiraient pas grand chose sur le plan des apprentissages. Pour pallier cette absence de transfert, elle a très rapidement suscité des moments d'analyse réflexive, comme je l'ai signalé ci-dessus : ces moments de dialogues pédagogiques de groupe sont essentiels, parce qu'ils permettent aux apprenants de prendre conscience des stratégies qu'ils ont mises en place et Hélène leur fait prendre conscience du fait que ces stratégies obéissent à des gestes mentaux qu'ils peuvent réinvestir dans leurs apprentissages. Cette démarche leur permet d'anticiper les situations où ils pourront réinvestir ces ressources : le transfert est donc guidé.

Cette prise de conscience des stratégies gagnantes s'enrichit de l'écoute des autres : ces dialogues pédagogiques constituent un riche moment de partage. Hélène donne l'exemple d'un dialogue autour du jeu des zouzous, cité ci-dessus, suscitant le geste d'attention : *Dans certains jeux, pendant la partie, on leur propose de verbaliser comment ils font pour réussir. Par exemple dans le jeu des zouzous. Il y a un poster avec des Zouzous qui ont plein de caractéristiques différentes. Au niveau des antennes, il y a une, deux ou trois antennes, le nez rond ou carré, les oreilles pointues ou rondes, un air content ou fâché. On leur demande par exemple combien de zouzous ont une antenne et le nez rond. Ils doivent compter. Cela leur demande une concentration intense pour compter ces zouzous-là. Chacun compte en silence, puis chacun va dire le nombre de zouzous qu'il a trouvés et après on demande comment ils ont fait pour les trouver. Surtout à ceux qui ont bien réussi. Et ils expliquent comment ils font et cela donne des idées par la suite : « Ah! oui, moi j'ai d'abord regardé les antennes, puis le nez, etc. » On fait un dialogue de groupe sur la stratégie qui a bien marché et qui peut donner des idées à ceux qui étaient plus en échec et qui peuvent se dire : « Tiens, je vais tester cette stratégie ». Tous les jeux ne s'y prêtent pas, mais quand on le peut, on leur fait verbaliser comment ils ont fait pour gagner.*

Il est essentiel, en fin de séance, de récapituler ce que les apprenants ont vécu en termes de gestes mentaux et de leur faire anticiper le réinvestissement de cette structure mentale lors des cours de français.

En fin d'interview, j'ai demandé à Hélène le **rôle de la Gestion mentale** dans l'élaboration et la pratique de cette méthodologie du jeu. Dans la description de son approche, nous avons déjà souligné certains éléments. Voici ce qu'Hélène m'a répondu :

Le fait d'avoir fait de la Gestion mentale a solidifié certaines choses. Cela m'a permis d'ancrer l'importance d'éléments. Ce qui est nouveau pour moi, c'est le fait qu'on a des façons différentes d'apprendre. Le dernier élément, c'est l'importance du transfert et la recherche de clés pratiques pour gérer le transfert.

Si je vais faire un jeu qui travaille plutôt la mémorisation (Sardines ou Le jeu aux mille titres), il y a des choses dont je connais maintenant l'importance sur le plan théorique et cela me permet de mieux les ancrer en pratique. Par exemple, la pause évocative. Laisser le temps à la personne en silence et lui poser la question : « Comment cela se passe dans ta tête ? » Il y avait des choses que je faisais de manière intuitive, mais qui prennent plus de corps avec la GM.



On mesure bien ici à quel point les expériences vécues en formation et la théorisation qui en a découlé consolide des *intuitions pédagogiques*.

Hélène conclut en disant qu'elle veut **pousser plus loin** l'utilisation de la GM. Elle me signale en particulier deux points :

- **la phase de mise en projet** : *Peut-être que je dois davantage conscientiser l'importance du projet. Je travaillais avec Karyne et elle m'a rappelé cela : préciser le but, l'objectif. Et les moyens aussi.*
- **le guidage du transfert** : *Ça, c'est peut-être le point sur lequel j'aimerais travailler davantage maintenant. On voulait faire un projet comme ça avec Bénédicte, vraiment pour faire des transferts à partir des jeux vers les cours de français. On a commencé avec le jeu des différences, puis on a pris le jeu Set, mais on n'a pas pu continuer à cause du confinement. Mais c'était notre idée d'approfondir le transfert.*

Hélène est convaincue que ces ateliers jeux, surtout s'ils sont récurrents dans un groupe, facilitent les apprentissages et les relations de groupe. Elle me signale une expérience vécue dans une école primaire d'Anderlecht qui la conforte dans sa conviction que le jeu, bien utilisé, est un moyen puissant de remettre les élèves aux commandes et de leur rendre « le plaisir de connaître » et dès lors l'estime de soi.

Je vous emmène donc faire un petit tour du côté d'Anderlecht, en quatrième primaire, pour souligner brièvement les similitudes entre ces deux expériences menées dans des contextes pourtant bien différents.

Une expérience de l'utilisation du jeu au service de l'apprentissage chez des enfants de primaire

Durant l'année 2013-2014, l'école P12 - Les Tilleuls, à Anderlecht, a été choisie pour participer à une expérience en partenariat avec le secteur ludothèques de la Commission communautaire française évaluée par une chercheuse au Service des Sciences de l'Education de l'ULB. Ce projet pilote est décrit dans un article très circonstancié que vous pouvez consulter en ligne :



<https://ccf.brussels/download/rapport-detaille-projet-jouer-et-apprendre-le-francais/>

Vous pouvez aussi voir vivre ce projet pilote grâce à une vidéo elle aussi disponible en ligne :

<https://www.youtube.com/watch?v=uOlvfRAO6t8&feature=youtu.be>

L'expérience a été menée en quatrième primaire à raison d'une matinée par mois et a été encadrée par les institutrices (y compris celles qui s'occupent de la remédiation), des ludothécaires, la directrice et l'inspectrice. Le choix a été fait d'utiliser des jeux de société plutôt que des jeux conçus pour un usage pédagogique. Une trentaine de jeux ont été sélectionnés en vue d'entraîner des compétences très diverses.

L'idée de départ était de soutenir l'apprentissage de la langue française, mais en fait bien d'autres compétences socio-affectives et transversales ont été entraînées. L'évaluatrice, dans ses conclusions, pointe le fait que les animations ont développé chez les élèves :

- la confiance en eux
- l'autonomie
- la persévérance
- l'empathie et la capacité à collaborer
- leur capacité d'inhibition (capacité à différer une action automatique au profit de l'analyse de la pertinence des informations)
- la concentration
- la métacognition (connaissance de ses propres procédures mentales)

Sur le plan cognitif, tous les gestes mentaux ont été entraînés. Une institutrice de remédiation, dans le film, fait remarquer que le travail accompli dans ces ateliers rejoint le travail mené en Gestion mentale en 5^{ème} et 6^{ème} primaires de cette école.

Et en effet, la méthodologie utilisée, même si l'équipe qui l'a mise en place ne connaît pas nécessairement la GM, présente de nombreux points communs avec celle élaborée par Hélène.

En particulier :

- en ce qui concerne la mise en projet : les élèves sont tou-

jours avertis de l'objectif pédagogique visé par le jeu et cela semble les motiver d'autant plus. Ils sont avertis dès le départ qu'ils auront à réaliser un transfert vers les apprentissages scolaires.

- en ce qui concerne le retour réflexif sur les stratégies utilisées (métacognition) qui permet de prendre conscience des stratégies utilisées par les élèves pour gagner ... ou pour perdre. Les élèves étaient invités à verbaliser leur manière de faire et ils ont donc échangé à propos de leur façon de faire. L'évaluatrice signale que les enseignants sont peu rompus à ce genre de dialogue, pas toujours facile à mener : *Nonobstant ces différents obstacles, certaines parties de jeu ont offert l'opportunité à des élèves de prendre conscience de leurs démarches mentales et de l'intérêt de les partager. Ce fut le cas notamment lors de l'utilisation de jeux de mémoire. (...) La titulaire de la classe nous a signalé qu'elle encourageait, elle aussi, la verbalisation au cours des activités scolaires. L'école développant un programme d'application de la Gestion mentale en 5^{ème} et 6^{ème} primaires, le professeur de remédiation souhaite le coupler à une utilisation de jeux. Il est en effet parfois plus aisé de convaincre des élèves de l'intérêt de se pencher sur leurs démarches mentales lorsque le but est d'augmenter leur efficacité dans un jeu. De plus les effets de l'application d'une nouvelle stratégie à un jeu donné sont facilement et rapidement identifiables.*

Ces propos renforcent l'idée que ces moments d'introspection sont essentiels pour dégager les structures des actes mentaux et les élèves en ont tiré parti dans la mesure où les titulaires de classe soulignaient les analogies entre les jeux et les situations scolaires.

Il y a cependant fort à parier que, si les accompagnants avaient été formés à la GM, ils auraient pu dégager plus clairement « les structures profondes » et faire anticiper le transfert de manière à ce qu'il puisse se réaliser. Pour prendre un exemple concret, faire prendre conscience dans un jeu que les mises en liens favorisent la mémorisation et faire anticiper la même stratégie pour les tâches scolaires peut réellement faciliter l'étude des élèves.

L'expérience aurait pu être plus positive encore sur le plan des apprentissages. Néanmoins, elle a été ressentie comme une réussite par tous les participants et elle a suscité de nombreux moments de joie. Et déjà cela : vivre le fait qu'on peut prendre du plaisir à penser, c'est un gain énorme.

A vous de jouer !



Anne Moinet

Nous avons lu pour vous

Jean-Philippe LACHAUX « La magie de la concentration » Parcours ludique et initiatique

Editions Odile Jacob, Paris 2020



L'ouvrage s'organise en quatre grands chapitres qui sont un chemin vers la maîtrise de l'attention : faire bien attention, apprendre à se concentrer, une attention stable et une intention claire. Chaque chapitre est divisé en six « bulles » aux titres précis. Cet ensemble est encadré par quelques préliminaires et propos de conclusion.

L'auteur, chercheur en Neurosciences cognitives à Lyon, participe

à un projet global d'éducation de l'attention : le projet ATOLE (apprendre l'Attention à l'école), diffusé largement dans les écoles françaises. L'ouvrage proposé ici est destiné à une lecture et une application en famille.

Le développement de la réflexion de l'auteur est présenté sous la forme d'un long dialogue entre deux personnages : l'un « chercheur » passionné et bienveillant, et Anatole, un adolescent très éveillé, un brin impertinent mais réceptif aux conseils.

Suite à ce dialogue, nous avons l'occasion de lire à plusieurs reprises le journal d'Anatole, dans des encadrés la pensée essentielle du chercheur et une évaluation pour chaque bulle. Nous y trouvons aussi des dessins amusants pour illustrer les propos et, en fin de chapitre, des propositions très nourries et diverses pour appliquer la théorie dans la vie courante.

Le livre recourt le plus possible à la couleur, aux caractères gras et aux dessins, ce qui le distingue des manuels austères.

Parcourons maintenant le chemin vers la concentration optimale.

Pour FAIRE BIEN ATTENTION (ch.1) il faut savoir :

- A quoi consacrer l'attention : à des éléments extérieurs ou à mon ressenti.
L'attention doit être sélective. On ne peut pas faire vraiment attention à deux choses à la fois.
- Pourquoi être attentif : pour se connecter plus rapidement et rendre le cerveau actif.
- L'attention sélectionne ce que je perçois et permet donc la

maîtrise de la vie mentale et oriente ma relation au monde : est-ce que je vois le verre à moitié vide ou à moitié plein ?

- Nous pouvons focaliser notre attention sur un seul objet ou l'élargir en englobant plusieurs objets qui à nos yeux en forment alors un seul. Le passage d'une attention très ciblée à l'attention globale est un exercice intéressant surtout pour ceux qui ont l'habitude d'être rivés à l'écran de leur smartphone. Cela nous apprend à voir les choses en grand.
- L'attention agit comme un filtre qui permet de retenir ce qui nous importe en éliminant ce qui est inutile : nous possédons des détecteurs spécialisés dans notre cerveau pour ce faire. L'auteur recourt à l'image d'une roue de vélo, les informations partent de la conférence extérieure et sont triées par le moyeu central.
- Nous sommes invités à développer un œil d'expert qui permet de passer d'une cible simple à une cible complexe.

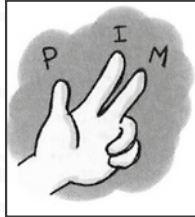


Pour cela, l'expérience dans quelque domaine que ce soit (cuisine, compréhension intellectuelle, exercices physiques) est nécessaire.



Abordons la deuxième étape : APPRENDRE A SE CONCENTRER (Ch.2)

- Premier petit slogan facile à retenir PIM (3 lettres correspondant à 3 doigts)
P (comme pouce) : à quoi dois-je faire attention ?
I (comme index) : quel est mon but, mon intention ?
M (comme majeur) : Comment agir ?
Quelle est la manière de faire ?



- La connexion doit être active.
Le PIM résulte d'une décision personnelle. Petit à petit des automatismes se développent dans le cerveau grâce à des apprentissages répétés, ce qui libère l'attention pour autre chose : l'apprentissage musical en est un bon exemple. Encore une fois, il est important de se concentrer à une seule tâche à la fois pour éviter l'embouteillage du cerveau.
- Le mode d'emploi : PIM peut s'appliquer à des gestes simples pour maîtriser petit à petit les gestes complexes. Il assure une certaine « détente » pour accomplir une tâche.
- Le cerveau est le lieu où se crée une alchimie cérébrale : il a la capacité formidable de convertir un son en image, une image en son, une image en sensation tactile etc... Appelons ça des conversions.
- Grâce au PIM, la concentration devient un plaisir. Les conversions nous amusent. Le PIM est un précieux remède contre la distraction et nous aide aussi à nous concentrer sur quelque chose d'agréable et, cerise sur le gâteau, il est très utile pour la méditation.
- L'emploi des PIM ne doit pas être continu. Il faut laisser de l'espace pour faire attention à d'autres choses. Recourir à des PIM permet d'être davantage dans ce que l'on fait et la répétition d'un PIM entraîne un automatisme qui libère... Le cerveau est capable de prévoir l'avenir immédiat, ce qui ouvre des possibilités à la lecture rapide par exemple. Jongler avec des PIM, c'est alterner leur emploi comme on le fait pour une prise de notes à partir du tableau : on passe de l'évocation de ce qui s'y trouve à la transcription correcte dans son cahier.
- Le « A vous de jouer » qui clôture le chapitre est très bien fait et montre l'utilité du PIM dans la vie quotidienne.

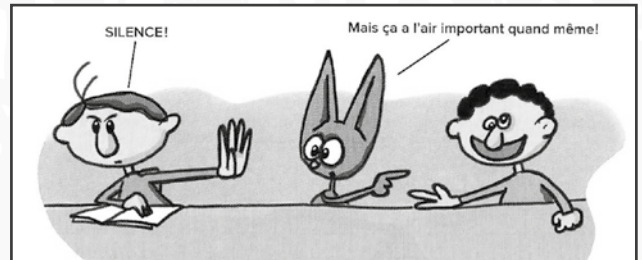
Poursuivons notre route vers l'ATTENTION STABLE (Ch.3)

- L'attention peut se comparer à un atoll : un chapelet de petites îles coralliennes qui représentent les petites bulles successives de l'attention. Ces bulles peuvent être très courtes (30 secondes, 1 minute) mais elles forment un collier, un ensemble.
- Il y a des écueils dans l'océan : deux forces peuvent bousculer l'attention :
Le système préattentif du cerveau : nos différents sens restent en éveil et peuvent déclencher une réponse auto-

matique. C'est tout ce qui, en classe, peut nous distraire (bruit, grimaces, odeurs..).

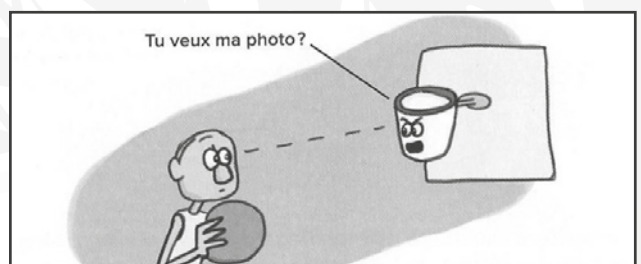
Le circuit de la récompense : tous les éléments qui détournent notre attention au profit d'un élément qui fait plaisir (rire en classe avec un ami, regarder son smartphone, rêver au w.e. etc...)

Le circuit de la récompense peut être positif grâce à la dopamine qu'il libère mais il demande d'être tenu en laisse. Il est en effet au cœur de toutes les addictions (la publicité l'utilise à fond).



- Il faut un capitaine dans le navire. C'est en résistant au circuit de la récompense qu'on mesure sa force.
- Il nous fait acquérir un équilibre attentionnel. L'élève est comme un funambule sur sa corde, il doit résister à la distraction dès qu'elle montre le bout de son nez. Il doit savoir que la distraction provient du circuit préattentif et du circuit de la récompense : C-R-A-C (Le Circuit de la Récompense et les Automatismes prennent le Contrôle) mais R-A-P vient à notre secours... (R : regard à maintenir, A : Attention focalisée, P : Posture à garder).

Ces ressources, nous pouvons les tester en employant la « technique des yeux calmes » : laisser traîner son regard au même endroit un peu plus longtemps permet au cerveau de mieux intégrer ce qu'il voit et d'adapter sa réponse. Cette technique a fait ses preuves en basket (panier réussi) et en lecture !



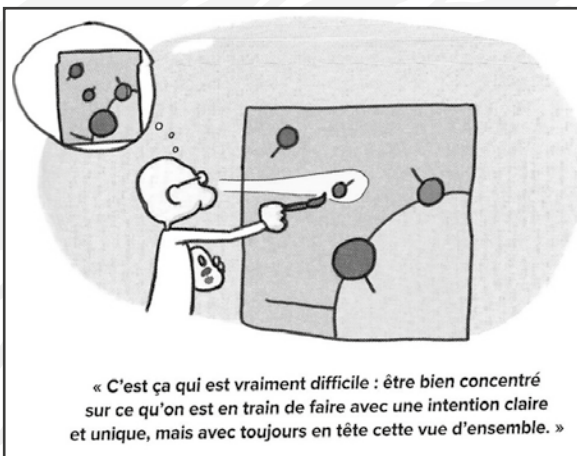
- Nos pensées intérieures qui sont constantes peuvent aussi nous distraire : il faut en être conscient et les chasser dès qu'elles apparaissent. Les chercheurs proposent d'employer un « pensoscope » qui serait une sorte de microscope à l'affût des pensées distrayantes pour les chasser.
- Le capitaine peut utiliser les vents et les courants en s'appuyant sur les automatismes acquis par le cerveau, par exemple pour la lecture ou pour l'écoute. C'est souvent notre corps qui nous signale quand la distraction intervient : nous avons alors tendance à bouger, à nous étirer... A nous de restaurer l'équilibre. RAPPEL (Regard, Attention, Posture, Etirement, rappelle). Cette étape se termine par des conseils pour résister aux

publicités et aux incitations du Web et par l'habituel « A vous de jouer » qui contient encore un acronyme amusant FOFO : transformer Foncer et Obéir en Freiner et Observer.

Entamons la quatrième et dernière étape : UNE INTENTION CLAIRE (Ch.4)

- L'intention est très importante pour bien programmer le cerveau. Ce dernier répond mieux quand il perçoit une seule intention à la fois. Il peut alors aller droit devant. On évite ainsi la surcharge mentale, très fatigante.
- L'intention doit être claire, à court terme et unique. On perd vite de vue une intention.
Méfions-nous du OUIIN : Oubli d'Intention.
Pour accomplir une tâche, il faut se fixer un cap et tirer des bords. Cela veut dire se faire d'abord une image mentale (visuelle ou auditive) de la tâche, la diviser en mini-sessions et puis l'exécuter. Il faut choisir entre agir et réfléchir car cela concerne des zones différentes du cerveau qui ne doivent pas entrer en compétition. Il y a un « maxi-moi » qui réfléchit et un « mini-moi » qui exécute les mini-missions.
- On peut établir quatre niveaux de concentration :
 - Le niveau 0 : ne nécessite aucune concentration : regarder la TV, se détendre à la plage
 - Niveau 1 : peu de concentration car l'action est évidente, tout ce qui est devenu automatique
 - Niveau 2 : nécessité de maintenir simplement l'intention. Par exemple la lecture d'un texte
 - Niveau 3 : la tâche nécessite un PIM, par exemple la lecture de l'énoncé d'un problème pour le comprendre et établir les missions pour le résoudre

Les enseignants pourraient signaler à leurs élèves, à certains moments du cours, quel est le niveau de concentration requis, surtout lorsque le niveau 3 est concerné
- Il arrive qu'on doive naviguer sur une mer agitée. Dès lors, on peut établir des mini-missions en se préparant à de nombreuses interruptions. On peut avoir noté ce que l'on veut faire après l'interruption, ce qui permet une reprise facile de la tâche.
- Il est important de garder toujours une vue d'ensemble si on veut basculer efficacement d'une tâche à l'autre : réflé-



chir-exécuter. Le professeur, quand il donne cours, doit toujours agir ainsi : faire comprendre la matière, être gardien du temps, se soucier de tous ses élèves, des plus rapides comme des plus lents, etc.

Par contre le smartphone, avec toutes ses sollicitations, empêche cette vision large. Il supprime l'observation, la rêverie, la réflexion, le repos, la poésie...

Ce parcours se termine par le journal d'Anatole, maintenant capable d'expliquer lui-même à un « pote » ce qu'est l'attention !

Dans la **CONCLUSION**, les rôles s'inversent et le « chercheur » répond aux questions d'Anatole qui veut connaître les emplois concrets que son mentor fait de sa méthode. Sympa !

REFLEXION CRITIQUE

Mon premier ressenti en abordant cet ouvrage a été quelque peu négatif. L'aspect touffu de l'œuvre – le dialogue, les phrases en exergue, les préliminaires en 3 temps, la finale en 4 temps – tout cet aspect baroque m'a rebutée.

Le titre aussi me gênait, sans doute parce que je réentendais Antoine de La Garanderie affirmer avec force « **La concentration ne provoque pas l'attention, c'est l'attention qui engendre la concentration** » et il se référait à l'exemple des petits enfants totalement concentrés parce qu'attentifs au jeu entrepris.

Très vite cette gêne a disparu car Jean-Philippe Lachaux, tout au long de son livre, nous décrit bien **l'attention**. Petit à petit, je suis entrée dans le projet diversifié de l'auteur et y ai trouvé de l'intérêt.

En lisant la synthèse, vous aurez remarqué que le parcours est bien balisé en 4 étapes de 6 bulles chacune. J'ai, à dessein, souligné dans ma synthèse les mots des sous-titres pour faciliter le retour à l'œuvre.

J'ai établi beaucoup de parentés avec la Gestion mentale, présentée d'une manière neuve :

- Un très long dialogue avec un adolescent, Anatole (référence au programme ATOLE,) qui est comme une sorte de dialogue pédagogique.
- Enormément de métaphores pour illustrer les propos : l'art culinaire et la navigation ont la part belle.
- Beaucoup de petits exercices pratiques proposés à Anatole pour le convaincre du bien-fondé des conseils. Le paramètre 1 est vraiment au service du paramètre 3.
- L'auteur établit aussi la différence entre la perception et l'évocation et met en évidence les langues mentales, visuelle et auditive, en montrant dans un tableau les « conversions » possibles. Cela rappelle notre tableau des évocations.
- Il insiste aussi sur le plaisir de la concentration qui permet d'être bien à ce que l'on fait. J'ai retrouvé le 3ème pôle de notre triangle du projet.

Des petits slogans en forme d'acronymes émaillent l'ouvrage. Ils doivent aider l'adolescent à employer la méthode décrite : il



y a le PIM, le CRAC, le RAP, le RAPPEL, le FOFO et le OUIN. La technique des « yeux calmes » m'a aussi beaucoup intéressée.

Je me surprends à appliquer, dans ma vie courante, des idées de cet ouvrage.

Enfin, au moment où j'entamais cette recension, j'ai pu lire celle que Véronique Alexis a rédigée à propos de *L'Apocalypse cognitive* de Gérald Bronner. Quelle belle coïncidence dans ce numéro 42 ! En effet, il me semble que *La magie de la concentration* est en quelque sorte une réponse à l'alerte donnée par Bronner. Alors que « notre temps de cerveau disponible...atteint aujourd'hui des proportions inégalées... le voici capté par les écrans qui lui servent des informations visuelles qu'il traite massivement ».

Nous nous laissons piéger par une série de sites « qui excitent les réseaux de neurones dopaminergiques ». « Nous dilapidons ainsi notre trésor attentionnel ».

C'est bien ce à quoi Jean-Philippe Lachaux tente de s'opposer en menant Anatole sur la voie de l'attention bien dirigée. Il le met plusieurs fois en garde contre la séduction des smartphones et du Web qui flattent le circuit neuronal de la récompense mais nous privent de notre liberté et nous empêchent de former notre propre pensée.

Comme le signale Véronique Alexis, la Silicon Valley possède déjà une école interdisant les écrans ! Ce projet pédagogique devrait devenir un projet politique. Il en va de l'avenir de notre humanité !

Bonne lecture des 2 ouvrages !

Mimie de Volder

Le site du projet Co-nai-sens est de nouveau accessible

Projet • Module de formation • Au pays de Co-nai-sens

Le projet Co-nai-sens n'était plus accessible parce que Adobe ne prend plus en charge Flash Player depuis fin décembre 2020. Or le site de Co-nai-sens fonctionnait grâce à Flash Player.

L'asbl Inforef, rue du Mont St Martin 45, 4000 Liège avec laquelle nous avons mené ce projet, vient de rendre le site à nouveau accessible en simplifiant son usage : pour avoir accès aux documents produits il faut cliquer tout en haut sur «Au pays de Co-nai-sens». Tous les documents produits par IF Belgique s'y trouvent, c'est une mine à réexplorer !

Pour y aller directement, cliquez sur <https://www.conaisens.org/>



Liens entre style d'apprentissage et style d'enseignement

Le plus grand voyageur n'est pas celui qui a fait dix fois le tour du monde, mais celui qui a fait une seule fois le tour de lui-même.

Ghandi

Lors d'un stage sur le jeu, Anne Moinet, formatrice en Gestion mentale, nous a distribué un article intitulé « Vous faites de la Gestion mentale ? Est-ce dangereux ? » qu'elle avait écrit en 1998. Dans cet article au contenu très riche, une phrase a particulièrement attiré mon attention : « La reconnaissance de cette diversité cognitive amène l'enseignant à prendre conscience du fait qu'il enseigne selon son propre fonctionnement cognitif et qu'il favorise ainsi les élèves qui lui ressemblent dans ce domaine au détriment des autres ». A partir de cette affirmation qui semble être de l'ordre de l'évidence, je me suis dit qu'il serait extrêmement intéressant d'essayer de préciser les liens qu'il pourrait bien y avoir entre fonctionnement cognitif et manière d'enseigner. Je me suis donc lancée dans cette exploration.

Pour cela, j'ai mené une quinzaine de dialogues pédagogiques avec des enseignants exerçant à tous les niveaux de

l'enseignement français : maternelle, primaire, collège, lycée et enseignement supérieur... mais aussi deux futurs enseignants. Deux d'entre eux étaient formés à la Gestion mentale. Je leur ai donné à tous la même tâche d'attention/mémorisation : il s'agissait d'un dessin à mémoriser (ci-joint, le dessin du bathyscaphe emprunté au livre de Guy Sonnois¹). J'ai tenté, pour commencer, de leur faire conscientiser l'itinéraire mental qu'ils avaient emprunté pour exécuter la tâche, puis le dialogue a été élargi à leur façon d'enseigner avec la visée de faire émerger d'éventuels liens d'analogie entre manière d'apprendre et manière d'enseigner.



Le dialogue a été élargi à leur façon d'enseigner avec la visée de faire émerger d'éventuels liens d'analogie entre manière d'apprendre et manière d'enseigner.

Voici donc le compte rendu de ce que j'ai pu observer jusqu'à présent lors de ces dialogues pédagogiques. Je précise que mon propos n'est pas de généraliser ces observations pour en faire des vérités mais bel et bien d'illustrer, de caractériser, ces corrélations entre style cognitif et style d'enseignement, en donnant des exemples précis.

LANGUES DOMINANTES

La langue dominante est la forme privilégiée des objets de sens constitués par l'apprenant (visuelle, auditive, verbale, ressentis...) en fonction de ses habitudes évocatrices.

Plusieurs enseignants interviewés, dont la langue dominante est a priori verbale, donc qui pensent préférentiellement en mots plutôt qu'en images, disent parler beaucoup en classe, beaucoup trop parfois ! Ainsi F. dit « Je crois que je les saoule parfois ! Maintenant j'apprends à me taire mais je pourrais parler tout le temps, j'ai toujours une explication à donner ou un exemple ! » De même C. précise : « Depuis que je fais de la Gestion mentale, j'essaie d'arrêter de parler. A la place, je les observe parce que j'ai appris qu'il faut leur laisser du temps. » Une autre enseignante raconte encore : « Je parle beaucoup en classe, je donne beaucoup d'exemples et ça m'a été reproché lorsqu'on est venu m'observer. » Tout comme K. qui poursuit : « Je parle trop je pense. Ça fait plusieurs années que je me dis

qu'il faut que je parle moins mais j'ai du mal à modifier mon fonctionnement. »

Ces enseignants parlent pour expliquer, donner des exemples, faire des mises en liens ou rentrer dans les détails. Il serait intéressant de penser à l'avenir d'approfondir cette corrélation entre dominance évocatrice verbale et verbalisation en classe, en interrogeant les professeurs dont la langue dominante est visuelle sur leur niveau de verbalisation lorsqu'ils font cours.

Il semble en tout cas, et c'est pour moi une hypothèse intéressante, que ceux qui pensent mentalement en mots enseignent de même en ayant beaucoup recours au discours.

¹ Guy Sonnois - *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux* - éd. Chronique Sociale

LIEU D'ACCUEIL

Lieu de sens où est mise en oeuvre l'activité mentale de l'apprenant, privilégiant l'espace, le temps ou le mouvement.

Certaines corrélations entre lieu d'accueil et pratiques pédagogiques ont émergé. Assez peu, mais je pense que c'est une piste d'exploration intéressante qui mériterait d'être approfondie.

Le temps

Ainsi, K., une enseignante dont le lieu d'accueil des évocations est le temps, rappelle très souvent la chronologie dans laquelle s'inscrit sa séance et annonce toujours à ses élèves « le menu » en expliquant : « On va faire ça, puis ça, puis ça... ». Elle fait systématiquement rappeler ce qui a été fait au cours précédent. Cette autre enseignante dont le lieu d'accueil est également temporel aborde très souvent l'enseignement d'une nouvelle leçon en posant la question suivante : « Qu'est-ce qu'on a déjà vu et qui est comme ça ? ». Elle inscrit ainsi la notion étudiée dans une temporalité. De même ce professeur qui donne dès

le début de la séquence une partie du « sommaire » et remplit régulièrement ce sommaire « pour voir les étapes par lesquelles on est passé pour accumuler cette somme de connaissances. », dit-elle.

Le mouvement

De la même façon, il est intéressant de noter qu'une autre enseignante, qui semble avoir un lieu d'accueil de mouvement, utilise beaucoup le logiciel de géométrie dynamique Géogébra pour « introduire du mouvement » dans les figures géométriques. Elle précise qu'elle « aurait aimé qu'on lui présente les choses ainsi. » De même, elle fait faire des gestes à ses élèves (geste d'une figure géométrique dans le vide par exemple) et elle-même est capable de mémoriser des ressentis de mouvement d'un geste ou d'un rythme musical. Elle peut aussi faire bouger des éléments dans un espace mental.

GLOBALITE / DETAILS : la porte d'entrée du geste d'attention

Le geste d'attention est un acte de connaissance dont la visée est de sélectionner des indices dans un objet perçu pour en constituer un objet mental.

La manière dont les enseignants que j'ai rencontrés gèrent la globalité et les détails de la tâche de mémorisation donnée se retrouve largement dans leur enseignement.

La structure d'abord...

Pour certains, c'est la structure qui fait sens prioritairement. Ainsi, M. porte son attention d'abord sur la globalité du dessin puis dans un deuxième temps sur les détails, mais il en oublie. Par exemple, il ne compte pas le nombre de ronds ni les différentes lignes (détails du dessin) car ça ne lui a pas paru essentiel : pour lui, c'est la structure qui prime. Quand il mémorise un cours, il commence par le plan. De même, ce futur professeur de sports, pour enseigner un geste sportif, dit donner « une structure globale d'abord » puis il choisit « 2 ou 3 détails significatifs dans cette structure globale qui permettent aux élèves d'avoir des indices, des critères pour réaliser correctement le mouvement ». Pour lui, ce qui est visé en classe c'est que l'élève ait le geste dans sa globalité : les détails ont peu d'importance car « ils n'ont pas une pratique sportive en club ou en compétition ». C. regarde

aussi la forme globale du dessin en premier et se dit « globalement c'est un rond ». Ensuite elle porte son attention sur les détails qu'elle se parle. Néanmoins beaucoup d'entre eux ne sont pas évoqués. De la même manière dans ses cours, elle dit que c'est la structure qui est importante et que les détails n'ont « pas trop d'intérêt ». Lorsqu'elle a commencé à enseigner en CP, elle raconte qu'elle se disait « globalement ils savent lire » donc « globalement ça va ! ». K. également dans son geste d'attention part de la globalité pour aller vers les détails. Pour elle, « c'est la structure qui donne le sens » dit-elle. Elle le rapproche de sa manière d'enseigner qui suit exactement le même cheminement : quand elle prépare un cours elle commence par les titres, le plan puis « une ou deux choses du contenu ». De même en classe elle annonce au début de chaque cours le sommaire, les grands titres.

La manière dont les enseignants que j'ai rencontrés gèrent la globalité et les détails de la tâche de mémorisation donnée se retrouve largement dans leur enseignement.

Un autre enseignant part de la globalité pour aller vers les détails dans la phase d'encodage. Par contre, lors du rappel, elle dit que « des fois ce sont des détails saugrenus » qu'elle va retenir et qu'elle va « retrouver des choses qui paraissent plus importantes par ces détails ». Elle indique qu'al-

ler dans le détail est un besoin pour elle. « Si je ne vais pas dans le détail je ne retiens rien ! » prévient-elle. Parallèlement en classe, elle précise qu'elle raconte souvent des histoires, des anecdotes car elle se dit que « si les élèves ne se rappellent pas la règle au moins ils vont se rappeler l'anecdote (donc le détail) et s'ils se rappellent l'anecdote ils vont retrouver le lien ! » : ce n'est pas sans rappeler son propre fonctionnement cognitif.

Les détails d'abord...

Par contre pour d'autres, c'est le détail qui est « la porte d'entrée » du geste d'attention. F. raconte qu'elle raccroche d'autres éléments à ce détail puis « s'éloigne » et s'intéresse à la structure. Ainsi dans le dessin à mémoriser, elle porte d'abord son attention sur la première syllabe du mot qui figure dans le dessin, ce qui l'amène à faire différents liens imaginatifs et personnels en lien notamment avec un film vu. Elle s'intéresse ensuite aux différentes lignes puis « s'occupe de la structure quand elle se souvient qu'il va falloir dessiner ! ». Dans son enseignement, elle reconnaît qu'elle fonctionnerait spontanément de cette manière. Cependant, pour des raisons d'efficacité, elle se contraint à adopter une autre stratégie (voir plus loin) parce que « j'adore les détails ! » dit-elle. De même, elle me raconte qu'elle a déjà dit dans un cours « Là je suis allée loin, je me suis écartée du sujet, je m'en excuse » tant elle peut être happée par les détails qui peuvent l'amener dans des digressions gênantes.

A. également se dit « très attirée » par les détails. Pour mémoriser le dessin elle se focalise sur les détails en discours : « petite voile », « petits hublots », le mot qu'elle répète... mais elle se pilote et se dit que ce n'est pas efficace pour la mémorisation et les laisse donc de côté. Elle raconte : « Le détail me permet de rentrer dans l'apprentissage, il va m'attirer et c'est ça qui va me mettre en mouvement ». En classe elle explique qu'en début de chapitre elle donne le titre et note sous forme de carte mentale tout ce que ce titre évoque pour les élèves. Elle raconte « C'est partir du détail qui eux va les intéresser, pour qu'ils aient envie

de rentrer dans cet apprentissage-là ».

M., elle aussi, dans le dessin à mémoriser porte d'abord son attention sur les détails. Sa première phrase de notre dialogue est : « Je trouvais qu'il y avait beaucoup de choses à compter; c'est ce que j'ai commencé à faire ». Elle note ce comptage sous forme d'une petite synthèse écrite dans laquelle elle répertorie les différentes formes signifiantes qu'elle dessine, avec en face le nombre de ces formes. Cette petite liste est mémorisée sous forme d'image visuelle. Elle explique que c'est en essayant de dessiner (elle va s'entraîner plusieurs fois) que la structure lui apparaît : « un cercle avec un Y dedans ». Au moment de la production finale, elle commence par dessiner la structure puis la remplit avec les détails encodés sous forme de synthèse. M., jeune enseignante, qui a passé récemment le concours de l'agrégation, rapproche cette manière d'exécuter la tâche donnée avec sa manière d'élaborer une dissertation. Elle raconte : « C'est comme dans une dissertation. Ça commence par des flèches avec plein de détails puis à force d'avoir des détails, on est capable de trouver le I/, II/, III/ et après il ne reste plus qu'à reprendre toutes ces flèches et à les ranger : celle-là, elle va là ; celle-là, elle va là... voilà, une dissert chez moi c'est comme ça ! ». Ce fonctionnement se retrouve aussi dans sa préparation de cours : « Je fais une liste d'idées (détails ou contenu) que je veux qui figurent dans mon cours. C'est une liste, un mémo, un pense-bête. Ensuite, je barre le superflu (synthèse) et ensuite je vais écrire un contenu que je tape au propre et là, la structure émerge ». En classe, elle procède de même : « Au début je donne juste un titre et je pose des questions. C'est seulement une fois qu'ils ont répondu à mes questions, que je les ai orientés vers le contenu, que je le diffuse au tableau et qu'ils peuvent noter. » Elle fait donc émerger le contenu du cours qu'elle structure ensuite pour le faire noter. Elle précise plus loin que lorsqu'ils travaillent par exemple en littérature sur un texte, les élèves répondent à ses questions à l'oral puis « une fois qu'on note le cours, je fais une espèce de résumé de 2-3 lignes de tout ce qu'on a dit » : synthèse et structure.

PARAMETRES : LES LIENS

Les 4 paramètres sont les « ingrédients » des actes de connaissance que sont l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créative. Les 2 premiers sont ceux des évocations concrètes ou de codes alors que les paramètres 3 et 4 sont respectivement ceux des liens logiques et imaginatifs.

Des liens logiques (P3) et imaginatifs (P4)

Les enseignants qui font beaucoup de liens dans leur manière de mémoriser font également beaucoup de liens en classe.

Ainsi, K. fait un certain nombre de liens analogiques imaginatifs (P4) et logiques (P3) en comparant par exemple le haut du dessin à « une espèce de chevelure hérissée de 4 pointes » ou bien une autre partie de la figure à « un triangle pointe vers le bas qui contient des lignes irrégulières ». Elle se rend d'ailleurs compte que la partie qu'elle parvient le moins à mémoriser est

justement celle qu'elle « n'arrive pas à relier aux autres ». Dans son enseignement, elle dit utiliser aussi beaucoup la mise en lien pour « faciliter la compréhension des élèves ». Elle fait des liens interdisciplinaires en reliant sa matière à l'histoire par exemple. Elle peut aussi faire des liens plus originaux en expliquant la notion de point de vue d'un texte en faisant une analogie avec la position de la caméra dans le cinéma.

De même pour C., qui a recours à des liens logiques et imaginatifs qu'elle verbalise pour sa mémorisation. Elle met par exemple en lien la première syllabe du mot à mémoriser avec sa traduction anglaise ou le sens du mot qu'elle connaît, avec

la forme ronde du dessin : « cela fait sens que la forme soit ronde puisque cela va sous l'eau ». Elle a aussi majoritairement recours aux liens de spatialité pour relier les différentes parties du dessin : « en haut » « en face », « en face à face », « en bas à droite » sont des expressions qu'elle utilise dans ses évocations verbales.

De même en classe, C. reconnaît faire beaucoup de mises en lien. Pour que ses élèves mémorisent mieux l'orthographe de mots elle explique par exemple la présence d'un accent circonflexe dans le mot « forêt » en racontant : « Avant il y avait un S comme dans forestier et le S a été transformé en accent circonflexe ». Elle peut aussi faire des liens plus imaginatifs quand elle enseigne et fait mémoriser le sens des accents graves et aigus. Elle part du mot « élève » connu des enfants et raconte que « ça monte vers le L puis ça descend du L ».

Pour A. aussi les liens logiques d'analogie sont importants. Certains liens entre différents éléments du dessin « arrivent automatiquement » : pour elle, ils ont un point commun et appartiennent tous au même domaine. A. semble voir très rapidement les liens de similitudes. Elle dit : « Je savais qu'au moment de reproduire cela n'allait pas me poser de problème car c'était logique ! ». Par contre elle dit devoir faire un effort pour trouver des liens entre d'autres parties du dessin car ce n'est pas spontanément logique pour elle. Elle précise qu'elle a besoin de ces liens dans son apprentissage et organise l'information sous forme de carte mentale pour mémoriser : « Moi pour mémoriser je suis obligée de passer par là ». De même en classe elle fait faire des cartes mentales à ses élèves en fin de chapitre : « pour qu'ils aient une vision globale et des liens qu'il y a » précise-t-elle.

Liens de similitude et de différence

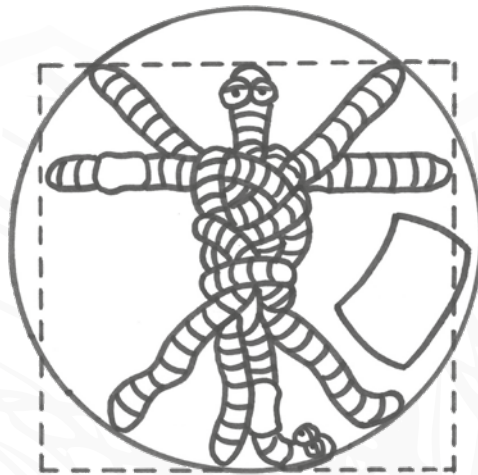
Certains commencent ou majorent fortement les liens de similitudes dans leur compréhension et cela se retrouve dans leur manière d'enseigner. Ainsi S. fait du sens par des évocations verbales d'analogie. Elle fait des comparaisons en cherchant d'abord des similitudes puis les différences et elle reconnaît qu'en classe aussi elle utilise beaucoup « c'est pareil que » et commence par donner les similitudes, les exemples, puis les contre-exemples.

PROJETS DE SENS

Les projets de sens de personnalité cognitive qui ont pu émerger lors des DP sur la tâche orientent également les enseignants dans leur manière de faire cours.

Projet de fin

L'apprenant qui présente un projet de sens de fin trouve



Une autre enseignante C. privilégie aussi fortement les liens de similitude pour réaliser la tâche donnée. Elle compte les différents détails et encode les similitudes : « Là il y en avait 5 et là aussi. Donc je savais que c'était pareil. Là j'ai repéré qu'il y en avait 4 et 4 en face à face. Elle dit aussi « c'est la même forme » ou « c'est très homogène ». En classe elle reconnaît ne donner que très rarement de contre-exemples et commence très souvent son cours pas « Qu'est-ce qu'on a déjà vu et qui est comme ça (sous-entendu « pareil ») ? ».

A l'inverse, M. comprend beaucoup plus par la différence. Il raconte sur un détail du dessin donné en tâche (des ronds) : « C'était hyper différent donc plus facile à retenir. Je retiens mieux ce qui sort du lot, ce qui est singulier : ça attire l'oeil. Là (les ronds), ils sont plus petits, il y a plus de vide, d'espace ». Il dit aussi que « les contre-exemples l'éclairent » et lui pour qui c'est la structure qui fait sens plutôt que les détails (ainsi il n'a pas compté le nombre de ronds et en a mis un nombre au hasard lors de la production du dessin), dit faire attention aux détails quand « ça l'intéresse », « quand c'est différent ». Quand il pratique un sport nouveau pour lui, il va en priorité mémoriser un détail particulier, « qu'on n'a pas l'habitude de faire », dit-il et il donne l'exemple d'un mouvement particulier de la hanche en canoë kayak pour passer d'une berge à l'autre face au courant, mouvement qu'il a parfaitement évoqué en ressenti de mouvement. Il ne sait pas trop s'il fonctionne de même dans son enseignement mais il reconnaît qu'il montre souvent ce qu'il ne faut pas faire dans un geste sportif. Lorsqu'il enseigne le service au tennis de table, il raconte : « D'abord j'ai montré un service bien exécuté et puis après j'ai montré un service mal exécuté, ce qu'il ne fallait pas faire ». Je fais l'hypothèse que probablement, s'il suivait sa façon d'apprendre, il montrerait d'abord ce qu'il ne faut pas faire mais ça me paraît difficile de faire cela lorsqu'on est en plein apprentissage de la didactique de sa discipline (M. est en INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education et prépare cette année le concours pour devenir professeur de sports). Je pense en effet qu'on enseigne largement aux futurs professeurs à illustrer leurs cours d'exemples mais très peu de contre-exemples. Je regrette de ne pas l'avoir questionné sur ce point.

d'abord du sens dans le but à atteindre. Il se tournera dans un deuxième temps vers les moyens à mettre en oeuvre.

K. raconte que pour préparer l'agrégation elle s'est d'abord demandé : « Qu'est-ce que le jury attend de moi ? », « Qu'est-ce que toi, si tu étais jury, tu attendrais des candidats ? ». Elle dit avoir besoin de savoir ce qu'on attend d'elle et à partir de là elle met en place des moyens pour apprendre. De même en classe,

elle dit ce qu'on va faire dans la séance : « A la fin de la séance vous devez être capable de ... ». Elle donne aussi le projet final de la séquence. Puis, dans un deuxième temps, elle donne les moyens pour parvenir à ces finalités : lexicale, structures, temps... A. elle aussi dit : « La production c'est ce qui stimule mon apprentissage. Je ne l'aurais peut-être pas aussi bien mémorisé (le dessin) si je n'avais pas eu à le dessiner juste après. » Cela semble donc être la finalité qui donne sens à son activité mentale et lui permet de mettre en place les moyens mentaux pour mener à bien l'activité. Parallèlement, elle précise que dans son cours, elle « aime bien que l'arrivée soit nettement définie ». De plus, elle explique : « Au départ j'étais partie pour faire de la recherche mais je n'y trouve pas mon compte. Je n'ai pas choisi la recherche (mais l'enseignement) car il me manque l'arrivée. »

Projet d'appliquant

L'apprenant qui se donne un projet de sens d'appliquant est très soucieux du « comment faire » et du comment utiliser ce qu'il apprend.

A. qui est très fortement motivée par la finalité, semble avoir un fort projet d'appliquante. Elle dit avoir besoin de « savoir ce qu'elle va en faire » (de ce qu'elle mémorise). Ainsi, lors de la préparation de l'agrégation, elle explique qu'elle se « projetait (imaginaire d'avenir) plus dans la partie pratique (préparation de cours) que dans les épreuves plus théoriques. J'avais remarqué qu'à partir du moment où j'arrivais à montrer l'intérêt du cours, je m'amusais beaucoup plus ! » et elle précise « l'intérêt concret » ! De même lorsqu'elle fait cours elle dit : « Je mets très en évidence, où est-ce qu'on veut aller, à quoi ça sert. » ou encore : « Quand je fais cours, j'explique d'abord à quoi ça sert, même vaguement, rapidement. Ensuite j'explique les concepts et ensuite, à la fin, je reviens sur à quoi ça sert... » si on se sert de tout ce qu'on a appris, on s'en sert vraiment comme ça « en amenant des notions nouvelles... mais au début, il me faut le « à quoi ça sert », sinon moi ça ne m'intéresse pas ! Donc je ne vais pas faire un cours comme ça, si moi je m'ennuie ! »

Projet de composant

L'apprenant qui met en oeuvre un projet de sens de composant, recherche d'abord les similitudes pour comprendre et adopte dans un premier temps le point de vue de l'autre. C. privilégie les liens de similitude pour effectuer la tâche de mémorisation (voir § liens de similitude). Quand je lui fais remarquer que la plupart de ses mises en lien entre les différents éléments du dessin sont des liens de similitude elle me dit : « Je n'aime pas le conflit. Je vais toujours chercher le point commun. Je me demande sur quoi on peut bâtir. » Elle dit que le projet de sens de composante est très fort chez elle et elle réalise que comprendre par la similitude imprègne beaucoup son enseignement. Elle se rend compte qu'elle donne très peu de contre-exemples. Elle raconte aussi par exemple qu'elle était

très « troublée par les élèves de CM1/CM2 qui se focalisaient et même ne retenaient que les exceptions dans la leçon sur le pluriel des mots terminés en OU ». De même lors de la tâche de mémorisation donnée, elle s'est rendu compte que lors de la phase de contrôle de ses évocations, elle ne portait pas son attention sur les différences et ne contrôlait que les similitudes entre perceptions et évocations, ce qui rendait son contrôle peu efficace et son geste d'attention pas totalement abouti.

Projet de transformateur

L'apprenant qui active un projet de sens de transformateur commence par transformer l'objet à comprendre afin de s'y reconnaître et de lui donner du sens.

M. se traduit tous les éléments du dessin à mémoriser en éléments concrets qu'elle connaît (P1) : « des flammes », « des champs labourés », « la mer », « une palette de peintre », « le drapeau d'un terrain de golf »... en lien aussi parfois avec du vécu personnel : « C'est la forme de la table de

mon salon ». Elle précise : « Je projette sur quelque chose que je connais pour retenir » ou encore « Traduire au moyen de liens avec du concret, ça me donne la compréhension de la forme je pense ». Elle évoque essentiellement en 1^{ère} personne. Par ailleurs, la mémorisation par coeur était très difficile à l'école car en fait elle « ne comprenait rien ». Cela semble être un incontournable pour elle de se traduire la chose à comprendre en éléments concrets afin de se l'approprier et de lui donner du sens. Elle raconte qu'en classe de Terminale, son prof de maths lui avait dit qu'elle avait un problème de repérage dans l'espace et que c'était pour cette raison qu'elle n'y arrivait pas en géométrie. Or, M est devenue géographe, la discipline de l'espace précisément ! Elle explique que la géographie ce n'est pas le même espace : c'est un espace concret ! « Je ne vais pas le penser en plan mais en territoire. Sur la frontière il y a des gens qui vivent dans ce village et qui vont échanger : c'est plutôt un espace approprié. » Pour elle, « l'espace n'est pas seulement une organisation c'est un espace vécu ». De même en classe, elle demande à ses élèves « que cela soit précis, qu'il y ait des données, des éléments concrets ». Elle ne leur donne pas de définitions à apprendre par coeur. Elle raconte : « En général, je leur demande de reformuler avec leurs mots... si je vois qu'ils ressortent mot à mot le cours je me dis qu'ils ne se sont pas approprié ».

Projet de compréhension

L'apprenant qui met en oeuvre un projet de sens de compréhension oriente en premier son activité mentale vers la recherche de la signification de la chose car c'est un incontournable pour lui, c'est ce qui donne du sens à son activité cognitive. S'il ne parvient pas à accéder au sens de la chose cela peut bloquer d'autres gestes mentaux comme l'attention ou la mémorisation.

Les projets de sens de personnalité cognitive qui ont pu émerger lors des DP sur la tâche orientent également les enseignants dans leur manière de faire cours.

La compréhension semble être un incontournable dans la mémorisation du dessin pour certains enseignants. F. se dit « Tu ne peux pas le mémoriser car tu ne sais pas ce que c'est ». Elle cherche beaucoup de liens logiques et quand elle ne peut pas le raccrocher à son univers mathématique ça lui pose problème dans son accès au sens et donc dans sa mémorisation. Elle dit par exemple : « Je me suis dit que ce n'est pas facile à mémoriser car ce n'est pas un cercle ni un ovale. » « Là, à part me dire que c'est arrondi... je suis passée à autre chose car j'avais l'impression que je pouvais la regarder trois heures et qu'au bout de trois heures je n'en saurais pas plus ! » Ou encore, elle observe ce qu'elle reconnaît comme un triangle et se dit « il n'est pas rectangle, pas isocèle, équilatéral. Il n'est pas spécifique, c'est un triangle ! ». Cette difficulté à faire des liens significatifs pour elle semble bloquer sa capacité d'évocation. Par contre, quand elle y parvient le sens est là : « Là il y en a 4 et 5 et là 4 et 3 (elle compte le nombre de lignes du dessin). C'est facile à mémoriser, c'est 4+1 et 4-1. Je me suis dit que c'était logique ». Elle raconte par ailleurs qu'elle n'arrive pas à mémoriser des chiffres tout seuls qui n'ont pas de sens (par exemple le poids de quelque chose, le nombre d'habitants d'une ville, les dates en histoire) car « ce sont des résultats. » Or ce qui fait sens pour

F. ce sont les mises en lien. Elle dit que dans sa discipline ce qui l'intéresse c'est « le cheminement de la démonstration », « l'enchaînement des trucs, je trouve ça beau ». F. recherche avant tout le sens et pour elle la mémorisation est secondaire. Elle pense d'ailleurs que « c'est plus important que les élèves comprennent. L'Institution fait que je demande qu'ils mémorisent mais s'ils ne mémorisent pas bien et qu'ils ont compris, c'est plus intelligent pour moi. »

De même K. semble avoir un fort projet de compréhension. Elle dit en parlant du dessin : « J'ai essayé de comprendre comment il était organisé » ou encore « Une fois que j'avais bien compris la figure... » A aucun moment elle ne parle de mémorisation. Elle fait beaucoup de mises en lien, essaye de « raccrocher les éléments à quelque chose de connu, de faire rentrer la figure dans une classification de (sa) mémoire ». K. se rend compte qu'elle a mal mémorisé la partie « la moins logique » pour elle : celle qu'elle « n'arrivait pas à relier aux autres ». Elle explique : « C'est celle qui me parle le moins » c'est-à-dire pour laquelle elle n'a pas pu donner du sens. En classe, elle essaye beaucoup de mettre les choses en lien et explique que « ce qui est important c'est que les élèves comprennent ».

EMOTION / POSTURE

La sensibilité de A. au stress qu'elle ressent dans certaines situations d'apprentissage fait qu'elle porte une grande attention à sa posture en classe.

A. s'est sentie stressée en début d'exécution de la tâche et ce pour plusieurs raisons. Elle raconte : « J'ai eu l'impression que tu regardais le temps, donc ça m'a stressée. Je me suis dit « il faut que je fasse vite car il y a un blanc » ». Elle raconte encore : « J'ai horreur qu'on me regarde faire ! J'ai vu que tu avais commencé à noter des choses sur ton papier et je me suis dit : « C'est bon, elle ne me regarde pas ! ». C'est là que j'ai pu commencer à compter mes lignes vraiment, à faire la forme. »

A. n'a donc pu rentrer dans le travail d'évocation qu'à partir du moment où émotionnellement elle s'est sentie en sécurité. En classe, A. fait également très attention à sa posture pour ne pas engendrer de stress chez ses élèves. Elle précise : « Quand je reste à côté d'eux, je fais toujours très attention de ne pas être un stress pour eux. Je ne regarde jamais au-dessus de leur épaule. Si j'ai besoin de travailler plus spécifiquement avec un élève, je m'assieds toujours à côté de lui, je me mets dans une position très tranquille parce que moi je sais qu'il ne se passe absolument rien dans ma tête si je suis stressée. »

CONTRAINTES

Si nous avons vu jusqu'à présent de multiples corrélations entre style d'apprentissage et style d'enseignement, j'ai aussi pu constater à plusieurs reprises que parfois des enseignants vont volontairement à l'encontre de leurs habitudes mentales et ce pour différentes raisons.

Pour certains, on leur a enseigné des pratiques pédagogiques qui vont à l'encontre de leur fonctionnement mental, ce qui crée un certain conflit interne. Ainsi S. explique qu'elle aime partir de l'exemple pour aller vers la règle et qu'elle s'autorise depuis peu « à pratiquer une démarche inductive en classe » car « on enseigne plutôt la déduction » (de

la règle vers l'exemple). De même, M., jeune futur enseignant qui est en train d'apprendre son métier et qui comprend par la différence (voir plus haut) donne beaucoup de contre-exemples pour montrer un geste sportif, ce qu'il valide comme étant une pratique assez rare. Néanmoins, il donne « d'abord un exemple » et je fais l'hypothèse qu'il agit ainsi parce qu'on lui a

enseigné à faire comme cela. De la même manière, M. dit « Personnellement je ne fais pas de cartes mentales mais j'en fais avec les élèves parce qu'on nous a appris à en faire à l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education) et ils adorent. Moi je fonctionne I/, II/, III/ » (plan linéaire).

Pour certains, on leur a enseigné des pratiques pédagogiques qui vont à l'encontre de leur fonctionnement mental, ce qui crée un certain conflit interne.

Pour d'autres enseignants, il s'agit de satisfaire les préférences des élèves (ou en tout cas de certains!). Ainsi F., qui a un lieu d'accueil temporel, fait parfois des cartes mentales avec ses élèves pour « leur donner la parole », « pour faire le point sur une notion ». Elle avoue que « ça ne lui parle pas trop ». Ce n'est sûrement pas un hasard si elle utilise le mot « parle » car F. a effectivement une langue dominante verbale : elle pense en mots et ce sont les mots qui font sens. La carte mentale ne semble pas faire sens pour elle mais elle dit qu'elle en fait parce que « les élèves aiment bien ça ». De même K. qui a un fort projet de compréhension (voir plus haut) dit que pour elle « la compréhension passe plus par l'explication ». Elle précise que c'est ce qu'elle a cherché à faire avec le dessin : se l'expliquer. Cependant, elle indique qu'en cours elle parle d'abord de l'application et elle explique : « Je sais que j'ai des élèves qui ont besoin de voir l'utilité des choses ».

Une autre enseignante se donne des contraintes de fonctionnement opposées à sa personnalité cognitive pour être plus efficace. En effet F., pour élaborer les diaporamas de ses cours de Master, part de la structure alors que ce sont les détails qui l'attirent. Elle explique : « Si je commence par les détails ça va être l'horreur parce que j'adore les détails ! » Elle dit avoir peur de « partir dans tous les sens » si elle part des détails et reconnaît arriver de plus en plus à élaborer la structure (de ses cours) sans avoir les détails. Par ailleurs, F., qui a une imagination débordante et pour qui « le rêve a toujours été extrêmement important », dit que la structure est pour elle « un garde-fou ». De même A. est elle aussi très attirée par les détails. Elle dit : « Je pars souvent des détails et je suis obligée de faire cet effort intellectuel de me dire « attention là, tu as pris beaucoup de détails, remets-les dans un contexte général ! » ». Aussi en classe, elle a la même crainte : « Ça m'a toujours desservi tous ces détails donc au contraire (en cours) j'essaie toujours de les

replacer dans un truc plus global. »

Enfin, des professeurs vont à l'encontre de leurs habitudes mentales pour mieux satisfaire aux exigences de leur tâche ou de leur métier d'enseignant. C. par exemple, pour qui la globalité fait plus sens que les détails, a dû modifier son fonctionnement quand elle est passée de la classe de CM au CP. Elle explique : « J'étais dans « globalement ils savent lire », « globalement ça va, j'arrive à lire son truc ! ». J'ai vu que ma collègue était beaucoup plus exigeante sur le L qui monte de 3 interlignes, le T qui monte de 2. Ça a été un combat pour moi pour faire attention à ça, ce que maintenant je fais. » De même, F. explique avoir besoin du pourquoi. Elle aime remonter à l'explication. Elle dit : « J'adore le temps. Pour moi le temps explique. C'est les origines, c'est savoir d'où je viens et où je vais ». Par contre dans son métier, elle se dit plus dans l'application que dans le pourquoi car sa tâche l'exige. En effet, elle explique : « Je suis plus dans l'application car c'est un Master professionnalisant. Ils vont aller travailler dans des institutions donc il va falloir qu'ils aient des savoir-faire et qu'ils aient développé des attitudes de savoir-être. »

Cet article rend compte du « défrichage » d'un domaine de recherche non investi jusqu'à présent. Au début je ne cherchais rien de précis si ce n'est des corrélations éventuelles entre style d'apprentissage et style d'enseignement. Je ne savais pas ce qui allait émerger. L'idée était d'être à l'écoute, réceptive à des mises en lien. Désormais, des axes de recherche ont été mis à jour et la poursuite du travail pourrait viser à les valider, à les approfondir, à les affiner.

Jean Jaurès, homme politique français du début du XX^{ème} siècle, disait déjà : « On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est ». Il semble effectivement que l'on n'enseigne qu'avec « ce que l'on est » et notamment notre personnalité cognitive. Aussi, tout enseignant gagnerait à se découvrir dans ses habitudes mentales, dans ses projets de sens, en tant que personne mais aussi dans sa posture d'enseignant.

Céline CHABOT (France)
Praticienne en Gestion mentale
Ancienne professeure d'espagnol



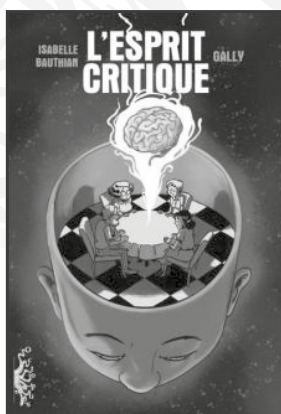
Je remercie vivement tous les enseignants avec qui j'ai mené ces dialogues pédagogiques qui m'ont accordé leur confiance et de leur temps.

Si vous souhaitez me faire part de vos commentaires sur cet article, je serai heureuse de les lire : contact@celinechabot.fr.

Deux BD de qualité pour comprendre et pratiquer l'esprit critique

A partir des derniers ouvrages de Gérald Bronner et de Jean-Philippe Lachaux, Véronique Alexis et Mimie de Volder ont soulevé le problème de l'esprit critique, menacé par le détournement de l'attention et la stimulation des biais cognitifs. Voici deux bandes dessinées toutes récentes qui pourraient soutenir utilement des discussions à ce sujet avec des adolescents.

A recommander : elles sont bien documentées, elles soulèvent des problèmes que nous connaissons tous sans pour autant pouvoir les analyser et, en prime, elles ne manquent pas d'humour, ce qui facilitera la discussion.



Isabelle Bauthian - Gally - *L'esprit critique*, Delcourt, mars 2021

Isabelle Bauthian, scénariste, romancière, est biologiste de formation ; sa complice, Gally, est dessinatrice et libraire. Elles ont imaginé un récit qui amène un jeune trentenaire rationaliste à rencontrer un esprit à la suite d'une soirée pleine de controverses : l'esprit critique. Leur dialogue mouvementé permet de retracer l'histoire de l'esprit critique, de caractériser la démarche scientifique en la distinguant nettement des croyances, d'aborder la question des biais cognitifs et des faux arguments. Tout cela en montrant que nous sommes tous - même les scientifiques - susceptibles de nous tromper. Rien de manichéen dans le propos, mais le souci de retourner aux faits, de contrôler ses sources avant d'élaborer des vérités ... provisoires.

Un ouvrage intelligent, prudent, solide et réjouissant, parce qu'il communique grâce à une histoire et à une mise en images subtile et drôle.

Doan Bui - Leslie Plée - *Fake news, l'info qui ne tourne pas rond*, Delcourt, avril 2021



Doan Bui est journaliste et elle a mené diverses enquêtes dans le monde des fake news. Leslie Plée est dessinatrice. A elles deux elles nous font voyager dans différentes régions du pays des infos : on y rencontre les platistes, les climatosceptiques, les antivaccins. On affronte le monde du « pape des fake news », Donald Trump en personne. On démonte le rôle des algorithmes et des big data dans cet univers crédule. On se pose plein de bonnes questions, dont celle de savoir pourquoi nous nous laissons tous prendre par ces miroirs aux alouettes.

Cette fois encore, une réflexion riche est menée par le biais d'une histoire : celle de Doan Bui (devenue personnage et parlant en «je»). Elle s'identifie à Alice au pays des merveilles et raconte les rencontres inattendues faites au fond du terrier du lapin blanc : celui qu'ont creusé les faussaires et complotistes de tout poil.

Au moment où on remet largement en question la pensée scientifique et la vérification des sources dans les médias, où les théories du complot fleurissent sur les réseaux sociaux et où le biais de confirmation pousse à protéger son pré carré à coup d'injures et de préjugés, voilà deux albums qui favorisent le questionnement, tout en gardant les nuances. A lire et à faire lire !

Anne Moinet

Lionel Naccache, *Le cinéma intérieur. Projection privée au cœur de la conscience.* Odile Jacob, 2020

1. Le livre pas à pas

Les roues tournent à l'envers !

Tout commence avec cet effet d'optique courant au cinéma quand nous voyons un chariot avancer avec les roues qui tournent à l'envers.

D'emblée, l'auteur nous fournit une explication expérimentale et ce sera le cas tout au long de cet ouvrage et de façon très lisible pour le grand public. Nous y reviendrons.

Mais surprise ! Si le cinéma travaille avec 24 images par seconde et peut ainsi donner l'illusion de mouvement, notre cerveau, lui, travaille de la même manière, mais avec 13 images par seconde.

Il s'agit donc de la *transformation d'un ensemble d'images fixes (et donc discrètes) en une perception continue et animée (...)* (p.31) *L'auteur conclut que lors du mouvement apparent, notre esprit/cerveau a inventé les images qu'il n'a pas reçues, il a créé de toutes pièces les « images manquantes », et produit ainsi un film continu.* (p.33)

Vous l'avez compris, nous voilà embarqués dans une étude poussée de notre perception visuelle.

Et voici la base de sa recherche : *Nous disposons désormais des deux briques essentielles du cinéma intérieur : nous percevons le monde à travers une suite d'instantanés capturés par notre cerveau visuel chaque dixième de seconde et ces images fixes sont rapidement montées en un film continu par un mécanisme de remplissage ou plutôt d'invention.* (p.35) Voilà ce qu'il appelle notre cinéma intérieur. L'auteur va filer ce qui est plus qu'une métaphore et cela lui réussit plutôt bien.

Suit alors la description minutieuse d'une série d'expériences de laboratoire.

L'auteur résume ainsi *les grands résultats glanés dans les deux premiers chapitres : l'échantillonnage discret du monde visuel ; le travail de montage complexe de notre film subjectif qui inclut des étapes de colorisation, de remplissage, voire d'invention des « trous » et d'autres effets*

spéciaux très utiles ; les liens étroits entre la perception et les mouvements de notre corps et notamment de nos yeux ; enfin les liens (complexes) de notre cinéma intérieur, qui réunit ainsi au sein d'une seule et grande famille, les films de notre perception, ceux de notre imagination, de nos rêves, des hallucinations visuelles et de nos chers souvenirs. (p.101)

L'illusion de la complétude et l'art difficile de sonder la conscience

La deuxième partie du livre va travailler principalement *l'illusion de complétude : quand nous croyons voir tout ce que la scène visuelle contient* (p.104) et, dans la foulée, l'auteur ouvre la question du vécu de conscience.

Selon certains spécialistes nous croyons tout voir ! En fait, d'après l'auteur, *Nous croyons voir le monde sans prendre conscience de l'inventer (très fidèlement) pour partie.* (p.132)

Il entreprend ensuite de démontrer *la validité de ce principe de fictionnalisation partielle du réel...* (p.132) Il souligne ce qu'il appelle *le côté très inventif de notre cinéma intérieur.* (p.139)

De là il va logiquement vers le sens : *L'attribution du sens, l'interprétation subjective font partie de notre cinéma intérieur. (...)* *Les allers-retours entre les interprétations conscientes et interprétations inconscientes construisent le sens qu'ont pour nous les choses.* (pp. 151 et 154) Comment dès

lors qualifier cette démarche de sens ? *Nous croyons toujours quelque chose au sujet des choses que nous percevons. (...)* *Les choses ont pour nous toujours un sens. (...)* *Mais nous retiendrons que notre cinéma intérieur produit des significations* (p.157) pour conclure « *Je est une fiction.* » (p.160)

Et de boucler la boucle en fin de livre avec ces mots : (...) *le 13 images par seconde s'invite également au cœur de notre conscience.* (p.189)



II. Et la GM face à cet ouvrage ?

D'abord un (profond) étonnement puisqu'il n'est question ici que de la perception visuelle avec une place modeste pour la perception cutanée.

L'illusion de la complétude qui est largement affirmée nous est familière : pour nous il y a toujours un écart entre le réel et les évocations que nous pouvons constituer. Cet écart nous mène à tenir compte d'une réelle incertitude et à faire preuve d'une grande prudence.

La recherche du sens est présentée de façon caricaturale. Que le *13 images par seconde* soit au centre de notre conscience frise le simplisme.

Nous pouvons tiquer, mais nous pourrions aussi entamer un dialogue.

III. Le ton

Un ton assez prétentieux. Parfois dans l'accroche quasi publicitaire. *Ces découvertes, nous l'avons vu, n'ont rien à envier à l'héroïsme, à la curiosité, à l'intelligence, à la créativité ni à l'audace des grands navigateurs et astronautes.* (p.79)

Ou alors franchement ingénu : *Si vous avez lu avec attention ces trois chapitres, alors vous appartenez désormais au club des initiés à notre cinéma intérieur.* (pp. 143-4)

Les termes comme « fictionnalisation » ou « illusion » sont utilisés sans être vraiment définis.

Un ton qui n'est en tout cas pas un ton d'ouverture.

IV. Ouvrir un dialogue

Tout ce qui est avancé dans cet ouvrage est rigoureusement fondé, mais le point de vue est restreint et l'auteur annonce d'autres ouvrages en prolongement.

Nous pourrions certainement poser pas mal de questions à partir la masse d'observations issues de notre pratique et de nos recherches théoriques. Citons pêle-mêle : la perception auditive qui est tout juste mentionnée, la pertinence de la distinction entre perception et évocation, l'écart qui est toujours présent entre le réel et son évocation, la constitution du sens dans toute sa complexité, le statut de la conscience et l'attention que nous portons aux tâtonnements de la compréhension et à toutes possibilités d'élargissements du geste d'imagination.

Cet ouvrage n'apporte pas grand-chose à notre pratique, mais il pourrait être un bel exercice d'ouverture à condition d'y consacrer pas mal de temps et de rencontrer attention et réelle écoute.

Pierre-Paul Delvaux

La Gestion mentale continue son chemin dans le Pays de Charleroi

Témoignages croisés d'une enseignante et d'une maman d'élève

Je venais de terminer mon 4^{ème} jour de formation en niveau 1, des idées plein la tête, à tester avec mes élèves dès leur retour en présentiel.

Ce jour-là, je commençais ma journée avec 2 heures consécutives dans une classe de 3Gt, en néerlandais LM1. Un groupe de 25 élèves, dynamiques, scolaires, dont le niveau moyen est assez bon. J'avais malgré tout pu identifier, chez plusieurs élèves, certaines difficultés à maintenir leur attention au cours et à mémoriser les mots de vocabulaire, les TP, les règles de grammaire.

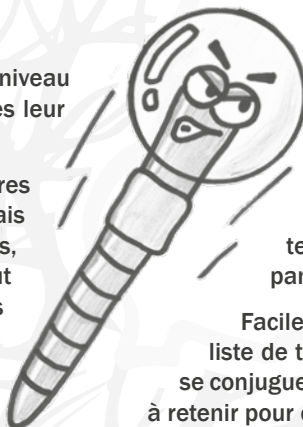
J'avais donc décidé de consacrer ces 2 heures à faire de la Gestion mentale pour essayer de les aider à progresser dans ma branche, mais aussi dans les autres.

Je leur ai demandé s'ils étaient d'accord de jouer le jeu et de faire des petits exercices pour tester l'efficacité de leur mémoire. Je les ai sentis preneurs.

J'avais choisi d'insister sur l'importance des gestes mentaux, différenciant l'attention (faire exister dans la tête) de la mémorisation (le faire exister avec un imaginaire d'avenir), parfois confondues chez les élèves.

Ensuite, je leur ai proposé le jeu « Burger de la Mort »¹ (testé et approuvé durant mon dernier jour de formation !), en leur conseillant une technique pour tenter de mémoriser 10 réponses dans l'ordre. Ils avaient compris qu'ils devaient être attentifs et se donner les moyens de faire exister les réponses dans leur mémoire.

Le résultat est sans appel : tous ont pu réitérer quasiment toutes les réponses dans le bon ordre, ce qui leur paraissait



impossible lorsque j'avais expliqué la règle du jeu.

Ils ont donc bien dû admettre que leur cerveau leur obéissait au doigt et à l'œil quand ils avaient décidé de l'obliger à le faire, ou, en termes de GM, de se mettre en projet en anticipant la tâche dans toutes ses dimensions.

Facile ensuite de faire le lien avec la tant redoutée liste de temps primitifs, dont ces quelques verbes qui se conjuguent toujours avec l'auxiliaire «zijn», impossibles à retenir pour certains...

Ensemble, nous avons donc tenté de trouver une technique pour y arriver : sortir ces verbes «spéciaux» de la longue liste, les classer par ordre alphabétique et retenir les 1^{ères} lettres de chaque infinitif... et curieusement, seule la première lettre évoque tout le reste du mot! Magique!

Test réussi pour 100% des élèves, même en le refaisant à la fin des 2h de cours, et également 24h après... Par contre, après le week-end, quelques-uns avaient oublié quelques mots... l'occasion pour moi de leur parler de la courbe d'Ebbinghaus (courbe de l'oubli) et de la nécessité de la réitération.

Convaincus par les différents exercices effectués, des élèves ont décidé de changer leur méthode de travail, et ça marche : leurs résultats sont en hausse!

Et cerise sur le gâteau : une maman m'a envoyé un gentil message pour me remercier d'avoir initié son fils à la Gestion mentale! Il a été étonné du pouvoir qu'il avait lui-même sur son cerveau !

Bonjour Madame C.,

Tout d'abord, je vous remercie d'avoir sonné l'alarme auprès de Madame D. pour mon fils.

Ensuite, je voulais vous dire que les exercices de Gestion mentale que vous avez initiés aujourd'hui lui ont fait énormément de bien. Il m'a raconté ce soir qu'il avait été surpris de combien il avait pu être super attentif aux cours qui ont suivi. Le connaissant, vous savez ce que cela veut dire pour lui...

Je voulais donc juste vous dire bravo, merci, continuez surtout

S.M.

S.C.

¹ Weber Héléne, *Objectif mémoire*, Eyrolles, 2013, pp. 84 à 91

Détournons les règles à notre guise !

Dobble, c'est quoi ?

Dobble est un jeu d'ambiance de 55 cartes (rondes) sur lesquelles sont représentés 8 symboles.

Le but est de découvrir l'unique symbole identique entre deux cartes.

Les symboles sont identiques (même forme, même couleur, seule la taille varie).

Voici comment je l'utilise dans mes accompagnements en Gestion mentale. Alors que Dobble est présenté comme un jeu travaillant l'attention, j'en fais un exercice de mémorisation qui me permet d'expliquer ce geste.

Pour qui ?

Je l'utilise avec des apprenants de tout âge, du primaire au supérieur.

Dans ce cadre, je vous explique comment je l'utilise lors de séances individuelles mais je le pratique également avec des groupes.

Matériel

- Un jeu Dobble
- Une carte quelconque agrandie

But du jeu détourné

Il faut être le plus rapide à repérer l'unique symbole identique entre la carte mémorisée et la carte retournée, le nommer à haute voix. Celui qui est le plus rapide gagne la carte.

Comment ?

1^{ère} étape : je la réalise souvent à la fin d'une séance : mettre en tête les symboles d'une carte.

- Consigne de départ : Je vais te demander de mettre en tête les symboles de cette carte, afin de les réutiliser dans un jeu que nous réaliserons lors de notre prochaine rencontre.
- Voici les réactions les plus courantes :
 - Oh, ce sera dans longtemps, je ne sais pas si je vais y arriver.
 - Je ne vais pas savoir, je pense.



- D'autres ont le sourire, le prennent comme un défi.

- Je te rappelle que ce n'est pas le résultat qui compte (on en a déjà parlé) mais comment tu auras procédé. Si tu arrives à les retenir tous, c'est chouette. S'il te manque des informations, c'est chouette aussi, tu sais que ce sera une bonne piste de travail pour la suite.

- S'ensuit un DP : je questionne pour retracer son itinéraire mental quand il

encode l'information. Le jeune prend conscience de ce qu'il a fait mentalement pour réaliser cette tâche et moi je garde ces informations pour la suite de mon accompagnement.

- S'il n'a pas utilisé le paramètre quatre, je peux lui proposer de créer une histoire avec ces 8 symboles. J'observe comment il fait : est-il rapide ou non, déstabilisé par la demande ou à l'aise, son histoire est-elle farfelue ou tend-elle vers une certaine logique ? Etc.

Je le questionne : comment as-tu trouvé cet exercice ? Comment as-tu procédé ? Est-ce que tu y as pris plaisir ? Est-ce que tu procèdes comme cela parfois à l'école ? Est-ce que l'on pourrait transférer cela à l'école ? Etc.

2^{ème} étape : je la réalise lors de la séance suivante.

- Je demande à l'apprenant de faire revenir dans sa tête la carte avec les 8 symboles mémorisés et de me les nommer.
 - Je réalise un DP et je questionne sur la restitution des informations. Je demande s'il a fait quelque chose entre les deux séances. La plupart du temps, le jeune m'explique qu'il a réactivé les 8 dessins. Je rebondis pour lui expliquer la nécessité des réactivations pour ancrer la mémorisation, je valorise cette étape. Je fais des liens avec les neurosciences et le fonctionnement du cerveau.
 - S'il a eu des pannes, j'accompagne le jeune pour qu'il puisse remettre les symboles manquants en tête.



Analyse GM

- La seule différence avec la règle de départ est de faire mémoriser une carte du jeu et de différer l'utilisation de cette mémorisation.
- La mise en projet n'est pas de mettre en tête pour le plaisir de mettre en tête mais bien pour pouvoir jouer lors de notre prochaine rencontre, l'imaginaire d'avenir et le projet de réutilisation sont donc bien présents et motivants.

- Grâce à cette activité, je peux décortiquer les étapes du geste de mémorisation. Travailler sur l'itinéraire mental utilisé pour l'encodage des informations mais également sur l'ancrage et la récupération des stockés mémorisés.
- Je peux mettre en avant également la nature des évocations et les paramètres sollicités.
- Ce passage par le jeu est motivant, sécurisant, redonne confiance. Très souvent, après plusieurs séances, je les entends me dire avec fierté : «tu sais les dessins sur la carte, je m'en souviens encore ». Ce n'est pas quelqu'un qui leur dit qu'ils peuvent y arriver mais ils vivent cette réussite. Quel impact quand ils se rendent compte qu'ils en sont capables !

Une seule chose nous reste à faire : jouer !

Sophie Barbieux
(activité créée en collaboration avec Laëtitia Rogghe)

Le site du projet Signesetsens sur la lecture est lui aussi de nouveau accessible

L'asbl Inforef, rue du Mont St Martin 45, 4000 Liège avec laquelle nous avons mené ce projet, vient de rendre le site à nouveau accessible en simplifiant son usage : pour avoir accès aux documents produits il faut cliquer sur un des points dans le rectangle tout en haut de la page d'accueil. Tous les documents produits par IF Belgique s'y trouvent, ceux des partenaires également, c'est encore une mine à réexplorer ! Les documents en powerpoint sur le livre de J. Giasson, La compréhension en lecture, y sont téléchargeables.

Pour y accéder :

<https://signesetsens.eu/>

signesetsens.eu

Ressources | Connaissance de l'acte lexique... | Pratiques pédagogiques

MODULE DE FORMATION : les âges - les pays - les obstacles - les langues
les types de signes - identification des obstacles en lecture

Signes @ sens LIÈRE, une recherche active de sens

"Lisez pour vivre"
Flaubert, juin 1857
dans une lettre à Melle de Chantepie

Lifelong Learning Programme
Projet n° 1333940-L1P1-2007-1-BE-COMENIUS-CMP -
Période d'éligibilité du 01/12/2007 au 28/02/2010

Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette communication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

La GM ou « le pouvoir de mettre le monde en réflexion dans ma conscience »¹

Le choix de mes études, la manière dont je conçois l'apprentissage, mes choix méthodologiques sont d'ordre biographique. La Gestion mentale m'a permis de réaliser les influences que mon parcours de vie a eues sur mes choix méthodologiques.

D'ailleurs...

...« La nature de la communication veut qu'un énoncé en cours d'élaboration ne puisse être qu'imparfaitement formulé par écrit et demeure en partie, et souvent pour l'essentiel, caché dans l'esprit de l'auteur. Mais celui-ci n'en est pas conscient car, en lisant son manuscrit, il en complète automatiquement le sens. » (...) Le texte ne rend pas compte exactement de sa pensée ou de son savoir implicite »²

Avant de commencer mon métier d'enseignante, je me posais beaucoup de questions quant à la présentation de la matière, à la relation avec les apprenant.e.s,... C'est lorsque j'ai commencé à travailler avec un public FLE (non-francophone) et faiblement scolarisé dans sa langue maternelle dans une ASBL- public que j'appréhendais à cause du manque de références communes que j'avais avec lui – que j'ai commencé à réfléchir davantage et c'est ce qui a été le moteur de ma recherche de pistes : quelle démarche, quelle progression dans la matière, comment travailler avec le groupe-classe (individuellement, en sous-groupes, par deux,...), quels types de supports utiliser,... ?

Je crois en fin de compte que c'est l'enseignement à ce type de public qui constitue pour moi le plus grand défi tant dans l'innovation que dans la préparation

des cours. Je pense avoir été sensible à ce public et aux méthodes employées dans ce contexte associatif car il a remis en question plusieurs de mes représentations de ce qu'est un bon professeur, un.e apprenant.e, le savoir et l'apprentissage. Ces « déclics » ont été possibles car ils étaient en résonance avec mes valeurs personnelles. Considérant les représentations comme des **processus dynamiques** qui permettent une lecture de ce qui nous entoure, je me suis aperçue que j'avais construit une grille de lecture du réel tout au long de ma scolarité qui a été bousculée par ces premières expériences de stage et d'enseignement. Ce « basculement » a été rendu possible grâce aux valeurs qui m'animent, valeurs qui transparaissent au travers de ces théories et ces personnes, que j'ai rencontrées après mes études et qui ont permis à ma pratique d'évoluer. J'ai vécu des pratiques de classe, j'ai rencontré des professeurs davantage en concordance avec mes valeurs qui ont permis à mes représentations d'évoluer. L'aspect décisif dans l'évolution de ces représentations est surtout le fait de vivre cet enseignement, d'être dans la position d'une apprenante « réflexive ». D'avoir la possibilité en tant qu'apprenante d'analyser une situation de classe vécue, de réfléchir à ses apports et ensuite de les mettre en pratique en tant que formatrice.

Ma réflexion autour des motivations qui orientent ma pratique a été de *me prendre comme objet d'analyse, à savoir de réfléchir à ma position, argumenter mes prises de positions, être consciente de mes intentions, mes représentations, les valeurs qui sous-tendent ces actions.*

...je me suis aperçue que j'avais construit une grille de lecture du réel tout au long de ma scolarité qui a été bousculée par ces premières expériences de stage et d'enseignement. Ce « basculement » a été rendu possible grâce aux valeurs qui m'animent, valeurs qui transparaissent au travers de ces théories et ces personnes, que j'ai rencontrées après mes études et qui ont permis à ma pratique d'évoluer

Un petit retour sur la définition de valeurs est ici essentielle : « Les valeurs sont vues comme des concepts utilisés pour représenter, au niveau mental, des objectifs socialement désirables et pour parler de ces objectifs dans les interactions sociales. (Schwartz 2006³) L'appropriation d'une valeur se manifeste selon deux modes : celui de l'action et celui du discours (Rescher 1982). Les valeurs servent de motivation aux actions ; elles poussent l'individu à choisir une forme d'action au détriment des autres. »⁴

¹ de La Garanderie, A., *Réussir, ça s'apprend*, 2013, Bayard, p.801

² Hall. E.T., *La dimension cachée*, 1971, Editions du Seuil, p.9

³ Schwartz, Shalom H., *Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications* - Dans Revue française de sociologie 2006/4 (Vol. 47)

⁴ Dione B. (2015) *L'accommodation des valeurs professionnelles aux valeurs culturelles chez les bibliothécaires universitaires sénégalais*. Documentation et bibliothèques, 61(4),167-180.doi:10.7202/1033437ar

Les pratiques que j'ai développées ces dernières années ont évolué en fonction d'un contexte particulier (associatif et bruxellois), d'un public (de migrants peu scolarisés) que je connaissais peu, et dont je ne partageais pas toujours les codes socio-culturels. Mes acquis ne suffisaient pas face au public infra-scolarisé et au contexte dans lequel je travaillais, mes représentations ont donc dû évoluer, car si j'avais gardé ces représentations antérieures de l'enseignement, je n'aurais pas pu continuer à enseigner dans ce contexte. Le contexte, avec

tout ce qu'il comprend (l'institution, le public, les moyens,...), a donc questionné mes pratiques. C'est pourquoi j'ai cherché d'autres pistes, d'autres théories, d'autres façons de faire qui ont modifié mes représentations de l'enseignant.e, de l'apprenant.e et du savoir. Cela a été possible car mes valeurs étaient en accord avec ces nouvelles représentations et ont pu avoir une répercussion sur mes pratiques. Si mes valeurs n'avaient pas été en accord avec ces nouvelles représentations, je pense que j'aurais changé de secteur, de public, voire de profession.

Comment ont évolué mes représentations liées à l'apprentissage ?

Selon Denise Jodelet, les représentations sociales sont une *forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle complète sa définition en ajoutant que le concept de représentation sociale désigne une **forme de connaissance spécifique**, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des **modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal**. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres.*⁵

En ayant cette définition à l'esprit, je me suis penchée sur mes représentations en situation de classe. Mes représentations se sont essentiellement construites sur mes expériences en

tant qu'élève et sur l'importance que je pouvais accorder à l'institution scolaire. Elles sont restées longtemps figées jusqu'à ma première expérience de stage où un basculement s'est produit.

Je me rends compte à présent que mes représentations de départ étaient assez catégoriques et tranchées. Je pense que c'était dû à ma scolarité, en partie. J'ai été scolarisée dans une école secondaire où l'initiative des élèves, les remises en question du système étaient peu prises en considération. Par ailleurs, ayant longtemps considéré l'école comme ma seule porte de sortie, je ne me serais jamais permis de remettre en question l'institution qui allait me donner les clés et qui me conduirait vers « autre chose ».

Pour illustrer ce propos, je prendrai l'exemple de la posture du professeur. Il est vrai que je considérais la posture du professeur comme centrale (et uniquement centrale). Cette représentation a, petit à petit, évolué. A présent, je m'aperçois qu'il s'agit davantage d'une question de curseur à déplacer sur un continuum. La posture centrale du professeur n'est pas mauvaise en soi, parfois elle est nécessaire. Avec les années, je ne pense plus qu'une posture soit meilleure qu'une autre. Je crois qu'il est pertinent, en fonction des activités et de ce que l'on souhaite travailler avec les apprenant.e.s, de varier cette posture et d'être conscient de ce que ce changement peut induire.



Quels aspects de la Gestion mentale correspondent à mon identité de professeur de FLE et alpha et de travailleuse sociale?

Mon constat : J'ai été bien scolarisée, j'ai appris plusieurs langues durant mon parcours scolaire. Les personnes que j'ai en face de moi parlent aussi plusieurs langues (parfois plus de langues avec un meilleur niveau) mais ont parfois été moins scolarisées. Nous sommes égaux en tant qu'êtres humains, donc je considère qu'elles sont tout aussi capables que moi d'apprendre. Alors : « Pourquoi n'apprennent-ils pas ? Est-ce que c'est eux qui sont en cause ? Est-ce que c'est ma méthode ? Peut-être les deux ? Quelle approche, en accord avec

mes valeurs, pourra m'aider dans ma pratique ? »

Une approche qui :

- reconnaît le pluralisme cognitif,
- est humaniste,
- remet en question la théorie du don,
- propose davantage d'équité dans l'apprentissage,
- prend en compte l'hétérogénéité des profils socio-culturels,

⁵ Jodelet, D., *Les représentations sociales*, 1989, Paris, PUF.

A l'écoute des nouveaux praticiens

- est centrée sur l'apprenant.e,
- stimule la créativité du professeur dans son enseignement.

Tous ces critères, je les ai retrouvés dans la Gestion mentale. Elle apporte beaucoup de réponses, notamment au traitement cognitif personnel de l'apprenant.e par rapport à la matière enseignée. Par ailleurs, elle permet à l'enseignant.e de se décentrer de son propre fonctionnement, de questionner ses supports, d'être plus attentif.ve aux besoins évocatifs et perceptifs des étudiant.e.s qui ne sont pas identiques aux siens, d'être plus tolérant.e dans les différences d'apprentissage, et de faire preuve d'humilité dans l'enseignement de sa matière. C'est pour ces raisons que concevoir mes cours dans la perspective de la Gestion mentale me permet de m'améliorer et d'être davantage en accord avec moi-même dans mon métier d'enseignante. Lors de la préparation d'un cours, je garde à l'esprit (du moins j'essaie) les besoins perceptifs et les différents projets de sens possibles des apprenants, et je tâche de proposer des activités qui en balayaient le plus afin que chacun.e (moi y compris) s'y retrouve. Et également, dans le but de stimuler certains liens chez certain.e.s apprenant.e.s qui en font peu.

Qu'est-ce que l'intelligence ? Je prendrai ici une définition de H. Gardner : (...) *c'est contre l'idée d'un Q.I. qui mesurerait une intelligence unique et innée que s'est construite sa théorie.*⁶ C'est pourquoi il élargit les paramètres permettant de définir et de comprendre l'intelligence, « *afin d'intégrer l'infinie diversité des capacités humaines dans toute culture et dans tout contexte social.* »⁷ Selon lui, l'intelligence possède trois composantes :

- « un ensemble de compétences qui permettent à un individu de résoudre des problèmes dans la vie courante,
- la capacité à créer un produit réel ou offrir un service qui ait de la valeur dans une culture donnée,
- la capacité à se poser des problèmes et à trouver des solutions à ces problèmes, permettant en particulier à un individu d'acquérir de nouvelles connaissances. »⁸

Ces trois composantes mettent en évidence la *multiculturalité des formes que peuvent prendre l'intelligence, et que cette intelligence vient répondre à un problème et*

Conscient de ses propres moyens d'apprendre, l'apprenant voit des portes s'ouvrir

en trouver les solutions dans un contexte donné.

Gardner distingue 8 formes d'intelligence : kinesthésique, linguistique, spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle, musicale, logico-mathématique, naturaliste et existentielle. Selon lui, ces 8 formes d'intelligence sont *présentes chez tous les êtres humains*, à des degrés divers. Elles sont activées par des « *facteurs d'éveil ou d'inhibition* » de l'intelligence. Ces facteurs d'éveil sont, selon les auteurs, caractérisés par l'environnement propre à une société.

Voici quelques exemples de situations, facteurs d'éveil ou d'inhibition de certaines formes d'intelligence :

- « *l'accès à des ressources physiques ou humaines,*
- *le fait de vivre dans une époque donnée et dans une culture donnée,*
- *le milieu de vie immédiat,*
- *l'environnement familial,*
- *les conditions de vie. »*

Les 8 formes d'intelligence relevées par Gardner peuvent donc se combiner de multiples façons chez les êtres humains en fonction des facteurs que je viens de citer. C'est pourquoi, je pense que favoriser une approche multiple d'une même situation permettra à l'ensemble des élèves de comprendre, d'intégrer la matière grâce aux stratégies dominantes qui sont propres à chacun d'eux. Par ailleurs, cette approche multiple leur permettra de stimuler les autres formes d'intelligence présentes chez chacun d'entre eux et d'accroître leur compréhension au fil du temps.

Mais il faut faire un pas de plus : la prise de conscience essentielle. Et c'est là que la Gestion mentale a été une pièce clé du puzzle qui se construit progressivement dans ma tête. Car conscient de ses propres moyens d'apprendre, l'apprenant voit des portes s'ouvrir. L'apprenant n'est plus tributaire du mode de fonctionnement de l'enseignant. Il a ses propres clés pour faire attention, mémoriser, comprendre, réfléchir et imaginer. Il ne dépend plus de la manière dont enseigne le professeur, mais devient plus autonome dans ses apprentissages.

Conclusion (provisoire) : « Faire d'une contrainte, une ressource. »⁹

Un retour sur mes valeurs, mes représentations et les moments clés où les transitions ont eu lieu m'a permis de réfléchir aux raisons pour lesquelles j'étais tant attachée aux savoir-apprendre en cours de FLE et alpha. Le contexte (associatif avec un public migrant peu scolarisé) dans lequel je travaille actuellement a été décisif. Je ne pense pas que j'aurais autant cher-

ché à changer mes méthodes d'enseignement si celles que j'avais au départ fonctionnaient avec un public FLE et alpha faiblement scolarisé. C'est pourquoi j'ai choisi de me former à la Gestion mentale car elle a répondu à beaucoup de questions que je me posais à la fois en tant qu'élève et que formatrice. Je la considère comme une *théorie profondément humaniste qui*

⁶ Abdelgaber S. *Les intelligences multiples : Interview d'Howard Gardner*, 2005, n° 437, Dossier: Des langues bien vivantes

⁷ Hourst B., *A l'école des intelligences multiples*, 2006, Hachette, p.25

⁸ Hourst B., *ibid.*, p.26

⁹ Gaté, J-P. & Payen de La Garanderie T., *Introduction à Antoine de La Garanderie*, 2007, Chronique sociale, p. 25

met en avant les différences d'apprentissage de chacun et en fait des plus-values, qui va à l'encontre de la théorie des dons et ravive le principe de l'éducabilité de chacun. Car la Gestion mentale permet selon moi d'avoir une réflexion sur son propre fonctionnement, d'améliorer la créativité dans les cours mis en place, d'adopter de nouvelles attitudes en regard des difficultés des élèves, de concevoir l'apprenant.e avec des forces et des faiblesses distinctes des miennes, distinctes des autres élèves sans pour autant le stigmatiser comme « mauvais ». C'est pour toutes ces raisons et parce qu'elle correspond à mes valeurs et répond à mes besoins que j'y adhère.

L'approche centrée sur l'apprenant.e est donc pour moi globalement positive. Cependant, je ne trouve pas évident de placer le curseur au bon endroit afin de trouver un équilibre entre ce que je juge pertinent d'aborder en classe et ce dont les apprenant.e.s ont besoin. Les apprenant.e.s ont parfois des représentations d'un enseignant.e omniscient.e (surtout chez les publics infra-scolarisés), qui donne son savoir et sans qui ils ne seront jamais capables de se débrouiller seul.e.s. Je refuse d'endosser constamment ce rôle, et pourtant la posture moins centrale que j'ai choisie est souvent ébranlée par les apprenant.e.s qui sont en demande de suivi continu, de réponses toutes faites,... Je suis convaincue qu'adopter une position

trop centrale peut rendre les apprenant.e.s dépendant.e.s du professeur. Mais changer de posture est parfois très difficile à mettre en place car elle renvoie également à un mode de fonctionnement plus global, au-delà de celui qui se joue en classe. La vision que j'ai d'une classe et des relations qui s'y jouent est le reflet du type de relations que je voudrais voir dans la société. En général, ces personnes sont très peu consultées, leurs avis rarement pris en compte, et lorsqu'on essaye d'ouvrir cet espace de liberté par rapport à la langue, la démarche n'est pas toujours comprise, et est plutôt questionnée, voire remise en question par les apprenant.e.s en premier lieu.

La matière que j'ai choisi d'enseigner n'est donc pas un choix anodin. Je m'aperçois, dans le contexte migratoire actuel, de tous les enjeux socio-politiques qui se trouvent derrière la question de l'enseignement du FLE et de l'alpha à des publics faiblement scolarisés à Bruxelles. Fondamentalement, les valeurs qui animent ma pratique et qui sont un moteur pour mon métier se nourrissent d'un projet de société plus égalitaire, plus solidaire et équitable auquel j'aspire. *J'en viens même à me demander si, dans la fonction que j'occupe actuellement, les valeurs d'autonomie et d'universalisme qui me sont si chères ne prennent pas le pas sur le savoir à enseigner.*

Références / Ouvrages consultés

- Abdelgaber S., Interview d'Howard Gardner : *Les intelligences multiples*, 2005, n° 437, Dossier: Des langues bien vivantes (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-intelligences-multiples>)
- Belleau J., *Les formes d'intelligence de Gardner*, 2001, Cégep
- de La Garanderie, A., *Réussir, ça s'apprend*, 2013, Bayard
- Dione B. (2015) *L'accommodation des valeurs professionnelles aux valeurs culturelles* chez les bibliothécaires universitaires sénégalais. *Documentation et bibliothèques*, 61(4), 167-180. doi:10.7202/1033437ar
- Gardner H., *Les intelligences multiples*, 1996, 2004, Retz
- Gaté, J-P. & Payen de La Garanderie T., *Introduction à Antoine de La Garanderie*, 2007, Chronique sociale
- Hourst B., *A l'école des intelligences multiples*, 2006, Hachette
- Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, 1989, PUF
- Milland L. & Flament C., Article : *Les facettes d'une représentation sociale : nouvelle approche des effets de masquage* – Dans *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 2010/2 (Numéro 86) – PUL <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2010-2-page-213.htm>
- Perrenoud P., *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*, In *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, pp. 42-45
- Perrenoud P., *Assumer une identité réflexive in Educateur*, n° 2, 18 février 2005, pp.30-33
- Schwartz S. H., *Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications* - Dans *Revue française de sociologie* 2006/4 (Vol. 47) (<https://www.cairn.info/publications-de-Schwartz-Shalom%20H.-18816.htm>)

Leïla Louahed

Le prochain témoignage sera celui de Assane Awe praticien en GM à Dakar.

Nos formations dans les mois à venir

Un nouvel agenda sera sur le site dès la fin du mois d'août 2021 pour l'année civile 2022.

1. La motivation, les émotions dans l'apprentissage et la Gestion mentale

Au lieu de nous chagriner sur l'absence de motivation des uns et des autres, abordons-la comme une interaction vivifiante entre le cognitif, le social et l'émotionnel, entre facteurs individuels et situationnels.

La motivation est un concept très large : l'aborder en croisant l'approche de la Gestion mentale, celle de Roland Viau (*La motivation en contexte scolaire*) et celle du neurobiologiste et pédagogue Daniel Favre (20 clés pour favoriser l'apprentissage, cesser de démotiver les élèves) permet de mieux la comprendre dans sa complexité et permet de prendre conscience des enjeux en présence lorsque nous enseignons ou accompagnons des apprenants, y compris en ce qui concerne l'aspect émotionnel parfois très présent ; cette formation débouche sur de nombreuses pistes pour agir plus efficacement. Une bonne

manière aussi d'apprendre à tenir compte des émotions qui accompagnent tout apprentissage.

Donc, **formation tournée vers la pratique** dans la relation de classe ou la relation d'accompagnement en individuel.

Il est nécessaire d'avoir suivi les niveaux 1 et 2 de Gestion mentale si possible (et au minimum le niveau 1).

Dates : 27 et 28/08 à Namur + 13/11/21 soit à Namur soit par visioconférence (à décider ensemble fin août). Formation n° 2143.

Pour en savoir plus : voir le descriptif dans l'agenda (point n° 4).

Formateurs : Hélène Delvaux et Luc Fauville.

2. Une formation/séminaire pour y voir plus clair sur « Espace, temps, mouvement et ressentis »

Par visioconférence uniquement.

Le domaine du « mouvement et ressentis » est relativement neuf : ce domaine est caractérisé par un vécu de mouvement mental très intense ou par des ressentis corporels tout aussi intenses ; il mérite d'être approfondi et d'être relié à l'espace et au temps qui font l'objet de diverses formations depuis longtemps. Quatre journées plus proches d'un séminaire ou d'une recherche action que d'une formation classique.

Durée : 4 jours de 9h à 16h.

Dates : 4 samedis, les 25/09/21, 09/10/21, 15/01/22 et 29/01/22 de 9h à 16h.

Lieu : par visioconférence pour les 4 journées.

Formateurs : Hélène et Pierre-Paul Delvaux, Geneviève Donéa, Anne Moinet, tous formateurs en Gestion mentale.

Public cible : toute personne qui a suivi les niveaux 1 et 2 de Gestion mentale.

Les objectifs de la formation : proposer des outils

- pour reconnaître à la fois les composantes d'espace, temps, mouvement ou ressentis dans les objets de perception et les besoins de chacun ;

- pour repérer les lieux d'accueil des évocations et que chacun puisse découvrir le sien ;
- pour repérer les composantes d'espace, temps, mouvement ou ressentis dans l'itinéraire mental au service de chacun des gestes mentaux ;
- pour repérer les obstacles possibles et chercher des pistes pédagogiques permettant d'y remédier.

Contenus :

- définition des concepts (esp-temps-mvt externes et internes, atmosphères de sens, impressions sensorielles, activité perceptive et évocative, lieux de sens et leurs caractéristiques, ...) ;
- analyse d'objets de perception et de parcours évocatifs ;
- travail sur le langage pour observer et analyser comment il exprime avec de grandes nuances l'espace, le temps et le mouvement (en s'appuyant sur les grammairiens Guillaume et Galichet) ;
- recherche de propositions pédagogiques ;
- analyse d'exemples en lien avec tous les gestes mentaux ;
- mises en pratique par les participants et retour sur celles-ci.

La méthodologie : la formation se déroulera de manière interactive à partir d'éléments théoriques, de nombreux exemples, de mises en situation, de dialogues pédagogiques, etc.

Les sources :

La formation s'appuie notamment sur l'article de Th. De La Garanderie, *Affectivité et connaissance, Pour une pédagogie du projet de sens* (2014), sur les livres d'A. de La Garanderie, *Renforcer l'Eveil au sens* (2006), *Les grands projets de nos petits*

(2001), et *Critique de la raison pédagogique* (1997). Enfin elle se nourrit des résultats du collège de recherche sur le mouvement menée par l'IIGM et publiée sur son site (<https://www.iigm.org/>).

Pour s'inscrire, voir <https://www.ifbelgique.be/agenda/13-agenda/128-formation-seminaire-espace-temps-mouvement>.

3. Envie tout simplement de se former à la Gestion mentale : faites-le savoir autour de vous. Il reste des places !

Deux formations destinées aux débutants : 5 jours pour découvrir les bases de la gestion mentale et apprendre à se connaître.

Un bel équilibre entre les exercices, les exemples et les apports théoriques.

- à **Bruxelles**, 2 jours fin août, un samedi de septembre et deux samedis d'octobre. Formatrice : Denise Daems.

- à **Liège**, 5 samedis en septembre, octobre et novembre. Formatrice : Geneviève Donéa.

Pour en savoir plus et s'inscrire : <https://www.ifbelgique.be/agenda/13-agenda/97-les-niveaux-1-en-2020>.

Adhésion à IF Belgique

L'adhésion va toujours du 1^{er} juillet d'une année au 30 juin de l'année suivante. C'est donc le moment de la renouveler.

Certains ont déjà renouvelé, souvent grâce au paiement d'une formation. Pour connaître votre situation, il vous suffit de regarder l'étiquette avec votre adresse sur l'enveloppe : **si vous lisez en-dessous à droite les chiffres 20-21**, cela signifie que vous étiez en ordre de cotisation jusqu'au 30 juin 2021... **et qu'il est temps de renouveler !** Si vous lisez au même endroit 21-22, cela signifie que votre adhésion pour 2021-22 est en ordre. Nous vous en remercions.

- Pour la Belgique : 20 €.
- Pour l'étranger : 25 €.

A verser sur le compte d'IF Belgique, code Iban : BE20 3101 5687 5156 et code Bic : BBRUBEBB - banque ING.

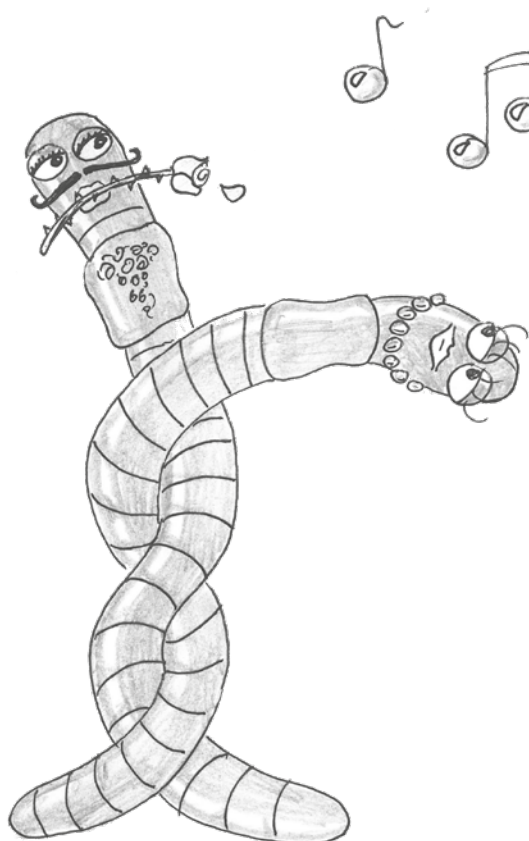
Merci de votre fidélité et de votre confiance !

Le prochain colloque de l'IIGM (Institut International de Gestion Mentale) se déroulera les **23 et 24 octobre 2021** à la Maison de la Salle, 78a rue de Sèvres, à Paris (7°), sur le thème :

De l'évocation à l'esprit critique : éduquer à une pensée libre tout au long de la vie.

Un flyer de présentation et un bulletin d'inscription seront mis en ligne sur notre site avant la fin du mois de juin, mais vous pouvez d'ores et déjà réserver votre inscription en envoyant un message à l'adresse : iigm@contact.org

En guise d'au-revoir souriant quelques fragments pétillants qui consonnent avec notre propos :



« Petite leçon de tango »

(...) quand on se donne un axe on voit des parallèles partout. Dans le chaos du monde et de chaque journée, où l'on croise des tas de choses qui vont dans tous les sens, c'est forcé, il y a effectivement des parallèles partout. Mais comment trouve-t-on d'abord son axe ?

(...) Ma surprise, la première fois que j'ai dansé le tango avec un inconnu, qui a conclu calmement : « Tu n'as pas d'axe ! » Je ne voyais pas bien le problème, mais je pigeais que si tu n'as pas d'axe, cela ne va pas le faire. Depuis lors, chaque fois que quelque chose patine ou avorte ou n'sait pas quoi faire, je me salue intérieurement : « Bonjour Napadax, encore toi ? » Et j'ai appris deux choses : 1) l'axe repose sur la notion de colonne vertébrale, en tango comme ailleurs. Il faut une logique solide et souple à la fois, des articulations qui laissent ceci ouvert et cela fermé – un texte sans vertèbres c'est du pudding ; 2) l'axe est donc un truc construit, ficelé os par os, un art d'architecte. Il n'est pas fourni tel quel par la nature, et il n'y a rien à « trouver », il faut le fabriquer avec ses mains, ses désirs et ses idées. Ce qui entraîne une liberté bienvenue : si on peut le créer, on peut le changer. Personne ne doit trouver sa voie, chacun peut tracer son chemin. Ouf. (...)

Extrait de *Tant pis, je fonce ! 50 histoires pour saisir la vie* d'Elisa Brune, Odile Jacob, 2018, pp. 86-87.

Nous avons aimé !

La rédaction