

Frédéric Rava-Reny, formateur en gestion mentale

Rencontre menée par Anne-Moinet-Lorrain
et publiée dans la Feuille d'IF n° 22 de juin 2011

Frédéric vit à Bordeaux. Il est formateur en gestion mentale et il a animé deux ateliers à Wégimont en novembre 2010, l'un à propos du nombre d'or, l'autre sur l'apprentissage du taïchi.

Pour lui, « *la conscience est toujours liée à un support soit émotionnel, soit intellectuel, soit corporel* ». La conscience est rarement éveillée, on a des bribes de conscience et c'est sans doute le but de démarches telles que la gestion mentale : renforcer cette conscience déficiente pour nous permettre d'harmoniser notre vie.

Pour illustrer son idée, Frédéric utilise une métaphore, qu'il emploie d'ailleurs très utilement avec les élèves qu'il a en entretien : **la métaphore de l'attelage**. « *C'est lié à une métaphore qu'utilise Platon dans le Phèdre, sauf que j'ajoute une quatrième personne (chez Platon, il n'y en a que trois). Il y a un carrosse avec des chevaux, un cocher et un passager. Le cocher, c'est le cerveau, l'aspect intellectuel ou cognitif. Le carrosse, c'est le corps et les chevaux, ce sont les émotions. Alors, si on reste avec ce modèle à trois, on retrouve l'image de l'aurige de Platon, mais là c'est bien un carrosse, parce que, en plus, il y a bien un passager dans le carrosse et la conscience, ça serait le passager. Mais, la plupart du temps, le passager dort. Alors, du coup, il y a le cocher qui décide de faire des trucs, parce qu'un jour le passager lui a dit que ça serait sympathique d'aller là ou là. On ne sait pas s'il faudrait réactualiser ou pas, mais en l'absence d'indications supplémentaires, le cocher estime qu'il fait ce qu'il sait faire du mieux qu'il peut. Les émotions, c'est pareil, elles tirent un petit peu comme elles veulent. Puis le carrosse, qui est le corps, de temps en temps il s'arrête pour réparer la roue, etc. La conscience, c'est le quatrième, ça serait ce qu'on voit le moins, puisque ce serait le passager. (...) Il se fait que, dans notre pauvre vie d'être humain, la conscience, elle est embarquée dans cet attelage. De temps en temps, elle se réveille et elle dit : « Ce serait bien d'aller là. » Alors, d'accord, on fait cela. En fait, notre promesse, c'est que le passager soit le commanditaire de l'attelage. »*

Cette métaphore permet notamment de redéfinir le rôle de la gestion mentale : « *Alors la gestion mentale, qu'est-ce que ça serait ? Ça serait comment faire entrer en dialogue le passager et le cocher, puisque, pour moi, la gestion mentale, elle s'adresse essentiellement à l'aspect intellectuel et cognitif. Ce qui ne veut pas dire que nous nions l'existence du reste, mais nous disons que quand même, notre point de départ, c'est l'aspect cognitif. Évidemment, nous nous interrogeons sur les relations qui existent entre tout ce beau monde : le corps, les émotions et l'aspect cognitif. L'idée, c'est que chacun arrive à trouver sa place* » Et Frédéric utilise une deuxième métaphore, empruntée aux pratiques de taïchi à deux : « *C'est comme en taïchi : il faut que chacun arrive à occuper sa place. La personne qui est en face, on peut l'accueillir, parce qu'on va rester à sa place et l'autre ne pourra pas la prendre. On occupe chacun notre place à nous. L'idée, c'est qu'en donnant la place au cocher, les autres vont pouvoir prendre leur place. Et c'est ce que j'observe en dialogue, c'est que – alors que je n'aborde absolument pas le domaine émotionnel, il y a des choses qui se passent dans le champ émotionnel. Et moi, j'aurais tendance à croire que cela se passe d'autant plus facilement qu'on le laisse tranquille et que quand on donne la place à la pensée, du coup, on*

remet un peu tout dans le bon ordre. Je vois, dans le travail corporel, quand on a des personnes qui viennent de faire un travail en gestion mentale, on aperçoit une détente. Je le vois. Quand la personne entre dans la pièce, je vois la différence de posture et la différence de tension musculaire. Comment peut-on s'en apercevoir ? On peut voir par exemple les gens qui arrivent la tête enfoncée dans les épaules et, au fur et à mesure, les épaules qui se relâchent. Il y a eu un travail de centration : la personne s'est recentrée sur son axe, sa colonne vertébrale. »

Le but de la gestion mentale serait de « réveiller le passager pour qu'il reprenne sa fonction de commanditaire. Le passager cherche à aller quelque part. Cela correspond à ce que nous, on a appelé un moment « horizon de sens », ce qu'on a appelé aussi « structure de projet de sens ». Cela tourne autour de la notion de projet, c'est-à-dire, ce qui fait sens pour nous, le projet de sens. L'idée, c'est que, tant qu'on est en vie, on sent qu'on a quelque chose à vivre ou à faire vivre ou à faire. C'est la métaphore de la pomme de terre de la cave de Rogers : vous prenez une pomme de terre, vous la mettez dans la cave, il y a une fenêtre qui est loin et, malgré tout, les germes, avec une force extraordinaire, vont aller vers la lumière. Et finalement, dans la vie, un être humain, c'est cela. On est vivant et on sent qu'on veut aller vers quelque chose. »

Pour Frédéric, la conscience est une potentialité, elle est là au départ, mais elle n'est pas nécessairement active, c'est nous qui la forgeons, qui l'éveillons : « *Je me souviens de ce jeune garçon de 6^{ème} primaire qui vient, après avoir suivi pendant des années des séances de logopédie et de psychothérapie, et qui vient parce que sa maman avait entendu parler de la gestion mentale et veut essayer encore autre chose. On fait un entretien initial – on a dû travailler 2 ou 3h, pas plus, en deux fois – et, au sortir de cette première séance, je lui dis : « Pour toi, comment pourrais-tu dire ce que tu as vécu, est-ce que tu as découvert des choses, qu'est-ce qui s'est passé ? » Et il me dit : « Eh ! bien, c'est comme si mon cerveau avait dormi jusqu'à aujourd'hui et qu'aujourd'hui, il s'est réveillé. » Et c'était un peu le mythe de la Belle au Bois dormant, c'est-à-dire qu'il y a quelqu'un qui dort et, ça y est, on l'a réveillé. »*

La conscience, le passager, a une vocation d'**unification de la personne**, mais elle entretient souvent un lien privilégié avec l'un des constituants de l'attelage : « *Quand j'utilise cette métaphore en dialogue, on a des déchirements de conscience. Quand je dis : « ton cerveau et toi », pour les personnes dont la conscience est très intellectuelle, ils disent : « Ah ! mais, mon cerveau, c'est moi. » De la même façon, les gens qui sont très fort corporellement, quand on leur montre que le corps, ce n'est pas eux, ils disent : « Mais non, mon corps, c'est moi. » Ils ne peuvent pas avoir une position « méta », comme on dit maintenant. Et c'est pareil pour les gens qui ont une vie émotionnelle très riche : si on leur dit que les émotions, ce n'est pas complètement eux, il y a un déchirement. « Si, si, l'émotion, c'est moi ! » C'est d'ailleurs pour moi une façon d'avoir une indication sur le vécu de conscience de la personne. Quelqu'un qui est fort dans le corps, cela ne le dérange pas que le cerveau et lui, ça fasse deux. » Ce que cherche la gestion mentale, c'est à ré-harmoniser la collaboration dans l'attelage, à unifier la conscience. Frédéric a eu l'occasion de soumettre cette métaphore à Antoine de La Garanderie : « *Il a trouvé que c'était très juste et que, par rapport à certains enfants, c'était très pertinent, parce que cela permettait d'illustrer leur problématique. »**

La tradition cartésienne a séparé le corps de l'esprit, et cela a encore maintenant des effets néfastes sur l'apprentissage. Frédéric déclare vigoureusement : « **Moi, je pense qu'on ne peut pas apprendre sans le corps.** Je pense que, si on veut apprendre sans corps, ce sera quelque

chose de désincarné. (...) Est-ce qu'une idée désincarnée est encore une idée ou est-ce que c'est une rêverie ? Si je reprends une des définitions que La Garanderie a données de l'évocation, la définition qui sollicite le P4, la définition métaphorique, il dit : « Le é de « évocation », c'est le é de « être », pourquoi ? Parce que le monde a vocation à être dans notre conscience. Ça, ce n'est pas trop difficile, ça correspond à ce que nous savons : je perçois, j'évoque. Bon. Mais c'est aussi parce que notre être a vocation à être dans le monde. Alors, c'est bien d'avoir la pensée, d'avoir des idées, mais il faut les matérialiser. La première forme de matérialisation, c'est à travers mon corps. C'est par mon corps que je vais pouvoir matérialiser mon évocation. Cette espèce d'aller-retour entre l'extérieur et l'intérieur ne peut pas avoir lieu s'il n'y a pas de corps. Nous ne sommes pas de purs esprits. » Le corps est « le lieu de rencontre entre l'extérieur et l'intérieur » et si nous « apprenons aux enfants à vivre le monde extérieur en eux-mêmes par l'évocation, nous avons aussi à leur apprendre à en être l'incarnation. Soit à trouver en eux ce qui correspond à ce qu'on leur montre à l'extérieur. Un exemple très simple : regardez la joie des enfants quand on leur montre la numération. Ils sont très contents de voir qu'ils ont des doigts qui correspondent à ce qu'on est en train de leur raconter. Il y a une jubilation, parce que la main sert à saisir avec l'évocation la totalité du monde, parce que, finalement, avec ma main, je peux compter jusqu'à 5, avec les deux, je peux compter jusqu'à 10 ou jusqu'à 12, si j'utilise les phalanges ou je peux compter jusqu'à 60, voire davantage. Mais en plus le corps et l'évocation alliée font que, potentiellement, je peux dénombrer tout ce que je veux. Alors, cette jubilation du petit, elle ne pourrait pas exister si le corps n'était pas présent. Le fait qu'ils articulent les doigts montre que « Oui, ce que tu me montres à l'extérieur est vrai, parce que je le vis corporellement. » Et en fait, pour moi, la source fondamentale de l'échec dans l'apprentissage, c'est qu'à un moment donné, il y a une rupture avec le corps. C'est-à-dire que, tout à coup, on pourrait dire « le projet de comprendre, c'est faire sens », mais on pourrait dire aussi « le projet de comprendre, c'est faire corps ». C'est-à-dire « Je prends avec moi. » Mais moi, c'est aussi le corps. Je le fais, moi. »

Quand l'élève parvient à « **incarner** » l'apprentissage, cela permet « une détente, favorable à un aspect fondamental de la conscience qui jaillit : la quiescence, c'est-à-dire le rythme lent, le rythme de base de la pensée. » Mais Frédéric nous met en garde : « Un des pièges, je le précise tout de suite, ce serait de croire qu'il suffit de passer par le corps pour que ça marche. Non ! Il y a à vivre ces aller et retour extérieur/intérieur, entre ce qui va être vécu corporellement et ce qui est vécu par la pensée. Et ce sont ces allers et retours qui vont faire que cela va être assimilé vraiment. Nous avons à unifier les deux aspects : corps et conscience, comme on l'a dit à propos de la métaphore de l'attelage. »

Frédéric enseigne les sciences, en particulier la physique et il cherche, dès qu'il le peut, à faire incarner les concepts par les élèves. C'est ainsi qu'il procède au moment où les élèves doivent découvrir ce qu'est un électron, notion difficile à comprendre, puisque rien n'est directement perceptible. « Je me suis autorisé à le faire de manière systématique avec les élèves quand, un jour, en 3^{ème} secondaire, j'ai une élève qui me dit : « Mais qu'est-ce que c'est que l'électron ? » Alors je lui dis : « Attendez, je vais vous répondre, mais avant cela est que vous seriez capable de me dire ce qu'on a dit au cours à propos de l'électron ? » Alors elle me dit : « Oui, pas de problème, je peux vous donner la définition, faire le schéma, les exercices, mais je n'ai pas compris. » C'était une élève qui avait bien fait son travail, qui s'était fait des évocations, mais elle avait besoin d'autre chose. Alors là, sans doute parce que, en GM, on dira que je suis auprès des êtres, c'est l'élément déclencheur pour moi, je me suis dit : « Là, on va passer au mouvement. » Et là, j'ai eu l'intuition que le schéma était fixe et que même un schéma en mouvement n'aurait pas suffi, il fallait que les élèves – cette élève – bouge(nt).

Alors, j'ai fait sortir la classe dans la cour. (...) Et là, dans la cour, il y a des élèves qui font les noyaux, d'autres les électrons et on refait le cours. Et là, l'élève en question me dit : « Ça va, Monsieur, c'est bon, j'ai compris. » Il fallait que cela passe par le corps ! »

Autre exemple, en mathématiques pour faire intégrer la notion de médiatrice: « Deux personnes vont faire les points de la médiatrice. D'abord on fait un segment de droite. Pour matérialiser ce segment, on prend deux personnes. L'une fait une extrémité et l'autre représente la deuxième extrémité. La médiatrice, c'est la droite qui passe par le milieu de ce segment. Donc on peut mettre quelqu'un à égale distance des deux extrémités : il va incarner le milieu. Et après, ce sont tous les points qui sont à même distance des deux extrémités. Et donc, on peut faire cela avec une classe et tous ces élèves vont être la médiatrice. Ils vont faire partie de la médiatrice. Alors, évidemment, quand on va travailler le concept, on va prendre exemples et contre-exemples. Du coup, c'est aussi intéressant que des élèves soient en dehors et qu'on puisse dire : untel fait partie, untel ne fait pas partie. On va par la suite distinguer la médiatrice, qui est une droite, de la médiane, qui est un segment. »

On peut procéder de manière analogue en français pour l'apprentissage du code : chaque élève incarne une lettre et on leur fait vivre les combinaisons de lettre. Même principe en conjugaison : « Il y a un élève qui incarne « je », un élève qui incarne chaque pronom personnel, un élève qui incarne la base verbale, le radical. Après, il y a un élève qui fait le e, qui fait le s et il faut réaliser les accords. Les enseignants ont souvent une objection : cela va prendre beaucoup de temps et qu'est-ce qu'on en fait après ? Effectivement, cela prend du temps inutile, si on ne pense pas à **le refaire vivre en pensée**. On peut demander aux jeunes : « Bon, qu'est-ce que vous avez fait ? Qui étiez-vous ? Comment ça marche ? » Parce que, en même temps, il faut montrer les récurrences on va s'apercevoir que, tiens, chaque fois qu'il y a « tu », qui est incarné par untel, hop, il y a s qui vient s'ajouter. Donc on fait ça et après on schématise au tableau pour faire le lien entre ce qui a été vécu et une trace en deux dimensions. Et il faut le réactualiser après. Et ça marche ! Alors, pour mettre les élèves en projet de mémoriser, évidemment, il faut les « payer », donc moi, je leur dis : « Vous mémorisez cette chorégraphie, parce que je vous demanderai de la refaire et je vous noterai. » Je ne le fais pas nécessairement sur beaucoup de points, mais, au moins, cela valorise le travail qui a été fait. Et, en même temps, cela les motive : ils se demandent « Moi, j'étais qui ? Et les autres ? Avec qui j'ai travaillé ? » Cela les motive. En plus, ils bougent. Et une fois que cela a été travaillé ainsi, quand on a de nouveau besoin du concept, quand on le sollicite, on dit : « Vous vous souvenez de ce qu'on avait fait ? » Et ils s'en souviennent rapidement. A condition que les liens aient été évoqués, qu'on leur ait donné des temps d'évocation. »

Dernier exemple, en géographie : « En géographie, on peut jouer la rivière. On va prendre une carte de France, je donne un énoncé tendancieux : « Qui est plus haut, Toulouse ou Bordeaux ? » Alors, il y a ceux qui s'appuient sur la carte et qui répondent « Bordeaux », parce qu'elle est plus haut sur la carte. Et puis, il y a ceux qui s'appuient sur les phénomènes naturels et qui disent que c'est Toulouse qui est plus haut. Alors, qu'est-ce qu'il y a à prendre en compte ? Il y a le trait qui les relie : c'est une rivière. Et une rivière, c'est quelque chose qui bouge et on va incarner le fait que le trait fixe sur la feuille est un phénomène dynamique et que, si c'est de l'eau, en plus elle s'écoule du haut vers le bas. Donc du coup, chaque fois qu'il y a une rivière, il y a une différence d'altitude. Il y a un relief qui est caché derrière. »

En formation, Frédéric cherche également à faire **incarner les concepts de gestion mentale** : « Je pense que les projets de sens correspondent aussi à des vécus de conscience corporels.

On n'est pas seulement sur des vécus cognitifs. En même temps, il y a des phénomènes qui vivent dans le corps. Par exemple, sur le projet d'opposant et de composant – j'en avais parlé à La Garanderie et il trouvait que c'était intéressant – c'est qu'il est lié à la position du poumon. L'hypothèse que j'ai faite et qui s'observe fréquemment, c'est que les opposants sont souvent en position de poumons vides et du coup ils ont le sentiment d'un soi vide et ils s'opposent. Alors que les composants sont souvent en position de poumons pleins, ils ont un sentiment de soi plein et du coup ils peuvent composer. Ce qui fait qu'en dialogue, je peux très rapidement poser la question : « Est-ce que vous préférez être poumons pleins ou poumons vides ? » Et là, c'est très surprenant, parce qu'on contacte tout de suite l'introspection, parce que la personne rentre à l'intérieur d'elle-même. J'ai eu des petits, 6 ans, qui me disent : « Moi je préfère être poumons vides, et là, ils délivrent tout de suite un projet de sens. Alors j'ai essayé de vérifier mes hypothèses, mais d'être aussi ouvert à d'autres hypothèses. Et je me souviens de cette jeune de 12 ans qui me dit : « Moi, je préfère être poumons vides, parce que cela me permet d'être accueillante envers le monde. » Là, on a une posture. Et, en fait, on peut alors parler de ses évocations, parce qu'elle les a déjà contactées. »

Ces quelques exemples montrent que le passage par le corps permet de vivre autre chose que lorsqu'on reste uniquement dans sa tête « *peut-être, dit Frédéric, parce qu'on vit réellement la position du passager qui dirige tout le monde, à la fois le corps, l'esprit et les émotions.* »

Propos recueillis et mis en forme par Anne-Moinet-Lorrain