

L'apprenant est une personne

par Geneviève Louis et Nicole Martin d'IF Languedoc Roussillon

Réflexion publiée dans la *Feuille d'IF* n°14 « Emotion et cognition » de juin 2007

1. L'inattendu !

Qu'il s'agisse de choix professionnels, d'expériences de vie, d'être enseignant, thérapeute, parent, nous regardons, accompagnons ceux qui apprennent et apprenons à leur contact. Ces moments réservent des surprises. Ce qui pose problème est la plupart du temps inattendu. Il est possible malgré tout, grâce à des observations, des hypothèses et le secours d'outils récents, en particulier l'image du fonctionnement du cerveau, de reconnaître et de dégager quelques points forts.

Parler de l'apprentissage, confronter des expériences d'apprentissage, observer des personnes en situation d'apprentissage, conduit souvent à constater des effets identiques appartenant à deux aspects pourtant très différents : la réussite ou l'échec. Le discours employé considéré comme très rationnel donne des raisons :

Je suis en situation de concentration ou non, je peux mobiliser mon attention ou non, je me projette ou pas dans ce que je fais, je manque de méthodes ou pas, on pourrait allonger cette liste.

On peut faire un **premier** constat surprenant sur les termes utilisés, il s'agit la plupart du temps de mots difficiles à préciser si l'on ne possède pas de grille particulière pour permettre de les partager, de les utiliser, et d'agir à travers eux, par exemple : sans la gestion mentale comment comprendre ce qui se passe pour ces personnes quand elles tiennent ces propos ?

Un **deuxième** constat : ce sont les mêmes termes utilisés en positif ou en négatif pour parler de possibilités ou d'incompétences et ce toujours dans la difficulté à identifier ce qu'ils recouvrent exactement.

Néanmoins ils sont acceptés par tous comme une évidence et comme une explication qui n'a pas besoin d'être précisée à la fois pour celui qui réussit, celui qui échoue et celui qui accompagne.

Tout aussi curieusement, les fins de phrases accompagnant par exemple - je me concentre - ou - je ne peux pas fixer mon attention - sont moins de l'ordre du rationnel. Ce sont des remarques qui une fois développées parlent dans un cas d'excitation, de sollicitation en fin de compte de plaisir et, dans le cas inverse, font état de peur, de colère, d'agressivité, de refus.

*F. se présente à la demande de ses parents pour acquérir une **méthode de travail**, il s'est fait mettre à la porte d'un grand nombre d'établissements, il est là contre son gré et contre systématiquement toute proposition. Une écoute plus longue et plus précise*

utilisant les outils bien sûr de la Gestion Mentale mais également d'approche d'autres éléments de la personne (Rogers, Analyse Transactionnelle, Programmation Neuro-Linguistique, Communication Non Violente, décodage du non verbal...) permettra enfin un véritable échange, car de personne à personne.

On peut multiplier les exemples mais à un moment ou à un autre on se trouve confronté à ce passage du rationnel, ou prétendu tel, à l'irrationnel et à l'émotionnel.

La surprise est peut-être là. On s'applique à comprendre ce que la personne affronte en s'appuyant sur l'analyse qu'elle propose ou celle que l'on conduit, on conforte alors les processus mis en œuvre ou on en propose d'inédits. Les réponses et les résultats ne sont pas à la hauteur de l'attente, par contre la réaction émotionnelle, irrationnelle s'intensifie. En cas de réussite, elle peut devenir plus éclatante, par contre, en cas d'échec, cela devient plus incompréhensible. **Deux cas de figure se dessinent prioritairement : une apathie qui fait perdre toute prise ou une agressivité inattendue, toutes deux vouant les efforts méthodologiques ou autres à l'échec.** Se limiter à l'analyse pseudo rationnelle crée une complicité aisée, fondée sur le convenu, l'attendu. Restant dans une certaine facilité un certain confort, on masque le soubassement du problème.

La poursuite s'avérant nécessaire, un **troisième** élément apparaît. Si l'on réussit on SE sent de mieux en mieux, on prend de plus en plus de risques, sinon on SE reconnaît, dans le désespoir ou le déni, totalement incompetent. Le glissement, pas toujours apparent au début, devient évident. Des aspects fragmentés de la personne, par exemple sa façon d'apprendre deviennent l'image qu'elle se fait d'elle-même.

Dans le cas de F. ce passage à l'émotionnel a ouvert l'accès à des projets, à la motivation et à la possibilité d'image positive de lui-même.

Il nous paraît important pour tout échange de garder à chaque instant une vigilance extrême pour essayer de décoder ce qui en profondeur a généré le discours rationnel qui ouvre la rencontre. Ce discours se fonde essentiellement sur des croyances induites par les conseils ou les constats qu'au fil du temps l'élève a pu entendre à propos de la « méthode universelle d'apprentissage », il nous les renvoie fondées sur ses propres croyances, peurs et une certaine idée de la morale, c'est pour lui la position la plus facile à tenir.

Méfions-nous cependant, un accompagnement, une tentative de remédiation qui se contenteraient de ces seuls éléments rationnels acceptés conduiraient à une impasse.

*F.C. demande de l'aide car il ne peut absolument pas « mémoriser ». Il s'est acheté des ouvrages sur la mémoire, la mémorisation en général, il essaie d'appliquer les méthodes utilisées par sa sœur aînée (élève brillante devenue chercheur reconnue au CNRS). Après un temps relativement long d'échange conduit surtout en utilisant des outils de gestion mentale, une proposition lui est faite qu'il accepte d'essayer. En l'occurrence étant donné les ressources qui semblent les siennes, placer les points forts de ce qui doit être mémorisé sur des affiches placardées dans sa chambre et les regarder très régulièrement. Sa réaction à l'entretien suivant me stupéfie encore : « Bien sûr ce système marche mais ce n'est pas ainsi que l'on **doit** faire et puis c'est **trop facile** ». Inutile de préciser ce que peut être la suite de l'échange.*

Les affiches utilisées n'étaient que symboles et globalité. F.C. avait transformé l'essence du concept à mémoriser (après plusieurs lectures et échanges nécessaires à la sûreté de son interprétation) en termes brefs n'ayant de sens que pour lui, en exemples sans commentaire ou en symboles reconnus par tous ou fabriqués par lui. Tous ces éléments étaient rassemblés dans un désordre sans liens apparents immédiats. Voilà un bel exemple de plus de ceux qui ont peur de travailler et de penser sans mots.

2. Le temps de l'erreur

Faire des observations, vivre ces expériences conduit à se doter d'outils pour se pencher sur l'apprentissage et ceux qui s'y affrontent. Il est important de se placer en situation réelle et de se doter d'un vocabulaire pour appréhender ce qui se passe. Depuis quelques décennies, de nombreuses recherches aident considérablement à éclaircir ces approches.

Il ressort de ces expérimentations (Gestion Mentale, Sciences de l'Éducation...) que ce temps de l'apprentissage est un temps de rupture, un temps de déséquilibre. Nous essayons de donner du sens à ce qui nous entoure, pour cela nous mettons en place un système interactif qui place nos expériences, notre vécu, notre savoir, dans un tissu dépendant de notre environnement, de nos nécessités et de nos besoins propres.

Cette procédure est d'ailleurs celle de la construction d'une vérité scientifique. Jean-Claude Kaufmann écrit en 2006: « La démarche scientifique est l'inverse d'une simple accumulation d'informations positives telles ces briques que le maçon ajoute une à une pour construire son mur. Elle fonctionne par déconstructions / reconstructions des architectures d'hypothèses. Un mur de savoir doit parfois être abattu, non qu'il était mal construit mais parce qu'il ne se situe plus au bon endroit. Ce qui est vrai aujourd'hui ne le sera plus demain ou le sera d'une autre manière. En outre cette démarche est moins « scientifiquement pure » que le public ne l'imagine, elle a du mal à s'abstraire des représentations circonstanciées, y compris dans les sciences dites dures (cft Bruno Latour, La production des faits scientifiques, 1989) ».

Tout nouvel élément pris en compte, tout nouvel apprentissage conduisent donc à déséquilibrer l'ensemble existant pour faire place à cet apport nouveau. Il faut passer d'un état d'équilibre souvent ressenti comme rassurant à un état d'instabilité qui peut générer de l'angoisse, de la peur. Ce temps de va et vient entre l'équilibre et le déséquilibre est le temps de l'ajustement. Apprendre à marcher, à conduire c'est construire de nouvelles connaissances en mettant à l'épreuve, en testant, en essayant, en échouant pour affiner et mettre au point une nouvelle compétence, un nouveau savoir, donc un nouvel ensemble.

Ce temps fondamental de peur, d'excitation, d'émission d'hypothèses, d'essais, c'est le temps de l'erreur. L'erreur qui est le fondement même de l'apprentissage devient trop souvent difficile à affronter. Le statut qui lui est habituellement consenti n'est pas toujours compréhensible et ne se justifie pas. Dans certains lieux d'apprentissage, le temps de l'erreur n'est pas reconnu. Elle se transforme en faute, devient diabolisée et se paie cher. Il est d'autant plus difficile d'y faire face si une sanction se rajoute à l'angoisse déjà présente qui peut être attachée à la rupture du système existant. Et on trouve là l'élément le plus

fondamental :

L'apprentissage est le geste de la personne dans son entier. Apprendre, acquérir un nouveau geste, un nouveau concept c'est se mettre en danger, et ressentir toutes les émotions attachées à cette prise de décision qu'il s'agisse d'accord ou de refus. On voit journallement des enfants et des adultes refuser cette prise de risque et se crispier sur des stratégies sans issue mais ressenties comme plus rassurantes.

3. La personne dans son entier

3.1. Le cerveau

Il semble évident qu'apprendre sollicite à la fois notre corps, yeux, mains etc.... et notre cerveau.

Depuis plusieurs siècles et pour de multiples raisons, on a essayé (et on essaie toujours) de comprendre comment fonctionne l'outil magnifique qu'il représente. Le 19ème siècle nous avait dotés de précisions sur les aires corticales (Broca, Gall etc..). Ce qui semble le plus intéressant dans les derniers travaux existants (Eric Roullier, Françoise Colombo-Thuillard, Sylvain Baillet, Marc Jeannerod, Michel Imbert) est le constat du fonctionnement **en réseau** du cerveau. Rien n'est venu infirmer les assertions précédentes concernant les localisations cérébrales et le découpage en aires. Au contraire on a pu constater que ces aires sont très nombreuses et très différenciées en terme de fonctionnement chimique, électrique, en terme de structure (nature des cellules, épaisseur etc..). Il existe même des aires dont la fonction est seulement associative. En fait sauf dans les situations expérimentales qui sont censées être dirigées vers une seule perception, un seul objectif (et elles n'y réussissent pas toujours) **le cerveau fonctionne par association**. Et ce qui est très intéressant, c'est que ces associations mêlent étroitement les perceptions, les émotions et les opérations mentales complexes. De plus, l'apprentissage, la répétition de l'utilisation de ces réseaux les renforcent et les rendent plus difficilement contournables. En bref, ce que le vécu, l'observation, qu'elle soit spontanée ou accompagnée, facilitée par des outils (Gestion Mentale, etc....) nous avait déjà permis de reconnaître, les nouveaux outils d'étude du cerveau (en particulier la résonance magnétique) nous le renvoient sous d'autres formes et d'une certaine manière l'expliquent et le confirment. Le rationnel, isolé de ce qui le produit, ne peut exister et de ce fait ne peut servir de seul support de travail dans l'activité mentale.

3.2.. L'environnement - la relativité du savoir

Dotés d'un environnement, d'un corps, d'un cerveau, chacun essaye d'être au monde. Pour cela il faut mettre en place un ensemble de référents qui nous constitue.

Une seule méthode : Apprendre. Proposer de la méthodologie à un apprenant revient à accompagner sa construction même.

N'oublions pas la soif d'apprendre des jeunes enfants, les questions permanentes, la

demande incessante d'explication, de compréhension. Nous savons tous ce que cela recouvre d'angoisse, d'avidité, de joie et de paix quand il se sent satisfait.

Apprendre est un acte fondateur de la personne. Alors comment vivre ce jeu permanent de déséquilibre /équilibre ?

Reprenons les points précédemment évoqués : le savoir, l'erreur et l'émotion. Nous nous constituons des compétences, des savoirs. On peut dans certains cas dire qu'un savoir est reconnu par tous, en tout lieu et de tout temps comme tel. Cela limite les connaissances qui peuvent prétendre à cette définition (cf. Daniel Favre, enseignant chercheur à l'Université de Montpellier)

On peut aussi avec Jean Claude Kaufmann ou Bruno Latour introduire l'idée de relativité du savoir : ce n'est pas parce qu'une idée est juste et qu'elle peut être prouvée par l'expérience qu'elle devient un outil de portée générale.

Si l'on accepte la conception du savoir comme quelque chose de relatif, rattaché à une réalité donnée avec toute la charge inhérente à cette conception. Elle s'habille de tout un substrat sociétal émotionnel en relation avec les valeurs de l'environnement donné : si l'on ajoute qu'il ne s'obtient que par essais et erreurs, il semble difficile de se contenter d'appliquer un protocole tout fait répondant à une simple réalité rationalisée. **Certains savoirs ne peuvent émerger que lorsque la réalité qui les entoure le permet. Ils sont dépendants de tout l'irrationnel ambiant, prise de risque possible, autorisations, etc.**

S. ainsi que A. sont venus demander de l'aide pour un manque de mémoire et les résultats obtenus paraissent conforter cette thèse.

« Pourtant, j'ai bien fait tout ce qu'on m'a dit de faire : j'ai appris toutes les phrases du cours, je les écris plusieurs fois, je me fais des fiches etc..... »

Pour accompagner S ou A. il faut s'attaquer à cette croyance qui les sécurisait : le pouvoir magique des mots de l'autre, du professeur ou du livre. Il leur apparaissait impossible et dangereux de transformer la phrase avec leurs propres mots pour s'approprier le concept qu'elle contient.

Il est difficile pour une personne de garder présent à l'esprit le véritable objectif de l'apprentissage. Emprunter un chemin qui ne correspond pas aux normes qu'elle se donne en référence à des représentations de « la bonne manière d'apprendre », déplace l'objectif sur être dans « la loi » de l'apprentissage et toute remédiation reste vaine. Il convient de se donner les autorisations nécessaires pour être l'apprenant unique que l'on est.

La Gestion Mentale a permis à S .et A. de comprendre que leur fonctionnement ne leur permet la mémorisation qu'avec une compréhension synthétique préalable, elle seule permettra un retour efficace aux mots, il faut alors arriver à convaincre de relâcher la fausse sécurité à laquelle ils essaient de se cramponner et qui les entraînent dans une impasse. Leur peur se justifie par une sensation de mise en cause de leur personne même et rend la tâche très difficile.

So. élève d'un lycée ne cherche pas la réponse aux questions parce qu'elle la trouve « sans réfléchir » c'est-à-dire sans passer par un développement linéaire accompagné de « mots organisés dans un discours », elle s'auto-censure donc pour ne pas trouver – en

trichant- en étant hors orthodoxie- en étant anormale.

3.3. C'est une personne qui apprend

S'il est si important de s'interroger sur le savoir et son environnement, c'est qu'ils sont des éléments incontournables avec lesquels compose la personne qui apprend.

Pour se lancer dans le risque de l'apprentissage, il lui faut accepter la relativité du savoir, accepter de reconnaître qu'il obéit aux contraintes particulières d'un lieu donné, d'un temps donné en bref d'une règle de jeu particulière. Il faut aussi cerner **la réalité** à laquelle il s'attache, ses limites, son propre cahier des charges. Et enfin entrer dans l'aller-retour de l'hypothèse émise, de sa mise en œuvre, de son infirmation ou de sa confirmation et de la suite à donner.

Nous recherchons un équilibre stable parce qu'il nous semble donner la sécurité. Au contraire si nous relativisons le savoir, reconnaissons la nécessité de l'erreur et la réalité à laquelle nous n'échappons que difficilement, nous retrouvons une sécurité, celle de l'ajustement dynamique qui est le processus même du fonctionnement du cerveau. La sécurité vient alors de la souplesse, du mouvement, de l'adaptabilité.

Il semble selon une définition proposée que « l'homme est un animal apprenant », que le cerveau mêle inextricablement dans ses réseaux nos recherches de conceptualisation **et** nos ressentis.

Notre surprise, évoquée dans le début de cet article, devant un discours rationnel qui finalement se terminait en précisions émotionnelles impliquant la personne dans sa représentation d'elle-même est donc compréhensible : **l'acte fondateur de la personne est l'apprentissage**, cela croise un savoir, un environnement et une personne.

Quand on est en relation avec une personne qui cherche à en savoir plus sur ses stratégies bonnes ou mauvaises, il ne faut pas confondre les symptômes et leur cause. La réponse proposée portera sur des généralités admises comme des explications rationnelles dans la majorité des environnements, or, il faut aller au-delà. Si on réussit à entrer en contact avec le substrat de croyances on a plus de chance de trouver et d'agir sur la réalité des blocages. Ces **croyances** portent sur l'image que s'est construite la personne des normes inhérentes à l'apprentissage, des possibles de la réussite et de l'échec. Une réponse reposant sur la mauvaise utilisation voire le refus de l'erreur, génère une angoisse qui conduit à tenter de se mouler sur la façon de faire supposée de l'autre, niant alors son propre fonctionnement.

Notre recherche, qui se limite toujours bien entendu à la mise en lumière de stratégies d'apprentissage, ne doit pas se tromper de cible. Elle ne doit pas s'arrêter à une apparence limitée fournie par le discours rationnel.

Notre réponse doit accepter et entériner ce postulat : « L'apprenant est une personne. »