

Guy Sonnois nous interpelle à partir du contexte français. Pégase est un projet global d'apprentissage qu'il développe dans le dernier chapitre de son livre :

De 13 à 20 ans... Accompagner le travail des ados avec la Pédagogie des Gestes mentaux, Lyon, Chronique sociale, 2009 dont vous trouverez un bel écho rédigé par Nassira Belkadi sur ce même site, dans la rubrique « Nous avons lu pour vous ».

Des outils et des méthodes pour apprendre ? Pégase à la rescousse !

Gestion mentale et monde scolaire : quelle (re)conciliation ?

par Guy Sonnois,

publié dans la Feuille d'If n°29 de décembre 2014

« Pour enseigner les maths à Jean, il faut connaître les maths et il faut connaître Jean ». Cet adage a servi en son temps à définir ce que la gestion mentale pouvait apporter au monde scolaire. Des professeurs ont ainsi essayé en toute bonne foi de connaître le mieux possible le fonctionnement mental de chacun de leurs élèves... Jusqu'à s'y perdre parfois. Sauf à avoir recours à des tests simplificateurs, portant souvent plus sur les perceptions que sur les évocations. Ces questionnaires n'apprenaient rien à personne mais ils ont donné de la gestion mentale une image caricaturale jusqu'à l'extrême. Et pourtant, je reprends cette phrase en l'adaptant à mon propos : *pour (re)concilier la Gestion Mentale et l'École, il faut connaître la Gestion Mentale et il faut connaître l'École*. Aucun rapprochement n'est possible entre ces deux mondes sans leur connaissance conjointe. Et à l'heure où l'on repense le socle commun du collège, il est permis de se demander comment la gestion mentale peut aider à cette réflexion si importante.

La mission principale de l'École est la transmission des savoirs et des moyens de leur acquisition, c'est-à-dire les différents langages et leurs structures constitutives. Pour que cette transmission soit réussie, il faut, bien sûr, que l'émission soit performante mais il convient que la réception le soit également. L'émission est le domaine d'activité du professeur, c'est l'objet de la didactique des disciplines et de la pédagogie. La réception des savoirs est le domaine de l'activité mentale des élèves. Certes, la gestion mentale peut apporter une aide à la transmission elle-même (analyse d'objets et de tâches, gestion du temps de la classe, prise en compte des différents fonctionnements mentaux...). Mais son objet essentiel demeure d'éclairer les processus mis en jeu par les élèves eux-mêmes dans la réception de ces savoirs. C'est déjà beaucoup, mais c'est insuffisant. Il y a un troisième pôle que l'on oublie trop souvent : ce que l'élève est amené à faire des savoirs après leur réception.

Au football, les entraîneurs travaillent avec les joueurs les conditions d'une bonne réception et d'un bon contrôle du ballon. Ils distinguent deux temps dans cette réception/contrôle. Les actions du joueur sont commandées *dans un premier temps* par

le souci de bien réceptionner et de conserver le ballon hors d'atteinte des adversaires, puis, *dans un deuxième temps*, par l'anticipation de l'endroit où il lui faut à son tour le renvoyer (le transférer), en fonction du mouvement du jeu. Dans le premier temps, c'est la trajectoire du ballon reçu qui détermine l'action, dans le deuxième temps c'est la trajectoire anticipée vers l'endroit où le joueur souhaite le renvoyer (le transférer). Cette anticipation influe également sur le premier mouvement : on ne reçoit pas le ballon de la même façon selon la direction où l'on souhaite l'envoyer après : vers l'avant ? Vers l'arrière ? À droite, à gauche ? C'est là qu'intervient le *positionnement global du corps* : il doit être cohérent avec ce double mouvement.

On notera qu'en aucun cas le joueur n'est supposé recevoir le ballon et le garder pour lui... Dans l'apprentissage scolaire, c'est la même chose. Apprendre à l'école n'a jamais voulu dire « prendre pour soi » comme on peut le lire sous des plumes parmi les plus autorisées. Cette interprétation ferme la porte à toute possibilité de transfert, ce qui est un des problèmes majeurs de l'école, comme du reste de la gestion mentale dans ses différentes interventions à visée scolaire. L'erreur pourrait venir de ce que l'on considère l'« apprendre » comme une fonction globale qui permettrait l'adaptation d'une personne aux objets et aux situations naturelles de la réalité, essentiellement concrets, aussi bien qu'aux objets et aux situations de l'école, essentiellement artificiels, abstraits et symboliques. On n'apprend pas à faire un gâteau ou à façonner un pot d'argile tout à fait de la même façon qu'on apprend à lire, écrire, compter, à formuler une problématique, à résoudre un problème, à préparer un exposé ou à rédiger un raisonnement argumenté. Dans l'apprentissage naturel, « *prendre pour soi* » peut sans doute convenir et suffire ; dans l'apprentissage scolaire, non seulement cela ne convient pas toujours et ne suffit pas, mais c'est un projet qui dévie le sens même de l'apprentissage à l'école qui est de « *prendre des autres et pour les autres* ». On n'apprend pas de la même façon pour survivre en autarcie sur une île déserte ou pour se préparer à vivre de façon autonome dans une société humaine.

Comment donc la gestion mentale peut-elle aider les élèves à mettre leur esprit dans le bon positionnement de façon à effectuer le mieux possible les deux mouvements d'une bonne réception des savoirs ?

Habituellement, la gestion mentale se préoccupe d'éclairer tout ce qui concerne la réception et la bonne conservation des savoirs par l'élève. Pour cela, il est nécessaire de pratiquer non seulement des évocations dans le paramètre adapté et en tenant compte des projets de sens personnels qui les animent, mais aussi de produire les gestes mentaux en rapport avec la trajectoire des savoirs reçus : attention, réflexion visant à une bonne compréhension, imagination, mémorisation. Mais ceci ne concerne que *le premier mouvement* de la réception et du bon contrôle des savoirs transmis. Qu'en est-il du second mouvement : que faire de ces savoirs ? À quoi les destine-t-on ? Quel est le mouvement du jeu dans lequel il s'agit de les insérer, de les transférer ?

Si la connaissance approfondie de la gestion mentale est nécessaire pour satisfaire le premier mouvement, une connaissance tout aussi approfondie des règles du jeu de

l'école est indispensable pour bien maîtriser le second. Et cette connaissance est difficile du fait de l'opacité et du faux consensus qui règne actuellement dans le monde scolaire. Tout le monde sait ce qui se passe à l'école, n'est-ce pas ? Tout le monde en a une idée précise et largement partagée... Du moins le croit-on. Il y a une vingtaine d'années, j'ai commencé à introduire mes stages de formation de professeurs par cette première question : « *Que mettez-vous sous le mot apprendre ?* » Dès le début j'ai été très surpris du résultat. Les professeurs travaillent d'abord individuellement puis en petits groupes. Les rapports des groupes mettent en évidence la grande divergence des formulations, leur imprécision. Lorsqu'il y a convergence, elle se borne le plus souvent à la seule restitution au professeur des savoirs mémorisés. Si, exceptionnellement, apparaît quelque chose qui ressemble à une réutilisation en situation inhabituelle (problème), jamais l'activité de réflexion n'est mentionnée explicitement. Quant à la transmission aux autres, absence quasi totale dans les représentations professorales toujours si aut centrées... Et on ne dira rien de l'évaluation par compétences, nouveau paradigme de l'école française.

Ainsi, la connaissance du « jeu scolaire » n'étant pas assurée chez leurs enseignants (pas plus d'ailleurs que chez leurs parents), comment pourrait-elle l'être dans la tête des élèves ? Pas plus qu'il y a 40 ans, "*l'école n'enseigne explicitement à tous ce qu'elle exige de tous*"¹. Alors comment, dans ces conditions, peuvent-ils *positionner leur esprit* de façon cohérente pour la seconde trajectoire qui vise à insérer leurs savoirs dans le mouvement de ce jeu si obscur ? Imaginons une partie de football dans un épais brouillard...

C'est ce constat qui m'a amené, il y a une quarantaine d'années, à creuser la question des enjeux de l'apprentissage scolaire de façon à les rapprocher de la gestion mentale. Cette synthèse a fécondé le modèle Pégase. Ce modèle, en effet, correspond aux deux mouvements de la réception du footballeur : le premier consiste en la réception et la conservation des savoirs, il est commandé par la trajectoire de réception qui dépend elle-même de la transmission du professeur ; le second est commandé par l'anticipation des utilisations futures de ces savoirs, mais cette anticipation influence aussi le premier mouvement : à quoi sert-il, par exemple, de mémoriser (et comment d'ailleurs le faire bien) du vocabulaire anglais ou espagnol si ce n'est pas pour s'en servir plus tard dans une conversation ou une rédaction quelconque ? Si c'est seulement pour le réciter au professeur en classe, quel sens cela a-t-il pour l'élève ? Et combien de temps travaillera-t-il avec cette perspective dénuée de sens ?

En réalité, le modèle Pégase comporte trois phases, la première correspond à la trajectoire de réception, les deux autres à celle du transfert :

- l'intégration des savoirs, c-à-d leur réception et leur mémorisation (qui devrait anticiper les utilisations à venir)

¹ « L'école n'enseigne pas explicitement à tous ce qu'elle exige de tous, tout en exigeant de tous ceux qu'elle accueille qu'ils aient *ce(tte connaissance)* qu'elle ne donne pas » (Bourdieu & Passeron, 1970).

- la réutilisation des connaissances ainsi réceptionnées dans la résolution de problèmes, fruit d'une action de réflexion² complexe et explicite
- la transmission à autrui du produit de la réflexion, le plus souvent dans une communication orale ou écrite.

Si dans la première phase la gestion mentale est « en première ligne », dans les phases suivantes ce sont les « rendez-vous » scolaires qui prennent le pas sur elle, lui permettant de s'y adapter et donnant à cette « *pédagogie des gestes mentaux* » toute sa pertinence et son actualité.

Si l'on veut concilier la gestion mentale avec le monde scolaire, il faut se soucier d'éclairer ces rendez-vous, ces *enjeux cachés*, pour leur adapter, sans la dénaturer, cette merveilleuse pédagogie qui, pour l'instant tout au moins, est toujours la seule à pouvoir éclairer ce qui se passe dans le secret de la tête de ceux qui apprennent à l'école.

Guy Sonnois

² On ne peut s'empêcher de rapprocher cette deuxième phase (réutilisation des acquis) de la définition « officielle » de la « compétence clé », nouvel enjeu généralement si mal compris de cette école qu'il nous faut décrypter pour y adapter la gestion mentale :

Qu'est-ce qu'une compétence clé ?

- Une compétence clé trouve son champ d'expression dans un *vaste éventail de contextes* (domaine scolaire, professionnel, public, privé, etc.) ; elle est en ce sens nécessairement transversale ;
- Une compétence clé s'exprime à travers des tâches mentales complexes, et va au-delà de la simple reproduction de connaissances enseignées ou de savoir-faire acquis. Pour autant, bien que complexe, elle peut s'acquérir dans un cadre d'apprentissage propice ;
- L'usage d'une compétence requiert des individus la faculté d'agir de manière *réflexive* ; elle appelle donc des *savoir-faire métacognitifs* et un certain esprit critique.

Extrait du rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale : « Les livrets de compétences : les nouveaux outils pour l'évaluation des acquis ». Juin 2007.