

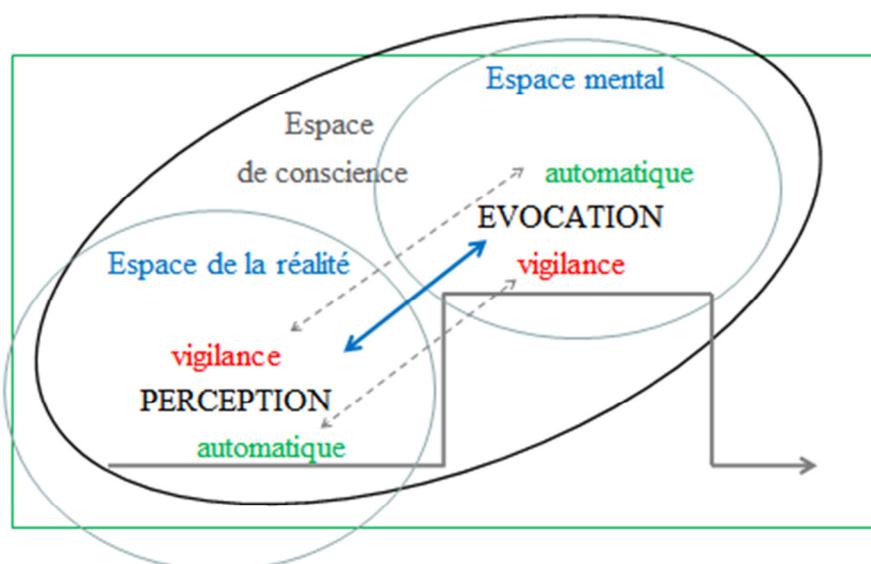
Polarité « en vigilance, en automatique » par Jean-Pierre Lallemand

Publié dans la Feuille d'If n° 27 de décembre 2013.

Dans le cadre des apprentissages, comme dans bien d'autres d'ailleurs, nous ne pratiquons pas nécessairement les gestes mentaux de manière consciente. Les « cracks » qu'Antoine de La Garanderie interrogeait au début de ses recherches ne se rendaient sans doute pas toujours compte des processus qu'ils développaient mentalement pour donner du sens à tel ou tel objet d'étude. La grande majorité des élèves, ignorants de la gestion mentale, n'en utilisent pas moins certains des procédés qu'elle a mis en évidence ; vous-même, qui lisez ces lignes et qui comprenez le sens qu'elles contiennent, vous n'avez sans doute pas dû lâcher le fil de votre lecture pour entrer dans le domaine mental de la compréhension ou de la réflexion : vous avez compris « en automatique ».

Précisons notre pensée. L'acte d'attention a la particularité de se déployer dans deux espaces différents : l'espace de la réalité extérieure et celui de la réalité intérieure. Le premier espace abrite la perception et le second, l'évocation. Je ne peux pas simultanément évoluer de manière consciente dans deux espaces différents : ou bien je suis en perception, ou bien je suis en évocation. Plus précisément, si je suis consciemment en perception, je ne peux pas consciemment être en évocation et vice-versa. Et c'est bien là que se trouve la raison d'être des fameux « aller et retours » entre la perception et l'évocation : je perçois *puis* j'évoque, etc. Et même si je pratique assidument la gestion mentale, si par exemple j'ai préalablement posé un projet précis d'évocation, il faut que je lâche à un certain moment la perception pour entrer dans l'espace mental et constater ce qu'il en est effectivement de la qualité de mon évocation.

Le lieu de l'attention

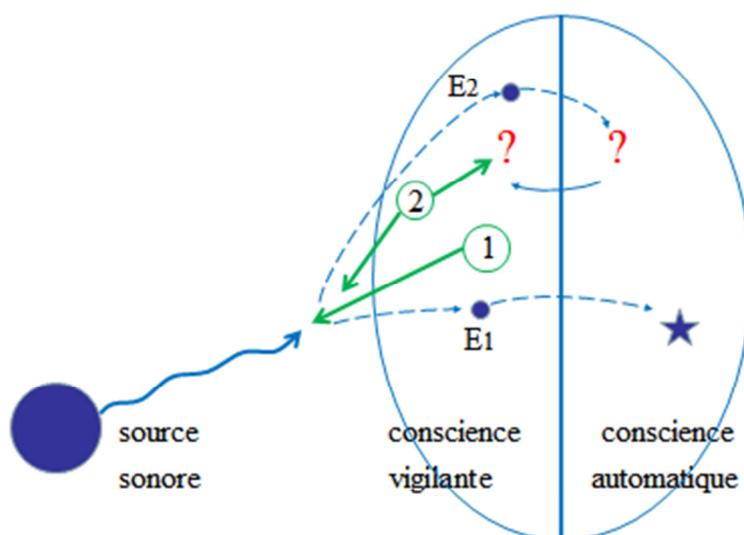


En résumé, je ne peux pas consciemment mener de front deux activités appartenant à deux espaces distincts : si l'une est consciente, l'autre sera inconsciente. Etant donné la signification spécifique attribuée au terme « inconscient » par la psychanalyse, je préfère parler d'automatisme ; et je substituerai au terme « conscience » le terme « vigilance ». Nous avons donc affaire à une polarité que je qualifie comme suit : « en vigilance, en automatique ».

Cette polarité doit être prise en compte lorsque les conditions de travail imposent de rester cantonné dans un des deux espaces précités, la réalité extérieure ou la réalité intérieure. Prenons l'exemple de l'exercice de compréhension à l'audition, peu importe qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère, et choisissons le cas basique de l'exercice avec questionnaire donné après l'audition. Comme il s'agit d'un exercice de compréhension, que l'élève pratique ou non la gestion mentale, il va chercher à comprendre...et, passez-moi l'expression, il va se planter.

La raison en est très simple. Dans cet exercice, l'élève écoute, en vigilance. Les mots lui entrent dans la tête (évocation 1 : E1) et y trouvent leur sens, automatiquement (★). A un certain moment toutefois (E2), c'est le vide intérieur (?) : pas de réponse. Que fait l'élève dans ce cas ? En général, il va chercher à donner du sens à ce qui vient de lui échapper, il va chercher à comprendre. Et c'est alors que débute le drame :

Exercice de compréhension à l'audition



« Comprendre, c'est dans la tête ; donc, je vais dans ma tête (②→), je farfouille tous azimuts pour trouver une réponse mais je ne trouve pas. Tant pis, alors, je reviens à l'audition (←②). Mais j'ai perdu le fil et avec lui plusieurs mots qui se promenaient dessus. Zut, je m'énerve : pour un mot perdu, en voilà combien maintenant qui viennent de m'échapper...C'est toujours comme ça : les exercices de compréhension, c'est trop difficile et on s'énerve déjà avant d'avoir commencé... »

Et c'est ainsi qu'en voulant comprendre, c'est-à-dire en suivant scrupuleusement la consigne – il s'agit bien d'un exercice de *compréhension* à l'audition – nombre d'élèves, pris par le stress, finissent par abandonner face à la difficulté.

La consigne contient un piège : *l'exercice de compréhension à l'audition n'est pas un exercice de compréhension*. La phrase est provocante mais elle est juste dans le sens où, dans cet exercice, la compréhension ne peut pas se faire « en vigilance » sinon l'écoute n'est plus vigilante ; dès lors, le fil de la perception est coupé avec les conséquences négatives que

cette coupure entraîne. Il y a bien sûr compréhension mais elle doit s'opérer « en automatique » ...et, ajouterai-je, en confiance¹.

Avant de commencer cet exercice, l'enseignant propose à ses élèves les projets de perception et d'évocation : « *Vous allez écouter, en vigilance, sans couper le fil de l'écoute et, dans votre tête, de façon automatique, la compréhension, le sens va apparaître. Et s'il n'apparaît pas, ne vous tracassez pas, ce n'est pas grave, vous restez tranquillement à l'écoute. Vous aurez droit à d'autres auditions pour parfaire votre compréhension.* »

La polarité « en vigilance, en automatique » intervient dans différents cas de figure ; le plus fréquent reste celui des aller et retours de l'attention mais, comme on vient de le voir, elle peut se présenter là où on ne l'attend pas. Il est à noter que le fait de comprendre par exemple en automatique ne supprime pas pour autant le projet de compréhension : au contraire, il est important de le donner et de préciser la qualité « en automatique » de la compréhension avec tout ce que cela signifie. C'est à l'enseignant de faire preuve de vigilance.

Dans l'exercice proposé ci-dessus, il est clair que les projets doivent être explicités. Je n'insisterai pas ici sur le projet de perception qui, dans ce cas, s'inscrit pleinement dans la posture de présence citée en note. C'est le projet d'évocation qui pose généralement le plus de difficultés car nombreux sont les élèves qui ne savent pas ce qu'il y a lieu de faire dans leur tête.

S'il est vrai que la nature de l'évocation est définie par son projet, la nature du projet dépend de l'objectif à atteindre dans l'objet d'étude considéré. Si nous envisageons par exemple un cours d'anglais, l'objectif est une bonne pratique de la langue tant à l'écrit qu'à l'oral. Et secondairement, des objectifs spécifiques vont apparaître suivant les activités proposées.

L'objectif principal demande, c'est un idéal, que l'élève en arrive à penser dans la langue, c'est-à-dire à se raconter des choses en anglais et parallèlement à se faire un cinéma qui donnera sens à ces choses. Il pourra ensuite restituer sans difficultés ce à quoi il a pensé. Trop souvent, les élèves étudient sans réfléchir ce que l'enseignant leur demande : « *Pour jeudi, vous connaîtrez les 20 mots de vocabulaire de la page...* ». Dans la majorité des cas, le jour du contrôle, les élèves qui ont étudié ont dans leur tête les colonnes de mots en question, ce qui n'est assurément pas la meilleure évocation pour pratiquer la langue. Mais peut-on le leur reprocher ? Pour prévenir cette manière de faire très « scolaire » et trop souvent source d'échec, il est nécessaire qu'au plus tôt, l'enseignant propose à sa classe les projets d'évocation adéquats, sachant que lorsqu'il s'agit de texte (peu importe d'ailleurs la langue et le cours), au bout du compte, le sens sera toujours dans le signifié. Il va donc les inviter à étudier leur vocabulaire en évoquant les mots bien sûr mais en les associant à ce qui leur donne sens, c'est-à-dire à la vie puisque c'est bien elle qu'exprime le langage. Pour ce faire, il leur demandera, déjà au cours, d'imaginer des moments simples de vie et d'y associer des mots, des bouts de phrases, des mots liens (vous savez, ceux qui ne sont pas dans les colonnes et qu'on ne trouve pas quand on en a besoin), tout cela en anglais bien sûr, ... et de poursuivre l'exercice à la maison.

Suivant les activités proposées, des objectifs secondaires vont se présenter. Pour rester dans le cas de notre exemple de départ, des données, des questions peuvent être préalablement fournies. Ces éléments contiennent des unités de sens dont il va falloir tenir compte en cours d'exercice : le projet d'évocation va assurément s'enrichir de cet apport et

1 C'est ici notamment qu'intervient la posture de présence ou posture d'écoute (voir *Feuille d'if* n°4 ; juin 2002). Article disponible sur le site d'IF Belgique, rubrique « Archives ».

bien sûr se diversifier selon les différents modes de fonctionnement de chacun. Se poser la question de la nature d'un tel projet au moment de réaliser l'exercice est tout à fait inutile : c'est trop tard. Le travail doit être préparé bien auparavant. Dans le cadre de la préparation de son cours, l'enseignant se met à la place de ses élèves, il oublie qu'il sait (c'est sans doute le plus difficile) et il se pose la question : « *Quand je vais écouter le texte, connaissant ces questions, ces données, qu'est-ce qui me serait intéressant d'avoir dans la tête pour m'aider à trouver les réponses ?* ». Fort de ce questionnement et des réponses trouvées, il va proposer à ses élèves d'apprendre à apprendre, il va développer pendant son cours, à partir d'exercices clairs et accessibles à tous, une évocation de classe d'où émergeront les diverses possibilités de réponses afin que ses élèves prennent conscience de l'importance de la mise en projet et du travail évocatif qui en résulte. Faut-il souligner que dans la préparation et plus encore dans l'exécution de ce genre d'activité, l'enseignant va devoir puiser dans son potentiel d'imagination créatrice et dans sa capacité d'écoute.

Jean-Pierre Lallemand, formateur en gestion mentale.