

Les domaines de réussite : un tremplin pour la « rencontre avec soi » que constitue le dialogue pédagogique ,

publié dans la Feuille d'IF n° 18 de juin 2009,
par Anne Moinet-Lorrain

Il y a 25 ans, Antoine de la Garanderie dans *Le dialogue pédagogique avec l'élève* » (éd. Centurion, 1984) insistait sur l'urgence qu'il y a à « rendre l'homme à lui-même » en prenant le contre-pied des différents déterminismes ambiants qui font de lui le jouet de forces extérieures : « *C'est l'involontaire des gènes qui est cause de l'aptitude ; c'est l'involontaire de l'inconscient qui engendre le déséquilibre et qui fait obstacle à la réussite sociale de l'élève ; c'est l'involontaire du milieu socio-culturel qui détermine l'adaptation ou l'inadaptation sociale de l'élève.* » (p.122) Pour lui, quand l'accompagnateur dialogue avec l'apprenant de manière à ce qu'il se « mette à distance » de sa vie cognitive par l'introspection, il lui fait prendre conscience de ses habitudes mentales, il l'amène à les critiquer (sont-elles efficaces ou non ?). Par là, il réussit « à rendre aux forces intérieures, à la conscience, à la liberté, leur place dans l'action pédagogique » (p.123). Le dialogue pédagogique a pour but de mettre le dialogué en contact avec « ses ressources pédagogiques » et, par là, il constitue « une rencontre avec soi-même » (p.99). Cette rencontre est d'autant plus convaincante si on explore ces ressources à partir de domaines de réussite, scolaires ou non scolaires.

Michèle Verneyre (1) recommandait chaudement de fonder le dialogue sur cette base positive : « *L'entretien est un dialogue par lequel un accompagnateur aide une personne à prendre conscience de ses stratégies mentales efficaces spontanées, afin de les lui rendre disponibles, consciemment et volontairement pour d'autres apprentissages.* » (p.63) Michèle Verneyre balisait ainsi très clairement une démarche – très porteuse – qui se déroule en **deux temps** :

- Il s'agit d'abord, pour le dialogué, de **rendre conscientes** des **stratégies efficaces** utilisées de manière subconsciente dans des domaines de réussite
- Ensuite, il s'agit de **transférer** ces comportements cognitifs adéquats dans des domaines d'apprentissage plus problématiques.

Cette démarche s'appuie sur **plusieurs postulats**. Le dialogueur présuppose que :

- **Les gestes mentaux spontanés peuvent accéder à la conscience** du dialogué grâce à un questionnement adéquat déclenchant l'introspection
- **La prise de conscience de cette activité cognitive favorise une meilleure maîtrise de la vie mentale**, grâce à un auto-guidage lucide et volontaire (les gestes mentaux sont alors dirigés par le projet)
- **Ces comportements cognitifs efficaces sont transférables dans d'autres domaines**, ce qui implique une **comparaison créative** entre des domaines parfois très éloignés. Cela suppose, en amont, que la vie cognitive d'un individu présente une certaine **cohérence** et qu'elle est **plastique**, qu'elle peut évoluer.

Il s'agit de postulats, puisque nous ne sommes pas encore en état de prouver scientifiquement ces processus. Mais nous pouvons les vérifier expérimentalement.

Personnellement, quand je pratique un dialogue pédagogique, quelle que soit la demande, pour faire émerger le profil pédagogique du dialogué, je tente toujours d'explorer les domaines de réussite.

Quels domaines de réussite ?

Parfois, pour certaines personnes, il est très difficile de cerner ces domaines. L'image de soi est parfois tellement abimée qu'ils ont la conviction de ne rien faire avec succès. Quand l'échec scolaire est prégnant, il vaut mieux, me semble-t-il, explorer la vie extra-scolaire. Tout est possible. Très souvent, le sport constitue un bon terrain d'investigation, mais aussi le dessin, la musique, la danse, la lecture, le cinéma, les jeux vidéo... Il m'est même arrivé de partir d'une aptitude à organiser des fêtes, d'un goût pour faire la cuisine ... ou de l'engouement pour la Star Ac'.

Cela demande au dialogueur une **attitude ouverte** : il faut se distancier de ses goûts à soi et abandonner les jugements de valeur. Cela demande aussi une bonne dose **d'imagination** : quelle activité mentale peuvent nécessiter ces domaines que je ne connais pas ?

Certes, il est plus facile pour moi d'interroger un passionné de lecture qu'un joueur de basket ou un danseur. Mais j'ai remarqué qu'à partir du moment où je signale que je suis inexperte dans le domaine de réussite du dialogué, les rôles traditionnels s'inversent : c'est lui qui sait, et moi qui m'informe (et c'est bien la relation à instaurer dans l'ensemble du dialogue). Par ailleurs, ma naïveté dans le domaine investigué me permet parfois de poser des questions essentielles, d'interroger sur ce qui paraît une évidence à un expert et qu'il pourrait négliger.

Pour donner un exemple, je n'ai jamais joué à un jeu vidéo de ma vie, même si j'ai vu quelques personnes jouer devant moi. Quand j'ai interrogé Sébastien (2), le dialogue à propos des jeux vidéo a été déterminant. J'avais devant moi un jeune adolescent timide, renfermé, ayant perdu toute confiance en soi (son échec en 1^{ère} année était général). Son projet scolaire semblait limité à la mémorisation par cœur, l'application automatique de formules ou de règles mal intégrées. Je cherchais en vain le sens qu'il mettait dans cette activité très passive. En revanche, je savais par sa maman qu'il étonnait tout le monde par son habileté à jouer des jeux de stratégies sur ordinateur. Je suis donc partie de là et je l'ai vu très vite s'animer et redevenir le garçon curieux et vivant qu'il n'était plus dès qu'on parlait d'école.

La construction des deux triangles

Pour cette exploration d'un domaine de réussite, progressivement, j'ai pris l'habitude de construire avec l'élève un triangle du projet (finalité – but – motivation). Dans un deuxième temps, je fais le même travail avec un domaine problématique et nous confrontons les deux schémas. C'est souvent un moment important du dialogue, dans la mesure où l'élève « voit », en comparant les deux triangles, ce qu'il pourrait transposer de l'un à l'autre. C'est une base utile pour organiser le transfert dont nous parlions ci-dessus.

Je ne parviens pas à cette exploration avec tous les apprenants : comme nous sommes au début des entretiens, l'introspection peut encore être difficile. A ce moment-là, je m'y prends autrement : je pars d'un exercice (3). Ou bien l'exercice est réussi et j'établis un triangle du projet à partir de cette réussite ou bien l'exercice est difficile ; je propose alors soit de le recommencer, soit d'en faire un autre du même type en guidant le travail évocatif. Généralement, la réussite arrive alors et nous pouvons établir les deux triangles à partir des deux versions de l'exercice. L'essentiel est d'amener l'apprenant à une réussite et d'avoir déjà des indications sur les conditions de cette réussite..

Je voudrais illustrer la première manière de faire par deux exemples : celui de Sébastien (entretien que je n'ai pas enregistré, mais dont la suite est décrit sur internet) et celui d'Emilie (entretien enregistré). Des jeux vidéo au piano...

Sébastien et les jeux vidéo

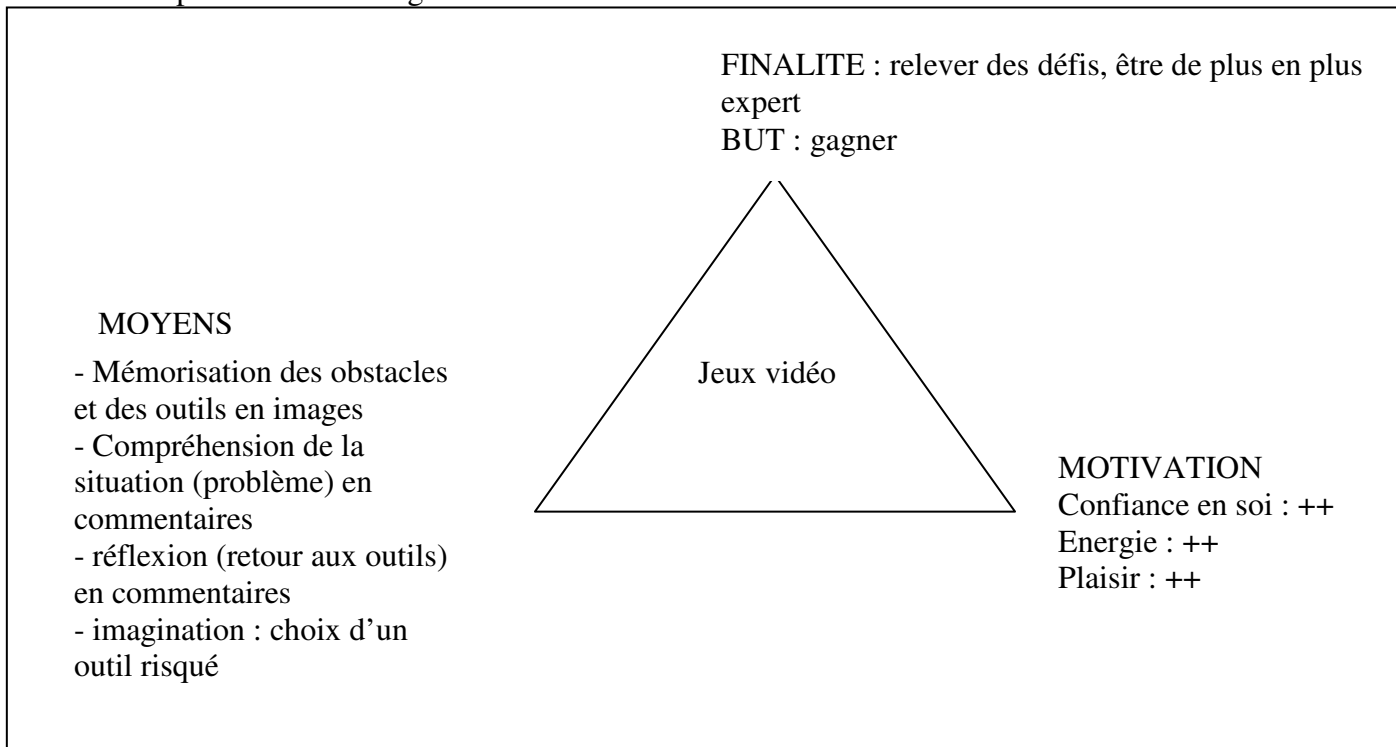
Après avoir interrogé sur les problèmes vécus à l'école, j'ai donc basé mon questionnement sur le triangle du projet, que j'ai dessiné pour lui au fur et à mesure. Je l'ai fait sous forme de schéma. Je le reprends ici tout d'abord sous forme verbale. Vous trouverez le schéma ci-dessous.

Quand il joue un nouveau jeu (il est important de **partir d'une situation neuve ou problématique**, car si l'activité est trop habituelle, on est en automatisme et on ne peut pas prendre conscience des gestes mentaux mobilisés)

- Son **but**, quand il joue est de gagner. Mais quand on creuse les **finalités**, ce qui est essentiel, pour lui, c'est de relever des défis et son plaisir est de devenir de plus en plus expert. Il a un projet de sens de recordman.
- Les **moyens** qu'il met en œuvre spontanément sont variés, en fonction des phases du jeu. **Quand il découvre un nouveau jeu**, il fait d'abord une partie « pour rien », afin de cerner les **obstacles** qu'il va rencontrer et les **outils** dont il dispose. Il les **mémorise en images de paramètre 1** et se forme ainsi un catalogue utilisable pendant le jeu (mémorisation en vue de la réflexion). Ce traitement visuel en paramètre 1 semble vraiment « la clef de contact » de ses évocations (un petit détour par un autre domaine de réussite, les maquettes, me le prouvera. Par la suite, quand il joue « pour de vrai », il cerne bien les problèmes successifs qu'il rencontre et, dans sa tête, il les commente (**compréhension verbale**). Ensuite, très vite, pour résoudre le problème (**geste de réflexion**), il fait un retour aux outils stockés : il établit les liens en commentaires (**P3 verbal**), mais les outils reviennent en images (**P1 visuel**). Quand il devient plus habile, il imagine des solutions neuves, risquées (**geste d'imagination**)
- Sur le plan de la **motivation**, Sébastien, dans ce domaine, se sent confiant, plein d'énergie et il éprouve du plaisir.

Cette partie du dialogue n'a pas pour ambition d'établir un profil pédagogique complet de la personne ; elle permet cependant d'établir des tendances qui sont porteuses, puisqu'elles ont mené au succès. Les autres caractéristiques utiles du profil se découvriront au fur et à mesure des entretiens. L'important, ici, est de faire vivre l'idée que l'élève a en lui des perspectives qui lui sont propres, des outils efficaces et une force positive qui pourraient être utilisés dans

les domaines où il est en difficulté. C'est en restaurant la confiance en soi que l'on peut susciter un processus de changement.



Ce premier jour, nous avons confronté les jeux vidéo à ce qu'il se passait quand Sébastien étudiait une leçon de math sur les puissances : et nous avons établi un 2^{ème} triangle du projet .

Face à une telle leçon :

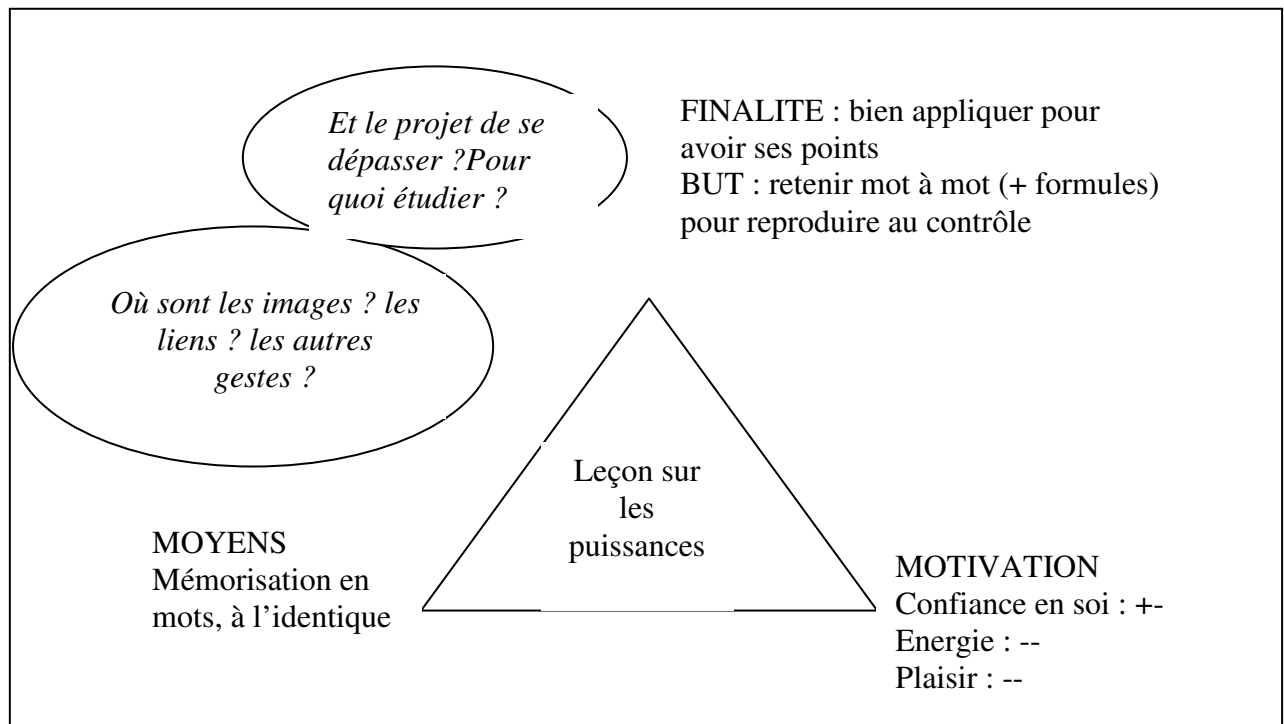
- Son **but** est de retenir le texte de la leçon mot à mot pour pouvoir redire et appliquer lors du contrôle. Mais si j'essaie de creuser du côté de la **finalité**, Sébastien me répète qu'il veut bien appliquer, mais il ne sait pas à quoi cela va lui servir (sinon obtenir une bonne note) et on ne retrouve rien de son projet de recordman.
- Du côté des **moyens**, il décrit une tentative de mémorisation verbale « toute crue », sans images, sans liens. La compréhension, la réflexion, l'imagination semblent avoir disparu du paysage.
- En ce qui concerne la **motivation**, il manque de confiance en soi, l'énergie est absente et le plaisir inconnu

Nous comparons les deux schémas et, en ce qui concerne les finalités, Sébastien remarque lui-même qu'il n'y a **aucun projet de donner du sens** en math. Il n'a aucune intention d'utiliser les maths pour lui, seuls les points le motivent un peu et tout se passe comme s'il croyait que mettre les phrases théoriques et les formules dans sa tête sans les comprendre allait lui permettre de trouver automatiquement les solutions des problèmes qui lui sont soumis. Le projet de se dépasser en surmontant des défis est complètement absent.

Quant aux **moyens**, nous constatons que seul le geste de mémorisation est déclenché, mais sous sa forme pure la plus inefficace (de manière purement reproductive, sans établir de liens). De plus, Sébastien utilise uniquement des évocations verbales pour mémoriser son cours, alors que nous avons vu que son ancrage, pour ce geste, était visuel. Il est vrai que les

images utiles, dans les jeux vidéo, sont en paramètre 1. Ici, il s'agit exclusivement de P2 et je sais (notamment à travers ce qu'il m'a dit de ses problèmes en orthographe d'usage) que le P2, chez Sébastien, n'est pas le point fort.

En ce qui concerne le langage mental de Sébastien, nous avons vu qu'il était mixte : il part d'ancrages visuels en P1, mais quand il aborde la compréhension et la réflexion, il se commente les liens (P3). Je lui ai préalablement fait décrire sa chambre et il l'a fait de manière extrêmement globale dans un premier temps (il voyait sa chambre de haut avec ses limites, sa forme), mais il m'a fourni ensuite des commentaires minutieux pour décrire l'image précise qu'il avait de chacune des parties de cet ensemble (ensemble qui reste présent, même s'il focalise une des parties).



La suite du travail partira de là. Je ferai une séance avec lui pour voir comment étudier une leçon de math en partant de sa compréhension. Ce n'est pas mon propos ici, mais il est important de signaler qu'il se heurte au problème du **temps** (ce qui me confirme, comme me l'avait fait supposer sa globalité première que Sébastien est davantage ancré dans l'espace que dans le temps). Il faudra établir le sens de la théorie à partir d'un exemple, puis transformer cet exemple en schéma, en suivant un ordre temporel logique pour lui et visible spatialement. Nous avons bien transféré ici les moyens observés dans les jeux vidéo et les progrès en maths ont été très rapides.

Le problème le plus important pour Sébastien s'est révélé être la compréhension en lecture. Vous trouverez la description de la première séance faite dans cette matière sur le site de Signes et sens. Signalons simplement ici qu'au départ, la finalité de la lecture pour Sébastien n'était nullement le sens, mais la mémorisation verbale à court terme d'une partie des mots. Je l'ai amené à rechercher le sens en m'inspirant de ses stratégies efficaces : petit à petit, il a traduit les mots en images concrètes, en recherchant les liens grâce à des commentaires ; le but était la compréhension, mais il s'est servi de la mémorisation, de la réflexion et même de

l'imagination. Nous nous sommes heurtés à des obstacles déjà détectés : un P2 faible (très peu de curiosité au départ pour les mots) et une nette difficulté à organiser le temps.

On le voit, les jeux vidéo sont restés en filigrane pendant tout ce travail. Par la suite, la lecture s'est rapidement améliorée et chaque texte est devenu un défi.

Sébastien a bien réussi ses deux premières années du secondaire et il est actuellement en 3^{ème}.

Eliane et le piano

Eliane (nom d'emprunt) a 15 ans. Elle termine sa 3^{ème} secondaire dans un collège bruxellois exigeant. C'est une enfant à haut potentiel. Elle n'a jamais dû étudier, mais ses résultats ont toujours été brillants. Ils le sont un peu moins cette année, et sa maman s'inquiète pour l'avenir. Eliane fréquente une section d'art d'expression et, en dehors de l'école, elle fait des claquettes, du chant, du piano. C'est aussi une très grande lectrice. Elle est très sociable, enjouée et, d'une manière générale, elle témoigne d'un solide appétit de vivre et fait preuve d'une grande maturité.

Elle a rencontré l'an dernier une psychologue qui connaît bien les enfants à haut potentiel et qui utilise la gestion mentale. Le « diagnostic » porté a paru intéressant à Eliane et à sa maman, mais aucune proposition concrète n'a été faite.

Notre premier entretien a lieu en janvier et nous tentons de faire un bilan des « problèmes » (bien relatifs) à partir des examens de décembre. Eliane s'en tire bien dans la plupart des matières, mais est déçue par ses examens de science surtout. Elle n'arrive pas à restituer exactement la matière : elle néglige ce qui pour elle constitue des détails et elle transforme les informations. Il apparaît très vite évident que le facteur relationnel joue un rôle : le prof de science affiche un certain mépris pour les élèves de cette section à vocation artistique et Eliane supporte cela très mal. De plus, il lui est arrivé de commettre des erreurs, ce que l'esprit critique de la jeune fille pardonne difficilement.

Je m'aperçois vite qu'Eliane est à l'aise dans quasi tous les gestes mentaux et qu'elle a une gestion mentale complexe et variée fort efficace dans les domaines qui l'intéressent, mais peu activée quand elle se trouve devant des tâches (ou des gens) qui l'inspirent peu. Le seul geste qu'elle n'arrive pas à déclencher même quand elle le veut, c'est **le geste d'attention**. En fait, tout dépend de sa **motivation** :

- Mais j'ai aussi un autre problème, c'est que j'ai du mal à me concentrer. Quand je lis, je suis plongée dans le truc, donc là il n'y a pas de problème de concentration, mais quand j'étudie ou que je suis devant une interro ... Ca, ça m'a marquée aujourd'hui, parce qu'on faisait les olympiades de maths et on avait une heure et demie. Il y a eu au moins une demi-heure que j'ai perdue, parce que je n'arrivais plus à me concentrer. J'étais à saturation. Alors je me suis dit : « Je vais me faire une petite pause. », mais après je n'arrivais pas à reprendre, et ça, c'est frustrant. Ca arrive aussi pendant les interros : on a une heure et il y a au moins 20 minutes qui partent en fumée. (...)

- *Et qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu décroches comme ça ?*
- *Ca dépend, parfois il y a du vide, puis parfois je regarde par la fenêtre, je rêve un peu. Je suis presque endormie en fait. Et à la fois je me concentre... En fait ce n'est pas que je me déconcentre, mais je me concentre sur autre chose qui demande beaucoup moins d'attention.*
- *Tu es partie ailleurs ?*

- *Oui, je pars sur autre chose et j'oublie tout à fait l'interro et 5 minutes avant la fin, je regarde ma montre par réflexe et, oups, il reste 5 minutes, je n'ai pas le temps de finir l'interro. Ca me fait perdre beaucoup.*
- *Donc ça, c'est un problème et c'est un problème qui se présente partout ou dans certains domaines ?*
- *Partout à l'école !*
- *Parce que ça t'ennuie ?*
- *Oui, quand même, parce que si je fais des claquettes, même si je suis tout à fait crevée, je peux me concentrer sur le pas qu'il y a à faire. Parce que dans un sens je vois un objectif, qui est le spectacle à la fin de l'année. J'adore faire des claquettes, ça crève, mais ça fait du bien. Il y a le spectacle et je me dis : « Allez, on y va, on fonce. »*

Eliane s'ennuie souvent à l'école et elle est alors la proie d'évocations vagabondes. Par ailleurs, quand elle étudie, elle est plutôt précipitante : elle ne retourne pas à la perception pour vérifier l'exactitude de ses évoqués, ce qui lui joue des tours.

Si nous nous arrêtons à la constatation que l'attention se déclenche seulement quand elle aime une activité, les craintes de la maman risquent de se révéler fondées quand Eliane se confrontera avec des matières plus exigeantes. Il est important qu'elle parvienne à maîtriser ses évocations même quand l'affectivité positive est moins engagée. Je décide donc d'aller voir de plus près ce qu'il se passe quand elle aime vraiment quelque chose.

- *Bon ça, c'est un problème que tu me soumetts : la concentration, mais tu ne l'as pas quand tu fais des claquettes. Est-ce qu'il y a d'autres domaines dans lesquels tu es très bonne et dans lesquels tu ne décroches pas non plus ?*
- *Quand je suis au piano.*
- *Pour toi ou au cours ?*
- *Non, non, j'ai arrêté les cours en fait.*
- *Mais toi, tu joues ?*
- *Ah ! oui, je joue presque tous les jours, c'est devenu...C'est marrant, quand je faisais les cours, je ne jouais jamais et maintenant je joue tout le temps ! J'ai fait exprès d'arrêter, parce que je me suis dit que ça valait mieux et donc...*
- *Ca valait mieux parce que ça te prenait du temps ou parce que tu n'aimais pas ?*
- *Parce que les cours étaient un peu démotivants en fait.*
- *Qu'est-ce que tu appelles « démotivants » ?*
- *Ca freine l'imagination. Parce qu'en fait j'ai une copine, ma meilleure amie, elle invente des chansons depuis qu'elle est haute comme trois pommes et je m'y suis mise aussi. On trouve parfois des mélodies ensemble et tout et quand je suis à mon piano, c'est vraiment mon truc. Je joue aussi des mélodies d'Amélie Poulain. C'est beaucoup plus motivant, parce que parfois, au milieu d'Amélie Poulain, je me mets à faire une petite intro...*

Il apparaît clairement qu'une activité est motivante (l'attention reste alors en éveil) quand elle permet à l'imagination de se déployer. Il faut creuser davantage. Eliane me dit qu'elle a adoré les cours de solfège, parce qu'elle savait que tout ce qu'elle apprenait là lui servirait pour faire ce qu'elle voulait au piano. En revanche, les cours de piano l'ont lassée, parce que les morceaux et la manière de les jouer lui étaient plus ou moins imposés.

- *A la fin, mon prof me disait : « Vas-y, mets de la personnalité. » Mais à la fois, par exemple, il n'y avait pas de nuance qui était indiquée et je trouvais que cela ne donnait pas grand-chose si je le jouais en « piano » par exemple, je voulais plutôt le jouer en « forte », mais il me disait : « Non, c'est en « piano ». Et ça, ça m'avait bloquée.*
- *Cela te bloque ?*
- *Mais à la fin, c'était quand même lui qui était le prof. Lui, il sait mieux que moi, mais, d'un autre côté, ça m'avait bloquée, c'était à la limite inconscient...*
- *Ca veut dire que... Si j'entends bien – mais tu me dis si c'est juste et, à mon avis, on va retrouver cela ailleurs... pour que tu entres vraiment dedans, il faut que tu puisses te projeter dans ce que tu apprends : que ce soit ton choix, que ce soit ta façon de voir les choses... C'est juste, ça ?*
- *Oui.*
- *Et tu es vraiment rebutée quand il y a une imposition non motivée, qui ne corresponde pas à ce que toi, tu voudrais y mettre ?*
- *(...) c'est vrai, en fait, ça me bloque tout à fait. Donc est-ce que tu as l'impression que, justement, par rapport à ces morceaux qui ne te plaisaient pas, tu n'arrivais pas à déclencher ce qui t'aurait permis de les jouer avec plaisir, disons ?*
- *Ben ? Oui ... c'est ça (pour la première fois, le débit d'Eliane ralentit). Il y avait vraiment quelque chose qui me bloquait, qui m'empêchait d'aller plus loin, d'arriver au stade où on peut le jouer avec plaisir.*

La première personne d'Eliane semble vraiment dominante et, dans la logique, son besoin d'interprétation et d'invention sont apparemment prépondérants. A vérifier dans ces séances de piano sans maître qui sont devenues son délice cette année-ci. Je dessine un triangle du projet et nous commençons par investiguer du côté de la **motivation** : tout est extrêmement positif : la confiance en elle, l'énergie, le plaisir. Elle dit que « *C'est presque une drogue !* »

Nous décidons ensemble de nous occuper ensuite de la **finalité**.

- *Pour la finalité, il y a déjà une chose. Ma meilleure amie, il y a déjà longtemps qu'elle voudrait enregistrer un CD. Pour finir, on va le faire. Il y aura des moments où ce sera moi qui jouerai au piano et ça, c'est une source de motivation incroyable, parce qu'elle n'a pas facile, donc c'est génial de pouvoir parfois lui donner un sourire ou quoi. Ca, c'est vraiment...*
- *Alors, attends. Qu'est-ce que tu es en train de me dire ? Tu m'as dit tout à l'heure : « Les claquettes, même fatiguée, j'y vais, parce qu'à la fin, il y a un spectacle. Ici, au bout, il y a un CD. C'est quelque chose qui est important pour toi ? Tu me dis, pour le CD, je vais pouvoir l'aider. Est-ce que c'est pour elle seulement ou est-ce que c'est pour toi aussi ?*
- *Les deux.*
- *Les deux ! Alors, il y a l'amitié, j'entends bien, et le soutien que vous pouvez vous apporter. Mais à toi personnellement, en dehors de la collaboration avec ton amie, qu'est-ce que tu penses que ça va t'apporter, le CD ?*
- *Ben, c'est une expérience tout à fait nouvelle ! Comme ça ne fait pas très longtemps que je répète avec elle, c'est vraiment un pas vers l'inconnu et donc ça peut être super enrichissant.*
- *Donc, ça veut dire ... Il y en a peut-être plusieurs, des finalités, on va mettre un s. C'est découvrir du neuf ?*
- *Oui.*

- *Découvrir du neuf, ça c'est important pour toi ? Sinon ça t'ennuie vite ?*
- *Non, ce n'est pas que ça m'ennuie, mais c'est quand même plus motivant quand il y a de l'inconnu.*
- *Je vais le mettre : « découvrir de l'inconnu ». Est-ce qu'il y a quelque chose de l'ordre du défi ? Je te pose la question.*
- *Envers moi, oui. Pas envers les autres. Je me dis : « Je suis capable, voilà, je me lance... »*
- *D'accord. Alors, dis-moi si c'est juste. Est-ce que ça veut dire que c'est important pour toi de te dépasser, d'aller un peu plus loin que là où tu es allée jusqu'à présent ?*
- *Oui. Parce qu'on m'a souvent dit que je ne faisais pas plus que le minimum et ça commençait à m'énerver. Je me suis dit : « Maintenant, je fonce, allez... »*
- *Mais ce n'est pas parce que les autres te l'ont dit ?*
- *Non, non, c'est une prise de conscience. Je me suis dit : « Allez, maintenant, j'y vais, j'attaque ! »*

Le projet de découvrir de l'inédit se confirme, l'aspect affectif, relationnel est toujours présent, l'importance de la « fin » concrète est de nouveau présente, mais en plus Eliane semble se situer comme « recordman », et non comme « compétiteur ».

- *C'est l'idée de te dépasser. (...) Tu as l'impression que tu es plus motivée par l'idée de te dépasser que par celle de dépasser les autres ?*
- *Oui, largement. Je n'aime pas trop l'esprit de compétition et tout ça.*
- *Ce n'est pas ton but ?*
- *Non*
- *Alors, découvrir de l'inconnu, te dépasser, d'accord, mais cela pourrait être autre chose que le piano. Alors, pourquoi faire ça ? Tu as aussi « aider la copine », donc on entend bien que sur le plan affectif, cela a du sens aussi. Mais il me semble que, tout à l'heure, j'ai entendu plus que cela. Pourquoi le piano ? Et pourquoi le piano là et pas au cours ? »*

La question est difficile. Eliane comprend que je lui demande de justifier le choix de cet instrument-là, alors que ma question se voulait plus vaste.

- *Non, le piano, c'est ton instrument, mais je veux dire : pourquoi la musique plutôt que la course à pied, tu vois ?*
- *Je suis beaucoup plus branchée sur ce qui est ...*
- *Emotion ?*
- *Emotion. C'est vrai que la course à pied, c'est bien aussi pour défouler, mais à la fois quand on voit quelqu'un qui court, on ne verra pas beaucoup de différence entre deux personnes qui courent, alors que deux pianistes, au Concours Reine Elisabeth par exemple, on voit bien : il y en a une qui sourit et l'autre pas. On peut beaucoup plus exprimer ses émotions.*
- *Du moins, c'est ce que tu penses, toi, je suis sûre que deux spécialistes de la course à pied trouveraient des façons de...*
- *Oui, ils diraient autre chose, mais ça, c'est mon point de vue.*
- *D'accord. Donc, pour toi, c'est aussi un moyen d'expression. Exprimer ! Exprimer quoi ? Des émotions ? Tu m'as parlé d'imagination tout à l'heure : tu m'as dit que tu t'évadais facilement... Je vais poser ma question autrement : qu'est-ce qui te fait choisir un morceau plutôt qu'un autre ?*

La question est encore plus difficile : Eliane finit par me dire que c'est un « micmac » dans sa tête d'images visuelles qui lui plaisent, de tonalités qui l'attirent, puis réapparaît - sous une forme « technique » cette fois - le projet de recordman :

- (...) il y a autre chose. Je me rends compte que, depuis que je joue au piano – enfin, je fais aussi du chant – j'ai beaucoup plus facile quand c'est juste ou quand c'est faux (parfois, c'est assez insupportable), mais...
- Attends, explique-moi !
- Ben à la chorale de l'école, on va dire que tout le monde ne chante pas très très juste. Le piano, ça sensibilise l'oreille.
- Tu veux dire que tu te rends bien compte que tu es devenue plus pointue dans ton observation ? Tu sais qu'on est dans l'attention, là. Ça veut dire que tu remarques des choses que les autres ne remarquent pas ?
- Oui.
- C'est un peu cela que je voulais te dire avec le coureur à pied : il y a des chances qu'un entraîneur de course à pied, il va voir des choses que toi tu ne vois pas. Et toi, tu vas dire : « Ils courent tous de la même façon. » Et probablement, ce n'est pas vrai.
- Non, ça, c'est mon point de vue, je sais bien que ce n'est pas juste.
- Et donc tu as l'impression que cet entraînement régulier, ça te donne une expertise, ça te rend...
- Oui, j'ai l'oreille beaucoup plus juste !
- Et c'est en partie pour cela que tu le fais ?
- Bah ! Ca, c'était avant, parce que, maintenant, je n'ai pas encore l'oreille absolue, mais je repère déjà pas mal de chose et, à part cela, le but, c'est le plaisir.
- Bon « entretenir l'oreille et avoir du plaisir »,
- Oui.

Ce moment de l'entretien a permis de dégager certains des projets de sens qui déclenchent une activité mentale soutenue chez Eliane. Je lui propose ensuite de s'interroger sur les **moyens** qu'elle met en œuvre quand elle apprend un morceau qu'elle n'a jamais joué. Quand elle entend un morceau qui lui plaît vraiment, elle le réécoute ensuite dans sa tête tel qu'elle l'a entendu (évoqueries auditives en 3^{ème} personne). Si c'est en concert qu'elle l'écoute, le son s'appuie sur l'image du musicien. Ensuite elle se procure la partition et commence à jouer par elle-même, sans trop réécouter le « modèle » qu'elle avait évoqué.

- Tu ne veux pas de modèle ?
- J'aime bien mettre un peu de personnalité et, à la fois, si je le joue joyeusement, alors que c'est un morceau qui est totalement..., qui donne envie de pleurer, je vais quand même changer un petit peu ma façon de faire.
- En fait, tu n'aimes pas trop retourner au modèle... pas de modèle, si possible ?
- Bof, j'essaie quand même d'en trouver un.
- C'est une référence, plus qu'un modèle ?

En fait, on va retrouver ici le besoin qu'a Eliane de travailler en **1^{ère} personne** et de marquer chaque chose de sa personnalité : très vite, elle imagine la manière dont elle jouera le morceau quand elle le maîtrisera. Le **projet de fin** est premier. Et c'est cette interprétation qui lui servira de référence.

- Qu'est-ce que tu fais au moment où tu lis les notes ?

- *Eh ! bien, là, j'essaie d'oublier justement le morceau de départ, parce que je sais que je serai déçue si j'y repense, donc là, la technique me sert bien, parce que je joue sur le plan technique et je le fais très lentement...*
- *Attends, tu joues tout de suite ? Ou tu entends d'abord dans ta tête ce que ça va donner ?*
- *Je joue tout de suite : je fais d'abord la main droite, puis la main gauche...*
- *Quand tu lis les notes, tu n'entends pas ce que ça va faire ?*
- *Si, quand même, ça, je ne sais pas l'empêcher, en fait.*
- *Pourquoi est-ce que tu l'empêcheras ?*
- *Parce qu'il y a des fois où j'entends, mais à la fois j'entends ce que ça donnera à la fin et parfois, c'est un peu...*
- *Frustrant, parce que tu n'y arriveras pas tout de suite ? Parce que tes doigts ne suivent pas ?*
- *Oui !*
- *Attends, arrêtons-nous à ce moment-là, parce que c'est intéressant. Tu lis la partition – je suppose, un morceau, pas tout ? – tu entends déjà ce que ça devrait donner ? On va dire ça comme ça. Et, à ce moment-là, c'est toi qui joues – idéalement, hein ? dans ce que tu entends dans ta tête ?*
- *Oui.*
- *Ce n'est plus du tout la référence ?*
- *Non, là ce que j'entends, c'est de nouveau personnalisé, c'est comme moi je voudrais l'entendre...*
- *Et c'est la finalité ? C'est la fin ? D'accord.*
- *Donc, voilà.*
- *Bon tu entends le morceau, mais en 1^{ère} personne, je vais t'expliquer après. C'est toi qui joues ! Voilà ce à quoi tu voudrais arriver...*
- *Oui.*
- *Je te pose une question entre parenthèses de cela, d'une manière générale, même dans un cours, c'est important pour toi de savoir à quoi tu vas aboutir, où tu vas arriver ? Sinon tu ne démarres pas ?*
- *Ce n'est pas que je ne démarre pas, mais là je suis trop dans le flou et là pour finir je me perds.*
- *Voilà, tu as besoin de ces repères...*
- *J'arrive pas toujours, mais j'arrive beaucoup plus facilement au piano et aux claquettes que pour l'école.*
- *Je m'en doute, mais l'intérêt, c'est de se dire : « Voilà, quand je fonctionne vraiment au maximum de mes possibilités, voilà de quoi j'ai besoin. » Et on essaie de trouver, même là où ça va moins bien.*

Eliane aimerait pouvoir jouer immédiatement aussi bien que ce qu'elle entend dans sa tête, mais ce n'est pas possible, elle le sait, et elle accepte donc de s'exercer avec une relative patience (elle freine son côté **précipitant**).

- *Qu'est-ce que tu fais, à ce moment-là, tu joues ? Est-ce que, dans ta tête, tu as toujours ta fin idéale, là ?*
- *Oui.*
- *Et tu travailles par comparaison, ou...*
- *En fait, je ne fais pas une comparaison tout le temps, mais quand j'ai travaillé par exemple pendant 20 minutes et que je trouve que je n'ai pas trop mal avancé, je le refais et, là, je fais une comparaison avec ce que je voudrais que ça devienne. (...)*

- *Bon, est-ce qu'à ce moment-là il y a un moment où tu prends un petit temps pour réentendre ce que tu as joué et comparer avec ta finalité ?*
- *Oui.*
- *Oui ? Tu as conscience de cela ? Et qu'est-ce qui vient d'abord ? Ce que tu voudrais avoir comme résultat ou ce que tu viens de jouer ?*
- *C'est un peu les deux en fait.*
- *Donc, c'est presque simultané ? Il y a une comparaison, en fait entre les deux ?*

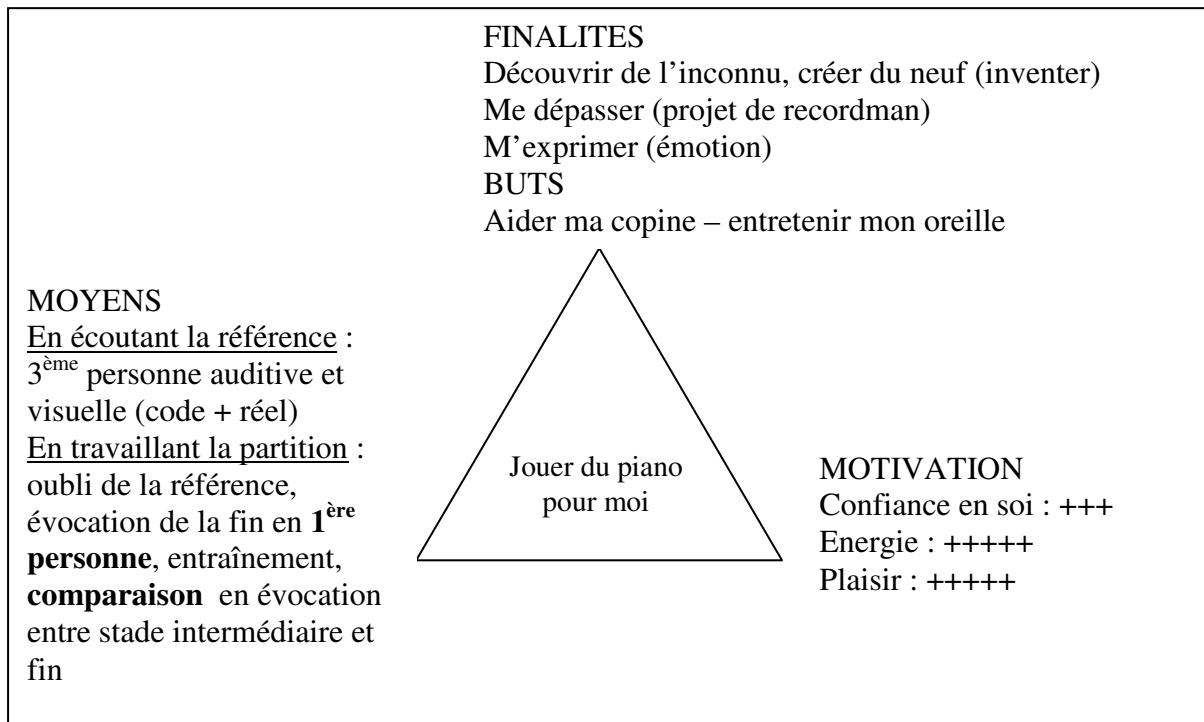
Eliane contrôle sa manière de jouer, non par un retour à la perception, puisqu'elle ne veut pas retourner au modèle, mais par un retour au jeu final qu'elle s'est donné mentalement comme référence. Tout se passe en évocation, mais le contrôle existe, alors que, pour les matières scolaires, il est pratiquement inexistant. Par ailleurs, elle se montre perfectionniste dans les domaines créatifs qu'elle aime : elle n'a jamais l'impression d'avoir atteint le résultat qu'elle a évoqué.

- *Et quand vas-tu savoir que tu es bonne, que tu peux t'arrêter ?*
- *En général, je ne m'arrête jamais en fait. On peut toujours pousser plus loin. C'est pour ça que, au cours de piano, quand l'examen approchait, j'ai dit que je ne me trouvais pas encore au point. Pourtant j'ai eu un super bon résultat, mais je pouvais encore pousser plus loin...*
- *C'est toujours cette idée qu'on peut aller plus loin, plus loin, plus loin... Et est-ce que parfois ça t'est arrivé, dans ce domaine-là ou dans d'autres de te dire : « Maintenant, c'est fini, je ne peux pas aller plus loin. » ?*
- *Ca, ça m'arrive dans le domaine scolaire justement.*
- *Et là, ça ne t'intéresse pas d'aller plus loin ? Parce qu'il manque de mobilité ?*
- *Oui, c'est ça, c'est rigide en fait.*
- *C'est mort, c'est...*
- *Oui, c'est ça, ça manque de vie, de vivacité...*
- *La vie, c'est avancer sur le chemin ?*
- *Moi je trouve...*
- *Avancer, aller plus loin ?*
- *Moi, je trouve, enfin, ...*
- *Devenir meilleur ?*
- *Oui, mais par rapport à soi, quoi !*

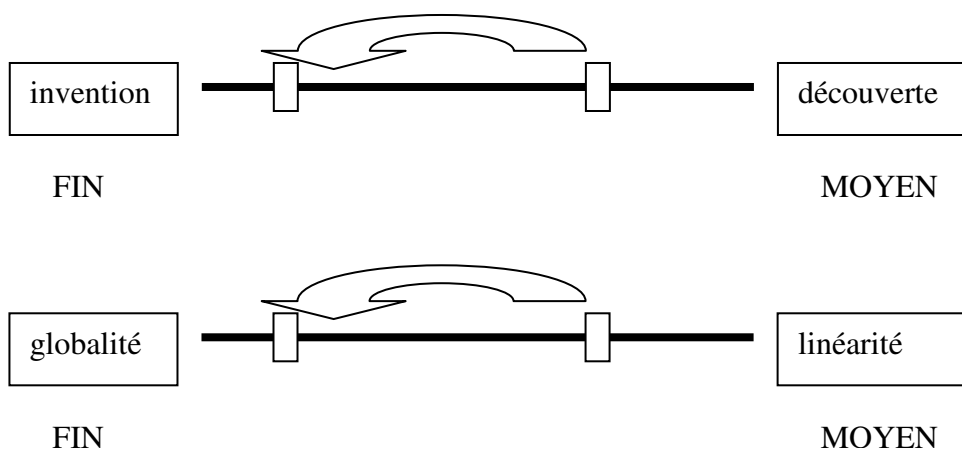
Le projet de recordman est vraiment un projet de sens très fort chez Eliane : la mobilité est essentielle, l'idée de progresser par rapport à elle-même est une des choses qui l'anime, mais dans des domaines où la créativité peut s'exprimer en toute liberté, où sa 1^{ère} personne peut se déployer. Pas au cours de science où le professeur exige du mot à mot !

L'imagination est un acte essentiel pour Eliane. Je cherche à savoir si elle se situe davantage dans un projet de découverte ou d'invention. En fait, la découverte l'intéresse en tant que moyen, mais c'est l'invention qu'elle vise : elle veut découvrir des choses pour créer du neuf.

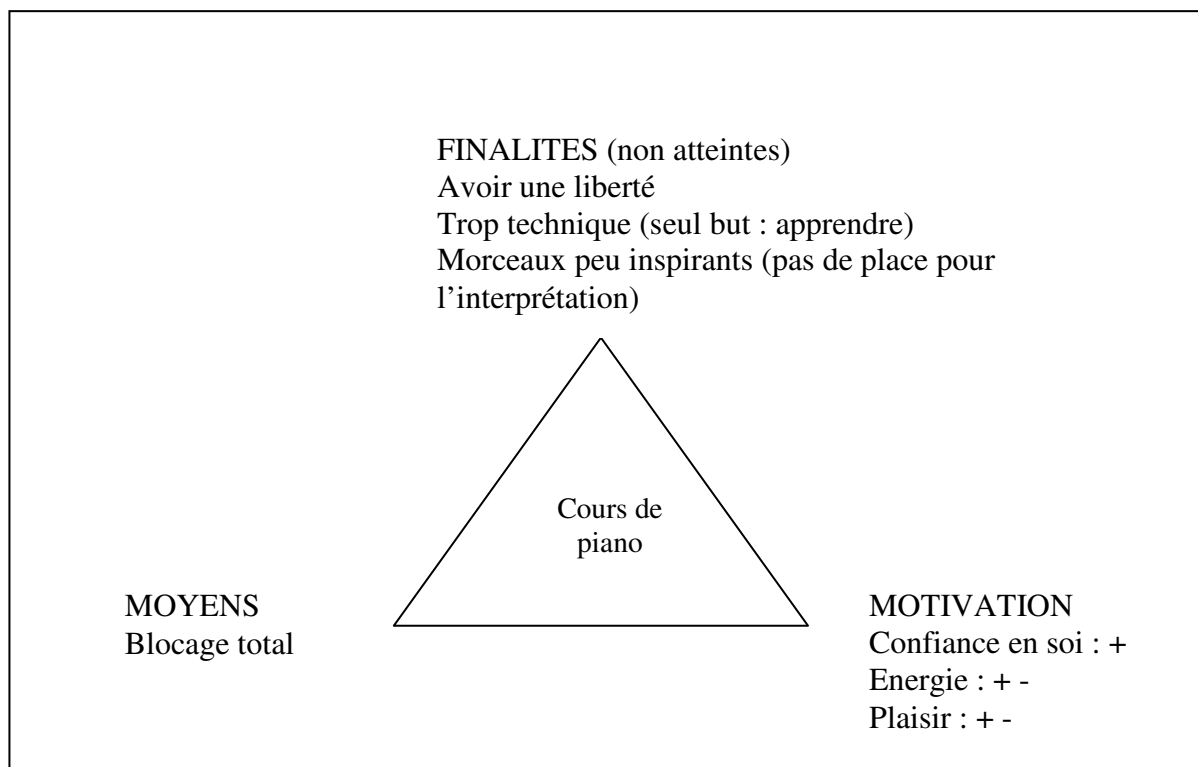
Le triangle du projet concernant les séances durant lesquelles Eliane joue du piano pour elle-même s'est construit au fur et à mesure de l'entretien. Voici le schéma que nous avons obtenu :



Sur la même feuille figurent aussi deux petits schémas représentant deux couples que nous avons explorés. Pour les deux, Eliane m'a dit voyager d'un pôle à l'autre. Je lui ai expliqué qu'il fallait penser cela en termes de tension et qu'on pouvait imaginer un curseur voyageant d'un pôle à l'autre. Nous avons pu voir aussi que la valeur accordée à chaque pôle était différente : elle vit l'un comme une fin, l'autre comme un moyen.



Le deuxième triangle est établi à propos des cours de piano, qu'Eliane a refusé de poursuivre. En fait, ce triangle est presque muet : quand Eliane n'adhère pas à quelque chose, c'est le blocage et je n'ai obtenu que des réponses négatives. Elle a pu dire ce qui lui manquait, pas ce qu'elle mobilisait. Mais ce travail par l'absurde est intéressant et nous apprend des choses sur les besoins cognitifs de la jeune fille. Sans doute travaille-t-elle préférentiellement par différences. Je n'ai pas exploré cet aspect-là de son profil.



Est arrivé ensuite le moment de penser au **transfert** vers les matières scolaires. Nous sommes parties du schéma concernant le piano.

- *Alors, pour l'école, il va falloir qu'on voie si tu peux te dépasser, si tu peux faire des découvertes, si tu peux même, qui sait ? inventer des choses, ne fussent que des nouveaux moyens pour travailler ce que tu n'as pas envie de travailler, pourquoi pas ? t'exprimer, ça va parfois être plus difficile, mais bon...*
- *Oui. Là, j'ai quelques problèmes parfois !*
- *On va chercher des liens ... Tu peux très bien les trouver, pour un cours qui t'embête, pour un prof que tu n'apprécies pas ; comme tu veux quand même te constituer le bagage qui permettra de t'y retrouver un peu mieux, tu n'y mettras jamais tout cela, mais tu peux trouver un certain plaisir et une certaine énergie en imaginant des stratégies qui ne t'appartiennent qu'à toi, qui satisfont ton besoin d'être toi-même dans ta façon d'étudier. Et cela ne regarde personne, tu fais tes petits trucs dans ton coin et tu n'es pas obligée d'expliquer au prof que tu n'apprécies pas comment tu es arrivée à étudier.*
- *Oui.*

Nous discutons d'abord de l'importance qu'elle accorde à la finalité concrète (cf. l'importance du spectacle pour les claquettes et du CD pour le piano). Nous arrivons à l'idée qu'elle pourrait se fixer un objectif bien spécifique avant d'entrer au cours ou quand elle étudie une leçon. Il s'agit d'anticiper la fin à atteindre.

- *C'est qu'il faudrait essayer, en entrant au cours de math ce matin, de donner un objectif à cette leçon : qu'est-ce que moi, Eliane, je peux retirer de cette heure de cours, sachant que si je parviens à pointer la flèche de mon attention – parce que c'est vraiment ça – je n'aurai pas beaucoup de mal à mettre les choses dans ma tête, ça roule tout seul. Alors là, tu es dans un problème de projet.*

Ceci nous ramène au problème de l'attention. Je lui donne un petit exercice : je lui présente une image de *Les derniers géants*, de François Place. Elle adore l'image (ouf !) et je lui demande de l'observer attentivement. Cette illustration fourmille de détails. Dès lors, comment fixer son attention ? Nous avons tout un échange à propos du fait que « faire attention », c'est impossible. Il s'agit toujours de faire attention à quelque chose. Là le lien avec le piano est précieux :

- *Etre attentif, c'est quoi ? C'est mettre le plus exactement possible en évocation des éléments de la perception, ceux qu'on juge importants... seulement ceux qu'on juge importants. Quand toi, tu écoutes de la musique, tu m'as dit : « J'ai exercé mon oreille. » Donc tu prends en compte les rythmes, les tonalités, les différences de notes, x etc. Celui qui ne connaît pas la musique, il ne prend pas tout cela en compte. Tu es d'accord ?*
- *Oui.*

Nous tombons d'accord donc que si elle arrive au cours en s'étant donné **le projet** d'évoquer précisément les éléments qui lui manquent ou les éléments neufs, elle aura moins de « pannes » d'attentions.

- *Voilà. Alors je reviens au cours de math de ce matin. Alors, leçon de révision, qu'est-ce ça va te donner ? Parce que le projet, ce n'est pas le prof qui va te le donner ! Le projet, c'est nous, c'est « moi je ». Qu'est-ce moi, je peux trouver ici ? Et que tu as trouvé ! Avec quelle intention aurais-tu pu entrer au cours de math ce matin, sachant que vous alliez faire des révisions ?*
- *Bah ! déjà de vérifier que c'est acquis. Puisque ce sont des révisions, c'est censé être déjà dans la tête. Et pour la suite...*
- *Aller à la pêche à quoi ? Bon, qu'est-ce qui est acquis ? Et là, je sais que ça y est, donc mon attention peut flotter un peu, mais à la recherche de quoi ?*
- *Ben pour la suite...*
- *Oui, et ce qui n'a pas été acquis. Est-ce qu'il y a des choses que je ne possède pas tout à fait ?*

Il est important pour Eliane qu'elle se donne un projet réaliste. Ses difficultés d'attention au cours sont réelles. Il est dès lors réconfortant de savoir qu'elle peut s'autoriser des moments d'évocation vagabonde ... à condition de pouvoir en sortir à temps.

- *Bon, alors, si c'est ok, c'est acquis, il n'y a aucune culpabilité à être en veilleuse ! Mais il faut se réveiller au moment où...*
- *C'est ça le problème !*

- *Pour cela, il faut quand même être un peu dans un mode semi-vigilant. Alors, qu'est-ce que j'essaie de te dire ? C'est à toi à te fixer tes objectifs. L'objectif n'est pas : « Je dois être attentive. » Non, c'est « Qu'est-ce que je peux aller pêcher dans ce cours-là ? » Est-ce que c'est du neuf ou pas du neuf ? Si c'est du neuf, comparons avec ce que je possède déjà. Ah ! là, je n'y avais pas pensé, peut-être que c'est neuf, il faut que je le mette en tête.*

Ensuite, nous avons abordé le retour à la maison. Je l'ai incitée à réévoquer, cahiers fermés, les cours du jour et à contrôler ensuite la fiabilité de ses évoqués. Là encore, c'est le piano qui m'a servi d'argument : spontanément, quand elle s'entraîne à jouer un morceau elle confronte ce qu'elle arrive à faire à la prestation finale qu'elle entend dans sa tête. Je l'ai incitée aussi à se ménager des temps de réévocation, en lui montrant le schéma de Tony Buzan (5)

Tenant compte de son besoin de globalité, je lui ai proposé aussi de se faire des schémas globaux à partir de ses cours, comme outil de synthèse et support de la mémorisation. Nous avons convenu que nous travaillerions ultérieurement sur une leçon de science et qu'elle se ferait un schéma de ce type pour fixer cette matière. En attendant, c'était l'heure du bilan et nous avons ensemble établi deux schémas heuristiques, afin qu'Eliane ait une idée de la manière dont elle pourra construire des outils de ce type. Le premier schéma concerne ce qu'elle a appris sur elle, le deuxième synthétise les propositions de changement qu'elle a retenues.

Ce qu'elle a appris sur son fonctionnement mental

La première chose qui lui vient, c'est l'importance du contrôle des évoqués. C'est le moyen de pallier son côté précipitant. Et elle fait spontanément la référence au piano :

- *Alors qu'est-ce que tu as retenu ? Il y avait des choses que tu connaissais déjà. Tu as fait des liens avec ce qu'Aurélie t'avait dit, je suppose ?*
- *Ben, oui. Donc pour les liens, il y avait les « marches », perception, évocation restitution, ça je connaissais déjà. Maintenant, l'idée de retourner à la perception, le lien avec le piano, ça, je n'y avais pas du tout pensé.*
- *Le contrôle ?*
- *Enfin, oui, de vérifier.*
- *Bon, on est déjà là (je pointe les moyens sur le schéma). Je vais noter : évoquer, plus contrôler par un retour à la perception ! Et cela t'a frappé, parce qu'on a comparé avec le piano ?*
- *Oui, ça m'a vraiment marquée. Parce que je n'arrive pas à trouver un intérêt motivant à la plupart des cours...*
- *...tu peux changer ton attitude vis-à-vis du cours. Observer des choses qui te réussissent bien (c'est pour cela que la feuille « fonctionnement » est importante) et les ramener à l'école.*
-

Ensuite Eliane insiste sur la nécessité d'évoquer et c'est moi, cette fois, qui souligne les liens avec le piano :

- *Il y a autre chose en rapport avec l'évocation ?*
- *Pas de lien direct entre la perception et la restitution...*
- *D'accord, donc j'indique « évoquer en quittant la perception ». Ta partition, au bout d'un moment tu ne la regardes plus !*

Elle me rappelle avec un grand sourire de son besoin de transformer, de travailler en 1^{ère} personne dans sa tête. Et c'est ce besoin qui l'anime quand elle joue du piano « pour elle ».

- *Bon qu'est-ce que tu as encore retenu ?*
- *J'ai besoin de tout transformer à ma sauce, de mettre ma patte partout, quoi ! Ca, c'est clair.*
- *Je vais mettre « transformatrice ». Il y a des gens qui sont reproducteurs. Je ne pense pas que tu sois reproductrice !*
- *Je fonctionne très fort à la 1^{ère} personne.*
- *1^{ère} personne très forte, ça c'est sûr !*
- *Et puis, mon projet, c'est de me dépasser.*
- *Oui, là, on est dans la fin : « me dépasser », tu as un projet de recordman, ça, c'est très fort. Et donc, j'ai l'impression, on l'a vu au passage, quand tu te sens au bout de quelque chose, cela a beaucoup moins d'intérêt.*
- *Beaucoup moins d'intérêt ! C'est clair.*
- *Note bien qu'en musique, tu transformes, c'est clair, mais tu as aussi ta référence dans la tête et, à un moment tu compares, donc il y a transformation, mais il y a aussi une comparaison avec une référence. C'est juste ? Et là, tu es en 3^{ème} personne. Alors que quand tu n'as pas fort envie, tu reste en 1^{ère} personne, mais donc les deux sont intéressants.*

Ce qu'elle se propose de changer

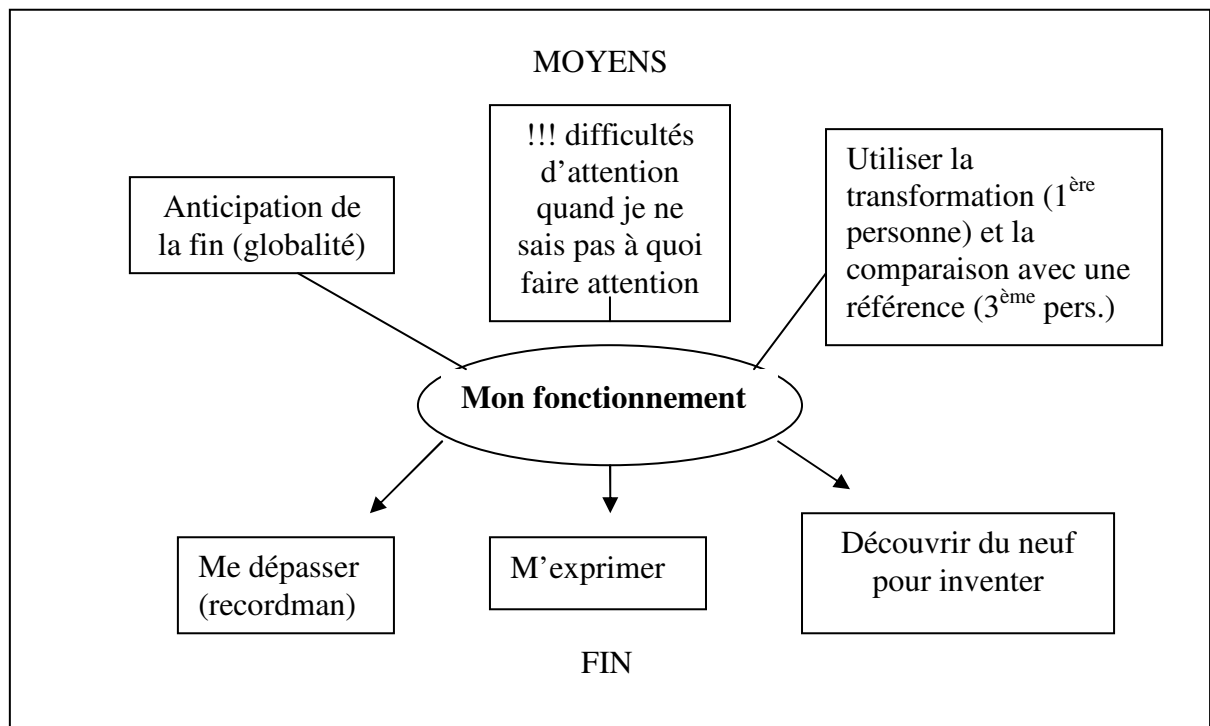
La notion de projet est bien intégrée et Eliane a parfaitement saisi qu'elle devait anticiper ce sur quoi fixer son attention au cours :

- *Bon, qu'est-ce que tu as retenu encore ?*
- *Il y a aussi, non pas être attentive, mais faire attention à quelque chose.*
- *D'accord. Toi, tu dis « difficultés d'attention ». On n'a pas récapitulé à ce niveau-là. Est-ce que tu n'as pas l'impression que tu es distraite quand, justement, tu ne sais pas sur quoi diriger ton attention ?*
- *Oui, il faut un projet...*
- *Oui, exactement, tu as lâché le gros mot : « quand je ne sais pas à quoi... » Et ça, c'est toi qui décides... « à quoi faire attention ». Et on ne fait pas attention à tout.*
- *Il faut cibler .*
- *Moi, j'appelle cela le pointeur de l'attention, la petite flèche de l'ordinateur. Parce que ça n'a pas de sens « faire attention », oui, d'accord, mais à quoi ? Donc « attention – projet » et on va le remettre ici, parce que tu n'auras pas d'évocation si tu n'as pas de projet précis. Je dois regarder, je dois écouter, mais pour faire quoi ? Quand tu joues du piano, tu ne te poses pas la question, parce que tu sais très bien ce que tu veux en faire. Mais, là, c'est à toi à décider, à l'école, de ce que tu veux en faire. C'est la clef de tout, le projet. Ca veut dire qu'il faut anticiper aussi...*

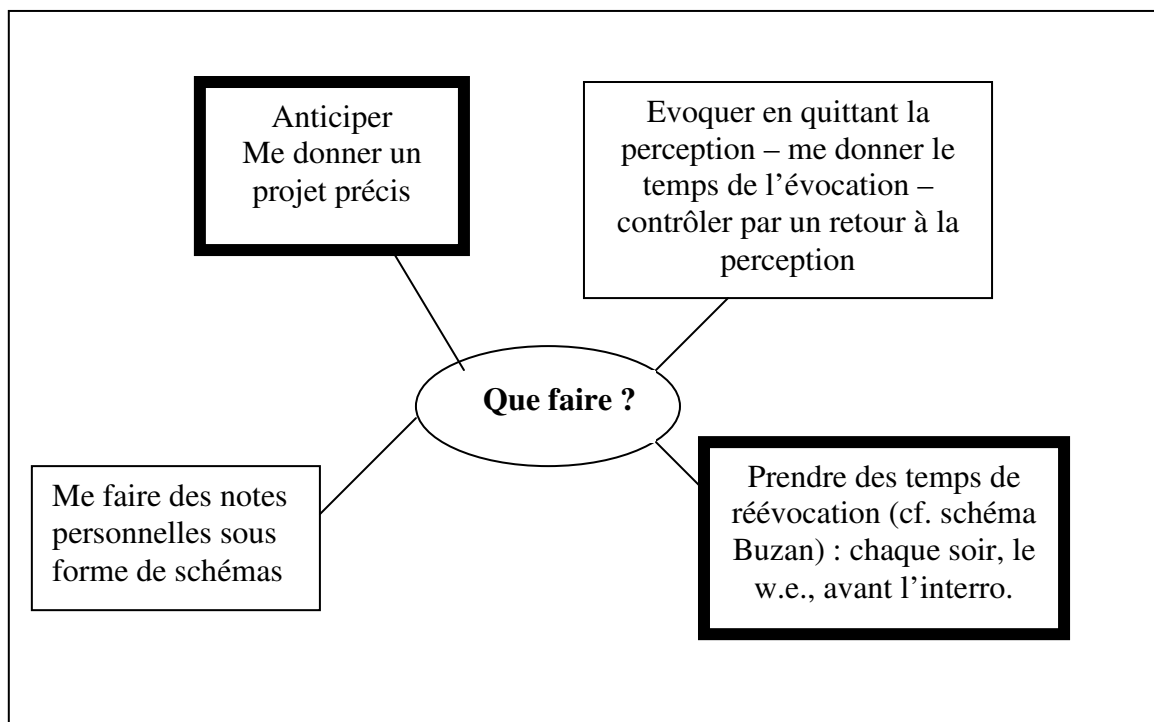
Elle a bien saisi aussi l'importance des temps de réévocation

- *Gérer le temps, travailler en évocation.*
- *Il y a un temps d'évocation, mais ce que je t'ai montré là, c'est la mémorisation. Donc les temps de réévocation. Je vais mettre « voir schéma » ?*
- *Oui, de toute façon, je vais me faire une farde avec tout.*

Voici les deux schémas que nous avons élaborés ensemble :



Eliane a pointé elle-même les deux propositions qu'elle juge les plus importantes (cadres en gras) et elle a décidé qu'elle allait « tenter le coup ».



J'ai revu Eliane une fois pour travailler une leçon de biologie. Elle avait mis en pratique et avait surtout senti une différence positive en math. Elle se souvenait très bien de notre séance et le « triangle du piano » l'avait marquée au point qu'elle a étudié la théorie de math en la jouant au piano !

Ces deux exemples illustrent la puissance de cette exploration des domaines de réussite : en retrouvant les ressources de la personne dans ce qu'elle a mis en place spontanément et qui lui procure plaisir et succès, on touche vraiment à ce qu'elle est et cette « rencontre avec soi » authentique constitue une base convaincante et positive pour le transfert que l'on recherche.

- (1) Documentaliste à Grenoble, formateur en gestion mentale et docteur en Sciences de l'Éducation, a publié des articles fort intéressants à propos du dialogue pédagogique dans la revue de Gestion mentale éditée naguère chez Bayard. L'extrait cité ici provient d'un article intitulé « *Sens et finalité de l'entretien pédagogique – Présentation d'une méthodologie* », dans le n° 5 de la revue (1993)
- (2) Sébastien avait 12 ans quand j'ai commencé à m'occuper de lui. Il devait redoubler sa 1^{ère} secondaire et il s'est avéré par la suite que le problème de base était une mauvaise compréhension en lecture. Pour le projet Signes et sens, j'ai décrit une séance de lecture déterminante faite avec lui, qui m'a été inspirée par ce que j'avais découvert de lui notamment grâce aux questions sur les jeux vidéo. Vous pouvez découvrir cette séquence sur le site www.signesetsens.eu
- (3) Avant de me lancer dans l'investigation des domaines de réussite, j'ai interrogé l'élève sur les problèmes qui l'amenaient à me consulter. J'ai, dès lors, une idée des gestes mentaux qui lui posent problème. Je choisis un exercice qui sollicite ce ou ces gestes.
- (4) François Place – *Les derniers géants* – éd. Casterman, 1992
- (5) Tony Buzan, *Une tête bien faite*, éd. d'Organisation, rééd. 2003