

DE LA PERCEPTION A L'IMAGINAIRE D'AVENIR

Programmation Neuro-Linguistique, Gestion Mentale et Trajet

Anthropologique

par Michèle Verneyre

Conférence donnée lors des *Rencontres autour de la gestion mentale* organisées par IF Belgique à Wégimont, les 4 et 5 novembre 1999

et article publié dans la Feuille d'IF n° 1 de décembre 2000.

Lorsque Marise Vanderwalle m'a demandé de participer à vos journées pour apporter un éclairage sur la complémentarité de la Programmation Neuro-Linguistique¹ et de la Gestion Mentale² afin de préciser la notion de **perception**, j'ai craint que le sujet ne soit trop pointu ou qu'il ne prête à malentendu. J'ai donc proposé de l'élargir pour souligner que l'activité de perception, telle qu'elle est attendue à l'école, ne peut se suffire d'une réception passive, mais qu'elle occupe tout l'espace de sa définition : *saisir par les sens et par l'esprit*. Je vais aller dans la direction tracée par Antoine de la Garanderie avec les définitions pédagogiques opérationnelles des gestes mentaux d'attention, de mémorisation, de compréhension et d'imagination. En effet je voudrais montrer que la perception, dans l'apprentissage, est la première étape d'une course de relais dont le témoin est l'imaginaire. Pour cela je passerai de quelques postulats préalables aux complémentarités des approches de la PNL et de la GM, pour montrer que leur point de jonction est l'imaginaire. Mais on ne peut envisager l'imaginaire sans faire référence aux travaux de Gilbert Durand³ que je présenterai rapidement pour re-situer l'apprentissage et sa première étape : la perception, au coeur du trajet anthropologique. Je reviendrai alors sur quelques aspects de la perception.

Mais, tout d'abord, il me faut présenter certaines conceptions ou représentations sur lesquelles je vais m'appuyer, je veux parler du temps, des élèves à aider et de la relation d'aide.

¹ Esser, M. *La PNL en perspective*, Bruxelles, Ed. Labor, 1993.

² La Garanderie, A. de. *Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1980.

³ Durand, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, 1ère éd. Paris, PUF, 1960.

I - Représentations préalables

Pour situer le contexte pédagogique dans lequel nous réexaminerons la notion de perception je vais rappeler dans quel cadre temporel je travaille, pour qui et dans quel état d'esprit.

I - 1 Le temps

I - 11 Percevoir se conjugue à tous les temps

Mon premier souci était de ne pas laisser opérer d'amalgame, ni entre la perception et le présent, ni entre la perception et l'objectivité de faits extérieurs qui seraient alors considérés comme réels.

D'une part, nous ne percevons qu'une sélection choisie parmi la diversité des informations possibles. C'est une des fonctions du cortex que de trier les données pour éviter la surstimulation et dans cet espace de choix se glissent les habitudes mentales et les modalités de traitement de l'information du cortex droit ou gauche. C'est alors que nous percevons au passé de nos préférences hémisphériques.

D'autre part, nous ne percevons qu'en fonction de nos projets ou de nos envies, selon les utilisations prévues ou projetées, les plaisirs immédiats ou anticipés. C'est alors que nous percevons au futur de nos intérêts et de nos destinations.

Mais nous percevons également au plus fort de nos émotions et de nos motivations, au présent.

La perception met donc en jeu des souvenirs du passé, des activités au présent et des anticipations du futur.

I - 12 Deux conceptions du temps

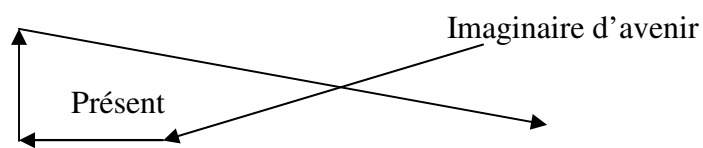
Parmi les différentes conceptions du temps, j'en opposerai deux :

- l'une linéaire, qui va du passé au présent puis vers l'avenir. Elle peut être cyclique ou en forme de spirale, mais elle est chez nous le plus souvent représentée comme un vecteur orienté du passé à gauche vers l'avenir à droite. Selon cette conception, les résultats scolaires passés conditionnent et expliquent ceux du présent qui conditionnent à leur tour nos

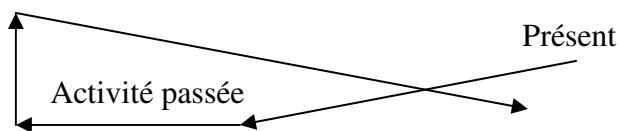
possibilités et nos prétentions pour l'avenir, tout comme ils justifient les prédictions et les orientations qui, dès lors, s'imposent ;

Passé-----Présent-----Futur-->

- l'autre bouclée, qui vient de l'imaginaire d'avenir pour accrocher notre présent et l'entraîner vers un futur, sinon identique à celui pré-vu, du moins similaire. Dans ce cas c'est une image motivante dans l'imaginaire de l'avenir qui nous attire et sous-tend notre action au présent pour rejoindre ce futur attractif.



Cette représentation du temps n'est pas si extravagante que cela, puisqu'après tout, bien que décalé vers l'avenir, elle ne fait que reprendre une des stratégies utilisée pour ramener un souvenir au présent. C'est ce que je fais lorsqu'au moment où je cherche mes clés je retourne dans le passé au moment où je les ai posées.



C'est toujours au présent que nous nous souvenons du passé et que nous anticipons sur l'avenir. Donc au présent nous pouvons réorganiser nos représentations, d'où qu'elles viennent dans le temps.

I -13 Les blocages scolaires correspondent à des orientations ou a des dysfonctionnements du projet mental

L'inventaire que j'ai pu faire des « pannes » de l'apprentissage les plus fréquentes met en évidence que les procédures mentales mobilisées s'écartent des stratégies opérationnelles attendues par un défaut d'orientation ou de direction, à la fois dans l'espace et dans le temps. Par exemple, il arrive que l'enfant qui apprend sa leçon pour la réciter à sa mère le jour même ne la sache plus en classe le lendemain. Le jeune qui cherche seulement à comprendre, ici et

maintenant, aura oublié 80% du cours au bout de quelques jours. Celui qui pensait être interrogé à l'oral sera démuni si le contrôle se fait à l'écrit, tout comme sera désorienté celui qui pensait faire un devoir dans sa classe et qui se retrouve dans une grande salle, surveillé par des personnes inconnues. Les connaissances et les acquis, figés dans un espace et à un moment donné seront très difficiles à mobiliser spontanément dans un autre temps et un autre contexte, mais il est possible d'apprendre à le faire pour soi et de l'enseigner aux autres.

Pour cela, plus nous aurons de démarches pour situer la personne à aider plus nous serons capable de personnaliser l'accompagnement.

I - 2 L'élève à aider

I - 21 L'échec scolaire est une notion récente

L'apparition de la notion d'échec scolaire est relativement récente, elle naît, en France, en même temps que la scolarité obligatoire. Elle se situe, avec la loi du 30 octobre 1886, jusqu'à onze ans, jusqu'à 16 ans en 1968 et les difficultés scolaires ne peuvent que s'amplifier avec l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du Baccalauréat en l'an 2000.

Entre 1905 et 1909 A. Binet dépasse le simple constat lorsqu'il établit son « échelle métrique de l'intelligence » pour différencier les enfants qui ne veulent pas apprendre de ceux qui ne peuvent pas apprendre. Des classes dites de « perfectionnement » sont créées. Dans les années cinquante, cette notion d'échec scolaire s'applique aux enfants de la classe bourgeoise que l'on s'attendait à voir réussir ; pour les autres, on parle de débilité légère ou on ne dit rien. Au début du siècle on traite sans malice les enfants d'anormaux et l'on s'intéresse à leur cas. Entre 1945 et 1965 le nombre des classes spécifiques a tellement augmenté qu'en dépit de l'idéologie bienveillante visant à l'adaptation de l'enseignement aux « arriérés », aux débiles, aux handicapés sensoriels ou moteurs, ces dispositifs deviennent ségrégatifs et seront remis en cause après mai 68.

Depuis, l'évolution du vocabulaire retrace la prise de conscience des valeurs attachées aux termes employés, mais aussi la peur de stigmatiser ; c'est ainsi que l'on parle d'inadaptation, de handicaps physiques et socioculturels, de déficit cognitif, en termes recherchés pour leur capacité à être descriptifs et neutres (politiquement ou pédagogiquement corrects), aujourd'hui nous parlons plus vaguement d'enfant en difficulté et l'on se réfère aux cursus « ordinaires » plutôt qu'au cursus « normal ».

C'est au cours des années soixante que fleurissent de nombreux articles consacrés à l'échec scolaire. Pour Viviane Isembert-Jamati et Walo Hutmacher⁴ il y a progrès des mentalités car une partie au moins de la population s'attend à ce que tous les enfants réussissent, même si cela reste inconcevable pour d'autres.

L'échec scolaire est défini comme une « situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint »⁵; pour objective qu'elle soit, cette définition ne semble pas refléter l'impact réel de cette notion dans l'esprit du public. En effet il s'agit d'insertion sociale et de s'approprier, ou non, les fruits de l'arbre de la connaissance, le pouvoir, la richesse et le statut qui les accompagnent . « Quant à réussir, briller, être le meilleur, c'est déjà pouvoir assumer une position phallique. Or c'est là dans ce virage que le bât blesse », dira la psychanalyste Annie Cordié.⁶

Pour en revenir à une approche pédagogique, je soulignerai que c'est la « note » qui symbolise la réussite ou l'échec scolaire. Or une série de mauvaises notes bloque le processus de projection dans un imaginaire d'avenir positif. C'est alors que sont rendus vains tous les efforts d'une pédagogie de la gestion des ressources intellectuelles. Lorsque l'espace mental est occupé par des images négatives ou démobilisantes, l'enfant refusera d'évoquer. Quelque que soit la gravité du blocage qui peut aller de la fatalité héréditaire : *je suis mauvais en orthographe comme ma mère* ou du déterminisme accepté : *quand on est scientifique il est normal d'être faible dans les matières littéraires*, au rejet complet de l'école : *de toutes façons pour être au chômage ensuite, à quoi bon se fatiguer !*

Il faudrait donc savoir à quel type d'élève nous avons affaire. Quels sont-ils aujourd'hui ?

I - 22 Nous avons toujours trois types d'élèves

Traditionnellement on distingue les bons des moyens et des faibles. L'enseignant faisait son cours pour les bons et envoyait les faibles vers la vie active. La pédagogie et la didactique ont ensuite visé à aider les élèves moyens à mieux réussir.

Mais le paradoxe de la réussite de la massification de l'enseignement a été de faire apparaître l'échec scolaire. Nous avons eu, avec la prolongation de la scolarité, un nouveau découpage entre élèves adaptés, élèves en difficulté et élèves en échec scolaire. Les moyens mis en

⁴ Isambert-Jamati, V, *Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social*, et Hutmacher, W. *L'école peut-elle se considérer comme partie du problème de l'échec ?* in *Echec à l'école, échec de l'école*, Pierrehumbert, B. Delachaux et Niestlé, 1992.

⁵ Landsheere, G. de , *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, 1992.

⁶ Cordié, A. *Les cancre n'existent pas*, Point Seuil, 1996, p. 33.

oeuvre avec la rénovation pédagogique et les technologies nouvelles, n'arrivent pas à enrayer l'échec scolaire. le phénomène ne cesse de s'amplifier et de s'aggraver car l'école garde (ou devrait garder) tous les enfants soumis à l'obligation scolaire.

J'observe aujourd'hui un nouveau glissement des catégories d'élèves. Nous avons actuellement des jeunes plus ou moins adaptés à l'école, ceux qui suivent, des élèves en difficulté ou en grande difficulté, ceux qui ont du mal à suivre, et des squatters de l'école, ceux qui n'ont pas l'intention de suivre.

Je me permets une comparaison mythologique en disant que les élèves deux premiers groupes ont des profils qui vont de Thésée au Minotaure. Tous deux sont fils du Dieu Poséidon et le fil du savoir tendu par Ariane les relie.

Thésée est le héros brillant, surdoué, qui fait tout très vite, trop vite peut-être. Il lui arrive d'oublier l'élégance au profit de l'efficacité. Pour vaincre le Minotaure, il se sert de sa massue plutôt que de l'épée, il oublie Ariane à Naxos et omet de hisser la voile blanche pour prévenir son père de son retour. Pour Annick de Souzenelle⁷ la perpétuelle recherche des prouesses extérieures se fait au détriment de la conquête de son intériorité. Mais n'est-ce pas là le fruit de son éducation ?

Le Minotaure est son frère, sa part d'ombre, le monstre que l'on cache au plus profond du labyrinthe, dans le dédale des filières ségrégatives. Nous devons également considérer notre attitude et oser examiner nos rejets, nos refoulés, ceux que l'école n'a pas épargnés et qui n'épargnent pas l'école.

Mais il y a plus difficile encore, pour le pédagogue prométhéen qui croit encore aux vertus du travail, de l'effort et du plaisir différé, c'est le Dieu Pan, tout à l'instant présent qui ne connaît que la vie au plan perceptif et le plaisir immédiat. Pan et son cortège, bruyant, excité, un peu lâche qui se situe toujours du côté du plus fort, qui mène grand tapage et aime à semer la panique. C'est l'ombre de Dionysos qui se profile à l'école avec ces jeunes qui squattent les locaux et ne viennent que pour se rencontrer, assurer les allocations familiales et ne prennent du cours que le minimum, comme ces joueurs de cartes qui passent tout l'après-midi au café avec une seule consommation. Le désespoir guette alors l'enseignant qui ne sait à quel Dieu se vouer.

Or, renvoyer ces jeunes à la rue, c'est le passage assuré à l'acte délictueux dans les deux ou trois mois qui suivent, les assistantes sociales le signalent souvent. L'école, bon gré mal gré, fait office de sas de sécurité et reste actuellement le dernier bastion de la socialisation. Ce

phénomène doit être pris en compte car la société court un risque plus grave encore que la fracture sociale, la fracture transgénérationnelle.

Le soutien, l'aide méthodologique, l'heure de vie scolaire, les travaux personnels et toutes les stratégies d'aide peuvent-elles apporter des solutions ?

I - 3 Quelle relation d'aide ?

Qui décide ? Qui fait quoi ? Entre « tirer sur l'herbe pour la faire pousser », comme le dit souvent André de Peretti, et la « non-assistance à personne en danger » sous prétexte de respecter la liberté de l'individu, comme le dénonce Mireille Cifali, quelle latitude avons-nous ? Par ailleurs, comment nous représentons-nous cette aide et quelle attitude avons-nous dans ce prolongement ?

I - 31 La maison

L'aide est-elle comme une maison à construire ? Est-ce l'architecte, le spécialiste qui décide de tout, des matériaux, des volumes et des formes ? Adapte-t-il sa maison au contexte et à l'environnement ou propose-t-il un habitat préfabriqué, clés en mains ? Dans quelle mesure invente-t-il une maison adaptée à l'utilisateur et dans quelle mesure s'adapte-t-il à lui ?

I - 32 L'arbre

L'aide est-elle comme un arbre à faire pousser ?

Le terrain, la forme, l'espèce, ont leurs caractéristiques propres dont il y a lieu de tenir compte, mais fait-on avec, ou fait-on malgré lui ?

Quelle conception de la taille, du forçage, de l'adaptation ?

Arbre de plein vent ou en espalier ? Laissé à l'abandon, en culture biologique ou intensive ?

Dans quelle mesure le jardinier cherche-t-il à découvrir l'essence de l'arbre dans quelle proportion cherche-t-il à l'adapter à ses souhaits ?

Le choix entre une démarche de découverte et d'invention ne suffit donc pas vraiment à caractériser la bonne relation d'aide.

⁷ Souzenelle, A. de *Oedipe intérieur. La présence du verbe dans le mythe grec*, Paris, Albin Michel, 1999.

Une question demeure : à quel type d'élève notre relation d'aide est-elle adaptée ? Je crains qu'elle ne le soit toujours et encore aux élèves « moyens », ceux qui « tournent » autour de la moyenne. Mais je voudrais souligner surtout que nous ne travaillons pas indépendamment d'un contexte et sans être agi par nos conceptions et représentations. Toute approche théorique passera par leurs filtres, c'est pourquoi la complémentarité des outils conceptuels et pratiques que je propose ne résulte que de mes propres choix.

II - La complémentarité de la Gestion Mentale et de la Programmation Neuro-Linguistique

II - 1 Les points communs

II - 11 Les modalités sensorielles externes et internes

PNL et GM établissent une corrélation entre les modalités d'appréhension du monde qui nous entoure par nos 5 sens et la reconstruction mentale que nous opérons, pour y penser, à l'aide de ces mêmes modalités sensorielles internes. A ces cinq sens internes, la PNL ajoute, comme certains neurobiologistes actuellement, le ressenti du corps en mouvement, les émotions et leurs marqueurs corporels ainsi que la sensation des organes internes.

Toutes deux différencient la stimulation externe (perception) de la modalité interne de traitement de l'information. Ainsi une perception visuelle peut être traitée auditivement par la pensée, inversement une stimulation auditive peut donner lieu à une image mentale visuelle ou à un ressenti physique avec une localisation bien précise (les sons graves ou aiguës ne vibrent pas aux mêmes points de l'ossature)

II - 12 La perception est fonction des habitudes mentales

Vers l'âge de trois à cinq ans, lorsque l'enfant maîtrise le langage et la pensée, des habitudes mentales se mettent en place qui utilisent, chez certains un traitement de l'information de type « Hémisphère gauche », privilégiant les nouvelles acquisitions langagières pour ses reprises mentales, des plus concrètes aux plus créatives, alors que d'autres continuent à favoriser un traitement visuel, « Hémisphère droit » du cortex, tout en passant des images visuelles

hyperréalistes, que nous utilisions tous jusque-là, aux images abstraites. Nous élargissons alors nos représentations aux grands types de structures de projets de sens, regroupés par Antoine de La Garanderie en opérations mentales simples et complexes.

Cette latéralisation hémisphérique, une fois installée, programme la sélection qui s'opère parmi les stimulations multisensorielles auxquelles nous sommes soumis en permanence. Si bien que, suivant les situations ou nos motivations, nous fonctionnons d'une part sur des habitudes perceptives, d'autre part sur des habitudes évocatrices qui n'utilisent pas forcément les mêmes canaux sensoriels, et qui sont plus ou moins riches suivant notre degré d'implication dans la situation. Plus nous évoquons des situations concrètes et affectives plus nous avons de chance d'être dans la plurisensorialité, plus nous sommes dans l'abstrait et plus nous risquons de réduire le nombre de canaux utilisés.

Les filtres supplémentaires décrits par la PNL

a) Au-delà de nos 5 sens, une autre série de filtres s'interposent entre le perçu et l'inscription sur la carte mentale :

- l'amplitude et les limites des 5 sens de l'être humain. Nous n'avons pas la vue de l'aigle ni les yeux à facettes des mouches, nous n'entendons pas les ultrasons, nous voyons les couleurs par l'intermédiaire de trois couleurs primaires, les oiseaux en ont quatre et les chiens voient en noir et blanc... si bien que l'on peut se demander quelle est la « réalité » de la couleur.

- le filtre culturel ethnique et linguistique. Ce que l'on connaît, ou pas, le vocabulaire que l'on maîtrise ou non, influencent notre perception. Saurez-vous percevoir les bons signaux et utiliser d'emblée les carrefours japonais que l'on franchit dans la diagonale si vous ne connaissez pas ce détail ?

- le filtre culturel familial. Nous ne percevons pas les musiques et les bruits de la même façon selon qu'ils nous sont familiers ou non. Dans certaines familles il est hors de question de ne pas jouer d'un instrument, chez d'autres ce sera la pratique d'un sport qui sera valorisée. Notre interprétation et notre plaisir en sont tributaires.

- le filtre individuel. A l'intérieur d'une même famille, d'une même fratrie nous n'aurons pas tous perçu de façon menaçante ou sécurisante le même timbre de voix, la même situation nouvelle, la même rencontre inattendue. L'écho des perceptions suivantes en sera différent pour chacun.

b) Les trois démarches d'adaptation du cortex

Ces trois opérations peuvent être positives ou négatives, adaptées ou abusives, nous faciliter la vie ou la rendre inquiétante, mais a priori elles concourent à notre adaptation au milieu dans lequel nous évoluons.

La généralisation : elle nous évite de toujours reprendre nos apprentissages à leur début. Si je me suis brûlée une ou deux fois je me méfierai des sources de chaleur trop vives, mais si une personne à la voix aiguë m'a déplu je peux me défier indûment de toute personne possédant le même timbre de voix.

La sélection : elle évite la surstimulation cérébrale par un choix plus ou moins pertinent d'informations. Nous ne sélectionnons pas les mêmes données selon que nous sommes conducteur ou passager d'un véhicule. Ce choix est judicieux. Mais dans d'autres cas l'inconvénient réside dans le fait que nous ne sélectionnons souvent que ce qui va dans le sens de ce que nous savons déjà ou de ce dont nous sommes convaincus.

la distorsion : elle peut prendre deux grandes formes, l'interprétation et le déplacement dans le temps. L'interprétation peut nous faire penser à tort ou à raison qu'un élève ne travaille pas en classe à cause de problèmes familiaux ou croire que si nos enfants mettent tant d'ardeur à desservir la table c'est qu'ils ont quelque chose à demander. La distorsion du temps nous permet de suivre une conférence en repensant à des événements du passé que le discours éclaire, tout en réfléchissant à la façon dont nous pourrions utiliser telle ou telle information dans l'avenir. C'est ce que nous voudrions que les élèves fassent en suivant une leçon.

c) Nos croyances et nos valeurs programment nos comportements

A partir de ces filtres et de ces opérations mentales de base, nous forgeons nos croyances, nos valeurs et les critères qui nous permettent de les repérer dans nos perceptions. Nos convictions, basées dans le cerveau émotionnel, ne sont ébranlées ni par les faits ni par les arguments logiques et rationnels. Ce sont pourtant elles qui sont notre moteur mental et comportemental.

L'impact de ces divers filtres et transformations additionnés fait dire à la PNL que la réalité perçue existe moins que la reconstruction mentale que nous en faisons ; si bien qu'il est plus efficace de travailler directement sur l'imagerie mentale que sur une présentation extérieure donnée à percevoir.

II - 13 Le travail sur l'image mentale

Un premier constat met en évidence que la réalité perçue est reformée ou déformée par la reconstruction mentale, à tout le moins qu'elle est interprétée.

D'autres observations montrent que des informations qui vont à l'encontre d'une conviction ne seront pas sélectionnées ou qu'une évocation spontanée occupant l'espace mental ne sera que rarement remise en cause lors des activités pédagogiques de correction des devoirs en classe ou à la maison.

Sachant de plus que l'activité sensori-motrice occupe que 0,02% de nos neurones, ceux affectés à l'entrée des données sensorielles et à la sortie des ordres pour exécuter des tâches motrices, contre 99,98% pour le traitement et le stockage de l'information⁸, nous avons tout intérêt à apprendre aux jeunes à piloter leurs images mentales et à oser intervenir, comme accompagnateur, sur ce que l'on appellera les évoqués en GM et la carte mentale en PNL.

Mais je ne sais pas si vos croyances vous permettront de sélectionner cette suggestion, car j'observe qu'en GM on parle plus souvent d'évocation que l'on ne se permet d'intervenir sur les évoqués des élèves. Or les convictions ne sont pas modifiées par les faits et les arguments logiques. Cela va me donner l'occasion de situer GM et PNL par rapport aux trois cerveaux de l'homme.

II - 2 Relation avec les niveaux cérébraux

Je ne m'attarderai pas sur les spécificités des différents niveaux cérébraux cortex, limbique et reptilien dont je n'utilise, parmi les travaux de Paul MacLean⁹ ou de Henri Laborit¹⁰, que les implications dans les apprentissages. En revanche, je donnerai mon sentiment sur les champs d'efficacité des deux approches théoriques.

II 21 La GM et le cerveau horizontal

Par cerveau horizontal j'entends les deux hémisphères cérébraux gauche et droite.

En comparant différentes recherches, j'ai montré il y a longtemps les correspondances qui existaient entre d'une part les modalités gauche de traitement de l'information et les caractéristiques auditives, d'autre part les modalités droites et les habitudes mentales visuelles décrites par Antoine de la Garanderie. C'est ce découpage de recherche qui explique que, se spécialisant dans le champ des opérations mentales intellectuelles, corticales, Antoine de la

⁸ Hélène Trocmé-Fabre, *J'apprends donc je suis*, Paris, E. d'organisation, 1987, PP; 101 et 195.

⁹ MacLean, P. et Guyot, R., *Les trois cerveaux de l'homme*, Paris, Laffont, 1990.

¹⁰ Laborit, H. *La légende des comportements*, Paris, Flammarion, 1994.

Garanderie s'intéresse préférentiellement aux évoqués auditifs et visuels. Cela est en cohérence avec les dires des anthropologues qui pensent que les peuples qui ont quitté la savane pour mettre des guetteurs dans les arbres afin de voir et d'entendre venir le danger de plus loin, ces hommes-là privilégient les sens de la communication à distance que sont la vue et l'ouïe. Il semble normal que la plupart d'entre eux les privilégient également dans leurs représentations.

Mais cet auteur avec une conception « corticocentrique » de la vie mentale, a une façon d'envisager la motivation qui va du cortex vers le limbique. J'illustrerai ce point de vue par la conviction, chez l'auteur de « la motivation »¹¹ que la description des gestes mentaux à opérer va entraîner la réussite, qui a son tour va ré-enclencher la motivation.

Or pour l'avoir tenté je dirai que ce postulat ne fonctionne que si le dysfonctionnement relève d'une démobilisation, d'une non mise en oeuvre de stratégie mentale (*je pensais qu'en étant littéraire je ne pouvais pas y arriver en math, mais je n'ai rien contre les maths*). Par contre s'il y a blocage, si une personne dit que : *les maths me rappellent des souvenirs cuisants de coups de règles donnés par l'instituteur sur le bout des doigts*, la description des gestes mentaux s'avère rarement utile d'emblée.

C'est là que va jouer la complémentarité de la PNL.

II - 22 La PNL et le cerveau vertical

Par cerveau vertical je veux parler du cerveau tri-unique : cortex, limbique et reptilien.

Pour les applications pédagogiques et la prise en compte de la diversité des modes d'apprentissage, que l'on évitera de limiter à la distinction Auditif-Visuel, l'unité et la cohérence du modèle de la GM est nettement plus performant que les Métaprogrammes de la PNL. Par contre lorsqu'il s'agit d'aider à dépasser un blocage émotionnel, une peur panique irrationnelle, les démarches de la PNL, plus ancrées dans l'imaginaire que dans la seule imagerie mentale, sont opérationnelles immédiatement, à condition que l'intéressé le veuille.

Les affects et leurs marqueurs corporels étant **insensibles** aux arguments logiques et rationnels, seuls des stratégies jouant à un même niveau cérébral sont susceptibles de les désactiver.

La PNL en propose ; elle dispose également de techniques pour s'adresser directement à l'hémisphère droit, par l'utilisation des symboles et des métaphores notamment, pour le

¹¹ La Garanderie, A. de *La motivation*, Paris, Paidoguides Le Centurion, 1991.

solliciter spécifiquement et ajouter ses ressources à celles de l'autre hémisphère qui le court-circuite souvent, car plus bavard, il prend le pouvoir.

C'est pourtant l'hémisphère droit, le premier à avoir fonctionné, qui est le plus relié aux cerveaux archaïques et le plus apte à nous projeter dans le futur.

II - 3 Les projections dans l'imaginaire d'avenir

La capacité à établir des ponts avec un avenir positif est indispensable à la motivation et à la réussite scolaire. Inversement le dysfonctionnement le plus grave est ce que j'appellerai l'amnésie antérograde de l'élève. Ce phénomène étudié chez les personnes âgées les empêche de mémoriser le présent et chez les grands malades les prive de l'envie de se battre, ce double handicap se retrouve chez les jeunes qui ont abandonné tout espoir dans un avenir scolaire ou professionnel.

Selon la façon dont le temps est envisagé, ces passerelles vers le futur s'établiront de manière différente. Nous pouvons tout aussi bien utiliser l'une ou l'autre de ces formules.

II - 31 du présent vers l'avenir

Un apprentissage progressif peut être mis en oeuvre, pour ceux qui ont pris l'habitude de vivre ou d'apprendre au jour le jour, avec des consignes qui petit à petit suggéreront une projection plus lointaine : *Est-ce que tu peux t'imaginer en train de réciter ta leçon demain... ; dans huit jours... ; pour un contrôle dans un mois... ; pour un examen plus tard... ?*

Ou pour un jeune qui ne peut pas évoquer l'avenir, la consigne peut aller de vacances en vacances scolaires, ou de rentrée en rentrée : *Peux-tu imaginer ce que tu pourrais faire aux vacances de Noël... : aux vacances de février... ; aux vacances de Pâques... ; aux grandes vacances... ; à la rentrée suivante... ?*

II - 32 de l'avenir vers le présent

Mais l'aide peut passer par la construction d'une image d'avenir motivante qui permettra ensuite de faire prévoir à l'intéressé les actions qu'il aura à mener et les étapes pour y parvenir. Pour remplir son rôle cette image ne doit pas être centrée sur ce que la personne voudrait *avoir*, mais sur ce qu'elle voudrait *être*, dans un futur assez éloigné pour qu'une

extrapolation logique ou prévisible ne s'interpose pas entre le sujet et son rêve. L'anticipation doit rester métaphorique plus que réaliste.

II - 33 La ligne du temps

Il est parfois utile de faire tracer au sujet, sa courbe du temps personnelle¹², pour l'aider à dissocier les événements du passé qui le parasitent au présent et l'empêchent d'imaginer l'avenir. Il sera alors possible de remettre à leur place, sur ce tracé symbolique personnel, les souvenirs dont la reviviscence permanente empêche de s'intéresser à tout autre sujet, mais aussi d'aller rechercher des ressources passées pour les mettre au service des objectifs à atteindre. De même que l'on peut faire des transferts de stratégies efficaces au plan intellectuel, on peut réaliser des transferts d'états émotionnels et les tester pour vérifier l'intérêt de leur mobilisation dans des situations à venir.

On l'aura compris le choix d'accompagner le sujet de l'imaginaire d'avenir vers les moyens de sa réalisation ou d'anticipations logiques en extrapolations plus lointaines ou encore en utilisant toute la ligne du temps, dépendra de ce qui fera sens pour la personne concernée. De même le choix de l'intervention se synchronisera avec le niveau de blocage repéré. Globalement la description, en GM, des processus mentaux à mettre en oeuvre remédient aux dysfonctionnements corticaux, alors que les techniques de la PNL s'ajustent aux blocages mettant en jeu les affects et leurs manifestations physiques et les dépassent grâce à l'imaginaire.

Or notre héritage culturel nous invite à ne voir que les risques de débordements que peut provoquer l'imaginaire, nous avons appris à nous en méfier, pas à l'appivoiser.

Il était donc difficile à une théorie de la connaissance qui voulait s'appliquer à la pédagogie de s'en approcher de trop près. Pourtant, de mon point de vue, le relais entre les outils conceptuels et pratiques de la PNL et de la GM se situe entre l'imagination et l'imaginaire.

III - L'imaginaire point de jonction entre la GM et la PNL

¹² Dilts, R. *Changing Belief Système with N.L.P.* Cupertino, Meta-Publication, 1990.

Pour moi le lieu de cette jonction est la définition de la mémorisation d'Antoine de La Garanderie.

III - 1 Mémorisation et imaginaire d'avenir

Lorsque Antoine de La Garanderie parle de structures de projets de sens, ces projets ont déjà une visée vers un avenir imaginé (peut-être devrais-je dire imagé) comme une extrapolation ; mais cette anticipation est souvent logique, elle est fonction d'éléments déjà connus et sur lesquels on s'appuie pour construire un prolongement qui ne se veut pas hasardeux. On lance un pont qui va de la logique vers la découverte ou l'invention. C'est en tout cas souvent comme cela que j'ai vu interpréter le domaine de la créativité : un prolongement. Or j'ai toujours défendue l'idée que c'était une stratégie à part entière, la plus oubliée du système éducatif, en France, cela va s'en dire !

Il en va autrement de la définition de la mémorisation que j'ai choisi de retenir un jour de stage en 1983-84 à Grenoble. Cette formule, je ne l'ai pas retrouvée telle quelle dans les écrits de l'auteur, mais c'est la plus aventureuse ou la plus poétique : *mémoriser, c'est lancer dans l'imaginaire de l'avenir ce que l'on veut y retrouver*. Dans ce lancer, il y a un lâcher-prise du concret et de l'utilitaire qui donne un parfum de grand large à cette opération mentale. Il y a un saut quantique qui nous entraîne au-delà du rationnel et la fait entrer dans une autre dimension.

Mais les concepteurs de la PNL, Grinder et Bandler¹³, étant américains et n'ayant pas les limites cartésiennes auxquelles sont soumis les pédagogues français, ont exploré l'imaginaire sans chercher à le théoriser mais pour apprendre à s'en servir.

III - 2 L'imaginaire est son propre antidote

Cette affirmation est déjà une réponse à ceux qui ne verrait dans l'imagination que « la folle du logis », mais elle va plus loin.

Pour les « PNListes » nous fabriquons nos émotions comme des artistes grâce aux représentations mentales multisensorielles de notre cinéma intérieur. Comme dans tout bon

¹³ Bandler, R. et Grinder, J. *Structure of Magic*, Palo Alto, Sciences et behavior Books, 1975. *Frogs into Princes*, Mohab, Real People Press, 1981.

spectacle, les émotions induites chez le spectateur résultent de la mise en scène, du cadrage des plans, de l'enchaînement des séquences et des effets introduits dans la bande sonore. Les goûts, les odeurs et le ressenti physique sont offerts en prime par notre imaginaire. Ce dernier, sachant nous donner à vivre ou à revivre des scénarios catastrophes, peut également en utilisant les mêmes moyens rétablir un équilibre émotionnel satisfaisant. De même que les auteurs de littérature fantastique jouent sur les différentes composantes de l'image, du décor, des personnages ou des sons pour faire douter le héros de ses sens, de la réalité voir même de son identité, faisant ainsi monter l'angoisse chez le héros narrateur comme chez le lecteur, par les procédés techniques inversés nous pouvons tout aussi bien revenir à une représentation de la réalité plus apaisante.

Est-ce que ça marche ? Oui et nous l'avons expérimenté. Mais comment cela fonctionne-t-il vraiment ? Au-delà de la seule référence philosophique et phénoménologique des recherches de la Gestion Mentale, quel étayage théorique suffisamment solide pourrait valider l'ensemble de ces pratiques de travail sur l'imagerie mentale ?

Ce sont des réponses à ces questions que nous avons trouvées dans les travaux de Gilbert Durand.¹⁴

III - 3 Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire

En cherchant, par une enquête anthropologique, comment des ensembles d'images se constituent autour de « noyaux organisateurs », Gilbert Durand retrouve des constantes qui lui permettront de définir des structures d'imagination.

Inspiré par les idées de « direction » et de « mouvement sans matière » des images littéraires vues par Bachelard ou des « images motrices » de Désoille pour qualifier les représentations visuelles et verbales, le chercheur trouve dans la réflexologie de Betcherev et de l'école de Leningrad le modèle dynamique qu'il cherche. L'auteur s'appuiera sur les trois réflexes du nouveau-né.

III - 31 Les dominantes réflexes,

Les réflexes premiers du bébé sont :

¹⁴ Durand, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris réédition Dunod, 1995.

- Une dominante de posture : verticalité, horizontalité

Le redressement serait relié aux aires visuelles du cortex et la verticalité rassemblerait instinctivement pour le bébé l'équivalent de l'affectif et du kinesthésique de l'image.

- Une dominante de nutrition

Le réflexe de succion et l'orientation de la tête du nourrisson accompagnent cette dominante. Toute autre activité est suspendue lorsque l'une de ces deux dominantes est mise en oeuvre. Des réactions audio-visuelles peuvent y être associées et par conditionnement devenir dominantes, elles fonctionneront alors comme principe d'organisation, comme une structure sensori-motrice.¹⁵

- Une dominante rythmique sexuelle

Une troisième dominante apparaîtra, la dominante de copulation qui suit un cycle hormonal. La chorégraphie sexuelle serait d'ailleurs préfigurée dans la rythmique de la succion et de certains jeux de l'enfance.

Ces forces seraient donc à la racine de l'organisation des représentations mentales, auditives, visuelles et motrices. Ces représentations seraient des imitations intériorisées ; or l'imitation est un phénomène systématique dès le sixième mois de la vie.

Et Gilbert Durand de dire : « prenons comme hypothèse de travail qu'il existe une étroite concomitance entre les gestes du corps, les centres nerveux et les représentations symboliques. »¹⁶

Son enquête sociologique aboutit à une classification des images, des schèmes, des symboles et des archétypes, qui rend compte de la tripartition des dominantes-réflexes : l'univers Héroïque, diurne, correspond aux images déclenchées à partir de la dominante posturale (verticalisation ascendante), l'univers Mystique (dans le sens de mystère), nocturne donc, correspond aux images de nutrition, (de blottissement, de creux et d'intimité) et le troisième univers, celui des images cycliques, d'abord baptisé Synthétique est en réalité, plus qu'une synthèse des deux premiers, il est le passage qui sous-tend la logique contradictoire entre les deux autres, ce qui relie les contraires et les dépasse. Il serait plus systémique que synthétique.

III - 32 Le Trajet Anthropologique

¹⁵ Durand, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1995, p.48.

¹⁶ Durand, G. opus cité p. 51.

Mais les images n'arrivent pas toutes prêtes, elles se construisent dans l'interaction du sujet avec son milieu. En effet les dominantes-réflexes ne sont pas les seules à nous construire, elles sont un conditionnement lié à la nature, auxquelles s'ajoutent des tendances secondaires liées à la culture ; ces dernières découlent des rapports de l'individu à son environnement, à son milieu primordial et à ce que Piaget appelle les « schèmes affectifs »¹⁷. C'est cette interaction que Gilbert Durand appelle le Trajet Anthropologique, « l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social »¹⁸. Et contrairement à ce que la notion de trajet pourrait laisser supposer, l'auteur insiste sur le mouvement incessant de l'ensemble. Permanent va-et-vient, dit-il, entre les dominantes-réflexes et les intimations du milieu, permanent dynamisme des symboles.

Mais, dans l'ontologie de l'être, dans son essence même, sans accord entre la nature et la culture, le contenu culturel risque de ne pas s'intégrer harmonieusement. Il ne serait pas impossible, si vous me permettez cette formulation, que les démarches des enseignants soient un peu trop « culture » alors que celles des élèves en difficulté soient un peu trop « nature ».

Or, si l'imaginaire est le passage obligé du trajet anthropologique, entre ces deux pôles subjectif et objectif, nature et culture, l'imaginaire est le moteur susceptible de remettre en route le mouvement et la motivation pour aller de l'un à l'autre.

Nous avons là, des raisons et des justifications du travail sur l'imagerie mentale que proposent la PNL et la GM d'autant que ce Trajet Anthropologique peut se concevoir à différents niveaux.

IV - Du Trajet Anthropologique au carrefour pédagogique

IV - 1 Différents degrés de Trajet Anthropologique

J'ai imaginé que ces va-et-vient incessants pouvaient parcourir les trois cerveaux de l'homme et, dans ce maillage, nous suggérer des synchronisations à ces différents plans.

¹⁷ Piaget J. *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Nieslé, p. 222.

IV -11 De la réflexologie à la culture de l'espèce

La notion de synchronisation en PLN est une des plus puissantes, mais elle est mésestimée par les enseignants car trop vulgaire, trop technique ou trop corporelle, bref pas assez intellectuelle. Or, que propose-t-elle ? Cette technique suggère, pour entrer en communication avec quelqu'un, de s'accorder au langage non verbal de son corps, de s'appuyer sur le mimétisme physique pour être suivi ensuite dans les propositions que l'on pourra faire. Ne voilà-t-il pas une « recette » qui suit, sans être théorisée, le trajet anthropologique ? De là pourrait lui venir cette puissance inexplicée bien que puisée dans l'imaginaire collectif.

Mais le groupe auquel nous appartenons nous apprend aussi les comportements acceptables qui seront intégrés à notre nature. Il en va ainsi de nos émotions.

IV - 12 Des émotions personnelles à la culture du groupe d'appartenance

Pour l'ethnopsychologue Vinciane Despret¹⁹ qui enseigne à l'université de Liège, les émotions ne sont pas universelles et les ethnopsychologues sont des traducteurs d'univers émotionnels car une traduction est nécessaire pour comprendre ce qu'est la peur *metagu* pour un Ifaluk et pourquoi il faut la relier à la colère *song*, la colère justifiable ; en effet la personne qui est l'objet de la colère *song* fait l'expérience de la peur *metagu*. Un Ifaluk²⁰ va donc revendiquer et prouver son droit à être en colère

Cela implique d'une part une redéfinition de l'émotion, qui devient une relation négociée à soi et aux autres et qui fait l'objet de transactions, d'autre part que le contenu de l'émotion peut se modifier. Dans la négociation nous pouvons créer et réorienter nos émotions à condition de créer un corps, un monde, une scène qui puisse les accueillir. La redéfinition de l'émotion se fait en termes de déconstruction et de reconstruction.

Nous sommes bien dans un va-et-vient entre la vie personnelle et la vie sociale qui passe par l'imaginaire du recadrage de l'image mentale, du changement de point de vue sur une situation, tels que les proposent les techniques de la PNL.

¹⁸ Durand, G. opus cité p. 38.

¹⁹ Despret, V. *Ces émotions qui nous fabriquent, Ethnopsychologie de l'authenticité*, Le plessis Robinsson, Institut Synthélabo, 1999.

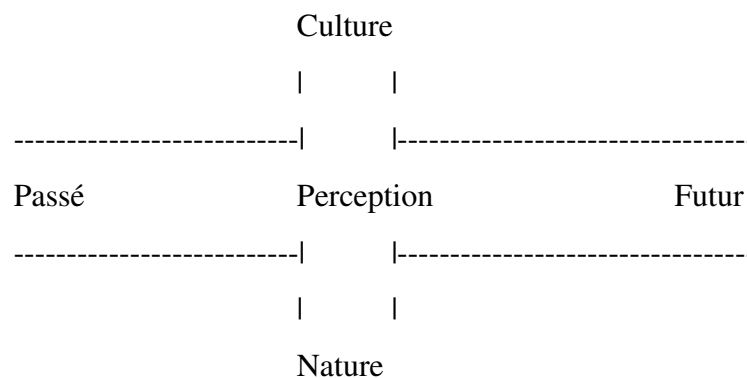
²⁰ Les Ifaluks vivent dans un atoll du pacifique occidental, opus cité p. 113.

IV -13 Des habitudes évocatives à la culture de l'école

De la même façon, les habitudes évocatives décrites par Antoine de la Garanderie ne se situent ni dans une fatalité innéiste, ni dans une nature immuable du sujet. Ces pratiques mentales sont certes devenues une seconde nature, mais elles peuvent être remobilisées par des allers et retours entre usage personnel de stratégies spontanées et essais de procédures adaptées aux objectifs scolaires, en passant par l'imaginaire individuel. Tel est le sens d'une recherche des processus mentaux déjà installés dans un domaine de compétence du sujet (avec lequel nous nous synchronisons par cette démarche) en vue d'une transposition à d'autres domaines de culture de ces modalités de traitement de l'information. Là encore, nous empruntons le Trajet Anthropologique tel que Gilbert Durand le définit.

En croisant la ligne du temps et le trajet anthropologique nous arrivons à un carrefour.

IV - 2 Le carrefour d'Hermès



Au présent, le pédagogue a rendez-vous avec l'apprenant à l'intersection entre sa ligne du temps et son trajet anthropologique, sachant que le mouvement de la pensée dépend de l'activation spontanée ou volontaire de l'imaginaire et de l'imagerie mentale.

A présent je situerai la perception au présent à ce carrefour pédagogique où l'imaginaire est médiateur, et l'on voit bien se dessiner les forces en interaction. Je place ce moment sous la protection d'Hermès, le messager des Dieux et Dieu de ces lieux, comme de tous les passages, et même des gonds qui font s'ouvrir les portes et communiquer l'intérieur et l'extérieur, ceci afin de bien signifier que la technique et la logique nous serons de peu de secours sauf à être science de l'imaginaire.

V - Quelques aspects de la perception

Dans le contexte pédagogique qui est le nôtre la perception attendue chez l'élève n'est pas un acte gratuit. Il ne s'agit pas de percevoir pour percevoir, mais plutôt de mettre ses sens en éveil avec des intentions.

V -1 Le vécu « perceptif »

Certains élèves, ceux que nous avons situés dans le cortège de Pan, ne différencient que très peu les lieux, les personnes et les niveaux de langage. Ils se conduisent et parlent en classe comme ils parleraient chez eux ou avec les copains du quartier. Ils, ou elles, continuent leur conversation comme si vous n'étiez pas là ; sortent leurs affaires de maquillage et les échangent plus facilement que les fournitures scolaires ; parlent haut et fort parce qu'elles ne sont pas des « chochottes »²¹ ; ne communiquent le plus souvent que dans des modes qui nous semblent agressifs voire orduriers. Or les insultes et les grossièretés sont fréquemment, chez eux, des tics de vocabulaire, des mots vides de sens qui ne font pas « image » mentalement, tout comme les comportements ne sont pas distanciés et leurs conséquences non prévues bien que connues. Ils ne vivent que dans l'instant par manque de mise à distance mentale, ils n'évoquent pas.

V - 2 Le souvenir de perception

Voir, parce que l'on n'est pas aveugle, entendre, parce que l'on n'est pas sourd, ne serait qu'une activité machinale involontaire. Donc, la perception réflexe, qui ne mobiliserait que les cinq sens externes, n'engendrerait qu'une rémanence sensorielle. Il n'est pas de vin, de chocolat ou autre mets, si bons soient-ils, dont la longueur en bouche ne s'efface.

Pour les activités mentales, cette persistance sensorielle peut donner l'impression d'une mémorisation pendant une durée qui va de quelques heures à quelques jours.

²¹ « chochottes » : jeunes filles qui font des manières.

Le souvenir de perception peut mettre en jeu des opérations mentales simples ou servir de base à un projet de compréhension immédiate. Il permet, au mieux, une mémorisation à court terme, comme celle de l'élève qui suit et participe en classe mais aura des résultats décevants lors d'un contrôle la semaine suivante.

La perception sensorielle externe doit être prolongée par la reprise mentale sensorielle interne et cette reprise mentale elle-même devra être revisitée mentalement pour que la mémorisation soit durable.

V - 3 La perception scolaire attendue

Ce que l'enseignant ou l'éducateur attendent de l'activité perceptive d'un enfant, c'est qu'elle soit l'amorce d'une opération mentale complexe.

Nous souhaitons en général que le jeune perçoive avec un projet de réutilisation des fruits de l'observation, avec un projet de comparaison de ce qui lui est présenté avec des connaissances déjà acquises et/ou avec l'intention de faire des liens entre différentes notions.

Nous ne nous attendons pas essentiellement à ce que la perception serve de tremplin à la créativité et à l'imagination, pourtant c'est ce qui se passe pour tous ceux chez qui l'imaginaire est dominant. La perception peut donner l'occasion de laisser émerger des correspondances ou de prendre conscience de coïncidences créatrices. Elle peut également alimenter un stock d'évoqués en instance, en attente de destination logique ou créative.

Réussite et difficulté scolaire commencent donc avec le type d'activité perceptive exercée.

Enfin je parlerais de la perception comme d'un quai d'embarquement

En reprenant l'image proposée par le psychiatre, psychanalyste et écrivain Serge Tisseron²², nous pouvons considérer que l'image est un moyen de transport. Lorsque nous sommes jetés dans le monde à la naissance le sentiment de perte et de solitude est inévitable, nous dit l'auteur, mais ce sentiment est créateur de vie psychique et de lien social. « La construction de nos représentations mentales s'enracine donc dans un vécu primordial qui mêle de l'imagé et

²² Tisseron, S. *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* Paris, Aubier, 1998.

du sensori-moteur ; et c'est à partir de cette construction que surgit la possibilité de l'élaboration verbale »²³. Pour commencer à penser le monde, nous devons établir un écran de protection entre lui et nous ; l'image mentale est cette écran, mais pour qu'il remplisse son rôle il faut que nous soyons capables non seulement d'y entrer, mais aussi d'en sortir. Faute de cette maîtrise, nous pouvons être le jouet de nos images et être embarqués par elles. D'où l'importance de cette notion que l'on retrouve maintenant chez de nombreux auteurs : il faut apprendre à créer nos images mentale et à les piloter. La perception en tant que point de passage entre l'intériorité et l'extériorité, nous, les autres et le monde, entre l'intime et le social, peut être considérée comme un embarcadère où l'on peut rester à quai ou embarquer. Si on choisit le départ, on peut voyager en choisissant notre destination et nos cartes mentales ou en nous laissant porter par le flot de nos représentations.

Voilà ce qui me fait dire que la perception est la première étape d'une série d'activités mentales, toutes sous-tendues par l'imaginaire. Cette fonction imaginante de chaque geste mental doit être cultivée car elle garantit le trajet anthropologique et le va-et-vient qui ne doit pas s'interrompre, entre nature et culture.

²³ opus cité p. 75.

