

Pouvons-nous remettre le pilote aux commandes de son apprentissage ?

par Anne Moinet - Lorrain

article publié dans la Feuille d'IF n° 21 de décembre 2010.

Nos rencontres autour de la gestion mentale à Wégimont ont exploré plusieurs domaines de la vie mentale ; en effet comme le suggère le schéma présenté en introduction et repris dans notre revue, elles avaient pour ambition de questionner ce qui, dans différents domaines (le corps, l'émotionnel, le relationnel, le culturel) pouvait stimuler ou freiner l'activation des potentialités cognitives du cerveau humain. A une époque où sont mises en relief la complexité des phénomènes, la nécessité de les envisager de manière holistique, d'accepter les paradoxes, il nous a semblé qu'il était intéressant – tout en gardant au centre de nos préoccupations la pensée dans l'apprentissage - d'établir des liens entre les différentes composantes de l'individu.

Et voilà que, simultanément, nous lisons un numéro de la revue Cerveau et Psycho¹ qui éclaire, en s'appuyant sur les récentes découvertes des neurosciences, toute une série de ces liens qui nous préoccupent. A la lecture de ce numéro, me sont venues une série de réflexions sur la place que peut prendre dans l'apprentissage l'introspection guidée par le dialogue pédagogique. Ces réflexions n'engagent que moi, pas les auteurs des articles et peut-être sont-elles la manifestation de mon geste d'imagination. Il s'agit d'hypothèses à explorer, à vérifier, à trier. Avant de lancer ces hypothèses, je résume les éléments qui les ont inspirées

Les informations récoltées à travers deux articles du n° 41 de Cerveau et Psycho

1. Les motivations (positives ou négatives) qui peuvent animer notre « cabine de pilotage »

Pour Daniel Fabre² les lobes frontaux du néocortex, siège de la conscience, constitueraient la « cabine de pilotage » qui permet à chacun d'entre nous « *d'établir le plan de vol de l'apprentissage, d'éviter les changements de direction intempestifs et de fixer des objectifs* » (p.59). Notre pilote, selon lui, gère six grandes capacités cérébrales :

1. la capacité de **représentation** d'objets non présents (l'évocation ?)
2. la **flexibilité mentale** permettant d'adapter nos connaissances à des situations nouvelles
3. la **planification** (le projet ?), l'attention (qui permet de sélectionner des éléments dans un ensemble)
4. **l'initiative** (la capacité de choisir les gestes physiques et mentaux à faire)

¹ Cerveau et Psycho, n°41, octobre 2010, Comment motiver les élèves ? Ce que l'étude du cerveau apporte aux sciences de l'éducation.

² Daniel Favre – Quand les neurosciences inspirent l'enseignement, pp. 52 et sq., in Cerveau et Psycho n°41

5. la **régulation émotionnelle** (la capacité d'apprécier son état émotionnel et de ne pas contrôler son impulsivité si nécessaire).

Cette dernière capacité est d'une importance déterminante pour comprendre la motivation face à l'apprentissage qui détermine l'activation de toutes les capacités cérébrales. En effet, par nature, les émotions suscitées par l'apprentissage sont contradictoires :

- apprendre du neuf, c'est remettre en cause ce qu'on connaît déjà, c'est être déstabilisé, être plongé dans l'incertitude et cela entraîne, selon D. Fabre, une **frustration** liée à une perte de sécurité
- mais apprendre, c'est aussi vaincre une difficulté par soi-même et cela peut faire naître un réel **plaisir**.

Les deux émotions peuvent se succéder, se mêler, mais il se peut que, selon les tempéraments, selon les circonstances aussi, l'une l'emporte sur l'autre et cela permet à D. Fabre de distinguer **deux types de motivation positive** présents chez les élèves, toutes deux liées au plaisir :

- **la motivation de sécurisation** qui pousse l'apprenant à approfondir des tâches déjà en partie maîtrisées, qui lui procurent le plaisir de se sentir en sécurité, surtout si cela provoque la reconnaissance positive des autres et qu'il est entouré d'affection.
- **la motivation d'innovation** qui anime davantage l'apprenant attiré par le plaisir de la découverte et le sentiment de progresser.

Mais il signale un troisième type de motivation, dévastateur, celui-là : **la motivation d'addiction** : c'est « *celle qui pousse l'élève à satisfaire des jugements qui ont été émis sur lui* » (p.58). Dans ce cas, le pilote dans sa cabine se contente d'exécuter des programmes établis par d'autres et toutes ses capacités cérébrales en sont altérées.

Nous connaissons tous cette motivation « *foncièrement négative* » (p.58), en nous-mêmes parfois ou chez les autres. En lisant cela, j'ai évoqué le cas de L., 11 ans, qui éprouve des difficultés sérieuses en mathématique et me déclare qu'elle n'est pas « douée pour les maths » (c'est ce que lui répète sa mère), alors que le problème, selon moi, s'explique surtout par une méconnaissance totale des tables de multiplication. Il me semble que l'on touche là, en plus, à un problème de valeur : attaquer la mémorisation des tables, devenir performante en math, ce serait trahir Maman. La fidélité, dans ce cas, a été plus forte que le désir de réussite.

Ce type de motivation d'addiction désactive notamment la capacité d'initiative et ne permet pas à l'élève d'être en contact avec un type de motivation positive, qu'il s'agisse de sécurisation ou d'innovation. De plus, elle favorise un débordement émotionnel qui inhibe complètement l'action des lobes frontaux et suscite un sentiment de perte de contrôle.

Ces débordements émotionnels peuvent être totalement paralysants ou au contraire susciter une précipitation tout aussi néfaste. Antoine de La Garanderie a signalé dès ses premiers ouvrages le rôle négatif des émotions paralysantes ou précipitantes.

2. La méditation de pleine conscience

Dans un autre article de la même revue, le Dr Christophe André, psychiatre français, fait le point sur une série d'approches traditionnelles ou récentes favorisant la méditation de

pleine conscience à laquelle les neuroscientifiques s'intéressent beaucoup, depuis qu'on a constaté qu'elle favorisait « *un état mental qui prémunit contre le stress et la dépression* »³.

Il prend la précaution fort utile de définir les mots. En effet, dans le langage courant du monde occidental, le mot « méditation » évoque une attitude volontaire et analytique, puisque le mot désigne une « *réflexion approfondie et intelligente sur un sujet métaphysique comme la vie, la mort, le cosmos.* » (p.22). Dans l'article, le mot est utilisé dans le sens oriental, plus contemplatif et plus global : il s'agit bien d'une activité de l'esprit conscient, mais qui se tourne intentionnellement vers tout ce qui se passe en soi au moment présent afin d'observer et éprouver les sensations, les émotions, les idées qui nous traversent en un flux incessant. Il ne s'agit pas d'analyser, de faire des prospectives, de prendre des décisions, mais d'être présent à ce qui est en nous, y compris à des émotions négatives : « *en leur permettant d'exister et de s'exprimer sans être amplifiées par la répression (ne pas autoriser) ou la fusion (ne pas s'en distancier)* » (p.22), on parvient à prendre du recul et à mieux se contrôler. Les reconnaître pour mieux les maîtriser par la suite.

Il distingue aussi les pratiques de méditation en pleine conscience (qu'elles soient traditionnelles comme la méditation zen, le qi gong, le taiji quan ou modernes telles la méthode Vittoz et autres thérapies cognitives) de la relaxation et de la sophrologie. Ces dernières visent la détente, grâce à un état de conscience modifié. La méditation cherche à « *intensifier sa conscience et son recul envers ses expériences intimes* » (p.22) et pas à faire le vide.

Il s'agit d'une posture bien différente de celles qui sont favorisées dans notre société, puisqu'elle se distingue nettement à la fois de l'action et du divertissement (au sens pascalien du terme, c'est-à-dire les comportements nous permettant de nous détourner de l'essentiel), donc de tout ce qui peut nous séparer de nous-mêmes. Elle vise l'intériorité, le calme, la lenteur, la continuité, dans un contexte qui nous pousse sans cesse davantage vers l'extérieur, dans l'agitation, la vitesse et l'incohérence.

L'homme qui médite en pleine conscience est le contraire de l'homme machinal de Camus et de notre zappeur contemporain, mais il n'est pas non plus le penseur de Rodin ! Il est l'homme qui s'arrête un moment pour se laisser sentir et penser, pour relier son corps et son esprit.

L'auteur, force preuves à l'appui, insiste sur les bienfaits de ce type de méditation : elle peut en effet diminuer les tendances dépressives, augmenter la résistance à la douleur, renforcer l'immunité et favoriser la stabilité émotionnelle.

Les neuroscientifiques ont étudié le cerveau des « méditants » et expliquent désormais cet impact positif de manière assez précise (l'article développe ces explications). Ce sont bien les lobes frontaux qui sont activés et, notamment, les aires para-limbiques qui commandent le système nerveux non volontaire et l'interoception, c'est-à-dire la perception des sensations corporelles.

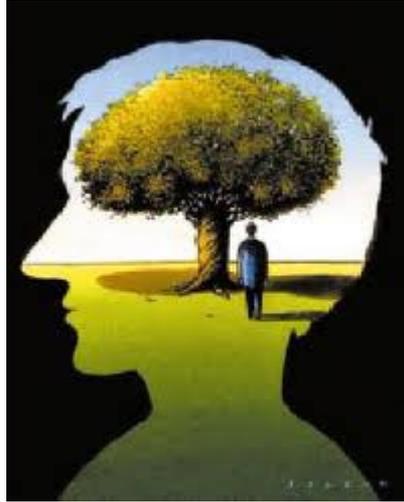
L'entraînement à la méditation de pleine conscience incite à une auto-observation sans jugement et il semble que cette position permette de diminuer les ruminations stériles et culpabilisantes qui encombrant l'esprit d'une personne trop stressée ou dépressive.

Je fais un lien aussi avec la Communication non violente (CNV) qui recommande cette phase d'observation sans jugement afin d'identifier ses besoins et ceux de l'autre. Il

³ Christophe André – La méditation de pleine conscience, pp. 18 et sq, in Cerveau et Psycho n°41

s'agit d'une forme de méditation en pleine conscience et elle favorise la bienveillance envers soi et envers l'autre⁴.

Tout ceci nous intéresse sur le plan émotionnel, mais aussi sur le plan cognitif, puisqu'il semblerait que les six capacités cérébrales soient renforcées (ou libérées ?) grâce à ce type de méditation.



Mises en liens avec le dialogue pédagogique

Je vous livre ici de véritables interrogations : je risque des liens entre ces notions et ce que la théorie et la pratique de la gestion mentale me suggèrent. J'applique ce que François Jacob⁵ dit à propos de la démarche scientifique : « un dialogue sans fin entre l'imagination et l'expérience (p.301) et ces rapprochements ont tout de ce qu'il appelle « la science de nuit » (p.397), avec ce qu'elle comporte de flou, d'hésitant ; un « atelier du possible » tâtonnant , qu'il s'agit ensuite de soumettre à « l'épreuve de la logique » pour qu'elle accède au statut de « science de jour » (p.398). A chacun de nous de soumettre ces hypothèses à l'épreuve de la réalité du dialogue pédagogique avec toute sa complexité, en respectant ses nuances infinies. Il ne s'agit pas de catégoriser, mais de repérer, de poser des balises.

Je pars de l'idée qu'un dialogue pédagogique :

- a pour **but** d'amener **la pleine conscience** de ses moyens d'apprendre, afin d'en acquérir la maîtrise et de progresser dans son apprentissage, c'est-à-dire d'opérer un changement positif. Je fais le postulat que cette progression vise le développement des six capacités cérébrales signalées par D. Fabre.
- a pour **moyen** essentiel **l'introspection régressive** qui, guidée par le dialogueur, va permettre une observation fine des processus mentaux mis en oeuvre dans certaines situations récentes.

⁴ Marshall B. Rosenberg – Les mots sont des fenêtres (ou des murs) – Jouvence éditions, 1999, 2005

⁵ François Jacob – La statue intérieure – Folio -1990

1. La prise de conscience de la motivation vis-à-vis de l'apprentissage

Quand nous entamons un premier dialogue pédagogique avec un apprenant, il est utile d'identifier quelle est la motivation dominante qui pousse le « pilote de la cabine » à conduire ses apprentissages. Peut-être les distinctions apportées par D. Fabre peuvent-elles nous guider ?

Si le dialogué a une **motivation d'innovation**, cela me semble adapté à la situation de dialogue pédagogique : il est d'emblée ouvert au changement et nous pourrions l'aider utilement à découvrir son plan de vol personnel. D'après mon expérience, quand on sent cette ouverture à la découverte de soi et à l'invention de nouvelles pratiques, le changement peut se produire assez rapidement. Il faut cependant veiller à ce que le dialogué ne soit pas dans la précipitation, qu'il ne « jette » pas tous les plans de vol antérieurs pour foncer vers de nouveaux itinéraires trop peu ancrés dans ce qu'il connaît de son territoire, c'est-à-dire de ses habitudes pédagogiques.

Dans un tel cas de figure, je me pose la question de savoir si l'on pourrait faire des liens entre ces dispositions et ce que nous savons des projets de sens : s'agirait-il par exemple de personnes qui ont une 1^{ère} personne dominante ? y aurait-il des liens à faire avec une dominante opposante ? Avec un geste d'imagination alerte, qui se donnerait la découverte comme moyen et l'invention comme fin ? A explorer.

Si l'apprenant obéit à une **motivation de sécurisation**, le changement risque d'être un peu plus lent à se produire: il faudra assurer le dialogué contre les émotions paralysantes et le rassurer, afin qu'il puisse quitter progressivement les chemins déjà balisés et s'aventurer vers de nouveaux trajets. Nos encouragements, le respect de sa prudence, un guidage assez fort ménageant néanmoins un espace de liberté l'aideront à quitter les sentiers battus et à évoluer, même lentement, vers un réel changement.

Rencontrons-nous plus fréquemment ce type de motivation chez des apprenants dont la 3^{ème} personne serait dominante, qui auraient une tendance à la composition et seraient davantage axés sur la mémorisation et la réflexion ? A explorer encore.

Quant aux apprenants qui se trouvent prisonniers d'une **motivation d'addiction**, nous en rencontrons beaucoup : ils se jugent féroce, car ils ont intégré les avis négatifs explicites ou implicites portés sur eux par la famille, l'école, la société. Ils réagissent soit par l'hyperactivité, soit par la passivité: par un débordement émotionnel ou par la fuite.

Il est alors fort difficile d'entrer sans préalable dans un dialogue pédagogique qui doit mener à l'introspection : ce contact patient avec son intériorité apparaît comme insupportable et/ou dangereux.

Pour vaincre ces obstacles, plusieurs détours sont possibles, mais ils passent tous par la reconnaissance des émotions. Reconnaître les émotions négatives liées à l'apprentissage, mais aussi aller chercher les émotions positives qui peuvent être contactées à travers des activités réussies (celles que le dialogué pratique habituellement dans ses domaines de prédilection ou celles qu'on organise au moment du dialogue). Qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre, ce contact ne sera possible que si l'apprenant accepte un moment d'intériorisation qui, par bien des côtés, ressemble à une méditation

de pleine conscience. Par ailleurs, il serait sans doute intéressant d'ouvrir le champ de cette conscience en pratiquant, juste avant le dialogue, une activité de centration sur soi. Nous en avons exploré quelques-unes à travers les ateliers « Corps et Conscience » vécus à Wégimont le 2 novembre dernier (yoga, sophrologie, danse, tai ji...).

2. L'introspection provoquée par le dialogue pédagogique : une forme de méditation de pleine conscience ?



Il serait faux de croire que la méditation se pratique toujours dans la solitude et le silence. Je citais ci-dessus le qi gong et le taiji, qui constituent des pratiques de méditation de pleine conscience en mouvement, que l'on peut pratiquer seul ou en groupe sous la conduite d'un maître. J'ai l'expérience de ces deux pratiques depuis quelques années et je peux attester du fait que ces mouvements lents et harmonieux hérités de l'art de la lutte en Chine demandent une conscience aiguë de son corps (respiration, équilibre, précision des gestes, utilité des gestes dans une lutte, mais aussi alternance de tensions et de détentes). Cette conscience de tous les instants provoque une attention à soi soutenue et progressivement l'on arrive à une maîtrise des gestes qui permet d'atteindre aussi l'harmonie de l'être tout entier, corps et esprit. On sort d'une séance apaisé, centré et donc plus fort. Il est intéressant de voir à quel point la reprise de contact avec le corps - dans la lenteur et la douceur, pas dans la violence et la sueur – peut nous aider à retrouver nos ressources.

Quand nous menons un dialogue pédagogique, notre but n'est-il pas, également, de recentrer la personne que nous interrogeons sur elle-même, en pleine conscience, pour qu'elle observe ce qui est là, en elle, sans jugement négatif sur elle-même ? Pour obtenir ce retour à soi, nous sommes obligés généralement de ralentir le dialogué, de l'interroger minutieusement pour qu'il décrive avec précision ce qu'il fait dans sa tête, au lieu de l'expliquer, de se justifier ou de se condamner.

Je possède des enregistrements de premiers dialogues pédagogiques et il est fort intéressant de les écouter en se focalisant sur le rythme de parole du dialogué : souvent, au début de l'entretien, son débit est très rapide et il se lance dans des discours expliquant longuement pourquoi il procède de telle ou telle façon pour apprendre. Par la suite, grâce à une série de questions précises sur le «comment » il s'y prend, on entend le débit de parole ralentir. Les silences se multiplient, la parole hésite. C'est le signe que le vrai travail d'introspection a commencé. L'apprenant n'est plus perdu dans ses récits du passé, il est en contact avec ce qui se passe là, maintenant, dans le présent et il

observe réellement, souvent pour la première fois, ce qui survient en lui. Il est, sans le savoir, dans une approche phénoménologique de la vie.

Comme dans les pratiques de méditation dont parle C. André, on est bien dans l'observation aiguë mais sans jugement de ce qui est là, dans le présent, qu'il s'agisse d'analyser ses réactions à une mise en situation qu'il vient de vivre ou qu'il s'agisse de revivre en pensée une tâche précise effectuée dans un passé récent.

Le ralentissement du débit de parole n'est qu'un signe de l'état de vigilance apaisée qui se déclenche chez le dialogué. Il observe tranquillement ce qui est. Après cela, il devient possible de passer à un jugement, il ne s'agit plus toutefois d'un jugement sur ce qu'il est, mais sur l'efficacité de ce qu'il fait d'habitude. La perspective est tout autre : on lui donne à savoir qu'il peut se construire d'autres habitudes à partir de son profil pédagogique. On reconnaît inconditionnellement ce qui est en place, son axe, et on le soutient pour construire autour de cet axe ce qui n'est pas encore en place.

Il me semble que l'on peut, par cette pratique, faire évoluer une motivation d'addiction vers une motivation de sécurisation ou /et d'innovation. Prendre conscience que l'on peut contacter ses ressources personnelles et construire à partir de là un plan de vol personnel replace le pilote aux commandes.

Dans l'article de C. André, il est nettement signifié que toute pratique de méditation de pleine conscience exige un entraînement. Il est clair que, même s'ils parviennent à l'introspection dès le premier dialogue, certains apprenants auront de la peine à retrouver cet état d'intériorisation quand ils seront seuls, sans guide. Il s'agit pour nous de les entraîner à retrouver cette posture. Et c'est en la leur faisant vivre, en leur faisant constater l'émotion positive que cela procure, puis en leur faisant prendre conscience explicitement des moyens d'y arriver (pause évocative, calme, lenteur, questions descriptives...) qu'on peut leur faciliter l'accession à cet espace intérieur. Il s'agit pour eux de se donner une véritable discipline. C'est d'autant plus difficile que, comme je le rappelais ci-dessus, rien dans la vie actuelle ne les incite à la trouver.

C'est pourquoi il est si important de poursuivre cette démarche. Si la méditation de pleine conscience connaît une véritable vogue, c'est parce qu'elle répond à un manque criant dans notre contexte. Dans le domaine de l'apprentissage, tellement sélectif, jugeant, méprisant voire violent, la même urgence se manifeste : le travail en gestion mentale peut aider de nombreux apprenants à quitter la motivation d'addiction, à cesser de subir l'enseignement pour vivre l'apprentissage en pleine conscience de ce qu'ils sont.

Anne Moinet