

Le temps d'apprendre, le temps de vivre par Anne Moinet

publié dans la Feuille d'IF n°4 de juin 2002.

Pierre, ou la vie instantanée

Je rencontre Pierre (prénom d'emprunt). Il a 22 ans, un sourire avenant, mais un peu désabusé: après des études secondaires péniblement vécues, il a tenté des sections très variées dans l'enseignement supérieur et redouble actuellement une première candidature en sciences humaines. Il a obtenu certains reports de notes, mais, pour le reste, les évaluations de janvier se révèlent aussi désastreuses que l'an dernier. Il dit qu'il comprend bien au cours, mais qu'il ne sait pas étudier. Il a des problèmes d'attention et s'estime lent. Cette fois, il veut réussir et m'adresse une vraie demande méthodologique.

En discutant avec lui de ses motivations, je l'entends me tenir des discours très pessimistes sur la société, l'école, lui-même. Il se sent bloqué derrière un mur, immobilisé dans ses habitudes et ses pensées noires. Cependant ce mur est percé en deux endroits: par l'une de ces brèches, il entrevoit l'espoir de trouver un sens à la société grâce à ses cours universitaires, par l'autre, il laisse grandir sa créativité musicale, grâce à des copains qui l'entraînent au large. Il sait qu'il est intelligent et créatif, mais il a besoin d'un moteur extérieur pour développer sa créativité.

Quand nous commençons ensemble à explorer son comportement face à l'apprentissage, il m'apparaît vite que Pierre a effectivement une bonne capacité de compréhension **immédiate** : il crée facilement des liens entre les informations reçues et est sans aucun doute à la recherche de sens. Il installe sa compréhension dans un cadre spatial d'abord, mais passe ensuite à un traitement temporel qui s'appuie sur quelques mots-clés. Le problème est que ce geste mental bien conduit ne l'est que **fugitivement et partiellement**.

En effet, Pierre m'apparaît vite coincé dans le temps, tant dans sa dimension externe que dans sa dimension interne. Je m'explique:

- **extérieurement**, il consacre fort peu de temps à l'apprentissage. Il se dit incapable de fixer son attention plus d'une demi-heure sur ses cours et s'estime héroïque quand il a passé deux heures à « étudier ». Même quand il reste chez lui dans ce but, la journée s'écoule en tâches minuscules, inutiles, qui obéissent à un rituel sécurisant, temps **répétitif** niant **l'évolution**.
- **intérieurement**, il semble, consciemment du moins, très peu mobile chronologiquement:
 - ✓ il ne se donne jamais comme projet de revivre mentalement un moment passé. Pas de **retour** à la perception pour contrôler l'évocation, pas de temps de **révocation** pour vérifier que l'information stockée reste disponible, pas de

moments d'introspection **régressive** pour se demander comment il a mené son apprentissage et auto-évaluer ses processus mentaux. Par exemple, il me dit qu'il prend des notes au cours, en marge des syllabus, mais il n'y revient jamais.

- ✓ son esprit ne se déplace pas davantage vers l'avenir: pas d'**anticipation** de la réutilisation des informations, ni pour les questions d'examen, ni pour aucun autre contexte de rappel.

Cette stagnation soit dans un **présent ponctuel** soit dans un **présent habituel**, il la vit aussi quand il envisage sa vie personnelle.

En ce qui concerne son apprentissage, je comprends mieux maintenant ses difficultés d'attention : Pierre, qui se dit lent, réalise en fait un tri extrêmement rapide de l'information, sans se donner le temps d'une pause évocative ni d'un contrôle en perception. Les difficultés de mémorisation paraissent aussi explicables : au moment du stockage, il n'installe jamais les connaissances à retenir dans un « imaginaire d'avenir », selon la belle expression d'Antoine de La Garanderie, et, quand il arrive au moment du rappel, l'absence de réactivations le laisse a quia.

Il me confirme d'ailleurs qu'il lui est très difficile d'avoir un plan d'ensemble d'un cours et qu'il est en difficulté aussi avec le geste de réflexion, puisqu'au moment de résoudre un problème, il ne dispose que de bribes d'informations.

Nous rediscutons de son mur et de son impression d'immobilité. N'est-il pas paralysé par sa conception du temps? Il se laisse en fait balloter par le présent, sans le relier ni au passé ni au futur. Il fuit vers un avenir qu'il ne se représente pas et il laisse échapper la substance du passé.

Ceci dit, il est étonnant de constater à quelle vitesse et avec quelle finesse il prend conscience de son problème. Lui qui se dit si peu concentré, il participe à nos dialogues avec passion et déclare tout de go : « *Dans le fond, ce que vous dites, c'est trivial!* » Il repart avec la conviction que s'il prenait le temps d'évoquer plutôt que de relire sans cesse ses cours - en faisant simplement résonner les mots en écho, alors qu'il a tant besoin de sens! - d'intérioriser réellement leur signification, le mur se fendillerait et il pourrait se lever, le franchir et marcher vers une vie plus autonome.

Pierre n'est pas un cas isolé. Il est le témoin d'un nouveau rapport au temps, caractéristique de la mutation culturelle qui marque notre époque et qui a, sans aucun doute, une incidence sur les modes d'apprentissage.

Cette **nouvelle conception du temps** a fait couler beaucoup d'encre, jaillie de plumes autrement savante que la mienne, mais je voudrais livrer ici ce que j'en perçois qui me semble lié aux problèmes d'apprentissage rencontrés presque quotidiennement à travers les dialogues pédagogiques.

Dans une deuxième partie, fidèle à l'esprit de la Feuille d'IF, je décrirai quelques **expériences faites dans les classes maternelles** prouvant que la gestion mentale peut aider les enfants à **faire du temps un allié essentiel de leur apprentissage**.

Un nouveau rapport au temps : « l'empire de l'éphémère »¹

Qu'est-ce que le Temps? Cette notion complexe englobe deux tendances paradoxales, perceptibles à la fois à travers notre corps et à travers la nature : d'une part le temps est **recommencement**, répétition (respiration, sommeil, jours, saisons, apparition des astres, cycles de la végétation, etc.), d'autre part, il est **écoulement**, croissance ou dégradation (vers la mort). Il est **circulaire** ou **linéaire**.

Mais chaque civilisation, à partir de ces perceptions communes à tous les hommes, se crée sa représentation du temps, même si elle est le plus souvent implicite, si elle forme ce que E.T.Hall a appelé « *la dimension cachée* »².

Dans les **sociétés primitives**, imprégnées de religiosité, convaincues que le destin humain est le jouet de forces surnaturelles, les hommes sont **centrés sur le passé** : il s'agit de faire revivre à l'infini, de manière rituelle, l'histoire fondatrice des dieux, le temps mythique. Dans ces sociétés, tout changement est considéré comme dangereux : « *Les anciens ont (...) l'impression de s'avancer vers l'avenir à reculons, le dos tourné vers lui.* »³ C'est la tradition qui règle la vie sociale et certains de ces peuples n'ont même pas de mot pour désigner le temps (d'après E.T.Hall, c'est le cas des Sioux⁴), ils perçoivent avant tout les **cycles**, le recommencement et non le déroulement irréversible. Même la vie humaine et la mort sont considérées comme un cycle, puisqu'il peut y avoir réincarnation. Dans une telle culture, l'apprentissage est avant tout basé sur **l'imitation** et **la mémorisation**.

Ce sont les **religions monothéistes** qui ont « inventé » le **temps linéaire**. Cette conception, née au sein du judaïsme, se transmet au christianisme, puis à l'Islam : le temps y est conçu comme un flux (l'Histoire) coulant depuis une source (la Création) jusqu'à une embouchure (le Jugement dernier). Dès lors, **l'avenir** devient une dimension essentielle et l'homme vit le présent en fonction du jugement futur qui l'attend. C'est vraisemblablement cette importance accordée à l'anticipation qui a permis à la civilisation occidentale d'être « efficace » dans le domaine économique et social, car on y gère le temps avec précision, ce qui permet de faire coïncider les efforts et de démultiplier les forces. Mais, inversement, c'est sans doute aussi cette projection dans l'avenir qui a encouragé chez certains le puritanisme ou l'âpreté au gain, par exemple (il s'agit « d'investir » par sa conduite ou par son épargne pour récolter des bénéfices ultérieurs). Dans cette perspective, en ce qui concerne l'apprentissage, **la planification**, **l'anticipation** sont des dimensions essentielles.

Mais au cours de l'histoire de nos populations occidentales, cette conception du temps n'a cessé d'évoluer. Je souligne ici deux caractéristiques de cette évolution: d'une part, le respect de la tradition a peu à peu cédé le pas au **goût de la nouveauté**, accordant une valeur grandissante au **présent**, d'autre part, le temps est ressenti comme une **valeur qu'il faut épargner**, gagner et, dès lors, s'impose un **rythme de vie de plus en plus rapide**. Il me

¹ Expression empruntée à Gilles Lipovetsky qui a publié un ouvrage portant ce titre en 1987, aux éditions Gallimard.

² Titre de son ouvrage publié en traduction française en 1971 aux éditions du Seuil.

³ Jacques Attali, *Histoires du Temps*, éd. Fayard, 1982, p.17

⁴ *Op. cit.*, p.31

semble que ces deux facteurs retentissent sur l'apprentissage, c'est pourquoi je voudrais les évoquer brièvement ici.

1. Le goût de la nouveauté : la vie au présent

Gilles Lipovetsky (note 1) montre fort bien comment le goût de la nouveauté s'impose progressivement avec la montée de l'**individualisme**. C'est dans la mesure où l'homme cesse d'être considéré comme une cellule d'un corps social pour se découvrir comme individu - et singulièrement, comme individu ayant droit au plaisir - qu'apparaît le phénomène de **mode**. Selon le sociologue, ce phénomène apparaît au XIII^{ème} s. dans les cours aristocratiques et, très lentement, la mode va s'imposer aux bourgeois, puis, au XX^{ème} s. seulement, aux classes populaires.

La mode ne concerne pas seulement la tenue vestimentaire, elle touche toutes les activités humaines, depuis l'architecture jusqu'aux idées philosophiques... en passant par les théories sur l'éducation! En fait, c'est une évolution décisive, parce que, petit à petit, la mode remplace la coutume et que l'**axe du présent**, dès lors, devient prépondérant. « *Partout se développent les phénomènes d'engouement et la logique de l'inconstance, partout se manifestent le goût et la valeur du Nouveau, ce sont des normes fluctuantes, sans cesse réactualisées, qui nous socialisent et guident nos comportements.* »⁵ Le changement devient une valeur positive et les éléments nouveaux se périment de plus en plus vite.

Si au XIX^{ème} s. et pendant les trois premiers quarts du XX^{ème} s., les grandes idéologies ont propulsé les esprits dans l'avenir grâce à la conviction d'un **progrès** non seulement technologique et scientifique, mais aussi moral et politique, la mort des idéologies, la remise en question de la science, les angoisses liées à la mondialisation et aux problèmes d'environnement ont accéléré cette évolution vers l'hédonisme individualiste et « *la gestion du futur entre dans l'orbite du temps court, de l'état d'urgence permanent* »⁶. C'est l'ici et maintenant qui semblent prépondérants et c'est bien dans cette logique du présent tout-puissant que nous nous situons pour le moment. Les objets, les informations, les théories ont une durée de vie de plus en plus courte, imposant un renouvellement constant.

2. Le temps-monnaie : l'obsession du gain de temps

A partir du moment où, à la Renaissance, l'homme occidental a cru en son influence sur son destin et sur son environnement, en la puissance de son esprit, il a développé ses recherches dans tous les domaines de la connaissance et a cherché à remplacer le labeur de l'homme par des machines. Il est vite apparu que celles-ci pouvaient accélérer la production de biens et diminuer le nombre de travailleurs à payer. Dès lors, le temps devient une obsession des classes possédantes. Sans doute est-il significatif que « *Descartes voit dans l'homme une sorte d'horloge et en Dieu le mécanisme de cette horloge.* »⁷ et que Voltaire et Diderot reprennent la même métaphore. Mais cet homme-machine doit « fonctionner » de plus en plus vite pour produire de plus en plus. Dès lors, la grande vertu devient le **travail** et

⁵ G. Lipovetsky, *op. cit.*, p.317

⁶ G. Lipovetsky, *op. cit.*, p.319

⁷ J. Attali, *op. cit.*, p.156

l'ennemi suprême l'oisiveté. Au fur et à mesure, le **temps** prend une **valeur marchande** et il s'agit de l'épargner, de ne pas le gaspiller.

L'obsession du temps est d'autant plus forte aujourd'hui que nous avons les moyens de le mesurer avec une précision étonnante. Elle envahit non seulement le secteur du travail, mais aussi la vie privée, qu'il s'agisse du ménage ou des loisirs, de la vie intellectuelle même. On ne supporte plus d'attendre: les automobiles, les ordinateurs, les lessiveuses doivent être de plus en plus rapides... même si, finalement, ces machines nous mangent des heures dans les embouteillages sur route ou sur Internet!

Cette « chronomanie » ne se traduit pas seulement par une **impatience extrême**, elle se manifeste aussi à travers une **hyperactivité** quasi générale : tout le monde, même les enfants, doit faire un maximum de choses en un minimum de temps. Nos agendas sont si souvent sur le point d'exploser! Tout se passe comme si nous devions vivre plusieurs vies simultanées. Non contents d'accumuler les objets, nous empilons les activités, comme s'il était dangereux de rêver quelques minutes... Il en est de même dans le domaine de l'information et des émotions. Les médias, et en particulier la télévision, organisent un **bombardement à la fois visuel et émotionnel incessant**. Déjà il existe des téléviseurs à écrans fractionnables qui permettent de consommer plusieurs programmes en même temps. Et ces programmes, il faut qu'ils juxtaposent très vite un grand nombre d'informations ou d'actions surprenantes, nouvelles, de manière à capter l'audimat. C'est bien l'émotion, plus que l'information qui est désormais au centre de ce qu'un conférencier entendu récemment dans un colloque sur la littérature de jeunesse, Pierre Péju, appelait « une **esthétique du choc** ».

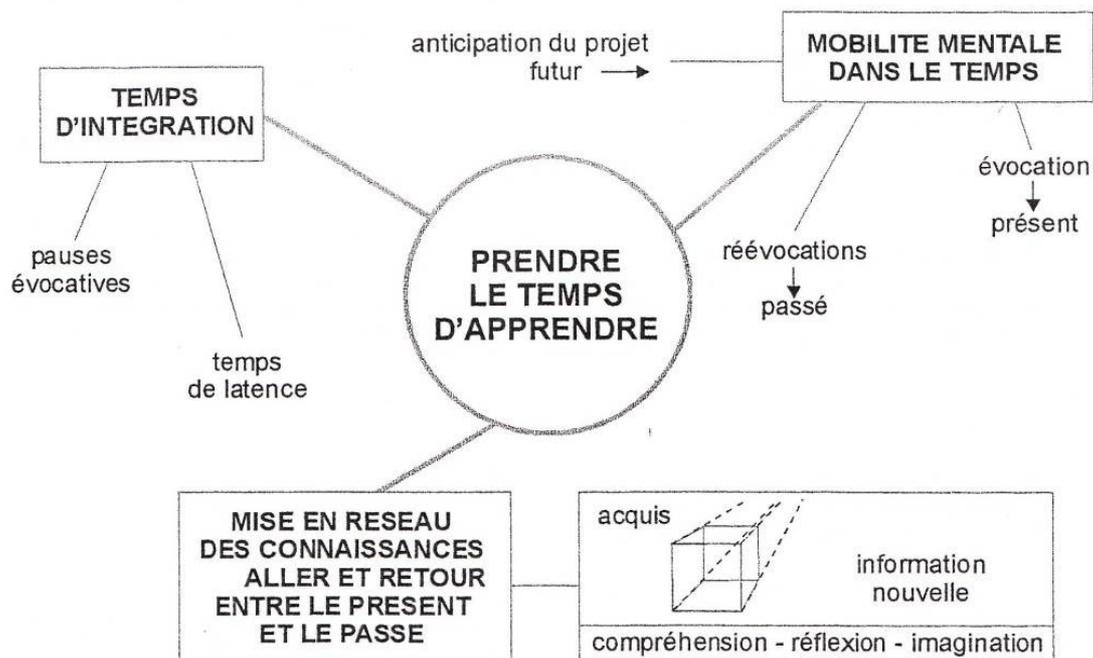
Pour la plupart de nos contemporains occidentaux, le temps dessine une mosaïque folle, sans cesse mouvante, puisqu'il juxtapose des éclats de couleurs variées, mais sans que ceux-ci prennent forme, puisque, englués dans le présent, nous ne prenons guère le recul qui leur donnerait une structure. Ainsi se crée une **dynamique fébrile** peu propice, me semble-t-il à l'apprentissage. Rapide, actif, gorgé d'émotions, sans liens entre les instants, le temps de notre époque est un temps de « **zappeurs** », qui ne laisse aucune place à la **décantation** par le **silence** et la **distance** de **l'intériorisation**, facteurs indispensables à l'intégration des connaissances.

La pratique de la gestion mentale peut, dans ce domaine, constituer une aide efficace à tous ceux qui, comme Pierre, se laissent balloter par l'instant présent. Nous verrons comment, avec de petits enfants, elle peut créer des habitudes qui pallient les dérives chronophages de notre société.

Les conséquences de cette nouvelle conception du temps sur l'apprentissage

Trois processus essentiels à l'apprentissage me semblent en particulier menacés par cette conception du temps éphémère:

- la nécessité des pauses évocatives et du temps de latence
- la nécessité de la mobilité mentale que donnent le projet en amont et les moments de réévocation en aval
- la nécessité de créer des réseaux de connaissances permettant la compréhension



1. La nécessité des pauses évocatives et du temps de latence

✓ les pauses évocatives

Toute personne initiée à la gestion mentale est convaincue, expériences à l'appui, de la nécessité, pour donner sens à la vie, de transformer les informations reçues par les sens en images mentales, grâce au processus d'évocation. Nous savons aussi que ce processus exige un léger **décalage par rapport à la perception** et qu'il faut que l'esprit se détache de l'objet de perception pour le faire exister mentalement, au cours d'une pause évocative, moment de **silence**, de **retrait intérieur**, qui demande le **calme**.

Or le bombardement d'informations reçues à une cadence très rapide, de même que le besoin incessant d'agir ou d'éprouver des émotions entrave ces pauses évocatives au profit d'une **vibration constante** qui ne permet pas de se fixer sur une information ni de l'intégrer ou d'un émoi envahissant qui **entrave l'activité** évocative et qui ne permet pas le décalage décrit ci-dessus. On peut retrouver là les comportements que décrit Antoine de La Garanderie sous le nom d'**émotion précipitante** ou d'**émotion paralysante**.

Sans doute est-ce un des facteurs qui explique les très nombreuses plaintes des enseignants concernant les **problèmes d'attention** de plus en plus perceptibles dans les classes. Le projet de beaucoup d'enfants est de percevoir et d'agir, pas d'évoquer. Et tout les encourage en ce sens : le rythme de vie effréné qui les emporte, l'accumulation des activités qu'on leur propose et le flot d'informations qui les assaille. J'ai lu un jour quelque part que des études avaient été menées aux U.S.A. estimant le temps moyen d'attention continue des

enfants d'une douzaine d'années à 9 minutes, exactement le temps consacré à un film, un journal télévisé ou tout autre émission entre deux publicités...

Ayant beaucoup « voyagé » dans diverses classes du maternel, du primaire et du secondaire, j'ai été frappée par deux phénomènes qui me semblent, à l'intérieur même de l'école, encourager cette inconstance:

- d'une part, la **multiplication de documents** présentés aux enfants, surtout quand ils sont en difficulté. Certaines classes sont tapissées de panneaux didactiques qui, en fait, ne sont pas évoqués par les enfants. L'enseignant, en toute bonne foi, croit aux vertus de l'imprégnation, mais je doute que les enfants assimilent spontanément des documents disponibles en perception seulement. Au mieux, ils les consulteront en cas de nécessité, sans pour autant les intégrer. Et l'on sera surpris de constater, des mois plus tard, qu'ils ne sont pas mentalement disponibles. Ce phénomène est encore renforcé quand les élèves sont en difficulté. Or, surtout dans ces cas-là, il s'agirait de travailler l'évocation avec eux, qui demande **l'escamotage de la perception**, puis un retour à elle pour contrôle. Pourquoi ne pas laisser les panneaux didactiques à disposition dans un carton ou une armoire? L'enfant peut y retourner quand il constate que son évocation est floue ou incomplète, mais au moins il commencera par consulter sa « bibliothèque mentale ».
- d'autre part, la solution la plus fréquemment tentée pour pallier l'inattention est le **changement rapide d'activité**. Dès lors, on retrouve en classe le « zapping » de la vie extra-scolaire. Je crains que cette attitude n'aggrave le mal plutôt que d'y remédier : dans la deuxième partie de l'article, je tenterai de prouver que l'on peut considérablement allonger le temps d'attention, même chez des enfants très jeunes, en pratiquant, notamment, les pauses évocatives.

✓ le temps de latence

Les pauses évocatives ménagent un travail conscient du cerveau, qui peut être utilement prolongé par un **travail inconscient**, exigeant lui aussi du temps : c'est le temps de latence que nous verrons ci-dessous utilisé par des institutrices maternelles.

On constate expérimentalement que, si un projet est déclenché, que le travail évocatif est mené consciemment et qu'on laisse s'écouler un laps de temps plus ou moins long (pendant lequel la conscience ne se focalise plus sur le projet), avant de restituer, le résultat est nettement meilleur que lorsque la restitution est immédiate.

J'ai interrogé à ce sujet le professeur Marc Crommelynck, neurophysiologiste à l'Université Catholique de Louvain et il m'a fourni des explications scientifiques de ce phénomène que je vais m'efforcer de résumer ici, en espérant ne pas les trahir. On sait que le stock de neurones dans le cerveau existe au départ (et ne fait que décroître avec l'âge!), mais ce sont les connexions entre les neurones, les **synapses**, qui assurent leur activation et donc l'évolution de l'apprentissage. Les synapses sont définies par Candell comme des « amplificateurs à gain variable » : plus la connexion sera fréquemment utilisée, plus elle sera disponible. Sous l'effet d'une force (qui pourrait être l'intentionnalité du projet), les synapses peuvent changer leur forme, mais aussi la conserver et la renforcer. Elles assurent la **plasticité du cerveau**. Or ces réseaux nerveux, même quand on ne les active pas volontairement,

continuent à fonctionner (c'est ce qui se passe dans le sommeil paradoxal notamment et explique qu'on trouve parfois en dormant la solution d'un problème non résolu pendant l'éveil).

On peut donc penser que, quand le **projet** a lancé une **impulsion**, même si on croit interrompre son **activité évocative**, celle-ci **continue inconsciemment**. Dans le fond, nous le savons intuitivement: les moments de rêverie, d'inaction, de détente constituent souvent des **moments de maturation**.

Nous verrons dans la seconde partie de l'article quel profit pédagogique on peut tirer des temps de latence, mais dès maintenant on peut postuler que notre obsession du temps perdu, notre suractivité est préjudiciable à cette maturation.

2. La nécessité de la mobilité mentale que donnent le projet et les moments de réévocation

Nous savons aussi à quel point l'anticipation de l'objectif et des démarches mentales à déclencher pour y parvenir - ce que nous appelons, en gestion mentale « **le projet** » - est indispensable au bon déroulement de l'attention et des autres gestes mentaux.. C'est cette projection de l'intelligence vers l'avenir qui donne un sens à son activité, tant par la visée qui l'oriente que par la signification qu'elle donne à son activité.

Par ailleurs, nous savons que, même quand ce sens est vécu, à travers le geste d'évocation, il est nécessaire, si on veut l'ancrer dans la mémoire, de revivre à plusieurs reprises l'évocation. Ce sont ces **temps de réévocation** qui rendent les **acquis** disponibles pour servir de **terreau aux gestes de compréhension, de réflexion et d'imagination créatrice**.

Ainsi l'esprit **voyage dans le temps**, à partir du présent, vers l'avenir et vers le passé. C'est cette mobilité temporelle qui permet de « rassembler ce qui est éparé » et de donner forme à notre représentation du monde.

De plus, la maîtrise de l'apprentissage passe, bien des chercheurs en pédagogie l'affirment maintenant, par la **métacognition**, c'est-à-dire la prise de conscience de ses stratégies d'apprentissage. Le **dialogue pédagogique**, qui est une des spécificités les plus riches de la gestion mentale, permet à l'apprenant de pratiquer la métacognition, grâce à **l'introspection régressive** : pour prendre conscience de ses moyens d'apprendre, il s'entraîne à réévoquer ce qu'il a fait dans le passé (récent ou plus lointain) pour apprendre. Là aussi la **mobilité de l'esprit dans le temps** joue un rôle décisif.

A partir du moment où l'on se coince, comme Pierre, et comme tant d'autres, dans le présent, l'apprentissage se fait de manière fragmentaire, sans structure, sans signification et sans maîtrise. L'apprenant regarde le monde comme un myope qui examinerait une toile impressionniste à dix centimètres des touches de couleurs. Il percevrait ces teintes diverses, mais sans jamais discerner le sujet traité.

Là aussi l'école se doit d'aller à contre-courant. Trop souvent, même en classe, les activités se succèdent sans qu'elles soient ni annoncées, ni revécues. Je m'occupe de théâtre pour enfants et je sais qu'un spectacle apporte réellement quelque chose - au-delà de

l'émotion immédiate - à condition que l'enseignant ait créé une **attente** chez les enfants et que, revenu en classe, il les amène à **réévoquer** divers éléments de la pièce et à s'exprimer à ce propos. Sans quoi, il s'agit d'un produit de consommation de plus, éphémère et souvent dépourvu de sens.

3. La nécessité de créer des réseaux de connaissances permettant la compréhension

Tous les chercheurs en sciences cognitives s'accordent désormais à dire que, dans le cerveau, les nouvelles connaissances sont intégrées dans la mesure où elles peuvent être connectées à des connaissances déjà acquises, entrant ainsi dans un **réseau de connaissances**. Le fonctionnement même des synapses semble confirmer cette hypothèse.

On sait depuis longtemps le rôle que joue cette **mise en liens** dans la **mémorisation**. Mais on prend conscience de plus en plus clairement du fait que, dans le geste de **compréhension**, le sens jaillit dans la mesure où l'esprit établit des liens entre la nouvelle information et les acquis. Il est manifeste que la lecture d'un texte, par exemple, sera plus ou moins facile selon que le lecteur connaît bien ou peu le sujet traité. Certains chercheurs disent même que, pour que la compréhension soit aisée, le lecteur doit connaître au préalable à peu près 80% des éléments d'information contenus dans le texte.

Antoine de La Garanderie a bien montré que, dans le geste de **réflexion**, cette mise en liens intervenait également, de manière plus consciente, puisqu'il s'agit, afin de résoudre un problème, d'explorer les acquis dont on dispose et de les « fléchir » vers le problème à résoudre. Dans le geste d'**imagination créatrice**, l'inédit se construira aussi à partir des acquis avec lesquels on établira des liens inattendus.

Dans tous ces gestes, il s'agit d'opérer un **retour vers sa bibliothèque mentale**, afin d'y **classer** la nouvelle information abordée, en créant des **liens logiques, analogiques, chronologiques, etc.** Or le temps éclaté qui est celui de notre époque n'est guère propice à cet exercice et nombreux sont les apprenant qui juxtaposent les connaissances, plutôt que de les relier et éprouvent, de ce fait, de grosses difficultés dans l'accomplissement des gestes mentaux.

Le travail en gestion mentale à l'école maternelle au service de l'exploration du Temps

Depuis cinq ans, je travaille en formation avec des institutrices maternelles et certaines d'entre elles utilisent la gestion mentale avec un profit étonnant et fort encourageant.

Dans notre esprit, il est essentiel de créer dès la petite enfance des habitudes évocatives souples et riches qui amèneront les enfants à entrer dans l'apprentissage scolaire de manière active et motivée, de manière valorisante aussi. Il est tellement difficile, par la suite, quand les jeunes ont connu l'échec scolaire, de les amener à comprendre qu'ils ont les moyens d'apprendre, mais qu'ils ne les ont pas développés à bon escient!

Trouvant peu de récits d'expériences en gestion mentale chez les petits⁸, n'étant pas moi-même institutrice maternelle⁹, j'ai rendu visite en juin 1995 à Marie-Josette Villaumé, directrice de l'école maternelle Louis Pergaud, à Mulhouse et formatrice en gestion mentale. Elle assurait à la fois la gestion administrative de l'école et le travail pédagogique en petite section. J'ai pu constater à quel point ses élèves, à 4 ans, après une année de travail en gestion mentale, se montraient autonomes, réfléchis et créatifs. Par la suite, j'ai pu suivre les expériences de cette remarquable collègue pendant 4 ans, jusqu'à sa retraite, et nous sommes devenues complices.

C'est Marie-Josette qui a attiré mon attention sur la mobilité dans le temps et sur l'importance du temps de latence. Ce sont ses travaux¹⁰ qui m'ont inspirée dans les expériences que j'ai ensuite menées avec les institutrices maternelles belges qui suivaient des formations en gestion mentale. Qu'elle en soit chaleureusement remerciée.

Il est impossible de décrire ici toutes ces expériences. Je voudrais mentionner ci-dessous **quelques interventions** qui mettent en oeuvre les **éléments temporels** signalés dans la première partie de cet article : **les pauses évocatives, le temps de latence et la mobilité mentale dans le temps grâce à l'anticipation du projet et au caractère régressif des réévocations**. Je le ferai en abordant différents types d'activités:

- activités structurant l'organisation du travail
- activités permettant à l'enfant de maîtriser son comportement
- passages de consignes
- activités créatives

1. Activités structurant l'organisation du travail

Pour un petit enfant, le temps, c'est l'instant, et il lui est très difficile de se situer par rapport au passé et à l'avenir. Ces repères temporels sont un des objectifs de l'école maternelle, c'est pourquoi, chaque matin, l'institutrice amène les enfants à se repérer dans le **calendrier**, matérialisant ainsi spatialement le temps, en perception. Mais l'essentiel est d'intégrer mentalement ces repères, chacun à sa manière.

Dans ce but, Marie-Josette mettait ses petits en **projet** de connaître le jour de la semaine et la date à leur arrivée en classe : ils devaient s'informer auprès des parents **avant** l'accueil et, donc, évoquer ces éléments en fonction de leur profil pédagogique : en se disant la date, en se situant spatialement dans le calendrier, soit en images, soit en ressenti. Cette localisation dans le calendrier donne au temps une organisation globale conventionnelle, mais permet à l'enfant de se l'approprier à sa manière, en compréhension et en mémorisation.

⁸ A l'époque, Antoine de La Garanderie n'avait pas encore publié *Les grands projets de nos petits*, éd. Bayard, 2001, et, à ma connaissance, le seul livre de gestion mentale qui concernait l'école maternelle était celui de Marie-Pierre Gallien *Libérer l'imagination*, éd. Bayard, 1993.

⁹ Entre 1994 et 2001, j'ai exercé la fonction de professeur de français à l'École Normale, en sections maternelle et primaire. J'ai donc une bonne connaissance du travail qui se fait à l'école maternelle, mais je ne suis pas moi-même un acteur de terrain.

¹⁰ Marie-Josette Villaumé-Carrière, *Rien ne sert de courir, il faut partir à temps*, mémoire de la F.A.I.F., 1995

D'autres institutrices ont utilisé la mise en projet de manière à favoriser **l'organisation du travail**, au quotidien. Ainsi, Huberte (institutrice à Forest) a établi un système intéressant pour **l'accueil du matin**. Chaque matin, les enfants peuvent choisir une activité (puzzles, livres, jeux symboliques, etc.). Au lieu d'effectuer ce choix à leur arrivée à l'école, Huberte leur demande une mise en projet depuis la veille. En terminant la journée, elle leur signale les ateliers disponibles le lendemain matin et elle leur demande d'y penser à la maison et d'arriver le matin en ayant fixé leur choix : **avant** d'entrer en classe, ils doivent fixer leur fiche-nom sur un panneau correspondant à l'activité choisie. Cela évite des disputes et, surtout, cela amène les enfants à **l'évocation d'anticipation**.

Plusieurs institutrices utilisent également l'évocation des enfants pour faire parvenir des **messages aux parents**. Au lieu d'écrire chaque fois les informations ou demandes destinées aux parents, elles mettent les enfants en projet de communiquer eux-mêmes le message. Cela demande aussi bien sûr d'informer les parents, qui ont tendance à ne pas faire confiance à leurs enfants, mais cela entraîne remarquablement la faculté d'évocation précise et d'anticipation des petits et leur sens des responsabilités. Ils sont très fiers d'être le porte-parole de l'institutrice.

Dans les deux cas, l'évocation est ancrée par un **temps de latence** et on invite les enfants à pratiquer des **réévocations**. Dans les deux cas aussi, avec un peu d'habitude, les enfants acquièrent sans conteste une capacité d'évoquer **fidèlement** les choix à faire ou les messages à transmettre.

2. Activités permettant à l'enfant de maîtriser son comportement

La vie à l'école maternelle est fatigante : adultes et enfants vivent souvent dans le bruit et dans l'agitation, d'une part parce que les jeunes enfants ont besoin de bouger et de faire du bruit, mais aussi parce qu'ils ne maîtrisent pas encore leurs impulsions. C'est un des rôles de l'école maternelle de leur apprendre la **socialisation**. Le respect des autres - mais aussi leur propre sécurité ou confort - demande qu'ils se plient à certaines règles, qu'ils ne prennent pas la parole à n'importe quel moment, qu'ils ne se déplacent pas n'importe comment, etc. Or, l'éducation familiale est moins axée qu'auparavant sur le **respect des règles** et la **maîtrise de soi**. Cela rend la tâche des instituteurs plus stressante et plus épuisante qu'auparavant, surtout dans des classes surpeuplées.

Plusieurs institutrices utilisent la gestion mentale afin d'aider les enfants à maîtriser leurs déplacements et leur temps de parole.

2.1. **Leurs déplacements** : avant d'effectuer un déplacement de groupe, l'institutrice, en classe, au coin tapis, fait **anticiper, en évocation, le comportement à avoir**. Les premières fois, elle demande de fermer les yeux et d'imaginer dans sa tête le comportement habituel (on le ressent, on le voit, on l'entend...) et la classe discute de ce qui pose problème dans cette manière d'agir. Ensuite, les enfants et l'institutrice se mettent d'accord sur ce qu'il faudra faire pour éviter ces inconvénients et les enfants prennent une pause évocative pour vivre mentalement, à leur manière, le comportement à avoir¹¹.

¹¹ Tout naturellement, dans chaque classe, il s'instaure un rituel qui signale les pauses évocatives, il s'agit le plus souvent d'un geste: les enfants tirent sur leur oreille droite pour allumer « leur ordinateur » et poussent sur leur nez pour l'éteindre, certains ferment les yeux, d'autres prennent leur tête entre les mains : tous ont compris que cela se passe « dans la tête ».

Cela suffit quand il s'agit d'un déplacement habituel. Quand on envisage d'un trajet inhabituel, il est utile de le parcourir d'abord en perception dans le projet de l'évoquer, puis de le revivre mentalement en classe, avant d'anticiper le trajet suivant, parcouru de manière autonome.

Les institutrices qui pratiquent chaque jour cette démarche (par exemple pour descendre les escaliers ou pour aller dans la salle de psychomotricité) sont frappées par la différence de comportement des enfants entre les jours où elles ménagent cette pause évocative et les jours où, pour des raisons diverses, elles en font l'économie. Ces pauses peuvent devenir de plus en plus brèves, mais elles semblent indispensables à beaucoup d'enfants pour déclencher un comportement maîtrisé.

Certaines ont organisé de manière analogue des sorties en rue pour entraîner les enfants à attendre aux feux rouges, à rester groupés, etc.

De nouveau, c'est l'arrêt de toute activité externe et **les aller et retour entre passé, présent et avenir** qui permettent **le contrôle de soi**.

2.2. **Leur prise de parole** : beaucoup d'enfants prennent la parole au moment où leur en vient l'envie. C'est fatigant pour tous, mais c'est aussi préjudiciable au travail de groupe : ce sont toujours les mêmes qui répondent et cela bloque les plus lents ou les plus introvertis. Afin d'éviter cela, il est important de mettre les enfants en **projet, avant de donner la consigne** précise, de **chercher la réponse dans leur tête** et d'exiger le silence. On peut utiliser, pour fournir un repère spatial à ce temps d'évocation, un bâton de parole quelconque. Cette précaution se révèle très utile, non seulement pour obtenir le calme, mais aussi pour laisser cheminer la compréhension et l'imagination.

Quand les habitudes sont installées, il suffit souvent de faire **réévoquer** aux enfants le comportement adéquat déjà vécu auparavant. D'une manière générale, cette manière de gérer la discipline se révèle bénéfique tant pour les enfants, plus **autonomes** et plus **sociables**, plus **disponibles pour l'apprentissage** aussi, que pour l'institutrice qui gère sa classe dans une plus grande **sérénité**.

3. Passages de consignes

De nombreuses institutrices maternelles se plaignent du fait qu'elles s'épuisent à répéter les consignes : beaucoup d'enfants ne les écoutent pas vraiment ou n'en retiennent qu'une partie. De ce fait, il nous a semblé important de les travailler en évocation et c'est dans ce domaine-là en particulier que nous avons « testé » l'efficacité du temps de latence. Je citerai ici deux types de passages de consignes, mais on peut extrapoler la démarche à toutes les autres consignes.

3.1. Consignes de bricolage

Quand les enfants doivent réaliser un bricolage, la consigne est parfois complexe et, si elle est mal exécutée, les enfants gâchent du matériel et sont très déçus par le résultat. C'est

donc le premier domaine dans lequel les institutrices ont travaillé la consigne en gestion mentale. Voici les grandes étapes du travail :

1° Anticipation des objectifs

- L'institutrice montre d'abord l'objet à fabriquer, en demandant aux enfants de se le mettre en tête. Elle le fait décrire, éventuellement elle le laisse toucher, de manière à ce que les enfants le fassent exister dans leur tête à partir de **perceptions diverses**. Si l'objet doit être décoré de manière personnelle, elle signale bien qu'il peut changer d'aspect. Dès le départ, il est essentiel qu'elle amène les enfants à se projeter dans **l'avenir** pour imaginer leur **production finie**. C'est cet imaginaire d'avenir qui donnera son sens à leur travail et guidera leur démarche.
- Après cela, l'objet est caché et l'institutrice précise les étapes du travail :
 - * **la première séance** est consacrée uniquement à **l'élaboration et à la mémorisation de la consigne**. Les enfants savent dès le départ qu'ils doivent la mettre dans leur tête parce qu'ils devront **l'exécuter de mémoire**. Les panneaux resteront disponibles, en cas de besoin, mais pas directement accessibles (on les place en hauteur, on les retourne...). Cet **avertissement** renforce singulièrement **leur attention**.
 - * **la deuxième séance** sera consacrée à **l'exécution du bricolage**, à partir des évoqués de la consigne

Très vite, les enfants considèrent cette réalisation « de tête » comme un défi intéressant.

2° Elaboration et mémorisation de la consigne

- La consigne est en partie élaborée par les enfants : à partir de l'objet fini qui leur est montré, ils doivent **imaginer** le **matériel** qu'ils devront utiliser, les **gestes** qu'ils auront à faire et **l'ordre** dans lequel ils devront les exécuter.

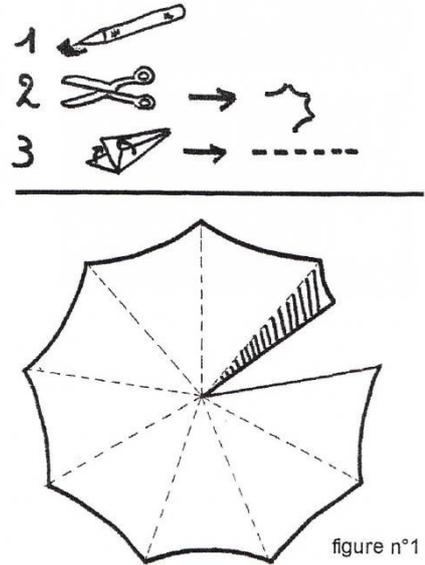
Ils sont donc mis en situation de faire des **hypothèses**, en se servant à la fois des **expériences acquises (retour dans le passé)** et de l'anticipation du **travail à fournir (projection dans l'avenir)**. Ils sont ainsi invités à la **compréhension**, à la **réflexion** et à **l'imagination**, en se servant de leur **mémorisation**.

Exemple 1 : Christiane, (école E.André, Bruxelles, division supérieure), à la fin de l'année, fait construire une petite valise pour emporter des documents personnels à l'école primaire. Les enfants avaient au préalable construit un dé en carton. Certains se sont spontanément référés à la technique utilisée dans ce bricolage pour identifier le travail à faire.

- Chaque geste est montré, commenté et mimé par les enfants. On retrouve ici l'importance des **entrées perceptives multiples**. En particulier, pour les petits, l'entrée kinesthésique ne peut être négligée.
- Souvent, les gestes à faire sont suggérés dans le désordre. Dans certains cas, **l'ordre des opérations** n'a guère d'importance, mais souvent il est essentiel. Pour certains enfants, en

particulier ceux qui ont un cadre mental spatial dominant ou ceux qui ont un paramètre 3 faible, cette succession est difficile à retenir. Elle mérite donc d'être fixée séparément.

Exemple 2 Christiane (quelques mois plus tôt) fait construire un petit parapluie. Les enfants disposent d'un gabarit qu'il faut colorier, découper et coller (cf. figure n°1). Il est important que le coloriage soit effectué avant le découpage, sans quoi ils ne remplissent pas la surface à colorier ou ils salissent le support. Quand chaque étape du travail a été repérée, l'institutrice fait réfléchir les enfants à leur succession et elle fait évoquer les consignes dans l'ordre chronologique de leur exécution.



Exemple 3 Corinne (école de Hembeek, Bruxelles, division inférieure, cf. son article dans la feuille d'IF n°3) facilite la mémorisation de cette succession en collant **au fur et à mesure** les éléments de consignes sur un panneau, après les avoir commentés et les avoir fait mimer (cf. figure n°2). Les gestes matérialisent la temporalité des étapes à parcourir.

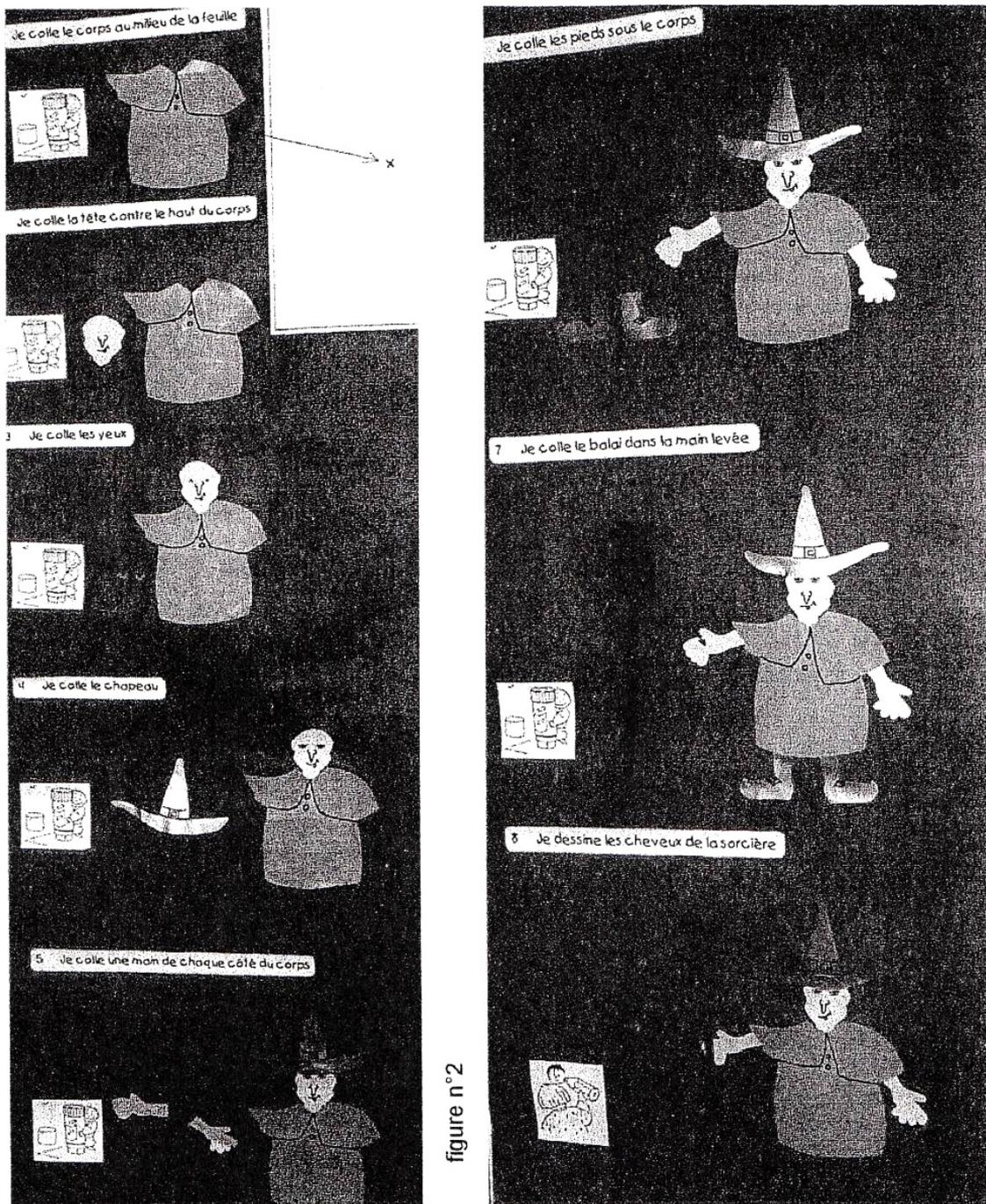


figure n°2

- Quand le panneau est complet, l'institutrice ménage une **pause évocative**, de manière à ce que les enfants intègrent la consigne, en imaginant qu'ils devront l'exécuter de mémoire à un moment du futur qui a été précisé. On voit alors certains enfants qui marmonnent, d'autres qui ferment régulièrement les yeux, mais la plupart d'entre eux font les gestes de découper, coller, colorier, etc. Le silence, dans ces moments-là est impressionnant. Il est important bien sûr, à la fin de cette pause d'amener les enfants à contrôler l'exactitude de leurs évoqués par un retour à la perception.

Cette phase paraît très longue pour les néophytes : le **temps** consacré à la consigne les effraie. En fait, il s'agit d'une phase essentielle d'apprentissage et nous verrons plus loin à quel point les enfants habitués à cette pratique en retirent un bénéfice incontestable. Pour parler le

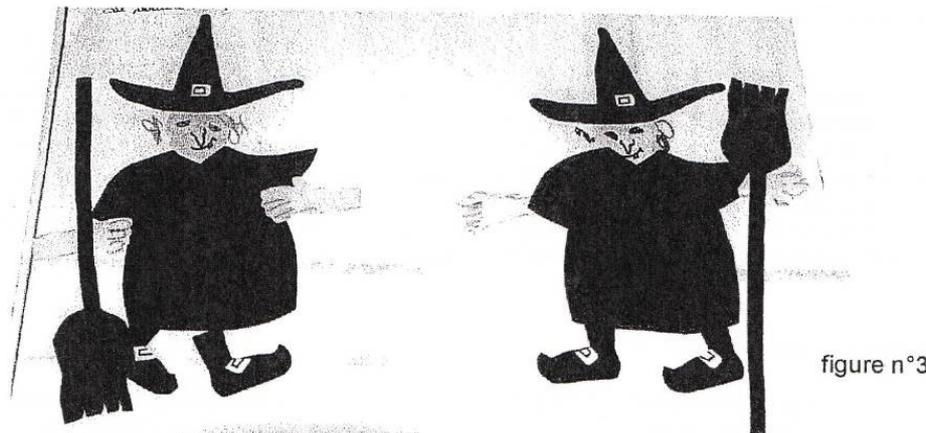
vocabulaire économique qui semble de mise à notre époque pour parler du temps, il s'agit d'un « investissement rentable »!

3° Le temps de latence

Quand la première séquence de l'activité est terminée, les enfants s'occupent à tout autre chose : ils ne sont plus consciemment fixés sur le projet d'exécution. Cette séparation me semble importante pour freiner l'attraction qu'exerce l'action, la réalisation du bricolage et mettre en valeur l'importance intrinsèque de la consigne.

Au début, ce temps de latence se limite à une dizaine de minutes, mais progressivement, il est possible de l'allonger : il n'est pas rare de préparer le matin une activité exécutée l'après-midi, ou même le lendemain. Corinne répartit parfois le travail sur toute une semaine : la consigne est élaborée et mémorisée le lundi dans le grand groupe, mais par la suite, les enfants travaillent par contrat : ils doivent avoir exécuté le bricolage (de tête!) pour le vendredi midi au plus tard. Même à 4 ans, ils se révèlent capables de travailler dans la durée.

Corinne a pu constater par ailleurs que le travail était meilleur après un temps de latence plus long. Elle l'a découvert fortuitement avec la petite Jamila. La classe avait travaillé sur le schéma corporel : les enfants devaient réaliser un collage représentant une sorcière (cf. figure 2, panneau des consignes à exécuter, fin de division inférieure). Jamila avait connu quelques difficultés à coller correctement après quelques heures de latence (cf. figure 3, image de gauche). Ensuite l'enfant s'est absentée plusieurs jours pour cause de maladie et Corinne a cru qu'elle n'avait pas réalisé le collage. A son retour, elle lui a demandé de réévoquer les consignes et de faire le travail. Cette seconde production est bien meilleure que la première (cf. figure 3, image de droite). Cette constatation rejoint celles faites par Marie-Josette.



4° La réévocation

Au début de la deuxième séquence, après le temps de latence, les enfants sont réunis au tapis et invités à réévoquer les consignes. S'ils en ont besoin, ils peuvent consulter à nouveau les panneaux pour contrôler. Après quoi ceux-ci sont « escamotés ».

5° L'exécution

Après ce temps de réévocation, les enfants ont accès au matériel et se mettent au travail à leur rythme, sans l'aide de l'institutrice. Celle-ci n'intervient que pour les inviter à « retourner dans leur tête » s'ils sont en difficulté. On les voit alors prendre leur tête dans les mains et fermer les yeux. Ce moment d'intériorisation suffit souvent à leur donner la solution. Pour ceux qui sont vraiment « en panne », ils peuvent avoir accès aux panneaux. Rares sont ceux qui y recourent.

Il est frappant de voir que cette phase du travail se déroule dans le silence, le **calme** et dure beaucoup **moins longtemps** que lorsque la consigne est énoncée juste avant sans pause évocative. D'après les institutrices, le travail est de **meilleure qualité** ... et les enfants gaspillent moins de matériel.

3.2. Consignes de psychomotricité

On peut utiliser un système similaire pour toutes les consignes: certaines institutrices l'ont employé pour installer des règles de jeu, pour organiser une chasse aux oeufs dans le jardin, par exemple. Mais je voudrais citer ici une belle expérience faite par Marie-Jeanne (école Baron Steens, Bruxelles, division supérieure) à propos d'une activité de psychomotricité.

Les enfants avaient joué librement dans la salle de psychomotricité avec différents accessoires : des balles, des cerceaux, des anneaux, etc. Marie-Jeanne leur a demandé, par groupes, de choisir une série de gestes à faire avec les différents accessoires et elle les a mis en projet de retenir la succession de ces gestes et leur localisation dans la salle, afin de pouvoir reproduire ce circuit lors d'une séance ultérieure.

Plus tard, en classe, ils ont dû réévoquer ce circuit. Marie-Jeanne avait fabriqué un petit plan de la salle et des reproductions miniatures des différents accessoires. Les enfants ont localisé dans ce plan les différentes activités et ils les ont mimées, en s'imaginant qu'ils allaient devoir faire la même chose dans la salle. Il s'agit d'une activité difficile puisqu'elle demande une grande mobilité autant dans l'espace (lieu absent, changement de dimensions, travail en 2D plutôt qu'en 3D) que dans le temps.

Marie-Jeanne a laissé un temps de latence assez long (le circuit a été exécuté le lendemain). Après un temps de réévocation, les enfants ont organisé le circuit tout seuls. L'institutrice était déçue parce que trois enfants (sur vingt-cinq) ont eu besoin d'un retour à la perception. Personnellement, étant donné qu'il s'agissait d'une première activité de ce type, très complexe par ailleurs, je trouve le résultat extrêmement encourageant.

Ce travail sur les consignes me paraît essentiel. Je n'ai pas de preuves statistiques du résultat, mais j'ai pu suivre deux classes « témoins ». La première est celle dans laquelle Christiane a commencé les premières expériences. Ces enfants sont actuellement en 4ème primaire. Ils ont eu la chance de poursuivre leur scolarité avec des instituteurs formés à la gestion mentale et je les ai revus plusieurs fois au cours de leur premier cycle: ils sont entrés dans la lecture-écriture, et dans le calcul avec un appétit remarquable par rapport au milieu scolaire défavorisé dans lequel ils vivent. L'institutrice était impressionnée par leur capacité d'attention et, notamment, par l'écoute spontanée qu'ils réservaient aux consignes. L'autre

classe est celle de Corinne (ils terminent actuellement leur deuxième année en maternelle). Je parlerai plus loin des résultats globaux obtenus avec ce groupe, mais récemment une collègue qui organise des activités parascolaires (en psychomotricité justement) dans leur école a dit qu'elle avait repéré les enfants provenant de cette classe, parce qu'ils saisissent immédiatement les consignes données et ne demandent jamais de les répéter.

4. Activités créatives

J'ai lu avec le plus grand intérêt un passage du livre de Marie-Pierre Gallien intitulé *Rencontre avec un peintre*¹², et je le commente en formation. A la suite de cela, plusieurs institutrices ont fait des expériences intéressantes. Le principe est toujours le même : il s'agit de mettre les enfants en projet de créer quelque chose (sculpture, peinture, dessin, etc.) **avant** d'entrer en contact avec une information artistique (album, pièce de théâtre, pièce musicale, exposition, etc.) et de leur demander, à partir de la **révocation de cette information** de s'imaginer en train de produire leur oeuvre, donc **d'anticiper, en première personne, leur production**, avant de s'y lancer. Je pourrais vous raconter comment Chantal (Forest) a fait sensation, il y a quelques années, en visitant l'exposition Rodin à Charleroi avec des petits qui, avant de monter l'escalier, se sont installés en cercle, les yeux fermés, pour réévoquer la consigne : choisir une statue qu'ils voulaient imiter en terre glaise, à l'école, le lendemain. Une dame, intriguée, les a suivis un moment, curieuse de savoir à quelle secte ils appartenaient! Quand elle les a vus prendre la pose du *Penseur* ou des *Bourgeois de Calais*, et de nouveau fermer les yeux peu après pour ancrer en eux les sensations perçues, elle n'était pas plus rassurée. Dommage qu'elle n'ait pas pu admirer, une semaine plus tard, les statuettes pleines de vie qu'avaient sculptées les enfants!

Je ne possède pas de photos de ces petits « Rodin », mais je peux montrer ici des productions d'enfants plus modestes, certes, mais bien émouvantes. Patricia est institutrice dans l'un des quartiers les plus pauvres de Bruxelles (Eclusier Cogghe, division moyenne). Elle s'est lancée cette année dans un vaste projet d'activités musicales dont l'aboutissement est un spectacle dans lequel les enfants joueront d'instruments qu'ils auront fabriqués eux-mêmes. Patricia les a d'abord sensibilisés à la musique classique. Ils ont choisi eux-mêmes la musique qu'ils voulaient écouter chaque jour à l'accueil : *La petite musique de nuit*, de Mozart. La première fois qu'ils ont écouté ce morceau, Patricia ne leur a pas précisé le titre. Elle a fait écouter sans consigne tout d'abord. Ensuite, elle a mis les enfants en projet d'écouter pour dessiner après la récréation l'histoire que la musique leur raconte. Elle leur a suggéré de voir un film dans leur tête ou d'entendre les mots qui racontaient l'histoire ou de ressentir des choses. Lors de cette seconde écoute, la plupart des enfants fermaient les yeux. Un petit garçon, Ceylan, se balançait en rythme. Après la récréation, l'institutrice a demandé aux enfants de repenser à ce qu'il s'était passé dans leur tête et d'imaginer ce qu'ils allaient dessiner. Certains ont alors demandé à réentendre la musique, d'autres sont partis dans la pièce voisine pour dessiner. C'est le dessin de Ceylan qui est reproduit ici (figure 4). Il s'est raconté toute une histoire et a vécu avec plaisir son interprétation de la musique.

¹² *Op.cit.*, p.251

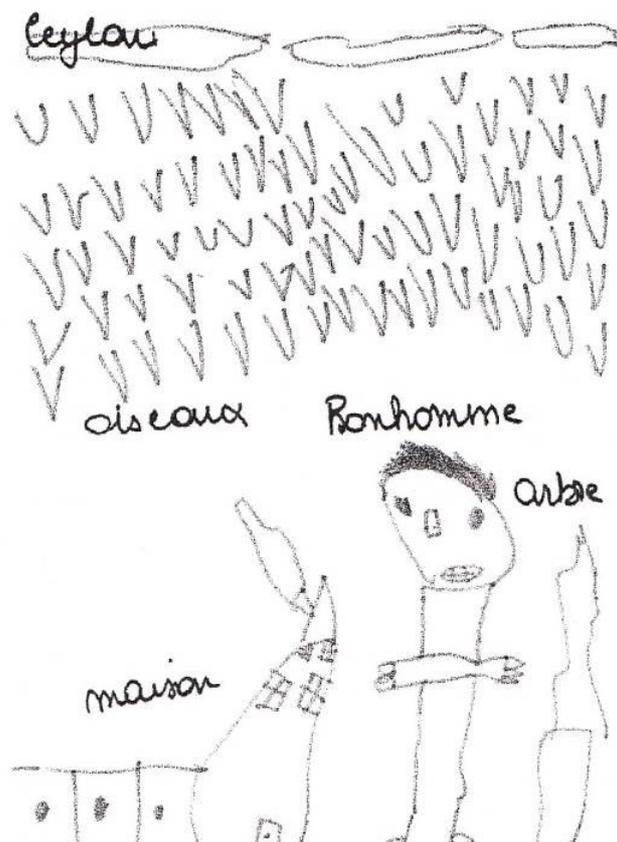


figure n°4

Petit à petit les enfants ont pris goût à la musique classique et demandent fréquemment à en écouter. Patricia les a aussi emmenés au Musée des Instruments de musique. Ils avaient au préalable écouté de la musique de différents pays (la classe est multiculturelle et chacun était fier d'écouter de la musique de son pays). Le lundi matin, Patricia les a avertis que la visite aurait lieu le lendemain matin. Elle leur a proposé de choisir chacun un instrument au musée pour le redessiner de mémoire l'après-midi. Elle a fait réévoquer ce projet le lundi midi et après-midi, puis une fois encore le mardi matin avant le départ. La visite a eu lieu: les enfants ont vu les instruments et les ont entendus, puisque chacun disposait d'un casque. De retour à l'école, Patricia a réuni les enfants et leur a demandé de réévoquer la visite et de revoir, de réentendre dans leur tête l'instrument choisi. Elle leur a demandé aussi de dessiner dans leur tête ce qu'ils allaient produire l'après-midi. Après le dîner, nouveau moment de réévocation, puis exécution du dessin. Voici la guitare choisie par Sylvie (figure 5).

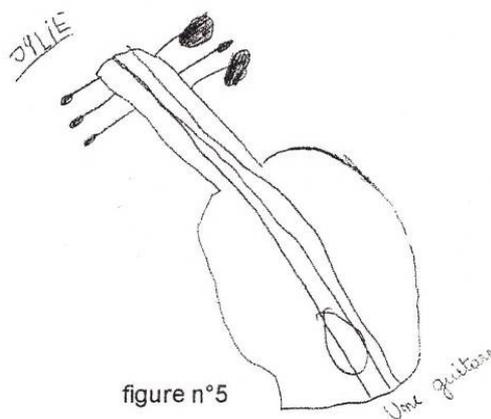


figure n°5

Tous les enfants n'entrent pas tout de suite dans la démarche, certains, malgré les nombreux temps d'évocation et de réévocation restent encore en perception et, au moment du dessin, copient les autres, mais d'une manière générale, quand l'activité créatrice est menée de cette façon, les enfants se montrent **plus centrés sur eux-mêmes**, ils copient moins les autres et se montrent à la fois plus précis et plus personnels que d'ordinaire. Cette fois encore, le temps de latence semble productif et l'on constate que même ces enfants culturellement défavorisés parviennent à une certaine mobilité dans le temps et dans l'espace.

Conclusions

Corinne, comme Marie-Josette naguère, a travaillé en gestion mentale avec des tout petits (à partir de deux ans et demi). Elle termine la deuxième année avec eux. C'est une institutrice chevronnée et elle m'assure que, dans de nombreux domaines d'apprentissage, ses enfants ont actuellement un an d'avance, notamment pour la découverte de l'écrit et la maîtrise du schéma corporel. L'objectif n'est nullement d'en faire des singes savants, et c'est loin d'être le cas, mais elle constate chez eux une **capacité accrue à être attentifs**, un très grand progrès dans la **mémorisation** (ses enfants se rappellent quasi tous les apprentissages acquis depuis un an et demi) et, de ce fait, une bonne compétence dans les domaines de la **compréhension**, de la **réflexion** et de **l'imagination** : ils établissent facilement des liens avec leurs acquis. Elle se sent plus heureuse dans sa classe, parce qu'elle travaille dans le **calme** et le **désir de savoir**. Quelques élèves demeurent en difficulté; selon elle, il s'agit d'enfants vivant dans un climat familial très instable. Quant à moi, quand je vois ces enfants (ou ceux de Marie-Josette, il y a quelques années), je suis frappée par leur **grande autonomie**.

Je connais moins les autres classes qui travaillent ainsi, mais les institutrices qui ont adapté leur pratique en fonction des principes de la gestion mentale ont toutes constaté des progrès, au moins dans le domaine de l'attention.

Dès le départ, ces jeunes enfants sont, contrairement à Pierre, rompus à voyager dans leur tête aussi bien dans le temps que dans l'espace. A l'école au moins, ils échappent à l'hyperactivité ambiante (la pile des « travaux » accomplis est moins épaisse que d'ordinaire et il a fallu l'expliquer aux parents) et ils ont appris à s'arrêter pour revivre intérieurement leurs expériences, mais aussi pour anticiper l'utilisation qu'ils en feront plus tard. Ils se défendent mieux contre l'emprise de l'éphémère. Ils ont de ce fait pris conscience de leur capacité de maîtriser leur apprentissage et ils ont pris l'habitude de structurer des projets de sens et de relier leurs connaissances entre elles. En prenant le temps d'apprendre, ils se donnent le temps de vivre.

Anne Moinet