

Lise : un nouvel élan vers la connaissance.

Lise est une adolescente de 13 ans. Elle est reconnue « à haut potentiel » et a un an d'avance sur ses camarades. Elle vient de commencer sa 3^{ème} année du secondaire en section latin-grec dans une école de la Ville de Bruxelles réputée très exigeante. L'an dernier, les résultats étaient très moyens et elle a dû présenter un examen de passage en latin.

Au départ : une difficulté à prendre une position « méta » par rapport au travail

Je connais Lise depuis quatre ans et j'ai travaillé avec elle sporadiquement, à la demande. Elle prenait généralement rendez-vous à la dernière minute pour préparer une interrogation dans l'urgence. J'avais fait émerger ses habitudes évocatives et nous avons cherché ensemble à travailler en harmonie avec celles-ci. Elle aimait bien travailler avec moi et les résultats étaient meilleurs quand nous traitions la matière ensemble, mais elle m'avoue maintenant qu'elle n'avait jamais cherché à comprendre pourquoi : « *Quand je venais, ça rentrait dans ma tête, donc c'était étudié. Je ne relisais pas le soir, alors que je devais le faire. Ou je relisais avant de dormir. Mais je ne me suis jamais demandé ce qui changeait par rapport à ce que je faisais toute seule. Je restais fixée sur la matière.* » Elle reconnaît que j'insistais sur ces changements méthodologiques, mais elle ne se mettait pas en projet de changer elle-même sa méthode de travail.

Elle était **axée sur les résultats** (on verra dans la suite que les notes obtenues restent très importantes pour elle) et **pas sur les moyens**. Elle ne s'est pas mise en projet de changement autonome, alors que, nous le verrons, sa 1^{ère} personne est essentielle pour elle. J'avais beau lui proposer ce projet en termes de fin et de moyens, elle ne se l'appropriait pas.

Maintenant, elle analyse clairement son problème passé : « *Je ne savais pas comment étudier parce que je n'avais jamais eu besoin de le faire. Je relisais mon cours le soir, cela rentrait un petit peu et je me débrouillais le lendemain pour broder autour de ce que j'avais retenu. En classe, je mémorisais déjà beaucoup, j'étais attentive. Enfin, il y a des cours où je m'ennuie plus qu'à d'autres et alors je décroche.* » Dans le discours de Lise à propos de l'école, l'affectif revient avec constance : ce n'est pas nécessairement la matière qui l'attire ou lui répugne, c'est la relation avec le professeur qui déclenche l'intérêt : une relation amicale, aidante, une façon humoristique de présenter les choses l'amènent à apprécier une matière même exigeante ; au contraire, une attitude méprisante ou autoritaire la braque. Mais je constate qu'elle pratiquait jusque-là ce que j'appelle la « pédagogie de l'éponge » : elle vivait dans l'illusion que « relire » en perception amenait la matière à « entrer » dans sa tête. Elle n'était pas du tout consciente d'être aux commandes de ses évocations. Et pourtant, je l'avais amenée bien souvent à vivre la force du projet et à constater la puissance de l'évocation.

Se pose là tout le **problème du transfert**. Malgré mes incitations à se mettre en projet d'appliquer à tout moment, seule, les démarches de la gestion mentale, peu de choses avaient réellement évolué. Belle leçon d'humilité : nous pouvons proposer, mais c'est vraiment l'apprenant qui dispose.

Un cataclysme estival, un travail de fond... suivi d'un « happy end »

Le choc de l'échec scolaire

En juin 2011, Lise a appris qu'elle devait présenter un examen de passage en latin. Je n'étais pas vraiment surprise : elle n'avait jamais compris à quoi pouvait servir l'étude de cette langue qu'on ne parle plus (air connu !), en outre elle a horreur de mémoriser par cœur (du moins à l'école, parce qu'elle joue chaque année dans une comédie musicale et n'a aucun souci pour étudier des rôles parfois fort copieux, mais signifiants pour elle) et est volontiers impatiente : son plaisir est dans la compréhension rapide et l'acte de réflexion (indispensable en latin) demande de l'organisation, de la rigueur, de la patience...et un retour à des acquis clairement structurés dans la tête.

La nouvelle l'a fortement secouée. Elle avait perdu toute confiance en elle et se trouvait démunie par rapport à une matière qu'elle n'avait jamais vraiment étudiée. Elle est alors venue me trouver pour me demander mon aide. Elle me dit aujourd'hui : « *Je voulais comprendre pourquoi je n'avais pas réussi et, à cause de mon examen, j'étais plus sensible au problème de l'apprentissage, j'étais plus à l'écoute.* »

Se vérifie ici une dure leçon de vie : pour opérer un changement réel et salutaire, il faut passer – généralement – par une phase de déséquilibre souvent dure à vivre pour chercher ce qui pourrait amener à un nouvel équilibre plus favorable.

La prise de conscience de son fonctionnement mental : points faibles et forces, mise en œuvre d'applications méthodologiques durables et transversales

Au début juillet, j'ai donc passé une dizaine d'heures avec Lise non pas, dans un premier temps, pour travailler le latin, mais pour faire émerger avec elle les processus mentaux à mobiliser afin de faire attention, mémoriser et réfléchir. Ce qu'elle me dit maintenant prouve qu'elle a vraiment pris conscience de son fonctionnement mental et de ses projets de sens. Elle a pu transférer le travail que nous avons appliqué au latin aux autres cours et le dit : « *Avant, j'étais beaucoup plus axée sur une matière, maintenant, je peux utiliser la méthode pour toutes les matières.* »

- **Un besoin primordial de comprendre en 1^{ère} personne dans un cadre spatial, global**

« *J'ai besoin de le comprendre moi-même et de vérifier par moi-même si ce que dit le prof est vrai. Tout le temps !* » Lise mobilise sa 1^{ère} personne en permanence, ce qui lui permet d'assimiler en profondeur certaines informations qu'elle élucide immédiatement, mais qui, par ailleurs, l'incite à interpréter plutôt qu'à comprendre fidèlement. Cela peut jouer des tours dans certains domaines. En ce début d'année, elle est fâchée contre son professeur de français qui « *ne veut pas que nous donnions notre avis. Je ne trouve pas cela bien, dit-elle, pour un cours de français où on devrait pouvoir s'exprimer. Je n'ai pas envie d'étudier pour elle !* » Elle a appris néanmoins à retourner à l'information pour vérifier l'exactitude de sa compréhension. Et elle est consciente que si, cette fois, elle a pu saisir ce que pouvait lui apporter la gestion mentale, c'est que « *il fallait que je le voie, de nouveau, par moi-même.* »

Cette compréhension fortement marquée par sa 1^{ère} personne semble s'appuyer de préférence sur du concret : Lise me dit qu'en science, c'est facile pour elle, parce que le

professeur fait des expériences et « *on peut voir tout, comment le professeur mélange les produits, les réactions que cela provoque, tout cela, on le voit.* » Le vocabulaire utilisé n'est pas le fruit du hasard : Lise a une **dominante visuelle** et, surtout, elle installe sa **compréhension dans l'espace**. A première vue, ce besoin de preuve la bloque par rapport à des apprentissages purement abstraits (« *Quand le prof nous dit : « Pi est égal à 3,1416, on ne peut pas le justifier pour le moment, on verra ça plus tard », ça, je ne peux pas le supporter, j'ai besoin de comprendre vraiment la chose, sinon je ne peux pas l'utiliser.* »). Mais en fait, elle peut parfaitement accéder à l'abstraction, si elle perçoit l'**explication** d'un concept, d'un système ou d'une règle. Elle a besoin, dit-elle, que les « *choses soient bien claires et que les choses importantes soient mises en évidence.* » **Besoin de liens visibles, hiérarchisation d'un ensemble conceptuel.**

C'est un des éléments qui la freinait en latin : elle n'avait pas compris le système de cette langue. Elle ne s'emparait que de parcelles et n'avait aucune **vue d'ensemble**, ce qui empêchait la compréhension. Par exemple, elle n'avait pas saisi « *qu'un adjectif, c'est masculin, féminin ou neutre et que ça peut prendre le cas, le genre et le nombre du nom auquel il se rapporte. Ça, je n'avais pas compris du tout. Je croyais que l'adjectif, ça se déclinait dans un seul genre et je croyais aussi que, dans la 3^{ème} déclinaison, il y avait seulement des noms masculins et neutres, et que dans chaque déclinaison, il y avait seulement un genre. Je sais bien qu'en français un adjectif prend le genre du nom, mais je ne faisais aucun rapport.* »

- **Une mémorisation qui doit s'appuyer sur la compréhension et prendre une forme spatiale structurée et hiérarchisée**

Quand la compréhension globale est absente, Lise ne peut pas mémoriser. C'était le cas en latin, bien sûr, mais c'est encore le cas en histoire cette année, surtout vis-à-vis de la chronologie (le temps n'est pas le cadre d'accueil privilégié de Lise, qui ne peut le concevoir que si elle peut lui donner une forme spatiale) : « *Là, je ne m'y retrouve pas et quand on me dit : « Oui, c'est quand, la 1^{ère} guerre mondiale ? » Je suis incapable de le dire. Je n'ai pas la chronologie. Le prof a dit qu'on ferait bientôt une ligne du temps et je trouve ça bien, parce que, là, on voit vraiment tout. Cela me permettrait de récapituler tous les événements en les voyant. Pour le moment, on me donne des dates, mais je ne vois pas vraiment où elles se situent. Tout est mélangé.* »

Elle sait désormais ce qui l'aide à mémoriser : elle sait qu'elle peut s'approprier la matière en établissant des **liens** et en se créant des **schémas** : « *Je pense que les schémas, ça m'a vraiment bien aidée. C'est très clair : on voit ce qu'il faut retenir en premier, puis les dérivés.* » Désormais, elle se fait des schémas tout à fait personnels dans la plupart des cours, dès qu'elle a besoin d'une synthèse : « *Je peux bien mémoriser, parce que c'est clair. J'ai fait cela avec mon cours de biologie et après je montrais ça à mes copains et ils ne comprenaient pas, ils disaient que les cours étaient bien plus simples, pour eux, mais pour moi, c'est beaucoup plus clair. Et en faisant cela, j'ai déjà la moitié ou les trois quarts dans la tête.* » Elle sait maintenant que ce sont ces schémas structurés et colorés qui assurent sa mémorisation : « *Je dois mettre cela à ma manière sur un écran dans ma tête avec plein de couleurs. Je retiens beaucoup les couleurs. Donc je me dis : « Les trucs en vert, entourés ou soulignés, c'était quoi encore ? » et cela me donne la structure.* »

Ces schémas, Lise les faisait sur papier au départ, mais, maintenant, souvent, elle peut les élaborer dans sa tête de manière fiable : *« En grec, au début, j'ai fait des schémas sur papier, mais petit à petit, je les ai faits dans ma tête. En latin aussi, je le fais dans ma tête et ça marche jusqu'ici. »*

- **Un geste de réflexion qui s'appuie sur la mémorisation structurée et dont elle apprend la rigueur patiente**

Lise est naturellement attirée par la compréhension plus que par la réflexion : *« Toujours devoir revenir en arrière et se rappeler, c'est dur ! »* C'est d'autant plus pénible si les acquis mémorisés sont flous et désordonnés.

Pendant deux ans, elle avait étudié ses leçons de latin par cœur, sans projet véritable d'utilisation dans un geste de réflexion et elle oubliait très vite : *« Très vite, je n'ai plus eu les bases et, sans bases, c'est compliqué. J'étais en difficulté, parce que je devais résoudre les problèmes sans avoir les règles dans la tête. J'avais un vrai problème de réflexion ! »*

Cet été, en travaillant son cours de latin, elle a appris à repérer clairement les problèmes à résoudre, puis à retourner patiemment dans ses acquis désormais soigneusement ordonnés. Elle a pu mesurer l'efficacité de cette patience toute neuve et est désormais convaincue de l'utilité d'une réflexion anticipée dès la mémorisation.

Maintenant, comme elle recherche les liens quand elle étudie, elle est beaucoup moins déroutée quand elle doit réfléchir, notamment pour répondre aux questions d'une interrogation : *« Le professeur nous donne les éléments, mais c'est à nous de les relier les uns aux autres et c'est grâce à cela que j'arrive à répondre aux questions. »*

Une autre gestion du temps de travail

Lise est convaincue aussi de l'utilité des pauses structurantes et des temps de réévocation : *« Je vois ma matière, puis je laisse un espace, un temps, puis je fais autre chose pendant un certain temps, puis je recommence, j'essaie de voir ce que j'ai mémorisé complètement, un peu ou pas du tout et alors je retourne au cours et je complète. »*

Elle fait cela tous les jours, si possible le jour même où elle a découvert la matière et elle se *« met à l'avance pour être bien sûre de mémoriser »*. Elle dit que cela la soulage beaucoup *« parce que je suis vite stressée et si j'ai tout le poids sur mes épaules, je craque. »*

Elle se sent plus sereine à l'approche des examens : *« J'ai l'impression que mes cours sont beaucoup plus petits que l'année passée, pourtant je pense que ce n'est pas du tout ça. Je me dis aussi que je dois prendre le temps de bien revoir mes cours, de m'y prendre beaucoup plus à l'avance. Avant, je commençais deux semaines avant et j'étudiais en vitesse, mais ça ne portait pas vraiment ses fruits. »*

Une toute nouvelle confiance en soi

Ce travail sur les actes mentaux a aussi été un travail sur la confiance en soi et le plaisir d'apprendre : Lise est parfois arrivée chez moi dans un état de stress violent, mais,

progressivement, quand elle a compris comment s'approprier la matière, elle s'est rassurée et a exprimé un plaisir inédit : « *Finally, c'est plutôt amusant !* »

Je me souviens qu'à la fin août, elle m'a crânement affirmé qu'elle savait qu'elle allait réussir l'examen, mais qu'elle voulait le faire vraiment bien : elle visait 90%. Sur le moment, cela m'a paru bien ambitieux, mais nous avons eu toutes les deux la bonne surprise d'apprendre, au début septembre, qu'elle avait obtenu un score de 89%. Magnifique !

Il restait à voir si la découverte de ses moyens d'apprendre, qui avait permis ce progrès spectaculaire en latin, allait être transféré dans les autres apprentissages scolaires. Cela semble chose faite et j'ai eu le plaisir, deux mois après l'examen de passage, de trouver devant moi une jeune fille beaucoup plus sûre d'elle, affirmant une ambition scolaire de bon aloi.

L'an dernier, elle n'osait pas poser de questions en classe, parce qu'elle se sentait inférieure aux autres. Cette année, le ton a changé : « *Maintenant je remarque que, comme je n'étudie pas mal, je me sens un peu moins ridicule. Les autres, d'ailleurs posent des questions que je trouve un peu bêtes parce que moi j'ai compris !* »

Pendant ses deux premières années dans le secondaire, elle visait le minimum : « *J'étais contente quand j'avais 50%. Aucun souci !* » Maintenant, le discours est bien différent : « *Même 75%, cela ne me plaît pas, surtout en néerlandais, j'essaie d'aller le plus haut possible. J'aimerais avoir 85%, minimum. Je me donne un objectif pour chaque matière : 85% en néerlandais, 95% en chimie et en bio. En latin, 70% et même plus !* »

Elle affirme qu'au total, elle est contente d'avoir dû reconsidérer sa manière de travailler : « *Je me dis que si ce n'était pas arrivé maintenant, je l'aurais payé cher. Faire cela en quatrième, cela aurait été un peu tard !* »

Pour moi, ce fut un bonheur de constater que la petite Lise toute chiffonnée d'angoisse et de doute qui était venue se réfugier chez moi cet été a saisi ses outils d'apprentissage à pleines mains, en toute conscience, a grandi (même physiquement) et est désormais une jeune fille pleine d'allant qui part à la conquête de la connaissance avec un entrain souriant et énergique. Certes, elle rencontrera encore des embûches, mais elle sait désormais qu'elle a en elle la capacité de les dépasser.