

CONNAÎTRE SES ÉLÈVES COMME SOI-MÊME

La diversité des profils pédagogiques

Au cours de notre développement, nous acquérons des « **habitudes évocatrices** », c'est-à-dire un répertoire de formes mentales et de registres que nous utilisons préférentiellement pour évoquer. Elles conditionnent nos centres d'intérêt, nos façons d'apprendre et de connaître. Comme toutes les habitudes, elles sont bien ancrées en nous mais modifiables au besoin.

Chacun les utilise spontanément, la plupart du temps de manière inconsciente, sans se douter des différences entre ses modes de représentation mentale et ceux de ses interlocuteurs. On en fait rarement l'objet des conversations ! C'est pourquoi les enseignants ne conçoivent pas toujours que leurs habitudes évocatrices déterminent leur manière de faire cours. Elles leur permettent de s'adresser clairement à une partie de la classe, mais les rendent hermétiques à une autre. Elles sont source d'entente et de mésentente pédagogiques.

Un enseignant a donc intérêt à connaître son « **profil pédagogique** », autrement dit l'ensemble de ses habitudes évocatrices :

- langues pédagogiques ;
- constantes ;
- paramètres.

Il ne manquera pas non plus de s'intéresser à la diversité des « profils » de ses élèves.

Comment analyser les habitudes évocatrices ? Est-il envisageable d'en changer et d'inciter les autres à le faire ? Comment affronter et utiliser leur hétérogénéité en classe ?

Ces questions sont envisagées dans les chapitres 7 et 8.

7

Une pédagogie en deux langues



□ « Mais les choses les plus simples dans la nature ne s'abordent pas sans y mettre beaucoup de formes, faire beaucoup de façons... »

Francis Ponge, *Bords de mer.* □

Il est encore peu courant de rencontrer des gens qui cherchent à savoir comment ils apprennent et ce qui se passe en eux à cette occasion. Antoine de La Garanderie a sensibilisé les pédagogues à cette introspection qui permet à chacun de dévoiler ses habitudes évocatrices.

Il a notamment mis en évidence que nous employons, pour nous représenter les choses à nous-mêmes, un langage intérieur qui

se décline en deux «**langues pédagogiques**», l'une visuelle, l'autre auditive. Chacun d'entre nous emploie l'une d'elles de préférence, parfois exclusivement, sans se douter forcément que d'autres évoquent d'une tout autre manière.

Il est donc important pour un enseignant de découvrir son langage intérieur et d'apprendre les règles de la grammaire de l'évocation pour comprendre ses élèves et les aider à apprendre.

UN LANGAGE INTÉRIEUR POUR ÉVOQUER

1 | Babel à l'école

❑ Mauvaise volonté ou incompréhension ?

• Je vous l'ai pourtant expliqué cent fois !!! •
• J'essaie de faire attention, mais rien à faire, au bout de cinq minutes, je décroche. •
• Quand c'est toi qui me montre, je comprends mieux. •
• Je ne vois pas comment tu fais pour ne pas voir ça ! •
• On dirait que je vous parle chinois ! •
Ces propos, une oreille, même distraite, ne peut manquer de les entendre du côté des salles de classe.

À l'école, la communication n'est pas plus facile qu'ailleurs. Il est tentant d'accuser son interlocuteur : inattention, mauvaise volonté... C'est parfois justifié. Pourtant, si une partie des difficultés venait de ce que tout le monde ne parle pas la même « langue intérieure » ?

Chacun s'imagine spontanément que ses modes de représentation sont la chose du monde la mieux partagée. Mais demandons à un groupe de regarder pendant deux minutes la même photographie en noir et blanc – par exemple celle d'un monsieur absorbé dans la contemplation du pendule de Foucault. Et puis, la photographie cachée, proposons à chacun de décrire non seulement le contenu des idées qui lui sont venues à propos de celle-ci, mais aussi leurs formes. Personne ne sera vraiment surpris de la variété des significations communiquées. Mais beaucoup de participants tomberont des nues en s'apercevant que celui-ci n'a dans la tête aucune image du personnage, qu'il se le décrit intérieurement en se disant qu'il ressemble à Hitchcock ; que celui-là a « photographié » exactement les motifs du carrelage, en y ajoutant des couleurs ; que l'une s'est figuré l'ensemble de la scène sous une forme géométrique ; que l'autre se fait des commentaires intérieurs à deux voix...

Le tour de table terminé, certains participants auront l'impression de se trouver en pleine étrangeté, comme les ouvriers qui construisaient la tour de Babel.

Quand nous évoquons, pour communiquer avec nous-mêmes, nous élaborons des **formes mentales** qui constituent un **système de signification interne**, comparable à celui que nous utilisons pour communiquer avec les autres. Autrement dit, nous employons un **langage intérieur**. Celui-ci remplit les fonctions de tous les langages. Il nous sert à mettre en relation symbolique le réel et l'imaginaire, à transmettre des informations, à rendre le monde intelligible.

Antoine de La Garanderie appelle **langues pédagogiques** les deux variétés de ce langage intérieur. Le terme **pédagogique** indique qu'elles

conditionnent nos façons d'apprendre, d'accomplir les gestes mentaux, et nos performances.

On pourrait aussi les appeler **langues évocatrices** pour rappeler qu'il s'agit de systèmes signifiants employés **uniquement dans l'évocation** – non pas dans la perception ni la réponse.

□ Les deux langues pédagogiques

• Représentez-vous le bâtiment d'accueil du lycée, tel que vous le voyez en arrivant. • Dans une séance de module, le dialogue qui s'instaure entre les élèves d'une classe de seconde et leur enseignant fait apparaître des modalités d'évocation bien différentes :

• Je le revois clairement, en entier. C'est comme si je regardais une photographie très nette. Je le retrouve comme je l'ai vu en arrivant au portail. Oui, en couleurs, avec la fresque sur le mur, les rosiers le long de l'allée, la fenêtre de la loge et la porte ouverte. Tout en même temps, sur la même image fixe.

– Moi, je ne revois rien du tout. Mais je me rappelle l'inscription sur le cadran solaire du parvis. Je m'entends la prononcer mentalement aussi fort que je parle en ce moment. Je réentends aussi l'explication du CPE qui m'a indiqué comment arriver à la salle B14 : "Vous traversez tout le préau, vous prenez l'escalier central. Au premier étage, c'est à gauche." Concernant le bâtiment d'accueil, je sais qu'il se trouve sur la droite par rapport au portail d'entrée, c'est ce que je me dis.

– Au moment où j'allais passer le portail ce matin, un gros camion a monté la côte en changeant de vitesse juste devant le lycée. Je réentends encore le bruit qu'il faisait, quand il a changé de vitesse.

– Moi, je revois les buissons à côté de la loge de la concierge, comme une sorte de dessin d'architecte, avec leur emplacement et leurs dimensions, en gros plan, le mur derrière, sans détails, sans couleurs. •

▷ Ainsi, certains entendent avec leurs • oreilles mentales • ou prononcent avec leur • voix intérieure • des enregistrements sonores du monde. Ils utilisent la parole, la musique, les bruitages, les onomatopées, les rythmes... Ils pratiquent la **langue pédagogique auditive**.

▷ D'autres voient des spectacles avec leur • regard intérieur •. Ils utilisent l'écriture, le dessin, la peinture, la photographie, les gestes, le cinéma... Ils pratiquent la **langue pédagogique visuelle**.

▷ Parfois, ils associent les deux.

□ Visuel, auditif : savoir de quoi on parle



Ceux qui connaissent peu la gestion mentale la réduisent parfois au repérage de • visuels • et d'• auditifs •. De plus, ils emploient souvent à contresens ces deux termes, en se fiant à l'usage courant. Il est donc nécessaire de préciser :

– **selon l'usage courant**, on parle de *visuel* et d'*auditif* à propos des modalités de perception ou de réponse. Certains, par exemple, se disent auditifs parce qu'ils ont besoin d'écouter pour comprendre, d'autres visuels parce qu'ils ont besoin de faire des schémas pour retenir ;

– **en gestion mentale**, on applique ces catégories **uniquement aux formes de l'évocation**. Par exemple, la personne qui évoque l'inscription sur le cadran solaire utilise la langue pédagogique **auditive**, parce qu'elle **évoque** l'information **sous une forme orale**. En gestion mentale,

on ferait un contresens complet si on supposait qu'elle « est visuelle » sous prétexte que son attention a été attirée par un objet qu'elle a vu.

□ Visuel, auditif... et les autres sens ?

Beaucoup d'enseignants initiés soit à la méthode Hermann (cerveau droit, cerveau gauche), soit à la PNL (programmation neuro-linguistique)¹, sont troublés à plusieurs titres par le concept de langue évocative en gestion mentale :

– d'abord parce qu'ils pensent que l'objet d'apprentissage, quel qu'il soit, peut être perçu par les cinq canaux sensoriels. Le sigle VAKOG désigne pour eux les canaux : **V**isuel, **A**uditif, **K**inesthésique, **O**lfactif, **G**ustatif ;

– ensuite parce qu'ils pensent que les **termes du discours révèlent le canal sensoriel privilégié** par la personne et permettent de comprendre les processus internes et les stratégies mentales qu'elle met en jeu dans ses apprentissages.

Ils sont ainsi plus proches de l'acception en usage dans le langage courant que dans la gestion mentale. Ils s'étonnent particulièrement de constater que le « kinesthésique » (qui concerne les sensations du corps) n'est pas traité à égalité avec le visuel et l'auditif.

Par ailleurs, certains pédagogues qui associent dans leurs pratiques la gestion mentale et la PNL tendent à fusionner les deux points de vue.

Pour clarifier ce débat, précisons que la position développée ici est une hypothèse de travail qui fait l'objet de controverses mais qu'elle a constamment été défendue par Antoine de La Garanderie.

Nos langages sociaux s'adressent prioritairement à la vue et à l'ouïe du destinataire. Ils mettent le toucher à contribution de manière secondaire, par exemple pour compenser la déficience sensorielle des aveugles dans l'écriture en braille. Le langage par gestes des sourds-muets est aussi visuel. **L'évocation, langage mental, ne connaît de même que deux modalités, la visuelle et l'auditive.**

□ Revivre n'est pas évoquer

Comprenons-nous bien : il nous arrive de retrouver mentalement des goûts, des odeurs, des mouvements, des sensations tactiles. Seulement, toute la question est de savoir si nous les revivons ou si nous les évoquons. Réveiller en soi-même des impressions sensibles, en l'absence de stimulus, n'est pas une mise en langage. Dans ce cas, Antoine de La Garanderie parle de **reviviscence** : nous avons l'impression d'éprouver à nouveau des sensations.

Mais, dès lors que nous évoquons ces impressions, nous franchissons le pas qui sépare le sensible de l'intelligible. **Nous les traduisons dans un langage mental :**

- nous pouvons les raconter, les décrire, les commenter dans notre discours intérieur, en utilisant ainsi la langue auditive ;
- nous pouvons les illustrer, les écrire, les figurer, les imager, en utilisant ainsi la langue visuelle.

1. Ces techniques sont présentées dans deux ouvrages de la collection « Outils pour la classe » :

– CHALVIN Marie Joseph, *Deux Cerveaux pour la classe*, Nathan, Paris, 1993.

– LÉPINEUX Reine, SOLEILHAC Nicole, ZERAH Andrée, *La Programmation neuro-linguistique*, Nathan, Paris, 1993.

La distinction entre reviviscence et évocation est du même ordre, dans le monde mental, que la distinction entre toucher directement une chose et la désigner, dans le monde physique. **Évoquer, c'est prendre ses distances pour accéder au traitement symbolique.**

Il est certain que reviviscence et évocation coexistent dans beaucoup d'expériences mentales. Il ne s'agit nullement de nier l'importance de leurs interactions dans l'activité cognitive. Mais la gestion mentale oriente son effort vers **l'autocontrôle conscient et volontaire de l'évocation**. D'autres approches peuvent prendre le relais pour d'autres facteurs qui influencent l'apprentissage.

Isabelle, fine cuisinière, goûte des plats qui l'intéressent. Elle ne veut pas s'en faire communiquer la recette, elle préfère la redécouvrir et l'adapter. Elle décrypte les ingrédients, les analyse, les énumère, se questionne à leur sujet, tout cela mentalement. Elle les évoque auditivement.

En même temps, elle goûte et regoûte ce qu'elle mange, pour tester ses hypothèses. Elle mémorise les goûts et les textures en tant que sensations. Elle les engrange en les éprouvant sensoriellement le plus précisément possible, tout en les associant aux noms évoqués des ingrédients : « C'est le goût du gingembre. »

Quand elle décide de réaliser le plat, elle se repère sur ces goûts. Son but est d'arriver à retrouver dans sa réalisation les sensations qu'elle a déjà éprouvées ou à les modifier pour plus de plaisir.

Elle compare le plat qu'elle prépare aux goûts mémorisés, qu'elle a l'impression d'éprouver sur la langue. Elle se fie alors à des **reviviscences**, pour se fixer le but à atteindre, tout en organisant son travail par des **évoctions**.

2 | Unilingue ou bilingue ?

Est-il nécessaire, pour se sentir à l'aise dans les différents apprentissages, de maîtriser les deux langues pédagogiques ? Certains sont très efficaces en une seule langue. D'autres s'en sortent aussi bien en jouant avec les deux. Inversement, on trouve des « unilingues » comme des « bilingues » en difficulté.

Donc, évoquer dans une seule langue ou dans les deux, la question ne se situe pas vraiment là. Ce qui compte, c'est de savoir utiliser la ou les langue(s) dont on dispose dans toutes les situations. Pour cela, il est nécessaire **d'adapter l'évocation à la perception**, d'une part, **l'évocation à la restitution**, d'autre part. Cette adaptation peut se faire de trois manières :

Pour « unilingues » et « bilingues »	Réservée aux « bilingues »
- l'évocation directe ;	- l'évocation mixte.
- la traduction.	

□ Évoquer par codage direct

– Marie-Reine fait regarder à ses élèves de CP un dessin en couleurs représentant une coccinelle. Le nom de l'insecte est imprimé sous l'image. Puis elle cache le document et leur demande d'évoquer ce qu'ils ont vu.



LA COCCINELLE

• Nicolas « revoit » mentalement le dessin. Il peut aussi « relire » le mot écrit. Pour bien se souvenir qu'il y a deux *c* à l'intérieur du mot, il les imagine face à face : (*c*), parce que ça imite la forme de la coccinelle. Il les reporte en imagination sur le dessin, épaississant le trait de contour.

Au moment de restituer ce qu'il a retenu, il est à l'aise pour dessiner l'insecte et bien écrire le mot.

Ensuite, Marie-Reine demande aux enfants de bien écouter ce qu'elle dit pour l'évoquer : « La coccinelle est un petit insecte rouge écarlate avec des points noirs. Son nom s'écrit avec trois *c* en tout, un *n*, deux *l*. »

• Aurélie évoque le discours. Elle « réentend » la voix de Marie-Reine et les mots prononcés. Elle se dit aussi : « Écarlate comme une tomate. » « Coccinelle avec deux *l* parce qu'elle a deux ailes. » « Est-ce que toutes les coccinelles ont le même nombre de points noirs ? Celle-ci, au fait, j'ai oublié de compter combien elle en a. »

Au moment de restituer ce qu'elle a retenu, elle peut répéter facilement les paroles de l'institutrice et épeler le mot *coccinelle*. Elle pose à la maîtresse la question sur le nombre de points.

Les situations d'Aurélie et Nicolas sont les plus simples : ils évoquent l'objet d'étude dans les modalités mêmes où ils l'ont perçu et où ils le restituent.

• Ce que l'un a vu, il l'évoque visuellement et le restitue graphiquement : il reste dans le monde des formes visibles.

• Ce que l'autre a entendu, elle l'évoque auditivement et le restitue oralement : elle reste dans le monde des formes audibles.

□ La traduction

Les choses se compliquent quand la langue évocative utilisée est hétérogène par rapport aux formes perçues ou à la restitution. Aurélie utilise seulement la langue évocative auditive. Va-t-elle être incapable d'évoquer le dessin et l'écriture ? Nicolas utilise seulement la langue évocative visuelle. Sera-t-il fermé au discours de Marie-Reine et inhibé pour prendre la parole ?

Oui, s'ils savent uniquement « calquer », c'est-à-dire évoquer seulement les informations dont les modalités sensorielles correspondent à leur langue évocative. Ceci arrive à plus d'un écolier et entraîne bien des désarrois.

Non, s'ils ont appris à traduire dans leur propre langage les informations, quelles que soient les modalités sensorielles sous lesquelles elles s'offrent à eux. Heureusement, c'est le cas de nos deux héros.

• Aurélie, au moment où elle voit le dessin et le mot écrit, s'en donne une version mentale parlée : « Tiens ! Une bête à bon Dieu ! Elle est toute ronde et toute rouge à pois noirs. Elle a deux antennes vers l'avant et des petites pattes qui dépassent. Elle ne pique pas quand on la prend et elle se promène sur la main en chatouillant. Comment ça se prononce, déjà, le mot ? *coksinelle* ! Il y a deux *c* pour que ça fasse *ks*. »

Ensuite, son dessin est sommaire : un rond coloré en rouge, rempli de points noirs mis au hasard, avec quelques petits traits noirs tout autour.

• Quant à Nicolas, au moment où Marie-Reine parle, il arrange un peu ses images mentales visuelles en fonction de ce qu'il entend. Quand la maîtresse dit que l'insecte est petit, il ramène son dessin mental à la taille de l'insecte véritable. Le mot « écarlate » le fait foncer son rouge clair initial. À mesure qu'elle épelle les consonnes, il les sur-ligne en rose dans sa tête.

Ensuite, il est capable de décrire oralement l'animal. D'après son modèle visuel, il dit qu'il est rouge foncé. Il renseigne Aurélie sur le nombre de points. Il épelle le mot sans erreur.



□ L'évocation mixte

Nicolas et Aurélie utilisent une seule langue pédagogique, toujours la même, visuelle pour le premier, auditive pour la deuxième. Peut-être est-ce la seule dont ils disposent. C'est leur **première langue pédagogique**, qu'ils utilisent spontanément, celle qu'Antoine de La Garanderie appelle leur langue **maternelle**. Certaines personnes utilisent exclusivement cette langue dans toutes leurs évocations. D'autres acquièrent la **deuxième langue pédagogique** au cours de leur évolution et deviennent bilingues. Ceux-ci procèdent à des évocations **mixtes**, auditives-visuelles.

Ils peuvent visualiser en évocation le dessin et l'écriture, entendre mentalement les paroles et les sons, associer les deux langues ou les utiliser alternativement.

Toutefois, les personnes évoquant de manière mixte ont tendance, quelle que soit l'information, à utiliser spontanément en premier lieu leur langue maternelle et de manière complémentaire la deuxième. L'emploi

de celle-ci permet d'étayer la compréhension, d'aider la mémorisation, de préciser le raisonnement... Elles effectuent un **itinéraire évocatif² caractérisé par l'ordre dans lequel apparaissent les évocations** : de l'auditif au visuel (première langue auditive), ou du visuel à l'auditif (première langue visuelle). En effet, les modalités de l'évocation peuvent changer en cours de traitement. Pour simplifier, dans le tableau qui suit, nous prendrons comme points de repère l'évocation initiale et une évocation ultérieure.

TABLEAU DES CODAGES ET DES ITINÉRAIRES ÉVOCATIFS

	PERCEPTION	Itinéraire : ÉVOCATION		RESTITUTION	CARACTÉRISTIQUES
		INITIALE	SUIVANTE		
Évocation directe visuelle	V	V		V	L'objet, perçu visuellement est évoqué visuellement. La réponse est visible (dessin, geste, écriture...).
Évocation directe auditive	A	A		A	L'objet, perçu auditivement, est évoqué auditivement. La réponse est audible (bruit, parole, musique...).
Traduction visuelle	A	V		V	L'objet, perçu auditivement, est évoqué visuellement. La réponse est visible.
Traduction visuelle puis évocation directe	A	V →	A	V / A	L'objet, perçu auditivement, est évoqué visuellement. La réponse est visible ou audible.
Traduction auditive	V	A		A	L'objet, perçu visuellement, est évoqué auditivement. La réponse est audible.
Traduction auditive puis évocation directe	V	A →	V	A / V	L'objet, perçu visuellement, est évoqué auditivement. La réponse est audible ou visible.
Évocation mixte première langue visuelle	V ou A	V →	V + A	V / A	L'objet, perçu visuellement ou auditivement, est évoqué d'abord visuellement puis, à l'image visuelle persistante, s'associe une évocation auditive. La réponse est audible et/ou visible.
Évocation mixte première langue auditive	V ou A	A →	A + V	A / V	L'objet, perçu visuellement ou auditivement, est évoqué d'abord auditivement puis, à l'image auditive persistant ou disparaissant, s'associe une image visuelle. La réponse est audible et/ou visible.

2. La notion d'itinéraire évocatif a été développée par Michèle VERNEYRE : « Que dites-vous après avoir dit mixte ? », revue *Gestion Mentale*, n° 2, Bayard Éditions, 1991 et « Sens et finalité de l'entretien pédagogique », revue *Gestion Mentale*, n° 5, 1993.

La double présentation successive des messages : s'adresser à tous

- Geneviève avertit : • Écoutez bien ce que je vais vous dire pour pouvoir le réentendre ou le voir mentalement. Je vais le dire deux fois. •

Elle dit, sans rien montrer :

- Sur le dessin, Jenny est à gauche. Son chien est à droite. Elle le tient par une laisse en forme de S... **Jenny's dog**. •

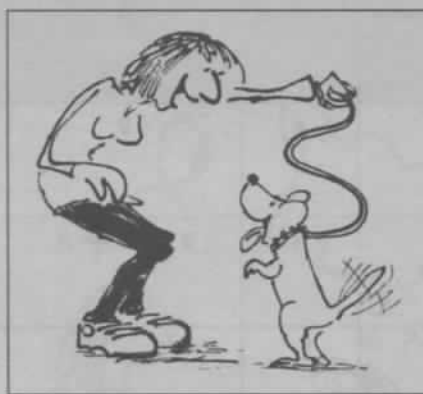
Elle répète ce texte de la même façon, au même rythme.

Elle laisse un temps pour évoquer.

- Elle avertit :

- Regardez bien ce que je vais vous montrer pour pouvoir le revoir ou l'entendre mentalement. Je vous laisserai le temps qu'il faut ; puis j'éteindrai le rétroprojecteur. •

Elle montre silencieusement au rétroprojecteur le dessin et l'écrit.



Jenny's dog

- Quand elle observe que les élèves ont (presque) tous quitté l'écran des yeux, elle éteint le rétroprojecteur et laisse un temps d'évocation.

Elle demande :

- Comparez mentalement ce que vous avez entendu tout à l'heure et ce que vous venez de voir. Est-ce que c'était pareil ? Est-ce que c'était différent ? Avez-vous été surpris par quelque chose ?

Ne répondez pas maintenant, comparez silencieusement. •

Elle organise ensuite un bref dialogue, au cours duquel les élèves formulent leurs remarques comparatives et leurs questions.

Geneviève vient de procéder à la **double présentation** de l'exemple. Quel est l'intérêt de ce type de travail, décomposé, séquentiel, lent, ponctué de silences, presque solennel ? Bien des enseignants se montrent sceptiques quand, dans un stage, le formateur décrit cette procédure. Leurs arguments sont connus : on n'a pas le temps, entre la cloche et le programme, de consacrer de si longs moments à évoquer de si petites choses ! Et les élèves qui auraient le plus besoin d'évoquer en profitent pour ne rien faire. Et on a tellement à faire, déjà... s'il faut penser à ces doubles présentations en plus !

❑ Pourquoi pratiquer la double présentation successive ?

- Première raison : **être efficace sur l'essentiel**. Justement à cause du manque de temps, et surtout pour l'agrément du cours, il n'est pas question de présenter toutes les informations de cette manière. Le professeur sélectionne celles qui sont importantes. Si Geneviève a mis l'accent sur l'exemple du cas possessif, c'est pour venir à bout de l'échec obstiné de nombreux élèves dans l'emploi de cette structure grammaticale.

- L'enseignant peut à juste titre supposer que dans sa classe certains élèves évoquent visuellement et d'autres auditivement. Présenter l'information sous **deux formes** distinctes, l'une visible, l'autre audible, et en **deux temps** séparés, permet à chacun :

- d'évoquer directement ce qui correspond à sa première langue évocative ;
- de s'entraîner à traduire la forme qui est étrangère ;
- de s'entraîner à accéder à la deuxième langue pédagogique.

- Enfin, il s'agit de respecter une **loi pédagogique essentielle** :
 - L'enseignant doit procurer à l'élève la perception des images que cet élève n'évoque pas³.



Que faire en classe ?

La double présentation successive offre d'inépuisables occasions de coopérer dans la classe, d'impliquer les élèves et de s'impliquer person-

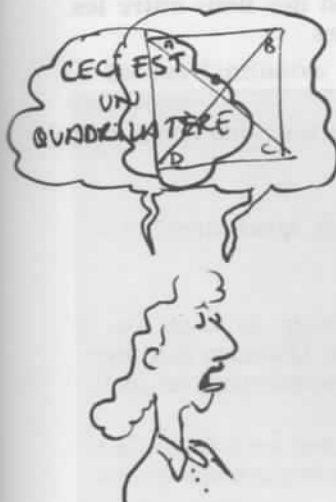
nellement. L'enseignant qui manque d'idées pour la double présentation (ou fait semblant de tomber en panne) en profite pour faire appel

aux troupilles de ses élèves. « Je sais comment le dire, mais je ne sais pas comment le montrer... (ou l'inverse) Vous n'auriez pas une idée ? »

❑ Des inconvénients de la double présentation simultanée

Beaucoup d'enseignants rétorquent : « Mais nous pratiquons tous depuis longtemps la double présentation ! Nous parlons **et** nous écrivons, nous dessinons **et** nous commentons, nous montrons des photos en les décrivant... Vous ne seriez pas en train de réinventer le fil à couper le beurre ? »

Si on leur demande alors : « Vous parlez et vous écrivez **en même temps** ou **l'un après l'autre** ? Et quand vous montrez des photos, vous les décrivez à quel moment ? », ils répondent très majoritairement « en même temps ». C'est là toute la différence : la double présentation **simultanée** ne fait pas le même effet que la présentation **successive**.



Kevin, élève de cinquième, expose ses difficultés en géométrie. Il dit qu'il comprend bien le cours, qu'il apprend bien ses leçons, mais qu'il n'arrive pas à faire correctement les exercices et qu'il rate les contrôles.

- As-tu le souvenir d'une leçon que tu as bien apprise ?
- Oui, on a fait une leçon sur les quadrilatères particuliers, et je la sais bien.
- Que te rappelles-tu ?
- Le titre et la figure.

3. DE LA GARANDERIE Antoine, *Les Profils pédagogiques*, op. cit., p. 74.

•••
- Est-ce que tu préfères décrire la figure ou la dessiner ?

- La dessiner. •

Il s'empare de la craie et trace au tableau la figure, tandis que le professeur vérifie sur son classeur qu'il restitue fidèlement ce qu'il a noté.

Pas d'erreur, pas d'oubli.

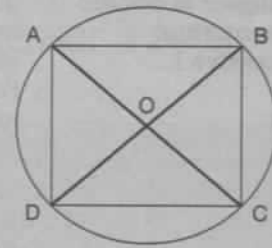
• Que sais-tu encore de cette leçon ?

- Je sais bien le texte. •

Il récite par cœur les définitions et propriétés inscrites sur son classeur, sans erreur ni oubli.

• Maintenant, montre-moi sur la figure un quadrilatère.

- ??? •



Une cause principale de ses difficultés, c'est **l'absence de relation en évocation entre le texte et la figure**. Pendant le cours, le professeur a tracé la figure au tableau et énoncé oralement ses différentes parties ainsi que les relations entre elles tout en laissant le dessin sous les yeux des élèves. Il a mis en évidence le lien entre les deux par des gestes désignant au tableau les aspects décrits. À ce moment, le garçon a compris. Spontanément, pendant cette phase, il a évoqué visuellement la figure (par *codage direct*) et s'est contenté de percevoir les indications orales sans les évoquer (sans les *traduire*).

Quand il a copié le cours sur son cahier, la figure a gardé tout son sens et s'est renforcée dans son évocation. À l'inverse le texte, uniquement transcrit d'après perception, est resté un objet de papier et d'encre, un ensemble de lettres mortes, extérieur à son monde mental.

Au moment d'apprendre la leçon, évoquer le texte par cœur n'est, dans ce cas, qu'une bouée de sauvetage, une preuve de bonne volonté, un accrochage malcommode – qui permet la restitution à l'identique mais non l'usage réflexif des informations pour faire les exercices. Le problème consiste donc à **établir dans l'évocation des liens entre les deux univers** : celui des figures et celui des textes.

• Reprends ton cahier, mais cache la figure avec une feuille de papier. Tu l'as toujours en tête ?

- Oui, très bien.

- Cherche sur ton cahier une phrase où il est écrit "quadrilatère" et lis ce qui est marqué à ce sujet.

- J'y suis.

- Maintenant, compare la phrase avec la figure que tu as en tête : cherche quel aspect de la figure va avec la phrase. Quand tu as trouvé le rapport, cesse de regarder le texte et écris mentalement les mots dans la figure, au bon endroit. •

Après un bref entraînement de la sorte, le garçon s'écrie : • Ça y est ! Je sais ce que je peux faire ! Il faut que je mette des étiquettes sur mes figures ! • Bien entendu : mentalement.



Il est fort utile de :

- **Présenter les deux formes successivement** et non pas simultanément, contrairement à ce qui se passe dans la communication courante. Laisser à chacune le temps d'être évoquée pour elle-même, sans que l'autre interfère. Faire voir en silence. Faire écouter sans regarder. Au moment où l'enseignant montre, il se tait. Au moment où il parle, il cache.
- **Faire alterner systématiquement l'ordre de présentation des**

deux formes. L'élève dont la forme préférentielle est présentée en premier, trouvant d'emblée un ancrage favorable à son évocation, est favorisé par rapport à celui qui doit attendre le deuxième temps pour trouver le sien.

- **Inciter l'élève à prêter attention aux deux formes**, à ne pas croire que l'une dispense de l'autre. Lui recommander de **les comparer mentalement** : contiennent-elles les mêmes informations ou des infor-

mations différentes ? A-t-il déjà tout compris à la première présentation – la deuxième servant juste de confirmation ? Ou a-t-il saisi un aspect nouveau la deuxième fois ? Ou pris conscience d'une incompatibilité ? Le message prend du corps et du sens grâce au jeu entre les deux formes, l'une interprétant l'autre. « *Deux visages semblables, dont aucun ne fait rire en particulier, font rire ensemble par leur ressemblance* » (Pascal).

❑ Redondance entre les deux formes ou différence de sens ?

L'enseignant n'est pas toujours animé du même projet.

► Il vise parfois à **déclencher chez l'élève l'attention et l'imagination reproductrice** : dans ce cas, les deux formes sont, dans la mesure du possible, synonymes ou redondantes.

- Le message oral offre une description de la figure, une mise en voix du texte écrit. Pas de commentaire, pas d'explication.
- Le dessin illustre le message oral, l'écriture est la simple transcription du texte.

Plus le projet s'oriente vers l'exactitude de l'information et sa restitution fidèle, plus les deux messages sont identiques.

► À d'autres moments, l'enseignant veut déstabiliser des représentations antérieures trop bien ancrées, ou contrecarrer la tendance spontanée des élèves à s'en tenir à ce qu'ils ont compris du premier coup. Il vise à **réveiller la compréhension et l'imagination créatrice** en créant quelques effets de surprise. Il ménage une certaine absence de conformité entre les deux versions, il installe des écarts, tout en se gardant de les exagérer, ouvrant ainsi un espace riche d'explorations. Il fait broncher l'image trop évidente sur le comique des mots, la formule figée sur la poésie de l'image.

❑ Laisser l'initiative aux élèves

Au lieu de fournir lui-même les deux formes de l'information, l'enseignant peut proposer la première et demander aux élèves de trouver la deuxième.

- D'une part, est-ce avouable ? Cela lui permet de **faire face à ses propres pannes de double présentation** : il ne sait pas toujours comment montrer ce qu'il lui est facile d'exprimer oralement, ou comment dire ce qui pour lui saute aux yeux.

- D'autre part, c'est pour les élèves un **véritable exercice de créativité et de compréhension**, qui met en jeu des substitutions de formes au service de la signification.

Mélanie, élève de seconde, réussit en physique et en mathématiques sur la base d'évocations visuelles. Elle évoque des schémas figurant toutes les notions qu'elle veut comprendre et, si ces schémas n'existent

pas tout faits, elle les invente. Elle s'aperçoit que pour améliorer ses résultats en histoire, où elle a beaucoup de difficultés, elle peut appliquer la même technique. Une séance d'entraînement lui fait exercer ses compétences, dans ce domaine où elle n'a pas l'habitude de les employer.

L'accompagnateur lui lit phrase par phrase le début du cours d'histoire qu'elle doit apprendre pour le prochain contrôle.

• D'abord le titre : *Naissance et extension du christianisme*. Peux-tu imaginer quelque chose à ce sujet ?

– Naissance du christianisme : je vois un petit bébé, l'enfant Jésus. Mais *extension*, je ne sais pas ce que ça veut dire.

– Ça veut dire que le christianisme se diffuse, se répand dans le monde.

– Maintenant, je peux faire un schéma avec un petit cercle au milieu, où je place un bébé minuscule et je trace des flèches qui partent dans différentes directions à partir de ce centre.

– Avec l'islam et le judaïsme, le christianisme est une religion monothéiste.

– J'écris l'un en dessous de l'autre *Islam, Judaïsme, Christianisme*. Je les relie par une accolade. Je trace une flèche qui va dans un cercle où j'inscris "un dieu".

– Avec un milliard de fidèles sur la Terre, le christianisme est une religion dominante.

– Je vois le globe de la Terre et j'écris dedans un "milliard de fidèles". Mais, "dominante" ? Je ne comprends pas bien. •

Le dialogue continue ainsi jusqu'à ce que Mélanie travaille seule à fabriquer ses représentations visuelles à partir de la lecture de son cours d'histoire, s'interrompant seulement pour demander le sens d'un mot qu'elle ne comprend pas et qu'elle ne peut donc pas visualiser. Ce travail de traduction mentale suppose chez Mélanie l'imagination créatrice, puisqu'elle fabrique des représentations qui ne lui sont pas fournies de l'extérieur.

□ Laisser à l'élève le choix de son mode de communication

De même qu'un élève peut préférer que les informations lui soient communiquées auditivement ou visuellement, il peut préférer répondre dans une modalité plutôt que dans l'autre. Il est bon de lui laisser le choix de son mode de communication, lorsque la définition de la tâche n'en impose pas un. Si l'élève s'exprime à son gré par la parole, par le dessin ou par gestes, nous avons plus de chances d'être renseignés sur ses véritables compétences. En effet, l'absence de réponse ou la maladresse de celle-ci ne signifient pas forcément l'absence d'attention, de compréhension ou de mémorisation. Elles peuvent venir de l'inadéquation entre la langue pédagogique utilisée en évocation et la forme de restitution exigée.

Un écolier raconte que la maîtresse leur recommande de se représenter le plus précisément possible à l'avance ce qu'ils vont dessiner.

• L'autre jour, j'ai décidé de dessiner un navire fantastique. Je me suis mis à l'imaginer. Au bout d'un moment, je l'ai vu apparaître comme s'il était déjà tout tracé sur ma feuille de papier. Je n'ai plus eu qu'à suivre le contour imaginaire avec mon crayon. •

Sa restitution est un calque direct de son évocation, d'où l'impression d'aisance et de plaisir qu'il éprouve à réaliser son dessin. Mais si sa tâche avait consisté à décrire son bateau fantastique, il n'est pas certain qu'il aurait su traduire facilement en mots sa vision intérieure.

Que faire en classe ?

La **double présentation** convient à la communication d'informations à la fois **nouvelles et importantes**, que l'enseignant veut faire comprendre et apprendre par **tous les élèves**.

• **Avant le cours :**

- il choisit deux ou trois points clés correspondant à ces critères ;

- il cherche les deux formes (visible et audible) de chaque message ;
- il décide s'il fera appel aux élèves pour la deuxième forme ;
- il choisit par laquelle il va commencer, en changeant l'ordre de présentation d'un point-clé à l'autre.

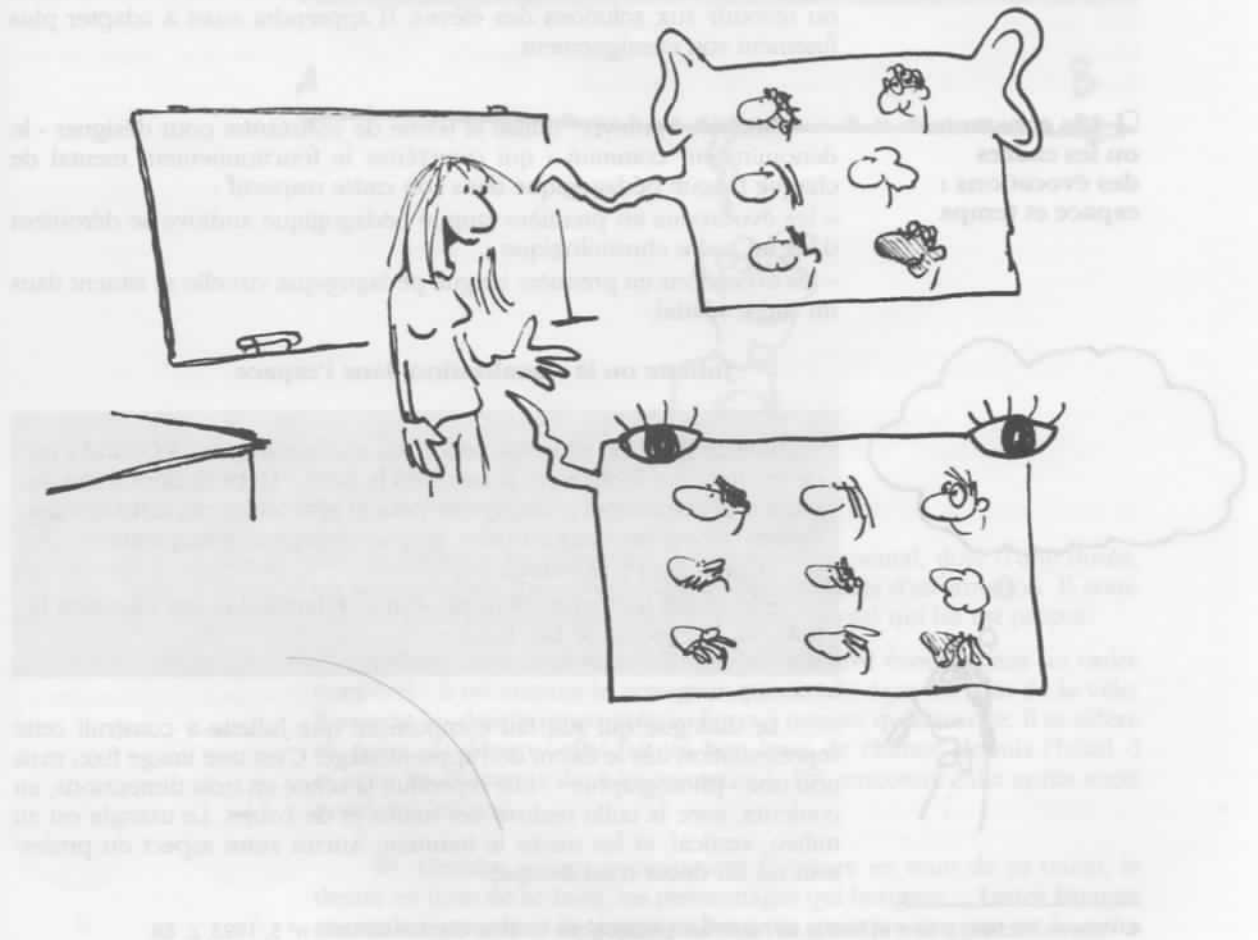
• **Pendant le cours :**

- il présente successivement les deux

formes de chaque message : il fait entendre sans montrer, il montre en silence.

Éventuellement, il fait appel aux propositions des élèves :

- il laisse le temps de percevoir et d'évoquer.



ESPACE ET TEMPS, DEUX CADRES POUR IDENTIFIER LA PREMIÈRE LANGUE



1 Évoquer dans un cadre spatial ou chronologique

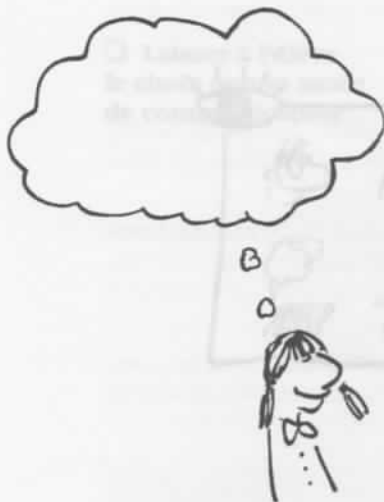
En explorant ses propres habitudes évocatrices et celles de ses élèves, l'enseignant peut découvrir qu'elles sont mixtes, à la fois visuelles et auditives. **Analyser dans quel cadre mental – spatial ou chronologique** – elles se déploient lui sera d'un grand secours **pour déterminer la première langue pédagogique** des uns et des autres.

Se connaissant mieux lui-même, il saura quand il a besoin d'une aide extérieure pour apprendre à traduire les messages dans les modalités qu'il ne maîtrise pas spontanément. Il pourra faire équipe avec un collègue dont les habitudes évocatrices sont complémentaires des siennes, ou recourir aux solutions des élèves. Il apprendra aussi à adapter plus finement son enseignement.

□ **Les constantes ou les cadres des évocations : espace et temps**

Michèle Verneyre⁴ utilise le terme de *constantes* pour désigner « le dénominateur commun » qui caractérise le fonctionnement mental de chaque langue pédagogique dans son cadre respectif :

- les évocations en première langue pédagogique auditive se déroulent dans un cadre chronologique ;
- les évocations en première langue pédagogique visuelle se situent dans un cadre spatial.



► Juliette ou la visualisation dans l'espace

Juliette parle de son expérience en mathématiques : « Quand c'est un exercice sur Pythagore, je sais bien le faire. » Le professeur a mis au point tout un matériel pédagogique pour la géométrie, en particulier des figures découpées dans du balsa, que les collégiens manipulent.

- Comment t'y prends-tu ?
- Je revois les mains du professeur qui tiennent et qui montrent le triangle. Et avec ça, je sais faire. •

Le dialogue qui suit fait comprendre que Juliette a construit cette représentation dès le début de l'apprentissage. C'est une image fixe, mais non une « photographie » : elle reproduit la scène en trois dimensions, en couleurs, avec la taille réaliste des mains et de l'objet. Le triangle est au milieu, vertical, et les mains le tiennent. Aucun autre aspect du professeur ou du décor n'est évoqué.

4. VERNEYRE Michèle, « Sens et finalité de l'entretien pédagogique », revue *Gestion Mentale*, n° 5, 1993, p. 68.

Juliette visualise cette image dans un espace mental qu'elle peut décrire et situer par rapport à elle. Elle localise les informations.

L'élève dont la première langue pédagogique est visuelle évoque dans un cadre spatial : il est comme le voyageur qui se place en haut d'un beffroi pour avoir une vision d'ensemble de la ville. Il peut focaliser son attention sur certains détails (le nouveau pont) sans perdre de vue la totalité du panorama. Son regard situe les éléments à l'intérieur du cercle de l'horizon.

► **Bastien ou l'écoute dans la durée**

Bastien, élève de CM1, a retenu un passage d'un texte lu silencieusement. La légende indienne raconte comment, alors que le monde n'était que de l'eau, deux frères, Tchaipakomat et Kokomat, ont créé la Terre. Le passage dit : « Il prit dans ses mains en conque un peu d'écume qui flottait sur les vaguelettes et l'éparpilla sur le miroir aquatique. Celle-ci se transforma aussitôt en fourmis rouges. »

Bastien, en lisant le texte, a prononcé mentalement les phrases et entendu « plic plic plic plic plic », le bruit des fourmis s'éparpillant sur l'eau par petites pincées. C'est un bruit naturel, comme celui de tout petits graviers lancés dans l'eau. Il n'accompagne l'évocation auditive d'aucune représentation visuelle de la scène.



Il écoute cette évocation dans un temps mental, doté d'une durée, où se succèdent chronologiquement les éléments d'information. Il compose le bruit des fourmis selon un rythme mental qui lui est propre.

L'élève dont la première langue est auditive évoque dans un cadre temporel : il est comme le voyageur qui circule dans les rues de la ville. Il associe les détails rencontrés au fur et à mesure qu'il avance. Il se réfère au point du départ (« J'ai fait un bon bout de chemin depuis l'hôtel ») et situe les éléments dans un parcours (« J'ai rencontré Julie après avoir posté ma lettre »).

► Certains voient mentalement l'écriture en train de se tracer, le dessin en train de se faire, les personnages qui bougent... **Leurs images mentales associent le temps et l'espace**, puisque l'espace est le cadre

d'une transformation dans la durée : ce sont les images visuelles mobiles. Elles combinent, à des degrés divers, les constantes des évocations temporelles et spatiales.

□ Les cadres et constantes des langues pédagogiques

	CADRE	
	Espace	Temps
Première langue	visuelle	auditive
Constantes	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation topographique ; - apparition simultanée des éléments ; - structuration globale (holistique) ; - repérage sur : <ul style="list-style-type: none"> • une limite finale, • un résultat à atteindre, • un horizon. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation chronologique ; - apparition successive des éléments ; - structuration linéaire (fil conducteur) ; - repérage sur : <ul style="list-style-type: none"> • un début, • un point de départ, • un élément antérieur.

□ L'espace et le temps dans les itinéraires évocatifs mixtes

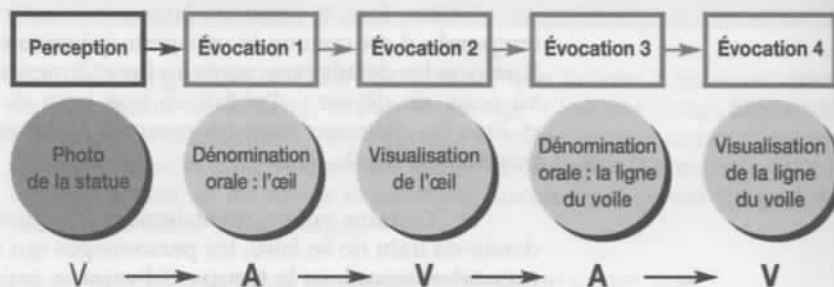
Les constantes, dans les évocations mixtes, qui associent les deux langues pédagogiques, donnent des indications précieuses pour identifier la première langue. En effet, celle-ci impose son cadre et ses constantes à la seconde.

► Annabelle ou le voyage dans un espace - auditif -

Annabelle, pour évoquer la photographie d'une statue de profil, **nomme mentalement et à mesure voit apparaître** : 1. le regard ; 2. la ligne du voile le long du visage ; 3. le contour du bras ; 4. la main.

C'est dans cet ordre qu'elle avait examiné les éléments de la photographie quand elle l'avait sous les yeux. À présent, quand elle évoque le bras, elle n'a plus l'œil et pas encore la main, même en repensant à l'image plusieurs fois.

Dans cet itinéraire mixte, **la première langue est auditive**. En effet, l'image mentale auditive, installée dans un cadre chronologique, organise l'ordre et le rythme d'apparition des images visuelles complémentaires qui surgissent puis s'effacent au fur et à mesure du déroulement de l'énoncé oral.

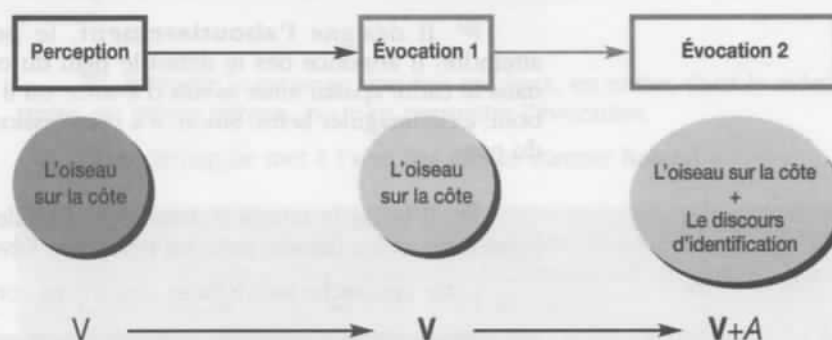


► **Éric : mise en scène d'un temps « visuel »**

En classe de mer, pendant une promenade sur la côte, Éric observe un gracieux échassier blanc huppé. Il se promet de l'identifier à son retour, à l'aide du livre sur les oiseaux.

Une fois rentré, il évoque visuellement, dans son cadre, l'animal de profil, avec tous les détails, sa silhouette, sa couleur, sa huppe, son bec et ses pattes noirs, ses doigts jaunes. Après quelques recherches, il l'identifie. Tout en continuant à voir mentalement son image complète, il s'entend prononcer intérieurement : « C'est une aigrette garzette, à cause des pieds jaunes et de la huppe. »

Dans cet itinéraire mixte, la première langue est visuelle. En effet, l'image mentale visuelle, installée dans un cadre spatial, persiste entièrement pendant l'énonciation orale complémentaire.



2 | Comment présenter les messages dans le cadre espace-temps ?

□ **Le message visible et l'espace**

Pour présenter les messages importants, nous avons proposé de tenir compte de l'existence des deux langues pédagogiques. Comme chacune d'elles se structure dans son propre cadre chronologique ou spatial, l'enseignant en tient compte pour présenter les messages dans le cadre adéquat.

► L'enseignant prévoit le lieu où faire apparaître l'objet à voir. Un coin, une scène, un écran, un papier.

► Il présente **simultanément** les éléments d'information. Ce n'est pas du tout la même chose de tracer une figure au tableau sous les yeux des élèves ou de la montrer toute faite au rétroprojecteur.

► Il présente tout **l'ensemble** à la fois, non décomposé. L'analyse des détails vient en deuxième lieu.

► Il organise la **composition topographique** de l'ensemble, qui permet de distinguer les constituants et leurs relations : il peut utiliser tout l'espace ou laisser du vide ; présenter les éléments en vrac ou les classer, les relier, les hiérarchiser ; en mettre certains en valeur. La structure peut être organisée :

- selon un **point de vue figuratif** : représenter les éléments à leur place normale ;
- selon un **point de vue plastique** : premier plan et arrière-plan, dimensions, couleurs, épaisseurs de traits, éclairages ;
- selon un **point de vue logique** : tableaux, flèches, arborescences. La démarche préfère l'**induction**, qui part des exemples pour arriver à la règle.

D'une manière générale, la démarche procède à la **dissociation progressive des éléments** en partant de l'ensemble de départ : elle va **de la synthèse à l'analyse**, s'appuie sur les différences, recherche la distinction.

► Il désigne l'**aboutissement**, le point final, le résultat à atteindre. Il annonce dès le début le plan du cours. L'élève qui évoque dans le cadre spatial aime savoir d'avance où il va. Pour lui, tenir le bon bout, c'est imaginer la fin. Sinon, il a l'impression d'être mené par le bout du nez.

► Il laisse le temps d'observer tranquillement et silencieusement l'ensemble et les détails, pour en permettre l'évocation.

Cette démarche met à l'aise des élèves comme Élodie :

Arrivée triomphale d'Élodie au retour de l'école : « Enfin ! Je vais pouvoir apprendre mes conjugaisons ! » Elle vient de découvrir dans un dictionnaire l'ensemble des tableaux présenté sur quelques pages. Les conjugaisons ont une limite et elle peut mesurer la tâche ! Du coup, elle retrouve l'énergie d'apprendre, alors que l'étude progressive des différents verbes, sans vision d'ensemble, pensum interminable, l'avait bloquée net.

□ Le message audible et le temps

► L'enseignant prévoit la **durée** du message oral ou sonore et l'annonce. Cela ne signifie pas qu'il se sert d'un chronomètre, une approximation suffit pour que l'auditoire se prépare.

► Il découpe l'information en **éléments** identifiés dont il organise et rend manifeste la **succession** : d'abord... ensuite... enfin / premièrement... deuxièmement... Ainsi, l'auditoire peut se repérer sur des phases distinctes. La composition de l'ensemble apparaît à la fin.

► Il choisit un **fil conducteur** qui permet de recréer l'unité, de relier les éléments qui, sinon, se brouilleraient ou disparaîtraient dans l'incohérence. Le discours peut être structuré :

- par une **ligne narrative** : récit ;
- par une **ligne descriptive** : décrire de haut en bas, de gauche à droite, du lointain au proche – ou l'inverse ;

- par une **ligne sonore** : rimes, voix... ;
- par un **rythme** : temps forts, silences, ralentis, accélérations, refrains et reprises... ;
- par une **ligne logique** : mots marquant les articulations du raisonnement. La démarche préfère la **déduction**, qui part de la loi, de la règle, pour traiter les exemples.

D'une manière générale, la démarche procède à **l'association des éléments** d'abord séparés : elle va **de l'analyse à la synthèse**, s'appuie sur les ressemblances, recherche l'accord.

► Il valorise le **moment initial**, assure un bon départ, précise les éléments stables, qui vont permettre d'ancrer les informations nouvelles. Il rattache la séquence à **l'information antérieure**, aux acquis, au sein d'une **progression explicite**. L'élève qui évoque dans le cadre temporel se sent bien du moment qu'il tient le bon bout, c'est-à-dire le début. Il accepte de découvrir les informations au fur et à mesure que le cours avance.

► Il répète le message une fois ou deux, en entier, dans le même ordre, au même rythme, pour en permettre l'évocation.

Cette démarche met à l'aise des élèves comme Roland :

Roland n'arrive pas à distinguer les notions d'histoire de celles de géographie. Pourtant, son classeur est bien organisé en parties séparées, mais cela ne l'aide pas à situer les données.

C'est par confusion d'esprit et non par créativité poétique qu'il associe la féodalité et les points cardinaux : « Le suzerain se trouve au sud, à l'ouest, c'est le vassal... ». Son erreur pédagogique consiste à chercher l'appui d'un cadre spatial (les parties du classeur), alors qu'il a besoin d'un cadre temporel pour organiser ses informations.

Il trouve sa solution lorsqu'il découvre qu'il peut associer les notions d'histoire à la musique classique et celles de géographie à du rock.

❑ Combiner l'espace et le temps dans les images en mouvement

L'enseignant choisit entre les indications contradictoires de la présentation chronologique ou spatiale. Il peut prévoir toutes sortes de variations entre :

- faire des arrêts sur image (dominante spatiale) ;
- montrer le déroulement (dominante chronologique).

Ces choix conditionnent la manière de tracer une figure sous les yeux des élèves, d'enseigner un geste ou un mouvement, de faire regarder un film...

❑ De l'usage du vide : le cadre d'accueil mental

Dans l'exemple du problème des petits chiens, présenté au chapitre sur la réflexion (page 101), Valérie, après avoir mis en images trois étapes de son raisonnement, était restée bloquée et indécise sur la suite à donner. Il restait à chercher avec elle un moyen d'aller plus loin dans la réflexion, puisqu'elle n'avait pas fini de traiter le problème.

L'enseignant, faisant l'hypothèse que sa première langue pédagogique est visuelle, lui suggère d'utiliser le cadre spatial de ses évocations :

• Ces trois images, maintenant, quand tu y repenses, les vois-tu l'une après l'autre ou en même temps ?

– Elles sont là en même temps, l'une à côté de l'autre, de gauche à droite.

– Peux-tu préparer dans ton esprit une place pour une quatrième image ?

(Petit temps d'évocation.)

– Oui, ça y est.

– Où l'as-tu installée ? À côté des trois autres ? En dessous ? Au-dessus ? Ou bien as-tu effacé les autres, comme si tu changeais de page ?

– Je garde les premières images, je les serre un peu et je fais de la place à droite. •



À ce stade, Valérie n'a évidemment pas encore imaginé la solution du problème, ni même la suite du raisonnement. Mais elle libère un espace mental pour accueillir ce qui n'est pas encore là, l'inconnu, le problématique – au lieu de saturer sa pensée d'une mise en boucle stérile (son envie de retrouver la première image où elle prend les chiens dans ses bras).

Si elle avait traité le problème dans les modalités auditives et chronologiques, il aurait été possible de lui suggérer d'installer un silence dans son discours intérieur, au moment du ressassement.

Inachevées ou abouties, provisoires ou durables, les évocations s'arrachent au vide et au silence comme l'écriture à la page blanche. Sans ce cadre d'accueil mental, elles ne peuvent se manifester. À quelqu'un qui se plaint d'être bloqué dans sa réflexion, et qui piétine dans ce qu'il a déjà trouvé, l'enseignant peut proposer de **faire de la place, spatiale ou temporelle**, dans son esprit, pour retrouver une dynamique.



Que faire en classe ?

- Il est bon de laisser l'élève répondre à sa guise en mode visible ou audible, si les critères de réussite de la tâche l'admettent. De même, il est bon de lui laisser le choix des constantes chronologiques ou spatiales.

- Par exemple, certains commentent volontiers par le plan d'ensemble (cadre évocatif spatial), alors que d'autres préfèrent démarquer au fil de la plume (cadre évocatif temporel). Certains imaginent leur

dessin tout fait avant de le tracer, d'autres le découvrent une fois fini sur le papier.

Il n'y a pas de raison de contrarier leur dynamique respective, du moment que chacun aboutit à une réponse construite et fournie.

- La précaution à prendre, cependant, **c'est d'encourager chacun d'eux à compléter sa démarche**. Celui qui commence par le plan, ou par l'imagination d'ensemble

de son dessin, aura, dans un deuxième temps, à chercher les détails, étoffer, fournir des éléments d'analyse : sinon il pêchera par sécheresse. Quant à celui qui se lance sur l'impulsion d'un bon départ, il aura, dans un deuxième temps, à structurer sa production en fonction de critères généraux, éliminer ce qui sort du sujet, hiérarchiser les éléments : sinon il pêchera par incohérence.

La double présentation des informations, visuelle et auditive, spatiale et chronologique, complète les temps d'évocation et le guidage des gestes mentaux. **Elle permet une part de différenciation individualisée** de la pédagogie, puisque chaque personne peut sentir que l'on s'adresse à elle dans sa langue.

Il reste à discerner au chapitre suivant d'autres facteurs, essentiels dans la diversité des évocations, qui aboutissent à une complexification de leur typologie et à un accroissement des variations pédagogiques possibles. Ces facteurs sont quatre paramètres, d'une part, et d'autre part, la manière dont le sujet se représente lui-même – ou non – dans ses évocations.

