



UFR Sciences de l'Homme et de la Société

Département de Sciences de l'Education

Master 2 professionnel : Métiers de la Formation

Parcours « Formation de Formateurs d'Enseignants »

***LES CHANGEMENTS SUSCITÉS
CHEZ LES ENSEIGNANTS DE LYCÉE GÉNÉRAL
PAR LES FORMATIONS EN GESTION MENTALE***

Mémoire présenté par Yves Lecocq

Sous la direction de Laurent Cosnefroy

Septembre 2011

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Laurent Cosnefroy, mon directeur de mémoire, dont les conseils avisés m'ont aidé à mener ce travail jusqu'au bout.

Tous mes remerciements également à Michelle Luciani et Martine Clavreul, mes aînées formatrices en gestion mentale, pour les informations qu'elles m'ont fournies sur le développement de la gestion mentale en Normandie.

Enfin, j'adresse aussi des remerciements chaleureux aux seize enseignants qui ont accepté d'être interviewés dans le cadre de ce mémoire, et particulièrement à ceux d'entre eux qui ont pris la peine d'organiser ces entretiens dans leur établissement.

SOMMAIRE

Introduction	1
--------------------	---

1° PARTIE – Lycée général, gestion mentale et formation continue : circonscrire la recherche

I – Présentation du projet de recherche	2
A - Le lycée général entre changement et immobilisme	2
1/ Les dynamiques du changement	2
2/ Les facteurs d'immobilisme ou de tensions	4
B - La gestion mentale, une approche pédagogique spécifique.....	5
1/ Qu'est-ce que la gestion mentale ?	5
2/ Un succès et une diffusion importants	8
3/ L'organisation des formations d'enseignants à la gestion mentale	9
C - Les bases de la démarche de recherche	10
1/ La posture de praticien-chercheur	11
2/ Savoirs, théories et statut épistémologique de la gestion mentale	12
3/ Méthodologie, méthodes et techniques	13
4/ Préciser les contours du projet de recherche	14
II – Vers la problématisation de l'objet de recherche	15
A - Regards croisés sur la gestion mentale	15
1/ Une méthode d'éducabilité cognitive ?	15
2/ Les critiques de la gestion mentale	17
3/ Gestion mentale et phénoménologie	22
B - Trois postures professionnelles emboîtées	24
1/ Enseigner avec la gestion mentale	24
2/ Former à la gestion mentale	26
3/ Mener une recherche sur les mises en œuvre de la gestion mentale	29
C - La problématique et ses approfondissements	31
1/ Une formulation originelle analysée, critiquée puis reformulée	32
2/ Des approfondissements successifs orientés dans trois directions-clés	33
Conclusion de la 1° partie	34

2° PARTIE – Apprentissage, activité, identité : des champs conceptuels au service de la recherche

I – Un cadre théorique structuré par trois champs conceptuels d'ampleur inégale	35
A - Autour de l'apprentissage : concepts de base de la psychologie cognitive	37
1/ Savoirs, connaissances et représentations	37
2/ L'architecture de la mémoire	38
3/ Fonctionnement cognitif et activités mentales	40
B - Autour de l'apprentissage : concepts en débat et en évolution	41
1/ La question des images mentales	41
2/ Styles cognitifs et stratégies d'apprentissage	43
3/ Deux modèles du transfert	45
4/ La métacognition, un concept flou mais riche d'implications	47
C - Autour de l'apprentissage : place de l'action, postures formatrices, spécificité des adultes.....	49
1/ Apprentissage par l'action et apprentissage social : Piaget, Vygotsky, Vergnaud	49
2/ Accompagnement et médiation	52
3/ L'apprentissage chez les adultes en formation	53
D - Autour de l'activité : des théories de l'activité à la didactique professionnelle	55
1/ Des théories tournées vers l'analyse de l'activité	55
2/ De l'action à la réflexivité	57
3/ Des compétences professionnelles aux compétences transversales	59
4/ La dimension collective de l'activité	61
5/ La question du développement professionnel	63
E - Autour de l'identité : de la philosophie empiriste à la neurophénoménologie	66
1/ L'introspection pour mieux se connaître soi-même ?	66
2/ Expérience subjective et prise de conscience	69
3/ Les mécanismes de la construction identitaire	71
4/ Altérité et intersubjectivité	74

II – La mise en œuvre de la recherche	77
A - Les hypothèses orientant la recherche	77
1/ L'hypothèse centrale de départ	78
2/ Des hypothèses secondaires concernant les changements suscités chez les enseignants	79
3/ Des hypothèses secondaires sur les vecteurs favorisant les changements dans le dispositif de formation	80
4/ L'hypothèse d'arrivée	82
B - Démarche de recherche et méthodologie suivie	83
1/ Le choix d'une démarche qualitative	84
2/ L'échantillon et les entretiens menés	85
3/ La question des biais	88
C - Une confrontation à trois pôles : cadre théorique, hypothèses et terrain	91
1/ Le praticien-chercheur mis à l'épreuve	91
2/ La réflexion sur les apprentissages confrontée au terrain	92
3/ L'évolution de la réflexion menée sur les dynamiques de changement professionnel	94
4/ Mise en perspective des contenus et pratiques de formation en gestion mentale	95
Conclusion de la 2° partie	96

3° PARTIE – Des enseignants utilisant la gestion mentale : analyse, interprétations et implications

I – L'analyse des données recueillies	97
A - La méthode d'analyse et les productions obtenues	97
1/ Quelle équation intellectuelle pour mener l'analyse des données ?	97
2/ Des choix de méthodes et de techniques d'analyse qualitative	98
3/ Les principales étapes du traitement des données et le choix des productions	100
B - La présentation des résultats par thèmes	101
1/ Les enseignants en formation	102
2/ Les changements suscités par la formation : les représentations	104
3/ Les changements suscités par la formation : les pratiques pédagogiques	107
4/ Les changements suscités par la formation : le travail d'équipe	112
5/ Le regard porté par les enseignants formés sur la gestion mentale	113
6/ La perception du regard d'autres acteurs de l'établissement sur la gestion mentale	117
C - La validation des hypothèses	121
1/ L'hypothèse centrale de départ	122
2/ Les hypothèses secondaires concernant les changements suscités chez les enseignants	124
3/ Les hypothèses secondaires sur les vecteurs favorisant les changements dans le dispositif de formation	130
4/ L'hypothèse d'arrivée	136
D - Interprétations et tentatives de modélisation	139
1/ La gestion mentale à l'interface de l'expérience subjective et des savoirs sur la cognition	140
2/ La gestion mentale, vecteur de professionnalisation pour les enseignants de lycée général	141
3/ La gestion mentale au cœur d'une synthèse pédagogique donnant cohérence à la formation	143
II – Implications et bilan critique	144
A - Quelques implications de cette recherche	145
1/ Sur les pratiques d'enseignement et les dynamiques d'établissement	145
2/ Sur la professionnalisation des enseignants	149
3/ Sur la place de la gestion mentale dans les dispositifs de formation	151
B - Essai de bilan critique de la démarche menée	153
1/ Hésitations dans la posture et tâtonnements méthodologiques	154
2/ La délicate articulation du cadre théorique, des hypothèses et des résultats obtenus	155
3/ Quel degré de validité pour cette recherche ?	156
C - Les perspectives du praticien-chercheur	159
1/ En tant qu'enseignant	160
2/ En tant que formateur	161
3/ En tant que chercheur	162
Conclusion générale	163
Bibliographie	164
Annexes.....	174

Introduction :

Ce mémoire rend compte d'un premier essai de recherche, tourné vers un sujet qui n'a pas été traité jusqu'à présent en tant que tel : les changements suscités par les formations en *gestion mentale* chez les enseignants formés, qui la mettent en œuvre. Le cadre en a été volontairement limité au lycée général public et aux formations sur site se déroulant dans le cadre de la formation continue des enseignants, dans les deux académies de Haute et Basse Normandie. Le seul rapport pouvant servir de point d'appui direct pour cette recherche est le mémoire de Paul Aguilar, déjà relativement ancien, s'interrogeant sur les difficultés rencontrées par les enseignants pour mettre en œuvre des pratiques issues de la *gestion mentale* après une formation¹.

Enseignant en lycée général dans l'Eure, formateur en Formation Continue rattaché au Rectorat de Rouen, intervenant en particulier dans les formations en *gestion mentale*, j'ai choisi un sujet délibérément en prise avec des questions centrales que je me pose à plusieurs niveaux de ma pratique professionnelle, à la fois comme enseignant et comme formateur. De plus, avec la mise en œuvre de la réforme du lycée et l'apparition de nouveaux dispositifs institutionnels comme le *tutorat* ou *l'accompagnement personnalisé*, de nature transversale en classe de seconde, ces questions m'ont paru prendre une acuité nouvelle.

Ce mémoire s'efforcera dans sa construction d'illustrer les tâtonnements du praticien-chercheur en situation d'apprentissage, oscillant entre trois postures parfois difficiles à concilier : enseignant, formateur et chercheur. D'où une construction spiralaire passant de l'un à l'autre des pôles suivants en progressant peu à peu : la méthodologie de recherche, la théorie de la *gestion mentale*, un cadre conceptuel empruntant à différents domaines de savoirs, les témoignages recueillis sur le terrain, l'expérience d'enseignant et de formateur en *gestion mentale* du praticien-chercheur. Il s'agit ainsi de mieux restituer la chronologie de la démarche de recherche et ses hésitations, tout en ayant bien conscience que ce temps reconstitué est forcément un temps reconstruit (*voir l'annexe 1*). En effet, « *on ne restitue jamais un événement tel qu'il s'est passé : le passé est passé, et sa trace subit des transformations telles qu'on ne peut jamais le retrouver tel quel* »².

Un fil conducteur guidera la progression d'ensemble de la construction : *l'équation intellectuelle du chercheur*, évoluant peu à peu au cours du processus de recherche. Définie par Pierre Paillé et Alex Mucchielli³, celle-ci s'efforce d'articuler au mieux, tout au long de la recherche, l'univers interprétatif du chercheur, les ressources en situation, les référents interprétatifs initiaux complétés par le cadre théorique défini peu à peu, et enfin la posture et l'attitude du chercheur, afin de mener un travail s'efforçant de satisfaire aux critères de qualité d'une recherche scientifique.

¹ AGUILAR P. (1994). *Gestion mentale et formation des enseignants*. Mémoire de DEA, Université de Lyon II.

² VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, p.106.

³ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p.69.

I – PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE

Les origines de cette recherche sont sans doute anciennes, liées à ma double activité d'enseignant et de formateur, qui a généré toute une série de questions induites par les mises en œuvre de la *gestion mentale*, à leur intérêt et à leurs limites. Mais avant de passer à sa problématisation, découlant de ces interrogations, il m'a paru pertinent de présenter les cadres qui bornent cette recherche et les bases de la démarche dans laquelle il m'a fallu m'engager en tant que praticien-chercheur.

A - Le lycée général entre changement et immobilisme

Le lycée général constitue le cadre professionnel choisi pour ce mémoire, car c'est mon environnement habituel en tant qu'enseignant : c'est dans ce cadre que je mets en œuvre la gestion mentale avec mes élèves, et en tant que formateur, c'est particulièrement à ce niveau que je m'interroge sur la façon dont mes stagiaires peuvent réinvestir la gestion mentale avec leurs propres élèves.

1/ Les dynamiques du changement

Le lycée général est actuellement en mutation et en tension, à différents niveaux. D'abord, un changement est impulsé par le Ministère avec la mise en place de la réforme du lycée, entrée en vigueur à la rentrée 2010 au niveau des classes de seconde, pour s'étendre en première à la rentrée 2011 et en terminale à la rentrée 2012. Pour Luc Chatel, ministre de l'Éducation Nationale, il s'agit de mettre en place « *un lycée qui assure la réussite de chaque élèves* »⁴, avec pour cela trois objectifs majeurs : « *une orientation plus personnelle, progressive et continue, un accompagnement personnalisé tout au long de la scolarité, une ouverture plus grande du lycée sur son époque* »⁵. Par rapport à ce projet de recherche, deux innovations sont importantes à prendre en compte. D'une part, le *tutorat* met en place un accompagnement de l'élève tout au long de sa scolarité au lycée par un tuteur, qui « *aide le lycéen dans l'élaboration de son parcours de formation et d'orientation* » et « *assure une suivi tout au long de ce parcours, en coopération avec les différents acteurs de l'équipe éducative* »⁶. D'autre part, l'*accompagnement personnalisé* est « *un temps d'enseignement intégré à l'horaire de l'élève* », qui « *comprend des activités coordonnées de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à*

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). *Le nouveau lycée*. Paris : ministère de l'Éducation Nationale, p.1.

⁵ Ibid., p.1.

⁶ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°1 du 4 février 2010 (<http://www.education.gouv.fr/cid50476/mene1002844c.html>, consulté le 30/08/2011)

l'orientation, pour favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours de formation et d'orientation »⁷. Ces activités de soutien sont définies comme « le travail sur les compétences de base : compréhension du travail attendu et organisation personnelle pour y répondre, expression et communication écrites et orales, prise de notes, analyse et traitement d'une question, capacité à argumenter, recherche documentaire... »⁸. En classe de seconde, l'accompagnement personnalisé exige, de la part des enseignants, qu'ils interviennent en dehors de leur domaine disciplinaire, de façon transversale.

Mais d'autres dynamiques de changement sont à l'œuvre dans les établissements. D'abord, la formation continue des enseignants a été mise en place par Alain Savary, ministre de l'Éducation Nationale, en 1984. Depuis la fin des années 1990, les formations organisées sont de plus en plus des *stages sur site*, rassemblant des enseignants d'un même établissement sur leur lieu d'activité, afin de favoriser davantage le travail en équipe. Cette formation continue peut aussi apparaître, avec des nuances selon les académies, comme un élément favorisant une évolution de la professionnalité enseignante. Au niveau de l'établissement, le développement d'une culture de projet, autour du projet d'établissement, est également facteur de nouveauté. Rendu obligatoire par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, le projet d'établissement définit, pour chaque établissement, « *les modalités particulières de mise en œuvre des orientations, des objectifs et des programmes nationaux, ainsi que du projet académique* »⁹.

Ces évolutions, impulsées par le ministère de l'Éducation Nationale et de nombreux chefs d'établissement, entraînent des changements importants dans les conditions d'exercice du métier d'enseignant. Afin de mieux caractériser ces mutations et de favoriser la professionnalisation du métier d'enseignant en fixant des objectifs à l'ensemble des dispositifs de formation, dix compétences professionnelles, communes à l'ensemble des enseignants, ont été récemment définies au niveau ministériel. Ces compétences, « *à acquérir au cours de la formation, mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles* » et sont toutes estimées, « *à un titre ou à un autre, également indispensables* »¹⁰. Parmi celles-ci, certaines, comme la quatrième ("*concevoir et mettre en œuvre son enseignement*"), la cinquième ("*organiser le travail de la classe*"), la sixième ("*prendre en compte la diversité des élèves*") ou encore la dixième ("*se former et innover*"), sont en lien direct avec le projet de recherche que j'ai souhaité mettre en œuvre.

Les analyses récentes proposées sur ces évolutions du métier d'enseignant sont très partagées. Certains sociologues marxistes estiment que, « *loin de se professionnaliser, les enseignants se*

⁷ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°1 du 4 février 2010 (<http://www.education.gouv.fr/cid50476/mene1002847c.html>, consulté le 30/08/2011)

⁸ Ibid.

⁹ <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=28&cHash=5e610ad918>, consulté le 30/08/2011.

¹⁰ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°29 du 22 juillet 2010 (<http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>, consulté le 30/08/2011)

*prolétariserai*ent »¹¹, d'abord en raison d'un travail plus étroitement contrôlé qu'auparavant, et ensuite à cause de l'accroissement de la charge de travail et de la détérioration des conditions de travail. D'autres parlent plutôt de *déprofessionnalisation*, insistant sur la déqualification des enseignants et le rétrécissement du champ de leur activité professionnelle face à d'autres acteurs¹². Pour Jacqueline Beckers, « *les évolutions les plus récentes de la rhétorique de la professionnalisation mettent en avant la complexité inhérente au métier d'enseignant, fait de tensions irréductibles (tenir compte de l'individu sans négliger le groupe, viser l'égalité mais tenir compte des différences, démocratiser et augmenter les exigences)* »¹³.

2/ Les facteurs d'immobilisme ou de tensions

Ces évolutions rapides sont génératrices d'inquiétudes chez les enseignants, à la fois concernant leur statut social, leur position et leur rôle auprès des élèves, les représentations qu'ils se font de leur métier, etc. Ces inquiétudes ne favorisent pas une évolution sereine de la professionnalité enseignante. Dressant un premier bilan de la mise en œuvre de la réforme du lycée, un tout récent rapport des inspections générales¹⁴ relève que « *les avancées sont inégales et les réticences encore fortes* ». Concernant *l'accompagnement personnalisé*, ce rapport constate « *une très grande difficulté dans cette prise de liberté* » et note que « *l'absence de contenus prédéfinis déstabilise fortement les enseignants* ».

Par ailleurs, le travail en équipe des enseignants, valorisé par le Ministère et en général par les chefs d'établissement, se heurte sur le terrain à des difficultés importantes et peut être également à l'origine de tensions. Pour Caroline Letor et Danièle Périsset Bagnoud¹⁵, au regard des analyses menées, le travail collaboratif de qualité « *présente un ensemble de difficultés que rencontrent les acteurs quels que soient les dispositifs analysés* », car « *il suppose la conjonction subtile d'un ensemble de facteurs sociocognitifs, psychoaffectifs et socio-organisationnels* » ; par conséquent : « *rencontrer l'ensemble de ces conditions tient davantage de l'improbable que du naturellement plausible* »¹⁶. De plus, si le travail en équipe des enseignants est présenté comme une condition de la professionnalisation, il peut aussi apparaître comme « *une importation de nouvelles formes de management* »¹⁷.

¹¹ BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, p. 30.

¹² Ibid., p. 31.

¹³ Ibid., p. 32.

¹⁴ Rapport de la mission de suivi de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique, remis le 15 mars 2011 (<http://www.education.gouv.fr/cid55397/reforme-du-lycee-remise-au-ministre-du-rapport-des-inspections-generales.html>, consulté le 30/08/2011)

¹⁵ LETOR C., PÉRISSET BAGNOUD D. (2010). Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. In CORRIVEAU L., LETOR C., PÉRISSET BAGNOUD D., SAVOIE-ZAJC L. (Ed), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp.165-173). Bruxelles : De Boeck.

¹⁶ Ibid., pp. 168-169.

¹⁷ Ibid., p. 171.

Enfin, la persistance de fortes inégalités scolaires, et en particulier la moindre réussite des élèves de catégories populaires, notamment au lycée général, a des conséquences sur l'état d'esprit des enseignants. Pour Alain Léger, « *l'échec scolaire massif qui frappe les enfants d'origine populaire n'est rien d'autre que le résultat direct de la politique de démocratisation quantitative ou de massification qui a été menée depuis près de cinquante ans* »¹⁸. Comparant l'origine sociale des élèves scolarisés en 2001-2002 dans les formations les plus courtes et les plus longues¹⁹, il montre que le pourcentage d'élèves venant des classes populaires (comptant pour 60 % de la population active) constitue 75,3 % des élèves de BEP, contre seulement 22,2 % des étudiants de second cycle universitaire. Cet échec d'une démocratisation qualitative de l'enseignement secondaire, et notamment du lycée général, doit être mis en lien avec les évolutions constatées plus haut.

B - La gestion mentale, une approche pédagogique spécifique

Dans le cadre d'un lycée général en mutation, présenté rapidement ci-dessus, la gestion mentale est l'approche pédagogique dont j'ai souhaité étudier les mises en œuvre, car c'est mon domaine originel d'intervention en tant que formateur²⁰. Cette approche présente aussi l'avantage d'être clairement identifiée, avec en Haute-Normandie (et aussi dans quelques autres académies), des formations sur site portant l'intitulé « *Pédagogie des gestes mentaux* ».

1/ Qu'est-ce que la gestion mentale ?

Les définitions concises de la gestion mentale sont rares. Sur le site de l'Institut International de Gestion Mentale, la définition suivante est proposée : « *Le gestion mentale explore, décrit et étudie les processus mentaux dans leur diversité. Cette psychologie de la conscience cognitive a été élaborée par Antoine de La Garanderie à partir de l'analyse des habitudes mentales de très nombreux sujets* »²¹. Pour sa part, Michèle Verneyre, qui fut longtemps formatrice en gestion mentale dans l'enseignement public, la définit comme « *la science de l'expérience d'une conscience s'interrogeant sur ses processus d'apprentissage* »²². Paul Aguilar affirme de son côté, qu'avec la gestion mentale, « *nous sommes en présence d'une pédagogie des moyens d'apprendre, centrée sur l'individu et fondée sur une philosophie réaliste et expérimentale de l'homme* »²³. Enfin, les auteurs du "Vocabulaire de la gestion mentale" insistent sur le double sens de l'expression, désignant d'une part « *la nécessité pour la conscience*

¹⁸ LÉGER A. (2002). *Cours de sociologie de l'Éducation*. Université de Caen, Centre de Télé-Enseignement Universitaire (<http://alainleger.free.fr/textes/effet-etablissement.pdf>, consulté le 30/08/2011)

¹⁹ À partir des sources de la Direction de la Programmation et du Développement (*Repères et références statistiques*, 2002).

²⁰ J'ai obtenu en 2004 le label de *formateur en pédagogie de la gestion mentale*, à la suite d'une formation dispensée par la *Fédération des associations Initiative et Formation*, sous l'égide d'Antoine de La Garanderie.

²¹ <http://www.iigm.org/default.aspx?tabid=31>, consulté le 30/08/2011.

²² VERNEYRE M. (1995). L'iceberg de la gestion mentale. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en question* (pp. 21-34). Toulouse : Érès, p. 21.

²³ AGUILAR P. (1994). *Gestion mentale et formation des enseignants*. Mémoire de DEA, Université de Lyon II, p. 12.

d'effectuer un geste pour atteindre le sens du savoir » (les cinq gestes mentaux), et d'autre part « la capacité de la conscience de pouvoir gérer de façon autonome des expressions mentales »²⁴. L'expression "gestion mentale" a été inventée par une commission française chargée en 1982 par le Ministère de l'Éducation Nationale d'étudier les travaux d'Antoine de La Garanderie²⁵. C'est en effet ce philosophe français, qui, à partir d'une démarche expérimentale et introspective, a élaboré cette théorisation pédagogique. C'est dans l'ouvrage : "Les profils pédagogique", datant de 1980, que la gestion mentale se fait connaître du grand public.

Parmi les notions centrales de la gestion mentale, c'est souvent l'évocation qui est d'abord citée. Elle peut être définie comme « un objet mental, constitué et produit dans le prolongement d'une activité perceptive », mais aussi comme un « processus mettant en scène un geste opératoire de la pensée en quête de sens »²⁶. Elle est souvent présentée comme la condition première d'un apprentissage efficace.

Chaque individu prend peu à peu, au cours de son histoire, des *habitudes évocatives* spécifiques, couvrant une *palette évocative* plus ou moins riche et variée. Si on retient souvent seulement la nature des évocations (visuelle, auditive, verbale, tactile), d'autres distinctions sont tout aussi importantes : le cadre des évocations (pouvant se situer plutôt dans le temps, l'espace ou le mouvement), leur codage (pouvant être en première personne, donc en référence à soi ; ou en troisième personne, en référence à quelqu'un d'autre), et leurs paramètres d'appui (avec quatre niveaux différents d'appréhension du réel : le niveau concret, les codes, les liens logiques et les liens originaux). Chacun peut évoluer dans ses *habitudes évocatives* et enrichir à tout moment cette *palette évocative*, grâce à une médiation adaptée²⁷.

Les cinq *gestes mentaux* constituent une autre composante essentielle de cette approche : il s'agit de l'*attention*, de la *compréhension*, de la *mémorisation*, de la *réflexion* et de l'*imagination créatrice*. Le terme de "geste mental" peut être ainsi défini : « comme le geste physique, il se développe dans le temps et l'espace. Il a un commencement, une structure et se poursuit jusqu'à une fin, explicitement ou implicitement visée. Il repose sur un projet de sens et s'actualise au moyen des évocations mentales qui sont liées aux habitudes de fonctionnement du sujet »²⁸. Ainsi, définis chacun par un projet s'inscrivant dans une dynamique spécifique, ces gestes mentaux s'imbriquent de différentes façons dans toutes les activités d'apprentissage. Une éducation à ces gestes mentaux permet de mieux prendre conscience de ceux qu'on tend spontanément à privilégier ou au contraire à négliger, ou encore à utiliser de façon

²⁴ GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale, p.37.

²⁵ Ibid., p. 37.

²⁶ Ibid., p. 30.

²⁷ Pour une présentation détaillée des différentes façons d'évoquer, voir par exemple : EVANO C. (1999). *La gestion mentale : un autre regard, une autre écoute en pédagogie*. Paris : Nathan, pp. 108-151.

²⁸ GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). Op. cit., p. 35.

partielle ou peu adaptée à la tâche : grâce à cette démarche métacognitive, il devient alors possible de les mettre en œuvre de façon plus consciente et plus efficace²⁹.

Dans les années 1990, Antoine de La Garanderie met davantage l'accent sur les notions de *projets*, *projets de sens*, *structures de projet de sens*. Dans *Défense et illustration de l'introspection*, il définit ces *structures de projet de sens* : « *elles se forment en référence soit au temps, soit à l'espace... Elles se stabiliseront et commanderont des réactions identiques sous forme d'habitudes évocatrices, qui seront les modes acquis selon lesquels le sujet donne sens aux différentes situations perceptives de sa vie* »³⁰. Treize ans plus tard, La Garanderie revient sur la notion de *projet de sens* : « *Avec le terme de sens, on est au niveau qui convient pour désigner les actes de connaissance par leur essence, c'est-à-dire ce qu'ils sont... Tout acte de connaissance procède d'un projet de sens, qui peut lui procurer son bon sens. Faute de renseigner l'élève sur les projets de sens qui doivent réguler les actes de connaissance, celui-ci échoue à les bien utiliser, parce qu'il ne conçoit pas qu'il ait à s'en donner* »³¹. Ce passage témoigne d'une évolution importante, non seulement sur le plan du vocabulaire, mais aussi concernant l'enracinement phénoménologique de la gestion mentale. On peut d'ailleurs remarquer dans la citation précédente qu'Antoine de La Garanderie parle d' "*acte de connaissance*" à la place de "*geste mental*". En effet, cette expression « *rend possible une analyse phénoménologique et descriptive de l'activité de connaissance* »³².

Ces notions ont été reprises par d'autres formateurs en gestion mentale, comme par exemple Guy Sonnois, définissant plus simplement ainsi la notion de projet : « *Pour qu'une action soit menée avec des chances de réussite, il est nécessaire de construire auparavant un projet mental qui mette en forme notre intention vis-à-vis de cette action... Ce projet est constitué du but que l'on vise et d'acquis anciens mobilisés pour l'atteindre* »³³. De même, dans le cadre du projet européen *Co-nai-sens*³⁴, des définitions plus accessibles sont proposées : « *Le projet est une structure interne propre à chacun, à chaque sujet et qui lui permet d'orienter son activité mentale. C'est donc l'orientation spontanée et/ou réfléchie que le sujet donne à son activité* »³⁵. Et pour *projet de sens* : « *Tout sujet qui accomplit des actes de connaissances, quels qu'ils soient et quels qu'en soient les contenus, le fait avec ses habitudes évocatrices, son fonctionnement, sa vision du monde... Ces projets de sens constituent ma manière d'être au monde, ils sont la lorgnette (souvent inconsciente) avec laquelle je regarde le monde* ».

²⁹ Sur les gestes mentaux, voir par exemple : CHICH J.-P., JACQUET M., MÉRIAUX N., VERNEYRE M. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Retz, pp. 63-81.

³⁰ DE LA GARANDERIE A. (1989). *Défense et illustration de l'introspection*. Paris : Bayard, p. 72.

³¹ DE LA GARANDERIE A. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance*. Lyon : Chronique Sociale, p. 20.

³² GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale, p. 9.

³³ SONNOIS G. (2009). *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*. Lyon : Chronique Sociale, p. 59.

³⁴ Il s'agit d'un projet financé avec le soutien de la Commission Européenne, dans le cadre du programme Socrates Comenius Action 2.1, visant à diffuser la gestion mentale et à la mettre en œuvre dans des établissements scolaires de différents pays européens.

³⁵ Définitions extraites d'un diaporama conçu par Michèle Giroul, Anne Moinet, Hélène et Pierre-Paul Delvaux, disponible sur le site : http://www.inforef.be/projets/conaisens/module/concepts_fr.htm, consulté le 30/08/2011.

Cette évolution théorique mène aussi La Garanderie à étoffer peu à peu la notion de *profil pédagogique*. D'abord limitée à un croisement entre langues pédagogiques et paramètres³⁶, cette notion s'élargit peu à peu pour être actuellement définie comme « *le portrait cognitif d'une personne* »³⁷. Les auteurs du "Vocabulaire de la gestion mentale" ajoutent : « *En effet, il rend compte des structures mentales de projet de sens qui habitent un sujet, et de l'itinéraire mental qu'il se donne pour penser* »³⁸.

Antoine de La Garanderie s'est ainsi appuyé sur différentes influences dans l'élaboration de sa théorie, très évolutive au cours du temps et que beaucoup ont eu du mal à suivre : Bachelard pour la notion de profil pédagogique (*profil épistémologique*) ; Binet, Burloud et l'école de Würzburg pour la pratique d'une *introspection méthodique*, Rogers pour la pratique du *dialogue pédagogique* (avec la mise en œuvre des principes rogoriens, et notamment l'empathie), Husserl et Heidegger pour l'enracinement phénoménologique qui s'accroît dans les années 1990³⁹.

Le vocabulaire de la gestion mentale est donc spécifique, différent de celui des autres grands courants pédagogiques, à cause de ses origines, largement étrangères à la psychologie cognitive. En dehors du nom des différents *gestes mentaux* et de la notion très polysémique de *projet*, appartenant au langage courant, ce vocabulaire est très peu repris par ailleurs, même si on retrouve par exemple la notion d'*évocation* chez Pierre Vermersch⁴⁰, et la notion de *geste mental* (ou *geste intérieur*) chez les tenants de la psycho-phénoménologie (Vermersch) ou de la neurophénoménologie (Varela, Petitmengin, Depraz)⁴¹.

2/ Un succès et une diffusion importants

Dans les années 1980, la gestion mentale connaît un succès important, à la fois dans le grand public et dans le milieu enseignant. Dans les colonnes des Cahiers Pédagogiques, des articles enthousiastes sont alors publiés et un débat s'instaure entre partisans et détracteurs⁴². De nombreuses formations ont été organisées très rapidement, souvent de façon peu structurée.

Ce succès de la gestion mentale chez les enseignants a été notamment analysé par Françoise Clerc, qui montre que, se voulant en rupture avec la psychologie et les sciences de l'éducation, la gestion mentale va dans le sens des intuitions spontanées des enseignants⁴³. Ainsi, « *la gestion mentale est probablement assimilée à ce niveau intermédiaire du savoir que Gaston Bachelard caractérise comme étant l'état concret-*

³⁶ DE LA GARANDERIE A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Bayard, pp. 95-113.

³⁷ GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale, p. 60.

³⁸ Ibid., p. 60.

³⁹ GARDOU C. (1995). Pour ouvrir le débat. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 10-13). Toulouse : Érès.

⁴⁰ VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

⁴¹ PETITMENGIN C. (2006). De l'activité cérébrale à l'expérience vécue. In *Sciences Humaines, Les grands dossiers*, n°3, pp. 52-57.

⁴² ZAKHARTCHOUK J.-M. (1995). Gestion mentale, mérites et dérives. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 49-66). Toulouse : Érès, pp. 51-52.

⁴³ CLERC F. (1995). Gestion mentale et implications psychopédagogiques. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 97-112). Toulouse : Érès.

abstrait »⁴⁴, où « l'esprit est d'autant plus sûr de son abstraction que cette abstraction est plus clairement représentée par une intuition sensible »⁴⁵. Elle permet donc d'éviter une véritable rupture épistémologique avec les savoirs courants. De plus, elle apparaît compatible avec des choix pédagogiques traditionnels, comme le montre Françoise Clerc à propos des exemples pris dans les ouvrages d'Antoine de La Garanderie : « À ma connaissance, ne sont jamais évoquées les situations où les élèves sont en position d'inventer et de créer (problèmes ouverts en mathématiques, recherche documentaire, résolution de situations-problèmes en général). On peut estimer que ce traditionalisme est l'effet d'un souci d'efficacité... Mais cette approche conforte les enseignants dans un usage limité de la différenciation pédagogique qui ne remet pas fondamentalement en cause les pratiques de la pédagogie de la transmission magistrale des connaissances »⁴⁶. Fondée sur des valeurs humanistes et généreuses, portant un regard positif sur l'élève et renforçant le rôle du pédagogue, la gestion mentale conforte et rassure ainsi beaucoup d'enseignants.

Au-delà de l'effet de mode et alors que l'attention des médias et du monde éducatif s'est, depuis les années 1990, détournée de la gestion mentale, les formations en gestion mentale se sont néanmoins poursuivies jusqu'à aujourd'hui sans véritable essoufflement. Des formations approfondies sont proposées par différentes structures : une formation de formateur est régulièrement mise en place par la Fédération des Associations Initiative et Formation⁴⁷ ; un diplôme universitaire « aide au développement cognitif, option profil pédagogique » est proposé par l'Université catholique de l'Ouest à Angers⁴⁸. Par ailleurs, la gestion mentale s'est assez largement diffusée dans les pays francophones, notamment en Belgique. Ainsi, un projet européen de diffusion de la gestion mentale, intitulé *Co-nai-sens*, a été impulsé entre 2005 et 2007 par une équipe belge, avec la collaboration d'établissements de plusieurs pays de l'Union Européenne⁴⁹.

3/ L'organisation des formations d'enseignants à la gestion mentale

Les formations d'enseignants ont été plus nombreuses dans l'enseignement privé, où Antoine de La Garanderie a fait toute sa carrière de professeur de philosophie, collaborant en particulier avec l'Institut Supérieur de Pédagogie. Mais elles existent aussi, de façon très variable selon les académies, dans l'Éducation Nationale : en particulier dans les académies d'Aix-Marseille, Bordeaux, Grenoble, Versailles et

⁴⁴ CLERC F. (1995). Gestion mentale et implications psychopédagogiques. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 97-112). Toulouse : Érès, p. 100.

⁴⁵ BACHELARD G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin, p. 8.

⁴⁶ CLERC F. (1995). Gestion mentale et implications psychopédagogiques. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 97-112). Toulouse : Érès, p. 107.

⁴⁷ <http://www.ifgm.org/Formations/formateurs.htm>, consulté le 31/08/2011.

⁴⁸ http://www.uco.fr/75137773/0/fiche___formation/&RH=ENSEIGN, consulté le 31/08/2011.

⁴⁹ Il s'agit d'un projet financé avec le soutien de la Commission Européenne, dans le cadre du programme Socrates Comenius Action 2.1. Voir : http://www.inforef.be/projets/conaisens/index_fr.htm, consulté le 31/08/2011.

Rouen⁵⁰. Elles ont alors généralement débuté dans le cadre des MAFPEN, créées au milieu des années 1980⁵¹.

Dans le cas des deux académies normandes, cadre géographique de cette recherche, et concernant plus particulièrement les stages sur site, auxquels cette recherche se limite, la situation des formations en gestion mentale est très différente. En Haute-Normandie, la première formation en gestion mentale organisée dans le cadre de la MAFPEN a eu lieu durant l'année scolaire 1991-92, animée par Michelle Luciani. Depuis ce moment, différents formateurs ont pris en charge des stages sur deux niveaux successifs de trois jours chacun, avec un intitulé portant explicitement sur la gestion mentale ("*pédagogie des gestes mentaux*" depuis la fin des années 1990). Concernant les lycées publics de Haute-Normandie, une vingtaine d'entre eux, généraux ou professionnels, ont connu une formation en gestion mentale d'au moins trois jours depuis douze ans. On peut donc parler pour cette académie d'une diffusion importante de la gestion mentale dans l'enseignement public secondaire (les formations ont d'ailleurs été plus nombreuses en collège qu'en lycée). En Basse-Normandie, des formations en gestion mentale ont été organisées dans le cadre de la MAFPEN dès 1988-89, animées alors par Martine Clavreul, mais il n'y a pas eu de façon durable de formateurs en gestion mentale propres à l'Education Nationale. Dans cette académie, ces formations ont donc été beaucoup plus nombreuses dans les établissements privés, même si certains établissements publics ont fait appel de façon autonome à des formateurs en gestion mentale extérieurs à l'Education Nationale. Ainsi, quatre lycées publics au moins ont pu bénéficier de stages de gestion mentale depuis le début des années 1990. Mais la diffusion de la gestion mentale dans l'enseignement public secondaire est restée beaucoup plus ponctuelle qu'en Haute-Normandie.

C - Les bases de la démarche de recherche

Pour mieux cerner les changements suscités par les formations en gestion mentale chez les enseignants de lycée de l'enseignement public, il convient maintenant de poser les bases de la démarche de recherche à mettre en œuvre, avec des interrogations portant d'une part sur la posture du praticien-chercheur, sur le statut des différents savoirs à mobiliser et sur la méthodologie à adopter.

⁵⁰ Voir ici le document de présentation de la gestion mentale, élaboré par Monique et Philippe Olivetti : <http://education21.fr/Documents/Presentation%20Gestion%20Mentale.pdf>, consulté le 31/08/2011.

⁵¹ La formation continue des enseignants est fondée en France par le texte ministériel du 24 mai 1984, d'Alain Savary, mettant en place dans chaque académie des Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation Nationale.

1/ La posture de praticien-chercheur

Comme le suggère Luc Albarello⁵², il convient d'abord de distinguer le "*praticien-chercheur*" du "*praticien réflexif*"⁵³, menant une réflexion dans l'action et sur l'action, mais dont les objectifs portent uniquement sur les améliorations à apporter à sa pratique professionnelle. La posture du *praticien-chercheur*, engagé sur le terrain, mais distancié dans sa recherche, est inconfortable d'autant plus que ces deux positions sont souvent étroitement imbriquées au quotidien. Recherche et enseignement relèvent néanmoins de paradigmes différents (produisant des savoirs épistémologiques dans un cas, des savoirs d'action dans l'autre), ce qui peut entraîner des risques de confusion. Si l'engagement est incontestablement un atout, car il donne des appuis pour la recherche, le doute et l'incertitude nécessaires pour le chercheur ne sont en général pas de mise sur le terrain. Ainsi, « *la position des praticiens-chercheurs est inconfortable car il s'agit de concilier deux modèles de pensée différents qui, dans certains cas, peuvent devenir contradictoires* »⁵⁴. J'ai fréquemment ressenti ces difficultés au cours de cette recherche.

Pour clarifier davantage ma posture, il me paraît plus honnête d'explicitier dès maintenant mes préconceptions, même si la nécessité de concision mène inévitablement à des schématisations. En effet, pour le chercheur, « *cette explicitation est d'abord à son propre bénéfice avant d'être à l'avantage de la compréhension de ses écrits par les autres* »⁵⁵, car les choix effectués reflètent largement ces présupposés, restant trop souvent implicites. La représentation de mes rôles professionnels d'enseignant et de formateur, centrée sur l'objectif de réussite des élèves – particulièrement de ceux qui peinent à apprendre – et mettant l'accent sur l'importance des processus d'apprentissage, a ainsi forcément une incidence sur cette recherche. De même, sur le plan pédagogique, ma vision très positive de l'élève, se rattachant incontestablement au postulat d'éducabilité, exerce très probablement une influence sur ma façon d'aborder ce sujet. Sur le plan épistémologique, la question du vécu subjectif des acteurs, qu'ils soient enseignants ou élèves, me paraît centrale, et spontanément, je tends donc à donner la priorité à une approche phénoménologique, prenant en compte la subjectivité des sujets pour parvenir à un certain degré d'objectivité, qui me paraît au fond plus fiable qu'une ambitieuse objectivité positiviste, car plus consciente de ses limites.

⁵² ALBARELLO L. (2010). La place paradoxale du praticien-chercheur. In *Éducation Permanente*, n°177, déc. 2010. Paris : CNAM. pp. 139-150.

⁵³ SCHÖN D.A. (1983). *The reflexive practitioner : how professionals think in action*. London : Basic Books Inc..

⁵⁴ SCHÖN D.A. (1983). *The reflexive practitioner : how professionals think in action*. London : Basic Books Inc., p. 139.

⁵⁵ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. 2^e édition*. Bruxelles : De Boeck, p. 353.

2/ Savoirs, théories et statut épistémologique de la gestion mentale

Concernant le sujet choisi, la question du statut des savoirs, de leur *niveau* éventuel ou de leur *type*, m'apparaît à la fois centrale et d'une grande complexité. Il me paraît donc opportun de tenter d'éclaircir ce point sans plus attendre.

On oppose souvent savoirs issus de la recherche (ou savoirs scientifiques) et savoirs issus de l'expérience (ou savoirs pratiques). Cette opposition ne me paraît pas assez nuancée : Bachelard a en effet distingué des niveaux intermédiaires de savoirs permettant d'atténuer voire d'éviter les ruptures épistémologiques⁵⁶. Ainsi, Van der Maren distingue cinq types de savoirs concernant le champ de l'éducation : le savoir pratique, la *praxis* (réflexion menée sur le savoir pratique), le savoir stratégique (ou savoir pour l'action), le savoir appliqué ou savoir technique, le savoir scientifique⁵⁷. Chacun de ces types de savoirs renvoie à des communautés de pratiques et à des idéologies, d'où de nombreux conflits de savoirs... notamment en formation. Ainsi, « *on peut penser les relations entre savoirs comme des relations entre groupes sociaux, relations de conflits, de concurrence, de déni mutuel, mais aussi, pourquoi pas, de complémentarité ou de confrontation constructive* »⁵⁸.

Ces savoirs s'assemblent et s'articulent pour former des théories, dont la validité est évaluée par un certain nombre de critères (par exemple, les neuf critères distingués par Murray Thomas et Claudine Michel sur les théories du développement⁵⁹). Ces théories peuvent aussi être classées dans une typologie : certaines sont descriptives ou empiriques, d'autres interprétatives ou herméneutiques, d'autres encore prescriptives, ou enfin stratégiques⁶⁰. Elles sont en évolution constante et leur validité scientifique peut être remise en question à tout moment par de nouveaux acquis de la recherche.

Comment alors positionner la gestion mentale en tant que théorie ? Et de quel type de savoirs peut-on parler dans son cas ? Incontestablement, elle apparaît comme une théorie tournée vers l'action (pédagogique ici) tout en étant porteuse de valeurs humanistes et d'une certaine vision de l'homme. Pour Françoise Clerc⁶¹, de même que pour Jean-Pierre Gaté et Thierry Payen de La Garanderie⁶², la gestion mentale constitue un « *niveau intermédiaire du savoir* », ou encore une « *rationalité intermédiaire* » (termes empruntés à Gaston Bachelard), présentant l'avantage d'éviter aux enseignants des ruptures épistémologiques trop brutales avec leurs savoirs issus de la pratique. On peut sans doute considérer aussi

⁵⁶ BACHELARD G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

⁵⁷ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, pp. 43-49.

⁵⁸ PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? In PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. (Ed), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 7-20). Bruxelles : De Boeck, p. 12.

⁵⁹ THOMAS R.-M., MICHEL C. (1994). *Théories du développement de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck, p. 18.

⁶⁰ VAN DER MAREN J.-M. (1996). Op. cit., pp. 70-74.

⁶¹ CLERC F. (1995). Gestion mentale et implications psychopédagogiques. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 97-112). Toulouse : Érès, p. 100.

⁶² GATÉ J.-P., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2007). *Introduction à Antoine de La Garanderie*. Lyon : Chronique Sociale, p. 79.

que c'est un savoir stratégique, c'est-à-dire un savoir appliqué pragmatique doublé d'une *praxis*, en reprenant la typologie des savoirs proposée par Jean-Marie Van der Maren. Le statut épistémologique de la gestion mentale apparaît donc un peu mieux : modélisation théorique assez complexe, tournée vers l'action, se situant à un niveau intermédiaire entre savoirs pratiques et savoirs scientifiques.

3/ Méthodologie, méthodes et techniques

À la base de la démarche de recherche, la question méthodologique est évidemment essentielle. Il convient d'abord de distinguer clairement méthodologie, méthodes et techniques, comme le préconise Mokhtar Kaddouri⁶³.

Une méthodologie de recherche désigne un discours, d'abord préalable, puis réflexif et critique, du chercheur sur sa démarche de recherche. Son objet est donc de penser la méthode qu'il convient de mettre au point, puis de discuter sa validité en confrontant les savoirs produits au processus et aux conditions de leur production. Ainsi, « *la réflexion méthodologique... débouche donc sur la définition d'un programme d'utilisation d'outils et de techniques de recueil et d'analyse qualitatives (et autres)* »⁶⁴.

C'est l'ensemble de ce programme qui est généralement qualifié de méthode, stratégie d'ensemble de conduite de la recherche qui consiste en « *un ensemble d'opérations systématiquement et rationnellement enchaînées* » afin d'incarner la cohérence de la démarche et de « *répondre aux critères formels et opérationnels imposés* »⁶⁵. La recherche en sciences humaines est marquée par l'opposition entre méthodes quantitatives et méthodes qualitatives. Les premières sont basées sur des techniques numériques, alors que les secondes reposent « *sur des opérations plus purement idéelles* », destinées à expliciter les significations exactes d'un ensemble de documents⁶⁶. Si cette opposition doit être nuancée et que diverses façons d'associer des techniques quantitatives et qualitatives peuvent être envisagées, elle renvoie néanmoins à deux paradigmes différents, positiviste d'une part, compréhensif d'autre part, définis par des finalités différentes.

Enfin, les techniques représentent une large palette d'outils opérationnels intervenant à différents moments de la recherche, en particulier lors du recueil de l'information (questionnaires, entretiens, observations, etc.) et lors de son traitement (échantillonnage, codage, comptage, catégorisation, réduction métaphorique, etc.)⁶⁷. Elles se rattachent à l'une ou l'autre des grandes méthodes définies plus haut.

Alors, quelle méthodologie, quelles méthodes et quelles techniques choisir pour cette recherche sur les changements suscités chez les enseignants par les formations en gestion mentale, en tentant au

⁶³ KADDOURI M. (2008). Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif. In *Éducation Permanente*, n°177, décembre 2008. Paris : CNAM. p. 86.

⁶⁴ MUCCHIELLI A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p. 129.

⁶⁵ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. 2^e édition*. Bruxelles : De Boeck, p. 112.

⁶⁶ MUCCHIELLI A. (1996). Op. cit., p. 36.

⁶⁷ Ibid., p. 180.

mieux de satisfaire aux critères de qualité ? Plus largement, comment décliner sur ce plan l'équation intellectuelle de l'apprenti-chercheur à partir du sujet choisi ?

4/ Préciser les contours du projet de recherche

Selon Luc Albarello, il est essentiel d'abord pour le praticien-chercheur de « *faire émerger le phénomène qui sera au centre de la recherche* »⁶⁸, ce qui se cache derrière les faits, les attitudes, etc. Concernant mon sujet d'étude, il me semble que deux phénomènes sont au cœur :

- d'une part, la description des changements qui s'opèrent chez les enseignants grâce aux formations en gestion mentale (représentations, pratiques pédagogiques, identité professionnelle, etc.) ;
- d'autre part, l'analyse des vecteurs permettant ces changements dans les formations elles-mêmes et autour d'elles, concernant les contenus de formation, les pratiques de formations utilisées, le contexte et les conditions d'organisation de la formation.

Mais comment transformer cet objet d'étude se clarifiant peu à peu en véritable projet de recherche, pensé sur le plan méthodologique ? Bouchard et Gélinas⁶⁹, repris par Van der Maren, « *insistent sur la nécessité de commencer toute préparation d'une recherche par l'identification de la position du chercheur sur trois axes bipolaires* »⁷⁰ : l'axe épistémologique (allant du constructivisme à l'empirisme), l'axe des intentions (connaître-expliquer, agir et changer) et celui de la méthodologie (de qualitative à quantitative). Je vais donc tenter de me plier à l'exercice :

- sur le plan épistémologique, dans le prolongement des pré-conceptions présentées plus haut, je me situe du côté constructiviste de l'axe plutôt que du côté empirique, car mon thème de recherche me mène à une prise en compte des représentations et de la subjectivité des enseignants ;
- sur le plan des intentions, je souhaite inscrire ma recherche dans l'action et pas seulement dans une visée explicative, car l'enjeu est bien d'inscrire cette réflexion comme piste de solution aux difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en œuvre de la réforme du lycée ;
- sur le plan de la méthodologie, il me paraît donc cohérent de m'orienter vers une démarche qualitative reposant sur des entretiens, afin de mieux comprendre les changements et leurs vecteurs tels qu'ils sont vécus par les enseignants ; mais je m'interroge sur le traitement des données, étant partagé entre le souci qualitatif d'affiner la compréhension et la volonté de tirer des conclusions pour l'action, ayant sans doute besoin d'appuis plus quantitatifs.

Ainsi, cet objet initial mal défini devient peu à peu sujet de recherche : l'équation intellectuelle du chercheur s'est un peu clarifiée pour parvenir à un premier niveau de formulation. Mais, au fur et à mesure

⁶⁸ ALBARELLO L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck, p. 33.

⁶⁹ BOUCHARD Y., GÉLINAS A. (1990). Un modèle alternatif de formation des futurs chercheurs. In *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, Volume 3, printemps 1990, pp. 121-141.

⁷⁰ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, p. 366.

de l'évolution de ce projet, la tâche semble devenir de plus en plus difficile en raison de la dimension épistémologique incontournable de la réflexion, de la nécessité de croiser différentes théories et différents niveaux de savoirs, de l'importance et des subtilités des aspects méthodologiques. Le paradigme général dans lequel s'inscrit ce travail est donc bien celui de la complexité, tel qu'il a été notamment décrit par Edgar Morin : une multiplicité des niveaux et des domaines de savoirs, et d'innombrables interactions⁷¹.

II – VERS LA PROBLÉMATISATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Quelle problématique pour l'objet de recherche précédemment défini ? Pour parvenir à répondre à cette question, il me semble nécessaire de prendre quelques appuis théoriques afin de clarifier la place de la gestion mentale, qui constitue incontestablement un *premier cercle* théorique pour cette recherche : à quel courant pédagogique plus large peut-on l'intégrer ? Quel regard est porté sur elle par pédagogues et chercheurs ? Du coup : comment me positionner moi-même par rapport à la gestion mentale dans le cadre de ce travail de recherche, en regard de mon positionnement habituel d'enseignant et de formateur ? À partir de cette clarification, une problématique établie sur des bases plus solides pourra être posée.

A - Regards croisés sur la gestion mentale

La gestion mentale, de par son succès initial au début des années 1980, a rapidement attiré l'attention des pédagogues et des chercheurs. Elle a été à la fois beaucoup louée et beaucoup critiquée, avec en conséquence de réelles difficultés pour la mettre en perspective de façon distanciée et en visant à l'objectivité.

1/ Une méthode d'éducabilité cognitive ?

La gestion mentale est apparue au moment de la vogue des méthodes d'éducabilité (rassemblées sous le terme générique d' "*éducation cognitive*"), ayant pour objectif de développer les fonctions intellectuelles sans passer par l'apprentissage de savoirs ou de savoir-faire disciplinaires. En effet, « *il ne s'agit donc plus, pour le formateur, d'enseigner des contenus, des connaissances propres à certaines disciplines, mais d'enseigner des règles générales de pensée, des procédures intellectuelles, des processus d'acquisition et d'utilisation des connaissances* »⁷². Cette perspective, présentée comme une « *révolution copernicienne* » par Even Loarer⁷³, s'enracine d'une part dans une conception évolutionniste de l'intelligence, et d'autre part dans la prééminence donnée aux compétences transversales sur les connaissances

⁷¹ MORIN E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.

⁷² LOARER E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. In *Revue Française de Pédagogie*, n°122, janvier - février - mars 1998, p. 121.

⁷³ Ibid., p. 122.

contextualisées. De façon un peu plus large, Michel Huteau définit l'*éducation cognitive* par quatre postulats : elle valorise les processus relativement aux connaissances, la cognition relativement à l'affectivité, les processus métacognitifs, le rôle des processus médiationnels dans la relation pédagogique⁷⁴. Très nombreuses et très diverses, ces méthodes ont connu un réel succès, à la fois à cause de la volonté affichée de démocratisation de l'enseignement secondaire et aussi en raison des nécessités nouvelles de la formation pour adultes. Les deux plus importantes d'entre elles sont incontestablement le Programme d'Enrichissement Instrumental⁷⁵ (méthode mise au point par Reuven Feuerstein en Israël dès la fin des années 1940) et les Ateliers de Raisonnement Logique⁷⁶ (méthode élaborée en France dans les années 1970, notamment sous l'impulsion de Pierre Higelé).

La gestion mentale se rattache par certains aspects à ces *méthodes d'éducabilité*. Elle en partage les postulats et les valeurs. Elle aussi accorde une place prééminente à la transversalité à travers les *gestes mentaux*, elle aussi considère que l'intelligence peut évoluer, comme en témoignent les titres jugés parfois racoleurs de certains ouvrages s'en réclamant (exemple : "*Développez l'intelligence de votre enfant*" de Françoise Brissard⁷⁷). Néanmoins, elle s'en différencie par des aspects importants. Son enracinement théorique, évoqué plus haut, est très différent des sources théoriques des *méthodes d'éducabilité*, se réclamant de Piaget, Vygotsky, Bruner et du courant de la métacognition⁷⁸. De plus, sa souplesse d'application lui permet d'être mise en œuvre également lors des cours habituels, en lien avec des savoirs et savoir-faire disciplinaires et en dehors de séances méthodologiques transversales spécifiques, ce qui l'exclut donc de la définition proposée par Even Loarer et citée au début de ce paragraphe.

Tentant de situer la gestion mentale parmi les autres approches pédagogiques, Guy Avanzini insiste sur son originalité et la positionne de trois façons différentes⁷⁹ : c'est une méthode d'apprentissage et non une méthode d'enseignement (« *il s'agit d'aider l'élève à acquérir l'autonomie de sa démarche d'apprentissage par la métacognition qu'il en acquiert* »⁸⁰) ; elle fait passer d'une typologie à une *gestologie* (chacun peut enrichir ses procédures mentales par la mise en œuvre de projets autres que ceux posés spontanément) ; elle exerce une modalité spécifique de médiation (par le *dialogue pédagogique*, le sujet est mis en relation avec lui-même).

Ainsi, la gestion mentale n'a pas été touchée de façon importante par les remises en cause dont ont été victimes les méthodes d'éducabilité à partir de la fin des années 1990, portant notamment sur le fait

⁷⁴ HUTEAU M. (2000). Où en est l'éducation cognitive ? In *Cahiers Pédagogiques*, n°381, février 2000, p. 19.

⁷⁵ RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. 6^e édition. Paris : ESF, p. 278.

⁷⁶ Ibid., p. 43.

⁷⁷ BRISSARD F. (1988). *Développez l'intelligence de votre enfant par la méthode La Garanderie*. Paris : Éditions du Rocher, 1988.

⁷⁸ LOARER E. (1998). Op. cit., pp. 127-131.

⁷⁹ AVANZINI G. (1996). Gestion mentale et autres approches pédagogiques. In Colloque international de gestion mentale (Ed), *Gestion mentale et recherche de sens* (pp. 65-72). Paris : Nathan.

⁸⁰ Ibid., p. 67.

qu'elles auraient minimisé les difficultés du transfert des apprentissages⁸¹. Cela ne l'a pas empêché de faire l'objet de très nombreuses critiques, mais il s'agit de critiques spécifiques et la visant directement.

2/ Les critiques de la gestion mentale

Ces critiques se sont multipliées à partir de la fin des années 1980 et au cours des années 1990. Elles émanent à la fois de chercheurs et de pédagogues, et sont de nature très diverse. Gardou mentionne ainsi qu'un fossé profond « *sépare l'engouement de nombre de pédagogues de terrain et la réserve de la communauté scientifique* », mais relève aussi que beaucoup « *regrettent l'absence de débat, d'évaluation et déplorent la présentation souvent maladroite et simpliste, par des inconditionnels, d'une méthode qui éradiquerait l'échec scolaire* »⁸². L'attitude sur ce point de La Garanderie lui-même est critiquée : « *On lui reproche de refuser le débat scientifique avec ses pairs, en évitant une confrontation avec ce que les cognitivistes disent du cerveau* »⁸³.

C'est en effet d'abord la scientificité de la gestion mentale qui a été contestée. Pourtant, certains analystes relèvent des points de convergence entre la gestion mentale et les travaux des psychologues cognitivistes, des neuroscientifiques ou des didacticiens. Par exemple, à propos de la distinction prônée par la gestion mentale entre temps d'activité perceptive et moments réservés à l'évocation, Elisabeth Greblot relève que « *les recherches sur l'interférence sélective de l'image et du percept confirment la nécessité de laisser aux apprenants des moments différents pour regarder et pour former une image visuelle* »⁸⁴.

Mais des points importants du modèle théorique de la gestion mentale ont été remis en cause, à commencer par la distinction établie entre *auditif* et *visuel*. Celle-ci est d'abord parfois accusée de renvoyer à des personnes et non à des catégories d'images mentales, comme en attestent certains passages ambigus d'ouvrages d'Antoine de La Garanderie, pointés par Elisabeth Greblot : « *Avec le second élève interrogé, nous constatons qu'il est auditif...* »⁸⁵ ou encore le terme "*visuel*" défini par « *personne qui évoque en images* »⁸⁶. En outre, la gestion mentale est accusée de négliger complètement les images kinesthésiques et donc de nier la place du corps dans les apprentissages : « *si la classification en visuels et auditifs... est prise dans un sens restreint, peu de liens peuvent être établis entre la gestion mentale et les*

⁸¹ LOARER E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. In *Revue Française de Pédagogie*, n°122, janvier - février - mars 1998, p.149.

⁸² GARDOU C. (1995). Pour ouvrir le débat. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 9-20). Toulouse : Érès, p.13.

⁸³ TAPERNOUX P. (1995). Ni cet excès d'honneur, ni cette indignité. In *Cahiers Pédagogiques*, n°330, janvier 1995, p.21.

⁸⁴ GREBLOT E. (1995). Gestion mentale, emprunts et confusions théoriques. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 35-48). Toulouse : Érès, p. 36.

⁸⁵ DE LA GARANDERIE A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Bayard, p.105.

⁸⁶ DE LA GARANDERIE A., TINGRY E. (1991). *On peut tous toujours réussir*. Paris : Bayard, p.215.

neurosciences. Car, si on peut négliger chez l'homme les domaines olfactifs ou gustatif, il est difficile de ne pas tenir compte du registre somato-kinesthésique »⁸⁷.

D'autre part, qu'elles soient auditives ou visuelles, les images mentales telles qu'elles sont définies en gestion mentale par le terme d'évocation, seraient réduites à une re-présentation, simple prolongement de l'activité perceptive, alors qu'elles résultent selon la psychologie cognitive d'un processus de codage de l'information : « *l'image n'est ni un simple prolongement de l'activité perceptive ni une copie dormante d'expériences antérieures, mais une construction symbolique du sujet* »⁸⁸. De façon plus subtile, la gestion mentale est accusée de confondre « *modalité sensorielle auditive et systèmes de représentations verbales quand elle nomme évocations auditives les activités verbales* »⁸⁹. De même, « *dans l'expression images verbales, il y a confusion entre représentation imagée et représentation verbale* »⁹⁰. En effet, les chercheurs en psychologie cognitive, à partir de la théorie du *double codage* d'Allan Paivio, considèrent que le code verbal et le code imagé constituent deux systèmes de représentations ayant des propriétés structurales et fonctionnelles spécifiques⁹¹. Parmi ceux-ci, c'est Alain Lieury qui a dénoncé de la façon la plus virulente ce qui constitue selon lui une grave confusion théorique, dans deux articles publiés dans les *Cahiers Pédagogiques* au début des années 1990 : "*Auditifs, Visuels : la grande illusion*"⁹² et "*La confusion des codes symboliques : verbal et imagé*"⁹³. Il y affirme notamment que « *la plupart des sujets sont auditifs à court terme, mais ne le sont plus à long terme* », et que « *en dehors de quelques cas minoritaires, la majorité des individus possèdent à la fois des mécanismes verbaux et imagés, et pour cette majorité, les mécanismes imagés sont plus performants* »⁹⁴. Selon Jean-Michel Zakhartchouk, ces deux articles « *arriveront comme des coups de tonnerre et provoqueront bien des remous* »⁹⁵.

La psychologie cognitive remet également en cause la validité de l'introspection comme instrument de connaissance de ses propres processus d'apprentissage, alors que celle-ci est prônée par Antoine de La Garanderie. En effet, selon Elisabeth Greblot, différentes recherches « *relativisent nos capacités de prise de conscience des processus cognitifs* » et « *la psychologie cognitive démontre l'existence d'une forme de représentation abstraite, non accessible à l'expérience introspective* »⁹⁶. Alain Lieury accuse ainsi

⁸⁷ MORILLE A. (1991). Gestion mentale et neurosciences. In Colloque d'Angers vol.1 (Ed), *La gestion mentale, voie vers l'autonomie* (pp. 99-116). Paris : Éditions du Centurion, p. 103.

⁸⁸ GREBLOT E. (1995). Gestion mentale, emprunts et confusions théoriques. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 35-48). Toulouse : Érès, p. 42.

⁸⁹ Ibid., p. 43.

⁹⁰ Ibid., p. 43.

⁹¹ LIEURY A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod, pp. 39-42. Voir plus loin (cadre théorique) pour plus de détails.

⁹² LIEURY A. (1990). Auditifs, Visuels : la grande illusion. In *Cahiers Pédagogiques*, 287, octobre 1990, pp. 61-63.

⁹³ LIEURY A. (1991). La confusion des codes symboliques : verbal et imagé. In *Cahiers Pédagogiques*, 291, février 1991, pp. 72-73.

⁹⁴ ZAKHARTCHOUK J.-M. (1995). Gestion mentale, mérites et dérives. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 49-66). Toulouse : Érès, p. 57.

⁹⁵ Ibid., p. 56.

⁹⁶ GREBLOT E. (1995). Gestion mentale, emprunts et confusions théoriques. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions*. Toulouse : Érès, p. 43.

également la gestion mentale de générer l'illusion que nous pouvons savoir comment nous fonctionnons grâce à l'introspection, « *conception qui date du début du siècle et que la science moderne a fortement remise en cause* »⁹⁷. Par ailleurs, sur la question de la mémorisation, la gestion mentale parle d'un geste unique de mémorisation, « *conception unitaire de la mémoire supplantée aujourd'hui par une conception modulaire des mémoires à court terme et à long terme* »⁹⁸. Enfin, du point de vue des théories de l'apprentissage, le modèle théorique de la gestion mentale est accusé d'appauvrir notre appréhension systémique du réel : en effet, « *il paraît occulter des variables-sujets fondamentales pour l'explication de l'échec scolaire, comme le rapport socioculturel au savoir et les phénomènes de distinction dans la sélection, parce qu'il se focalise sur une approche cognitive décontextualisée* »⁹⁹.

À côté de ces critiques émanant généralement de psychologues cognitivistes, d'autres, venant cette fois de pédagogues, ont contesté le positionnement pédagogique de la gestion mentale, jugé trop traditionnel et s'inscrivant largement dans un modèle transmissif. Jean-Michel Zakhartchouk se fait l'écho de ces critiques¹⁰⁰ : « *il est en effet beaucoup plus question de la prise d'informations par l'élève... mais assez peu de la construction du savoir, des activités de recherche, des situations-problèmes* ». De même, il est reproché aux ouvrages de gestion mentale de proposer « *des exemples de contenus ultra-traditionnels, de l'accord du participe passé à la dictée, en passant par les listes de vocabulaire, la règle de trois et les tables de multiplication* ». Par ailleurs, la hiérarchisation apparente des gestes mentaux (attention, mémorisation, puis compréhension) « *nous conduit là aussi à une vision très classique d'une progression qui va du simple (ou supposé tel) au complexe* ».

De son côté, Philippe Meirieu dresse à la fin des années 1980 un bilan plutôt positif de la gestion mentale, en insistant sur l'intérêt des *pauses silencieuses* et de la découverte de leur mode de fonctionnement par les élèves. Plus largement, il reconnaît l'importance de l'apport pédagogique d'Antoine de La Garanderie : « *il faut lui savoir gré d'avoir largement contribué à la réhabilitation du pédagogue dans sa classe sur l'efficacité intellectuelle de ses élèves* ». Il relève aussi qu'il a opéré « *un renversement épistémologique particulièrement important dans les rapports entre la psychologie et la pédagogie : cette dernière n'est pas, chez lui, déduite mécaniquement de la première, mais, c'est bien la première qui est mobilisée à la lumière de ses applications pédagogiques, des pratiques qu'elle permet de promouvoir et des valeurs qu'elle est susceptible d'incarner* »¹⁰¹. Mais il reproche à la gestion mentale de rester « *au service d'une didactique du cours magistral dont elle facilite l'assimilation sans remettre en*

⁹⁷ LIEURY A. (1990). Auditifs, Visuels : la grande illusion. In *Cahiers Pédagogiques*, 287, octobre 1990, p.62.

⁹⁸ GREBLOT E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissage*. Paris : ESF, p.112.

⁹⁹ TOZZI M. (1995). Gestion mentale, enseignement, formation et recherche. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 321-332). Toulouse : Érès, p.329.

¹⁰⁰ ZAKHARTCHOUK J.-M. (1995). Gestion mentale, mérites et dérives. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 49-66). Toulouse : Érès, p.54.

¹⁰¹ MEIRIEU P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF, p.71.

question la structure ». Même tempérée par une note de bas de page exonérant La Garanderie de « ces dévoiements », sa phrase, où il affirme que l'absence de réflexion sur le traitement didactique des contenus, « dans le pire des cas, réduit la gestion mentale à une béquille de la magistralité », sera reprise de façon caricaturale pour n'en retenir que l'expression finale afin de désigner la gestion mentale¹⁰².

Un reproche plus spécifique fait par ailleurs à la gestion mentale concerne la pratique du *dialogue pédagogique*. Pierre Vermersch critique la technique de questionnement utilisée par Antoine de La Garanderie, jugée trop centrée « sur l'identification de repères prédéfinis correspondant à son analyse en termes de profils pédagogiques » et lui reprochant d'être entièrement structuré sur le mode de l'alternative : « est-ce que c'est plutôt comme ceci... ou plutôt comme cela ». Il estime que, pour l'interviewé, ces façons de procéder « comportent trop de risques de le gêner et de l'empêcher de prendre conscience de son propre fonctionnement intellectuel » et que l'intervieweur peut « se retrouver en train d'essayer d'inventer la réalité de l'autre... en référence à sa propre expérience et à son propre fonctionnement »¹⁰³. Vermersch pondère sa critique du *dialogue pédagogique* dans le glossaire ajouté à la dernière édition de son ouvrage sur "*L'entretien d'explicitation*", notant les évolutions opérées par La Garanderie, qui « s'est plus clairement inspiré des techniques rogériennes »¹⁰⁴.

De façon beaucoup plus brutale, Étienne Bourgeois dénonce la dérive vers une catégorisation des élèves, pour lui sans appel : « il suffit de constater les dégâts qu'a pu produire dans les classes l'usage inconsidéré des typologies de La Garanderie »¹⁰⁵. Enfin, l'absence d'évaluation rigoureuse concernant l'efficacité réelle de la gestion mentale auprès des élèves a été également montrée du doigt (notamment par Lieury et Zakhartchouk). La gestion mentale est ainsi parfois présentée comme une tentative pour maintenir un statu quo professionnel acceptable face aux évolutions du métier¹⁰⁶, rassurante et même valorisante pour les enseignants, mais au fond contestable sur le plan pédagogique.

Même si La Garanderie lui-même a toujours refusé de rentrer dans ce débat, beaucoup de ces critiques ont été récusées par les partisans de la gestion mentale, avec des arguments qui ont pu à leur tour être critiqués, par exemple dans les colonnes des "*Cahiers Pédagogiques*", donnant alternativement la parole aux défenseurs et aux adversaires de la gestion mentale¹⁰⁷. Si on tente un bilan distancié de ces critiques, il semble qu'elles puissent être réparties en trois types :

¹⁰² MEIRIEU P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF, p. 72.

¹⁰³ VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, p. 25.

¹⁰⁴ Ibid., p. 25.

¹⁰⁵ BOURGEOIS E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques. In *Savoirs*, 2003-2 . Paris : L'Harmattan, p. 39.

¹⁰⁶ CLERC F. (1995). Gestion mentale et implications psychopédagogiques. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 97-112). Toulouse : Érès, p. 110.

¹⁰⁷ ZAKHARTCHOUK J.-M. (2000). La gestion mentale au fil du temps... et des Cahiers. In *Cahiers Pédagogiques*, 381, février 2000, pp. 17-18.

- Certaines semblent peu fondées et traduisent incontestablement la mauvaise connaissance qu'ont leurs auteurs de la gestion mentale. Par exemple, pour critiquer la distinction *auditif - visuel*, Alain Lieury attribue à La Garanderie « *l'idée que l'échec scolaire surviendrait lorsque l'enseignement serait surtout visuel pour un élève auditif ou inversement* »¹⁰⁸. À propos de ce genre de critiques, Michèle Verneyre relève la confusion souvent faite entre codage mental et besoin perceptif¹⁰⁹. Elle dénonce aussi les interprétations caricaturales trop fréquentes, réduisant la gestion mentale à la distinction *auditif - visuel*, à une méthode de mémorisation, voire même à un examen de conscience teinté de narcissisme¹¹⁰. Certaines présentations de la gestion mentale sont en effet tellement schématiques qu'elles en deviennent erronées. Par exemple, la définition suivante proposée dans les "*Cahiers Pédagogiques*", confondant *gestes mentaux* et *évocations* : « *Les gestes mentaux : évocations visuelles, auditives ou verbales. Ces gestes mentaux sont diversifiés pour chaque sujet afin que chacun découvre celui ou ceux qui conviennent le mieux à tel ou tel parmi ses apprentissages* »¹¹¹.

- D'autres étaient pertinentes au moment où elles ont été formulées et La Garanderie en a alors souvent tenu compte. C'est le cas de l'accusation faite à la gestion mentale de négliger les images kinesthésiques ou somesthésiques : à partir des années 1990, La Garanderie les considère également comme porteuses de sens, parlant d'*évocations tactiles* et s'appuyant notamment sur l'exemple d'Helen Keller¹¹² qu'il développe dans plusieurs de ses ouvrages¹¹³. C'est aussi le cas des accusations de catégorisation des élèves, dans le cadre d'expérimentations faites à partir des propositions des "*Profils pédagogiques*" : délaissant la notion de *paramètre*, insistant davantage sur celles de *projet de sens* et de *structure de projet*, La Garanderie recentre son propos sur la capacité de l'apprenant à évoluer en profondeur et à enrichir son *profil pédagogique*.

- D'autres enfin témoignent de différences irréductibles dans les fondements épistémologiques de la gestion mentale et de la psychologie cognitive. C'est le cas surtout de la structure modulaire et systémique du fonctionnement mental tel que le conçoit la psychologie cognitive, obéissant à un paradigme résolument différent de celui de la gestion mentale, pour laquelle c'est la dynamique de projet interne à la personne qui structure sa relation au monde et son appropriation des savoirs. Les débats sans fin à propos des images mentales et des systèmes de codage résultent de ces oppositions de fond.

¹⁰⁸ LIEURY A. (2004). Mémoire et apprentissage. In CARRÉ P., CASPAR P. (Ed), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 2° édition (pp. 257-278). Paris : Dunod, p. 261.

¹⁰⁹ VERNEYRE M. (1995). L'iceberg de la gestion mentale. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 21-34). Toulouse : Érès, p. 23.

¹¹⁰ Ibid., p. 24.

¹¹¹ ZAKHARTCHOUK J.-M. (1995). La gestion mentale au fil du temps... et des Cahiers. In *Cahiers Pédagogiques*, 381, février 2000, p. 18.

¹¹² KELLER H. (1927). *Sourde, muette, aveugle : histoire de ma vie*. Paris : Payot.

¹¹³ Par exemple : DE LA GARANDERIE A. (2004). *Plaisir de connaître, bonheur d'être*. Lyon : Chronique Sociale, pp. 22-23.

3/ Gestion mentale et phénoménologie

Pour achever cette mise en perspective de la gestion mentale, il convient de s'arrêter brièvement sur ses liens avec la phénoménologie, car cette dernière apparaît comme une approche centrale pour la comprendre.

École philosophique fondée par Husserl à la fin du XIX^e siècle, la phénoménologie peut être définie comme « *une science de l'apparaître, donc une science à la fois de la conscience, de ses actes et des objets qu'elle vise* »¹¹⁴. Elle constitue donc « *une rupture avec la familiarité des choses, nous détournant des phénomènes proprement dits* »¹¹⁵, pour tenter de comprendre l'en-deça de ce qui se manifeste spontanément à nous, à partir du sens que prennent les choses pour nous dans le cadre de notre *projet du monde*¹¹⁶. Retour aux choses mêmes débarrassées des « *vêtements d'idées* », la démarche phénoménologique passe donc par une « *psychologie descriptive de l'expérience subjective* » : « *l'être de l'objet visé n'est en effet saisissable qu'à travers la façon dont il est donné à la conscience et à travers les modalités par lesquelles elle le vise* »¹¹⁷. De façon plus ciblée, c'est la *phénoménologie des actes*, inspirée d'Husserl et du jeune Sartre, qui aide à cerner les actes cognitifs¹¹⁸. Celle-ci peut être divisée en philosophie phénoménologique d'une part et psycho-phénoménologie d'autre part, cette dernière pouvant être définie comme « *la science empirique de l'activité mentale telle qu'elle peut être saisie subjectivement dans le vécu* »¹¹⁹.

Bien qu'Antoine de La Garanderie soit philosophe de formation, les liens de la gestion mentale avec la phénoménologie ne s'affirment pas au départ, car il tient à rester dans un cadre strictement pédagogique, proposant un modèle théorique à partir d'expérimentations sur le terrain. Un tournant se manifeste en 1990 avec la parution de "*Pour une pédagogie de l'intelligence*" (dont le sous-titre est "*Phénoménologie et pédagogie*")¹²⁰ sous l'influence de son propre fils Thierry Payen de La Garanderie. Dans cet ouvrage, La Garanderie qualifie la gestion mentale de *phénoménologique* pour deux raisons essentielles : d'une part « *elle repose sur une exigence descriptive des vécus cognitifs qui prend résolument en compte l'expérience subjective... en s'efforçant de mettre entre parenthèse toute forme d'interprétation théorique ou de jugement à priori* » ; d'autre part « *elle confère à la conscience le statut de visée intentionnelle en présence de l'objet afin d'en quérir le sens, ce qui introduit à la notion de projet* »¹²¹. En effet, c'est grâce à une analyse descriptive des *vécus de conscience* qu'on atteint l'essence des gestes

¹¹⁴ VERMERSCH P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. 6^e édition. Paris : ESF, p. 207.

¹¹⁵ POURTOIS J.-P. & DESMET H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga, p. 23.

¹¹⁶ Ibid., p. 23.

¹¹⁷ LIPIANSKY E.-M. (2008). Critique des postulats cognitivistes. In *Connexions*, 89 / 2008-1, p. 52.

¹¹⁸ VERMERSCH P. (2010). Op. cit., p. 208.

¹¹⁹ Ibid., p. 208.

¹²⁰ DE LA GARANDERIE A. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Bayard.

¹²¹ GATÉ J.-P., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2007). *Introduction à Antoine de La Garanderie*. Lyon : Chronique Sociale, p. 60.

mentaux. De plus, l'évocation s'inscrit dans une dynamique mentale définie en termes de *structures de projet de sens*. Ainsi, « *le geste d'évocation mentale constitue bien une manière singulière de prendre conscience d'un objet qui ne nous est pas donné immédiatement* »¹²². Par ailleurs, le *projet mental* se nourrit incontestablement du concept d'*intentionnalité*, généralement défini comme « *le pouvoir qu'a la conscience de viser un objet* »¹²³. Enfin, c'est par l'introspection, rendue possible grâce au dialogue pédagogique, que l'on pourra comprendre par le *contexte présent* comme le prescrit la phénoménologie.

Néanmoins, selon Jean-Pierre Gaté¹²⁴, il serait faux de considérer que la gestion mentale soit une simple traduction pédagogique de la phénoménologie. En effet, si La Garanderie retient de la phénoménologie l'analyse descriptive des *vécus de conscience* par l'introspection, il ne retient pas le principe de *réduction transcendantale* présent chez Husserl (cherchant à atteindre les essences pures de l'intelligence et du sens), se situe dans un cadre fondamentalement réaliste (postulant l'existence des réalités extra-mentales, mais aussi mentales) et estime qu'on ne peut pas atteindre l'essence des actes mentaux en dehors de leur manifestation empirique (refusant donc l'idée d'essence pure des opérations de l'esprit).

La filiation de la gestion mentale avec le mouvement phénoménologique doit donc être relativisée. Pour Jean-Pierre Gaté et Thierry Payen de La Garanderie, ce sont plutôt des « *couches phénoménologiques* » qui se sont déposées à différents moments dans les linéaments de la réflexion d'Antoine de La Garanderie, nourrissant ses intuitions et son questionnement innovant sur les *actes de connaissance*. Au fond, au lieu de s'inscrire dans une filiation phénoménologique, « *il a découvert son propre chemin en phénoménologie, avec son horizon et ses finalités* »¹²⁵.

Critiquée par beaucoup, ayant connu des dérives regrettables dans ses mises en œuvre, la gestion mentale résiste néanmoins à l'épreuve du temps. Son efficacité sur le terrain est aujourd'hui souvent reconnue, malgré sa scientificité contestée : comme le rappelle Michel Tozzi, « *l'efficacité praxéologique n'est pas forcément un indicateur de la validité de la théorie* »¹²⁶.

Comment alors me positionner par rapport à la gestion mentale dans le cadre de ce travail de recherche ? Il importe ici de présenter les trois postures professionnelles qui vont s'articuler tout au long de ce travail.

¹²² GATÉ J.-P., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2007). *Introduction à Antoine de La Garanderie*. Lyon : Chronique Sociale, p. 64.

¹²³ <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/intentionnalite-philosophie/#>, consulté le 31/08/2011.

¹²⁴ GATÉ J.-P. (1995). Gestion mentale et phénoménologie. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 125-138). Toulouse : Érès, pp. 133-35.

¹²⁵ GATÉ J.-P., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2007). *Introduction à Antoine de La Garanderie*. Lyon : Chronique Sociale, p. 81.

¹²⁶ TOZZI M. (1995). Gestion mentale, enseignement, formation et recherche. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 321-332). Toulouse : Érès, p. 330.

B - Trois postures professionnelles emboîtées

Enseignant, formateur, chercheur : quel regard sur la gestion mentale, quelle visée épistémologique, à chacun de ces niveaux ?

1/ Enseigner avec la gestion mentale

Paul Aguilar dresse un tableau assez complet des différentes pratiques pédagogiques mettant en œuvre la gestion mentale¹²⁷. Certaines peuvent être mises en œuvre en classe entière : l'utilisation de "*pauses cognitives*" silencieuses à des moments différents du cours (ayant pour but de laisser un temps aux élèves afin qu'ils ramènent à la conscience des évocations précédemment mises en mémoire, ou qu'ils en construisent de nouvelles à partir de différents supports perçus juste avant) ; la *prise de notes en évocation* (trace écrite à élaborer *de tête* à partir d'un temps de présentation antérieur) ; la *différenciation des supports* (visuels, audio, etc.) et des *démarches* (inductive / déductive, globale / linéaire, etc.) ; plus rarement l'instauration de *temps métacognitifs* menant à réfléchir sur les *gestes mentaux* mis en œuvre. D'autres seront plutôt appliquées en groupe : la découverte de leur propre *palette évocative* par les élèves (grâce à des tests ou des exercices suivis d'échanges) ; la pratique du *dialogue pédagogique* après différents exercices faits en classe ; le travail de fond sur les *gestes mentaux* et leur imbrication dans différentes tâches scolaires. Toutes ces pratiques pourront également être mises en œuvre lors de séances d'aide individuelle, avec en plus la pratique de différents types d'entretiens pédagogiques.

Certains auteurs ont proposé un schéma de déroulement de cours en gestion mentale¹²⁸, avec d'abord un temps de « *convocation des évoqués* » (informations antérieures que les élèves ont normalement mémorisées et qu'ils se remémorent), puis un temps consacré à « *asseoir chaque notion nouvelle* » (par la mise en projet d'évocation, une présentation plurielle, des consignes différenciées, des temps d'évocation et de brefs *dialogues pédagogiques*), puis un moment de « *restitution selon des modalités variées* » (mise en schéma, dessin, production écrite ou orale...), et enfin une pratique régulière de l'« *entraînement mental* » (visant à prendre conscience des émotions pour passer à la mise en œuvre d'un *geste mental* efficace).

Le *dialogue pédagogique*, plus facile à mettre en œuvre en petit groupe ou en suivi individuel, est sans doute la pratique la plus centrale et la plus spécifique issue de la gestion mentale. Antoine de La Garanderie en donne une première définition en 1984 : « *Le dialogue pédagogique a pour but de rendre consciente, tant pour l'élève que pour l'enseignant, la réalité mentale qui constitue le domaine de la pédagogie implicite... Faire émerger au niveau de la conscience les habitudes évocatives constituera la*

¹²⁷ AGUILAR P. (1994). *Gestion mentale et formation des enseignants*. Mémoire de DEA. Lyon : Université de Lyon II, pp. 36-52.

¹²⁸ CHICH J.-P., JACQUET M., MÉRIAUX N., VERNEYRE M. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Retz, pp. 89-92.

*pierre de base du dialogue pédagogique »*¹²⁹. Quinze ans plus tard, il précise que « *le dialogue pédagogique a pour objet la prise de conscience par l'élève des moyens qu'il emploie ou qu'il pourrait mettre en œuvre dans les tâches d'apprentissage, d'acquisitions et de développements de connaissances »*¹³⁰. Pour Huguette Le Poul, le *dialogue pédagogique »* « *permet à l'apprenant de reconnaître sa manière de procéder pendant une activité d'apprentissage »*¹³¹. Formulé de façon plus triviale, on pourrait donc dire que le dialogue pédagogique questionne l'élève sur ce qu'il a fait *dans sa tête* face à telle ou telle tâche. La technique de questionnement, reposant sur des reformulations, des propositions de pistes différentes à choisir ou compléter par les élèves, des demandes d'explicitation concernant des termes utilisés ou des actions mentionnées, a été critiquée¹³², mais peut être convenablement maîtrisée par des enseignants ayant suivi la formation de base en gestion mentale (six jours). Chantal Evano¹³³ insiste pour sa part sur le fait que le *dialogue pédagogique* doit reposer sur quatre principes sous peine d'échouer : établir une relation de confiance et d'entraide, centrer le dialogue sur les méthodes de travail, décrire de façon suffisamment précise des stratégies pour évoluer, insérer les *dialogues pédagogiques* dans le dispositif pédagogique (afin qu'ils soient fréquents et « *clairement identifiés comme une activité pédagogique normale »*¹³⁴). Les prises de conscience suscitées chez l'élève par l'enseignant doivent donc lui permettre d'évoluer dans sa façon d'apprendre vers plus d'efficacité et de réussite.

À côté du dialogue pédagogique, temps en général assez bref et pouvant être mis en œuvre dans des cadres collectifs ou individuels, la gestion mentale propose également différentes sortes d'entretiens, plus longs (une à trois heures) et strictement individuels. Dans l'Éducation Nationale, c'est surtout *l'entretien pédagogique par recherche des processus efficaces* , mis au point par Michèle Verneyre, qui s'est diffusé. En effet, il peut être mis en œuvre dans un établissement scolaire, notamment dans le cadre du lycée, car il est limité à une heure (ce qui n'est pas le cas de *l'entretien-profil* proposé par Antoine de La Garanderie, durant trois heures en moyenne)¹³⁵. Cet entretien permet de prendre en charge un apprenant afin de « *l'accompagner pour expliciter ses stratégies dans son domaine de compétence, pour les choses qu'il réussit bien »*¹³⁶, car « *cela met en évidence des processus performants qui pourront être réutilisés volontairement dans d'autres domaines »*¹³⁷. Son déroulement est balisé de façon assez précise : un temps

¹²⁹ DE LA GARANDERIE A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève* . Paris : Bayard, p. 102.

¹³⁰ Citation extraite d'une conférence faite en 1999 et rapportée par : GATÉ J.-P. (2000). Les entretiens métacognitifs à visée pédagogique : vers une clinique éducationnelle. In Colloque International de Gestion Mentale (Ed), *Gestion mentale et mobilité de pensée* (pp. 109-133). Orsay : IIGM, p. 112.

¹³¹ LE POUL H. (2002). *Le dialogue pédagogique* . In *Eduquer* , n°1 – 2° trimestre 2002. Paris : L'Harmattan, p. 19.

¹³² Voir plus haut (1° partie : II – A - 2/, p. 25)

¹³³ EVANO C. (1999). *La gestion mentale : un autre regard, une autre écoute en pédagogie* . Paris : Nathan, pp. 158-165.

¹³⁴ EVANO C. (1999). *La gestion mentale : un autre regard, une autre écoute en pédagogie* . Paris : Nathan, p. 165.

¹³⁵ Ibid., pp. 168-177.

¹³⁶ CHICH J.-P., JACQUET M., MÉRIAUX N., VERNEYRE M. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale* . Paris : Retz, pp. 89-92.

¹³⁷ Ibid., p. 131.

est d'abord consacré à un domaine de réussite extra-scolaire où des points d'appui importants pourront apparaître, puis différentes disciplines scolaires sont abordées, à chaque fois à partir de moments précis et vécus d'apprentissage, pour aller vers celle(s) où l'élève se sent le plus en échec¹³⁸. Au-delà du cadre du lycée, Michèle Verneyre estime qu'un entretien pédagogique est nécessaire dans trois cas : pour « *offrir la possibilité de connaître son profil à l'élève en difficulté scolaire ou en projet d'améliorer un domaine particulier, en vue de l'aider à trouver des remédiations* » ; pour permettre à un sujet n'ayant vécu que des dialogues pédagogiques ponctuels d' « *aboutir à une compréhension d'ensemble de son fonctionnement mental* » ; pour qu'un stagiaire se formant à la gestion mentale puisse « *situer son propre mode de fonctionnement* »¹³⁹.

Dans les faits, les enseignants mettant en œuvre des pratiques venant de la gestion mentale, les complètent ou les croisent souvent avec des démarches ou des outils issus d'autres approches. Jean-Michel Zakhartchouk fait ainsi l'éloge de cet éclectisme du pédagogue de terrain, qui sait articuler la gestion mentale à d'autres démarches en prenant soin de garder une posture critique¹⁴⁰. Certains ouvrages relatent quelques-unes de ces tentatives de synthèse pédagogique : par exemple, Nicole Pierre décrit son utilisation de la gestion mentale comme appoint dans une pédagogie puisant d'abord dans l'analyse transactionnelle¹⁴¹ ; Marie-France Le Meignen analyse pour sa part comment associer gestion mentale, évaluation formative et pédagogie par objectifs de façon à favoriser au mieux la réussite des élèves¹⁴².

En tant qu'enseignant, j'ai mis en œuvre avec plus ou moins de succès les différentes pratiques préconisées par la gestion mentale, en classe (dans ce cadre en lien avec d'autres approches), en groupe, ou lors de suivis individuels. J'ai donc vécu moi-même les difficultés et les tâtonnements de l'enseignant qui essaie peu à peu de changer sa façon d'enseigner, avec une visée commune à beaucoup de collègues : favoriser au mieux la réussite de mes élèves. À ce niveau, ma posture épistémologique est alors entièrement tournée vers l'action, et les apports de la gestion mentale se mêlent à des *savoirs d'action*, parfois implicites, pour constituer un ensemble de pratiques appropriées de manière personnelle et dont l'enracinement théorique tend à s'effacer, au moins pendant le temps de l'action.

2/ Former à la gestion mentale

Former à la gestion mentale, c'est d'abord animer une formation. Terme d'usage récent et polysémique, le mot *formation* renvoie à une réalité complexe et multiforme. Le triangle des logiques de formation proposé par Fabre, croisant logique didactique, logique psychologique et logique socio-

¹³⁸ CHICH J.-P., JACQUET M., MÉRIAUX N., VERNEYRE M. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Retz, pp. 131-136.

¹³⁹ VERNEYRE M. (1993). Sens et finalité de l'entretien pédagogique. In *Gestion Mentale n°5*. Paris : Bayard, pp. 70-71.

¹⁴⁰ ZAKHARTCHOUK J.M. (1995). Gestion mentale, mérites et dérives. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 49-66). Toulouse : Érès, pp. 63-64.

¹⁴¹ PIERRE N. (2002). *Pratique de l'analyse transactionnelle dans la classe*. Paris : ESF.

¹⁴² LE MEIGNEN M.-F. (1994). *Faites-les réussir. Gestion mentale, évaluation formative, pédagogie par objectifs*. Paris : Éditions d'organisation.

économique, montre bien l'étendue de la palette des possibles, selon la façon dont sera accentuée ou au contraire négligée telle ou telle logique¹⁴³. Dans l'enseignement, la tâche des formateurs apparaît particulièrement complexe, en raison du haut degré d'élaboration des tâches confiées aux enseignants. En effet, « *les buts du travail, de nature symbolique, sont peu opérationnalisables en démarches procéduralisées* », et l'enseignant, agissant au sein d'un système dynamique, doit donc « *se construire un double modèle* » (un modèle de son action et un modèle de l'évolution du système auquel il s'adresse), ce qui suppose autonomie et responsabilité¹⁴⁴. Face à ces enjeux, le modèle scientifique traditionnel de la formation a été remis en cause dans les années 1990, y compris en formation initiale, par un modèle de formation construisant des savoirs sur l'action, à partir de la figure du *praticien réflexif* développée par Schön¹⁴⁵. Pour Marguerite Altet, « *la professionnalité du formateur d'enseignants peut être définie autour de trois facettes : une expertise de la pratique enseignante, une expertise de formateur d'adultes à l'accompagnement, une compétence à l'analyse des pratiques et à la production de savoirs, ainsi qu'à la recherche* »¹⁴⁶. En formation continue, les formateurs d'enseignants apparaissent d'autant plus comme des *interfaces* entre savoirs scientifiques et savoirs d'expérience, « *mettant en œuvre une ingénierie diversifiée pour mener les stagiaires à analyser leur pratique et à la faire évoluer* »¹⁴⁷. Arlette Mucchielli va plus loin encore en estimant que le formateur a « *comme objectif principal d'être le révélateur pour chacun de ce qu'il est au plus profond de soi* » : il a donc pour rôle « *d'accompagner chaque stagiaire, d'une part sur le chemin de sa propre découverte, d'autre part sur celui des changements que chacun décide d'effectuer en fonction de ce qu'il vient d'apprendre, de redécouvrir* »¹⁴⁸. Vue sous cet angle, toute formation est donc un processus de transformation identitaire.

Les enseignants en formation arrivent avec des représentations très diverses qui influent largement sur leur perception de la formation. Leur conception de l'apprentissage peut aller d'une vision très traditionnelle (apprendre, c'est augmenter quantitativement ses connaissances, ou c'est mémoriser et reproduire) à une représentation donnant la priorité à l'acquisition du sens (appliquer, comprendre), et même à une conception centrée sur la personne (voir quelque chose de manière différente, changer comme personne), comme le montre différentes recherches menées en Suède et au Royaume-Uni dans les années 1980¹⁴⁹. Cet aspect est particulièrement important pour des formations tournées vers les questions

¹⁴³ FABRE M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF, pp. 24-28.

¹⁴⁴ BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, p. 80.

¹⁴⁵ SCHÖN D.A. (1983). *The reflexive practitioner : how professionals think in action*. New York : Basic Books Inc.

¹⁴⁶ ALTET M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In PERRENOUD Ph., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. (Ed), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91-105). Bruxelles : De Boeck, p. 104.

¹⁴⁷ PAQUAY L. (2000). Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants. In CARLIER G., RENARD J.-P., PAQUAY L. (Ed), *La formation continue des enseignants* (pp. 155-181). Bruxelles : De Boeck, pp. 178-179.

¹⁴⁸ MUCCHIELLI A. (2000). La formation entre ouverture culturelle et travail sur soi. In CARLIER G., RENARD J.-P., PAQUAY L. (Ed), *La formation continue des enseignants* (pp. 221-224). Bruxelles : De Boeck, p. 223.

¹⁴⁹ CHARLIER B. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Bruxelles : De Boeck, pp. 34-50.

d'apprentissage, comme c'est le cas des formations en gestion mentale. Il a d'ailleurs souvent des répercussions sur la conception, pour ces enseignants, de ce que doit être pour eux une "bonne" formation, comme j'ai pu le constater à plusieurs reprises en tant que formateur : échanger sur ses pratiques, construire de nouveaux dispositifs pédagogiques à l'intention des élèves, recevoir des recettes simples à appliquer telles quelles en classe, se familiariser avec de nouvelles approches théoriques, mettre en jeu sa personne pour évoluer dans son identité professionnelle, voire personnelle... Ces représentations très éclatées coexistent souvent dans le même groupe d'enseignants en formation, menant à des attentes parfois contradictoires et compliquant la tâche du formateur.

Les formations en gestion mentale étudiées dans ce mémoire s'inscrivent donc dans le cadre général de la formation continue des enseignants. Présentent-elles des spécificités ? Même si des temps d'analyse de pratiques professionnelles sont souvent intégrés aux formations en gestion mentale (plutôt en fin de stage), celles-ci consistent avant tout à transmettre une théorisation pédagogique aux stagiaires, en s'appuyant sur leur vécu subjectif lors de différents petits exercices suivis de *dialogues pédagogiques*. Au-delà, elles visent donc une transformation de la personne par des prises de conscience successives, la menant à réaménager ses représentations pour faire évoluer sa pratique professionnelle. Témoignant sur son vécu de stagiaire en gestion mentale, Michel Tozzi parle d'une prise de conscience qui a agi sur sa propre personne sur trois plans : la connaissance de son propre fonctionnement cognitif, la découverte enrichissante d'autres stratégies à tester pour enrichir son fonctionnement, l'augmentation de son « *seuil de tolérance* » à la différence sur le plan cognitif¹⁵⁰. Devenu formateur, il insiste sur le fait que « *former à la gestion mentale suppose d'y être formé soi-même, de s'y perfectionner sur le terrain, et surtout d'analyser en groupe de contrôle sa pratique professionnelle* », déplorant au passage les simplifications opérées par certains formateurs, « *dénaturant la gestion mentale et la dogmatisant* »¹⁵¹.

Dans la présentation de la gestion mentale parmi d'autres *méthodes d'éducabilité* proposée par Maryvonne Sorel, le formateur en gestion mentale est d'abord présenté comme jouissant d'une liberté certaine, étant donné qu'il n'existe pas de prescriptions explicites émanant d'Antoine de La Garanderie ou validées par lui. Toutefois, l'accent est mis là aussi sur la nécessité pour le formateur d'« *avoir vécu de l'intérieur la gestion mentale* » et de « *s'être investi dans la compréhension de son propre fonctionnement mental* », afin d'être ouvert à d'autres stratégies d'apprentissage. La qualité de la relation avec le formé, la nécessité de mener les *dialogues pédagogiques* avec empathie, sont également mis en avant¹⁵². Nadette Mériaux reprend ces aspects en y ajoutant les "*pauses cognitives*" ou "*temps d'évocation*"; la diversification des supports, des démarches et des formes de restitution ; la production par les stagiaires

¹⁵⁰ TOZZI M. (1995). Gestion mentale, enseignement, formation et recherche. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 321-332). Toulouse : Érès, p. 321.

¹⁵¹ Ibid., p. 326.

¹⁵² SOREL M. (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 358-359.

d'outils de gestion mentale¹⁵³. Pour certains enseignants formés en gestion mentale, la mise en œuvre des pratiques préconisées en stage mène à trop de remises en question et à trop de changements, à la fois dans le déroulement de l'heure de cours et l'organisation de la progression annuelle¹⁵⁴. D'où un décalage important, souvent relevé (et au cœur de la problématique du mémoire de Paul Aguilar¹⁵⁵), entre le grand nombre de formations en gestion mentale et le faible investissement des enseignants dans ces nouvelles pratiques. Jean-Paul Michot relève en effet que la gestion mentale ne propose pas des savoir-faire pédagogiques clés en main, mais incite « à *entrer dans une dynamique de transformation de ses pratiques pédagogiques* »¹⁵⁶.

Toutes ces remarques renvoient bien évidemment à ma propre expérience de formateur en gestion mentale, traversée de périodes de vraie jubilation, mais aussi de phases de doutes et de difficultés. Ma posture épistémologique est ici différente, vis-à-vis de la gestion mentale, de celle que je peux endosser comme enseignant, car, en tant que formateur, la gestion mentale représente pour moi un contenu à transmettre, d'où de nombreuses interrogations didactiques et pédagogiques sur les dispositifs permettant au mieux son appropriation par les stagiaires. Mais cet objectif de contenu doit être mis en lien de façon pertinente avec l'autre objectif essentiel de la formation qui est la transformation de la personne : comment susciter des prises de conscience porteuses de changements dans les pratiques et au-delà, dans l'identité professionnelle, par le choix et l'agencement de différents dispositifs de formation ? Les itérations sont ici incessantes entre savoirs issus de l'expérience, savoirs se rattachant à la théorie de la gestion mentale et savoirs provenant d'autres approches pédagogiques ou scientifiques.

3/ Mener une recherche sur les mises en œuvre de la gestion mentale

Analyser les changements s'opérant chez les enseignants grâce aux formations en gestion mentale et les vecteurs qui les favorisent lors de la formation ; me situer dans une approche compréhensive permettant de mieux appréhender le vécu et le ressenti des enseignants ; adopter en conséquence une démarche qualitative reposant sur des entretiens ; inscrire cette recherche comme piste de solution aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la réforme du lycée : ces cadres, qui ont été définis un peu plus haut, posent, à la lumière des deux paragraphes précédents, la question du positionnement du chercheur. Car la classique opposition ou complémentarité entre praticien et chercheur me semble ici complexifiée de deux manières :

¹⁵³ MÉRIAUX N. (1991). Formation et gestion mentale : quelle pratique de la gestion mentale par le formateur en gestion mentale ? In Colloque d'Angers vol. 2 (Ed), *La gestion mentale, voie vers l'autonomie* (pp. 15-27). Paris : Bayard.

¹⁵⁴ VERNEYRE M. (1995). L'iceberg de la gestion mentale. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 21-34). Toulouse : Érès, p. 31.

¹⁵⁵ AGUILAR P. (1994). *Gestion mentale et formation des enseignants*. Mémoire de DEA. Lyon : Université de Lyon II.

¹⁵⁶ MICHOT J.-P. (1995). Gestion mentale et formation des enseignants. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 333-342). Toulouse : Érès, p. 336.

- D'abord, il ne s'agit pas d'une double, mais d'une triple posture, car les deux pôles mis en lien dans mon sujet de recherche (la formation et l'enseignement) sont au cœur de ma pratique professionnelle. Cela signifie donc que quand j'étudie ce que des enseignants font de la gestion mentale dans leur pratique professionnelle et la façon dont les formateurs essaient de susciter le changement dans leur formation, je suis renvoyé à l'observation de mes propres pratiques à deux niveaux différents.

- Ensuite, je ne peux appréhender le *premier cercle* théorique que constitue la gestion mentale dans cette recherche que de façons très différentes pour chacune de ces postures. En tant qu'enseignant, la gestion mentale représente pour moi un savoir stratégique guidant l'action, mais peu mis en perspective si ce n'est par une confrontation à des approches pédagogiques complémentaires. En tant que formateur, elle incarne un savoir de référence, parfois considéré avec une certaine distance, mais défendu avec conviction, car jouant un rôle de levier pour susciter des prises de conscience et des transformations professionnelles. En tant que chercheur, elle prend le visage d'une théorisation dont la portée praxéologique est souvent reconnue, mais qui apparaît incontestablement peu valide sur le plan scientifique : cette *rationalité intermédiaire* est donc à mettre en perspective et à critiquer en croisant des concepts issus de différentes disciplines. C'est ici mon positionnement épistémologique qui devient triple...

Dans cette perspective, comment mettre en œuvre les compétences exigées du praticien-chercheur telles que les définit Luc Albarello¹⁵⁷ ? Autrement dit : comment passer du terrain social dans lequel je suis acteur (dans mon cas à deux niveaux différents) au champ d'étude par rapport auquel je suis chercheur ?

Une première condition nécessaire est de prendre du recul par rapport à son objet. Albarello définit cette compétence comme « *la capacité d'adopter et de conserver une certaine distance émotionnelle et psychologique par rapport à l'objet de recherche* »¹⁵⁸. Le praticien-chercheur doit pouvoir mener sa recherche en toute liberté intellectuelle, mais aussi conserver une possibilité d'être critique. Ce recul m'est évidemment difficile, par rapport à la gestion mentale à laquelle je reste profondément attaché, par rapport à mon engagement dans la formation continue transversale, d'autant plus qu'il me paraît difficile de ne pas interviewer des enseignants n'ayant pas été formés par moi¹⁵⁹.

Il est ensuite nécessaire d' « *inscrire sa recherche dans un contexte organisationnel et temporel* »¹⁶⁰. Dans mon cas, le cadre institutionnel général est celui de l'Education Nationale et le cadre concret du terrain est celui de différents lycées de Haute et Basse-Normandie, où j'envisage de me rendre afin de réaliser des entretiens. C'est à ce niveau que mon regard sur des lycées où je suis déjà intervenu va changer, les faisant passer du statut de *terrains d'action* (car j'y ai animé une formation en gestion mentale

¹⁵⁷ ALBARELLO L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck, pp. 25-78.

¹⁵⁸ Ibid., p. 29.

¹⁵⁹ Nous ne sommes que deux formateurs en gestion mentale dans l'académie de Rouen, et c'est souvent moi qui anime les formations se déroulant en lycée général.

¹⁶⁰ Ibid., p. 31.

dans le passé) à celui de *champs d'étude* (car je vais y retourner en tant que chercheur). Au-delà, se pose le problème de la cohérence dans le temps et dans l'espace du déroulement de la recherche, et notamment de la phase de recueil des données : n'y a-t-il pas un risque de multiplier les biais en proposant des entretiens à trop d'enseignants du même établissement, ou en étalant excessivement dans le temps ce moment de recueil des témoignages ? Cet aspect sera repris et complété en deuxième partie¹⁶¹.

Après avoir fait émerger le phénomène situé au cœur de la recherche¹⁶², il s'agit de « *circonscrire son champ d'étude* », d' « *adopter un angle disciplinaire prioritaire* » et de « *limiter son objectif spécifique de recherche* »¹⁶³, afin de parvenir à une problématique rigoureuse dans son contenu et sa formulation. Cet effort de recentrage m'a été difficile, car différentes entrées m'on paru également stimulantes pour cette recherche : la comparaison enseignement public – enseignement privé (étant donnée l'histoire particulière de la gestion mentale et les caractéristiques différentes des cultures d'établissement de l'un et de l'autre), l'impact sur les élèves eux-mêmes des formations en gestion mentale suivies par leurs professeurs, etc. Mais les difficultés pour rassembler les enseignants constituant l'échantillon, la lourdeur des dispositifs de recueil de données à mettre en place, les risques de discordance avec mes choix initiaux sur les plans épistémologiques et méthodologiques m'ont incité à me centrer sur la question de la *personnalisation* (ou *individualisation*) de l'enseignement grâce à la mise en œuvre de la gestion mentale.

L'*équation intellectuelle du chercheur* est ainsi prête à passer à un autre niveau de formulation : en effet, le cadre est maintenant suffisamment clarifié pour aborder la question de la problématique.

C - Élaboration et reformulations de la problématique

C'est très en amont que j'ai tenté de problématiser cette recherche¹⁶⁴. Néanmoins, cette problématisation est longtemps restée à l'état d'ébauche et il a fallu attendre le déroulement des premiers entretiens sur le terrain pour qu'elle se précise et s'approfondisse à travers différentes reformulations.

De façon très large, Paillé et Mucchielli¹⁶⁵ définissent la problématique comme « *l'ensemble des questions qui président à la recherche* ». Pour ces deux auteurs, la problématique doit demeurer ouverte, sans trop d'éléments théoriques, traduisant « *une sorte de tension construite par le chercheur entre des pré-savoirs insuffisants et des phénomènes* ». Néanmoins, « *le chercheur travaille toujours, quelles que soient les situations, avec des théories de référence* » ; et la problématisation de la recherche « *révèle l'existence d'une théorie en construction* »¹⁶⁶. Ce rapport ambigu de la problématique au cadre théorique en train de s'ébaucher, mène à l'idée de reformulations et affinements successifs. Mais, dans la réalité du

¹⁶¹ Voir plus loin (2^e partie : II – B – 3/ La question des biais, pp. 88-91)

¹⁶² Voir plus haut dans la première partie : I – C - 4/ (p. 14).

¹⁶³ ALBARELLO L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck, pp. 33-55.

¹⁶⁴ Les cours de méthodologie, lors de la première année de master 2, m'y ont fortement incité !

¹⁶⁵ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p. 55.

¹⁶⁶ Ibid., pp.69-70.

déroulement chronologique (voir l'annexe 1), ces étapes ont été hésitantes voire même chaotiques, avec des demi-tours, des renoncements et quelques intuitions porteuses. Ce qui suit est donc bien une reconstruction¹⁶⁷.

1/ Une formulation originelle analysée, critiquée puis reformulée

Comment les formations en gestion mentale peuvent-elles mener les enseignants de lycée général à accompagner de façon plus personnalisée les élèves en difficulté ?

La formulation originelle ci-dessus se doit d'être analysée et critiquée, d'une part sur chacun des mots utilisés, renvoyant à des idées toutes faites guidant inconsciemment la recherche, d'autre part sur le type de formulation choisi, à mettre en cohérence avec les orientations préalablement données à la recherche¹⁶⁸. Pour Pierre Paillé et Alex Mucchielli, « une bonne problématique doit prendre la précaution d'énoncer dans quelle position épistémologique elle se situe et quels sont ses référents en général »¹⁶⁹.

Voici donc d'abord une analyse critique des termes utilisés pour formuler cette problématique :

- « *Mener* » : le terme peut paraître trop incitatif, pouvant même aller jusqu'à suggérer une certaine contrainte. Ne pourrait-on y déceler une forme d'aspiration à la toute-puissance éducative du formateur ? « *Inciter* » serait à la fois plus adouci et plus prudent.

- « *Accompagner* » : le choix de ce verbe semble suggérer que la posture empathique de l'enseignant-accompagnant, est la seule possible. Mais en réalité, ne constitue-t-elle pas un seul aspect, parmi d'autres, de la professionnalité enseignante ? L'utilisation d'un terme plus large me paraît préférable.

- « *Personnalisée* »... ou « *individualisée* » ? Il ne s'agit pas ici de remettre en cause cette dimension, qui constitue, comme cela a été dit, mon entrée privilégiée¹⁷⁰. Le postulat d'une forte hétérogénéité des élèves, notamment sur le plan cognitif, à laquelle l'enseignant doit essayer de s'adapter, est d'ailleurs au cœur des mises en œuvre de la gestion mentale. Elle figure de plus parmi les dix compétences professionnelles des enseignants publiées par le Ministère de l'Éducation Nationale¹⁷¹ : "*prendre en compte la diversité des élèves*" (sixième compétence). Mais pourquoi pas "*individualisée*" plutôt que "*personnalisée*" ? Le basculement est révélateur sur le plan institutionnel : la réforme du lycée a supprimé l'*aide individualisée*, pour mettre en place un *accompagnement personnalisé*. Sans être dupe des effets de mode et de la réalité de cette personnalisation sur le terrain, on peut adhérer sur le fond aux valeurs que

¹⁶⁷ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck.

¹⁶⁸ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p.56.

¹⁶⁹ Ibid., p.57.

¹⁷⁰ Voir un peu plus haut : II-B-3/ (p. 31).

¹⁷¹ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°29 du 22 juillet 2010 (<http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>, consulté le 30/08/2011)

ce terme véhicule : une prise en compte de la personne de l'élève dans sa globalité, à la fois cognitive et conative, sous ses différentes facettes, de façon à mieux lui permettre de s'épanouir.

- « *Élèves en difficulté* » : cette notion générique aux contours flous prête le flanc à de nombreuses critiques. D'abord pourquoi tous les élèves ne pourraient-ils pas tirer profit des mises en œuvre de la gestion mentale par leurs professeurs, y compris ceux qui ne sont pas habituellement *rangés* dans ces *élèves en difficulté* ? Les élèves "*moyens*" ou "*bons*" n'ont-ils pas droit eux aussi à ce genre de démarche ? Par ailleurs, que recouvre exactement cette expression, ou plutôt : quelle conception de l'élève *en difficulté* se cache derrière ? Je suis conscient pour ma part d'avoir tendance à considérer comme prioritaires les difficultés d'apprentissage, me paraissant d'autant plus injustes que l'élève continue à fournir des efforts en pure perte, alors que des démarches efficaces pour progresser me semblent avoir fait leurs preuves.

Concernant maintenant l'analyse de la formulation de la question, on constate que c'est l'adverbe "*comment*" qui joue un rôle central, suggérant une démarche descriptive et compréhensive, à la différence d'un "*pourquoi*" menant à une recherche d'explications, ou d'un "*quel est l'impact*", visant une approche évaluative et quantitative. La formulation me semble donc en cohérence avec mes choix de recherche initiaux.

À partir de cette analyse critique, je me risque à une seconde formulation, elle-même à discuter, mais que je retiens néanmoins comme la problématique de référence pour cette recherche :

Comment les formations en gestion mentale peuvent-elles inciter les enseignants de lycée général à mettre en œuvre un enseignement plus personnalisé afin de favoriser au mieux la réussite de leurs élèves ?¹⁷²

2/ Des approfondissements successifs orientés dans trois directions-clés

Ces affinements de la problématique sont apparus de façon en réalité assez désordonnée, en lien d'une part avec des préoccupations de terrain, à la fois en tant qu'enseignant, formateur et interviewer lors des entretiens menés pour cette recherche, et d'autre part avec l'élaboration du cadre théorique et la formulation des hypothèses.

Le premier de ces approfondissements est tourné vers les enseignants formés : *Quel est l'effet des formations en gestion mentale sur la personne même des formés ? Sur quelle évolution de leurs représentations, de leurs pratiques pédagogiques et de leur identité professionnelle cela débouche-t-il ? Peut-on alors parler de la construction d'une nouvelle professionnalité enseignante ? Et si oui, avec quel*

¹⁷² L'ajout de l'expression « *favoriser au mieux la réussite* » me semble pertinent, dans la mesure où il clarifie le sens, la finalité, de cette personnalisation de l'enseignement grâce à la gestion mentale.

risque éventuel de décalage avec les valeurs, représentations et pratiques dominantes dans le monde enseignant ?

Le second concerne le déroulement même des formations : De quelle façon le déroulement de la formation peut-il favoriser l'évolution professionnelle des enseignants vers plus de personnalisation de leur enseignement ? Quel rôle respectif à ce niveau pour les contenus de formation d'une part, et les pratiques pédagogiques utilisées par le formateur d'autre part ? N'y a-t-il pas d'autres éléments du contexte entourant le déroulement de la formation qui jouent aussi un rôle à ce niveau ?

Ces deux approfondissements de la problématique serviront de points d'appui à la fois dans l'élaboration des hypothèses et du guide d'entretien, et donc aussi ultérieurement concernant l'analyse des données recueillies. D'autres affinements de la problématique auraient pu être amenés, notamment par exemple concernant les effets indirects de ces formations sur les élèves des enseignants formés, mais avec le risque de multiplier les angles d'approches du sujet et d'aboutir à une certaine confusion au niveau des objectifs¹⁷³. J'ai donc préféré ne pas les retenir pour le moment, quitte à y revenir plus tard, comme perspectives de prolongement de cette recherche.

Conclusion de la 1^o partie :

L'équation intellectuelle du chercheur se trouve ainsi renouvelée par rapport à sa formulation précédente¹⁷⁴. À partir d'une thématique de départ centrée sur les effets chez les enseignants des formations en gestion mentale, la position épistémologique et les référents théoriques du praticien-chercheur, marqués par l'influence combinée de la phénoménologie et des postulats de l'éducabilité cognitive, ont été au moins partiellement clarifiés. La triple posture enseignant - formateur - chercheur a été présentée, avec ses conséquences concernant le regard porté sur l'environnement théorique de départ pour la recherche que constitue la gestion mentale. Le sujet d'étude a alors pu être centré sur les changements provoqués chez les enseignants par ces formations ainsi que sur leurs vecteurs. Des choix méthodologiques ont été faits parallèlement, orientant la recherche vers une approche qualitative s'appuyant sur la réalisation successive d'entretiens dans différents lycées de Normandie. L'angle prioritaire adopté pour traiter le sujet a été celui de la personnalisation de l'enseignement, en lien avec les enjeux de la réforme du lycée. Tout cela a pu mener à une problématique reprise et approfondie dans des directions en cohérence avec ce qui précède.

Mais cette équation reste encore inaboutie. Deux pièces maîtresses lui manquent pour parvenir encore à un autre niveau de formulation : le cadre théorique et les hypothèses de recherche. C'est l'objet de la deuxième partie de ce mémoire.

¹⁷³ Voir plus haut dans la première partie : II-B-3/ (p. 31).

¹⁷⁴ Voir plus haut dans la première partie : I-C-4/ (pp. 14-15) .

2° PARTIE – APPRENTISSAGE, ACTIVITÉ, IDENTITÉ :

DES CHAMPS CONCEPTUELS MOBILISÉS AU SERVICE DE LA RECHERCHE

I – UN CADRE THÉORIQUE STRUCTURÉ PAR TROIS CHAMPS CONCEPTUELS

L'identification d'un cadre théorique est considérée comme un passage obligé pour toute recherche, et c'est l'ensemble de la démarche qui doit être positionnée par rapport à ce cadre théorique. Mais cette notion est définie de façon diverse selon les auteurs : pour Luc Albarello, c'est « *un courant de pensée scientifiquement établi, progressivement construit à travers de nombreuses observations et recherches, consolidé par de nombreux chercheurs à travers le monde et reconnu comme valide par la communauté scientifique* »¹⁷⁵ ; pour Jean-Marie Van der Maren, il s'agit « *de procéder à une analyse spéculative, à la fois conceptuelle, critique et inférentielle, de la "littérature" couvrant le domaine de recherche* ». Mais celui-ci distingue une perspective "*nomothétique exploratoire*" de la perspective "*nomothétique vérificative*" traditionnelle : pour celle-ci, il préfère parler de "*cadre conceptuel*", support d'un questionnement menant à la formulation des hypothèses¹⁷⁶. C'est plutôt dans cette dernière perspective que je situe ma démarche. Paillé et Mucchielli adoptent pour leur part un point de vue critique sur ce cadre théorique de référence, considérant qu' « *il relève d'un certain positivisme dans la mesure où il privilégie les questions de méthode et les garanties scientifiques avant les questions de sens et de pertinence* »¹⁷⁷. Pour eux, le support théorique d'une recherche est « *constitué d'éléments très divers : postulats ontologiques, postures épistémologiques, outillages théoriques, mises au point conceptuelles, dispositions méthodologiques, considérations pratiques, audits de subjectivité et positionnement éthique.* » Par conséquent, l'idée d'un cadre théorique uniforme, fixé à priori, surtout dans le cas d'une démarche qualitative, caractérisée par « *une logique en partie inductive, réursive et itérative* », paraît contestable¹⁷⁸. Cette critique rencontre mes propres préoccupations et difficultés quant à l'élaboration de ce cadre théorique.

En effet, étant donné la relative nouveauté de mon travail et l'absence d'autres recherches comparables pouvant directement me servir d'appui, j'ai longuement hésité quant à la façon de concevoir ce cadre théorique, à partir de deux questions préalables :

¹⁷⁵ ALBARELLO L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck, p. 56.

¹⁷⁶ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2° édition. Bruxelles : De Boeck, p. 368.

¹⁷⁷ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2° édition. Paris : Armand Colin, p. 73.

¹⁷⁸ Ibid., p. 73.

- Est-il préférable que je me réfère à un seul domaine scientifique ou que je tente de croiser des concepts issus de champs disciplinaires différents ? L'appui conceptuel à ce travail de recherche étant à priori tout ce qui renvoie à la question des apprentissages, il aurait pu être pertinent et cohérent de me reposer sur la psychologie cognitive et ses théorisations pédagogiques, comme cadre unique de réflexion. Mais, le positionnement épistémologique spécifique de la gestion mentale, ma propre curiosité à l'égard de ses fondements phénoménologiques, la nécessité à mes yeux d'intégrer au cadre théorique des concepts renvoyant au développement et à l'activité professionnels des enseignants, m'ont mené à faire le choix, sans doute plus périlleux, de croiser des domaines de savoirs différents voire éloignés, me rattachant décidément à cette épistémologie de la complexité chère à Edgar Morin.

- Par ailleurs, comment remettre en perspective au mieux la gestion mentale, environnement théorique de départ imprégnant cette recherche, mais aussi les critiques dont elle a fait l'objet ? Vivant très souvent la gestion mentale de l'intérieur en tant que praticien, à la fois comme enseignant et formateur, il est nécessaire que je m'en distancie davantage en m'appuyant sur d'autres savoirs, afin de pouvoir porter sur elle un regard extérieur permettant de mieux la resituer dans son apport et dans ses limites. Pour autant, je suis conscient que c'est mon vécu personnel et mon propre univers interprétatif, qui ont guidé le choix des domaines de savoirs sollicités et des concepts ou notions confrontés. Il y a donc ici chez l'apprenti chercheur un jeu subtil entre aspiration à une objectivité optimale et prise en compte délibérée de sa propre subjectivité. La réflexivité sur mes trois postures professionnelles et la façon de les emboîter est alors une absolue nécessité.

Conscient donc de la subjectivité de mes choix, je me suis également rendu compte des risques de désordre voire de confusion qu'ils risquaient d'entraîner. C'est le concept de *champ conceptuel*, emprunté à Gérard Vergnaud, qui m'a aidé à introduire un principe organisateur simple et cohérent dans cette profusion. Pour cet auteur, un *champ conceptuel* recouvre « un ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes en étroite connexion »¹⁷⁹. En effet, « un argument essentiel en faveur de l'étude des champs conceptuels plutôt que de concepts isolés est qu'un concept prend son sens dans des situations d'une grande variété, qu'une situation ne s'analyse pas à l'aide d'un seul concept, mais d'un ensemble »¹⁸⁰. Déclinée à cette recherche, l'utilisation des *champs conceptuels* permet d'une part des mises en lien et regroupements aidant à approfondir la construction d'une compréhension globale du phénomène étudié ; d'autre part, elle montre aussi que la raison d'être de cette construction théorique est bien son utilisation au service de la recherche, afin de traiter de façon plus pertinente une situation complexe. Trois champs conceptuels ont donc été distingués ci-dessous (*voir aussi l'annexe 2*).

¹⁷⁹ LABORDE C., VERGNAUD G. (1994). L'apprentissage et l'enseignement des mathématiques. In G. VERGNAUD (Ed), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette, p. 71.

¹⁸⁰ VERGNAUD G., PLAISANCE E. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte, p. 58.

A - Autour de l'apprentissage : concepts de base de la psychologie cognitive

Ce champ conceptuel s'est imposé d'emblée dès le départ, car c'est bien la question de l'apprentissage qui est au cœur de ce travail de recherche : apprentissage des adultes en formation afin d'utiliser de nouvelles pratiques pédagogiques et d'évoluer dans leurs représentations... de l'apprentissage ; apprentissage des élèves en classe à stimuler et favoriser au mieux. C'est la psychologie cognitive qui représente toujours aujourd'hui le paradigme de référence sur cette question, mais son apport peut être complété par des travaux de chercheurs en sciences de l'éducation ou se rattachant aux théories de l'activité. J'ai choisi ici quelques concepts ou notions qui me paraissent importants, d'abord pour approfondir la compréhension de la problématique posée, et au-delà de l'ensemble de la recherche, afin de pouvoir parvenir à la formulation d'hypothèses pertinentes ; mais aussi pour confronter la théorie de la gestion mentale, et les critiques dont elle a été l'objet, à d'autres savoirs permettant une meilleure mise en perspective.

Dans un premier temps, il convient de prendre appui sur les concepts de base de la psychologie cognitive, communément acceptés par la communauté des chercheurs et dont la validité scientifique apparaît incontestable.

1/ Savoirs, connaissances et représentations

Tous les chercheurs opposent les savoirs objectivés aux connaissances subjectives, même si leur vocabulaire peut varier. Différents types ou niveaux de savoirs peuvent être distingués, comme par exemple, pour le champ de l'éducation : le savoir pratique, la *praxis*, le savoir stratégique, le savoir appliqué ou savoir technique, le savoir scientifique¹⁸¹.

La distinction entre *connaissance* et *représentation* est également centrale. Pour Jean-François Richard, « *les représentations sont des constructions circonstancielle faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques* », n'ayant qu'une durée très limitée : « *elles sont très particularisées, occasionnelles et précaires par nature* ». Par contre, les *connaissances*, qui sont aussi des constructions mentales, « *ont une permanence et ne sont pas entièrement dépendantes de la tâche à réaliser* ». En effet, étant donné qu'elles sont stockées en mémoire à long terme, « *tant qu'elles n'ont pas été modifiées, elles sont supposées se maintenir sous la même forme* »¹⁸². Cette distinction est reprise par d'autres chercheurs, mais les variations de vocabulaire entraînent des risques de confusion. Ainsi, pour Jean-François Le Ny : « *par représentation, on entendra un fragment d'information structurée, stockée, existant en principe dans la*

¹⁸¹ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, pp. 43-49. Cette typologie est détaillée en 1^o partie : I - C - 2/ (p. 12).

¹⁸² RICHARD J.-F. (1998). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin, p. 10.

mémoire d'un sujet »¹⁸³, définition paraissant plutôt correspondre à celle de connaissance pour Richard. Les pédagogues utilisent le terme de *représentation* dans une acception très large, « renvoyant principalement aux conceptions des apprenants et aux modèles implicites ou explicites auxquels ils se réfèrent »¹⁸⁴. Ils rejoignent donc la définition donnée par Le Ny. Pour sa part, la gestion mentale utilise la notion d'*évo*cation pour désigner ces constructions « occasionnelles et précaires » que Richard qualifie de *représentation*... et emploie le terme de *représentation* au sens de Le Ny et de la majorité des pédagogues !

Sur un plan plus pédagogique, mais en reprenant les cognitivistes américains, Jacques Tardif considère qu'il existe trois catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, correspondant essentiellement à des connaissances théoriques, « plutôt statiques que dynamiques » ; les connaissances procédurales, souvent décrites comme des savoir-faire, correspondant « au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action » et revêtant par conséquent un caractère dynamique ; les connaissances conditionnelles, également appelée « connaissances stratégiques », se référant aux conditions de l'action, « concernant le quand et le pourquoi », sont souvent négligées par les enseignants¹⁸⁵.

Ces concepts de savoirs, connaissances et représentations sont à la base de cette recherche à différents niveaux : pour traiter de sa problématique, pour mettre en perspective la gestion mentale, etc.

2/ L'architecture de la mémoire

Jacqueline Beckers¹⁸⁶ a fait récemment un résumé clair et concis de cette question, dont je reprends quelques aspects en le complétant ponctuellement par d'autres apports.

Captées par les récepteurs sensoriels, les informations perçues sont filtrées par un processus attentionnel et stockées pendant un court laps de temps (de quelques secondes à quelques minutes) dans une mémoire auparavant appelée "*mémoire à court terme*", appellation aujourd'hui remplacée par celle de "*mémoire de travail*". Le choix de ce terme met l'accent sur le rôle de cette mémoire, consistant à effectuer des opérations mentales sur les données fournies par les entrées sensorielles et récupérées de la *mémoire à long terme*. Cette mémoire est doublement limitée : d'abord par la durée de disponibilité des données (de quelques secondes à quelques minutes), ensuite par le nombre d' "*unités d'informations*" qu'elle peut traiter (sept en moyenne, mais différentes informations associées les unes aux autres peuvent être traitées en une seule *unité*). Enfin, les données travaillées sont conservées en *mémoire à long terme* pendant des durées importantes, à condition d'être suffisamment réactivées et associées entre elles pour y être solidement intégrées. Des distinctions ont progressivement été introduites dans la *mémoire à long terme*, notamment celle entre *mémoire épisodique* (engageant les événements de notre vie) et *mémoire*

¹⁸³ Cité dans : RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. 6^e édition. Paris : ESF, p. 321.

¹⁸⁴ Ibid., p. 322.

¹⁸⁵ TARDIF J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions logiques, pp. 48-52.

¹⁸⁶ BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, pp. 90-93.

sémantique (se rapportant aux connaissances générales que l'on a sur le monde), proposée par le psychologue canadien Endel Tulving en 1972, en encore celle entre *mémoire déclarative* (au contenu verbalisable) et *mémoire non déclarative* (constituée notamment de connaissances procédurales automatisées), proposée par Cohen et Squire en 1980. Et Jacqueline Beckers de conclure : « Les connaissances mobilisables sont donc d'une part les savoirs déclaratifs et savoir-faire que le sujet pourra récupérer dans sa mémoire à long terme pour les mettre consciemment au service du traitement d'une situation nouvelle, mais aussi d'autre part, les routines ou procédures automatisées, dont la mise en œuvre ne nécessite pas ou plus un contrôle conscient »¹⁸⁷.

Ce modèle, très largement adopté par la communauté scientifique, est parfois complété par celui de l'architecture modulaire de la mémoire, vulgarisé en France par Alain Lieury, à partir de ses recherches et de travaux anglo-saxons (notamment la théorie du double codage d'Allan Paivio) : la mémoire est structurée par « une hiérarchie de plusieurs mémoires spécialisées », avec d'abord des mémoires sensorielles (icônique et verbale), puis des mémoires (imagée et lexicale) fusionnant les informations dans un code symbolique supérieur (le code lexical), et enfin une mémoire sémantique stockant sur le long terme les informations de façon encore plus abstraite¹⁸⁸.

Les conséquences pédagogiques de ces modèles sont considérables et ont été souvent développées¹⁸⁹. En gestion mentale, le geste de mémorisation, insistant sur le projet de placer les connaissances à mémoriser dans un avenir de réutilisation, apparaît en décalage, l'idée d'anticipation étant peu développée dans les manuels de psychologie cognitive. Néanmoins, le fait d'associer les connaissances pour les stocker et les récupérer plus facilement, est un aspect qui est souvent traité dans les formations en gestion mentale, avec notamment l'utilisation de techniques imaginatives (utilisant le quatrième paramètre, celui des liens originaux). De plus, le thème des *réactivations* est régulièrement abordé, notamment en sollicitant la vulgarisation opérée par Tony Buzan¹⁹⁰. Les faiblesses théoriques de la gestion mentale sur la question de la mémoire ont donc été souvent compensées sur le terrain en puisant dans d'autres approches, au risque de nuire à la cohérence du propos sur le plan épistémologique.

Pour notre sujet de recherche, cette question se pose là encore à deux niveaux : celui de l'aide à la mémorisation, proposée aux élèves par leurs professeurs formés en gestion mentale ; celui de la mémorisation de la formation par les enseignants, avec notamment la question de l'articulation entre *mémoire épisodique* et *mémoire sémantique*, entre *mémoire déclarative* et *mémoire non déclarative*.

3/ Fonctionnement cognitif et activités mentales

¹⁸⁷ BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, p. 93.

¹⁸⁸ LIEURY A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris : Dunod, pp. 166-180.

¹⁸⁹ Voir par exemple : TARDIF J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions logiques, pp. 155-213.

¹⁹⁰ BUZAN T. (1984). *Une tête bien faite*. Paris : Éditions d'Organisation.

Ces termes sont utilisés de façon usuelle, parfois écourtés (« *fonctionnement* ») ou avec des variantes (« *opérations mentales* », « *stratégies mentales* », etc.), en particulier par les enseignants utilisant la gestion mentale quand ils parlent de leurs pratiques. Il paraît donc important de les clarifier, car ils correspondent à des concepts clairement définis par la psychologie cognitive.

Pour Richard, le fonctionnement cognitif est la description des activités mentales qui assurent la mise en œuvre des six grandes fonctions à l'œuvre dans le système cognitif : la conservation des structures cognitives permanentes (connaissances, croyances), l'élaboration des décisions d'action pour des tâches, la construction des représentations (structures cognitives transitoires), la production d'inférences à finalité épistémique (représentations) ou pragmatique (décisions d'action), la construction de connaissances, la régulation et le contrôle de l'activité¹⁹¹.

Ces activités mentales regroupent « *l'ensemble des opérations de traitement de l'information qu'un individu peut produire, consciemment ou inconsciemment, pour apprendre, comprendre, raisonner, prendre une décision, évaluer, résoudre un problème, agir, etc.* »¹⁹². Elles consistent donc à construire des représentations et à conduire sur celles-ci des opérations de traitement, dont certaines peuvent être entièrement automatisées, alors que d'autres, plus complexes, mobilisent davantage la mémoire de travail. Richard distingue trois grandes classes d'activités mentales : *comprendre*, c'est-à-dire construire des interprétations de façon adaptée à la tâche ; *raisonner*, c'est-à-dire produire des inférences ; *évaluer*, c'est-à-dire porter « *des jugements qui affectent un objet ou une situation à une catégorie* »¹⁹³.

Selon Richard, toutes les activités cognitives ne sont pas des activités mentales : certaines se situent en effet d'une part en amont (perception et attention), d'autre part en aval (exécution motrice de la réponse). Cet auteur considère également que les activités de mémorisation et de récupération des informations ne sont pas des activités mentales, car ces dernières mettent en jeu des représentations présentant une variabilité beaucoup plus grande¹⁹⁴.

Les *gestes mentaux*, tels qu'ils sont définis en gestion mentale, projets impulsés par les apprenants et orientés vers une finalité qui structure leur dynamique interne, sont donc très éloignés de cette mécanique systémique du fonctionnement mental. En effet, les cognitivistes mettent sur des plans différents ce que la gestion mentale rassemble sous le vocable de "*gestes mentaux*" : l'*attention* est un filtre placé en amont de la mémoire de travail, la *mémorisation* est définie essentiellement par des opérations de stockage en mémoire à long terme, et seules la *compréhension*, la *réflexion* et l'*imagination*

¹⁹¹ RICHARD J.-F. (1998). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin, pp.12-15.

¹⁹² RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. 6^e édition. Paris : ESF, p. 19.

¹⁹³ RICHARD J.-F. (1998). Op. cit., pp. 16-18.

¹⁹⁴ Ibid., pp. 19-20.

pourraient accéder au statut d'activité mentale, sachant que cette équivalence est forcément contestable étant donné l'inadéquation des vocabulaires et des cadres de référence utilisés de part et d'autre.

B - Autour de l'apprentissage : concepts en débat et en évolution

Au-delà de ces concepts incontestables, d'autres champs de recherche issus de la psychologie cognitive, parfois croisés avec d'autres approches, sont beaucoup plus discutés. Certaines de ces notions, qui n'ont souvent pas le statut de concept à part entière, sont pourtant au cœur de cette recherche. C'est le cas en particulier des images mentales, des styles cognitifs, du transfert et de la métacognition.

1/ La question des images mentales

L'histoire de la notion d'*image mentale* est faite de nombreux débats et revirements théoriques, comme le rappelle Elisabeth Greblot¹⁹⁵, que je reprends largement ici. Pour Aristote, l'image est comme l'empreinte laissée par un sceau sur une tablette de cire : ces impressions forment la base de la connaissance. Binet, à la fin du XIX^e siècle, considère également l'image comme une trace résiduelle de la perception, censée fournir une copie de la réalité. Un peu plus tard, il va même jusqu'à distinguer quatre "*types sensoriels*", selon les images produites : visuel, auditif, moteur et indifférent. Mais l'idée de "*pensée sans image*" est défendue au début du XX^e siècle par les philosophes rationalistes de l'école de Würzburg, car ils estiment que les images ne font qu'illustrer ponctuellement la pensée. La notion d'*image mentale* sera même totalement rejetée par la plupart des psychologues behavioristes, dans le sillage de Watson : en effet, la nouvelle "*science du comportement*" rejette toute étude concernant les processus mentaux (de même que toute méthodologie introspective). Pourtant, en Europe, Piaget donne une place importante à la notion d'*image mentale*, refusant de la considérer comme un simple prolongement de la perception et lui attribuant un statut symbolique. Il distingue les images anticipatrices, représentant des objets ou des événements non perçus antérieurement, des images reproductrices, représentant des objets ou événements absents que le sujet a déjà rencontrés, vus ou vécus.

Les psychologues cognitivistes reprennent en partie les conceptions de Piaget, considérant eux aussi que l'*image mentale* est « *une forme particulière de représentation symbolique* »¹⁹⁶. Mais en psychologie cognitive, « *la représentation imagée se réfère au traitement de l'information non verbale* »¹⁹⁷, car deux systèmes parallèles de représentation de l'information sont distingués, le *système imagé* et le *système sémantique*. Cette théorie du "*double codage*" a été développée par le chercheur canadien Allan Paivio. Celui-ci définit les images comme « *des représentations mnémoniques non verbales d'objets et d'événements concrets, ou de modes de pensée non verbaux* ». Pour lui, le terme d'*image* renvoie « *le plus*

¹⁹⁵ GREBLOT E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissage*. Paris : ESF, pp. 29-31.

¹⁹⁶ Ibid., p. 31.

¹⁹⁷ Ibid., p. 31.

souvent à l'imagerie visuelle, bien que, de toute évidence, d'autres modalités (par exemple auditive) puissent être concernées »¹⁹⁸. Greblot prend ici comme exemple l'apprentissage et la mémorisation d'une mélodie, passant par ce système imagé, alors que les paroles de la chanson seront traitées par le système sémantique. Ces deux systèmes symboliques de représentation peuvent donc fonctionner soit de manière indépendante (un seul système étant en activité), soit de manière coordonnée (dans ce cas, les deux codes sont interconnectés). Paivio a ainsi réalisé de nombreuses expériences montrant que l'apprentissage est plus efficace lorsque les deux codes sont sollicités¹⁹⁹.

Mais des désaccords persistent entre psychologues cognitivistes sur les caractéristiques et le rôle des *images mentales*, même si l'idée d'un *double codage* avec des propriétés spécifiques pour chaque code n'est plus réellement discutée aujourd'hui²⁰⁰ :

- Le rôle de l'image mentale dans la construction du sens fait ainsi débat : si Allan Paivio considère qu'elle est un des lieux de la signification (puisque les deux systèmes symboliques de représentation sont capables de produire du sens)²⁰¹, Michel Denis estime pour sa part qu'elle a une fonction simplement figurative (offrant des équivalents figuratifs du réel)²⁰².

- Des désaccords persistent aussi sur la question de savoir si le code imagé conserve ou non toutes les propriétés de la perception : d'après Richard, il conserve la forme des objets, les propriétés topologiques et, sous certaines conditions, les distances²⁰³, mais ces propriétés des images mentales sont discutées.

- La question du degré d'abstraction du codage imagé n'est pas tranchée non plus : Richard considère que les codes imagés sont des représentations beaucoup plus abstraites que les images physiques et, du coup, ne sont pas liés à une modalité perceptive déterminée²⁰⁴, ce qui va à l'encontre de la présentation fréquente des deux systèmes de codage, liés chacun aux caractéristiques de la perception.

- Enfin, les images mentales sont-elles des représentations provisoires ou des connaissances stables fixées dans la mémoire à long terme ? Pour Richard, il s'agit indiscutablement de représentations éphémères dans la plupart des résultats expérimentaux analysés. Mais lui-même note une exception : les cartes mentales, qui relèvent de la mémoire à long terme, et qui sont par conséquent les images mentales les plus éloignées de la perception²⁰⁵. Cette question fait toujours débat aujourd'hui entre les chercheurs.

¹⁹⁸ GREBLOT E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissage*. Paris : ESF, p. 40. Cet aspect a déjà été évoqué avec les critiques de la gestion mentale (1^{er} partie : II – A - 2/, pp. 17-21).

¹⁹⁹ Ibid., p. 40.

²⁰⁰ RICHARD J.-F. (1998). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin, p. 80.

²⁰¹ GREBLOT E. (1994). Op. cit., p. 48.

²⁰² DENIS M. (1979). *Les images mentales*. Paris : PUF.

²⁰³ RICHARD J.-F. (1998). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin, p. 82.

²⁰⁴ Ibid., pp. 80-81.

²⁰⁵ RICHARD J.-F. (1998). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin, pp. 82-83.

De son côté, la gestion mentale, définit l'image mentale comme « *le matériau de l'évocation* », par laquelle le monde extérieur peut être rendu présent à l'intérieur de soi, « *cette présence mentale pouvant revêtir différentes modalités : visuelle, auditive, verbale, tactile, kinesthésique...* ». Les auteurs du "Vocabulaire de la gestion mentale" insistent notamment sur le fait que la pensée, ne pouvant « *se réduire à un acte pur de raisonnement, est toujours accompagnée d'images* », et que cet accompagnement « *n'est pas un simple accessoire* », mais « *la matière même dont est constituée la pensée qui travaille sur le produit de l'évocation, et non directement sur l'objet de perception* »²⁰⁶. Cette conception se situe donc dans la continuité de la psychologie différentielle de Binet (mais refuse les catégorisations de celui-ci), et aussi dans une certaine proximité avec les conceptions piagétienne sur ce point. Mais elle est très éloignée des conceptions cognitivistes dominantes : en effet, le modèle d'un double système de traitement, dépendant de la perception, paraît inconciliable avec la dynamique intérieure de projet menant à construire des évocations porteuses d'images mentales dont la forme est avant tout propre à chacun²⁰⁷.

2/ Styles cognitifs et stratégies d'apprentissage

La question des différences interindividuelles dans la façon d'apprendre est centrale en gestion mentale, puisque celle-ci postule, avec la notion de "*profil pédagogique*", que chaque personne, à un moment donné de son histoire, fait preuve d'une cohérence qui lui est propre dans sa façon d'aborder les différentes tâches d'apprentissage. Cette préoccupation a fait l'objet de recherches déjà anciennes dans le cadre de la psychologie différentielle (Binet au début du XX^e siècle). Mais c'est surtout les travaux portant sur les *styles cognitifs* qui vont clairement cibler les différences du fonctionnement cognitif des apprenants, en considérant qu'elles sont indépendantes des différences de performance. Parmi les très nombreuses recherches menées, on peut retenir celles effectuées par Kolb, proposant en 1984 une typologie assez simple composée de quatre grands styles d'apprentissage : le *divergent* (capacité d'imagination et intelligence émotionnelle), le *convergent* (se plaisant à appliquer les idées), l'*accommodateur* (préférant les faits à la théorie et l'action à la méditation) et l'*assimilateur* (intéressé par les concepts et les théories)²⁰⁸. Pour sa part, Daniel Chartier distingue *styles d'apprentissage* et *styles cognitifs*, car, les derniers sont définis par rapport à des situations bien précises avec des tâches de laboratoire strictement définies, alors que les premiers renvoient à des situations d'apprentissage, dans lesquelles il est impossible d'isoler un nombre fini et restreint de variables²⁰⁹. Pour expliquer ces différences interindividuelles, Reuchlin a proposé dès 1978 le concept de processus vicariant, qui « *repose*

²⁰⁶ GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale, p. 40.

²⁰⁷ Ces remarques permettent de préciser le bilan des critiques de la gestion mentale (voir plus haut : 1^o partie : II – A - 2/, pp. 21-22).

²⁰⁸ CHARTIER D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. In *Savoirs, Comment les adultes apprennent-ils ? Les styles d'apprentissage*. 2003 - 2. Paris : L'Harmattan, pp. 15-16.

²⁰⁹ Ibid., p. 13.

sur l'idée que tout individu dispose, dans son répertoire comportemental, d'une pluralité de processus qui sont plus ou moins substituables en fonction des situations ». Mais ces différents processus n'ont pas la même probabilité d'être mis en œuvre selon les individus²¹⁰.

La notion de *style cognitif* est ainsi de plus en plus nuancée voire contestée. En effet, la plupart des chercheurs considèrent d'abord qu'il est possible qu'un individu modifie son style préférentiel d'apprentissage²¹¹. Allant plus loin, certains « pensent que le style d'apprentissage préférentiellement mis en œuvre ne caractérise pas l'individu de façon stable mais dépend largement de la situation »²¹², ce qui peut finalement remettre en cause la notion même de *style*.

La notion même de *style* a du coup été contestée, notamment par celle de « *learning approach* », traduite en français par "*approche d'étude*", apparaissant à la suite des travaux de chercheurs suédois et anglo-saxons dans les années 1980. Ce courant s'intéresse moins aux caractéristiques dispositionnelles des individus en situation d'apprentissage qu'à ce qu'ils font, leur mode d'activité en situation. En ce sens, les *approches d'études* sont parfois assimilées à des *stratégies d'apprentissage*. Elles postulent que le fonctionnement réel de l'apprenant en situation est la résultante des interactions entre ses dispositions internes, son comportement et les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage avec lequel il interagit²¹³. Elles apparaissent donc comme beaucoup plus plastiques et malléables que les *styles*, prenant également beaucoup plus en compte la dimension affective de l'apprentissage²¹⁴.

Quant au terme même de "*stratégie*", il est – un peu comme celui de "*fonctionnement*" –, couramment utilisé par les enseignants parlant de leurs élèves. Perraudeau le définit, dans le champ de l'enseignement - apprentissage, comme « une coordination de procédés, choisis dans un panel de possibles, en raison d'une efficacité supposée et en fonction d'une finalité donnée »²¹⁵. Le choix d'une stratégie pertinente par l'apprenant nécessite la réunion de plusieurs conditions : la lucidité du sujet sur la tâche à réaliser, la lisibilité de l'objectif assigné, la capacité à mobiliser un certain nombre de procédures et à effectuer un choix parmi elles. Il s'agit donc d'une "*conduite de haut niveau*".

Dans ce débat théorique, le positionnement de la gestion mentale a été souvent caricaturé de façon très réductrice, son apport étant limité à la distinction entre un "*mode d'évocation visuel*" et un "*mode évocatif auditif*" (voir par exemple le tableau de Michel Perraudeau sur les *styles cognitifs* des élèves, souvent repris²¹⁶). Pourtant, la "*palette évocative*" telle qu'elle est présentée par la gestion mentale est en

²¹⁰ CHARTIER D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. In *Savoirs, Comment les adultes apprennent-ils ? Les styles d'apprentissage*. 2003 - 2. Paris : L'Harmattan, pp. 12-13.

²¹¹ Ibid., p. 20.

²¹² LOARER E. (2003). Réponses. In *Savoirs, Comment les adultes apprennent-ils ?* 2003 - 2. Paris : L'Harmattan, p. 47.

²¹³ CHARTIER D. (2003). Op. cit., p. 35.

²¹⁴ Ibid, p. 36.

²¹⁵ PERRAUDEAU M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Armand Colin, p. 7.

²¹⁶ PERRAUDEAU M. (2000). *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*. Paris : Armand Colin.

réalité beaucoup plus riche, quatre sortes de distinctions étant opérées concernant les *évoations* : leur *nature*, leur *cadre*, leur *codage* et leur *paramètre*²¹⁷. Les *habitudes évocatrices* prises par les apprenants, semblant se constituer très tôt, peuvent donc être très diverses. De plus, elles évoluent et s'enrichissent de façon souple avec le temps. Surtout, le "*profil pédagogique*" d'un apprenant, tel qu'il est défini aujourd'hui, ne se réduit pas aux *habitudes évocatrices*, mais « *rend compte des structures mentales de projet de sens* » qui l'habitent et « *de l'itinéraire mental qu'il se donne pour penser* », menant à une meilleure réussite s'il parvient à s'adapter aux tâches proposées²¹⁸. Ainsi, contrairement à ce qui est souvent dit, la gestion mentale ne nie pas les contraintes spécifiques de la tâche, puisqu'un objectif majeur de l'établissement d'un "*profil pédagogique*" est « *d'améliorer l'adaptabilité du sujet aux tâches proposées* »²¹⁹. Il est vrai que ces points n'ont pas toujours été clarifiés par La Garanderie lui-même, en tout cas dans ses premiers ouvrages, ce qui explique un certain nombre d'interprétations caricaturales.

Cette question des différences interindividuelles d'apprentissage est centrale dans notre recherche, à la fois concernant le vécu des enseignants lors des formations en gestion mentale, et la façon dont ceux-ci en tiennent compte dans leur enseignement.

3/ Deux modèles du transfert

La question du transfert des apprentissages est centrale en éducation. Mais il n'est pas aisé de trouver une définition claire de cette notion. Tardif considère que « *le transfert peut se produire d'un apprentissage à un autre et d'une connaissance à une situation de résolution de problèmes ou de réalisation d'une tâche* »²²⁰. Cormier et Hagman, cités par Tardif, précisent que « *le transfert se produit lorsque des connaissances acquises antérieurement influencent la façon avec laquelle de nouvelles connaissances sont acquises* ». Pour Gagné, le transfert est tout simplement « *l'activation et l'application de connaissances antérieures dans de nouvelles situations* »²²¹. Dans un article sur le transfert en éducation, Higéle définit le transfert comme « *la capacité à mettre en œuvre des connaissances et des compétences dans un contexte nouveau* »²²².

Différentes sortes de transfert peuvent être distinguées. Alain Maingain et Babara Dufour distinguent ainsi un *transfert intradisciplinaire* d'un *transfert transdisciplinaire*. Favorisé par des pratiques et des actions transdisciplinaires, ce dernier concerne des concepts, des modèles, des procédures, des compétences transversales, qui font souvent l'objet de débats entre chercheurs²²³. Dans le domaine

²¹⁷ Voir plus haut la présentation des notions de base de la gestion mentale (1^o partie : I – B - 1/, pp. 5-8).

²¹⁸ GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale, p. 60.

²¹⁹ Ibid., p. 61.

²²⁰ TARDIF J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions logiques, p. 276.

²²¹ TARDIF J. (1997). Op. cit., pp. 276-277.

²²² HIGÉLÉ P. (1998). Le transfert en éducation. In *Revue Française de Pédagogie*, 122, janvier - février - mars 1998. Paris, p. 113.

²²³ MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck, pp. 201-205.

professionnel – mais cela semble aussi bien convenir aux apprentissages scolaires –, Guy Le Boterf distingue un *transfert latéral* (par extension à des catégories de problèmes ou de situations du même type) d'un *transfert vertical* (par transposition sur des cas de complexité supérieure)²²⁴.

Le regard porté par les chercheurs sur le transfert a beaucoup évolué depuis les années 1980, notamment à la suite d'évaluations remettant en cause les résultats obtenus par certaines méthodes d'éducabilité²²⁵. Selon Perkins et Salomon²²⁶, « rien ne permet de dire que les mécanismes généraux seront ensuite automatiquement transférés aux différentes disciplines ». Cette remarque est confirmée par Even Loarer, faisant le bilan d'évaluations sur les effets des Ateliers de Raisonnement Logique et du Programme d'Enrichissement Instrumental²²⁷. C'est donc toute la conception du transfert sur laquelle reposent ces méthodes qui s'est trouvée remise en cause.

Dans son dernier ouvrage, Jean-Pierre Astolfi dresse un bilan de l'évolution des conceptions du transfert, en opposant deux modèles du transfert. Pour le premier, aujourd'hui dépassé mais qui conforte les représentations communes, « nous disposerions d'une sorte de "boite à outils cognitifs", dans laquelle nous puiserions directement en fonction de nos besoins »²²⁸. Le transfert est alors postulé comme « étant une propriété naturelle du système cognitif ». Ce modèle d'inspiration piagétienne est battu en brèche par les développements récents de la psychologie cognitive, proposant depuis la fin des années 1990 un second modèle du transfert : « celle-ci ne nie pas l'existence d'invariants opératoires ni de schèmes transversaux, mais elle a montré qu'ils ne sont pas prêts à l'emploi en permanence et que leur jeu est insuffisant pour réussir le transfert. »²²⁹. Ainsi, Bernard Rey considère que le transfert n'est pas le "prérequis des disciplines", mais plutôt leur "horizon" : il ne fonctionne pas comme un postulat de départ, mais comme un principe régulateur présent tout au long du processus d'apprentissage²³⁰. Allant dans le même sens, Jacques Tardif explique que l'élève doit, dès l'origine, se projeter dans des contextes encore virtuels de réutilisation pour que l'apprentissage nouveau soit susceptible d'un transfert ultérieur : « le transfert doit être désigné à l'apprenant comme une intention clé du projet scolaire, afin qu'il puisse l'intérioriser. »²³¹. L'intention de transférer est donc un préalable à la transférabilité des acquis, et cette intention doit être présente dès l'apprentissage. Enfin, pour ces auteurs, c'est la prise de conscience et les pratiques métacognitives qui vont permettre de provoquer le transfert²³².

²²⁴ LE BOTERF G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Éditions d'Organisation, pp. 69-75.

²²⁵ HIGELÉ P. (1998). Op. cit., pp. 116-118.

²²⁶ Cités dans : MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (2002). Op. cit., p. 190.

²²⁷ LOARER E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. In *Revue Française de Pédagogie*, 122. Paris, pp. 146-149.

²²⁸ ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF, p. 97.

²²⁹ ASTOLFI J.-P. (2008). Op. cit., p. 98.

²³⁰ REY B. (1996). *Les compétences transversales*. Paris : ESF, p. 206.

²³¹ TARDIF J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques, pp. 55-86.

²³² REY B. (1996). Op. cit., p. 158.

Sur la question du transfert, la gestion mentale semble avoir eu spontanément tendance à souscrire, de même que les méthodes d'éducabilité, au premier modèle du transfert. Les *gestes mentaux* peuvent en effet être vus comme des sortes de grandes capacités transférables en tant que telles. Néanmoins, la dynamique mentale dans laquelle chacun de ces gestes s'inscrit, spécifique au sujet, sa description en terme de projet tourné vers une finalité déclinable dans tout domaine de connaissances, tout en s'appuyant sur des *structures de projet de sens* propres à chacun, leur donnent une place à part. On peut aussi ajouter que la gestion mentale est en cohérence avec le second modèle du transfert sur un point important relevé par plusieurs auteurs : l'anticipation dès le début de l'apprentissage sur des situations de réutilisation dans des contextes différents. Ainsi, « *la construction d'une compétence dans une situation didactique donnée doit s'accompagner d'un projet de ré-utilisation qui ne constitue pas une intention vague, mais une véritable anticipation mentale, par la voie évocative, du contexte futur où cette compétence pourra être utilement ré-investie* »²³³. On rejoint ici la notion d'« *imaginaire d'avenir* », anticipation des situations de réutilisation propre au geste de mémorisation, dont le degré d'ouverture favorisera ou non le transfert de telle connaissance ou compétence. Ainsi, la gestion mentale se retrouve à nouveau dans une position inclassable, en raison de l'originalité de son ancrage paradigmatique.

On constate combien cette question du transfert est essentielle pour notre recherche, là encore à plusieurs niveaux : transfert des pratiques et contenus de la formation par les enseignants stagiaires, transfert par leurs élèves des aspects travaillés lors de séances méthodologiques en gestion mentale, etc.

4/ La métacognition, un concept flou mais riche d'implications

Proche du concept piagétien d'abstraction réfléchissante, le concept de *métacognition*, introduit par Flavell au milieu des années 1970, a connu un engouement considérable dans les années 1980. Flavell en propose en 1976 la définition suivante : « *La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits... La métacognition se rapporte, entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquelles ils portent.* »²³⁴. Cette définition comporte donc trois aspects différents : la connaissance de ses propres processus cognitifs et de leurs effets, la connaissance de caractéristiques générales de l'apprentissage, la régulation de sa propre cognition. Même si la notion de *métacognition* n'est pas dépourvue d'ambiguïtés et va donner lieu à un certain nombre de confusions²³⁵, ses perspectives de mises en œuvre pédagogiques entraîneront une diffusion importante au cours des années 1980-90.

²³³ GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale, p. 74.

²³⁴ FLAVELL J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In RESNICK, L. B. (Ed). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

²³⁵ NOËL B, ROMAINVILLE M., WOLFS J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. In *Revue Française de Pédagogie*, 112, pp. 49-50.

Différents auteurs vont peu à peu en préciser les contours. Trois étapes sont ainsi distinguées dans la métacognition : le processus mental proprement dit, le jugement exprimé ou non par le sujet sur son activité cognitive, la décision que peut prendre le sujet de modifier ou non ses activités cognitives²³⁶. De son côté, Anne-Marie Doly²³⁷ distingue deux pôles dans la métacognition : d'une part les *connaissances sur la cognition et les produits de la cognition* (représentations du sujet sur lui-même en tant qu'apprenant ou sur d'autres apprenants auxquels il se compare, *métaconnaissances* sur l'acte d'apprendre, sur les tâches ou sur les stratégies) ; et d'autre part les *habiletés métacognitives*, définissant l'aspect procédural de la métacognition (opérations d'anticipation avant de débiter la tâche, de guidage au cours de la réalisation de la tâche, et d'autoévaluation à la fin de celle-ci). Enfin, Noël, Romainville et Wolfs proposent un continuum permettant de préciser plusieurs degrés possibles d'intervention de la métacognition dans le fonctionnement cognitif d'un apprenant : la *non-intervention* (processus cognitifs automatisés ou organisés sous forme de routine, activité cognitive guidée), *l'expérience métacognitive ponctuelle* (portant sur un micro-comportement cognitif et limitée à quelques réactions conscientes), la *construction d'un savoir métacognitif* (d'abord sous la forme d'une explicitation par l'apprenant de son fonctionnement cognitif, puis d'une analyse menant à des généralisations) et la *disposition métacognitive* (confronté à n'importe quelle tâche, l'apprenant a pris l'habitude d'analyser ses stratégies de façon systématique et peut donc construire un *savoir métacognitif général*)²³⁸.

On peut constater une réelle proximité, concernant bien des aspects, entre gestion mentale et métacognition. En particulier, ces deux courants ont en commun quelques postulats importants : la spécificité de la façon d'apprendre de chacun ou tout au moins l'existence de *styles cognitifs* différents, la validité de l'introspection comme moyen de connaître son propre fonctionnement cognitif, le rôle de l'enseignant ou du formateur comme *médiateur* pour développer des compétences métacognitives chez l'apprenant. Leurs objectifs apparaissent de plus très proches, ceux que Michel Grandgeat propose pour la métacognition ("*prendre plaisir à penser*", "*enrichir les démarches mentales de l'apprenant*" et "*favoriser l'autonomisation*")²³⁹ valant aussi pour la gestion mentale. Leur complémentarité semble évidente, la gestion mentale pouvant facilement être insérée dans les différents aspects de la métacognition développés ci-dessus, par exemple concernant la distinction entre *métaconnaissances* (qui peuvent inclure des éléments théoriques issus de la gestion mentale) et *habiletés métacognitives* (par exemple, la capacité à mettre en œuvre efficacement certains *gestes mentaux*). Toutefois, malgré ces nombreux points de

²³⁶ NOËL B. (1997). *La métacognition*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, p. 20.

²³⁷ DOLY A.-M. (1999). *Métacognition et médiation à l'école*. In GRANGEAT M., MEIRIEU P. (Ed). *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 17-61). 2^e édition. Paris : ESF, pp. 20-22.

²³⁸ NOËL B, ROMAINVILLE M., WOLFS J.-L. (1995). Op. cit., pp. 53-54.

²³⁹ GRANGEAT M. (1999). *La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis*. In GRANGEAT M., MEIRIEU P. (Ed). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. 2^e édition (pp. 153-171). Paris : ESF, pp. 155-157.

convergence sur le plan praxéologique, les paradigmes de rattachement de ces deux courants restent foncièrement différents, la métacognition s'enracinant dans la psychologie cognitive et le constructivisme, alors que la gestion mentale est fondée sur une phénoménologie constitualiste.

La métacognition est un aspect important pour cette recherche. En effet, que ce soit le retour des enseignants sur leur fonctionnement cognitif lors des formations, ou celui des élèves sur leur façon d'apprendre en classe, cette dimension est particulièrement présente, et il est tentant pour l'apprenti-chercheur de s'appuyer dessus pour au moins une des hypothèses de ce travail.

C - Autour de l'apprentissage : place de l'action, postures formatrices, spécificité des adultes

Enfin, d'autres notions ou concepts intégrés à ce cadre théorique, moins directement issus de la psychologie cognitive, ont plutôt été constitués à partir des réflexions et recherches de pédagogues d'horizons divers, mais où la place du courant constructiviste apparaît très importante. Ces notions m'ont paru incontournables dans le cadre d'un mémoire, où la relation formateur / formé d'une part et enseignant / élève d'autre part apparaît comme une composante centrale de la réflexion.

1/ Apprentissage par l'action et apprentissage social : Piaget, Vygotsky, Vergnaud

Le rôle de l'activité dans l'apprentissage, en particulier dans sa dimension sociale, a profondément renouvelé l'approche de l'acte d'apprendre depuis quarante ans. Cette thématique, ayant fait l'objet de très nombreux travaux de recherche, ne peut qu'être prise en considération dans le cadre de ce travail.

L'action est d'abord au cœur de la construction de la connaissance chez Piaget. En effet, selon cet auteur, toutes les actions d'un individu sont régies par des *schèmes d'action*, qui se sont progressivement inscrits dans le cerveau au cours de son développement²⁴⁰. Les *invariants opératoires*, au cœur des *schèmes*, déterminent la conduite adoptée par l'individu dans un contexte donné. Celui-ci peut ainsi agir efficacement dans son environnement grâce à ses *schèmes*, en adaptant son action : c'est le processus d'*assimilation*. Quand il est confronté à une situation inattendue, il les revoit en un système plus englobant qui permet aussi d'inclure le nouveau cas de figure : c'est l'*accommodation*. Enfin, c'est grâce à la prise de conscience que les connaissances "*pré-réfléchies*", pouvant suffire à réussir dans l'action, sont transformées sous une forme conceptualisée.

Vygotsky est proche des conceptions de Piaget, mais en ajoutant une dimension sociale à cet apprentissage par l'action. En effet, la connaissance qu'a l'enfant du monde extérieur est par nature intersubjective, car les outils qu'il a à sa disposition, condensant l'expérience humaine, sont des *artefacts*

²⁴⁰ RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. 6^e édition*. Paris : ESF, p. 332.

qui jouent un rôle de *médiation*²⁴¹. Dans ce contexte d'interactions sociales, c'est la "*zone proximale de développement*" qui définit l'écart entre ce que le sujet est capable de faire seul et ce qu'il peut réussir en interaction avec autrui. L'enseignant joue donc un rôle essentiel pour mener l'enfant jusqu'aux limites de cette zone, car la tension aménagée à un niveau idéal par l'adulte doit être ressentie et assumée par le sujet pour devenir une source de développement. Le concept de "*zone proximale de développement*" a été également utilisé à propos d'apprenants adultes, par exemple des enseignants en formation²⁴². À partir de là, les socio-constructivistes ont déduit que « *dans l'acquisition des savoirs objectivés, certaines conceptions intuitives construites antérieurement par les apprenants, ou certaines représentations sociales qu'ils ont intériorisées, risque de faire obstacle à l'apprentissage* »²⁴³. Pines et West, très clairement inspirés de Vygotsky, clarifient les différents types de rencontres possibles entre la "*connaissance intuitive*" de l'apprenant et la "*connaissance formelle*" imposée par le dispositif de formation ou d'enseignement²⁴⁴ : certaines connaissances symboliques sont tellement spécifiques qu'il n'y a guère de risque qu'elles entrent en contradiction avec des conceptions alternatives d'apprenants ; dans d'autres domaines, il peut y avoir congruence entre "*connaissance intuitive*" et "*connaissance formelle*", quand le nouvel apprentissage permet d'intégrer, dans une perspective plus large, les représentations spontanées du sujet ; enfin, dans certains cas, connaissances antérieures et savoirs formalisés s'opposent effectivement. Dans ce dernier cas, le conflit peut être mineur, et une explication ou une précision suffisent à rétablir l'équilibre. Mais parfois, le conflit est majeur. En effet, « *deux systèmes interprétatifs s'opposent : celui que l'individu a construit par lui-même, et qui lui rend des services dans la vie courante, résiste à celui que la communauté scientifique préconise* »²⁴⁵. Il faut alors provoquer un véritable changement conceptuel, grâce à un "*conflit cognitif*" suscité par le formateur chez les apprenants. On rejoint ici l'idée de *rupture épistémologique*, développée chez Bachelard²⁴⁶ et désignant ce "*franchissement*", qui permet de mieux connaître en écartant certaines connaissances antérieures afin que se révèle la connaissance nouvelle.

Comme il le précise lui-même, Gérard Vergnaud se situe dans la filiation conceptuelle de Piaget et prolonge en particulier la réflexion sur le concept de *schème*²⁴⁷. Il en propose une première définition fonctionnelle : « *le schème est une forme invariante d'organisation de l'activité pour une classe de situations déterminée* »²⁴⁸. Cette première définition est complétée par une deuxième d'ordre analytique,

²⁴¹ BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, p. 110.

²⁴² CLERC F. (1995). Gestion mentale et implications psychopédagogiques. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 97-112). Toulouse : Érés, p. 110.

²⁴³ Ibid., p. 97.

²⁴⁴ PINES A.L., WEST L.N. (1986). Conceptual understanding and science learning: an interpretation of research within a source of knowledge framework. In *Science Education*, 70, 5, pp. 583-604.

²⁴⁵ BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, p. 99.

²⁴⁶ Voir plus haut (1^o partie : I – C - 2/, pp. 12-13).

²⁴⁷ VERGNAUD G. (2001). Piaget visité par la didactique. In *Intellectica*, 33, pp. 107-123.

²⁴⁸ Cité par : VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 55.

précisant les éléments constitutifs d'un schème : des buts déclinés en sous-buts, des anticipations sous la forme de l'attente ou de l'intention d'une personne, une succession de règles de prise d'informations et d'actions, des invariants opératoires et des inférences. Par conséquent, « le schème est une unité identifiable de l'activité du sujet, qui correspond à un but identifiable, qui se déroule selon un certain décours temporel »²⁴⁹. Son application ne relève donc pas d'un pur automatisme, mais nécessite des prises de décision pour adapter le déroulement de l'action aux caractéristiques spécifiques de la situation. Le rôle des invariants opératoires, « connaissances implicites contenues dans le schème »²⁵⁰ est ici crucial, car ce sont eux qui permettent de sélectionner, interpréter et traiter l'information pertinente. Ce cadre théorique, d'abord appliqué par Vergnaud lui-même en mathématiques, a été transposé à l'univers de la formation professionnelle, donnant naissance au courant de la didactique professionnelle.

La gestion mentale est très éloignée de ces conceptions constructivistes, à la fois sur un plan épistémologique et sur un plan pédagogique. En effet, alors que le constructivisme défend l'idée que le développement d'un individu est un processus permanent de construction et d'organisation des connaissances²⁵¹, pour La Garanderie, « l'objet de connaissances n'est pas tant à construire qu'à constituer, au sens d'une présentification au moyen des ressources consciencielles dont le sujet dispose dans son rapport au monde »²⁵². Dans cette perspective, les opérations de pensées constituent des réalités intrinsèques du monde mental, et « l'éducation de l'intelligence passe plutôt par la découverte et l'ajustement de ses propres moyens mentaux en présence d'un objet à connaître qui a lui-même statut de réalité »²⁵³. Sur le plan pédagogique, la gestion mentale a ainsi été parfois critiquée pour son conservatisme, car ne prônant pas de manière explicite des pédagogies reposant sur l'activité des élèves, individuelle ou en groupes. Néanmoins, et de manière apparemment paradoxale, on peut se demander si les pratiques de formation consistant, dans les stages de gestion mentale, à proposer aux enseignants stagiaires de petits exercices, suivis de dialogues pédagogiques, portant sur la façon dont ils les ont menés, ne se rattachent pas au fond à des pratiques venant de ces approches constructivistes. En effet, ne s'agit-il pas d'amener les stagiaires à prendre mieux conscience, d'une part de leur propre "profil pédagogique", et d'autre part de la diversité des fonctionnements cognitifs sur une même tâche, quitte à bousculer les représentations initiales de certains ?

Ainsi, dans le champ théorique sollicité au service de cette recherche, ces approches occupent à mon sens une place de choix, en particulier les apports de Vygotsky et de ses continuateurs concernant la

²⁴⁹ VERGNAUD G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier J.-M. (Ed), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

²⁵⁰ COSNEFROY L. (2004). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. In ASTOLFI J.-P. (Ed), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 11-30). Rouen : Publications de l'Université de Rouen, p. 21.

²⁵¹ RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. 6^e édition*. Paris : ESF, p. 90.

²⁵² GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale, p. 22.

²⁵³ Ibid., p. 22.

zone proximale de développement et les conflits cognitifs pouvant accompagner le processus d'apprentissage.

2/ Accompagnement et médiation

À travers ces deux notions se pose dans ce mémoire la question de la posture, d'une part de l'enseignant à l'égard de ses élèves afin de les mener à évoluer dans leur fonctionnement cognitif grâce à la gestion mentale, d'autre part du formateur à l'égard de ses stagiaires pour leur donner envie de réinvestir la gestion mentale auprès de leurs élèves.

La notion d'*accompagnement* est d'origine ancienne : l'histoire du mot et de ses usages montre que, depuis le Moyen-Age, « *l'accompagnement concerne les situations où il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but* »²⁵⁴. C'est donc une posture modeste, de mise en valeur d'un autre, de retrait au second plan, mais néanmoins une posture essentielle. Le terme est aujourd'hui à la mode, mais non dépourvu d'ambiguïté. À partir d'une définition strictement sémantique (« *accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui* »), Maela Paul précise les caractéristiques de la relation d'accompagnement : asymétrique, contractualisée, circonstancielle, temporaire, co-mobilisatrice²⁵⁵. Par conséquent, il ne pourra y avoir accompagnement que s'il y a : une relation impliquante, une dissymétrie fondamentale entre accompagnant et accompagné, une intersubjectivité (et non une relation où l'un est l'objet de l'autre), une transition (l'accompagnement est instauré à l'occasion d'un passage orienté vers le mieux et soutenu par une conception du temps comme mûrissement ou maturation), une démarche conjoncturelle ou ouverte (l'inattendu n'est pas recherché mais peut être accueilli)²⁵⁶. Guy Le Bouëdec distingue alors trois fonctions essentielles pour accompagner quelqu'un : d'abord accueillir et écouter, ensuite participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche, enfin cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage²⁵⁷. Antoine de La Garanderie prodigue au praticien en gestion mentale des conseils dans la continuité de ce qui précède : « *accompagner ce n'est pas devancer, ce n'est pas précéder. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas un but à proposer. Mais une fois le but indiqué, on aura à accompagner celui qui aura décidé de l'atteindre afin de le soutenir, de l'aider dans son déplacement* »²⁵⁸.

La notion de *médiation* dans le domaine des apprentissages est par contre une notion récente. Elle peut être définie comme l' « *ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre*

²⁵⁴ LE BOUËDEC G. (2001). Les usages traditionnels de la notion d'accompagnement. In LE BOUËDEC G., DU CREST A., PASQUIER L., STAHL R. (Ed), *L'accompagnement en éducation et formation* (pp. 23-43). Paris : L'Harmattan, p. 24.

²⁵⁵ PAUL M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan, p. 308.

²⁵⁶ Ibid., p. 309.

²⁵⁷ LE BOUËDEC G. (2001). Une posture spécifique : vers une définition opératoire. In LE BOUËDEC G., DU CREST A., PASQUIER L., STAHL R. (Ed), *L'accompagnement en éducation et formation* (pp. 129-181). Paris : L'Harmattan, pp. 141-142.

²⁵⁸ DE LA GARANDERIE A. (2004). *Plaisir de connaître, bonheur d'être*. Lyon : Chronique Sociale, p. 88.

personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque »²⁵⁹. Annie Cardinet insiste sur le fait qu'une médiation ne peut être une simple transmission de savoir : « dans une situation d'apprentissage par la médiation, ce qui va nous intéresser du contenu n'est pas tant la somme des éléments qui le composent que la façon dont ils s'organisent pour produire un ensemble chargé de sens, et le travail mental, relationnel, nécessaire pour l'acquérir, pour reconnaître et exécuter les tâches qui le requièrent »²⁶⁰. Ce sont essentiellement les travaux de Vygotsky (sur le rôle des interactions sociales et le concept de *zone proximale de développement*) et de Bruner (sur l'interaction de tutelle, l'*étayage* et le *désétayage*) qui ont contribué à établir la *médiation* comme facteur décisif du développement cognitif de l'enfant²⁶¹. Annie Cardinet tient à séparer la *médiation* (moyen privilégié de transmission de savoirs et de valeurs au travers de situations auxquelles on donne du sens) de la "*re-médiation*" (nouvelle médiation visant à corriger des dysfonctionnements dans l'acte de penser qui seraient dus à des lacunes dans les médiations initiales). Elle insiste aussi pour opposer les simples pratiques de "*remédiation*" (se contentant de porter remède à une lacune) aux véritables "*re-médiations*" (recommençant une médiation et devant donc être réservées à des cas de dysfonctionnements cognitifs repérés comme suffisamment perturbants pour empêcher d'apprendre)²⁶². Ainsi, le *médiateur* apparaît comme un "*porteur*", un "*facilitateur*" entre l'apprenant et les savoirs²⁶³.

Accompagnant et médiateur : ces deux postures alternent dans les situations de mise en œuvre de la gestion mentale avec les élèves, avec des différences importantes selon les dispositifs (classe, groupe, suivi individuel). Ce positionnement dans le triangle pédagogique, cette relation aux savoirs et aux élèves, sont un aspect important de la question de la mise en œuvre avec les élèves par leurs enseignants des contenus et pratiques abordés lors des formations en gestion mentale. Mais ces questions se posent aussi dans le cadre de la formation des enseignants à propos de la posture à adopter par le formateur.

3/ L'apprentissage chez les adultes en formation

Pour les adultes d'aujourd'hui, « les exigences de maîtrise cognitive de l'activité professionnelle ne cessent de s'accroître », dans le cadre d'une économie où la compétition qui régit les marchés « soumet l'intention de maintien de l'emploi à des ajustements constants »²⁶⁴. Ce n'est qu'avec la généralisation de la formation continue dans les années 1970 en France, que les milieux éducatifs commencent à se préoccuper du public adulte. Ainsi, la formation d'adultes, dont la modernité du cadre tranche souvent avec celui plus traditionnel de l'école, repose en général sur un apprentissage en groupes, des exercices et

²⁵⁹ RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. 6^e édition. Paris : ESF, p. 220.

²⁶⁰ CARDINET A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod, pp. 48-49.

²⁶¹ RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007). Op. cit., pp. 220-221.

²⁶² CARDINET A. (1995). Op. cit., pp. 53-56.

²⁶³ RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007). Op. cit., p. 220.

²⁶⁴ DOMINICÉ P. (2004). Le désarroi adulte face au savoir. In *Savoirs*, 2004/1 - 4. Paris : L'Harmattan, pp. 53-54.

des études de cas qui sollicitent l'expérience des participants²⁶⁵. Mais, qu'est-ce qui motive les adultes pour s'engager dans un processus de formation et comment les adultes apprennent-ils ?

Sur les 101 modèles de la motivation relevés par Fabien Fenouillet²⁶⁶, un seul, celui de Philippe Carré se réfère spécifiquement au contexte particulier de la formation pour adultes, même s'il emprunte largement à différentes théories motivationnelles plus globales. Carré insiste sur trois notions lui paraissant particulièrement pertinentes dans le cas de formations d'adultes²⁶⁷ : la notion de *représentation de l'avenir*, par laquelle le sujet construit, au fur et à mesure de son développement, des « *représentations de ce que l'avenir sera ou pourrait être pour lui* », influant sur son engagement et son maintien dans la formation ; le concept de *perception de compétence*, montrant que le sujet social est « *d'autant plus enclin à agir qu'il se sent capable d'atteindre les performances visées dans le domaine concerné* » (un sentiment d'incompétence radicale menant par contre « *à la résignation, voire à l'inhibition de l'action* ») ; le concept d'*autodétermination* (élaboré par Deci et Ryan), soulignant « *le rôle du libre choix, de l'autonomie et de l'exercice de la liberté dans l'optimisation des conduites humaines* ».

Sur les motifs d'engagement en formation, Carré distingue essentiellement quatre orientations motivationnelles en croisant deux variables²⁶⁸ : l'orientation *intrinsèque / extrinsèque*, séparant les motifs qui trouvent leur réponse dans le fait même d'être en formation (plaisir procuré par la fréquentation d'un contenu donné ou le fait d'établir des contacts sociaux, etc.) de ceux qui trouvent leur satisfaction en dehors de la formation elle-même (moyen d'améliorer son statut social, acquisition de compétences jugées nécessaires sur le plan professionnel, etc.) ; l'orientation *vers l'apprentissage / vers la participation*, répartissant les motifs d'engagement entre ceux qui visent l'acquisition d'un contenu de formation (centrés sur l'apprentissage) et ceux qui visent la participation (centrés sur la socialisation).

Concernant l'apprentissage par lui-même, la plupart des auteurs considèrent que les apports de Vygotsky et Bruner sont particulièrement pertinents dans le cas de la formation des adultes. Patrice Pelpel insiste ainsi sur la validité du tâtonnement expérimental et sur le rôle de l'erreur dans l'apprentissage²⁶⁹. Il reprend aussi la notion d'*"apprentissage vicariant"* développée par Bandura (apprentissage par observation d'un modèle ensuite "*reproduit*" dans une version "*reconstruite*"), en prônant un assouplissement de ses conditions de réalisation : « *ce n'est pas seulement l'expérience personnellement vécue qui est formatrice, ce n'est pas non plus seulement l'expérience de l'autre à laquelle je serais confronté comme à un modèle, mais une composition de ces deux processus* »²⁷⁰.

²⁶⁵ DOMINICÉ P. (2004). Le désarroi adulte face au savoir. In *Savoirs*, 2004/1 - 4. Paris : L'Harmattan, p. 58.

²⁶⁶ FENOUILLET F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. In *Savoirs*, 2011 - 25. Paris : L'Harmattan, p. 12.

²⁶⁷ CARRÉ P. (2004). Motivation et rapport à la formation. In CARRÉ P., CASPAR P. (Ed), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 2^e édition (pp. 279-300). Paris : Dunod, p. 291.

²⁶⁸ Ibid., pp. 292-293.

²⁶⁹ PELPEL P. (2001). *Apprendre et faire : vers une épistémologie de la pratique ?* Paris : L'Harmattan, pp. 98-99.

²⁷⁰ PELPEL P. (2001). *Apprendre et faire : vers une épistémologie de la pratique ?* Paris : L'Harmattan, p. 101.

D'autre part, Le modèle proposé par David Kolb en 1984 semble particulièrement bien adapté à la formation des adultes : il donne en effet une forme à la fois plus complexe et plus dialectique au processus d'apprentissage expérientiel²⁷¹. Selon Kolb, la structure de base de l'apprentissage expérientiel est constituée, d'une part, de l'axe de la "préhension" (avec l'appréhension d'une expérience concrète s'opposant à la compréhension d'une conceptualisation abstraite) et d'autre part, de l'axe de la "transformation" (par extension, dans le cas d'une expérimentation active, et par intention, dans le cas d'une observation réfléchie), menant à distinguer quatre pôles (expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active). Pour Kolb, c'est la circulation entre ces quatre pôles qui est constitutive de l'apprentissage expérientiel. Dans chaque situation concrète de formation, « il est donc nécessaire d'identifier et d'activer les éléments susceptibles de dynamiser le système »²⁷².

Ce travail de recherche, ciblé sur la façon dont des adultes (ici des enseignants) réinvestissent une formation (ici en gestion mentale) et sur ce qui les a aidés à changer dans le déroulement même de la formation, pourra donc tirer profit des différentes notions et théories brièvement résumées ci-dessus, notamment en ce qui concerne l'analyse de l'engagement en formation et les modèles de l'apprentissage.

D - Autour de l'activité : des théories de l'activité à la didactique professionnelle

Apparemment moins central pour cette recherche que celui de l'apprentissage, le champ conceptuel de l'activité n'en contient pas moins des aspects essentiels, notamment pour tout ce qui touche à l'activité professionnelle des enseignants formés en gestion mentale et plus largement à leur développement professionnel.

1/ Des théories tournées vers l'analyse de l'activité

En 1976, le psychologue russe Leontiev définit la structure générale de l'activité en trois niveaux emboîtés et formant un système : l'activité, stimulée par l'existence d'un besoin et orientée vers un objet matériel ou idéal, est constituée par un ensemble d'actions, elles-mêmes réalisées par le biais d'opérations²⁷³. Au même moment sont proposées en France les premières formalisations des recherches en ergonomie : en particulier, Jacques Leplat définit la tâche comme une prescription externe à l'opérateur et l'activité comme ce qui est mis en jeu par le sujet pour réaliser la tâche²⁷⁴. La "tâche effective" est celle que se fixe l'opérateur et peut différer de la "tâche prescrite" par l'organisation. Mais entre la "tâche

²⁷¹ KOLB D. (1984). *Experiential learning, experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

²⁷² PELPEL P. (2001). Op. cit., pp. 110-111.

²⁷³ SAVOYANT A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. In *Cahiers de psychologie*, 22, pp. 17-28.

²⁷⁴ LEPLAT J. (1975). La charge de travail dans la régulation de l'activité : quelques applications pour les opérateurs vieillissants. In LAVILLE A., TEIGER C., WISNER A. (Ed), *Âge de travail et contraintes de travail* (pp. 209-223). Jouy-en-Josas : NEB, Éditions scientifiques.

prescrite" et la *"tâche effective"* jouent également les représentations que le sujet se fait de la tâche (*"tâche représentée"*). L'existence fréquente de consignes implicites a mené certains ergonomes à faire une distinction entre *"tâche prescrite"* et *"tâche comprise"*, et entre *"prescription explicite"* et *"prescription implicite"*²⁷⁵. De plus, Yves Clot a montré que les activités *"suspendues"*, *"empêchées"* ou *"inhibées"* sont partie intégrante du travail, et qu'il est important de les mettre à jour en suscitant une verbalisation du sujet, afin de favoriser son développement professionnel²⁷⁶.

Parallèlement, la psychologie cognitive a fait l'objet de critiques de plus en plus nombreuses, concernant ses hypothèses relatives à la continuité de l'activité cognitive d'un contexte à l'autre et à l'universalité des catégories de connaissances. S'opposant à la perspective cognitiviste, certains auteurs ont, à partir des années 1980, considéré la cognition comme un processus naissant de l'interaction du sujet avec la situation. La nature de la cognition est *sociale*, car d'une part la connaissance est *située* (l'activité et ses conditions font partie intégrante de ce qui est appris)²⁷⁷ et d'autre part elle est *distribuée* (les savoirs sont répartis entre les individus et dans les outils matériels et symboliques)²⁷⁸.

Différentes transpositions de ces concepts à l'enseignement et à la formation d'enseignants ont été tentées. Par exemple, appliquant la *cognition située* à l'enseignement, le courant de *l'apprentissage situé*²⁷⁹ considère que « *la situation est une composante intégrale de la connaissance qui se développe* », et donc que « *la présentation de connaissances décontextualisées dans l'enseignement est vouée à l'échec en terme d'efficacité pratique* »²⁸⁰. D'autre part, complétant le modèle de la tâche proposé par Jacques Leplat, Isabelle Vinatier distingue, du côté du prescripteur, *"tâche prescrite"* et *"tâche attendue"* (elle définit cette dernière comme « *la traduction des prescriptions, choix des situations, ajustements pédagogiques, prise en compte de l'hétérogénéité de la population scolaire* »)²⁸¹.

Mais Laurent Cosnefroy relève que la définition de la *tâche prescrite* pour l'enseignant reste ambiguë, car les objectifs scolaires sont à la fois trop imprécis pour déterminer l'action au quotidien, s'inscrivent dans un temps long (plusieurs années, avec plusieurs enseignants pour le même élève) et doivent être adaptés aux élèves et aux ressources locales. De plus, pour une séquence de cours, cadre de base pour une analyse de l'activité enseignante, l'enseignant en est à la fois le concepteur (*tâche prescrite*)

²⁷⁵ VEYRAC H. (1998). *Approche ergonomique des représentations de la tâche pour l'analyse d'utilisations de consignes dans des situations de travail à risques*. Thèse de doctorat d'ergonomie, Université de Toulouse - Le Mirail.

²⁷⁶ CLOT Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In BARBIER J.-M., GALATANU O. (Ed), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 53-69). Paris : PUF.

²⁷⁷ BROWN J., COLLINS A., DUGUID P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. In *Educational Researcher*. 18, 1, pp. 32-41.

²⁷⁸ PERKINS D.N. (1995). L'individu plus, une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. In *Revue française de pédagogie*. 111, pp.57-71.

²⁷⁹ LAVE J., WENGER E. (1991). *Situated learning*. New York : Cambridge University Press.

²⁸⁰ ROGALSKI J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de "cognition située" et "cognitiviste" en psychologie des acquisitions. In *@ctivités*, 1 (2), p. 111. <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf> (consulté le 30/08/2011).

²⁸¹ VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 72.

et celui qui la réalise (*tâche effective*)²⁸². Par ailleurs, définir l'efficacité de l'activité enseignante apparaît très délicat : il est en effet très difficile de cerner ce que produit l'enseignement, qui se positionne à la fois sur le registre de l'apprentissage et de la socialisation. De plus, la tâche de l'enseignant est démultipliée, car chacun de ses élèves n'a pas les mêmes acquis et les mêmes besoins. Selon Laurent Cosnefroy, « *il nous paraît impossible de parvenir à une définition objective de l'efficacité, extérieure à l'enseignant* »²⁸³. Les acquis des recherches sur "*l'effet enseignant*" doivent donc être nuancés et discutés, même si l'existence de celui-ci semble aujourd'hui solidement étayée²⁸⁴.

Concernant ce sujet de recherche, les apports des ces différentes théories de l'activité pourront surtout être repris lors de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies. Ils peuvent aussi constituer une grille de lecture des pratiques de formation en gestion mentale, comme vecteurs de changement professionnel chez les enseignants.

2/ De l'action à la réflexivité

« *Partir de l'expérience, la conceptualiser et en élucider le sens* »²⁸⁵ : cette expression résume bien ce qui est au cœur des démarches inhérentes aux théories de l'activité. Ce mouvement ascendant vers un dépassement de l'action suppose réflexivité de la part du sujet. On rejoint ici une des thématiques centrales des formations en gestion mentale, à la croisée des champs conceptuels de ce cadre théorique : le retour sur soi.

Cette genèse du *savoir d'action* prend appui, au plan théorique, sur l'idée d'une *conceptualisation dans l'action* : ceci signifie que des concepts « *sont ré-élaborés grâce à l'action, mais aussi que d'autres sont créés à partir de l'expérience* », par la mise en place par le sujet d'un processus de comparaison entre différentes situations²⁸⁶. Il y a donc bien refonte du réseau conceptuel par confrontations répétées à des situations appartenant à une même classe. Ainsi, « *un schème repose toujours sur une conceptualisation implicite* », même s'il peut être défini comme « *une unité identifiable de l'activité du sujet* »²⁸⁷. Mais apprendre par l'expérience suppose également l'automatisation d'un certain nombre de procédures. Jean-Marie Barbier parle ainsi de "*routines*" peu à peu constituées à partir de l'expérience²⁸⁸ : une manière de faire nouvelle, enregistrée dans la mémoire du sujet et faisant "*jurisprudence*", tend à se répéter et à se stabiliser en *routine*, s'automatisant au fur et à mesure de sa mise en œuvre répétée. Ainsi, « *les routines*

²⁸² COSNEFROY L. (2004). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. In ASTOLFI J.-P. (Ed), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 11-30). Rouen : Publications de l'Université de Rouen, pp. 15-17.

²⁸³ Ibid., p. 18.

²⁸⁴ CUSSERT P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l' "effet enseignant" ? In *La note d'analyse*. Juillet 2011, n°232. Paris : Centre d'analyse stratégique.

²⁸⁵ VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 25.

²⁸⁶ COSNEFROY L. (2004). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. In ASTOLFI J.-P. (Ed), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 11-30). Rouen : Publications de l'Université de Rouen, p. 19.

²⁸⁷ Ibid, pp. 20-21.

²⁸⁸ BARBIER J.-M. (1996). Introduction. In BARBIER J.-M. (Ed). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.

sont une composante essentielle de l'activité de l'enseignant, et plus généralement de toute activité marquée par la complexité et l'incertitude »²⁸⁹. Ces routines fortement automatisées sont actionnées par les schèmes, permettant à la fois des activités de transfert et des activités d'innovation. L'ensemble est coiffé, à un niveau plus général, par le concept d' "*habitus*", défini par Philippe Perrenoud, à la suite des travaux de Bourdieu, comme « *notre système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation des actions, la grammaire génératrice de nos pratiques* »²⁹⁰. L'*habitus professionnel* correspond ainsi à la totalité des schèmes intervenant dans le domaine professionnel, dont dispose l'individu. Développer des compétences professionnelles consiste donc surtout à faciliter l'émergence ou le renforcement de schèmes permettant la mise en œuvre de ces savoirs dans l'action et menant l'*habitus* à évoluer.²⁹¹

C'est par un retour réflexif réalisé après-coup que le sujet pourra dépasser la singularité de son action et la réorganiser en fonction de ses conceptualisations antérieures. La verbalisation apparaît comme l'outil essentiel porteur de cette réflexivité, car, « *dans une perspective de professionnalisation, il est essentiel d'avoir accès au savoir d'action afin de le rendre transmissible* »²⁹². Cette nécessité d'un retour sur l'action passant par la verbalisation comme levier du développement professionnel a mené au paradigme du *praticien réflexif*, introduit par Schön²⁹³. Pour celui-ci, un "*savoir pratique ordinaire*", appelé aussi "*savoir tacite*" est inhérent à un "*agir intelligent*". Celui-ci peut être activé au moment même de l'action, par une "*réflexion dans l'action*" : surpris par la situation, peut-être mis en difficulté, le sujet réajuste plus ou moins efficacement son action en puisant donc dans le répertoire qu'il s'est créé par l'expérience²⁹⁴. Une fois l'action terminée, une "*réflexion sur l'action*" peut prendre place : il s'agit alors de comprendre, analyser, évaluer, vérifier l'action. Ainsi, pour Schön, « *apprendre de l'expérience, ce n'est pas reproduire ce qui s'est passé, mais c'est s'engager dans une transformation réflexive de l'expérience* »²⁹⁵.

Pour Philippe Perrenoud, le *praticien réflexif* constitue un paradigme intégrateur et ouvert, s'enracinant dans une réflexion déjà ancienne sur l'éducation (Dewey dès les années 1930) et toujours valide malgré certaines critiques (Françoise Cros relève par exemple que la réflexivité peut être « *envisagée comme une redondance* », ou comme une pratique sociale apportant simplement « *la garantie qu'apporterait le groupe par un rappel à la pratique et rien que la pratique* », pouvant donc avoir une dimension normative)²⁹⁶. De son côté, Philippe Perrenoud prend soin de distinguer la réflexion

²⁸⁹ COSNEFROY L. (2004). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. In ASTOLFI J.-P. (Ed), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 11-30). Rouen : Publications de l'Université de Rouen, p. 22.

²⁹⁰ PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, p. 77.

²⁹¹ COSNEFROY L. (2004). Op. cit., p. 23.

²⁹² Ibid., p. 26.

²⁹³ SCHÖN D.A. (1983). *The reflexive practitioner : how professionals think in action*. London : Basic Books Inc..

²⁹⁴ BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, p. 122.

²⁹⁵ Ibid., p. 124.

²⁹⁶ CROS F. (2007). La réflexivité comme support à l'innovation dans un nouveau contexte culturel de formation. In CROS F. (Ed), *L'agir innovatif* (pp. 135-144). Bruxelles : De Boeck, pp. 143-144.

occasionnelle et spontanée sur sa pratique, d'un véritable comportement réflexif, travail régulier exigeant une posture et une identité particulières, ne se construisant pas spontanément²⁹⁷.

Décliner la notion de réflexivité à cette recherche revient à mettre l'accent sur la façon dont les enseignants vont s'approprier ou non les contenus de formation en gestion mentale à mettre en œuvre avec leurs élèves, et surtout sur la façon dont cette réflexivité sera favorisée ou entretenue : pendant la formation, lors de temps spécifiques, et ensuite après celle-ci, notamment à travers des moments d'échanges de pratiques.

3/ Des compétences professionnelles aux compétences transversales

Lié au retour sur l'activité et à un souci d'efficacité relayant les exigences de l'environnement économique, la notion de *compétence* connaît depuis la fin des années 1990 un succès considérable, à la fois dans la formation pour adulte et dans l'enseignement, où l'évaluation par compétences tend de plus en plus à se développer. Je me bornerai ici à définir cette notion et à la décliner au sujet de la recherche.

La notion de *compétence* est peu conceptualisée et sa diffusion rapide dans le discours social est source d'ambiguïté et de faux sens²⁹⁸. Les définitions abondent et se retrouvent depuis une quinzaine d'années autour de quatre grandes caractéristiques : le lien existant entre *compétence* et *action* (la compétence permet d'agir : elle n'est donc repérable que dans l'action et n'existe donc pas en soi) ; son *caractère contextuel* (elle est toujours liée à une situation professionnelle donnée) ; sa *structure* associant *savoir*, *savoir-faire* et (pas toujours) *savoir-être* ; la *façon dont elle intègre les contenus* (il ne s'agit pas d'une "somme" mais de capacités intégrées et combinées)²⁹⁹. Voici deux définitions (choisies parmi des dizaines d'autres) en cohérence avec ces caractéristiques : être compétent consiste à « *savoir agir, c'est-à-dire savoir mobiliser et transférer un ensemble de ressources dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche* » (pour Guy Le Boterf en 1995)³⁰⁰ ; une compétence est une « *capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre le problème* » (pour Philippe Perrenoud en 1999)³⁰¹.

Dans l'enseignement, la logique des compétences a été transposée récemment à différents niveaux : d'une part l'institutionnalisation des compétences professionnelles de base des enseignants avec

²⁹⁷ PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, p. 42.

²⁹⁸ ARDOUIN T. (2004). Pour une épistémologie de la compétence. In ASTOLFI J.-P. (Ed), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 31-50). Rouen : Publications de l'Université de Rouen, p. 31.

²⁹⁹ BELLIER S. (2004). La compétence est-elle un concept nouveau ? In CARRÉ P., CASPAR P. (Ed). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 235-256). 2^e édition. Paris : Dunod, pp. 237-238.

³⁰⁰ LE BOTERF G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.

³⁰¹ PERRENOUD P. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! In *Vie pédagogique*, 112, septembre-octobre 1999, p. 16.

le référentiel des dix compétences publié récemment par le ministère de l'Éducation Nationale³⁰² ; et d'autre part, depuis 2005, la diffusion de l'évaluation des élèves par compétences dans le cadre du *socle commun de connaissances et de compétences*, présentant « *ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire* », organisé en sept grandes compétences et s'accompagnant d'un livret personnel de compétences pour chaque élève³⁰³. Cette préoccupation nouvelle vient souligner que « *la maîtrise des savoirs formalisés est insuffisante en termes de formation et met l'accent sur leur mise en œuvre* »³⁰⁴.

Parmi ces compétences scolaires présentées par pédagogues ou chercheurs, beaucoup ont une dimension transversale. Mais, même s'il est possible de formuler de façon intellectuellement satisfaisante ces *compétences transversales*, cela ne signifie pas que chacune s'incarne dans des pratiques qui lui sont propres et cela ne permet pas de définir les actions à réaliser. Bernard Rey relève ainsi que « *toute compétence est acquise à propos d'un contenu* » et « *lui reste solidaire dans son usage* » ; par conséquent, « *l'idée de compétence transversale n'est qu'une idée de pédagogue ou de didacticien qui souhaite optimiser les effets de l'enseignement* »³⁰⁵. Pourtant, il estime qu'« *il y a bien matière à transversalité* », car il existe des éléments communs entre deux situations, deux objets, deux problèmes, mais ceux-ci ne sont pas perçus par le sujet-apprenant qui ne peut donc transférer la compétence acquise dans une situation. Il existe néanmoins une possibilité de transfert : « *elle tient à ce que le sujet prenne conscience de ses propres démarches et des similitudes entre les situations* »³⁰⁶. On retrouve ces réserves à propos de la notion voisine de *capacité*, souvent considérée comme constitutive de celle de *compétence*, mais avec un « *un caractère plus abstrait, plus insaisissable et moins enseignable* »³⁰⁷. Rey conteste en effet là encore leur réalité, car la *capacité*, « *notion mentaliste* », « *ne s'offre pas à l'observation directe* », et apparaît comme une « *catégorie hypothétique* »³⁰⁸. Souvent conçue « *en isolant de ses compléments d'objet possibles un verbe qui exprime une activité mentale* » ("organiser", "prévoir", "observer", etc.), rien n'assure pour Rey « *qu'une même opération mentale est à l'œuvre lorsque le verbe est utilisé avec des compléments différents* »³⁰⁹.

Dans le cadre de la recherche présentée dans ce mémoire, la question de l'évolution des compétences des élèves suivis par des dispositifs de gestion mentale se pose évidemment en arrière-plan. De plus, dans le cadre du travail méthodologique portant sur des compétences se voulant transversales,

³⁰² Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°29 du 22 juillet 2010 (<http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>, consulté le 30/08/2011).

³⁰³ <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>, consulté le 30/08/2011.

³⁰⁴ ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF, p. 104.

³⁰⁵ REY B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF, p. 143.

³⁰⁶ Ibid., pp. 156-158.

³⁰⁷ MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck, p. 184.

³⁰⁸ REY B. (1996). Op. cit., pp. 67-68.

³⁰⁹ Ibid. p. 68.

mais en réalité intellectuellement construites à l'aide du modèle théorique de la gestion mentale (*gestes mentaux* notamment), on pourra s'interroger sur les dispositifs mis en place pour aider les élèves à les transférer dans différentes disciplines scolaires. Enfin, l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles par les enseignants formés en gestion mentale constitue une piste de réflexion importante suscitant d'autres interrogations : comment pourrait-on décrire et caractériser ces nouvelles compétences ? Donnent-elles une identité professionnelle spécifique aux enseignants formés ?

4/ La dimension collective de l'activité

La dimension collective de l'activité intéresse la recherche en ergonomie depuis le début des années 1990 (en 1992, le 27^e Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française est consacré aux aspects collectifs du travail). Une définition est alors proposée par Luc Desnoyers : « *L'activité collective est menée par un ensemble d'opérateurs travaillant dans un même but, qui se sont concertés à cet effet, qui coordonnent leur activité et qui coopèrent* »³¹⁰. Cet intérêt, loin de fléchir, s'est élargi peu à peu du champ traditionnel du travail vers ceux des pratiques enseignantes, sportives, artistiques, etc. Dans leur approche de l'activité collective, les ergonomes cherchent « *comment les opérateurs travaillent ensemble, comment ils coopèrent, quels instruments ils utilisent* »³¹¹. Souhaitant explorer la dimension collective de l'activité d'une équipe de travailleurs postés dans une entreprise de biochimie, Cécile Briec rend compte des conclusions d'un groupe de travail, qui peuvent facilement être généralisées : le travail collectif apparaît d'abord comme un "*instrument de régulation de la charge de travail*", mais aussi comme un "*facteur de stabilité*", et enfin comme un "*facteur de construction de solidarités*"³¹². Qu'en est-il alors dans le domaine de l'enseignement ?

Se réclamant de la *clinique de l'activité* et privilégiant l'*inscription sociale du travail*, Yves Clot considère dans ses travaux que toute compétence individuelle est portée par une culture professionnelle collective. Ces règles, présentant une dimension collective, appartiennent à ce qu'il appelle un "*genre*", effectif pour toute profession, mais plus ou moins formalisé et plus ou moins transmissible³¹³. Pour Yves Clot, le "*genre*" est « *un intercalaire social situé entre les personnes et entre les personnes et leur objet de travail* ». Il peut donc être considéré « *comme étant ce qui relie des personnes qui participent à une situation de travail* », relevant « *d'une évaluation partagée de ce qu'il faut faire et ne pas faire* »³¹⁴. Le "*genre*" s'incarne aussi dans un "*vouloir dire*", le choix d'un type de discours et d'un niveau de langage : ce

³¹⁰ BRIEC C. (2010). L'usage de soi pour les autres. In CLOT Y., LHUILLIER D. (Ed), *Agir en Clinique du travail* (pp. 251-264). Toulouse : Érès, p. 257.

³¹¹ Ibid., p. 257.

³¹² Ibid., pp. 261-262.

³¹³ VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 68.

³¹⁴ CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, p. 35.

sont des "parlers sociaux" en usage. S'opposant au "genre", le "style" est « *la transformation des genres par un sujet en moyen d'agir dans ses activités réelles* ». Le "style", propre à la personne, représente pour elle un affranchissement à l'égard du "genre", mais en réalité rendu possible car elle s'est pleinement approprié ce dernier. On rejoint ici la thématique du développement professionnel.

Dans la perspective d'une dimension collective de l'activité, le travail enseignant, se limitant jusqu'alors à un *travail d'enseignement* (dans la classe), « *s'est vu élargi à d'autres activités professionnelles marquées par une dimension collaborative* »³¹⁵ : enseignement à plusieurs dans le cadre de dispositifs pluridisciplinaires, impulsion donnée à différents projets pédagogiques, choix collectifs (évaluation, orientation, partenariats...), etc. L'ensemble de ces pratiques, autres que les pratiques d'enseignement, mais également distinctes du *travail prescrit* par l'institution, sont de plus en plus appelées le "*travail partagé*" des enseignants. À la question de la façon dont ces nouvelles modalités du travail enseignant sont structurées, Jean-François Marcel et Audrey Garcia relèvent qu'elles recouvrent différentes formes et degrés de collaboration, « *allant du "faire à côté" au "faire ensemble"* », et passent souvent par différentes formes de médiation (notamment la médiation informatique)³¹⁶. Mais, comme je l'ai déjà relevé³¹⁷, ce travail collaboratif rencontre de nombreuses difficultés et paraît parfois imposé aux enseignants au nom d'une nouvelle forme de management³¹⁸.

On peut notamment relever deux grandes formes de travail d'équipe des enseignants autour d'un *projet de classe*. Alors que l'*interdisciplinarité* vise, « *par la convocation de plusieurs disciplines, la construction d'une représentation en vue d'analyser une situation, de prendre une décision ou d'orienter une action avec rationalité* », la *transdisciplinarité* repose « *sur le transfert d'outils d'une discipline à l'autre ou sur la pratique commune à plusieurs disciplines de certaines compétences transversales, avec une certaine intentionnalité* »³¹⁹. Jean-Pierre Astolfi ajoute que la logique de la *transdisciplinarité* « *est plus épistémologique et métacognitive, puisqu'elle prend les disciplines elles-mêmes comme objet d'étude, pour examiner ce qui se joue en leur sein comme au-delà d'elles-mêmes* »³²⁰.

Ces formes de travail collaboratives ont inévitablement un impact au niveau de l'établissement. Pour Maurice Mazalto, « *l'école a une action propre* » et « *peut adapter son fonctionnement aux spécificités de la population scolaire, augmenter ses chances de réussite* » : « *il peut donc exister une valeur*

³¹⁵ MARCEL J.-F., GARCIA A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. In *Les Sciences de l'éducation : le travail partagé des enseignants*. Vol. 42, n°2. Université de Caen : CERSE, p. 28.

³¹⁶ Ibid., p. 38.

³¹⁷ Voir plus haut (1^o partie : I – A - 2/, p. 4)

³¹⁸ LETOR C., PÉRISSET BAGNOUD D. (2010). Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. In CORRIVEAU L., LETOR C., PÉRISSET BAGNOUD D., SAVOIE-ZAJC L. (Ed), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp.165-173). Bruxelles : De Boeck.

³¹⁹ MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck, p. 32.

³²⁰ ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF, p. 114.

ajoutée qui produit davantage d'efficacité et de résultats, que l'on nomme "effet établissement" »³²¹. En France, l'effet établissement est mesuré depuis la fin des années 1990 par la valeur ajoutée qui calcule la différence entre les résultats obtenus aux examens (brevet ou baccalauréat) et les résultats attendus en fonction des caractéristiques des élèves scolarisés (âge, retard scolaire, profession des parents). Mais cet indicateur mène sans doute à le sous-estimer, « en attribuant une partie des écarts de performance entre établissements à l'origine socio-économique des élèves plutôt qu'à la meilleure qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles fréquentées par une population favorisée »³²². D'après les études faites, « sans être négligeables sur les acquis des élèves..., en France, au niveau de l'enseignement secondaire, les "effets-collèges" et les "effets-lycées" n'apparaissent pas considérables, expliquant entre 2 et 5% de la variance des acquis des élèves »³²³. Ainsi, même si cet effet reste modeste et s'il est difficile d'isoler l'action de l'établissement de la composition de son public, il existe toutefois bel et bien un effet-établissement, qui s'alimente, pour Mazalto, « aux structures, à la gestion, à l'organisation, aux relations entre les personnes » et renvoie donc largement à la dimension collective de l'activité.

Dans le cadre de cette recherche, on peut donc s'interroger sur la façon dans les formations en gestion mentale peuvent influencer sur la dimension collective de l'activité enseignante et sur l'effet-établissement.

5/ La question du développement professionnel

Toute formation s'intègre dans une perspective de développement professionnel, en particulier dans le cadre d'un dispositif de formation continue, légitimé par l'établissement organisateur ou mis en place au niveau académique, dans le cas des formations en gestion mentale. Cette question est donc sous-jacente à la recherche présentée ici : quel est le développement professionnel visé par ces formations à travers les changements escomptés dans les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignants qui les ont suivies ?

Polysémique, le terme "professionnalisation" « désigne tout à la fois l'évolution d'un métier vers plus de reconnaissance sociale..., l'accroissement des exigences sociales vis-à-vis des travailleurs..., et les modifications dans la manière dont ces travailleurs exercent effectivement leur métier au quotidien »³²⁴. Richard Wittorski évoque pour sa part, de façon voisine, trois dimensions de la professionnalisation : celle des activités (création de règles d'exercice, reconnaissance sociale...), celle des acteurs (transmission ou production de savoirs et de compétences, construction d'une identité professionnelle), celle des

³²¹ MAZALTO M. (2005). *Une école pour réussir : l'effet établissement*. Paris : L'Harmattan, p. 18.

³²² Ibid., p. 20.

³²³ VAN ZANTEN A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 212.

³²⁴ BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, p. 11.

organisations (formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation)³²⁵. De plus, à côté de la professionnalisation envisagée « *comme un enjeu social visant un positionnement favorable dans l'ensemble des occupations humaines* », il importe de ne pas négliger « *le processus de construction des professionnalités en acte par les professionnels eux-mêmes* »³²⁶. À l'inverse, dès le début de ce mémoire, j'ai relevé la volonté institutionnelle de professionnalisation des enseignants, génératrice d'angoisse et de tensions chez beaucoup d'entre eux³²⁷.

Le terme "*développement professionnel*" peut, quant à lui, être défini comme l'ensemble « *des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* »³²⁸. Cette définition englobe donc à la fois la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi « *la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique, et même les transformations identitaires des individus ou des groupes* »³²⁹. Quelques recherches ont montré ce que mettent en œuvre les enseignants en exercice pour développer leurs compétences professionnelles : les compétences se construisent quand on se trouve confronté à des situations complexes ; cette confrontation est anticipée par la formation d'hypothèses ou de plans d'action susceptibles d'être testés ; mais la construction de ces compétences suppose en même temps une capacité de régulation à partir de l'analyse de l'expérience³³⁰.

Analysant les dynamiques de professionnalisation, Wittorski distingue six voies différentes obéissant chacune à une logique spécifique, en fonction de la part variable prise par les acteurs (autoformation) ou par l'organisation (offre de formations)³³¹ : "*logique de l'action*" (l'action est alors elle-même la finalité poursuivie par l'acteur, qui transforme lui-même dans l'action ses façons de faire sans accompagner cette transformation d'une réflexion : les compétences ainsi produites échappent le plus souvent à la conscience et deviennent des *routines* peu transférables) ; "*logique de la réflexion et de l'action*" (le savoir est ici un préalable, un guide pour l'action, acquis de façon théorique et confronté aux pratiques pour mener à des prises de conscience) ; "*logique de la réflexion sur l'action*" (dispositifs recourant de façon explicite à la réflexion rétrospective sur l'action, afin d'élaborer collectivement des

³²⁵ WITORSKI R. (2004). Savoirs d'action, compétences et professionnalisation. In ASTOLFI J.-P. (Ed), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 51-76). Rouen : Publications de l'Université de Rouen, p. 54.

³²⁶ BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, p. 14.

³²⁷ Voir plus haut (1^o partie : I – A, pp. 2-5)

³²⁸ BARBIER J.-M., CHAIX M.-L., DEMAILLY L. (1994). Éditorial du n^o spécial sur "Recherche et développement professionnel". In *Recherche et formation*, 17, p. 7.

³²⁹ PAQUAY L. (2000). Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants. In CARLIER G., RENARD J.-P., PAQUAY L. (Ed), *La formation continue des enseignants* (pp. 155-181). Bruxelles : De Boeck, p. 179.

³³⁰ Ibid. p. 179.

³³¹ WITORSKI R. (2004). Op. cit., pp. 58-76.

savoirs) ; *"logique de la réflexion pour l'action"* (les acteurs tentent ici de définir par anticipation une autre façon d'agir de manière à être plus efficace) ; *"logique de la traduction culturelle par rapport à l'action"* (marquée par des allers-retours entre transmission de savoir et co-production de compétences, afin de surmonter le problème rencontré) ; *"logique de l'intégration-assimilation"* (pratiques d'autoformation, consistant à rechercher des informations nouvelles dans des ressources documentaires pour enrichir les pratiques et développer des compétences). Ces six voies de professionnalisation ne mènent pas à produire les mêmes types de savoirs : des *savoirs d'action* pour les cinq premières ("*dans*", "*sur*" ou "*pour*" l'action), des *savoirs théoriques* pour la dernière.

Finalité du développement professionnel, la professionnalité peut être définie comme « *l'ensemble des compétences, savoirs, connaissances, caractéristiques identitaires d'un individu qui correspondent aux "traits" d'une profession* ». Mais la professionnalité enseignante peine à être définie de façon consensuelle et opératoire, même si différentes tentatives ont été faites pour en définir les contours. Jacqueline Beckers insiste ainsi sur le flou de la dimension instrumentale du métier (les buts du travail enseignant étant largement symboliques et les objectifs découlant pour une bonne part des interprétations des acteurs) ; sur le fait que ses effets ne sont pas perceptibles dans l'immédiat (les résultats de l'action des enseignants auprès des élèves étant largement différés) ; sur le caractère dynamique du processus d'enseignement (l'enseignant ayant « *pour tâche prioritaire de faire évoluer positivement le rapport des élèves au savoir et à la loi* », mais les élèves constituant en tant que tels un environnement dynamique ayant d'autres voies d'accès au savoir) ; sur la dimension émotionnelle de l'activité enseignante (la personnalité de l'enseignant étant une composante essentielle de son travail) ; et enfin sur l'importance de la communication (l'acte d'enseigner passant en bonne partie par la communication verbale, notamment orale)³³². Car le métier d'enseignant apparaît composé de différentes facettes, que chacun peut articuler à sa façon, et que Léopold Paquay définit ainsi : l'enseignant est un *acteur social* (adhérant aux objectifs institutionnels et les mettant en œuvre), un *chercheur* (remettant en question ses connaissances et ses pratiques), un *maître instruit* (maîtrisant les contenus disciplinaires et les situant dans un contexte plus vaste), une *personne sociale* (capable d'avoir des relations de coopération avec de nombreux partenaires), un *pédagogue* (amené à initier, gérer, réguler et évaluer des situations d'apprentissage) et un *praticien* (appliquant des savoirs pratiques à l'exercice de son métier)³³³.

Dans cette perspective de développement professionnel, la réflexion d'Yves Clot autour des notions de *genre* et de *style* peut être reprise. En effet, la genèse du *style* apparaît comme un mouvement individuel « *par lequel un sujet se libère du cours des activités attendues, non pas en les niant, mais par la*

³³² BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, pp. 47-50.

³³³ PAQUAY L. (1994). Un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. In *Recherche et Formation*, 16, pp. 7-38.

voie de leur développement »³³⁴. D'après Isabelle Vinatier, les enseignants participant à des formations sont souvent d'abord « avides de genre », ayant besoin de construire cette dimension de leur activité, qui paraît souffrir d'un « manque de genre », parfois difficilement vécu par des professionnels devant s'adapter à la fois aux réformes successives et à l'évolution des élèves. Ainsi, c'est une véritable « quête du genre » qui serait très fréquemment à l'œuvre lors des formations d'enseignants (en tout cas au début du parcours professionnel), se traduisant notamment par le besoin exprimé d'échanger sur les pratiques et de les enrichir par un travail collectif. Pour cette chercheuse, « les enseignants ont besoin de subordonner l'élaboration de leur "style" à la quête du "genre", à la condition d'avoir construit la nécessité de cette élaboration dans la construction de leur propre style d'enseignement. »³³⁵.

Ramené au sujet de cette recherche, la question du développement professionnel pose évidemment la place des formations en gestion mentale dans ce processus, des voies de professionnalisation auxquelles ont peu les rattacher et de leur rôle dans la construction du genre professionnel propre aux enseignants ou d'un style spécifique à chaque enseignant. On constate aussi que des éléments identitaires sont clairement en jeu dans les dynamiques de professionnalisation évoquées ci-dessus. Cet aspect m'a paru tellement central que j'ai souhaité en faire un champ conceptuel spécifique, en interaction étroite avec les deux précédents.

E - Autour de l'identité : de la philosophie empiriste à la neurophénoménologie

Ce dernier champ conceptuel, autour de la notion d'identité, est à mon sens de façon sous-jacente au cœur de cette recherche. En effet, quand il s'agit, comme c'est le cas dans les pratiques et les formations en gestion mentale, de susciter des prises de conscience sur ses propres façons d'apprendre ou sur son propre agir professionnel, afin de permettre un changement durable, c'est bien d'identité dont il est question. Il convient alors de s'interroger sur les moyens privilégiés érigés par la gestion mentale pour susciter ces transformations identitaires, puis sur les mécanismes de cette construction identitaire, pour enfin aborder la question de l'altérité.

1/ L'introspection pour mieux se connaître soi-même ?

« Regarder en soi pour voir ce qui s'y passe » : voilà la façon dont Jacques Schlanger³³⁶ définit ce qui constitue pour lui le cœur de l'introspection. Pour Alex Mucchielli, l'introspection est « la réflexion que fait un sujet pour s'observer et s'analyser lui-même. Dans cet effort d'autoconnaissance, le sujet se prend pour objet : il devient à la fois sujet de connaissance, agent ou instrument de connaissance et objet de sa propre

³³⁴ VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 69.

³³⁵ Ibid. pp. 69-71.

³³⁶ SCHLANGER J. (2001). Introspection, rétrospection, prospection. In *Revue de métaphysique et de morale*, 2001/4 - 32, p. 528.

connaissance »³³⁷. Le terme *introspection* apparaît dans le vocabulaire au milieu du XIX^e siècle et aurait été proposé par les philosophes empiristes anglais (Hume, Mill)³³⁸. De façon un peu plus précise, Schlanger distingue une introspection "*naturelle*", qui nous accompagne de façon quasi permanente dans la conscience que nous avons de nous-mêmes et qui devient plus explicite à certains moments (nous comprendre dans une situation donnée, procéder à un examen de conscience rétrospectif, etc.) et une introspection "*méthodique*", employée dans un but cognitif, « *afin de mieux comprendre notre activité mentale et d'en tirer des conclusions sur notre manière d'être, de penser, d'agir.* »³³⁹. Mais l'introspection pose le problème de la décentration de l'observateur et par conséquent de l'objectivité des observations et analyses faites. Mucchielli relève ainsi deux sortes de difficultés de l'introspection. La première « *provient du fait que la conscience de soi passe facilement, et à tort, pour une connaissance de soi* » et la deuxième est due au fait que « *la conscience introspective est toujours occupée des contenus* » : elle ne perçoit donc pas en général « *les attitudes et les formes générales sous-jacentes à ces contenus* »³⁴⁰.

Les critiques se sont donc multipliées au cours du XX^e siècle à l'encontre de l'introspection, généralement considérée par les psychologues « *comme un savoir auquel on ne peut pas faire confiance* »³⁴¹. Avec le behaviorisme, le recours à l'introspection est totalement proscrit, puisque celle-ci prétend s'occuper de ce qui se passe dans la "*boîte noire*", alors que l'objet d'étude de cette *psychologie du comportement* se cantonne, par souci d'objectivité, aux actions et réactions externes. Par la suite, les psychologues cognitivistes aussi ont fréquemment dénoncé le caractère non scientifique de l'introspection³⁴², même si Jérôme Sackur soutient l'idée qu'en réalité, des pratiques introspectives restent bien présentes dans les recherches menées en psychologie cognitive³⁴³. Pour sa part, défendant la pratique de l'introspection dans le cadre de l'entretien d'explicitation, Pierre Vermersch relève que « *toutes les critiques sont le fait de chercheurs qui n'ont pas pratiqué cette méthode et n'en connaissent rien directement* »³⁴⁴. De son côté, Edmond Marc Lipiansky estime dans un article récent que « *le discrédit jeté sur l'introspection demanderait à être révisé* » et qu'« *il faudrait certainement prendre en compte l'apport irremplaçable de l'introspection à une connaissance de la subjectivité* »³⁴⁵. Même décriée par beaucoup, la pratique de l'introspection a donc eu également ses défenseurs.

La réflexion sur l'introspection s'est parallèlement affinée. Ainsi, la phénoménologie a pris soin de distinguer "*conscience de soi*" et "*connaissance de soi*", Maurice Merleau-Ponty rappelant que « *la*

³³⁷ MUCCHIELLI A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p. 110.

³³⁸ DE LA GARANDERIE A. (1989). *Défense et illustration de l'introspection*. Paris : Bayard, pp. 30-31.

³³⁹ SCHLANGER J. (2001). Introspection, rétrospection, prospection. In *Revue de métaphysique et de morale*, 2001/4 - 32, p. 528.

³⁴⁰ MUCCHIELLI A. (1996). Op. cit., p. 110.

³⁴¹ SCHLANGER J. (2001). Op. cit., p. 529.

³⁴² LIEURY A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod, p. 4.

³⁴³ SACKUR J. (2009). L'introspection en psychologie expérimentale. In *Revue d'histoire des sciences*, 2009/2 - Tome 62, pp. 367-372.

³⁴⁴ VERMERSCH. (2010). *L'entretien d'explicitation*. 6^e édition. Paris : ESF, p. 203.

³⁴⁵ LIPIANSKY E.-M. (2008). Critique des postulats cognitivistes. In *Connexions*, 89/2008-1, p. 53.

*connaissance de soi par soi est indirecte, elle est une construction ; il me faut déchiffrer ma conduite comme je déchiffre celle de l'autre »*³⁴⁶. Plus récemment, Pierre Vermersch a prôné une meilleure connaissance de l'introspection comme « *acte cognitif mobilisant la propriété de réflexivité de la conscience* », par une démarche "*surréflexive*", prenant « *comme objet d'étude l'acte réfléchissant lui-même* »³⁴⁷. Loin d'être délaissée, l'introspection est donc l'objet de nombreuses réflexions et recherches, dans des champs très différents allant de la philosophie aux démarches qualitatives en sciences humaines, en passant par la psychologie cognitive.

De quelle façon la gestion mentale s'est-elle appropriée ce moyen d'investigation de la conscience de soi, revendiqué par elle comme étant au cœur de ses pratiques ? Antoine de La Garanderie tente de définir lui-même les conditions de l'emploi méthodique de la démarche introspective³⁴⁸. Il considère d'abord que « *le champ mental, domaine que l'introspection se propose d'explorer, présente deux types de réalités : les structures de sens et les objets de sens* ». Les premières renvoient à différentes formes de *projets de sens*, les seconds aux produits des *évoctions*. Il distingue ensuite l'*introspection empirique*, ponctuelle et spontanée, de l'*introspection méthodique*, visant le « *diagnostic des structures de projets de sens, qui sont à l'origine de toute activité mentale* »³⁴⁹ et mise au service d'une aide pédagogique, selon des séances aux modalités clairement établies : situation de tâche, *dialogue pédagogique* sur les *structures de projet* qui ont présidé à l'exécution de la tâche, comparaison entre ces structures et la performance obtenue dans l'accomplissement de la tâche, proposition pour la mise en œuvre d'autres *structures de projet de sens* pour ceux qui n'ont pas bien réussi la tâche, contrôle de la nouvelle performance³⁵⁰. Enfin, plus récemment, dans "*Vocabulaire de la gestion mentale*", les auteurs estiment que la validité et la crédibilité de l'enquête introspective reposent sur deux critères déterminants : « *l'accord de sens sollicité auprès du sujet sur la manière dont il procède* » (c'est le sujet lui-même qui donne son statut de vérité à l'interprétation, permettant de contrecarrer l'effet d'induction), « *l'opérationnalité des procédures révélées* » (l'entretien introspectif doit sans cesse rechercher la corrélation entre le témoignage livré par un sujet et la performance effective qu'il atteste dans la situation de tâche)³⁵¹.

La démarche introspective est donc bien au cœur de cette recherche, d'une part en raison de la dimension centrale que lui confère la gestion mentale, d'autre part à cause de ses différentes déclinaisons, abordées plus haut, du côté des élèves avec la pratique de la métacognition, et du côté des enseignants avec la mise en œuvre d'une attitude réflexive sur le vécu professionnel.

³⁴⁶ MERLEAU-PONTY M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, p. 57.

³⁴⁷ VERMERSCH. (2010). *L'entretien d'explicitation*. 6^e édition. Paris : ESF, p. 203.

³⁴⁸ DE LA GARANDERIE A. (1989). *Défense et illustration de l'introspection*. Paris : Bayard, pp. 58-94.

³⁴⁹ Ibid. p. 80.

³⁵⁰ GARDOU C., AGUILAR P. (1995). Gestion mentale et scientificité. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 79-96). Toulouse : Érès, p. 93.

³⁵¹ GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale, p. 44.

2/ Expérience subjective et prise de conscience

L'introspection mène à la prise en compte de l'*expérience subjective*. Cette notion, parfois également nommée "*expérience vécue*" ou "*expérience intuitive*" ou encore "*expérience préréfléchie*", a été réhabilitée à partir des années 1990 par Francisco Varela, fondateur de la neurophénoménologie. Dans un article lui rendant hommage, Claire Petitmengin témoigne de sa surprise à la découverte de l'étendue et de la profondeur de l'*expérience subjective* : « *notre expérience la plus immédiate, la plus intime, celle que nous vivons ici et maintenant, nous est aussi la plus étrangère, la plus difficilement accessible* »³⁵². Pour prendre conscience de notre expérience vécue et la décrire précisément, « *il nous faut donc réaliser un ensemble de "gestes intérieurs" très précis : stabiliser notre attention, la réorienter du quoi vers le comment, abandonner nos représentations et croyances, orienter notre attention sur les différentes dimensions de notre expérience, à un niveau de granularité et une maille temporelle de plus en plus fins* »³⁵³. Pour le projet neurophénoménologique, la mise en évidence de cette structure dynamique de l'expérience subjective est cruciale, « *car c'est elle qui peut être mise en corrélation avec la description neurodynamique de l'activité cérébrale* »³⁵⁴.

C'est donc la prise de conscience qui constitue l'*"voie d'accès"* à l'expérience vécue. Pour Piaget, les connaissances "*préréfléchies*" sont transformées sous une forme conceptualisée grâce à la prise de conscience, qui désigne donc « *le travail cognitif que le sujet doit fournir pour opérer le passage d'un plan de l'activité mentale à un autre* » (par exemple du plan des connaissances intuitives aux connaissances formelles) : « *il ne s'agit pas d'un simple mécanisme qui éclairerait une zone jusque-là dans l'obscurité, mais bien de la reconstruction sur un nouveau plan de connaissances déjà existantes* »³⁵⁵.

De façon plus ciblée sur l'enseignement, Alain Moal dresse un inventaire rapide des différents moyens permettant la prise de conscience par l'apprenant de son fonctionnement cognitif, jugé comme une condition nécessaire pour qu'il puisse progresser³⁵⁶. Il évoque d'abord les modèles se référant à la théorie de l'information, « *laissant une large place aux aides cognitives, le plus souvent par l'apprentissage de stratégies efficaces* » ; puis les modèles qui font jouer un rôle prépondérant à la médiation sociale, « *dans lesquels le formateur joue un rôle essentiel à la prise de conscience* » (Vygotsky, le Programme d'Enrichissement Instrumental) ; et enfin des modèles "*mixtes*", « *qui insistent sur la nécessité de procurer un étayage visant à la prise de conscience en groupe de pairs et avec un tuteur, tout en faisant une place à*

³⁵² PETITMENGIN C. (2003). Rencontrer l'expérience subjective. In *Colloque en hommage à Francisco Varela*, CREA / LENA. Paris, 23 et 24 juin 2003, p. 1. <http://claire.petitmengin.free.fr/communications/francisco24juin.pdf> (consulté le 31/08/2011)

³⁵³ PETITMENGIN C. (2006). De l'activité cérébrale à l'expérience vécue. In *Sciences Humaines, Les grands dossiers : Les nouvelles psychologies*, 3, p. 54.

³⁵⁴ PETITMENGIN C. (2003). Op. cit., p. 4.

³⁵⁵ VERMERSCH P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. 6^e édition. Paris : ESF, p. 210.

³⁵⁶ MOAL A. (1995). Gestion mentale et transfert des apprentissages. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 383-394). Toulouse : Érès, pp. 386-387.

la prise de conscience individuelle dans l'action », en citant comme exemple Bruner et aussi la gestion mentale. L'apport des recherches et expérimentations sur la métacognition serait à ajouter dans sa typologie, probablement en l'intégrant aux modèles "mixtes".

Concernant maintenant les prises de conscience sur le plan professionnel, en particulier chez les enseignants, Philippe Perrenoud note d'abord le poids de l'*habitus*, relevant largement de l'*inconscient pratique* selon Piaget. Pour lui, il existe un large spectre de *schèmes* inconscients, dont la résistance à la prise de conscience tient uniquement « à l'*opacité fonctionnelle de la pratique* » pour certains, alors qu'elle est renforcée par « *des mécanismes actifs de refoulement* » pour d'autres³⁵⁷. Ainsi, « *le degré de prise de conscience varie* » selon qu'on travaille sur le "*préconscient*" ou "*préréfléchi*" (comme l'entretien d'explicitation), ou sur des fonctionnements profondément enfouis et refoulés (comme la psychanalyse), ou encore sur un inconscient non refoulé, mais d'accès difficile par l'introspection (comme l'ergonomie). Il importe alors d'identifier « *les conditions de la prise de conscience et ses chances de donner une certaine maîtrise du changement* »³⁵⁸ : les procédures incorporées peu à peu par "*routinisation*" semblent revenir assez facilement à la conscience par un travail réflexif ; par contre, les *schèmes* construits au gré de l'expérience, « *sans jamais avoir été la traduction d'une procédure explicite* », sont beaucoup plus difficiles à conscientiser. Perrenoud relève enfin qu'un moteur important à la prise de conscience sur le plan professionnel lui paraît être le sentiment d'échec, car « *le travail sur l'habitus est presque toujours un travail suscité par l'écart entre ce que l'acteur fait et ce qu'il voudrait faire, qu'il se sente en échec absolu ou simplement en retrait par rapport à ses ambitions* »³⁵⁹.

La thématique de l'*expérience subjective* et de la prise de conscience occupe elle aussi une position importante dans notre sujet de recherche. Elle est d'abord étroitement liée à la gestion mentale : le questionnement sur les *évoations* et les *projets de sens*, dans le cadre du *dialogue pédagogique*, est un moyen pour accéder à cette *expérience vécue*. Son objectif prioritaire est donc précisément de susciter cette prise de conscience, condition nécessaire au changement. On peut alors s'interroger sur ce qui est visé en gestion mentale dans la prise de conscience : si pour l'essentiel, le *dialogue pédagogique* travaille, comme l'entretien d'explicitation, sur le *préconscient* ou *pré-réfléchi*, le questionnement sur les finalités de l'action et son enracinement dans des *projets de sens* inhérents à l'histoire individuelle du sujet, peut toucher des aspects de la personnalité plus profondément enfouis, sans être forcément refoulés. Ainsi, que ce soit au niveau de la pratique même de la gestion mentale, entre enseignant et élèves en classe ou entre formateur et stagiaires en formation, ou au niveau du développement professionnel, cette dimension de la réflexion sera réinvestie lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats de cette recherche.

³⁵⁷ PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, p. 138.

³⁵⁸ Ibid., p. 140.

³⁵⁹ Ibid., p. 143.

3/ Les mécanismes de la construction identitaire

Introspection et prises de conscience nous mènent au cœur du processus de construction identitaire : construction de la professionnalité de l'enseignant dans le cadre des formations en gestion mentale, ayant sans doute des répercussions sur l'identité subjective ; construction de l'apprenant en tant que personne, car la mise en œuvre de la gestion mentale en classe enclenche aussi probablement une réflexion identitaire plus ou moins consciente chez les élèves. La notion d'identité apparaissant comme un *"macro-concept complexe"*, il ne peut être question ici de prétendre faire un tour d'horizon complet de l'identité sous ses différents aspects : sexuelle, familiale, sociale, économique, culturelle, idéologique, ontologique, etc. Seuls quelques aspects seront brièvement présentés en lien avec la recherche menée, essentiellement dans une perspective dynamique de développement personnel et professionnel.

Jean-Marie Barbier envisage l'identité comme « *un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.), produites par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire* »³⁶⁰. Identité comme *processus*, identité comme *produit* : on constate ici d'emblée la complexité de la notion et ses différentes dimensions. Si l'identité peut être saisie comme *"un instantané"* à un moment donné, les composantes identitaires sont appelées à se modifier lors de chaque expérience vécue par le sujet³⁶¹.

Dans ses travaux, Claude Dubar présente l'identité comme le produit de socialisations successives : si la socialisation primaire prend place pour l'essentiel dans la famille, la socialisation secondaire se caractérise par la multiplication des milieux dans lesquels l'individu est engagé (groupes sociaux formels ou informels : l'école, les copains, les groupes sportifs, le travail, etc.). L'existence, selon Dubar, d'une pluralité d'appartenance dans les sociétés industrielles modernes, rend problématique la question de l'identité personnelle. Ainsi, il nous propose une théorie sociologique de l'identité qui distingue *"l'identité pour autrui"* (catégories *"objectives"* attribuées par les institutions et leurs agents) et *"l'identité pour soi"* (définition *"subjective"* de soi)³⁶². Dans l'intériorisation de son identité sociale par le sujet, « *s'exerce une tension entre deux tendances antinomiques : une tendance à l'identification (se définir à l'image d'un autre ou d'un groupe auquel on appartient ou auquel on souhaiterait appartenir) et une tendance à la différenciation (repérer ses différences et prendre ses distances par rapport à cet autre ou à ce groupe)* »³⁶³. Transposée de l'analyse des pratiques professionnelles à la construction de l'identité, on retrouve ici la

³⁶⁰ BARBIER J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. In *Éducation permanente*, 128, 3, p. 12.

³⁶¹ BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck, pp. 142-143.

³⁶² DUBAR C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. 3^e édition. Paris : Armand Colin.

³⁶³ BECKERS J. (2007). Op. cit., p. 146.

distinction entre *genre* et *style* développée par Yves Clot. Sur un plan dynamique, Guy Bajoit estime que ce travail de construction identitaire, mené constamment par l'individu, cherche à atteindre trois buts : un accomplissement personnel (en cherchant à concilier son identité engagée et son identité désirée, consciente ou non), une reconnaissance sociale (en cherchant à concilier son identité engagée et son identité assignée, c'est-à-dire ce qu'il pense que les autres attendent de lui), une consonance existentielle (en cherchant à concilier identité assignée et identité désirée)³⁶⁴.

Mais, comme l'activité, l'identité a aussi une dimension collective, en particulier sur le plan professionnel, puisque le cadre du travail prend généralement le visage d'une organisation structurée et hiérarchisée. Cette identité professionnelle collective « *résulte de la conscientisation d'une appartenance à un corps professionnel* » et sa construction passe en partie « *par l'intériorisation des modèles et des représentations qui se développent dans les organisations sociales* »³⁶⁵. L'acteur social s'approprie certains aspects de la culture de l'organisation dans laquelle il s'insère, pour y inscrire son projet professionnel avec d'autres acteurs sociaux. L'idée de "*culture d'entreprise*" ou de "*culture d'établissement*" trouve ici tout son sens, « *de par son importance dans la construction identitaire des individus qui la composent et dans les modes de socialisation qu'ils y vivent* ». Cette culture spécifique « *est le fruit de la culture transmise (les normes en vigueur), de la culture apprise (l'expérience) et de la culture prescrite, voire également co-construite (les projets)* ». Elle s'accompagne de relations interpersonnelles et collectives, constituant de véritables « *modes d'identité au travail* ». ³⁶⁶ C'est donc par un processus de négociation entre les différents acteurs que l'identité collective au travail se constitue, l'objectif de chacun étant que le groupe auquel il s'identifie se fasse reconnaître par l'ensemble des partenaires de l'organisation³⁶⁷.

La transformation identitaire suppose que le sujet accepte de s'engager dans un processus de changement. Cela renvoie d'abord à la dynamique motivationnelle. Le maintien d'une estime de soi suffisante apparaît comme essentiel pour accepter de s'engager dans un processus de changement. Ainsi, au fil de ses expériences scolaires et extrascolaires, puis professionnelles, l'individu se construit une perception de sa compétence à faire face aux tâches. Bandura définit ce *sentiment d'efficacité* « *comme un processus cognitif par lequel les individus construisent leur croyance à propos de leur capacité d'atteindre un certain niveau de performance* »³⁶⁸. Par ailleurs, la perception de la *contrôlabilité* est souvent retenue comme un déterminant important de l'engagement dans une activité : Rolland Viau la définit comme la perception qu'un sujet a « *du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une*

³⁶⁴ BAJOIT G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Colin.

³⁶⁵ PILLONEL M., ROUILLER J. (2007). La conception de projets pédagogiques favorise-t-elle le développement de compétences professionnelles ? In CROS F. (Ed), *L'agir innovatif* (pp. 91-102). Bruxelles : De Boeck, p. 94.

³⁶⁶ SAINSAULIEU R. (1997). *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*. Paris : Presse de Sciences Po.

³⁶⁷ PILLONEL M., ROUILLER J. (2007). Op. cit., p. 95.

³⁶⁸ BANDURA A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. In *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.

activité qu'on lui propose de faire »³⁶⁹. En effet, s'engager dans une dynamique de changement suppose une certaine prise de risques, que la personne ne sera prête à affronter qu'à certaines conditions.

Vouloir changer, cela signifie « travailler sur l'écart entre ce qu'on fait et ce qu'on voudrait faire », c'est-à-dire, au bout du compte, « travailler sur soi, que ce soit pour accroître sa performance ou pour transformer un rapport malheureux ou maladroit au monde et aux autres »³⁷⁰. Alors, la prise de conscience évoquée plus haut mène-t-elle forcément au changement ? Pour Philippe Perrenoud, on sait bien que non, car « même lorsque la prise de conscience n'est pas trop fugitive et devient une véritable connaissance de soi, elle ne change pas ipso facto des modes de faire gouvernés par l'*habitus* »³⁷¹. Il est nécessaire que cette prise de conscience se répète, que son souvenir s'actualise : elle peut alors changer l'*habitus* lorsqu'elle le combat en temps réel et en situation. C'est seulement à cette condition que « lorsque ce combat se répète, le contrôle s'automatise et prend à son tour la forme de ce qu'on pourrait appeler un "contre-schème" ». Pour Perrenoud, « notre *habitus* est constitué de strates successives de schèmes dont les plus récents inhibent, de façon d'abord volontariste, puis moins consciente, la mise en œuvre de schèmes antérieurs »³⁷². Beaucoup plus que la prise de conscience en elle-même, la transformation de l'*habitus* est donc un travail de longue haleine, à l'issue incertaine et fragile.

Quelle place alors pour le *projet* dans cette construction identitaire ? Il paraît en effet difficile d'évoquer l'identité dans une perspective dynamique en passant sous silence cette notion, "*mot-valise*" s'il en est. Dans la typologie des projets proposée par Jean-Pierre Boutinet³⁷³, ce sont les "*projets existentiels*" qui sont en lien avec la construction identitaire. Cette perspective s'enracine dans l'apport d'Husserl et des phénoménologues : ceux-ci ont en effet élaboré une philosophie existentielle pour laquelle la caractéristique essentielle par laquelle l'homme vit sa situation dans le monde « se définit justement à travers l'intentionnalité, la visée vers, la mise en relation »³⁷⁴. Par la suite, c'est Heidegger qui mettra en évidence les liens privilégiés entre *intentionnalité* et *projet*, constituant « les deux manifestations privilégiées d'une conscience qui se veut visée. »³⁷⁵. La gestion mentale s'inscrit dans cet héritage en reprenant le mot *projet* comme une dimension centrale de l'apprentissage, engageant le sujet dans une visée constitutive de sens. Le *projet* est alors du domaine de l'être : on n'a pas des projets, mais on est en *projet*. D'après les auteurs du "*Vocabulaire de la gestion mentale*", « le *projet de sens* est à la fois la *dynamique et l'horizon des actes de connaissance* »³⁷⁶.

³⁶⁹ VIAU R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, pp. 64-65.

³⁷⁰ PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, p. 147.

³⁷¹ PERRENOUD P. (1996). Le travail sur l'*habitus* dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. In PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Ed). *Former des enseignants professionnels* (pp. 181-207). Bruxelles : De Boeck, p. 195.

³⁷² Ibid. p. 195.

³⁷³ BOUTINET J.-P. (2011). *Psychologie des conduites à projet*. 5^e édition. Paris : PUF.

³⁷⁴ Ibid., p. 13.

³⁷⁵ BOUTINET J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, pp. 42-43.

³⁷⁶ GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale, p. 63.

Introspection, expérience subjective, prise de conscience, projet existentiel, etc. : ces notions ou concepts gravitant autour du "macro-concept" d'identité constituent une toile de fond fondamentale pour la recherche présentée ici. Mais l'identité se définit aussi largement par rapport à *autrui* : deux notions y renvoyant vont, pour finir le parcours de ce cadre théorique, être brièvement présentées.

4/ Altérité et intersubjectivité

Régis Malet insiste avec raison sur l'importance de la figure d'autrui dans l'identité de l'enseignant en formation : « *la figure de l'altérité inscrit sa présence en le sujet tout au long de son cheminement existentiel* »³⁷⁷, en particulier sur le plan professionnel. Autrui a un statut d'égalité existentielle avec soi : « *l'autre demeure toujours pour soi non pas un objet à appréhender, mais un sujet à comprendre* ». Dans une logique de formation groupale, le rapport à autrui s'accompagne de tensions et de repositionnements, mais « *c'est précisément parce que le contact de l'altérité, une altérité absolue, ne peut être expérimenté que de manière traumatique, que ce contact est éminemment formateur, car il pose le sujet face à un inconnu absolu qui lui commande et introduit le changement en lui* »³⁷⁸. Le rôle d'autrui dans la dynamique de construction identitaire apparaît donc fondamental, à la fois sur un plan personnel et professionnel.

C'est l'empathie, disposition psychique à se mettre à la place d'autrui, qui nous rapproche le plus de l'autre, puis que nous nous abandonnons nous-même un moment pour mieux le comprendre. Gérard Jorland rappelle qu'il convient de distinguer l'empathie de la sympathie. À l'inverse de cette dernière, qui nous mène à éprouver les émotions de l'autre sans forcément nous mettre à sa place, « *l'empathie consiste à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions, comme lorsque nous anticipons les réactions de quelqu'un* »³⁷⁹. Pour Jorland, l'empathie a la structure d'une « *relation d'équivalence entre les consciences : elle est réflexive, que ce soit sous la forme du cogito – je ne doute pas que je doute – ou du stade du miroir ; elle est symétrique sous la forme de l'injonction " mets-toi à ma place !", " je me mets à ta place" ; elle est transitive sous la forme de l'injonction "mets-toi à sa place !" »*. Par cette inclination profonde et réciproque à vivre l'autre soi-même, elle fonde ainsi une intersubjectivité qui « *peut préempter en quelque sorte l'objectivité* »³⁸⁰.

Cette orientation authentique vers autrui, nous la retrouvons chez le psychologue américain Carl Rogers, qui, la transposant au domaine de l'apprentissage, considère que c'est « *la présence d'un certain nombre d'attitudes positives dans la relation personnelle qui s'instaure entre celui qui "facilite" l'apprentissage et celui qui apprend* », qui créera les conditions d'un véritable apprentissage. La première de ces attitudes positives, et la plus importante pour Rogers, est « *le caractère vrai* » : « *le travail sera*

³⁷⁷ MALET R. (1998). *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan, p. 53.

³⁷⁸ Ibid., p. 57.

³⁷⁹ JORLAND G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In BERTHOZ A., JORLAND G. (Ed), *L'Empathie* (pp. 19-52). Paris : Odile Jacob, p. 20.

³⁸⁰ Ibid., pp. 48-49.

d'autant plus efficace qu'il s'agira d'une personne sincère et authentique qui s'assume telle qu'elle est et établit avec l'élève une véritable relation sans chercher à se dissimuler derrière une façade »³⁸¹. Puis il insiste sur l'idée de « valoriser celui qui apprend, ses sentiments, ses opinions, sa personne » et enfin sur « la compréhension de l'autre, profonde et authentique », qui n'est atteinte que « lorsque l'enseignant est capable de comprendre les réactions de l'étudiant de l'intérieur, de percevoir la façon dont celui-ci ressent le processus pédagogique »³⁸². Reposant sur une conception de l'homme fondamentalement positive, portant sur autrui un regard profondément empathique, ces "principes rogériens" ont exercé une très grande influence à la fois dans le champ de la psychologie et dans celui de l'éducation.

Le regard porté sur l'autre, la conscience du regard que l'autre porte sur soi, autrement dit le contact direct de l'altérité, est à la fois riche de menaces et de promesses concernant le processus de construction identitaire. On peut donc parler d'une *intersubjectivité*, autorisant un processus identificatoire qui « ouvre le sujet à lui-même, bien plus qu'elle ne l'en détourne »³⁸³. Pour Malet, il faut en effet comprendre la relation intersubjective et le processus d'identification « non comme une forme de colonisation du Même par l'Autre, mais comme le retour sur soi à partir de l'autre, ou d'après l'autre »³⁸⁴.

La dimension intersubjective de l'activité est également un des axes de réflexion de la didactique professionnelle, notamment chez Isabelle Vinatier, insistant sur l'importance de l'activité langagière partagée dans les pratiques d'enseignement et de formation. Reprenant Habermas, elle considère que « le langage est à la base de l'édification complémentaire du social et du subjectif ». Par conséquent, « l'expression de l'identité du sujet dans l'intersubjectivité a pour base ce qui engage son implication dans la communication avec l'autre »³⁸⁵. L'importance accordée à la dimension intersubjective de l'activité mène ainsi à une conception *interactive* de l'identité professionnelle : « la représentation de l'autre (élève en difficulté, enseignant stagiaire) et de soi face à l'autre, non seulement transforme les aspects de la réalité mais fait que cette réalité est construite interactivement entre les deux partenaires ». C'est cette réalité construite dans l'interaction qui « porte l'expression de l'identité professionnelle de la personne au travail »³⁸⁶.

Le regard positif porté sur autrui, le rapport empathique à l'autre, la dimension intersubjective de l'activité : ces aspects sont très présents dans les pratiques de la gestion mentale. En particulier, on retrouve nombre d'aspects évoqués ci-dessus lors de la pratique du *dialogue pédagogique*, où, sans s'abandonner soi-même, l'accompagnant tente de se donner les *évoqueries* et *structures de projet de sens*

³⁸¹ ROGERS C. (1969). *Freedom to learn : a view of what education might become*. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.

³⁸² Ibid.

³⁸³ MALET R. (1998). *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan, p. 90.

³⁸⁴ Ibid., p. 91.

³⁸⁵ VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 84-85.

³⁸⁶ Ibid., p. 96.

de la personne interviewée, afin de mieux comprendre son fonctionnement cognitif et prolonger le questionnement dans une direction pertinente : cette façon de pratiquer l'empathie, assez spécifique, témoigne bien de l'importance accordée à l'autre en gestion mentale. Car autrui est avant tout porteur d'une *altérité cognitive*, dans ses *habitudes évocatives* et dans les *projets de sens* qui l'animent, qui peut être perçue comme radicale par l'accompagnant. Or cette *altérité* doit être accueillie et comprise au sens empathique du terme, afin que des prolongements authentiques et validés par l'apprenant puissent être mis en œuvre par lui. Et c'est par cette confrontation régulière à l'*altérité* que l'enseignant ou le formateur mettant en œuvre la gestion mentale pourra construire une identité professionnelle en cohérence avec ses valeurs et ses pratiques. Dans le cadre de cette étude, ces dimensions seront forcément présentes, en particulier dans le recueil et l'analyse des données.

Au terme de cette partie consacrée au cadre théorique de cette recherche, articulée en trois champs conceptuels d'ampleur inégale, on ne peut que revenir sur les critiques formulées par Pierre Paillé et Alex Mucchielli à l'encontre de cette notion³⁸⁷. En effet, ce cadre théorique, empruntant à différents domaines de connaissances, s'est constitué en réalité de façon très progressive, dès le début de la recherche pour certaines de ses composantes, beaucoup plus tardivement pour d'autres (*voir l'annexe 1*). Son articulation avec la démarche d'ensemble de la recherche est donc délicate, car mon "*univers interprétatif*", en tant qu'apprenti-chercheur, a connu des évolutions importantes sur ce plan : au début de la recherche, le champ conceptuel de l'apprentissage était exclusif en raison de mon ancrage de formateur, puis, en lien avec la problématisation du sujet et la formulation des premières hypothèses, des éléments appartenant au champ conceptuel de l'identité sont apparus, et enfin, au moment de l'enquête sur le terrain et de la formulation des dernières hypothèses, des concepts ou notions se rattachant au champ de l'activité ont été mis en évidence.

Ce cadre théorique reconstruit enrichit néanmoins de façon importante la problématisation du sujet, et prépare donc les analyses et interprétations qui vont suivre. On peut ainsi constater, sur le schéma de synthèse joint au mémoire (*voir l'annexe 2*), que le croisement des notions et concepts abordés permet de suggérer d'autres champs conceptuels et donc de tisser d'autres liens (sur le retour sur soi, sur la dimension collective, etc.). C'est donc l'ensemble de ma posture face à cette recherche qui se trouve remise en jeu et vraisemblablement modifiée, car ces apports théoriques croisant apprentissage, activité et identité ne peuvent que trouver un écho auprès de mes propres incertitudes pour gérer mon triple rôle d'enseignant, formateur et chercheur. Alors, de quelle façon réinvestir ces apports théoriques ? La question des hypothèses offre un premier champ d'application pour cela.

³⁸⁷ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p. 73.

II – LA MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

Le titre choisi est sans doute maladroit : on peut légitimement considérer que la recherche a été mise en œuvre avant la formulation des hypothèses, et dans la réalité, les recherches bibliographiques, par exemple, ont commencé très en amont, avant même que le sujet ne soit clairement délimité. Pour autant, même si cela revêt un caractère un peu artificiel, je vais considérer que, jusque-là, j'étais plutôt dans une phase préparatoire de la recherche, en définissant les contours, posant le problème à traiter, rassemblant de la documentation, etc. À partir de maintenant, on peut considérer que la recherche passe à une phase effective de mise en œuvre, puisqu'il s'agit désormais de trouver des réponses : d'abord sous la forme d'hypothèses, puis avec une enquête menée sur le terrain, et enfin par un temps d'analyse et d'interprétations s'appuyant sur le cadre théorique. Laissant pour la troisième partie le traitement des résultats, je m'efforcerai ici de rendre compte de ce temps crucial menant des hypothèses au terrain du chercheur, auquel viennent régulièrement s'imbriquer d'autres terrains sources de réflexion : celui de l'enseignant et celui du formateur.

A/ Les hypothèses orientant la recherche

Qu'est-ce qu'une hypothèse ? Pour Carbonnel, ce n'est « *qu'une conjecture douteuse mais vraisemblable par laquelle l'imagination anticipe sur la connaissance* »³⁸⁸. C'est aussi un « *diagnostic provisoire* », qui peut s'enraciner, « *soit dans l'idéologie du chercheur, soit dans quelques éléments vraiment pensés comme très significatifs* »³⁸⁹, et qui ne peut être validé que par la confrontation au réel, c'est-à-dire aux informations recueillies sur le terrain.

De Ketele et Maroy relèvent que, selon les recherches, on peut trouver des hypothèses formulées *à priori*, « *c'est-à-dire avant d'entamer une phase de recueil de données à visée confirmatoire* », des hypothèses formulées *à posteriori*, « *après une phase de recueil de données* », mais aussi des « *hypothèses construites progressivement en cours de recherche* »³⁹⁰. C'est plutôt dans cette dernière perspective que je situe ma démarche. En effet, la première hypothèse centrale de départ, reposant sur des analyses empiriques faites depuis plusieurs années à partir de ma simple expérience de formateur, était présente dès le choix de la thématique de départ, avant même que les contours du sujet soient clairement posés. Les hypothèses secondaires, parfois intuitivement relevées auparavant, ont été plus précisément formulées en lien avec l'élaboration de la problématique du mémoire. Enfin, l'hypothèse d'arrivée est

³⁸⁸ CARBONNEL C.-O. (1996). Problématisation et questionnement en histoire. In MUCCHIELLI A. (Ed), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p. 197.

³⁸⁹ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p. 56.

³⁹⁰ DE KETELE J.-M., MAROY C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In PAQUAY L., CRAHAY M., DE KETELE J.-M. (Ed). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles : De Boeck, p. 229.

clairement une hypothèse à posteriori : même si elle était sans doute présente en moi de manière confuse, sa formulation ne s'est imposée qu'à la fin de la transcription des entretiens réalisés (voir l'annexe 1).

1/ L'hypothèse centrale de départ

Cette hypothèse s'est imposée à moi à partir de mon expérience de formateur s'interrogeant sur les conséquences pour les enseignants de la prise de conscience de leur propre façon d'apprendre. Elle constitue une réponse ciblée mais directe, et bien évidemment provisoire, à la problématique de base de la recherche, que je me permets de rappeler : « *Comment les formations en gestion mentale peuvent-elles inciter les enseignants de lycée général à mettre en œuvre un enseignement plus personnalisé afin de favoriser au mieux la réussite de leurs élèves ?* »

En voici une formulation à peu près aboutie : « ***En suscitant chez les enseignants une attitude métacognitive sur leur propre style d'apprentissage, leur permettant certaines prises de conscience, les formations en gestion mentale les mènent à exercer une médiation plus personnalisée pour accompagner leurs élèves dans le transfert de différentes compétences transversales*** » (hypothèse n°1).

Le cadre théorique est ici exploité d'abord au niveau du champ conceptuel de l'apprentissage (*style d'apprentissage, attitude métacognitive, médiation, accompagnement, transfert*), mais aussi concernant ceux de l'activité (*compétences transversales*) et de l'identité (*prise de conscience, intersubjectivité*). Si on va au-delà de ce simple relevé, le rôle des *interactions sociales* est également présent de façon sous-jacente, de même que celui d'éventuels *conflits cognitifs*, dans une formation visant à mener les stagiaires à rompre avec certaines *connaissances intuitives*. La problématique du *développement professionnel* est également présente "en creux" dans cette première hypothèse, puisque cette formation vise un changement professionnel menant à la construction d'une *professionnalité* renouvelée. Enfin, le rôle accordé à la *prise de conscience*, visant des représentations et croyances personnelles sur soi (le propre *style d'apprentissage* des stagiaires), ne met pas seulement en jeu l'*identité professionnelle*, mais aussi l'*identité pour soi*, dans une confrontation à l'*altérité* qui se veut empathique et constructive.

En réalité, la formulation proposée ci-dessus est loin d'être la formulation intuitive d'origine, qui utilisait le vocabulaire de la gestion mentale et que voici : « *En incitant les enseignants à une introspection pour mieux prendre conscience de leur propre profil pédagogique, les formations en gestion mentale les mènent à prendre en compte et à faire évoluer les habitudes évocatrices et les projets de sens de leurs élèves* ». On remarque des équivalences notionnelles plus ou moins grossières (par exemple, l'idée de *retour sur soi* passant, soit par une *métacognition* tournée vers le versant cognitif, soit par une *introspection* plus générale), des précisions concernant les *styles d'apprentissage* dans la formulation "*en gestion mentale*" ("*profil pédagogique*"), des formulations n'ayant pas le même sens concernant ce que

visé le changement à provoquer chez les élèves (*transfert de compétences transversales* ou évolution des *habitudes évocatives* et *projets de sens* ?), et enfin l'absence de précision sur la dimension *médiatisée* de la relation entre enseignants et élèves dans la formulation "*en gestion mentale*". Le changement de "*niveau de savoir*" dans la formulation de cette hypothèse, et le souci de réinvestir le cadre théorique établi, mène donc à des "*glissements de sens*" révélateurs de l'évolution de la réflexion du praticien-chercheur.

2/ Des hypothèses secondaires concernant les changements suscités chez les enseignants

Ces hypothèses constituent des *diagnostics provisoires* proposant des éléments de réponse à l'approfondissement de la problématique tourné vers les enseignants : « *Quel est l'effet des formations en gestion mentale sur la personne même des formés ?* »

La première de ces hypothèses est ainsi formulée : « ***Les formations en gestion mentale favorisent l'évolution des stagiaires vers une représentation plus ouverte, différenciée et transversale de l'acte d'apprendre*** » (hypothèse n°2). Elle constitue donc une précision apportée sur le contenu des prises de conscience suscitées chez les enseignants par les formations dans l'hypothèse n°1. C'est ici le champ conceptuel de *l'identité* qui est d'abord visé, car il est avant tout question ici de *construction* et de *transformation identitaire*, d'abord sur le plan professionnel, mais pouvant avoir des répercussions bien au-delà. Mais il est également question d'*apprentissage* et d'évolution des *représentations*, avec une confrontation entre des *connaissances intuitives* et des *connaissances formelles*, qui peut être source de *conflit cognitif*. Enfin, le champ de *l'activité* trouve aussi ici sa place, car c'est bien un *développement professionnel* qui est supposé à travers l'évolution de ces *représentations de l'acte d'apprendre*. On peut d'ailleurs s'interroger pour savoir si cet effet supposé des formations en gestion mentale favorise l'intégration des stagiaires au *genre* de ce qui pourrait être une nouvelle *professionnalité* enseignante, ou favorise l'émergence d'un *style* particulier à chacun.

Seconde de ces hypothèses : « ***Les formations en gestion mentale favorisent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques donnant plus de temps d'appropriation aux élèves, prenant davantage en compte les différents styles d'apprentissage et visant davantage la prise de conscience*** » (hypothèse n°3). Il s'agit donc ici d'une réponse provisoire à la question de l'effet des formations sur les pratiques pédagogiques des enseignants, précisant l'hypothèse de départ concernant la façon dont ceux-ci vont pouvoir parvenir concrètement à la "*médiation plus personnalisée*" qui y est mentionnée. Le champ conceptuel de *l'activité* est ici le plus directement sollicité. En effet, c'est sur le terrain des pratiques que le poids des *routines* à la base de *l'habitus professionnel* de chaque enseignant pourra empêcher un changement durable. De plus, le décalage éventuel entre les *savoirs d'action*, parfois tacites, et les contenus de formation, ajoutera un autre obstacle, parfois difficile à surmonter. Parfois même, l'activité de mise en œuvre de la formation par le stagiaire sera *suspendue*, *empêchée* ou même *inhibée*, pour diverses

raisons... qui peuvent notamment renvoyer à la dimension identitaire du cadre théorique. La constitution d'un *contre-schème* permettant de faire évoluer l'*habitus* pourra en effet buter sur le ressenti d'une *contrôlabilité* insuffisante ou d'une perte du *sentiment d'efficacité*.

Enfin, la dernière de ces hypothèses sur les changements suscités chez les enseignants concerne une autre dimension de la professionnalité : « **Les formations en gestion mentale mènent les enseignants à un travail d'équipe plus transdisciplinaire, car ceux-ci en sortent convaincus de l'intérêt de travailler sur des compétences de base communes et disposent désormais d'un vocabulaire commun** » (hypothèse n°4). Comme pour l'hypothèse précédente, il s'agit de préciser de quelle façon la "*médiation plus personnalisée*" figurant dans l'hypothèse n°1 pourrait être mise en œuvre, mais en insistant ici sur la *dimension collective* nouvelle que prendrait l'activité enseignante, donnant plus de cohérence et d'efficacité aux pratiques pédagogiques abordées dans l'hypothèse n°3. C'est également le champ de l'*activité* qui est visé ici, mais avec une dimension plus collective, car il s'agit ici d'un aspect du *travail partagé* des enseignants. La *culture d'établissement* y joue un rôle important, de même que, au-delà, les *prescriptions* de plus en plus explicites émanant des autorités institutionnelles, avec des risques de décalage entre *tâche attendue*, *tâche représentée* et *tâche réalisée*. Différent d'un travail interdisciplinaire, cet investissement *transdisciplinaire* serait donc favorisé par les formations en gestion mentale. La *composante sociale de l'activité* est donc très présente ici, avec à la fois un *versant identitaire* (quelle identité pour autrui ? quelle aspiration à la reconnaissance sociale ?) et un *versant cognitif*, ne serait-ce que dans l'apprentissage du "*travailler ensemble*" (Quel rôle pour les *interactions sociales* ? Comment se traduit ici la *dimension située et distribuée de la cognition* ?).

3/ Des hypothèses secondaires sur les vecteurs favorisant les changements

dans le dispositif de formation

Ce groupe d'hypothèses propose des réponses anticipées qui visent un approfondissement différent de la problématique : « *De quelle façon le déroulement de la formation et l'environnement entourant cette formation peut-il favoriser l'évolution professionnelle des enseignants vers un enseignement plus personnalisé ?* »

Une première hypothèse insiste sur l'influence du contexte de l'établissement : « **Autour du dispositif de formation, le contexte d'établissement joue un rôle majeur pour favoriser le réinvestissement de la formation en équipe ou pour susciter d'autres demandes de formation** » (hypothèse n°5). Elle propose donc une réponse au problème des éléments favorisant ou non l'impact de la formation et la diffusion des besoins de formation dans l'établissement, prolongeant la première hypothèse et s'inscrivant en lien direct avec l'hypothèse n°4 sur le travail d'équipe transdisciplinaire. C'est d'abord le champ conceptuel de l'*activité* qui est visé ici, à travers la dimension plus ou moins propice au

développement professionnel du fonctionnement de l'établissement, la façon dont les cadres intermédiaires (chefs d'établissement, inspecteurs pédagogiques) favorisent ou non les *transformations identitaires* des enseignants qu'ils ont sous leur responsabilité, et enfin, de façon très concrète, la manière dont la demande de formation a été initiée, diffusée et accompagnée. La notion d' *effet-établissement* peut ici être sollicitée, car le contexte, plus ou moins favorable à l'impact des formations, renvoie à la fois aux structures, à la gestion, à l'organisation, et aux relations entre les personnes. L'hypothèse formulée ci-dessus est donc bien centrée sur la dimension collective de l'activité, mais elle touche aussi à des aspects identitaires, car l'établissement constitue pour les enseignants qui y travaillent un cadre professionnel déterminant pour leur *identité professionnelle collective*, baignant dans une *culture d'établissement* spécifique.

La deuxième hypothèse concernant les vecteurs du changement professionnel est ciblée sur le déroulement même de la formation : « **Les contenus de formation, reposant sur l'étude des cinq gestes mentaux et des composantes du profil pédagogique des apprenants (habitudes évocatives, projets de sens), mènent à une conception plus transversale de l'acte d'apprendre et à une évolution du regard porté sur l'apprenant, plus ouvert et différencié** » (hypothèse n°6). Il s'agit ici de prolonger les hypothèses n°1 et 2 concernant les *prises de conscience* opérées par les enseignants et l'évolution de leurs *représentations*, en recherchant dans les contenus de formation, ce qui pourrait expliquer ces changements. C'est donc davantage ici le champ conceptuel de l'apprentissage qui est sollicité, à deux niveaux : d'une part, la conception de l'acte d'apprendre et des apprenants véhiculée par la gestion mentale et d'autre part, l'appropriation de ces contenus de formation par les stagiaires. La question de la *transférabilité des capacités ou compétences transversales* abordées lors des formations en gestion mentale est ici centrale, de même que celle de la compatibilité des dispositifs de classe préconisés en formation avec les acquis de la recherche, concernant par exemple la *mémorisation* ou le *transfert*. Concernant l'appropriation des contenus de la formation par les stagiaires, c'est la logique d'ensemble de la formation, sa progression, qui peut être analysée en regard notamment du concept de *zone proximale de développement* et du problème des éventuelles *ruptures épistémologiques* avec les connaissances initiales des stagiaires. Cela mène directement à la question des pratiques de formation.

C'est cet aspect qui est en effet concerné par la dernière des hypothèses liées à la question des vecteurs du changement chez les enseignants : « **Les pratiques de formation, articulant exercices menant à des dialogues pédagogiques, apports théoriques et temps d'analyse de pratiques, favorisent la prise de conscience par les stagiaires de leur propre style d'apprentissage et la mise à distance de leurs pratiques pédagogiques habituelles, permettant donc une évolution de leur professionnalité vers une médiation plus personnalisée** » (hypothèse n°7). Comme la précédente, cette hypothèse continue à approfondir la

question des facteurs favorables au développement professionnel décelables dans la formation elle-même, mais cette fois-ci au niveau des pratiques de formation. Elle explique donc comment peuvent être opérées les prises de conscience mentionnées dans l'hypothèse n°1 et décrites dans l'hypothèse n°2. Mais elle va plus loin en proposant des explications à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques évoquées par l'hypothèse n°3. Il semble ici nécessaire de mettre en regard les pratiques de formation à la gestion mentale avec les acquis de la recherche sur l'apprentissage, en particulier chez les adultes : peut-on trouver ici des mises en œuvre de *l'apprentissage vicariant* selon Bandura ou de *l'apprentissage expérientiel* selon Kolb ? De quelles façons les *interactions sociales* et les éventuels *conflits cognitifs* ayant lieu au cours de la formation vont-ils ou non favoriser l'évolution des stagiaires sur le plan professionnel ? Au-delà du développement d'une *attitude métacognitive* et plus largement *introspective*, c'est également le problème des répercussions éventuelles des pratiques de formation sur l'éclosion d'un véritable *comportement réflexif* sur le plan professionnel qui est soulevé. Les champs conceptuels de *l'activité* et de *l'identité* seront donc également sollicités ici, en particulier concernant la question du *développement professionnel* et des *transformations identitaires* qui peuvent l'accompagner.

4/ L'hypothèse d'arrivée

Il s'agit ici d'une hypothèse en forme de bilan, présente en moi de façon implicite dès le début de cette recherche mais formulée tardivement, alors qu'elle est pourtant au cœur de mon engagement de formateur : **« Pour les enseignants ayant suivi une formation suffisamment longue et pouvant la réinvestir collectivement, la gestion mentale peut constituer une approche pédagogique centrale permettant de mieux prendre en charge les difficultés des élèves »** (hypothèse n°8).

C'est en reprenant le guide d'entretien à la fin de la phase de transcription, que cette hypothèse s'est imposée à moi comme un aboutissement possible de cette recherche, visant au fond à ébaucher une réflexion sur la place et le rôle des formations en gestion mentale dans les dispositifs de formation continue proposés aux enseignants de lycée. C'est donc en réalité la question de mon propre rôle de formateur que j'ai souhaité poser, étant depuis la rentrée 2010 le seul formateur de l'académie de Rouen intervenant sur les intitulés de formation spécifiquement rattachés à la gestion mentale (*« Pédagogie des gestes mentaux »*), dans un contexte de réorganisation administrative et de forte réduction des décharges allouées aux enseignants-formateurs.

Mais cette hypothèse apporte aussi une réponse provisoire aux questions laissées en suspens par Paul Aguilar à la fin de son mémoire portant sur *« l'influence des stages de formation en gestion mentale sur le comportement pédagogique des professeurs devant les élèves »*³⁹¹. En effet, l'hypothèse selon

³⁹¹ AGUILAR P. (1994). *Gestion mentale et formation des enseignants*. Mémoire de DEA. Lyon : Université de Lyon II, p. 7.

laquelle « *l'enfermement des enseignants dans des contraintes institutionnelles et disciplinaires constitue l'obstacle majeur à une application pédagogique plus étendue de la gestion mentale en classe* »³⁹² n'est pas validée par sa recherche : « *les contraintes institutionnelles et disciplinaires ne sont pas citées majoritairement par les formés comme obstacle majeur à une application pédagogique plus étendue de la gestion mentale en classe* »³⁹³. Ainsi, s'il relève en effet que « *le passage à l'action après un stage est difficile, quantitativement insuffisant* », concernant « *moins d'un tiers des personnes* », les obstacles relevés par les enseignants questionnés sont imputables « *essentiellement au manque de solidité dans la maîtrise des concepts* ». Cela mène l'auteur à prendre acte de la responsabilité des formateurs (dont il fait partie) « *dans le faible investissement des enseignants* » et à ébaucher des pistes afin de mieux cibler et évaluer les dispositifs de formation proposés³⁹⁴. Dans le prolongement de cette réflexion, la huitième hypothèse que je propose amène deux conditions indispensables au réinvestissement de la formation par les enseignants : d'une part, une *durée suffisante de formation* (d'au moins cinq jours sur deux ans, la base de trois jours sur une année choisie par Paul Aguilar n'étant en effet semble-t-il pas suffisante), de façon à ce qu'une réelle appropriation de la formation par les stagiaires soit possible ; d'autre part un réinvestissement de cette formation dans le cadre d'un *travail d'équipe transdisciplinaire*, permettant une dynamique collective facilitant le passage à l'acte devant les élèves.

Cette dernière hypothèse constitue donc une remise en perspective des hypothèses précédentes dans un cadre plus large, qui est celui de la place de la gestion mentale parmi d'autres approches pédagogiques, avec lesquelles elle peut s'inscrire en complémentarité. C'est l'ensemble des hypothèses n°1 à 7 qui constitue les différents arguments allant dans le sens d'une place "*centrale*" qui pourrait être donnée à la gestion mentale dans des dispositifs et des actions pédagogiques ayant pour objectif de mieux prendre en charge les difficultés des élèves (*voir l'annexe 3*).

B - Démarche de recherche et méthodologie suivie

Après avoir délimité et problématisé le sujet de cette recherche, après avoir recherché les savoirs disponibles me paraissant les plus susceptibles de la féconder, après m'être appuyé à la fois sur ces savoirs et sur mon expérience afin de poser une série d'hypothèses emboîtées les unes aux autres, la voie semble libre pour engager "*l'épreuve*" du terrain. À ceci près toutefois qu'il reste encore un point essentiel à clarifier : le détail des orientations méthodologiques à donner à cette recherche. Alors seulement, *l'équation intellectuelle du chercheur* sera suffisamment complète pour s'orienter vers ce qui est au cœur

³⁹² AGUILAR P. (1994). *Gestion mentale et formation des enseignants*. Mémoire de DEA. Lyon : Université de Lyon II, p. 10.

³⁹³ Ibid., p. 97.

³⁹⁴ Ibid., p. 99.

de ce projet : écouter la parole de ces enseignants mettant en œuvre la gestion mentale, puis l'analyser et l'interpréter à la lumière de tout ce qui a été défini précédemment.

1/ Le choix d'une démarche qualitative

L'orientation de cette recherche vers des méthodes qualitatives s'est dessinée très tôt, par souci de mettre en œuvre une approche compréhensive passant par des entretiens, afin de mieux appréhender le vécu et le ressenti des enseignants pratiquant la gestion mentale.

D'après les auteurs du "*Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*", la recherche qualitative tire son origine de la sociologie compréhensive de Weber, du projet des sciences de l'homme de Dilthey et de la phénoménologie de Husserl³⁹⁵. En outre, dans la vision d'ensemble qu'ils proposent de l'analyse qualitative afin d'en dégager "*l'être essentiel*", Pierre Paillé et Alex Mucchielli insistent sur l'idée que ces méthodes sont d'abord « *une expérience signifiante du monde-vie..., une activité de production de sens qui ne peuvent pas être réduites à des opérations techniques* ». Mais ils ajoutent que « *l'incarnation de l'acte d'analyse procède d'un ensemble de gestes génériques, parfois systématiques, parfois instinctifs, qui peuvent être amenés à la conscience et décrits sur un plan concret* »³⁹⁶. Il y a donc complémentarité, et tension parfois, entre « *expérience du monde-vie* » et « *codification systématique de données* ». Le sens se constitue ainsi « *au sein de la rencontre entre un événement du monde phénoménal et un projet de compréhension* ». Toutefois, dans ce sens qui est construit par l'analyse, il importe « *d'être attentif au fait que l'analyse parle bien souvent autant de l'analyste, de sa société et de sa culture que du phénomène analysé* »³⁹⁷. Sur un plan épistémologique, il me semble reconnaître dans ces remarques le sens et l'orientation que je souhaite donner à cette recherche.

Mais il ne s'agit pas pour autant d'occulter les risques, limites et paradoxes de ces méthodes qualitatives. Un premier problème concerne la reconstitution du passé, qui fait appel aux souvenirs personnels des interviewés... ou à ceux de l'apprenti chercheur concernant le regard porté sur l'élaboration de la recherche. Jean-Marie Van der Maren relève sur ce point trois risques importants : « *l'amplification de la trace émotionnelle du passé* » (au détriment de la trace cognitive associée à l'évènement évoqué) ; « *le décalage temporel* » (les événements forts "*se superposent*" aux événements faibles pour les "*masquer*" dans la mémoire) ; la linéarisation et la conformité du passé au présent (« *la conscience du présent modifie la représentation du passé* »)³⁹⁸. Une autre dérive possible réside dans la tendance du chercheur utilisant l'analyse qualitative à valoriser excessivement ce qui se distingue, ce qui

³⁹⁵ MUCCHIELLI A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p. 196.

³⁹⁶ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p. 48.

³⁹⁷ Ibid., p. 49.

³⁹⁸ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, p. 106.

dépasse, ce qui est neuf : or, cette pratique « conduit à la construction théorique de l'exceptionnel comme norme », au risque d'aboutir « à l'occultation du normal au profit de la particularité typique remarquable »³⁹⁹. Par ailleurs, la nécessité de communiquer et de faire comprendre la complexité du sujet mène à une simplification qui peut la mener à « être réduite à une caricature théâtrale accessible au sens commun »⁴⁰⁰.

Enfin, sur la question de la subjectivité, Van der Maren relève que c'est par "*parallélisme intersubjectif*" que le chercheur, à l'écoute de sa propre subjectivité, pourra espérer comprendre « la subjectivité intérieure du sujet ». Mais, là encore, des dérives peuvent apparaître : les "*filtres perceptifs*" du chercheur – ses attentes, ses espérances, ses représentations – peuvent mener sa recherche à révéler autant sur lui-même que sur le sujet qu'il étudie ; et le chercheur peut même se laisser entraîner à une dérive narcissique, « en se donnant lui-même en tant que sujet qui risque de se découvrir en cherchant son sujet »... au risque que la recherche « ne serve plus qu'au chercheur »⁴⁰¹.

Concernant cette recherche, ces risques me paraissent bien réels et constituent autant de menaces pour sa pertinence : reconstruction déformée du passé (au moment des entretiens), valorisation excessive de l'exceptionnel (certains témoignages me paraissant spontanément plus "intéressants" que d'autres), simplification caricaturale de la complexité (en particulier lors de l'analyse des données), mise en scène narcissique de la subjectivité du chercheur (au prétexte d'explicitier honnêtement les circonvolutions de la démarche de recherche). Il paraît donc souhaitable de les garder présents à l'esprit afin de conserver un regard critique sur les différentes étapes qui vont être rapportées dans la suite de ce mémoire.

2/ L'échantillon et les entretiens menés

Le choix fait de procéder à des entretiens m'a mené assez rapidement à rechercher des enseignants formés en gestion mentale correspondant aux cadres fixés pour cette enquête : une activité professionnelle d'enseignement ayant lieu en lycée général, dans des établissements publics ; une durée de formation suffisamment longue (au moins cinq jours de formation sur deux années). En effet, une durée suffisante de la formation m'a paru constituer un critère important, afin d'avoir plus de chances de trouver des enseignants mettant réellement en œuvre la gestion mentale, ceci en lien avec les conclusions du mémoire de Paul Aguilar, déplorant le faible réinvestissement de la formation par les enseignants, après des formations de trois jours regroupées en une année scolaire⁴⁰².

³⁹⁹ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, p. 107.

⁴⁰⁰ Ibid., p. 108.

⁴⁰¹ Ibid., p. 110.

⁴⁰² Voir un peu plus haut (2^e partie : II – A - 4/, pp. 82-83).

Quatorze entretiens ont donc été conservés pour l'analyse de données⁴⁰³. Ils ont eu lieu sur quatre sites différents où se sont déroulées des formations en gestion mentale : trois lycées de Haute-Normandie et un lycée de Basse-Normandie. C'est grâce à différents relais que ces entretiens, durant chacun de trente à quarante minutes, ont pu être organisés, souvent de façon groupée en une demi-journée : dans chaque établissement, un enseignant (que je connaissais déjà, où avec lequel un formateur m'a mis en contact), a pris la peine d'organiser un planning de déroulement de ces entretiens en lien avec quelques collègues de travail. L'aide qui m'a ainsi été fournie de façon désintéressée a été particulièrement précieuse pour pouvoir mener ces entretiens.

Cet échantillon de 14 enseignants compte 10 femmes et 4 hommes, ce qui est assez fidèle à la répartition par sexe qu'on trouve souvent dans les stages de formation continue à contenu pédagogique transversal, en gestion mentale comme pour d'autres approches ou d'autres thématiques.

Ces enseignants ont en charge uniquement des disciplines dites "*générales*" : 2 enseignent le français (dont une le latin et le grec), 3 l'histoire-géographie, 5 les langues (deux l'anglais, une l'allemand, une l'espagnol, une l'italien), 4 enseignent des disciplines scientifiques (un les mathématiques, deux la physique-chimie, une les sciences de la vie et de la terre). La durée de formation en gestion mentale de ces 14 enseignants va de 5 jours sur 2 ans au minimum (pour 3 d'entre eux) à 9 jours sur 4 ans au maximum (pour 2 d'entre eux), 5 d'entre eux ayant suivi 8 jours de formation sur 3 ans. L'ancienneté de cette formation est très variable, s'étalant sur 10 ans : le début de la formation remonte à 1998 pour l'enseignante la plus anciennement formée ; et à 2008, pour les 6 enseignants de l'échantillon qui ont débuté leur formation le plus récemment ; sachant que 3 autres enseignants ont débuté leur formation en 1999 ou 2000 et les 4 derniers en 2004. Enfin, tous ces enseignants ont suivi, à côté des formations en gestion mentale, d'autres stages, uniquement disciplinaires pour 6 d'entre eux, mais comptant également des formations transversales pour les 8 autres (notamment, 7 d'entre eux ont suivi au moins une initiation, parfois une véritable formation, à l'*analyse transactionnelle*). Cette diversité intéressante de l'échantillon constitué est en réalité largement due au hasard : en effet, quand mes relais dans les différents établissements ont organisé le planning des entretiens, ce sont d'abord les contraintes d'emploi du temps qui ont présidé au choix des enseignants interviewés (*voir l'annexe 6*).

Ces 14 enseignants sont en poste dans le lycée où je les ai interviewés depuis plusieurs années, car, à une exception près, c'est tous dans ce même établissement qu'ils ont été formés pendant au moins deux ans en gestion mentale. Ce ne sont donc pas des enseignants débutants, même si leur ancienneté est

⁴⁰³ Seize entretiens ont été menés, mais j'ai dû en laisser de côté deux, l'un effectué avec une conseillère principale d'éducation (n'étant donc pas une enseignante), l'autre avec une enseignante n'ayant suivi que trois jours de formation pendant une année.

variable. Ce sont aussi des enseignants bien intégrés dans leur lycée et impliqués dans différentes actions pédagogiques.

Le déroulement des 14 entretiens sélectionnés s'est étalé sur onze mois, d'avril 2010 à mars 2011. Ils ont tous été enregistrés, en précisant aux personnes interrogées leur caractère anonyme. Ils ont toujours eu lieu dans une salle fermée, sans présence ni intervention d'une tierce personne, en tête à tête entre le chercheur et l'enseignant. Comme précisé ci-dessus, ils se sont généralement enchaînés (trois ou quatre) sur un temps spécifique, demi-journée ou journée organisée par un relais dans l'établissement : je m'y suis alors rendu uniquement pour les mener. Dans trois cas toutefois, ces entretiens ont eu lieu après une négociation de stage ou une journée de formation que j'animais dans l'établissement, de façon donc isolée. Sur un plan institutionnel, j'ai pris soin de demander l'autorisation aux différents chefs d'établissement de mener ces entretiens, ce qui m'a été accordée sans difficulté ; mais je n'ai pas eu d'échanges particuliers avec eux à propos de ces entretiens.

Ces entretiens enregistrés ont suivi un déroulement semi-directif : si un guide d'entretien a été établi (*voir l'annexe 7*), l'ordre des questions est resté souple, mais en abordant toutefois les différents points suivants :

- 1/ *le contexte de la pratique d'enseignant et du stage suivi par la personne ;*
- 2/ *le retour sur le déroulement même de la formation (contenus théoriques d'une part, pratiques de formation d'autre part) ;*
- 3/ *les apports généraux de la formation (en terme d'évolution des représentations et de travail d'équipe) ;*
- 4/ *le réinvestissement éventuel du stage auprès des élèves (d'une part en classe lors des cours habituels, d'autre part dans le cadre de dispositifs plus spécifiques) ;*
- 5/ *le regard des partenaires de l'établissement (équipe de direction, collègues de travail) sur la formation et les actions en découlant ;*
- 6/ *le bilan établi sur l'intérêt de la gestion mentale par rapport à d'autres approches.*

On constate donc que ces différents points sont directement rattachés aux hypothèses présentées plus haut, afin de permettre leur validation ou non lors de la présentation des résultats.

Pourquoi ce choix d'entretiens semi-directifs ? Pour Van der Maren, l'entretien ou entrevue « *vise plutôt à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles* ». Il se situe quelque part entre deux extrêmes, qui sont d'une part "*la conversation*", visant une recherche d'information personnelle ou intime, et d'autre part "*le questionnaire*", visant une information se rapprochant « *des opinions quasi publiques* »⁴⁰⁴. À partir de ces remarques, j'ai choisi un déroulement de l'entretien, qui laisse suffisamment de liberté à la personne interviewée pour s'exprimer sans entrave

⁴⁰⁴ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, pp. 312-313.

sur ses représentations, jugements ou opinions ; mais par ailleurs, qui ne laisse de côté aucun des grands points du guide d'entretien que j'ai tenu à voir abordés. Dans la pratique, le degré de directivité a été variable selon les enseignants questionnés, en fonction de leur propension à s'exprimer, à rester strictement dans le cadre du sujet ou à digresser, à amener des éléments plus ou moins personnels, etc.

3/ La question des biais

Pendant ces entretiens, je me suis efforcé lors du recueil des données d'avoir une attitude à la fois empathique et distanciée. Peut-on pour autant parler de neutralité concernant ma posture face aux interviewés ? L'idée d'une « *position extérieure au champ étudié* », postulant « *la capacité pour l'observateur de s'abstraire de la réalité et donc la non-intervention d'une quelconque composante affective dans la relation qui s'établit entre cet observateur et la personne qu'il observe* »⁴⁰⁵ est illusoire dans le cas de cette recherche pour deux raisons majeures : d'abord, je pourrais moi-même faire partie de l'échantillon sélectionné et je suis donc beaucoup trop impliqué professionnellement en tant qu'enseignant dans la thématique étudiée pour prétendre avoir cette "*position extérieure*" ; ensuite, une bonne partie des enseignants de l'échantillon (8 exactement sur 14) ont été formés par moi-même au moins sur une partie de leur "*cursus*" en gestion mentale, en alternance ou complémentarité avec d'autres formateurs, ce qui mène évidemment à une interaction qui ne peut être neutre. Il est donc ici nécessaire de « *prendre en considération l'existence de l'observateur, exploiter la subjectivité inhérente à l'acte d'observation et étudier la réciprocité de cette activité* », afin d'atteindre « *une objectivité pertinente* », c'est-à-dire d'obtenir « *des données présentant un haut degré de crédibilité* »⁴⁰⁶.

Même si j'ai parfois eu le sentiment de ne pas avoir su "*rebondir*" sur certains propos de la façon la plus adéquate pour la recherche, mon ressenti, à la fois sur le plan intellectuel et émotionnel, a été extrêmement positif pendant ces entretiens. Ce ressenti était d'abord constitué par la conscience d'une proximité professionnelle authentique avec ces personnes, qui restent à mes yeux des "*collègues*" ; puis par un regard de formateur, pouvant être évaluateur, mais aussi souvent sincèrement admiratif face à la qualité des mises en œuvre effectuées ; et enfin par le point de vue du chercheur, s'efforçant de poursuivre au mieux ses objectifs de questionnement, afin d'avoir les témoignages les plus riches et les plus pertinents possibles. Mais, lors de ces échanges et de leur exploitation ultérieure, de nombreux biais peuvent compromettre la fiabilité et la validité de la recherche. Ainsi, dans l'approche qualitative, les chercheurs, « *convaincus de ne pas pouvoir éliminer tous les biais* », tenteront « *d'obtenir une autre forme de l'objectivité en explicitant les à priori et les limites de la recherche et en déclarant l'estimation qu'ils font*

⁴⁰⁵ POURTOIS J.-P., DESMET H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga, p. 101.

⁴⁰⁶ Ibid., p. 102.

de l'effet des biais sur les résultats de la recherche »⁴⁰⁷. C'est une telle démarche que je tente d'ébaucher ci-dessous.

Ces biais compromettant la validité de la recherche peuvent être d'abord de nature idéologique. Pour autant, « *un chercheur travaille toujours, quelles que soient les situations, avec des théories de référence* », ce qui mène à une entrée particulière dans le sujet étudié, y compris dans la phase de recueil des données : « *lorsqu'un schéma d'entretien est utilisé dans la conduite de l'enquête, une mise en forme du discours est déjà là* »⁴⁰⁸. Pour ce qui concerne cette recherche, le principal biais idéologique me paraît être mon adhésion en tant qu'enseignant et formateur aux postulats de la gestion mentale et ma croyance en son efficacité praxéologique. Je pense avoir montré dans ce qui précède, par des mises en perspective successive, la distanciation que je souhaite introduire, en tant que chercheur, par rapport à ces présupposés. De plus, dans ma présentation précédant chaque entretien, j'ai bien soin de préciser que ma posture était ici celle d'un chercheur et qu'il était donc important de garder lors de cet entretien un regard distancié et critique sur la gestion mentale (que ce soit au niveau des formations ou des pratiques pédagogiques en découlant), en relevant ses limites ou ses insuffisances, et en la confrontant à d'autres approches pédagogiques. Dans le prolongement de cet engagement, on peut aussi relever ma tendance à adhérer, par conviction d'éducateur, aux postulats de l'*éducabilité cognitive* (sauf sur la question du transfert où la confrontation au réel m'a mené à prendre mes distances), et, par proximité intellectuelle, à la phénoménologie comme appréhension du réel. Il me faudra donc veiller à conserver une posture réflexive et critique vis-à-vis de ces présupposés dans la suite de la démarche de recherche.

Mais les biais compromettant la recherche peuvent également être d'une autre nature. Les travaux de Rosenthal ont en effet permis de « *dévoiler les biais méthodologiques de la situation expérimentale dus aux attentes, aux anticipations des expérimentateurs* »⁴⁰⁹. Cet "*effet Rosenthal*", prolongement dans le domaine de la recherche de l'*"effet Pygmalion"* dans le domaine de l'enseignement ou de la formation, peut "*contaminer*" la recherche dès le moment du recueil des données, de différentes façons. Le chercheur peut d'abord classer un sujet dans une catégorie en fonction de certains traits, puis « *avoir tendance à ne plus percevoir, chez ce sujet, que les traits reliés à la catégorie dans laquelle le sujet a été classé* » : il s'agit ici d'un effet de "*stéréotypie*"⁴¹⁰. Dans le cas de ma recherche, il est exact que j'ai pu établir, plus qu'un classement, une sorte de hiérarchie entre les enseignants de l'échantillon, selon la qualité que j'attribuais à leur mise en œuvre de la gestion mentale et au degré de réflexion pédagogique l'accompagnant⁴¹¹.

⁴⁰⁷ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, p. 119.

⁴⁰⁸ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p. 69-70.

⁴⁰⁹ ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai : Casterman (traduction française).

⁴¹⁰ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, p. 242.

⁴¹¹ C'est ce que je désigne page précédente par l'expression "*regard évaluateur*".

Toutefois, je n'ai pas eu le sentiment d'avoir gommé des caractéristiques non-conformes à cette hiérarchie subjective au moment du recueil des données, mais c'est évidemment un risque dont il faut que je sois conscient lors de l'analyse des données. Par ailleurs, on peut également relever le risque de "*perception sélective*", tendance de certains chercheurs « à protéger leurs hypothèses en ne recueillant pas certaines catégories d'éléments ou de faits qui, bien que pertinents, risque de rendre les résultats moins évidents »⁴¹². Dans le cas de ma propre démarche de chercheur, ce risque me paraît plausible, étant donné mon implication en tant qu'enseignant et formateur dans mon sujet de recherche, et mon attachement pour cette raison à certaines de mes hypothèses, en particulier la première. Il me semble toutefois avoir été conscient de ce risque au moment même des entretiens et avoir veillé à limiter la directivité de mon questionnement. Il me faudra là encore garder cette dérive possible présente à l'esprit lors de l'analyse des données.

Enfin, une dernière catégorie de biais à prendre en considération concerne l'attitude des enseignants interviewés au moment de l'entretien. Je suis évidemment conscient qu'il s'agit, dans le cas de ma recherche, d'un risque important, étant donné que j'ai formé au moins en partie moi-même plus de la moitié de l'échantillon et qu'il n'y a que 5 des 14 personnes interrogées que je ne connaissais pas avant de mener ces entretiens. Parcourant les différents types de réactions face à l'entretien pointés par Van der Maren (attitude d'adhésion tendant à « une sorte d'exaltation » par effet positif sur l'estime de soi, participation minimale « en fonction du dérangement que la recherche occasionne à leur routine », attitude mitigée sur le fond mais comportement tentant de « satisfaire les attentes du chercheur », recherche vue comme une forme d'inquisition pouvant mener à maquiller la réalité pour protéger l'image de soi)⁴¹³, il me semble que c'est surtout la tendance à l'adhésion voire même à l'exaltation qui doit être relevée dans l'échantillon sélectionné ici. Deux raisons vont dans ce sens : d'une part, le fait que cette recherche ne s'inscrit pas dans un cadre hiérarchique relayé officiellement par l'institution, et d'autre part le fait que ces enseignants sont généralement tous convaincus, même si c'est à des degrés divers, de l'intérêt de la gestion mentale, et ont même été souvent amenés à la défendre face à leurs collègues de travail. On peut aussi ajouter que ma position en tant que formateur, n'est pas une position de supériorité sur le plan hiérarchique, même si je suis conscient du fait que je peux être perçu comme détenteur de l' "*autorité de l'expert*". Les meilleures garanties que j'ai pu trouver, dans la façon de mener les entretiens, face à cette "*adhésion idéologique*", a été d'abord de relancer régulièrement les interviewés vers des remarques critiques sur la gestion mentale, et d'autre part de les mener à une explicitation suffisante du détail de leur pratique afin de mettre les jugements de valeur à distance.

⁴¹² VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, Ibid. p. 243.

⁴¹³ Ibid., pp. 246-247.

Alors, quel effet pour l'ensemble de ces biais sur la validité de la recherche ? Rigueur intellectuelle, explicitation des présupposés ou des biais de toute nature, distanciation et regard critique sur les différents aspects touchant à la recherche, semblent être des postures permettant de garantir le plus possible la conformité de celle-ci aux critères de validité d'une recherche qualitative. J'ai tenté de m'approprier ces postures et de les appliquer à cette recherche : une tentative d'autoévaluation en sera faite à la fin de ce mémoire⁴¹⁴.

C - Une confrontation à trois pôles : cadre théorique, hypothèses et terrain

Au fil des mois, le cadre théorique de cette recherche s'est peu à peu affiné, les hypothèses ont été complétées ou précisées, les témoignages ont été collectés et transcrits. Cette période de maturation assez longue, que l'on pourrait situer dans la démarche de recherche entre la première formulation des hypothèses et la fin de la transcription des entretiens, souvent négligée dans les comptes-rendus de recherche, me paraît pourtant capitale. En effet, c'est pendant cette phase que la confrontation entre les différents pôles de la recherche s'approfondit et tente d'introduire plus de cohérence globale, dans le cadre d'une démarche itérative et spiralaire. C'est alors aussi que *l'équation intellectuelle du chercheur* se stabilise peu à peu à un niveau de formulation articulant problématique, hypothèses, cadre théorique et données recueillies sur le terrain.

1/ Le praticien-chercheur mis à l'épreuve

Pourtant, c'est aussi pendant ce long moment que le praticien-chercheur m'a paru le plus mis à l'épreuve. Ces difficultés se sont d'abord traduites, à certains moments, par un sentiment de confusion entre les positions de praticien (enseignant d'une part, formateur d'autre part) et de chercheur. Plus la recherche prenait de place dans mon esprit, plus je me suis senti en train de gérer simultanément ces postures : pensant à la recherche en préparant une formation, m'interrogeant sur mes pratiques d'enseignant en lien avec mon guide d'entretien, anticipant sur des interprétations des données recueillies en me référant simplement à mon expérience, etc. Luc Albarello et Marie-Pierre Mackiewicz ont d'ailleurs des positions différentes sur cette question de la simultanéité des postures, le premier⁴¹⁵ semblant les séparer plus strictement que la seconde⁴¹⁶. Même si ma réflexion a sans doute été stimulée, cela a provoqué aussi une certaine dispersion dans ma façon de travailler, parfois pesante sur le moment.

Certains aspects méthodologiques m'ont également paru chronophages et fastidieux. C'est le cas notamment de la transcription des entretiens enregistrés, que j'ai faite progressivement, en les réécoutant

⁴¹⁴ Voir plus loin (3^e partie : II – B - 3/, pp. 156-159).

⁴¹⁵ ALBARELLO L. (2010). La place paradoxale du praticien-chercheur. In *Éducation Permanente*, 177, décembre 2010. Paris : CNAM, p. 140.

⁴¹⁶ MACKIEWICZ M.-P. (2001). *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan, pp. 31-35.

et les tapant sur traitement de texte. Dans la transcription des entretiens, j'ai été scrupuleusement fidèle aux formulations utilisées par les enseignants questionnés, ne changeant que des erreurs formelles de construction de phrases et traduisant les hésitations, interrogations ou affirmations par des signes de ponctuation. Ce temps important consacré à la transcription des entretiens, devenant presque machinal à force d'être pratiqué, m'a toutefois permis de poser les contours de l'analyse et de l'interprétation.

Ainsi, la confrontation entre le cadre théorique, les hypothèses et le terrain n'est pas forcément allée de soi, en particulier pour tenter de sauvegarder l'équilibre entre ces trois pôles. J'ai eu parfois le sentiment de me noyer dans un cadre théorique s'étoffant de plus en plus au gré de mes recherches bibliographiques ; mais aussi souvent de rester coincé "au ras" des entretiens faits sans aucune prise de distance ; ou alors, plus rarement, de dériver au gré de mes interprétations et de mes hypothèses. Conserver un équilibre entre ces trois pôles m'a paru difficile au cours de cette période. Luc Albarello insiste sur « *trois vertus qu'il convient d'activer en permanence et de mobiliser à tout instant* » au cours de la recherche : la capacité de renoncement (« *une recherche est une succession de choix* », qui impliquent forcément de renoncer à certains angles d'approche ou certaines hypothèses) ; la capacité de cohérence (le processus de recherche doit « *éviter les moments de rupture* » et « *s'assurer de façon permanente que chaque élément est bien en cohérence avec les éléments qui l'entourent, en amont et en aval* ») ; la capacité de persévérance (« *mener une recherche nécessite des efforts certains* », sachant que « *les occasions d'arrêter en cours de route et les tentations de renoncer sont nombreuses et insistantes* »)⁴¹⁷. C'est en effet en essayant de mettre en œuvre ces trois "vertus", que j'ai eu le sentiment d'avancer néanmoins peu à peu et que j'ai pris conscience que finalement, ces difficultés pour concilier, d'une part des postures professionnelles, et d'autre part les différents piliers de la recherche, étaient également porteuses de pistes pour féconder la suite de ma démarche.

2/ La réflexion sur les apprentissages confrontée au terrain

C'est d'abord concernant la question des apprentissages que cette confrontation s'est révélée au fond fructueuse. En effet, à partir des quatre premières hypothèses formulées⁴¹⁸, centrées sur les changements dans les représentations et les pratiques des enseignants dans ce domaine, le rapprochement entre les éléments du cadre théorique et les terrains de recherche et d'expérimentation ont mené ma réflexion à progresser sur différents thèmes.

Dans un premier temps, j'ai ainsi été incité à une mise en relation entre *compétences* (ou *capacités transversales*)⁴¹⁹ et *gestes mentaux*. En effet, il m'a été difficile d'intégrer à mes pratiques d'enseignant et

⁴¹⁷ ALBARELLO L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck, pp. 92-95.

⁴¹⁸ Voir plus haut (2° partie : II – A - 1/ & 2/, pp. 78-80).

⁴¹⁹ Voir la présentation faite dans le cadre théorique (2° partie : I – D - 3/, pp. 59-61).

de formateur l'idée que ces *compétences* seraient avant tout des constructions a posteriori n'ayant pas de réalité contextuelle. Les *gestes mentaux* sont-ils alors eux aussi de pures constructions théoriques ? Ou est-ce la subjectivité du *projet* mené et la dynamique mentale l'accompagnant, qui donne réalité à leur mise en œuvre ? En effet, les fondements phénoménologiques de la gestion mentale et les critiques de Bernard Rey à la notion de *compétence transversale* se rejoignent ici, pour aller dans le sens d' "*intentions transversales*" propres au sujet : ces « *intentions cognitives... commandent la mise en œuvre des compétences scolaires* »⁴²⁰. Ces éléments sont importants pour la validation des premières hypothèses faites étant donné le caractère fondamentalement transversal de la gestion mentale.

Une action sur les apprentissages faisant le pari de la transversalité passe donc forcément par un travail d'équipe "*transdisciplinaire*". Mais des doutes théoriques peuvent apparaître sur la pertinence de ce type de travail en l'absence de toute réalité des *compétences transversales* : un travail "*interdisciplinaire*" sur un thème permettant de croiser le regard de différentes disciplines ne serait-il finalement pas plus légitime scientifiquement qu'une démarche "*transdisciplinaire*" ? Mais là encore, la confrontation à ce qui se passe sur le terrain plaide pour la pertinence, voire même la nécessité, de démarches collectives transversales de la part des enseignants, passant généralement par l'élaboration de projets pédagogiques plus ou moins formalisés, comme la plupart des enseignants que j'ai interviewés l'ont illustré. C'est donc dans le débat sur la quatrième hypothèse formulée, autour des liens entre *gestion mentale* et travail d'équipe, que s'inscrivent ces quelques remarques.

Mais, pour mieux aider leurs élèves à apprendre, les enseignants sont aussi amenés de plus en plus à tenter une démarche d'*accompagnement*⁴²¹. Cette posture est-elle vraiment compatible avec les autres exigences du métier d'enseignant ("*gérer sa classe*", évaluer, etc.) et avec les contraintes réelles pesant sur l'activité ? Ceci ramène en particulier à la seconde hypothèse, puisque cette posture nouvelle résulterait d'une évolution des représentations des enseignants sur l'acte d'apprendre et les apprenants. Le récent rapport des inspections générales sur la réforme du lycée mentionne la difficulté fréquente des enseignants à adopter une *posture d'accompagnement*, en particulier dans le cadre de l'*accompagnement personnalisé*, où souvent : « *on retrouve l'attitude classique qui consiste à quasiment souffler la réponse à l'élève, qui n'a eu qu'une minute pour la trouver, sans lui faire expliciter son cheminement* »⁴²². Parmi les enseignants questionnés dans le cadre de cette recherche, beaucoup ont déploré les difficultés d'organisation rendant parfois illusoire un *accompagnement* authentique, mais tous se sont impliqués à un moment ou à autre dans des actions nécessitant une *posture d'accompagnement* (cela a d'ailleurs été

⁴²⁰ REY B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF, p. 171.

⁴²¹ Voir la présentation de cette notion dans le cadre théorique (2^e partie : I – C - 2/, pp. 52-53).

⁴²² Rapport de la mission de suivi de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique, remis le 15 mars 2011, p. 23.

(<http://www.education.gouv.fr/cid55397/reforme-du-lycee-remise-au-ministre-du-rapport-des-inspections-generales.html>, consulté le 30/08/2011)

aussi mon cas en tant qu'enseignant). Cette notion apparaît toutefois bien floue, y compris dans le cadre du lycée général, et Maela Paul a alors beau jeu de distinguer de multiples formes d'accompagnements obéissant chacune à une définition restreinte : *tutorat, coaching, mentorat, médiation éducative, counselling...*⁴²³, l'accompagnement en gestion mentale pouvant lui-même prendre des formes diverses selon l'accent mis sur la découverte de soi-même ou sur la mise en œuvre des *gestes mentaux*.

Ainsi, j'ai pu constater sur le terrain que la question des apprentissages rejoint rapidement celle de la *professionnalité* et de l'*identité professionnelle* des enseignants.

3/ L'évolution de la réflexion menée sur les dynamiques de changement professionnel

La question du développement professionnel a également accompagné de façon récurrente cette période de maturation, en lien avec la plupart des hypothèses formulées plus haut.

L'analyse de l'activité⁴²⁴ montre que, dans le *prescrit* des tâches enseignantes, les contraintes portent surtout sur les buts à atteindre (programmes des différentes disciplines, formation méthodologique des élèves à différentes épreuves, etc.) et beaucoup moins sur les conditions d'atteintes de ces buts. Les allusions aux *prescriptions officielles* ont été en effet très rares lors des entretiens menés dans le cadre de cette recherche, et seulement pour les déplorer ou pointer les difficultés de les concilier avec une mise en œuvre régulière de la gestion mentale. Pourtant, dans les "*dix compétences professionnelles*" désormais exigées des enseignants, certaines sont en lien direct avec la mise en œuvre de la gestion mentale⁴²⁵, ce qui mène à réfléchir à la place de cette approche pédagogique dans la construction souhaitée d'une nouvelle *professionnalité* enseignante. Confrontées aux hypothèses de recherche, aux témoignages recueillis peu à peu et aussi à mon propre vécu d'enseignant, les apports théoriques insistant sur la complexité et les difficultés de définition de l'activité enseignante, m'ont permis de remettre en perspective la place éventuelle de la gestion mentale dans le développement professionnel des enseignants, question essentielle concernant la validation éventuelle de la dernière hypothèse.

Souvent rencontrée au cours de mon parcours professionnel, cette diversité des *styles*, reflet d'une professionnalité complexe et contrastée, m'a amené à m'interroger sur la façon dont les formations en gestion mentale peuvent agir sur cette identité professionnelle morcelée. Les entretiens successifs que j'ai menés, confrontés à ma propre expérience, m'ont de plus en plus incité à penser qu'un *genre* (selon Yves Clot)⁴²⁶, désignant les caractéristiques de l'activité enseignante telle qu'elle est conduite par les enseignants formés en gestion mentale, pouvait être caractérisé de façon assez homogène en terme de

⁴²³ PAUL M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan, pp. 23-53.

⁴²⁴ Voir la présentation du cadre théorique (2° partie : I – D - 1/, pp. 55-57).

⁴²⁵ Voir plus haut (1° partie : I – A - 1/, pp. 2-4).

⁴²⁶ Voir la présentation du cadre théorique (2° partie : I – D - 4/, pp. 61-63).

représentations et de pratiques professionnelles. Cela m'a du coup interpellé sur la façon dont la gestion mentale, et le *genre* éventuel pouvant s'y rattachant, pourraient trouver leur place dans une nouvelle *professionnalité* enseignante, et sur le rôle joué par les formations pour développer et diffuser cette voie vers la professionnalisation... en lien avec certaines des hypothèses formulées.

4/ Mise en perspective des contenus et pratiques de formation en gestion mentale

Comme cela a déjà été suggéré ponctuellement dans la présentation du cadre théorique, la confrontation des hypothèses, des concepts et du terrain m'a d'abord incité à mettre les notions de la gestion mentale, ancrées dans ma pratique d'enseignant et de formateur, en regard avec différentes approches : *profil pédagogique* et *style d'apprentissage* ; *langues pédagogiques* et *systèmes de traitement imagé et verbal* ; *gestes mentaux* et *compétences transversales* ou *activités mentales* ; *projets de sens* et *projets existentiels* ou *intentionnalité* ; *dialogue pédagogique* et *retour sur l'expérience subjective* ; *introspection* et *métacognition* ; etc. Ces croisements théoriques menaient ainsi à puiser dans des approches très différentes, allant de la psychologie cognitive aux pédagogies constructivistes, ou encore de la phénoménologie à la psychologie rogérienne. Ils ont beaucoup enrichi la suite de cette recherche.

Par ailleurs, conforté par les entretiens réalisés (complétés par mon expérience de formateur), montrant souvent une bonne assimilation du cadre théorique de la gestion mentale par les enseignants stagiaires, j'ai eu tendance à penser, suivant ici Françoise Clerc, que cette approche pédagogique, en tant que "*savoir de niveau intermédiaire*", permettait finalement d'offrir un corpus théorique cohérent et relativement simple, convenant à la *zone proximale de développement* de beaucoup d'enseignants⁴²⁷. Mais la multitude des critiques à l'encontre de la gestion mentale, les difficultés rencontrées pour la présenter schématiquement à des personnes non formées, dans des cadres très différents, m'a aussi mené à constater qu'il y avait une sorte d'*altérité* propre à la gestion mentale, mettant à part ceux qui s'en réclament, y compris au sein des enseignants innovants. Ce sentiment d'*altérité* m'a semblé constituer un obstacle important à la diffusion de la gestion mentale, d'autant plus que celle-ci manque incontestablement de relais au niveau institutionnel.

Pourtant, en étoffant le cadre théorique par différentes lectures, à force également d'échanger avec les enseignants de l'échantillon sur leur vécu du stage et son effet éventuel sur leurs propres pratiques, j'en suis venu à penser que beaucoup des pratiques de formation en gestion mentale pouvaient se rattacher à d'autres approches. Ainsi, le rôle donné aux temps d'appropriation (ou "*pauses cognitives*"), que ce soit en classe ou en formation, est à rapprocher des "*pauses structurantes*" prônées par les approches se rattachant à la médiation cognitive (notamment le Programme d'Enrichissement

⁴²⁷ CLERC F. (1995). Gestion mentale et implications psychopédagogiques. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 97-112). Toulouse : Érès.

Instrumental). De même, on peut rapprocher la pratique du *dialogue pédagogique* collectif suivant un exercice, de démarches socio-constructivistes reposant sur la confrontation de regards différents afin de susciter des conflits cognitifs propices aux prises de conscience, ici tournées vers les représentations de l'apprentissage et des apprenants. Enfin, en formation, les temps de retour sur les pratiques de classe expérimentées, confrontées et auto-évaluées, seraient plutôt à rapprocher de l'analyse de pratiques dans le cadre du paradigme du *praticien réflexif*. Toutefois, on peut ajouter que les temps d'apports théoriques peuvent aussi être présentés de façon relativement traditionnelle, ou passer par des échanges impliquant davantage les stagiaires, ou bien encore par des travaux de groupe suivis de comptes-rendus. J'ai donc pu à nouveau constater, dans ma pratique, la *plasticité* de la gestion mentale, constituant à la fois un atout favorisant des mises en œuvre diverses et un obstacle à sa *lisibilité* pour les personnes non formées.

Au total, le croisement du regard porté par les enseignants coopérant à cette recherche avec mon propre regard, ainsi qu'avec celui des nombreux auteurs consultés, m'a mené à penser que les stages de gestion mentale peuvent constituer un bon moyen de travailler sur *l'habitus* enseignant, en menant les stagiaires à construire, dans le cadre de la formation, de nouveaux *schèmes d'action* à stabiliser par la suite dans une démarche de mise en œuvre autonome. Pouvant intégrer des temps d'analyse de pratiques selon le paradigme du *praticien réflexif*, mais comptant aussi des temps d'apports théoriques suivant un modèle plus traditionnel, ces formations sont généralement conçues de façon souple par le formateur, comme j'ai pu le faire moi-même, afin de s'adapter au mieux à différents types de public. Mais il m'est aussi apparu plus nettement, en cohérence avec mon expérience de formateur, que cette souplesse et cette *plasticité* de la formation pouvaient générer des confusions et des dérives dans les mises en œuvre, dont certaines ont été dénoncées⁴²⁸.

Conclusion de la 2° partie :

Avec cette deuxième partie s'achève le temps le plus long situé au cœur du processus de recherche : élaboration progressive du cadre théorique, conception et formulation des hypothèses, recueil des témoignages sur le terrain et transcription des entretiens, confrontation des ces trois aspects à ma propre expérience afin de commencer à ébaucher des pistes d'interprétation. Au terme de cette période, *l'équation intellectuelle du praticien-chercheur* semble s'être stabilisée, même si de nouveaux prolongements dans les confrontations opérées ouvrent régulièrement des pistes inédites, comme je me suis efforcé de le montrer ci-dessus. Il est donc temps de passer à l'aboutissement de cette recherche que constituent l'analyse et l'interprétation des données collectées.

⁴²⁸ Voir plus haut (1° partie : II – A - 2/Les critiques de la gestion mentale, pp. 17-21).

3° PARTIE – DES ENSEIGNANTS UTILISANT LA GESTION MENTALE :

ANALYSE, INTERPRÉTATIONS ET IMPLICATIONS

I – L'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

Dans une recherche qualitative, « *l'analyse des données est l'opération la plus déterminante* » pour certains chercheurs⁴²⁹. Pour Pourtois et Desmet, « *la difficulté réside dans le fait de trouver des moyens qui permettent d'intégrer les données issues de la vision phénoménologique tout en ayant soin de sauvegarder les qualités de rigueur que nous a apportées l'approche positiviste* »⁴³⁰.

Ainsi, ce temps de retour sur l'ensemble du processus de recherche, apparaît délicat à mettre en œuvre et j'ai en effet vécu un moment, heureusement assez court, où, face à la masse des données recueillies, représentant plus d'une centaine de pages de transcription, je ne parvenais à sélectionner, ni une entrée, ni une méthodologie, pour commencer à m'y attaquer, les pistes d'analyse paraissant multiples et pouvant être mises en lien dans d'innombrables combinaisons.

A - La méthode d'analyse et les productions obtenues

Afin d'introduire rigueur et progressivité dans cette démarche d'analyse, il m'a paru d'abord important de faire un point sur l'état de *l'équation intellectuelle du chercheur* dans la perspective de l'analyse de données, puis, à partir de là, d'opérer un choix parmi de nombreuses méthodes et techniques, pour ensuite distinguer des étapes clairement délimitées à mettre en œuvre l'une après l'autre, et enfin, aborder la question du type de productions à réaliser pour présenter les résultats.

1/ Quelle équation intellectuelle pour mener l'analyse des données ?

De manière à y voir un peu plus clair, il m'a semblé important de m'interroger au préalable sur les particularités de la donnée qualitative. Pour Pierre Paillé et Alex Mucchielli, une donnée qualitative est « *une donnée de signification immédiate revêtant une forme discursive* », qui prend la forme de mots, d'expressions ou de phrases « *exprimant un rapport de sens dans le moment présent du recueil* ». La donnée qualitative est donc « *par essence une donnée complexe et ouverte* », dont les « *contours sont flous* » et la signification « *sujette à interprétation* ». Elle constitue « *une porte d'entrée privilégiée sur l'expérience humaine et sociale* » et par conséquent « *interpelle du même coup l'expérience du chercheur et lui permet de mettre à contribution sa sensibilité théorique* »⁴³¹.

⁴²⁹ MUCCHIELLI A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p. 180.

⁴³⁰ POURTOIS J.-P., DESMET H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga, p. 32.

⁴³¹ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, pp. 51-52.

Face à l'importance du matériel transcrit et en tenant compte de ce qui précède, il m'a paru alors pertinent de m'immerger dans ces témoignages en laissant momentanément de côté toute la « boîte à outils » du chercheur. J'ai donc relu et annoté les transcriptions réalisées, avant tout pour m'en imprégner tout en posant quelques jalons pour une analyse thématique, me situant donc plutôt dans ce que Paillé et Mucchielli appellent « *un examen phénoménologique initial des données* »⁴³², avec un souci d'« *écoute de l'altérité* » et une posture empathique s'efforçant de tenir à distance « *le sujet-analysé* »⁴³³.

C'est donc seulement dans un deuxième temps que je suis revenu aux différents éléments de l'*équation intellectuelle du chercheur* pour l'adapter à l'analyse de données. Et finalement, en mettant en regard l'ampleur du cadre théorique mobilisé, la richesse du verbatim et les huit hypothèses formulées, j'ai pensé qu'il m'était nécessaire, sous peine de me noyer dans la complexité, d'adopter une démarche d'analyse, partant certes suffisamment des témoignages dans une démarche ascendante, mais se situant aussi dans une perspective synthétique obéissant à une rationalité rigoureuse, afin de pouvoir produire une présentation des résultats la plus univoque possible. Quels choix techniques opérer alors ?

2/ Des choix de méthodes et de techniques d'analyse qualitative

Dans l'analyse qualitative, on peut distinguer des opérations "techniques" (transcriptions, découpages de texte, mises en tableau, etc.) et des opérations "intellectuelles" (transpositions de termes en d'autres termes, regroupements intuitifs, confrontations à des savoirs, inductions généralisantes, etc.)⁴³⁴. Mais au-delà d'une simple diversité opératoire, trois grandes méthodes d'analyse sont à différencier, à la fois concernant la forme et le niveau des annotations, et concernant l'objectif et la posture de l'analyste : *l'examen phénoménologique des données empiriques* (qui « vise la compréhension de ce qui se présente tel qu'il se présente »), *l'analyse thématique* (qui « vise à dégager un portrait d'ensemble d'un corpus »), *l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes* (« qui repose sur la création et le raffinement de catégories se situant d'emblée à un certain niveau d'abstraction » et « revendique une posture conceptuelle... face aux données à analyser »)⁴³⁵. La spécificité de chacune de ces méthodes entraîne des différences importantes dans les types d'annotations qu'elles vont générer (*rubrique, thème, énoncé, code ou catégorie*).

Avant de choisir méthodes et techniques, divers risques doivent être relevés à propos de ce moment d'analyse des données. Pierre Paillé et Alex Mucchielli relèvent notamment le "*réflexe d'indexation*", « qui consiste à assimiler le travail d'analyse... à un exercice d'étiquetage, de classement et d'archivage », alors que les outils analytiques « ont avant tout une fonction de dénomination, c'est-à-dire

⁴³² PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p. 85.

⁴³³ Ibid., p. 88.

⁴³⁴ Ibid., p. 11.

⁴³⁵ Ibid., pp. 12-13.

qu'ils s'attachent, le plus possible dans les règles de l'art, à nommer quelque chose »⁴³⁶. De plus, selon ces deux auteurs « le piège du réductionnisme méthodologique en cache parfois un autre : celui de la linéarité des opérations », consistant à isoler les uns des autres les différents temps de la recherche, notamment ceux de la collecte et de l'analyse, au risque d'un « retour de la logique quantitative... au détriment de l'analyse proximale et détaillée des expériences et des logiques »⁴³⁷.

À partir de ces informations et remarques, complétées par les conseils de mon directeur de mémoire, j'ai finalement opté pour une analyse thématique, consistant à réaliser un "arbre thématique" à partir de l'ensemble des témoignages rassemblés, de façon d'abord *longitudinale* (entretien après entretien) puis *transversale* (en réalisant une synthèse des thèmes relevés). Le *thème* est donc l'annotation que j'ai choisie de privilégier, dans le cadre d'une démarche se voulant *ascendante*. J'ai pensé appuyer la formulation de ces *thèmes* sur différents *énoncés* établis directement à partir du verbatim, et regrouper les *thèmes* en *rubriques* plus générales. Un de mes objectifs était en particulier de ne pas faire intervenir d'emblée des éléments du cadre théorique dans la dénomination des thèmes, afin de partir des mots des enseignants interviewés.

C'est le souci de ne pas me noyer dans le détail des témoignages, tout en partant d'eux, qui m'a mené à ces choix, car, comme le rappellent Paillé et Mucchielli, le thème « est un outil analytique », et, « lorsque je thématise, je ne suis pas uniquement préoccupé par la recherche des mots justes pour synthétiser les propos recueillis, je reste également présent à l'économie d'ensemble, au rapport des parties au tout... à l'accomplissement du travail d'analyse en lien avec les interrogations directrices de la recherche »⁴³⁸. Cette dimension synthétique, globalisante de l'analyse thématique m'a paru adaptée, d'une part aux caractéristiques des composantes de cette recherche (données disponibles, hypothèses, cadre théoriques...) et d'autre part à mes objectifs ainsi qu'à mon inexpérience de praticien-chercheur.

De plus, au risque de ne pas suivre jusqu'au bout Paillé et Mucchielli, j'ai trouvé pertinent de recourir à des techniques quantitatives très simples pour rendre plus facilement lisibles et interprétables certains résultats de cette analyse qualitative. Toutefois, avant de rentrer dans le détail de l'analyse des données, il m'a été difficile de prédire pour quel type d'informations ce type de traitement serait le plus adéquat.

Une fois ces choix méthodologiques et techniques effectués, comment organiser dans le temps les différentes étapes de cette analyse ? De quelles productions s'accompagnent-elles, avec quels objectifs et pour quels choix de présentation dans ce mémoire ?

⁴³⁶ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, pp. 16-17.

⁴³⁷ Ibid., p. 64.

⁴³⁸ Ibid., p. 17.

3/ Les principales étapes du traitement des données et le choix des productions

À partir des choix préalablement effectués, j'ai fini, après quelques hésitations et tâtonnements, par établir le déroulement suivant, fixant les grandes lignes de cette phase d'analyse des données.

Dans un premier temps⁴³⁹, je me suis efforcé d'avoir une attitude phénoménologique face au *corpus* des témoignages rassemblés : relecture à visée empathique et d'imprégnation, production d'énoncés écrits en regard des transcriptions, souci de mettre à distance toutes les connaissances théoriques accumulées. Un système de codage (une lettre de l'alphabet, complétée par un chiffre en cas de subdivision, directement notés à côté de l'énoncé sur la transcription) m'a permis de repérer tout au long du *verbatim* différentes "*unités sémantiques*" que j'ai pu séparer les unes des autres. Ce travail se rapproche beaucoup de l'*examen phénoménologique des données empiriques*, mais cette démarche n'a été qu'une première étape, permettant à mes yeux de préparer l'analyse thématique allant suivre.

Dans un second temps, en partant d'un entretien puis en passant à un autre, dans une démarche *longitudinale*, j'ai confronté les différents énoncés rencontrés au fil de la lecture pour parvenir à des *thèmes*. Assez rapidement, au bout de deux ou trois entretiens, je me suis rendu compte qu'une hiérarchie s'opérait naturellement et qu'il me fallait introduire des *sous-thèmes* entre les *énoncés* et les *thèmes* à proprement parler. De plus, à la fin de cette phase, j'ai coiffé les *thèmes* de plus en plus nombreux, par quelques grandes *rubriques* pour introduire un certain ordre, afin de mieux les appréhender et pouvoir passer de l'un à l'autre. Comme annoncé plus haut, j'ai essayé de ne pas mobiliser le cadre théorique afin de rester dans une démarche *ascendante* privilégiant les apports du terrain. Par ailleurs, le système de codage, indiqué à même le *verbatim* lors de la phase précédente, m'a permis de commencer sur les brouillons, où les *thèmes* et *sous-thèmes* étaient annotés, une analyse transversale confrontant des extraits de différents entretiens. Un *arbre thématique* a ainsi pris forme peu à peu.

Le troisième temps, plus long, a alors consisté à finaliser l'*arbre thématique*. En effet, en règle générale, « l'analyse ne s'arrête pas à l'étiquetage des extraits et débouche sur la construction d'une représentation synthétique et structurée du contenu analysé », dont la forme usuelle « est l'*arbre thématique* »⁴⁴⁰. Se présentant sous la forme d'un tableau allant des grandes *rubriques* placées sur la gauche, aux extraits du *verbatim* mis à droite, celui-ci a été constitué en y intégrant peu à peu l'essentiel du contenu des 14 entretiens, ce qui a abouti à un document prenant des dimensions considérables (plus de 60 pages). Malgré sa lourdeur, le gros avantage de cet *arbre thématique* était de fournir à la fois de nombreuses citations du *verbatim* organisées dans une structure cohérente et une vue d'ensemble de la

⁴³⁹ Comme mentionné un peu plus haut (3^e partie : I – A – 1/, p. 98).

⁴⁴⁰ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p. 182.

thématisation opérée (un "*arbre simplifié*", reprenant *rubriques, thèmes et sous-thèmes*, a été reproduit : voir l'annexe 8). J'avais là un outil très utile pour sélectionner et reproduire les extraits de témoignages me paraissant les plus révélateurs.

Un quatrième temps s'est alors inséré, afin d'introduire, comme je le souhaitais, un traitement quantitatif au sein de cette analyse qualitative. J'ai alors fait le choix d'élaborer une autre version de l'*arbre thématique*, à la fois plus synthétique (les extraits du *verbatim* étant remplacé par leur *codage* sur la transcription des entretiens) et faisant intervenir pour chaque *sous-thème* deux sortes de données numériques : d'une part le nombre d'entretiens concernés par le sous-thème (d'un à quatorze), d'autre part le pourcentage révélant le degré de représentativité de chaque sous-thème. Ainsi, il était désormais possible de préciser, par exemple, la proportion de l'échantillon mettant en œuvre telle ou telle pratique pédagogique issue de la gestion mentale. La lisibilité devenait beaucoup plus immédiate et la confrontation aux hypothèses plus parlante. Néanmoins, toutes les données numériques ne présentaient pas le même degré de pertinence pour présenter les résultats. Il m'a donc fallu là encore opérer des choix (cet *arbre thématique* avec "*traitement quantitatif*" est intégralement reproduit : voir l'annexe 9).

C'est ce qui a mené à un cinquième temps, consacré à sélectionner, dans les arbres thématiques constitués, les données les plus à même de donner lieu à une confrontation fructueuse avec les différentes hypothèses formulées, et à choisir une présentation simple et lisible, afin de préparer la partie du mémoire consacrée à la validation des hypothèses.

Au total, cette démarche, bien que tâtonnante, a fini par prendre forme pour mener à un processus à peu près structuré, aboutissant aux résultats qui vont maintenant être présentés.

B - La présentation des résultats par thèmes

C'est d'abord en suivant l'ordre de l'*arbre thématique* construit que ces résultats vont être présentés, en mettant en évidence les aspects les plus caractéristiques pour chaque *rubrique, thème* ou *sous-thème*, selon le cas. À partir de ce premier tour d'horizon, ces résultats seront confrontés aux hypothèses formulées afin d'évaluer leur degré de validité. Enfin, dans le prolongement de cette validation des hypothèses, des interprétations et tentatives de modélisations seront proposées. La présentation des résultats par *thèmes* se bornera donc à une analyse descriptive s'appuyant sur les données récoltées ; par contre, la validation des hypothèses fera appel aux notions et concepts du cadre théorique ; ceux-ci seront prolongés par une réflexion personnelle lors de la phase d'interprétation et de modélisation.

Ce sont donc les grandes *rubriques* de l'*arbre thématique* qui structurent cette présentation des résultats. Les tableaux qui l'illustrent par un traitement quantitatif sont tous construits de la même façon :

les colonnes renvoient aux 14 entretiens constituant l'échantillon (chaque entretien portant toujours le même numéro) ; les lignes horizontales concernent différents *sous-thèmes* provenant d'un même *thème* ou de *thèmes* voisins dans l'*arbre thématique*. Pour chaque entretien, une croix est mise si le *sous-thème* sélectionné est évoqué par la personne interviewée. La colonne de droite donne le pourcentage des entretiens abordant chacun des *sous-thèmes* sélectionnés dans le tableau.

1/ Les enseignants en formation

Dans cette première *rubrique*, regroupant tout ce qui a été dit par les enseignants de l'échantillon sur la formation en elle-même, le premier thème est constitué par les causes de l'engagement des enseignants dans la formation. Cet aspect n'a pas été questionné de façon explicite lors de l'entretien, puisque aucune hypothèse n'y renvoie, mais il a été abordé spontanément par 8 enseignants sur 14. La cause la plus fréquemment mentionnée (28,6% de l'échantillon) renvoie au contexte favorable dans l'établissement, par exemple les heures de concertation accordées à des équipes pédagogiques avant même la formation ou l'accompagnement du projet de formation par la direction de l'établissement jusqu'à sa réalisation. L'intérêt pour cette formation au regard du parcours antérieur de l'enseignant est mentionné par trois d'entre eux (21,4 %), la demande d'une équipe pédagogique afin de prolonger son action et les difficultés rencontrées avec les élèves par deux. L'extrait que voici du deuxième entretien est assez révélateur de préoccupations expliquant l'engagement des enseignants dans des formations en gestion mentale : « *On s'est rendu compte qu'on était face à des difficultés d'élèves auxquelles on ne savait pas toujours répondre malgré notre bonne volonté et notre engagement... On butait sur des méthodes, des techniques. Donc, ça nous a intéressé de voir s'il y avait une autre approche possible* ».

Dans la même rubrique, c'est ensuite le thème des **découvertes effectuées pendant la formation** qui a été abordé. Le tableau ci-dessous en résume l'essentiel (*à compléter par l'annexe 10*) :

Les découvertes faites pendant la formation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A - Découverte de son propre fonctionnement cognitif	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	78,6
B - Découverte des différences dans le fonctionnement cognitif des apprenants		X	X		X		X	X	X				X	X	57,1
C - Découverte sur l'acte d'apprendre	X	X	X		X	X				X	X			X	57,1
D - Remise en perspective des pratiques pédagogiques antérieures	X		X	X	X	X	X	X				X	X		64,3

On peut remarquer ci-dessus que les découvertes faites par les stagiaires sur leur propre fonctionnement cognitif (A) ne vont pas forcément de paire avec les découvertes des différences dans le fonctionnement cognitif des apprenants (B), même si un peu plus de la moitié des enseignants interviewés (57,1%) font les deux. Par exemple, dans le troisième entretien, l'enseignant insiste d'abord sur le premier aspect : « *J'ai toujours eu du mal à apprendre, à mémoriser. J'ai cru me rendre compte dès les premiers stages que j'étais plutôt sur un mode auditif : ça me parlait plus quand j'avais entendu quelque chose que quand je l'avais vu* ». Mais il aborde un peu plus loin le second : « *Quand on était sur un exercice, par exemple de mémorisation, et qu'on se rendait compte comment le collègue d'à côté avait fait..., ça nous montrait déjà une dizaine d'approches qui pouvaient être totalement différentes* ». Par ailleurs, les découvertes faites sur son propre fonctionnement cognitif ne mènent pas de façon nette à une remise en perspective des pratiques pédagogiques antérieures (A et D) : 6 enseignants seulement sur les 11 concernés (54,5%) font les deux. Mais les prises de conscience à ce niveau sont parfois frappantes, comme le montre cet extrait du 12^e entretien : « *Il y a eu un premier moment d'épiphanie... avec la conscience du fait qu'un bon nombre de fois, je disais aux élèves en classe : "mais on a vu ça", et que c'était une expression stupide... et que des élèves ne pouvaient au fond utiliser que des connaissances qu'on n'avait pas juste vues, mais sur lesquelles il leur était demandé de faire quelque chose* ». Au total, si la presque totalité de l'échantillon (13 enseignants sur 14) dit avoir fait des découvertes concernant les apprentissages (A, B ou C), celles-ci ne sont pas automatiquement reliées aux pratiques professionnelles, néanmoins remises en perspective par près des deux tiers des enseignants questionnés.

Toujours dans la rubrique sur les enseignants en formation, le tableau ci-dessous rassemble des *sous-thèmes* provenant des deux *thèmes* qui concernent les regards portés par les enseignants sur la formation, positifs ou plus critiques selon le cas :

Les regards portés sur la formation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A - Regard positif sur les contenus de formation	X		X							X	X				28,6
B - Regard positif sur les pratiques de formation	X	X	X	X		X		X	X	X				X	64,3
C - Regard critique sur les pratiques de formation									X					X	14,3
D - Importance de la pratique du dialogue pédagogique	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	78,6
E - Difficultés rencontrées pour s'approprier les contenus de formation					X		X		X					X	28,6
F- Besoins en fin de formation	X	X	X	X	X	X			X		X				57,1

Les enseignants interrogés ont été beaucoup plus sensibles aux pratiques de formation (B : 64,3 % de l'échantillon) qu'aux contenus à proprement parler (A : 28,6 % de l'échantillon). Sur ces pratiques, le regard porté est très largement positif, les enseignants relevant, par exemple, l'importance accordée aux échanges, les exercices qui aident à prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif ou de celui des autres stagiaires. Quelques critiques sont toutefois formulées sur ce point par une minorité d'enseignants de l'échantillon (14,3%, c'est-à-dire deux) : l'une concerne la place jugée trop importante des schémas dans la formation, et l'autre la démarche d'ensemble des formateurs, jugée très littéraire. Par ailleurs, l'importance de la pratique du *dialogue pédagogique* est largement relevée (78,6%), par exemple à travers ces deux citations d'entretiens : « *les dialogues pédagogiques sont indispensables, parce qu'on est dans le concret... et ça donne une réalité véritable à ce qu'on nous a expliqué avant* » (1^o entretien) ; « *j'ai eu l'impression que, le dialogue pédagogique, c'était un peu la finalité de ce qu'on avait fait... On a eu un apport théorique important... et l'un des objectifs de cet apport, c'était en particulier l'approche du dialogue pédagogique avec l'élève* » (7^o entretien). Une minorité d'enseignants (28,6%) relève d'autre part des difficultés pour s'approprier les contenus de formation. Cela concerne notamment la pratique du dialogue pédagogique, ou encore le sentiment de n'avoir compris les apports théoriques que de façon superficielle, notamment le vocabulaire de la gestion mentale, jugé parfois difficile d'accès ou inutilement complexe, comme le relève cet extrait du 14^o entretien à propos de la notion de paramètre : « *Pourquoi ça s'appelle "paramètre"... ça n'évoque rien, "paramètre", parce que ça n'a pas de rapport avec ce que c'est vraiment. Je n'arrive pas à faire de liens entre ce mot, qui arrive comme ça, et puis ce que c'est* ». Enfin, il est frappant de constater qu'en fin de formation, et alors que les enseignants de l'échantillon ont suivi au minimum déjà cinq jours de stage sur deux ans, une majorité d'entre eux (57,1%) éprouve encore des besoins de formation, concernant des approfondissements théoriques ou des points plus spécifiques (par exemple des liens avec la psychologie de l'adolescent, ou des apports ciblés sur la grammaire).

Le fait de suivre une formation en gestion mentale mène donc très majoritairement les enseignants de l'échantillon à des découvertes bousculant leurs représentations initiales et les incitant à remettre en perspective leurs pratiques pédagogiques antérieures. Les pratiques de formation, et notamment les exercices suivis de *dialogues pédagogiques*, semblent jouer un rôle dans ces prises de conscience.

2/ Les changements suscités par la formation : les représentations

Quels sont alors les changements suscités chez les enseignants par cette formation ? Il s'agit ici de la deuxième *rubrique* de l'*arbre thématique*. Cette problématique du changement est très souvent abordée. On peut ainsi d'abord relever quelques citations extraites des entretiens montrant à la fois les difficultés rencontrées pour changer, et, mis en regard, les signes de changements réels constatés à la suite de la formation, d'abord de façon générale, puis sur des aspects plus ciblés :

	Difficultés rencontrées pour changer	Signes de changements réels
En général	« C'est un peu comme si on m'avait fait piloter un airbus... Je suis content, j'ai fait les choses avec le pilote à côté qui me dit : voilà, tu fais ça... Et puis après, il faut que j'essaie de faire décoller l'airbus tout seul, et je me rends compte que je n'en suis pas capable : c'est ça le problème ! » (5° entretien)	« Dans mes pratiques, je serais un peu plus nuancé : j'ai changé un certain nombre de pratiques, j'ai évolué... Dire si c'est important ou pas, ça je... » (7° entretien) « Et donc, c'est ça que la gestion mentale a changé : j'ai eu un peu plus confiance... c'est le fait que j'avais d'autres outils, donc j'ai pu essayer de cerner les choses de manière diverse. » (2° entretien)
Pour appliquer de façon régulière	« C'est ça qui me manque : de vraiment l'utiliser, mais pas seulement à deux ou trois moments dans l'année, mais avec une continuité sur l'ensemble de l'année. » (3° entretien) « J'ai pu expérimenter sur des durées courtes dans une séance, mais ça n'a pas modifié encore une progression à long terme sur une année. » (5° entretien)	« Je pense qu'avant de commencer la formation, j'étais peut-être davantage dans le contenu du cours. Maintenant...je travaille plus la forme en fait. » (9° entretien) « Il y a des petites techniques, des petits trucs, que la formatrice nous a transmis, que j'ai mis en pratique avec mes élèves tout de suite dès les premières séances... et j'ai vu que ça marchait. » (6° entretien)
Pour appliquer dans la durée	« Maintenant, avec le temps, il me semble que j'ai aussi perdu des choses dans la pratique et qu'il y a une partie de ce que m'a apporté la gestion mentale qui a été intégrée, et une partie qui a été peut-être oubliée » (1° entretien)	« Dans la durée, les deux tiers des gens qui ont fait le stage gestion mentale au lycée ont continué à travailler avec ces outils là, à les utiliser. » (12° entretien)
Pour s'investir suffisamment	« Très sincèrement moi ce que je pense là, c'est que maintenant c'est moi qui doit travailler... C'est-à-dire, c'est comme si on m'avait donné des outils, et maintenant, c'est à moi de travailler avec pour faire coller la construction de mes séances avec cet outil-là et l'exploiter au maximum. » (4° entretien)	« Je suis sorti de la première séance en me disant : je vais essayer... et je me suis lancé tout de suite à fond là-dedans... Donc ça a été du jour au lendemain. » (14° entretien)
Sur des points spécifiques	« Comment introduire dans ma pratique d'enseignante la notion de projet, ça... je butte sur ça par exemple. Je ne vois pas comment l'intégrer. » (4° entretien) « C'est surtout que le dialogue pédagogique, je ne voyais pas comment le réinvestir, et donc du coup ne voyant pas la perspective, je me suis dit que ça ne me servait pas. » (8° entretien)	« J'ai appris d'autres techniques d'apprendre que celles que je donnais déjà aux élèves en tutorat... genre kinesthésique ou des choses comme ça, auxquelles je n'avais jamais pensé, et que du coup, en tutorat, j'ai rajouté. » (8° entretien)

L'ampleur et la réalité de ces changements, touchant à l'identité professionnelle, apparaissent très difficiles à quantifier de façon générale, d'autant plus qu'on s'appuie ici uniquement sur le ressenti des personnes interrogées. Si on s'y essaie néanmoins, on peut constater que les difficultés rencontrées pour s'investir et mettre en œuvre sont un peu plus fréquemment ressenties (78,6%) que les changements réels dans les pratiques (64,3 %). Mais en fait, la moitié de l'échantillon interviewé ressent à la fois des difficultés et un sentiment de changement réel. C'est donc surtout l'importance de cette préoccupation du changement professionnel, de l'évolution nécessaire de l'*habitus*, qui est frappante. Les enseignants semblent tous en accepter l'idée, même s'ils éprouvent des difficultés à mettre en œuvre ces changements dans leur pratique professionnelle.

De façon plus précise et en amenant un traitement quantitatif, le tableau ci-dessous exploite quatre sous-thèmes issus du thème portant sur l'évolution des représentations provoquée par la formation :

Les changements dans les représentations	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A – Changement du regard porté sur l'acte d'apprendre		X		X	X	X				X	X	X	X	X	64,3
B - Changement du regard porté sur les élèves en situation d'apprentissage	X		X	X	X		X		X		X	X	X	X	71,4
C - Changement dans la façon de concevoir et de présenter les cours					X		X		X		X	X		X	42,9
D - Sentiment d'avoir acquis une plus grande expertise professionnelle		X				X				X		X	X	X	42,9

Presque tous les enseignants de l'échantillon (13 sur 14, soit 92,9 %) relèvent que leur regard porté sur l'acte d'apprendre ou sur les élèves en situation d'apprentissage a évolué : 57,1 % pour le premier sous-thème, 85,7 % pour le second, et 42,9 % pour les deux. Concernant l'acte d'apprendre, c'est pour certains la complexité et les étapes nécessaires qui leur sont apparues davantage grâce à la formation, comme le montre ces extraits : « Pour moi, apprendre, ce n'était qu'un seul processus... Je me suis rendu compte que ce n'était pas du tout ça, car ça nécessitait de passer par un certain nombre d'étapes, vraisemblablement toujours un peu les mêmes » (5° entretien). Pour d'autres, la formation leur a permis d'éclaircir des situations de blocages sur le plan des apprentissages et du coup d'agir sur elles : « Pour moi, et donc pour les élèves, ça m'a donné la conviction que je pouvais trouver des clés pour expliquer des compétences ou des blocages. Et qu'à partir du moment où je pouvais les expliquer et mettre le doigt dessus, ça n'était plus des blocages : c'était des situations beaucoup plus claires sur lesquelles j'avais un impact » (12° entretien). Pour d'autres encore, leur représentation de l'acte d'apprendre est devenue plus transversale : « Moi, je suis archi-convaincue que ce qui se passe dans une matière, ça peut être déclencheur dans une autre, et ainsi de suite, donc il faut qu'on se renvoie les choses » (4° entretien).

Concernant le regard porté sur les élèves, certains enseignants relèvent leur meilleure compréhension du fonctionnement cognitif des élèves : « La formation m'a permis de comprendre comment en interne fonctionnaient les élèves, alors que jusqu'à présent, je ne me posais pas forcément énormément de questions sur les stratégies d'apprentissage » (10° entretien). Mais la formation semble aussi avoir mené les enseignants à porter un regard plus bienveillant, plus tolérant, sur les élèves en situation d'apprentissage : « Je pouvais avoir sur les élèves perdus un regard sévère, parce que j'estimais avant que c'était lié à un manque de travail, d'implication... Mais je me suis aperçu que ces élèves-là étaient dans un blocage... qui pouvait avoir chez eux un effet où ils avaient des attitudes, qui pouvaient nous faire penser qu'ils... manquaient de sérieux. Mais en fait, c'était tout simplement parce qu'ils étaient complètement perdus. » (3° entretien).

Ce sont aussi les représentations qu'ont les enseignants d'un cours, de sa conception à sa présentation, qui semblent avoir évolué grâce à la formation, pour une minorité importante de l'échantillon (42,9 %), souvent en lien avec leurs prises de conscience initiales : « *J'ai changé ma façon de faire avec les élèves, parce que, moi-même, j'ai mieux compris comment je fonctionnais* » (11^e entretien). Du coup, c'est parfois leur façon de construire les séances et les séquences qui a changé : « *La gestion mentale m'a appris à mettre de l'ordre... pas de l'ordre pour l'ordre, mais de l'ordre pour que ça ait un sens, une utilité, pour les élèves... dans la façon dont je construisais mes séquences* » (12^e entretien)... Et parfois même leur façon de concevoir une progression annuelle : « *Ce que j'ai appris en gestion mentale peut m'amener à avoir un rapport au temps différent, sur comment je m'y prends sur toute l'année* » (5^e entretien).

Enfin, c'est aussi l'évolution positive du regard qu'ils portent sur leur propre expertise professionnelle qui a été relevée par presque la moitié de l'échantillon (42,9 %), avec une meilleure appréhension des difficultés des élèves, le sentiment d'avoir davantage d'outils pour agir, et du coup davantage de confiance en soi pour faire progresser les élèves⁴⁴¹.

On peut relever pour finir que les changements dans les représentations des enseignants couvrent les quatre domaines sélectionnés pour deux d'entre eux, et trois domaines pour trois d'entre eux : pour plus d'un tiers de l'échantillon (35,7 %), ces changements apparaissent donc comme suffisamment généralisés, pour entraîner une transformation identitaire sensible.

3/ Les changements suscités par la formation : les pratiques pédagogiques

Toujours dans la *rubrique* concernant les changements suscités chez les enseignants par la formation, la question des pratiques pédagogiques est évidemment centrale, car c'est à ce niveau que cette dynamique de changement pourra s'incarner dans la réalité.

Vue générale des pratiques pédagogiques mises en oeuvre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A - Pratiques témoignant d'un intérêt nouveau pour les élèves ou les valorisant	X		X						X		X			X	35,7
B - Pratiques de classe nouvelles modifiant le déroulement du cours	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100
C - Pratiques ciblées sur le processus d'apprentissage	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	92,9
D - Travail explicite sur les gestes mentaux					X		X	X		X	X	X	X	X	57,1
E - Pratiques visant le retour métacognitif et la prise de conscience	X	X	X				X			X	X	X	X	X	64,3
F - Pratiques tournées vers une remédiation individualisée	X		X	X		X		X		X	X	X	X		64,3

⁴⁴¹ Voir ici, un peu plus haut, les citations insérées dans le tableau sur les signes et les difficultés du changement (p. 105).

Sur le tableau ci-dessus, rassemblant l'ensemble des *sous-thèmes* appartenant au *thème* intitulé « *typologie des nouvelles pratiques mises en œuvre* » dans l'*arbre thématique*, il est frappant de constater que les pratiques mises en œuvre à la suite de la formation sont nombreuses et que chaque enseignant interviewé applique au moins trois sortes de pratiques différentes sur les six sélectionnées.

Le *sous-thème A* (*pratiques témoignant d'un intérêt nouveau pour les élèves ou les valorisant*), regroupe des témoignages dont le manque de précision n'a pas permis de les placer dans un autre *sous-thème*, mais qui traduisent un regard positif renouvelé sur l'élève. Il est d'abord frappant de constater que les pratiques de classe modifiant le déroulement du cours (100%) et les pratiques ciblées sur le processus d'apprentissage (92,9%) sont les deux familles de pratiques, qui représentent ce que les formations en gestion mentale modifient à priori, de façon générale, dans la professionnalité des enseignants formés. Ensuite, des pratiques plus délicates à mettre en œuvre sont utilisées par une plus courte majorité des enseignants formés : le travail explicite sur les gestes mentaux (57,1%), les pratiques visant le retour métacognitif et la prise de conscience (64,3%), les pratiques tournées vers une remédiation individualisée (64,3%). Ce sont généralement des pratiques mises en œuvre en dehors des cours habituels, en groupe ou lors de suivis individuels (notamment lors de séances de tutorat). Quatre des enseignants interviewés appliquent ces trois sortes de pratiques (28,6 %) et cinq en mettent en œuvre deux sur trois (35,7%). Pour ces enseignants très impliqués (qui sont largement majoritaires : 9 sur 14, soit 64,3 %), les mises en œuvre de la gestion mentale sont nombreuses et s'effectuent dans des cadres différents (classe, séances méthodologiques de groupe, tutorat individuel, etc.).

Il m'a paru intéressant de préciser les nouvelles pratiques de classe, modifiant le déroulement habituel du cours, mises en œuvre par les enseignants. À l'intérieur de ce *sous-thème*, j'ai pu constituer le tableau ci-dessous en m'appuyant sur différents *énoncés* s'appuyant sur le contenu des entretiens, figurant sur l'*arbre thématique* intégral constitué lors de l'analyse des données.

Nouvelles pratiques de classe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A - Choix de cibler davantage et de présenter de façon plus successive les supports des connaissances								X	X					X	21,4
B - Diversification et croisement des approches et des supports utilisés	X				X		X		X		X		X	X	50
C - Organisation de la trace écrite au tableau		X										X	X		21,4
D - Travail sur les schémas	X		X	X				X	X				X	X	50
E - « Pause » de réactivation en début d'heure		X					X	X		X					28,6
F - Rythme du cours marqué par des « pauses »		X	X		X	X	X	X		X		X		X	64,3
G - « Pauses » récapitulatives ou anticipatives en fin d'heure								X		X					14,3
H - Pratique du dialogue pédagogique	X						X					X	X		28,6

L'énumération de ces différentes pratiques montre que, d'une façon générale, elles sont ponctuelles. Si elles modifient dans une certaine mesure le déroulement du cours, elles ne le bouleversent pas et peuvent même s'adapter à des façons de faire cours très différentes (travaux de groupe, activités individuelles, temps magistraux, cours dialogué...).

Les quatre premières pratiques mentionnées consistent à favoriser au mieux la concentration et la prise d'indices par les élèves, en diversifiant supports et démarches, et en veillant à la successivité des informations présentées. 12 enseignants sur les 14 de l'échantillon en mettent au moins une en œuvre (85,7%), 5 sur quatorze au 14 en utilisent deux (35,7%). On remarque une certaine diversité dans les choix des enseignants concernant les pratiques de ce premier groupe, même si celles qui reviennent le plus sont la diversification et le croisement des approches et des supports, ainsi que le travail sur les schémas.

Les trois pratiques suivantes concernent les "*pauses cognitives*"⁴⁴². 9 enseignants sur les 14 de l'échantillon mettent au moins un type de pause en œuvre (64,3 %), avec pour l'essentiel des "*pauses évocatives*" faites en cours de séance. Les deux enseignants de l'échantillon disant ne pas mettre en œuvre le premier groupe de pratiques (voir paragraphe précédent) intègrent par contre des *pauses* dans leur cours. La rareté relative d'une mention explicite des *pauses* de début et de fin de séance peut être due au manque de précision de certains témoignages.

La pratique du *dialogue pédagogique* en classe est par contre beaucoup moins répandue : 4 enseignants seulement sur 14 (28,6%) l'utilisent. Quelques extraits de témoignages donnent des informations intéressantes sur les conditions de mises en œuvre de ces dialogues pédagogiques avec un nombre important d'élèves, ce qui représente une difficulté supplémentaire. À la question : « *menez-vous des dialogues pédagogiques en classe ?* », deux enseignantes donnent des exemples de pratiques différentes. Pour la première, professeur d'anglais : « *Oui, des très courts. Et souvent, je les ai menés pour vérifier une intuition de sens que j'avais. C'est-à-dire que je pensais que le blocage dans lequel était l'élève venait de telle chose. Et donc, je menais un dialogue pédagogique très court sur ce que je pensais qui était le symptôme* » (12° entretien). Pour la seconde, professeur d'histoire-géographie : « *Ils ont à chaque fois du travail individuel, à chaque heure de cours : ils se retrouvent soit en tout petit groupe, soit en individuel, sur un travail... et ça m'arrive effectivement d'aller voir à ce moment-là, parce que j'ai senti quelque chose... et de faire un mini-dialogue pédagogique pendant le temps d'activité* » (13° entretien). Ces deux témoignages montrent bien la *plasticité* de la gestion mentale, pouvant s'adapter, même dans le cas plus délicat du *dialogue pédagogique*, à des cours dialogués reposant sur un fonctionnement collectif de la classe ou à des cours reposant sur le travail individuel, ou en petits groupes, des élèves.

⁴⁴² Voir plus haut pour la présentation de cette pratique (1° partie : II – B - 1/, pp. 24-26).

En restant dans le *thème* consacré à la typologie des pratiques mises en œuvre, il m'a paru pertinent de tenter de préciser les pratiques ciblées sur le processus d'apprentissage, pour lesquelles l'utilisation de la gestion mentale apparaît particulièrement bien adaptée. Ces pratiques peuvent être mises en œuvre en classe, en groupe de taille variable et lors de suivis individuels. La diversité constatée en exploitant les *énoncés* tirés du *verbatim*, signe de richesse mais aussi d'un certain éclatement dans les mises en œuvre, ne permet pas une représentation synthétique parlante sous forme de tableau.

Six pratiques combinent très probablement la gestion mentale à d'autres approches de l'apprentissage. Voici les *énoncés*, tirés de l'*arbre thématique*, s'y rapportant : *appui sur des domaines de compétences extra-scolaires transférés dans le domaine scolaire, décomposition et outillage du processus d'apprentissage, travail sur différentes compétences transversales nécessaires pour « apprendre à apprendre », travail transdisciplinaire sur l'apprentissage des leçons, travail sur le transfert de compétences transversales, utilisation de la gestion mentale dans le cadre d'une méthodologie disciplinaire*. 10 enseignants sur 14 (71,4 %) mettent en œuvre au moins l'une de ces pratiques, 7 au moins deux, 5 au moins trois.

Huit autres pratiques semblent plus spécifiques à la gestion mentale. Toujours tirés de l'*arbre thématique*, il s'agit des *énoncés* suivants : *travail sur les évocations (confrontations de différentes manières de faire ou différentes pistes suggérées), accompagnement de la construction d'évocations par les élèves, travail sur la notion de projet, présentation des gestes mentaux et réflexion sur leur mise en œuvre, travail sur le geste d'attention, présentation de la mémoire et travail sur le geste de mémorisation, travail sur les gestes de compréhension et de réflexion, travail sur le geste d'imagination*. 13 enseignants sur 14 (92,9 %) en appliquent au moins une, 9 au moins deux, 3 au moins trois.

L'éclatement de ces pratiques est particulièrement visible dans le fait qu'aucune, à l'exception d'une seule, n'est mise en œuvre par plus de 5 enseignants sur les 14 (35,7 %). Cela ne fait que mettre davantage en valeur le travail méthodologique fait sur la mémorisation par une majorité des enseignants (8 sur 14, soit 57,1 %), qui semble donc être l'application la plus représentative de la gestion mentale à la méthodologie de l'apprentissage. La fiabilité de ces données doit toutefois être nuancée, dans le sens d'une possible sous-évaluation de la réalité, car, étant donné la durée limitée des entretiens et l'absence de préparation à l'avance par les interviewés, il est probable que certains enseignants n'aient pas eu le temps de parler ou de se remettre en mémoire certaines pratiques qu'ils mettent pourtant en œuvre.

Concernant l'utilisation de la gestion mentale dans le cadre de l'*accompagnement personnalisé*⁴⁴³, il ne me paraît pas pertinent de faire un bilan quantitatif, étant donné la nouveauté du dispositif et le fait que ce ne sont pas forcément à des enseignants formés en gestion mentale que ces séances ont été

⁴⁴³ Voir plus haut la présentation de l'accompagnement personnalisé dans le cadre de la réforme du lycée (1^o partie : I – A - 1/, pp. 2-3).

confiées. Par contre, certains enseignants de l'échantillon, ayant en charge ce dispositif en seconde, ont précisé lors de leur entretien ce qu'ils ont fait dans ce cadre à certains moments. Le travail sur les gestes mentaux a pu ainsi y être développé : « *On a repris des thèmes, comme "apprendre une leçon", à l'intérieur desquels on amène les élèves à retravailler des gestes mentaux* » (12° entretien) ; ou bien : « *Là, j'ai commencé par présenter les différents gestes mentaux, donc j'ai repris l'idée de geste au tennis, un geste sportif... Donc, quand on était en classe, on avait différents gestes* » (11° entretien).

De même, la présentation de la mémoire et le travail de la mémorisation a parfois été traité en *accompagnement personnalisé* : « *J'ai fait une séance sur la façon dont fonctionne la mémoire. On a travaillé sur la mémoire visuelle, la mémoire auditive, la mémoire à court terme, la mémoire à long terme... Et donc, j'ai fait ça en faisant des petits exercices, des mini-dialogues pédagogiques* » (7° entretien). Des séances de découvertes des évocations ont également pu avoir lieu dans ce cadre : « *On a fait un travail sur l'évocation : le mot « cheval »... On a mis en évidence qu'il y avait dix-huit façons d'évoquer le mot cheval (ils étaient dix-huit)... Donc, forcément, quand on vous donne une masse de données, c'est interprété aussi, c'est évoqué de différentes manières* » (11° entretien). Même une majorité des enseignants intervenant en *accompagnement personnalisé* a déploré le grand nombre d'élèves dans les groupes (de 16 à 18), ce dispositif semble constituer un terrain d'application convenant bien à des mises en œuvre de la gestion mentale, de part son caractère transversal et sa dimension méthodologique.

Enfin, qu'en est-il de la pratique de *l'entretien pédagogique par recherche des processus efficaces*⁴⁴⁴, souvent abordé en fin de formation, comme une utilisation de la gestion mentale à la fois très personnalisée et plus délicate à mener ? La moitié des enseignants de l'échantillon ont réalisé au moins un entretien pédagogique, et certains de manière plus régulière. Dans un établissement, ces entretiens ont même permis pendant un moment la mise en place d'une remédiation individualisée en petits groupes sous la forme d' *"ateliers de remédiation"* : « *il y avait eu vraiment des entretiens menés avec des élèves en difficulté par un certain nombre de collègues, avec des bilans à la clé, puis la mise en place d'ateliers spécifiques pour, soit travailler sur la compréhension, soit sur l'apprentissage des leçons, etc.* » (10° entretien). Mais la pratique régulière de ces entretiens se heurte à deux difficultés très différentes. La première, pédagogique, a trait aux difficultés rencontrées pour les prolonger utilement, comme le montre ce témoignage : « *Il y a eu l'entretien, le compte-rendu, et puis c'est là où je me suis rendu compte des limites : j'ai essayé de donner des pistes à l'élève, et je pense que c'est dans le suivi où ça a pêché* » (7° entretien). La seconde difficulté posée par ces entretiens renvoie au manque de prise en compte de ce type de dispositif par l'administration de l'Education Nationale et au manque de reconnaissance à l'égard des enseignants qui s'y investissent : « *L'entretien pédagogique m'intéresse tout à fait, mais si on regarde*

⁴⁴⁴ Voir plus haut (1° partie : II – B - 1/, pp. 25-26).

les moyens qui nous sont donnés dans l'Education Nationale, je le rejette parce que, pour le faire de manière satisfaisante, il faudrait un certain nombre d'heures dans l'emploi du temps, et ça on ne les a pas... Donc je me dis que ça n'est pas réalisable sur le terrain » (9° entretien).

Au total, l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques grâce à la formation suivie est une réalité incontestable et généralisée. Mais ces nouvelles pratiques ne mènent pas à remettre complètement en cause la façon dont les enseignants concernés faisaient cours avant la formation. Il s'agit plutôt d'évolutions d'abord ponctuelles, pouvant s'amplifier et se généraliser de manière variable, en fonction de l'effet réel des prises de conscience effectuées sur l'*habitus* des enseignants.

4/ Les changements suscités par la formation : le travail d'équipe

Dernier aspect concernant la *rubrique* consacrée aux changements suscités par la formation, le *thème* du travail d'équipe renvoie aux projets et aux actions qui précèdent ou suivent la formation, ayant dans le cas des mises en œuvre de la gestion mentale, une forte dimension méthodologique et transversale : il s'agit d'un travail *transdisciplinaire*. C'est d'abord la question du rôle de la formation dans l'évolution du travail d'équipe qui se pose, illustrée par le tableau suivant (*compléter par l'annexe 10*) :

Le lien entre formation et travail d'équipe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A – Pas d'impact de la formation sur le travail d'équipe							X							X	14,3
B – Travail d'équipe apparaissant en conséquence de la formation	X								X						14,3
C – Approfondissement d'un travail d'équipe déjà engagé		X	X		X		X			X		X	X		50

Il apparaît clairement dans ce tableau que, pour la plupart des enseignants (50 %), la formation suivie en gestion mentale, dans l'établissement, permet l'approfondissement d'un travail d'équipe déjà engagé antérieurement. C'est en effet assez souvent des équipes déjà constituées qui demandent une formation, afin de pouvoir approfondir leur action, particulièrement dans le champ de l'aide aux élèves en difficulté. Il est donc très rare que les formations suscitent un travail d'équipe entièrement nouveau, qui n'avait pas été entamé auparavant (14,3 % seulement). Mais à l'inverse, peu d'enseignants estiment que la formation n'a pas eu d'impact réel sur le travail d'équipe (14,3 %). Rappelons toutefois qu'il s'agit ici de l'expression d'un ressenti, parfois différent selon les personnes appartenant à une même équipe transdisciplinaire, et variable pour une même personne engagée dans plusieurs actions en équipe découlant de la formation.

Par ailleurs, sur ce même *thème*, se pose le problème des obstacles et des appuis rencontrés pour pouvoir mener ce travail d'équipe. Les uns et les autres s'équilibrent dans les témoignages (5 dans chaque cas). Concernant les appuis au travail d'équipe, c'est surtout le rôle moteur joué par certaines personnes

qui est mis en évidence : « *La collègue CPE est toujours prête à faire plein de choses, elle y va toujours avec des trucs montés... Le projet est mis en place, tout va bien* » (7° entretien). Toutefois, le contexte général de l'établissement, et notamment le rôle joué par l'équipe de direction (voir plus loin) peut aussi favoriser ce travail d'équipe. Mais celui-ci se heurte aussi à différents obstacles, comme le manque de concertation et de complémentarité entre les enseignants d'une même équipe (« *J'ai mis ça en place en début d'année, et ça a été mis en place aussi par les autres collègues... Il n'y a pas eu de concertation particulière* », extrait du 3° entretien), une certaine usure des membres originels de l'équipe pouvant être compensée par de nouveaux arrivants (mais qui ne sont pas forcément formés en gestion mentale), et aussi la lourdeur de l'investissement consenti menant à revoir à la baisse les ambitions du projet (« *On a mené un travail d'entretiens pédagogiques avec remédiation... Mais ça demandait énormément de temps, au niveau personnel, donc ça n'a pas été reconduit... Enfin, l'équipe a décidé de ne pas reconduire* », extrait du 11° entretien). À ces obstacles s'ajoutent parfois les divergences entre enseignants et le manque d'intérêt et de reconnaissance de l'équipe de direction de l'établissement.

Incontestablement, les formations en gestion mentale mènent donc à donner un nouvel élan au travail d'équipe *transdisciplinaire*, lorsque celui-ci a été engagé auparavant. Stimulé par l'investissement et le rayonnement de certaines personnalités, ce travail d'équipe peine à perdurer dans le temps à cause des obstacles de toute nature auquel il est confronté.

5/ Le regard porté par les enseignants formés sur la gestion mentale

Après avoir exploité les entretiens pour mettre en lumière le regard des enseignants sur la formation en elle-même, puis sur les changements qu'elle a pu susciter en eux, c'est sur la façon dont ces mêmes enseignants perçoivent la pertinence et l'efficacité de la gestion mentale, en lien avec les autres partenaires présents dans l'établissement, que l'accent va être mis. Il s'agit ici de la troisième grande *rubrique* de l'*arbre thématique* construit lors de l'*analyse de données*.

Le premier *thème* de cette *rubrique* mène à la question suivante : quels sont, pour les enseignants de l'échantillon, les cadres pédagogiques les mieux adaptés à des mises en œuvre de la gestion mentale ? Comme le montre le tableau ci-dessous, ce n'est que très minoritairement que les enseignants disent de façon explicite que la gestion mentale est applicable dans n'importe quel cadre pédagogique (une personne). Le cadre de mise en œuvre qui est clairement le plus plébiscité par les enseignants est celui du petit groupe (64,3 % de l'échantillon mentionne qu'une mise en œuvre plus individualisée est possible en petit groupe). Parfois même, le cadre du petit groupe est préféré au suivi individuel : « *Sur les évocations, il nous faut un petit groupe : individuellement, ça ne marche pas, c'est clair... L'échange est porteur sur certains exercices... sur les jeux de logiques, donner du sens, faire des liens... : des petits groupes de quatre ou cinq.* » (11° entretien).

Les cadres pédagogiques les mieux adaptés pour mettre en œuvre la gestion mentale	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A – Gestion mentale applicable dans n’importe quel cadre pédagogique					X										07,1
B – Gestion mentale pouvant être mise en œuvre en classe, mais avec des limites		X		X				X						X	28,6
C – Gestion mentale applicable en grand groupe, avec quelques limites							X	X			X	X		X	35,7
D – Gestion mentale applicable de façon plus individualisée en petit groupe		X	X	X			X		X	X	X		X	X	64,3
E – Gestion mentale utilisable de manière approfondie dans des suivis individuels	X	X			X	X					X	X			42,9

Ce n’est que très minoritairement que les enseignants disent de façon explicite que la gestion mentale est applicable dans n’importe quel cadre pédagogique (une personne). Le cadre de mise en œuvre qui est clairement le plus plébiscité par les enseignants est celui du petit groupe (64,3 % de l’échantillon mentionne qu’une mise en œuvre plus individualisée est possible en petit groupe). Parfois même, le cadre du petit groupe est préféré au suivi individuel : « *Sur les évocations, il nous faut un petit groupe : individuellement, ça ne marche pas, c’est clair... L’échange est porteur sur certains exercices... sur les jeux de logiques, donner du sens, faire des liens... : des petits groupes de quatre ou cinq.* » (11° entretien).

Mais, certains enseignants sont partisans d’une mise en œuvre plus strictement individuelle : « *Je pense que tout ce qui est de l’ordre du processus de gestion des données mentales par un élève, et l’écoute à ce processus là, et une aide à ce processus là, c’est beaucoup plus pertinent sur des relations individuelles* » (12° entretien). En particulier, dans le cadre de tutorats d’élèves, la gestion mentale est perçue comme un outil très bien adapté à ce dispositif : « *Le tutorat, c’était ma première expérience cette année, et heureusement que j’avais la gestion mentale, parce que je ne sais pas ce que j’aurais fait* » (2° entretien).

En regard de ces possibilités de mise en œuvre de façon individualisée ou strictement individuelle, ce sont plutôt les limites dans l’utilisation de la gestion mentale qui sont pointées en classe entière : « *Je crois que j’ai du mal à m’en servir en classe entière... Je privilégie en groupe ou pour des actions individuelles* » (7° entretien). Mais certains enseignants défendent toutefois les applications, même plus limitées, lors des cours habituels : « *Je crois que c’est bien que le discours sur la gestion mentale soit donné dans des classes entières* » (4° entretien).

Enfin, en grand groupe, dans le cadre notamment de l’accompagnement personnalisé, les avis sont partagés, avec des partisans d’une mise en œuvre importante de la gestion mentale dans ce cadre : « *La gestion mentale fait réfléchir les élèves sur leur façon de faire et sur ce qui est vraiment important même pendant la classe. Et donc, c’est pour ça que je me dis que l’accompagnement personnalisé, c’est vraiment*

l'endroit où on devrait pouvoir travailler ce genre d'applications » (8° entretien). Mais certains points de vue sont beaucoup plus critiques : « On m'a mis une heure d'accompagnement personnalisé, donc j'en fais, mais je sens la grande différence entre le confort et la pertinence d'un petit groupe avec les outils de gestion mentale, et je constate la dilution de ces outils là dans un plus grand groupe » (12° entretien).

Alors, selon les enseignants questionnés, de quelle façon la gestion mentale, abordée dans des dispositifs différents, est-elle perçue par les élèves ? Il s'agit ici du deuxième thème de la rubrique, en provenance de l'arbre thématique, concernant l'évaluation de la gestion mentale par les enseignants.

Il semble que leurs réactions soient assez diverses. 6 enseignants signalent réticences ou refus de certains élèves vis-à-vis de la gestion mentale (42,9 %), certaines classes faisant même preuve d'une hostilité déclarée : « Une classe que j'ai eu en terminale STG... ça les changeait de la pratique habituelle et ça les mettait mal à l'aise, et du coup, ils étaient franchement hostiles » (7° entretien). Mais une adhésion visible d'autres élèves à la gestion mentale est également signalée de façon équivalente (5 enseignants, soit 35,7 %) : « Je pense qu'il y a des élèves qui, dans la réflexion qu'ils ont sur leur propre travail d'élève, sont déjà sensibles au discours sur la gestion mentale qu'on peut avoir en classe entière » (4° entretien).

Au-delà des réactions des élèves, se pose la question de la pertinence et de l'efficacité de la gestion mentale selon les profils d'élèves ? Si les avis sont partagés, quelques tendances apparaissent :

Pertinence et efficacité de la gestion mentale selon les profils d'élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A – Gestion mentale profitable à tous les élèves et au groupe-classe		X		X				X				X	X		35,7
B – Efficacité limitée auprès d'élèves démotivés, dissipés ou en très grande difficulté					X		X	X		X	X	X	X	X	57,1
C – Plus grande efficacité avec les élèves en difficulté demandeurs d'aide							X	X	X	X	X		X	X	50
D – Gestion mentale très utile pour les bons élèves		X								X		X		X	28,6
E – Gestion mentale sans réelle utilité pour les bons élèves							X		X						14,3

Il s'agit ici d'un autre thème se rattachant à la rubrique concernant l'évaluation de la gestion mentale par les enseignants qui la mettent en œuvre, avec cinq sous-thèmes différents.

La gestion mentale est jugée profitable à tous les élèves par seulement une minorité d'enseignants (35,7 % de l'échantillon), qui relèvent aussi parfois qu'elle a un effet apaisant sur le groupe-classe : « L'approche gestion mentale avait permis aux collègues de diminuer voire même d'éliminer des problèmes de discipline et relationnels, potentiels avec ces classes-là » (12° entretien). Une majorité de l'échantillon estime qu'elle n'a qu'une efficacité limitée auprès des élèves démotivés ou dissipés (57,1 %), car « Si l'élève n'a pas envie, quoiqu'on fasse, on ne peut rien faire... » (5° entretien). De même, les élèves en très grande difficulté risquent de ne pas en tirer profit : « Pour des élèves en très grande difficulté... la gestion mentale,

et surtout les entretiens, passent par des mots... Et la familiarité avec les mots, avec les concepts qu'il a quand même derrière, pose des limites » (11° entretien). Par opposition, un profil d'élèves mieux adapté à la gestion mentale serait constitué d'élèves en difficulté, mais restant demandeurs d'aide (pour 50 % de l'échantillon) : « C'est vrai que c'est sûrement plus intéressant pour des élèves bosseurs, motivés, mais qui n'y arrivent pas et qui peuvent être vraiment aidés par une approche comme ça » (10° entretien). Enfin, les avis sont divergents concernant l'utilité de la gestion mentale pour les bons élèves : si quatre enseignants de l'échantillon pensent qu'elle peut être très utile (« Les meilleurs, ils s'en emparent tout de suite et ils deviennent encore plus performants », extrait du deuxième entretien), deux estiment qu'ils n'en ont pas besoin et que ça peut même d'une certaine façon les perturber. Pour les enseignants questionnés, la gestion mentale semble ainsi convenir avant tout à un profil d'élève « en difficulté mais travailleur » et montre ses limites face aux élèves démotivés, de plus en plus nombreux aujourd'hui.

Un dernier thème de cette rubrique évaluative, concernant l'intérêt et l'efficacité de la gestion mentale selon les enseignants, porte sur la façon dont sa place est perçue par rapport à d'autres approches pédagogiques ? Le tableau ci-dessous propose une synthèse en réponse à cette question.

La place de la gestion mentale par rapport à d'autres approches	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A – Place centrale complétée par d'autres approches plus secondaires	X				X			X		X	X		X		42,9
B – Synthèse ou complémentarité entre la gestion mentale et d'autres approches	X		X		X			X				X	X		42,9
C – Place seulement secondaire en complément d'autres approches		X		X			X		X				X		35,7
D – Place réduite à cause du poids des contraintes institutionnelles				X					X		X			X	28,6

Les avis ne sont pas clairement tranchés ici, mais une courte majorité d'enseignants se dégage toutefois pour estimer que la gestion mentale doit occuper une place centrale ou établir une synthèse avec d'autres approches (8 sur 14, soit 57,1 %). Une partisane d'un rôle central pour la gestion mentale estiment par exemple que : « La formation en gestion mentale, c'est peut-être celle que j'utilise le plus... que maintenant je fais tout le temps sans même m'en rendre compte... Les autres, ce sont des choses très ponctuelles » (8° entretien). On remarque ici que certaines pratiques issues de la gestion mentale ont été transformées en de véritables schèmes d'action, largement automatisés. Parfois même, l'enseignant ayant suivi plusieurs formations ne sait plus auxquelles il emprunte : « il faudrait que je me regarde pédaler vraiment en me disant : tiens, là, quand je fais ça : d'où ça vient en fait ? » (13° entretien) ; ou encore : « Au bout d'un moment, j'arrive dans un territoire où j'ai du mal à étiqueter chacun de mes comportements avec : ça c'est de la gestion mentale, ça c'est de l'analyse transactionnelle, etc. » (12° entretien). Ainsi, les

enseignants insérant la gestion mentale en complémentarité avec une autre approche, l’immergent souvent dans une sorte de synthèse personnelle : « *Moi, j’ai découvert les pratiques d’éducabilité avec la médiation cognitive... La gestion mentale, elle est venue renforcer tout ça... : ce regard positif sur l’élève, l’idée que ce sont des outils qu’on partage avec l’élève, donc qu’on le rend plus autonome* » (13° entretien).

Toutefois d’autres enseignants considèrent que d’autres approches constituent, soit un préalable à la gestion mentale (« *Je mets la brain gym... par exemple, pour des élèves qui ne tiennent pas en place... Après on peut embrayer sur la gestion mentale* », extrait du 2° entretien), soit leur approche centrale, avec alors une place seulement secondaire pour la gestion mentale : « *L’analyse transactionnelle me sert davantage dans ma gestion de la classe, dans mes échanges avec les élèves... Alors que la gestion mentale...* » (7° entretien). Ils constituent une assez forte minorité (35,7 %).

Enfin, quatre enseignants (28,6 %) relèvent la place réduite de la gestion mentale à cause du poids des contraintes institutionnelles, que ce soit le cadre européen d’enseignement des langues ou encore la démarche d’investigation en SVT.

Chez les enseignants formés, la place de la gestion mentale reste donc souvent importante, avec souvent des articulations avec d’autres approches pédagogique, transversales ou disciplinaires.

6/ La perception du regard d’autres acteurs de l’établissement sur la gestion mentale

Après avoir parcouru le regard des enseignants formés sur la gestion mentale, il est intéressant, notamment pour évaluer l’impact d’un éventuel "effet-établissement"⁴⁴⁵, de s’interroger sur la façon dont les autres acteurs de l’établissement, et au-delà les autorités académiques, appréhendent cette approche pédagogique. Il s’agit ici de la dernière *rubrique* de l’arbre *thématique*. C’est à travers la perception qu’en ont les enseignants ayant suivi la formation que cet aspect sera abordé, avec d’abord l’attitude des autres enseignants, puis celle de la direction de l’établissement.

La manière dont les enseignants perçoivent le regard porté sur la gestion mentale par les autres enseignants de l’établissement, rendant compte du premier *thème* de cette *rubrique*, est résumée dans le tableau ci-dessous, rassemblant les cinq *sous-thèmes* ici distingués :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A – Indifférence l’emportant largement sur l’hostilité ou l’adhésion												X		X	14,3
B – Opposition ou scepticisme face à la gestion mentale		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	85,7
C – Marques d’intérêt ou de confiance à l’égard de la gestion mentale			X			X					X		X	X	35,7
D – Évolution dans un sens positif du regard porté sur la gestion mentale		X	X	X	X	X		X		X		X		X	64,3
E – Nouvelle formation mise en place à la suite du premier stage		X						X		X	X		X		35,7

⁴⁴⁵ Voir plus haut, dans le cadre théorique (2° partie : I – D - 4/, pp. 62-63).

Même si l'indifférence l'emporte selon deux enseignants de l'échantillon, ce sont surtout les réactions d'hostilité ou de scepticisme qui sont relevées par une large majorité (85,7 %). Une enseignante propose ainsi une répartition quantitative des réactions de ses collègues aux mises en œuvre de la gestion mentale dans son établissement : *« Si je devais donner un pourcentage, je pense que 80 % sont indifférents, 5 % pensent qu'on est des fous, et les 15 % qui restent se partagent entre 7 % de curieux et 8 % qui s'intéressent suffisamment pour éventuellement imaginer intégrer les équipes »* (12° entretien).

Une analyse aussi précise reste isolée chez les enseignants de l'échantillon, qui relèvent plutôt le scepticisme ou l'hostilité de leurs collègues, en tout cas au départ, parfois d'ailleurs en comprenant cette attitude initiale : *« Je pense que par rapport aux autres enseignants, il y a une grande ignorance et donc un certain scepticisme, ce qui me semble assez légitime »* (4° entretien). Ces préventions de départ sont à trois reprises expliquées par une certaine crainte des enseignants face à l'intitulé « gestion mentale » : *« C'était le côté "psy" qui faisait un peu peur »* (3° entretien) ; et plus précisément : *« Il y a eu qui voyaient ça comme une mise à nu un petit peu, ou de la personne, ou de ce qu'elle faisait en classe, et ça les gênait beaucoup »* (6° entretien). Pour d'autres, c'est la perspective des remises en cause à opérer qui explique le manque d'intérêt ou l'hostilité : *« L'idée, c'est que s'ils peuvent s'en passer et s'ils peuvent éviter de se poser trop de questions sur des trucs comme ça, ce n'est pas mal non plus. C'est nouveau, c'est bizarre, ça risque de me faire me remettre en question sur certains trucs... On va éviter et rester au chaud. »* (14° entretien). Mais parfois, les raisons du scepticisme sont jugées plus profondes : *« Il y a des collègues qui pensent que la pédagogie n'existe pas, que si ça existe c'est quelque chose d'inutile, que le transfert des connaissances se fait par osmose sans doute... Et ces collègues-là réagissent en pensant que ce qu'on fait, c'est du pipo, du baratin, des bons mots et une fausse science »* (12° entretien).

Toutefois, certains enseignants de l'échantillon (35,7 %) relèvent aussi des marques d'acceptation ou d'intérêt de certains collègues pour la gestion mentale et la formation se déroulant dans l'établissement : *« Ici, les collègues, ils en ont entendu parler... Les collègues qui utilisent la gestion mentale sont plutôt reconnus dans l'établissement, donc du coup, beaucoup de collègues posent des questions »* (13° entretien). En fait, il semble que la façon dont les enseignants, formés les premiers en gestion mentale, communiquent sur cette approche dans l'établissement, joue un grand rôle dans l'évolution de l'attitude d'une bonne partie de leurs collègues. Dans certains cas, des réunions sont organisées par l'équipe de direction, pour mener ces enseignants à parler de la formation qu'ils ont suivie : *« Il faut dire que quand on a présenté ça, nous, on était vraiment convaincus de ce qu'on avait reçu : il y en a qui a beaucoup intéressé »* (3° entretien) ; avec des précisions sur le discours tenu : *« Moi, ce que je disais dans ces cas-là, c'est que la gestion mentale, ce n'est pas du tout être un gourou où on va manipuler les esprits, c'est plutôt essayer de voir comment l'esprit fonctionne »* (5° entretien).

Du coup, il est relevé de façon très majoritaire par les enseignants de l'échantillon (64,3 %) une évolution dans un sens positif du regard porté sur la gestion mentale : « *Le frein, c'était les collègues en fait, au départ, il y a dix ans. Après, là, comme ça devient de plus en plus difficile d'enseigner, j'ai bien senti que les freins lâchaient et que, après... n'importe quoi pour nous sauver !* » (2° entretien). Cette évolution positive de la perception de la gestion mentale par les enseignants de l'établissement a mené assez souvent à l'organisation de nouvelles formations, dans trois lycées sur les quatre couverts par l'échantillon.

Mais cette diffusion de la gestion mentale dans l'établissement est parfois fortement nuancée : « *Moi, ici, avec les collègues que j'ai l'habitude de voir le plus souvent, non, il n'y a pas eu de saine émulation* » (7° entretien). Parfois même, c'est un essoufflement qui est relevé. Par ailleurs, une des enseignantes de l'échantillon relève que la diffusion de la gestion mentale dans son établissement mène parfois à des caricatures (« *À mon avis, la limite aujourd'hui de la gestion mentale, c'est que, justement, tout le monde croit la connaître, parce qu'on a tous chez les profs cette idée de visuels - auditifs - kinesthésiques* », extrait du 13° entretien), voire à des dérives (« *La tendance pourrait être d'enfermer l'élève, avec le risque de dire : "ok, c'est un visuel, je ne lui donne que des stimuli visuels"... Ça, ce serait un risque, de mettre l'élève dans des petites cases, et la gestion mentale elle est pratique pour ça... parce qu'elle en donne, des petites cases !* »).

Le deuxième thème de cette rubrique, concernant le regard des autres acteurs sur la gestion mentale, a trait à la façon dont les enseignants de l'échantillon perçoivent l'attitude de l'équipe de direction dans leur établissement. Les trois sous-thèmes distingués ici constituent le tableau ci-dessous :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	%
A – Regard positif ou soutien de l'équipe de direction		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		71,4
B – Indifférence ou neutralité de l'équipe de direction							X		X		X		X	X	35,7
C – Freins suscités par l'équipe de direction							X	X	X			X		X	35,7

C'est donc très majoritairement une attitude positive et encourageante pour la formation et les actions pouvant en découler qui ressort de ce tableau (71,4%), mais avec des nuances selon les établissements, les directions qui s'y sont succédées, voire même les actions découlant de la formation (d'où plusieurs appréciations différentes apportées dans la moitié des entretiens). Les personnels de direction ont souvent, concernant la gestion mentale, un regard positif et intéressé : « *Au niveau des personnels de direction, c'était connu, et du coup c'était quelque chose qui était plutôt reconnu d'ailleurs... C'est accepté comme étant une pédagogie qui est plutôt efficace* » (13° entretien) ; ou encore : « *J'ai l'impression que l'administration se disait : c'est une piste à regarder, ce n'est pas la solution miracle, mais c'est sans doute un des leviers dont on dispose pour faire réussir au mieux les élèves* » (5° entretien). Les demandes de formation sont donc souvent accompagnées par l'équipe de direction jusqu'à leur

réalisation. Parfois même, la demande de formation est stimulée par l'équipe de direction, sans être pour autant imposée aux enseignants : « *La formation au départ a été initiée par le Proviseur-adjoint, qui était tout à fait intéressé par l'idée que ses collègues puissent se former et apporter une aide plus efficace aux élèves* » (10° entretien). Et après la formation, lorsque des actions sont mises en place, la direction de l'établissement peut être soucieuse de tenir compte des demandes organisationnelles et de rémunérer les enseignants à la hauteur de leur investissement : « *En équipe méthodo, quand on demandait... une heure libérée pour tout le monde, il n'y avait aucun souci, on était fort bien entendu. Pour le paiement des heures qu'on pouvait faire en plus, il n'y avait aucun souci aussi... On n'avait pas besoin de se battre pour que ce soit accepté ou reconnu* » (10° entretien).

Mais cette perception très positive est nuancée par les remarques de certains enseignants, montrant des attitudes variables des équipes de direction. C'est d'abord le manque de soutien et de reconnaissance qui peut être déploré : « *Je n'ai pas senti spécialement de bâtons dans les roues de la part de la direction,... ni non plus... enfin personne ne m'a dit : c'est très bien* » (9° entretien). Ce regret s'accompagne souvent de celui du manque de moyens mis à la disposition des équipes souhaitant s'investir dans une action en gestion mentale : « *J'ai l'impression qu'ils ne nous donnent pas beaucoup de moyens... Le projet est mis en place, tout va bien... et derrière, il n'y a jamais les moyens pour l'appliquer* » (8° entretien) ; ce qui peut entraîner une lassitude et un découragement chez certains enseignants : « *Ici, on essaie d'innover, de faire des choses en plus, mais c'est toujours "en plus", et moi, au bout d'un moment, je dis stop, donc du coup je rejette les choses pour lesquelles on ne me donne pas les moyens* » (9° entretien). Enfin, ce sont aussi parfois les demandes organisationnelles dont il n'est pas tenu compte (heures de concertation, alignement de plusieurs classes pour des séances méthodologiques, etc.).

D'autre part, la mise en place de l'*accompagnant personnalisé* en seconde à la rentrée 2010 a parfois eu des répercussions négatives sur les actions engagées auparavant : « *Nous, on proposait à l'établissement de reconduire l'équipe méthodo sur les heures d'AP. On était prêts à faire un compromis au niveau de la dotation horaire en disant : au lieu d'avoir six profs qui opèrent tout le temps, on est prêts à n'avoir que cinq profs avec un roulement... Ça mangeait moins d'heures, mais ça permettait quand même d'avoir des groupes d'élèves de huit au lieu de dix-sept. On trouvait qu'on avait fait une proposition qui tenait la route : elle nous a été refusée, pour des raisons financières* » (12° entretien). On voit bien ici que l'équipe de direction est obligée de relayer une logique budgétaire préjudiciable à la poursuite des actions engagées en gestion mentale dans l'établissement, et que la mise en place de l'accompagnement personnalisé mène dans cet établissement, de façon apparemment paradoxale, à une moindre individualisation du suivi méthodologique des élèves.

Enfin, quelques enseignants interviewés (quatre au total) ont donné leur point de vue sur les regards portés sur la gestion mentale au-delà de l'établissement, à un niveau académique. Très partiels, ces témoignages ne se prêtent pas à un traitement quantitatif, mais apportent néanmoins des éléments signifiants. L'une des enseignante de l'établissement, également formatrice, relève la bonne image, selon elle, de la gestion mentale au niveau académique : « *Dans l'académie, dans ce lycée, et dans tous les lycées où je suis allé en formation aussi, c'est à chaque fois un regard positif, et c'est pareil, c'est reconnu* » (13^o entretien). Cette appréciation optimiste doit toutefois être largement nuancée par d'autres témoignages. Une enseignante relève par exemple l'ignorance totale de la gestion mentale par des formateurs disciplinaires : « *Les formateurs qui travaillent sur la mise en place du cadre européen des langues n'ont absolument aucune idée de ce qu'est la gestion mentale* » (4^o entretien). Par ailleurs, les inspecteurs pédagogiques peuvent avoir une image négative de la gestion mentale, comme dans l'exemple suivant : « *Il avait un regard très hostile, parce qu'il avait inspecté une collègue qui lui avait fait un cours "en" gestion mentale... et donc totalement en désaccord avec ce qu'on nous demande de faire... Quand je lui ai expliqué que dans mon cours, il avait vu des choses de gestion mentale..., il m'a dit : "oui, d'accord, mais alors comme outil". Et il est reparti en étant moins agressif* » (8^o entretien). On constate ici les contradictions qui peuvent apparaître entre un regard guidé par le primat de la didactique disciplinaire et un regard axé sur la transversalité des compétences (comme en gestion mentale).

La position de la gestion mentale dans les établissements où des formations ont eu lieu, et plus largement au niveau académique, apparaît donc comme assez contrastée, mais globalement très fragile.

À partir de cette présentation des résultats de l'enquête effectuée sur le terrain, respectant dans sa progression l'*arbre thématique* construit lors de l'analyse des données, quelles hypothèses vont pouvoir être validées ? Quelles hypothèses seront au contraire invalidées ? C'est l'objet de la partie qui suit.

C - La validation des hypothèses

Valider une hypothèse, c'est la confronter au réel⁴⁴⁶. Il s'agit donc ici plus que jamais de mettre à distance le plus possible mon propre univers interprétatif et les différents biais pouvant compromettre la validité de la recherche. Pour cela, je vais, d'une part, m'appuyer sur les résultats de l'analyse des données, mais en approfondissant la confrontation d'*énoncés* provenant de *thèmes* ou de *sous-thèmes* différents ; et d'autre part, recourir au cadre théorique afin de mieux mettre en perspective les témoignages du terrain.

⁴⁴⁶ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p. 56.

1/ L'hypothèse centrale de départ

Il s'agissait ici de la première réponse formulée à la problématique interrogeant sur la façon dont les formations en gestion mentale peuvent inciter les enseignants de lycée général à mettre en œuvre un enseignement plus personnalisé afin de favoriser au mieux la réussite de leurs élèves. Cette hypothèse a été ainsi formulée : « **En suscitant chez les enseignants une attitude introspective sur leur propre style cognitif, leur permettant certaines prises de conscience, les formations en gestion mentale les mènent à exercer une médiation plus personnalisée pour accompagner leurs élèves dans le transfert de différentes compétences transversales** ».

Afin de valider cette hypothèse, différents *sous-thèmes* ont été sollicités comme critères de validation : ils constituent les colonnes du tableau ci-dessous (de "a" à "e"). Comme ces *sous-thèmes* proviennent de *thèmes*, et parfois même de *rubriques*, différents, j'ai fait apparaître également leur codage (par exemple : I-B-3) tel qu'il figure sur l'*arbre thématique* (voir en annexe). Les différents entretiens figurent cette fois-ci à l'horizontale, ce qui permet d'évaluer, pour chaque entretien, si l'hypothèse peut être ou non validée (bilan établi dans la colonne de droite). En bas du tableau figurent les pourcentages attribués à chacun des *sous-thèmes*, avec à droite le bilan général permettant ou non de considérer l'hypothèse comme valide. Le même mode de représentation sera adopté pour chacune des hypothèses examinées.

Le premier des *sous-thèmes* sélectionnés est la **découverte de son propre fonctionnement cognitif** lors de la formation (a = I-B-3) : en effet, cette découverte peut être considérée comme une prise de conscience centrale permettant une meilleure mise à distance de son propre style d'apprentissage afin de proposer aux élèves une médiation mieux adaptée à leurs propres difficultés. J'ai donc estimé que ce critère est déterminant pour la validation de l'hypothèse. Le second, toujours issu de la première *rubrique* de l'*arbre thématique*, concerne les **découvertes des différences dans le fonctionnement cognitif des apprenants** (b = I-B-4) : cette prise de conscience peut en effet être considérée comme complémentaire de la précédente afin de mieux prendre en considération les différents styles d'apprentissage des élèves. Il ne s'agit donc pas ici d'un critère déterminant. Le troisième critère est l'**importance donnée à la pratique du dialogue pédagogique lors de la formation** (I-C-4) : en effet, le dialogue pédagogique apparaissant comme le moyen essentiel utilisé en gestion mentale pour susciter une attitude métacognitive et provoquer d'éventuels conflits socio-cognitifs, l'importance qui lui est accordée au moment même de la formation semble un élément important, y compris sur le plan de l'évolution de l'identité professionnelle, dans une perspective de réutilisation avec les élèves. C'est cet aspect qui explique le choix des deux derniers *sous-thèmes* sélectionnés comme critères de validation. Ceux-ci concernent cette fois les pratiques mises en œuvre à l'issue de la formation : **pratiques visant le retour métacognitif et la prise de conscience** (II-C-5)

et **pratiques tournées vers une remédiation individualisée** (II-C-6). Ces deux groupes de pratiques suggèrent d'abord une posture d'accompagnement plus marquée que d'autres. De plus, le premier groupe mentionné suppose la mise en œuvre du *dialogue pédagogique* par les enseignants afin de susciter des prises de conscience chez leurs propres élèves. Pour sa part, le second groupe de pratiques rassemble celles qui sont les plus individualisées ou personnalisées parmi toutes celles qui proviennent de la gestion mentale. J'ai considéré que la présence de deux au moins des trois derniers critères sélectionnés (c, d ou e) étaient nécessaire pour que l'hypothèse soit validée, ce qui suppose une sensibilité à l'importance du dialogue pédagogique, soit au moment de la formation (c), soit dans les applications avec les élèves (d). Ces différents choix mènent au tableau suivant :

N°1	a - Découverte de son propre fonctionnement cognitif (I-B-3)	b - Découverte des différences dans le fonctionnement cognitif des apprenants (I-B-4)	c - Importance de la pratique du dialogue pédagogique lors de la formation (I-C-4)	d - Pratiques visant le retour métacognitif et la prise de conscience (II-C-5)	e - Pratiques tournées vers une remédiation individualisée (II-C-6)	Entretiens allant globalement dans le sens de la validation de cette hypothèse ?
1	X		X	X	X	Oui
2	X	X		X		Oui
3	X	X	X	X	X	Oui
4			X		X	Non
5		X				Non
6			X		X	Non
7	X	X	X	X		Oui
8	X	X			X	Oui
9	X	X	X			Non
10	X		X	X	X	Oui
11	X		X	X	X	Oui
12	X		X	X	X	Oui
13	X	X	X	X	X	Oui
14	X	X	X	X		Oui
%	78,6	57,1	78,6	64,3	64,3	Oui : 71,4 % Non : 28,6 % Hypothèse validée

À la lecture de ce tableau, on constate donc que seulement 4 enseignants sur les 14 de l'échantillon ne sont pas, d'après leur propre témoignage, dans un regard sur la formation et une posture professionnelle, menant à valider dans leur cas l'hypothèse n°1. Pour les autres (10 enseignants), il apparaît que la formation suscite chez tous une attitude introspective tournée vers la découverte, ou tout au moins, une meilleure connaissance de leur propre style d'apprentissage (ou de leur *profil pédagogique*, en reprenant la vocabulaire de la gestion mentale) : il s'agit ici d'une attitude métacognitive menant à la construction progressive de *métaconnaissances* sur soi-même. Ce retour introspectif ou métacognitif est complété chez une majorité (6 sur 10) par des découvertes plus générales sur le fonctionnement cognitif des autres apprenants : il s'agit ici d'une familiarisation avec différents *styles d'apprentissage* présents

dans le groupe d'enseignants en formation, et aussi d'une confrontation à l'*altérité*, auparavant insoupçonnée, si ce n'est jugée inconcevable.

En général, ces enseignants ont mentionné que la pratique de formation favorisant ces différentes prises de conscience est le *dialogue pédagogique* (8 sur 10). Le fait de relater dans le détail son expérience subjective, à travers les réponses données aux questions du formateur, portant un regard empathique sur les personnes interviewées, aide à provoquer ces prises de conscience. Il apparaît en effet que cette pratique repose sur des interactions sociales (échanges en groupe), mais aussi sur une confrontation à ses propres représentations, pouvant déboucher sur un conflit cognitif. Pour autant, la rupture épistémologique n'est pas suffisamment marquée pour entraîner un refus pur et simple de ces apports de formation, qui paraissent assez bien convenir à la *zone proximale de développement* de ces enseignants.

C'est leur propre vécu de stagiaire que, d'une certaine façon, ces enseignants transposent face à leurs élèves. Ils choisissent en effet souvent (7 enseignants sur 10) des pratiques pédagogiques individualisées qui les placent dans une posture d'*accompagnant*, souvent dans le cadre de dispositifs à faibles effectifs, où une réelle *personnalisation* du suivi est possible. La *médiation* qu'ils mènent alors vise généralement (9 enseignants sur 10) le développement d'une *posture métacognitive* chez leurs élèves, en pratiquant avec eux le *dialogue pédagogique* qu'ils ont appris à mener dans le cadre de la formation. Les séances dans lesquelles ils interviennent ainsi sont généralement consacrées à de la méthodologie transversale : c'est ainsi essentiellement le transfert de *compétences transversales* (ici souvent pensées en terme de *gestes mentaux*, de *projets de sens*, ou de *modalités évocatives*) qui est visé et favorisé par le développement de ces habiletés et de ces connaissances métacognitives.

Sur le plan du développement professionnel, la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques ne va pas sans une réelle transformation identitaire, favorisée par un meilleur sentiment d'efficacité et une meilleure contrôlabilité. On peut donc considérer cette première hypothèse comme globalement validée, même si une minorité d'enseignants ne satisfait pas aux critères de validation retenus.

2/ Les hypothèses secondaires concernant les changements suscités chez les enseignants

Trois hypothèses emboîtées ont ici été formulées, afin de répondre à un premier approfondissement de la problématique, interrogeant sur l'effet des formations en gestion mentale sur la personne même des formés.

La première de ces hypothèses a été ainsi formulée : « **Les formations en gestion mentale favorisent l'évolution des stagiaires vers une représentation plus ouverte, différenciée et transversale de l'acte d'apprendre** » (hypothèse n°2). Afin de la valider, différents *sous-thèmes* issus de l'*arbre thématique* ont été sélectionnés. Les deux premiers renvoient aux prises de conscience qui se sont effectuées lors de la formation, soit concernant les **différences dans le fonctionnement cognitif des apprenants** (a = I-B-4), soit

concernant l'acte d'apprendre à proprement parler (b = I-B-5) : on peut en effet considérer que ces prises de conscience peuvent être à l'origine de l'évolution des représentations de l'apprentissage chez les stagiaires, mais ils ne sont pas déterminants pour valider l'hypothèse, constituant simplement des éléments d'explication. Les deux suivants, issus de la deuxième rubrique de l'arbre thématique, désignent les changements perçus par les enseignants concernant leurs représentations, soit de l'acte d'apprendre (c = II-A-1), soit des élèves en situation d'apprentissage (d = II-A-2) : ce sont les deux critères les plus importants pour valider cette hypothèse, et j'ai considéré qu'au moins l'un de ces deux sous-thèmes (c ou d) devait être mentionné dans un entretien en vue de cette validation. Enfin, le dernier sous-thème sélectionné, concernant les pratiques ciblées sur le processus d'apprentissage (e = II-C-3), doit plutôt être considéré comme un élément de confirmation, montrant si les changements dans les représentations mènent ou non à des changements au niveau des pratiques : à priori, il est difficile de le considérer comme déterminant pour la validation de l'hypothèse. On parvient donc ici au tableau suivant :

N°2	a - Découverte des différences dans le fonctionnement cognitif des apprenants (I-B-4)	b - Découvertes sur l'acte d'apprendre (I-B-5)	c - Changement du regard porté sur l'acte d'apprendre (II-A-1)	d - Changement du regard porté sur les élèves en situation d'apprentissage (II-A-2)	e - Pratiques ciblées sur le processus d'apprentissage (II-C-3)	Entretiens allant globalement dans le sens de la validation de cette hypothèse ?
1		X		X	X	Oui
2	X	X	X		X	Oui
3	X	X		X	X	Oui
4			X	X	X	Oui
5	X	X	X	X	X	Oui
6		X	X		X	Oui
7	X			X	X	Oui
8	X					Non
9	X			X	X	Oui
10		X	X		X	Oui
11		X	X	X	X	Oui
12			X	X	X	Oui
13	X		X	X	X	Oui
14	X	X	X	X	X	Oui
%	57,1	57,1	64,3	71,4	92,9	Oui : 92,9 % Non : 7,1 % Hypothèse validée

Seul un enseignant de l'échantillon ne satisfait pas ici aux critères de validation retenus pour cette hypothèse : en effet, dans son cas, la formation ne mène pas à une évolution de ses représentations de l'acte d'apprendre ou des élèves en situation d'apprentissage, et ne débouche pas non plus sur la mise en œuvre de pratiques ciblées sur le processus d'apprentissage. Pour tous les autres, les formations en gestion mentale provoquent des prises de conscience menant à une évolution des représentations, soit sur l'acte d'apprendre (64,3 %), soit sur les élèves en situation d'apprentissage (71,4 %), et il est intéressant de constater que cette évolution des représentations mène pour tous à une mise en œuvre de pratiques

ciblées sur le processus d'apprentissage. Grâce à la médiation du formateur et aux exercices pratiques illustrant le stage, les enseignants s'approprient des savoirs généralement nouveaux sur le fonctionnement de la mémoire, les activités mentales, les images mentales et les styles d'apprentissage, les connaissances et les représentations, mais avec ce "*niveau de formulation intermédiaire*" spécifique à la gestion mentale, présentant l'avantage de réduire les risques de rupture épistémologique, mais l'inconvénient de ne pas être toujours en cohérence avec les acquis scientifiques reconnus.

Avec parfois des conflits cognitifs, cette appropriation mène à une évolution de leurs représentations de l'acte d'apprendre. Celle-ci devient plus ouverte, grâce aux expériences subjectives d'apprentissage vécues lors du stage, s'accompagnant souvent d'interactions sociales bousculant les routines installées. Elle devient aussi plus différenciée, en raison de la meilleure prise de conscience des différents styles d'apprentissage. Elle devient enfin plus transversale, en raison du contenu même du stage (voir hypothèse n°6). Sur le plan du développement professionnel, cette évolution des représentations est centrale, car, si elle est relayée par une pratique suffisamment régulière (ce qui semble être le cas des 13 enseignants pour lesquelles l'hypothèse est validée), elle va permettre l'installation de contre-schémas permettant de faire évoluer l'habitus professionnel et d'intégrer les acquis de la formation à de véritables savoirs d'action : ce processus a été mentionnés par certains enseignants ne cherchant plus à « étiqueter » ces gestes professionnels, qui sont devenus des éléments faisant désormais partie de leur identité professionnelle "*en acte*"⁴⁴⁷. Cette hypothèse est donc largement validée.

La deuxième des hypothèses secondaires renvoyant aux changements provoqués par la formation chez les enseignants est ainsi formulée : « **Les formations en gestion mentale favorisent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques donnant plus de temps d'appropriation aux élèves, prenant davantage en compte les différents styles cognitifs et visant davantage la prise de conscience** » (hypothèse n°3). Tournée vers les pratiques pédagogiques utilisées, cette hypothèse pourra donc être validée par des *sous-thèmes* provenant de la deuxième *rubrique* de l'*arbre thématique*, pouvant toutefois être mis en regard avec des éléments d'évaluation présents dans la troisième. J'ai choisi trois groupes de pratiques illustrant les termes mêmes de l'hypothèse, en regroupant parfois des pratiques de classe (II-C-2) séparées dans la présentation des résultats par *thème* : pour la prise en compte des différents styles cognitifs, **la diversification et le croisement des approches et supports utilisés en classe** (a) ; pour le temps d'appropriation laissé aux élèves, **la pratique des "pauses cognitives"** (b) ; pour les prises de conscience, **les pratiques visant le retour métacognitif et la prise de conscience** (c = II-C-5). Il m'a paru intéressant de mettre en regard ces pratiques avec deux éléments d'évaluation de la gestion mentale par les enseignants qui la mettent en œuvre : d'une part **le fait que la gestion mentale soit jugée applicable en classe ou en**

⁴⁴⁷ Voir plus haut les témoignages cités (3^e partie : I – B - 5/, p. 116).

grand groupe (en rassemblant trois *sous-thèmes* de l'*arbre thématique* : d = III-A-1+2+3), ce qui suggère des mises en œuvre suffisamment fréquentes ; d'autre part le fait que **la gestion mentale occupe une place, soit centrale, soit sous forme d'une synthèse avec d'autres approches**, mais pas secondaire (en regroupant deux *sous-thèmes* de l'*arbre thématique* : e = III-D-1+2), ce qui suggère suffisamment d'applications spécifiques à la gestion mentale. J'ai considéré que l'hypothèse pourrait être validée à partir du moment où les enseignants déclarent mettre en œuvre au moins deux groupes de pratiques sur les trois sélectionnés (a, b, c) et adhérer à l'un des deux éléments d'évaluation de la gestion mentale distingués ici (d ou e). Voici le tableau qui résulte de ces choix :

N°3	a - Diversification et croisement des approches et des supports utilisés en classe (II-C-2)	b - Pratique en classe de « pauses cognitives », en début, en cours, en fin de séance (II-C-2)	c - Pratiques visant le retour métacognitif et la prise de conscience (II-C-5)	d - Gestion mentale jugée applicable en classe ou en grand groupe (III-A-1+2+3)	e - Place centrale de la gestion mentale ou synthèse avec d'autres approches (III-D-1+2)	Entretiens allant globalement dans le sens de la validation de cette hypothèse ?
1	X		X		X	Oui
2		X	X	X		Oui
3		X	X		X	Oui
4				X		Non
5	X	X		X	X	Oui
6		X				Non
7	X	X	X	X		Oui
8		X		X	X	Non
9	X					Non
10		X	X		X	Oui
11	X		X	X	X	Oui
12		X	X	X	X	Oui
13	X		X		X	Oui
14	X	X	X	X		Oui
%	50	64,3	64,3	57,1	57,1	Oui : 71,4 % Non : 28,6 % Hypothèse validée

Quatre enseignants de l'échantillon ne satisfont pas ici aux critères de validation retenus pour cette hypothèse. En effet, ils n'ont pas dit mettre en œuvre au moins deux sortes de pratiques parmi les trois sélectionnées. De plus, ils n'estiment pas toujours que la gestion mentale soit applicable en classe ou en grand groupe (2 sur 4) et lui donnent plutôt une place secondaire par rapport à d'autres approches dans leurs pratiques (sauf pour une enseignante). Par contre, les 10 autres enseignants paraissent avoir intégré la plupart de ces nouvelles tâches à leur activité, avec peut-être dans certains cas un décalage entre *activité attendue*, *activité représentée* et *activité réalisée*, mais qui ne peut être mis en lumière dans le cadre de cette recherche étant donné la méthodologie utilisée.

Leurs compétences professionnelles semblent ainsi s'élargir, avec une intégration progressive de ces pratiques à l'activité elle-même, pour construire un nouveau *schème d'action* contribuant à faire évoluer l'*habitus* professionnel. On peut s'interroger sur la *réflexivité* mise en œuvre concernant ces

nouvelles pratiques, afin d'en favoriser au mieux le *transfert* à différentes situations de classe, ce qui peut renvoyer au travail d'équipe mis en œuvre (voir l'hypothèse suivante).

Sur l'apprentissage de ces pratiques à proprement parler, sur les gestes professionnels à réaliser, l'*apprentissage vicariant* semble être à priori le type d'apprentissage utilisé, avec des ajustements permis par une attitude de praticien réflexif, mais le modèle de l'*apprentissage expérientiel* de Kolb semble aussi pouvoir s'appliquer, avec une circulation entre les quatre pôles constitués par l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Cela pose du coup la question de la place des pratiques de formation, soit comme modèle à transférer, soit comme base possible pour un apprentissage expérientiel (voir l'hypothèse n°7).

Enfin, à quel type de *professionnalité* mène la mise en œuvre régulière de ces pratiques ? C'est ici le problème du *style* professionnel de l'enseignant mettant en œuvre la gestion mentale qui est posé, ainsi que celui de son identité professionnelle face à la grande majorité des enseignants n'ayant pas suivi ce genre de formation, pouvant constituer un *genre* avec lequel il peut se sentir en décalage, d'où parfois un certain sentiment d'*altérité* vécu à travers sa perception du regard porté sur lui par ses collègues.

Étant donné le faible nombre d'enseignants ne satisfaisant pas aux critères de validation de cette hypothèse, on peut la considérer comme globalement validée. Il est vrai néanmoins que ses critères peuvent être jugés excessivement souples, étant donné qu'on aurait pu considérer que les trois types de pratiques sélectionnés devraient être mis en œuvre (ce qui n'est le cas que pour deux enseignants). Mais il me semble nécessaire de tenir compte du fait que les différentes pratiques pédagogiques appliquées par les personnes interrogées n'ont pas toujours été relevées de manière exhaustive dans le cadre de l'entretien : c'est une des faiblesses de la méthodologie utilisée dans cette recherche.

Enfin, la troisième hypothèse secondaire concernant les changements provoqués par la formation chez les enseignants est ainsi formulée : « **Les formations en gestion mentale mènent les enseignants à un travail d'équipe plus transdisciplinaire, car ceux-ci en sortent convaincus de l'intérêt de travailler sur des compétences de base communes et disposent désormais d'un vocabulaire commun** » (hypothèse n°4). Tournée vers la question du travail d'équipe et de la transdisciplinarité, cette hypothèse pourra être validée en croisant des *sous-thèmes* issus de la 2° et de la 4° *rubrique* de l'arbre thématique. D'abord, comme condition préalable, j'ai fixé **l'évolution du regard porté par l'enseignant sur l'acte d'apprendre** (a = II-A-1) ou **la mise en œuvre de pratiques ciblées sur le processus d'apprentissage** (b = II-C-3) : en effet, la possibilité pour les enseignants de travailler en équipe transdisciplinaire ne paraît concevable qu'à au moins une de ces conditions (a ou b), pouvant sembler nécessaire pour qu'ils perçoivent l'intérêt d'un travail sur des compétences transversales et qu'ils s'approprient collectivement le vocabulaire de la formation. Les trois critères suivants permettent d'évaluer la solidité et la durabilité d'un **travail d'équipe**

en lien avec la formation, tel que le perçoivent les enseignants de l'échantillon : celui-ci doit d'abord être **suscité ou en tout cas stimulé par la formation** (c = II-D-2+3) ; il doit bénéficier de **suffisamment d'appuis dans l'établissement** pour pouvoir s'installer dans la durée (d = II-D-5) ; enfin, il doit avoir un **effet d'entraînement sur les autres enseignants de l'établissement**, les attirant vers la gestion mentale, voire suscitant des demandes de formation (e = IV-A-4+5). J'ai estimé que 2 de ces critères sur 3 (c, d ou e) devaient être satisfaits pour que l'hypothèse soit validée. Ces choix mènent au tableau suivant :

N°4	a - Changement du regard porté sur l'acte d'apprendre (II-A-1)	b - Pratiques ciblées sur le processus d' apprentissage (II-C-3)	c - Travail d'équipe dû à la formation ou approfondissement d'un travail d'équipe déjà engagé (II-D-2+3)	d - Appuis pour mener un travail d'équipe dans la durée (II-D-5)	e - Chez les autres enseignants, évolution positive du regard porté sur la gestion mentale ou nouvelle formation (IV-A- 4+5)	Entretiens allant globalement dans le sens de la validation de cette hypothèse ?
1		X	X			Non
2	X	X	X	X	X	Oui
3		X	X	X	X	Oui
4	X	X			X	Non
5	X	X	X		X	Oui
6	X	X			X	Non
7		X	X		X	Oui
8					X	Non
9		X	X	X	X	Oui
10	X	X	X		X	Oui
11	X	X				Non
12	X	X	X	X	X	Oui
13	X	X	X	X		Oui
14	X	X			X	Non
%	64,3	92,9	64,3	35,7	78,6	Oui : 57,1 % Non : 42,9 % Hypothèse invalidée

On constate donc que la validation de cette hypothèse est très fragile, puisque les résultats sont partagés entre 8 enseignants dont les propos iraient dans le sens d'une validation et 6 dont les propos iraient au contraire dans le sens d'une invalidation. Le rôle de la gestion mentale pour susciter ou stimuler un travail d'équipe transdisciplinaire paraît ainsi bien incertain. Il semble ici que l'évolution vers la transdisciplinarité se soit souvent produite avant la demande de stage, ce qui témoigne de l'importance que peut prendre la dimension collective de l'activité chez des enseignants engagés dans la même dynamique de projet. C'est probablement l'expérience vécue du métier d'enseignant face à certaines classes et à certains élèves, s'accompagnant d'un *sentiment d'échec* et d'un manque de *contrôlabilité*, qui a mené dans un premier temps à cette transformation identitaire. Dans l'exercice de la *professionnalité* enseignante, le décalage souvent douloureusement ressenti entre tâche prescrite et tâche effective dans le travail avec les élèves, a pu mener à un rapprochement spontané entre enseignants pour mettre en place une démarche commune sur certains aspects méthodologiques.

Il semble que, le plus souvent, ce soit après que cette approche transdisciplinaire spontanée ait montré ses limites, après que les savoirs d'action mis en œuvre par les schèmes habituels présents chez les enseignants aient montré leurs insuffisances, que les besoins de formation se sont fait sentir de façon collective⁴⁴⁸. C'est alors que les apports de la formation ont permis un certain approfondissement du travail d'équipe transdisciplinaire engagé plus tôt, d'une part, grâce à un apport de connaissances communes sur l'apprentissage qui a pu renforcer les convictions des enseignants sur l'importance d'un travail sur les compétences transversales (voir l'hypothèse n°6), et d'autre part, en raison de l'expérience subjective du stage, provoquant d'autres prises de conscience favorables à une évolution des pratiques professionnelles (voir l'hypothèse n°7). Il semble que, quand la formation a lieu sans qu'un travail d'équipe transdisciplinaire existe auparavant, celui-ci ait du mal à se mettre en place et surtout à se maintenir dans la durée⁴⁴⁹, faute d'une modification suffisamment profonde de l'identité professionnelle des participants. Ces limites et ces incertitudes ne me permettent donc pas de valider cette hypothèse.

Parmi ces trois hypothèses, c'est donc celle qui concerne l'évolution des représentations sur l'acte d'apprendre qui paraît la plus solidement étayée (hypothèse n°2), davantage que celle concernant la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques, qu'il paraît toutefois légitime de valider (hypothèse n°3), alors que l'hypothèse (n°4), concernant l'évolution durable vers un travail d'équipe transdisciplinaire, est pour sa part étayée de façon trop fragile pour être validée.

3/ Les hypothèses secondaires sur les vecteurs favorisant les changements dans le dispositif de formation

Trois autres hypothèses ont été formulées ici, afin d'apporter des réponses provisoires à un second approfondissement de la problématique, tourné vers ce qui permet les changements constatés chez les enseignants, dans la formation elle-même et dans les conditions marquant son organisation et son déroulement.

La première d'entre elle concerne en effet le contexte d'établissement entourant la formation : **« Autour du dispositif de formation, le contexte d'établissement joue un rôle majeur pour favoriser le réinvestissement de la formation en équipe ou pour susciter d'autres demandes de formation »** (hypothèse n°5). Différents *sous-thèmes* extraits de l'*arbre thématique* vont être croisés afin de valider cette hypothèse. On peut distinguer d'abord trois *sous-thèmes* (ou groupes de *sous-thèmes*) constituant des signes d'un contexte favorable environnant l'organisation et le déroulement de la formation : des **causes d'engagement des enseignants dans la formation** qui renvoient à une **démarche collective** et non individuelle (a = I-A-2+4) ; une **attitude de départ plutôt favorable à l'égard de la gestion mentale de la part d'enseignants qui ne participent pas à la formation** (b = IV-A-3) ; une **attitude de l'équipe de**

⁴⁴⁸ Voir le témoignage cité plus haut, à propos des causes d'engagement en formation (3° partie : I – B - 1/, p. 102).

⁴⁴⁹ Voir plus haut (3° partie : I – B - 4/, p. 112).

direction favorable à l'organisation de cette formation et la soutenant (c = IV-B-1). Par ailleurs, deux autres groupes de *sous-thèmes* illustrent l'effet de ce contexte favorable, d'une part, sur le **réinvestissement en équipe de la formation** (d = II-D-2+3+5), et d'autre part, sur l'**évolution positive de l'image de la gestion mentale dans l'établissement** pouvant mener à une autre demande de formation (e = IV-A-4+5). J'ai estimé que l'attitude positive de l'équipe de direction (c) constituait un critère déterminant dans le contexte de la formation, sa présence ou son absence devant déterminer la présence ou l'absence d'effets de la formation pour que l'hypothèse soit validée (les 2 premiers critères, a et b, étant donc secondaires). J'ai aussi considéré que la présence d'un des deux critères portant sur les effets d'un contexte positif (d ou e) suffisait pour valider l'hypothèse. Ces choix permettent d'aboutir au tableau suivant :

N°5	a - Engagement en formation dû au contexte favorable dans l'établissement ou à la demande d'une équipe pédagogique (I-A-2+4)	b - Enseignants non formés de l'établissement montrant de l'intérêt ou de la confiance à l'égard de la gestion mentale (IV-A-3)	c - Attitude de l'équipe de direction marquée par un regard positif ou un soutien à l'égard de la formation en gestion mentale (IV-B-1)	d - Travail d'équipe suscité ou approfondi grâce à la formation, avec des appuis pour le mener dans la durée (II-D-2+3+5)	e - Évolution dans un sens positif du regard porté par les enseignants sur la gestion mentale ou nouvelle formation mise en place à la suite du premier stage (IV-A-4+5)	Entretiens allant globalement dans le sens de la validation de cette hypothèse ?
1				X		Non
2			X	X	X	Oui
3	X	X	X	X	X	Oui
4	X		X		X	Oui
5			X	X	X	Oui
6		X	X		X	Oui
7	X			X	X	Non
8			X		X	Oui
9				X	X	Non
10	X		X	X	X	Oui
11	X	X	X			Non
12	X		X	X	X	Oui
13		X	X	X		Oui
14		X			X	Non
%	42,9	35,7	71,4	64,3	78,6	Oui : 64,3 % Non : 35,7 % Hypothèse validée

La lecture de ce tableau apparaît plus complexe que celle des tableaux précédents, car il y a en effet 4 situations possibles à partir des témoignages des enseignants : soit un contexte jugé favorable (a,b ou c) mène à des effets pour la formation (d ou e), ce qui valide donc l'hypothèse dans les conditions définies ci-dessus (c'est le cas ici de tous les entretiens dont les propos mènent à valider l'hypothèse) ; soit un contexte jugé défavorable ne mène à aucun effet pour la formation, ce qui valide aussi l'hypothèse (mais ce cas de figure n'apparaît pas dans le tableau ci-dessus) ; soit un contexte pourtant favorable ne mène à aucun effet significatif de la formation, ce qui invalide donc l'hypothèse (cas du 11° entretien) ; soit enfin un contexte pourtant jugé défavorable n'empêche par la formation d'avoir des effets réels dans

l'établissement (cas des entretiens n°1, 7, 9 et 14). Au total, l'hypothèse peut donc être validée, car le premier cas de figure l'emporte largement.

Ainsi, l'*effet-établissement* semble jouer un rôle important en ce qui concerne la diffusion d'une culture de formation favorable à la gestion mentale dans l'établissement. Plus particulièrement, le rôle de l'équipe de direction paraît en effet déterminant pour impulser, faciliter, encourager et reconnaître l'investissement des enseignants dans la formation, mais aussi dans des actions mettant en œuvre ces apports dans l'établissement. Chez les enseignants demandeurs de cette formation, les motifs d'engagement sont donc probablement, à côté du désir d'améliorer ses compétences et de s'accomplir personnellement dans le cadre d'une *motivation intrinsèque*, également celui d'une meilleure reconnaissance sociale dans l'établissement, d'une part, par les collègues et d'autre part, par l'équipe de direction, avec donc ici des critères de *motivation extrinsèque*.

Au-delà, la *dimension collective* de l'identité professionnelle semble ici perceptible, avec des démarches de développement professionnel s'inscrivant dans une dynamique à l'échelle de l'établissement, parfois portées par un projet d'établissement clairement formalisé, même si tous les enseignants n'y participent pas. La *culture d'établissement* joue ici probablement un rôle important, avec des valeurs portées, des modes relationnels, des projets collectifs, plus ou moins favorables à une diffusion et à une reproduction de la formation dans l'établissement. Dans certains cas, et ceci permet de nuancer un peu l'hypothèse validée, le travail d'équipe engagé, la dynamique de développement professionnel présente à l'échelle du groupe des stagiaires, permet à la formation d'avoir un impact réel dans l'établissement, même si le contexte est par ailleurs peu favorable (4 entretiens vont dans ce sens).

La deuxième hypothèse, concernant les vecteurs du changement chez les enseignants, est formulée ainsi : « **Les contenus de formation, reposant sur l'étude des cinq gestes mentaux et des composantes du profil pédagogique des apprenants (habitudes évocatives, projets de sens), mènent à une conception plus transversale de l'acte d'apprendre et à une évolution du regard sur l'apprenant, plus ouvert et différencié** » (hypothèse n°6). Suivant la même démarche que pour les hypothèses précédentes, différents *sous-thèmes* ou groupes de *sous-thèmes* vont être sélectionnés et croisés afin de valider ou non cette hypothèse. Les trois premiers critères rassemblent des *sous-thèmes* renvoyant à la façon dont les enseignants stagiaires ont appréhendé les contenus de formation : **les découvertes sur l'apprentissage et les apprenants** effectuées lors de celle-ci (a = I-B-4+5), **le regard positif porté sur ces contenus** de façon générale (b = I-C-2), auquel on peut opposer **les difficultés rencontrées pour se les approprier** (c = I-D-2). J'ai opté ici pour des conditions de validations assez souples : le seul cas invalidant l'hypothèse que j'ai jugé bon de fixer est la conjonction de l'absence de découvertes sur l'apprentissage et les apprenants, l'absence de regard positif sur les contenus de formation, et par contre la présence de difficultés pour s'approprier

ces contenus (a et b non cochés, alors que c coché). Il m'a semblé que dans tous les autres cas (même dans celui où aucun de ces trois critères ne serait relevé), rien d'irréparable ne compromettrait à priori le changement du regard sur l'acte d'apprendre et les élèves en situation d'apprentissage. Par contre, pour les deux derniers critères, renvoyant explicitement à cette **évolution des représentations** (d = II-A-1 sur l'acte d'apprendre, e = II-A-2 sur les apprenants), et afin de respecter la formulation de l'hypothèse, considérant que ces contenus de formation devait mener à la fois à une **conception plus transversale de l'acte d'apprendre** et à un **regard plus ouvert et différencié sur l'apprenant**, j'ai considéré que les deux critères devaient être relevés dans chaque entretien pour que l'hypothèse soit validée. Ces choix mènent donc au tableau suivant :

N°6	a – Lors de la formation, découvertes sur l'acte d'apprendre et sur les différences dans le fonctionnement cognitif des apprenants (I-B-4+5)	b – Regard positif sur les contenus de formation (I-C-2)	c – Difficultés rencontrées pour s'appropriier les contenus de formation (I-D-2)	d – Changement du regard porté sur l'acte d'apprendre (II-A-1)	e – Changement du regard porté sur les élèves en situation d'apprentissage (II-A-2)	Entretiens allant globalement dans le sens de la validation de cette hypothèse ?
1		X			X	Non
2	X			X		Non
3	X	X			X	Non
4				X	X	Oui
5	X		X	X	X	Oui
6				X		Non
7	X		X		X	Non
8	X					Non
9	X		X		X	Non
10		X		X		Non
11		X		X	X	Oui
12				X	X	Oui
13	X			X	X	Oui
14	X		X	X	X	Oui
%	57,1	28,6	28,6	64,3	71,4	Oui : 42,9 % Non : 57,1 % Hypothèse invalidée

Une majorité d'entretien (8) n'allant pas dans le sens de la validation de cette hypothèse, celle-ci doit donc être considérée clairement comme invalidée. En effet, d'une part, il est impossible d'affirmer que c'est grâce aux contenus de formation, peu commentés et évalués, que l'évolution des représentations sur l'apprentissage et les apprenants se produit ; d'autre part, cette évolution est généralement partielle, ne concernant souvent (pour 7 entretiens) que l'un des deux aspects considérés pourtant nécessaires pour valider l'hypothèse. Ainsi, les savoirs sur l'apprentissage et sur le fonctionnement de la mémoire dispensés lors de cette formation ne semblent pas avoir par eux-mêmes un impact significatif sur les représentations des stagiaires. Les enseignants interviewés ne s'étendent d'ailleurs pas en général sur ces aspects théoriques de la formation et on souvent des difficultés à en parler en détail, indépendamment de leurs

propres représentations ou des pratiques qu'ils mettent en œuvre. Ils déplorent d'ailleurs parfois la lourdeur de cet apport théorique et la spécificité du vocabulaire utilisé par la gestion mentale⁴⁵⁰.

Parfois même, ces contenus de formation sont tellement incarnés dans des pratiques pédagogiques, qu'ils ne semblent plus être présents en mémoire sémantique, mais paraissent s'être transformés en nouveaux *schèmes d'action*, plus efficaces pour faire évoluer l'*habitus* de l'enseignant et donc sa *professionnalité*, mais par contre beaucoup plus difficile à exprimer de manière discursive⁴⁵¹. Il semble donc que ce soit la qualité de la *médiation* du formateur, les dispositifs de formation mis en place, avec notamment l'importance des *interactions sociales* favorables à des *conflits cognitifs* bousculant les *connaissances intuitives* des stagiaires, qui doivent alors jouer un rôle plus déterminant. Ces remarques mènent directement à la septième hypothèse.

Celle-ci est ainsi formulée : « **Les pratiques de formation, articulant exercices menant à des dialogues pédagogiques, apports théoriques et analyse de pratiques, favorisent la prise de conscience par les stagiaires de leur propre style d'apprentissage et la mise à distance de leurs pratiques pédagogiques habituelles, permettant donc une évolution de leur professionnalité vers une médiation plus personnalisée** » (hypothèse n°7). Différents *sous-thèmes* vont être sélectionnés ici afin de constituer des critères de validation les plus pertinents possibles. On peut distinguer d'abord deux *sous-thèmes* qui renvoient aux pratiques de formation et à leurs conséquences sur les stagiaires : le **regard positif porté sur les pratiques de formation** (a = I-C-3) et la **découverte par les stagiaires de leur propre fonctionnement cognitif** (b = I-B-3). J'ai estimé qu'au moins un de ces aspects (a ou b) devait être mentionné afin que l'hypothèse puisse être validée. Puis apparaissent trois **sous-thèmes** sur les **pratiques pédagogiques**, concernant soit leur **remise en perspective au moment de la formation** (c = I-B-6), soit leur mise en œuvre dans des domaines favorisant un enseignement plus personnalisé : pratiques **visant le retour métacognitif et la prise de conscience**, avec des dialogues pédagogiques forcément individualisés (d = II-C-5) ; pratiques **tournées vers une remédiation individualisée** (e = II-C-6). Il m'a paru nécessaire que deux de ces critères sur trois (c, d ou e) soient mentionnés afin que l'hypothèse soit validée, ce qui implique au minimum qu'un type de pratiques personnalisées soit effectivement mis en œuvre par l'enseignant. L'ensemble de ces choix mène au tableau ci-dessous, permettant de valider assez nettement l'hypothèse n°7. En effet, la plupart des enseignants de l'échantillon (10 sur 14), d'une part, portent un regard positif sur les pratiques de formation ou ont déclaré avoir fait des découvertes sur leur propre fonctionnement cognitif (4 sur 10 ont fait les deux), et d'autre part, ont évolué vers une mise en œuvre de certaines pratiques pédagogiques

⁴⁵⁰ Voir le témoignage cité plus haut (3° partie : I – B - 1/, p. 104).

⁴⁵¹ Voir les témoignages cités plus haut (3° partie : I – B - 5/, p. 116).

plus personnalisées, souvent en remettant consciemment en perspective leurs pratiques antérieures (c'est le cas pour 8 sur 10) :

N°7	a – Regard positif porté sur les pratiques de formation (I-C-3)	b – Découverte de son propre fonctionnement cognitif lors de la formation (I-B-3)	c – Remise en perspective des pratiques pédagogiques antérieures (I-B-6)	d – Pratiques visant le retour métacognitif et la prise de conscience (II-C-5)	e – Pratiques tournées vers une remédiation individualisée (II-C-6)	Entretiens allant globalement dans le sens de la validation de cette hypothèse ?
1	X	X	X	X	X	Oui
2	X	X		X		Non
3	X	X	X	X	X	Oui
4	X		X		X	Oui
5			X			Non
6	X		X		X	Oui
7		X	X	X		Oui
8	X	X	X		X	Oui
9	X	X				Non
10	X	X		X	X	Oui
11		X		X	X	Oui
12		X	X	X	X	Oui
13		X	X	X	X	Oui
14	X	X		X		Non
%	64,3	78,6	64,3	64,3	64,3	Oui : 71,4 % Non : 28,6 % Hypothèse validée

Il semble donc que, comme cela apparaît explicitement dans certains témoignages⁴⁵², un lien puisse souvent être établi entre les pratiques de formation et l'évolution vers une pédagogie plus personnalisée. En effet, les pratiques de formation en gestion mentale mènent en particulier à favoriser l'introspection des stagiaires : celle-ci peut avoir une *dimension métacognitive* dans le cadre des exercices suivis de *dialogues pédagogiques* régulièrement menés au cours de la formation, mais elle peut aussi consister à développer un comportement réflexif, consistant en une réflexion sur l'action dans le cadre de temps d'analyse de pratique, ou en une réflexion pour l'action dans le cadre de travaux de groupe préparant des mises en œuvre devant les élèves. De plus, les *interactions sociales*, nombreuses lors de ces formations, vont favoriser une appropriation d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, accessibles à la *zone proximale de développement* de la plupart des stagiaires et pouvant ainsi modifier leurs représentations, parfois aux prix de quelques conflits cognitifs.

Ainsi, le développement d'une *attitude métacognitive* sur son propre *style d'apprentissage* et d'un *comportement réflexif* sur ses propres pratiques pédagogiques, doublés de différentes prises de conscience, va pouvoir mener, à condition de reprises ultérieures suffisantes, notamment dans le cadre d'un travail en équipe transdisciplinaire, à une évolution de l'*habitus* professionnel. On peut ainsi parler de *développement professionnel* suscité par ces pratiques de formation, même s'il s'agit ici d'une

⁴⁵² Voir les témoignages cités plus haut (3^e partie : I – B - 2/, pp. 106-107).

professionnalité spécifique, pouvant être parfois en décalage avec les prescriptions plus ou moins explicites de certaines didactiques disciplinaires et plus généralement avec ce qui pourrait être le *genre* du métier d'enseignant tel qu'il est vécu sur le terrain.

Au total, les hypothèses portant sur les conditions et les vecteurs du changement provoqué par la formation chez les enseignants sont également validées de façon diverse : c'est celle concernant l'effet des pratiques de formation (hypothèse n°7) qui apparaît comme la plus largement validée, suivie par celle concernant le rôle du contexte d'établissement entourant la formation (n°5). Par contre, l'hypothèse défendant l'idée d'un impact spécifique des contenus théoriques propres à la gestion mentale a été invalidée assez nettement (n°6).

C'est maintenant l'hypothèse d'arrivée qui doit être confrontée aux données analysées.

4/ L'hypothèse d'arrivée

Cette hypothèse s'est imposée tardivement, apparaissant comme une forme de bilan pour cette recherche, mais ramenant aussi à mes interrogations initiales, que je n'avais pas su formuler clairement au départ du processus de recherche⁴⁵³. Elle renvoie ainsi à la place de la gestion mentale dans la formation continue des enseignants de lycée général, et donc aussi au rôle des formateurs y intervenant. Elle est formulée ainsi : « ***Pour les enseignants ayant suivi une formation suffisamment longue et pouvant la réinvestir collectivement, la gestion mentale peut constituer une approche pédagogique centrale permettant de mieux prendre en charge les difficultés des élèves*** » (hypothèse n°8).

Pour la valider, il convient là encore de prendre appui sur différents *sous-thèmes* issus de l'arbre thématique, regroupés ou mis en regard. La formulation de l'hypothèse pose deux conditions de départ : si la première est remplie par l'ensemble de l'échantillon (on considérera que la formation est suffisamment longue quand elle compte au moins cinq jours et qu'elle est étalée sur deux ans), la seconde n'est remplie que par **neuf enseignants de l'échantillon** (concernant le **travail en équipe** : a = II-D-2+3), qui serviront de base pour la valider les différents critères retenus. Les deux critères suivants concernent **les cadres pédagogiques qui conviennent le mieux à la gestion mentale** (classe ou grand groupe : b = III-A-1+2+3 ; petits groupes ou suivis individuels : c = III-A-1+4+5) : j'ai estimé que la sélection d'un des deux pouvait suffire pour valider l'hypothèse. Ensuite, deux autres critères regroupent des *sous-thèmes* qui correspondent à **l'impact de la gestion mentale auprès des élèves** (jugée efficace sur certains publics en d = III-C-1+3+4 ; peu efficace pour d'autres en e = III-C-2+5) : j'ai considéré qu'ils n'étaient pas déterminant pour la validation, mais qu'il était intéressant de les mettre en regard. Enfin, le dernier critère de validation

⁴⁵³ Voir plus haut (2° partie : II – A – 4/, pp. 82-83).

correspond au sous-thème consacré à la **place centrale de la gestion mentale par rapport à d'autres approches pédagogiques** (f = III-D-1), et renvoie explicitement à la formulation de l'hypothèse : c'est pour cette raison que je l'ai considéré comme déterminant pour valider ou non l'hypothèse. Ces caractéristiques mènent au tableau suivant :

N°8	a – Travail d'équipe dû à la formation ou approfondissement d'un travail d'équipe déjà engagé (II-D-2+3)	b – Gestion mentale applicable en classe ou en grand groupe (III-A-1+2+3)	c – Gestion mentale applicable de façon personnalisée en petit groupe ou individuellement (III-A-1+4+5)	d – Gestion mentale efficace avec certains élèves (tous, les bons élèves, ceux en difficulté mais demandeurs) (III-C-1+3+4)	e – Gestion mentale peu efficace avec certains élèves (les élèves démotivés, dissipés, en grosse difficulté, les bons élèves) (III-C-2+5)	f – Place centrale de la gestion mentale complétée par d'autres approches (III-D-1)	Entretiens allant globalement dans le sens de la validation de cette hypothèse ?
1	X		X			X	Oui
2	X	X	X	X			Non
3	X		X				Non
4		X	X	X			
5	X		X		X	X	Oui
6		X	X				
7	X	X	X	X	X		Non
8		X		X	X	X	
9	X		X	X	X		Non
10	X		X	X	X	X	Oui
11		X	X	X	X	X	
12	X	X	X	X	X		Non
13	X		X	X	X	X	Oui
14		X	X	X	X		
%	64,3 (9)	57,1	92,9	71,4	64,3	42,9	Oui : 44,4 % Non : 55,6 % Hypothèse invalidée

À partir de la méthodologie utilisée dans cette recherche, l'hypothèse d'arrivée de cette recherche ne peut ainsi être validée. La raison majeure en est que seulement une minorité (même importante : 4 enseignants sur 9), parmi les enseignants réinvestissant la formation dans le cadre d'un travail d'équipe, considère que la gestion mentale occupe une place centrale parmi les approches pédagogiques ou didactiques qu'ils mettent en œuvre : la plupart estime qu'elle participe à une synthèse avec d'autres approches ou même n'a qu'une place secondaire pour compléter d'autres approches plus centrales (notamment l'analyse transactionnelle, la médiation cognitive, ou bien des didactiques disciplinaires avec lesquelles elle n'apparaît pas d'emblée très compatible). Ce qui renforce également la fragilité de cette hypothèse, c'est aussi le fait que seule la moitié de l'ensemble des enseignants de l'échantillon (soit 7 sur 14) considère qu'elle peut à la fois être mise en œuvre en classe entière ou en grand groupe d'une part, et en petit groupe ou en suivi individuel d'autre part : les enseignants interviewés sont plus nombreux à considérer qu'elle convient bien à des séances en petit groupe ou individuelles (13 sur 14). Par ailleurs, selon les enseignants questionnés, elle ne convient pas non plus à tous les types d'élèves, 8 des 14 enseignants de l'échantillon la considérant à la fois comme efficace avec certains élèves (« bons » d'une

part, en difficulté mais demandeurs d'aide d'autre part) et peu efficace avec d'autres (élèves démotivés, dissipés ou en grosse difficulté). Il est dans ces conditions difficile d'envisager qu'elle puisse être une approche pédagogique centrale, susceptible de prendre en charge de façon adaptée tous les élèves dans n'importe quel cadre pédagogique.

Cela pose évidemment le problème de la place que peut occuper la gestion mentale, d'une part, dans les pratiques de classe des enseignants, d'autre part, dans les dispositifs de formation initiale ou continue. Indépendamment des débats sur sa validité conceptuelle, c'est donc de sa pertinence praxéologique dont il est question ici. Il semble que dans les situations d'enseignement, mettant en œuvre des compétences nombreuses et souvent très élaborées, la gestion mentale puisse plutôt s'inscrire dans une synthèse pédagogique empruntant à diverses approches et courants dont les apports seraient complémentaires. Certains témoignages mentionnés plus haut vont dans ce sens⁴⁵⁴. Cette synthèse semble de fait être réalisée par les enseignants expérimentés ayant suivi différentes formations : ceux-ci construisent ainsi peu à peu une identité professionnelle, où les apports successifs des formations suivies se fondent dans une pratique faisant l'objet d'une *réflexivité* régulière, individuellement ou en groupe. Les *schèmes* ainsi constitués deviennent alors peu à peu intégrés à la pratique sous forme, non pas de *routines*, mais de *savoirs d'action* qui peuvent être verbalisés et questionnés, ce qui leur donne une malléabilité que n'auraient pas des savoirs tacites depuis longtemps automatisés. En deçà de *styles* professionnels différents, perceptibles dans le choix variable des approches pédagogiques fécondant cette synthèse, sont donc décelables des pratiques professionnelles communes (réflexivité sur l'activité menée, retour métacognitif sur son propre style d'apprentissage, implication dans des équipes transdisciplinaires, questionnement menant les élèves à une attitude métacognitive) qui pourraient esquisser les contours d'un *genre* commun à une nouvelle professionnalité enseignante⁴⁵⁵.

Tentons pour clore cette partie **un récapitulatif de la validation des hypothèses successives**, sous forme de bilan provisoire, constituant néanmoins un premier aboutissement pour cette recherche.

On peut donc considérer qu'« **en suscitant chez les enseignants une attitude métacognitive sur leur propre style cognitif, leur permettant certaines prises de conscience, les formations en gestion mentale les mènent à exercer une médiation plus personnalisée pour accompagner leurs élèves dans le transfert de différentes compétences transversales** » (1^o hypothèse validée).

Concernant l'effet des formations en gestion mentale sur l'identité professionnelle des enseignants formés, **si les formations en gestion mentale provoquent incontestablement une évolution importante et générale des représentations de l'apprentissage chez les enseignants formés, grâce notamment à**

⁴⁵⁴ Voir les témoignages cités plus haut (3^o partie : I – B - 5/, p. 116).

⁴⁵⁵ Voir plus loin (3^o partie : I – D - 2/, p. 141).

l'attitude métacognitive suscitée (2° hypothèse validée), elles ont un impact un peu moins marqué, quoique restant sensible, sur l'évolution des pratiques pédagogiques (3° hypothèse validée), et par contre un effet seulement secondaire sur le travail d'équipe des enseignants, en général déjà orienté auparavant dans un sens transdisciplinaire (4° hypothèse invalidée).

Pour ce qui est des éléments favorisant le changement dans l'environnement et dans le déroulement même de la formation, **le principal vecteur de changement professionnel dans la formation elle-même tient beaucoup plus aux pratiques mises en œuvre (7° hypothèse validée) qu'aux contenus proposés (6° hypothèse invalidée), avec un rôle important conféré aux interactions sociales et notamment au dialogue pédagogique, principal levier permettant de susciter la métacognition. Mais l'environnement dans lequel se déroule la formation, et en particulier le rôle de l'équipe de direction, est aussi une composante importante de son impact à l'échelle de l'établissement (5° hypothèse validée).**

Enfin, concernant la place de la gestion mentale chez les enseignants formés par rapport à d'autres approches pédagogiques, **elle constitue un élément incontestablement important, mais pas forcément central, dans un large éventail de pratiques, et permet avant tout de prendre en charge des élèves en difficulté mais restant motivés, dans le cadre préférentiel de dispositifs personnalisés à effectifs réduits (8° hypothèse invalidée).**

À partir de ce premier bilan, des prolongements vont maintenant être tentés en vue d'interpréter et de modéliser les résultats de cette recherche et l'analyse qui en a été faite.

D - Interprétations et tentatives de modélisation

L'interprétation des résultats d'une recherche peut apparaître pour le chercheur comme une forme d'aboutissement, où il retrouve une certaine forme de liberté tout en restant dans le cadre de l'équation intellectuelle balisée par la problématique de la recherche, par les données recueillies sur le terrain dont les résultats ont été formalisés et confrontés aux hypothèses, partiellement validées, et par le cadre théorique qui constitue toujours le point d'appui pour la réflexion.

Pour Jean-Marie Van der Maren, alors qu'elle est « *d'abord réductrice, avant le traitement* », l'interprétation devient, après le traitement, « *créatrice, par l'élaboration d'explications et de nouvelles questions qui transcendent la sécheresse des résultats* »⁴⁵⁶. Dans cette perspective, il me paraît pertinent de mettre en lien interprétation et modélisation. Gilles Willett définit le modèle « *comme étant une description et une représentation schématique, systématique et consciemment simplifiée d'une partie du réel, faite au moyen de signes, de symboles, de formes géométriques ou graphiques, et de mots* ». Loin d'être une simplification de la réalité, « *il s'agit plutôt d'une réduction de l'objet d'étude à ses*

⁴⁵⁶ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2° édition. Bruxelles : De Boeck, p. 461.

caractéristiques les plus significatives »⁴⁵⁷. Mais un modèle n'est pas une théorie : alors qu'une théorie est « une explication systématique d'un ensemble de faits et de lois »⁴⁵⁸, un modèle « cherche plutôt à dégager une représentation d'un phénomène », sans proposer de lois explicatives : « il décrit et illustre quelque chose »⁴⁵⁹. Les modèles ont différentes fonctions, relevées par Van der Maren⁴⁶⁰ : exploratoire, didactique, etc. Mais c'est leur fonction interprétative qui sera ici sollicitée.

Ainsi, dans cette partie, les interprétations effectuées à partir des résultats de cette recherche, mèneront, de façon étroitement liée, à des tentatives de modélisation, ayant pour objectif de faire ressortir ce qui m'a paru le plus signifiant dans les phénomènes étudiés.

1/ La gestion mentale à l'interface de l'expérience subjective et des savoirs sur la cognition

Les témoignages recueillis montrent la façon dont la gestion mentale s'appuie en permanence sur l'expérience subjective : avec les élèves au lycée, avec les enseignants en formation, cette expérience vécue est questionnée (par le *dialogue pédagogique*), puis analysée et parfois interprétée. Mais, contrairement à l'entretien d'explicitation qui cherche à trouver des réponses dans l'exploration fine du vécu lui-même, la gestion mentale ramène cette expérience subjective et singulière vers une théorisation dont la raison d'être est de lui donner du sens. Et inversement, les aspects théoriques sont très régulièrement confrontés au vécu afin également de les éclairer et les légitimer. Il y a ainsi, dans les différentes utilisations de la gestion mentale, notamment en formation, mais dans une certaine mesure aussi en classe, des allers-retours incessants entre expériences subjectives de situations d'apprentissage et théorisation touchant aux *activités mentales*, aux *compétences transversales*, au *transfert*, au *fonctionnement de la mémoire*, aux *styles d'apprentissage*, et au-delà aux éléments constitutifs de l'*identité* de la personne (notamment à travers la notion de *projet de sens*). L'enseignant ou le formateur sont ainsi placés dans une posture de médiateur entre ces deux niveaux, tantôt orientant vers le vécu pour éclairer un élément théorique, tantôt dégageant un point théorique comme bilan d'une expérience d'apprentissage vécue collectivement. Plutôt que susciter des *conflits cognitifs* chez les apprenants (ce qui survient néanmoins parfois), il cherche à éviter les *ruptures épistémologiques* afin de mieux permettre à chacun de donner rapidement du sens, d'une part à l'expérience vécue, d'autre part à la théorie.

C'est ici que la relative simplicité de la gestion mentale, et sa proximité avec ce que l'on peut tirer d'une *expérience subjective* d'apprentissage, peuvent être perçues comme des atouts. C'est le cas en formation, où la proximité entre les connaissances intuitives des stagiaires et les connaissances formelles apportées par le formateur, facilitent une compréhension sans *conflit cognitif* majeur en général. Cela peut

⁴⁵⁷ WILLETT G. (1992). *La communication modélisée*. Ottawa : Éditions du renouveau pédagogique.

⁴⁵⁸ BABBIE E.L. (1989). *The practice of social research*. 5^e édition. Belmont : Wadsworth.

⁴⁵⁹ MUCCHIELLI A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p. 131.

⁴⁶⁰ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, pp. 260-268.

aussi être le cas face aux élèves, quand l'enseignant fait le choix d'amener quelques éléments théoriques tirés de la gestion mentale (par exemple : *la notion d'évocation ; la distinction entre les évocations auditives, visuelles et kinesthésiques ; les cinq gestes mentaux*), de façon ancrée à des situations d'apprentissage concrètes et vécues par eux, dans une perspective métacognitive : ce type de démarche apparaît comme une application importante de la gestion mentale dans un dispositif comme *l'accompagnement personnalisé* en seconde, ainsi que le montre certains témoignages⁴⁶¹.

De plus, cette confrontation entre l'expérience vécue et la théorie est régulièrement mise au service d'un projet fondateur sur le plan identitaire : une meilleure connaissance de soi, un décryptage de son identité d'apprenant, en prenant appui sur une grille interprétative relativement simple (tout au moins pour ce qui est des *modalités évocatives*)⁴⁶². Cette quête de soi-même, en tant qu'apprenant, est un aspect qui peut rencontrer des échos importants chez des enseignants souhaitant une évolution de leur professionnalité, ou chez des adolescents en pleine construction identitaire.

Par contre, les mises en regard de la théorie de la gestion mentale et de savoirs validés scientifiquement, en particulier ceux venant de la psychologie cognitive, ne semblent pas aller de soi et sont pour l'instant exceptionnelles, sauf dans le cadre de critiques de la gestion mentale⁴⁶³. Les *ruptures épistémologiques* sont en effet réelles, concernant par exemple les deux systèmes de traitement de l'information, le *fonctionnement de la mémoire* ou encore les *styles d'apprentissage*⁴⁶⁴.

On peut donc schématiser un modèle (*voir l'annexe 4*) plaçant la gestion mentale en position d'*interface* entre les *connaissances intuitives* des apprenants sur l'apprentissage et les savoirs scientifiques sur la cognition, ce qui peut présenter un réel intérêt pédagogique, comme cela sera abordé plus loin.

2/ La gestion mentale, vecteur de professionnalisation pour les enseignants de lycée général

Les résultats de cette recherche montrent également le rôle joué par la gestion mentale dans la professionnalisation des enseignants grâce à la formation continue. Différents témoignages⁴⁶⁵ montrent en effet que les enseignants formés en gestion mentale éprouvent une plus grande confiance en eux sur le plan professionnel et ont le sentiment d'avoir acquis une meilleure expertise professionnelle, car ils pensent maîtriser un plus grand nombre d'outils, proposer des réponses ou mener des accompagnements mieux adaptés face aux difficultés des élèves.

Cette évolution de l'identité professionnelle vers un *genre* qui pourrait être propre aux enseignants formés en gestion mentale, s'inscrit aussi dans le cadre plus large des efforts de professionnalisation

⁴⁶¹ Voir les témoignages cités plus haut (3° partie : I – B - 3/, pp. 110-111).

⁴⁶² Voir plus haut (1° partie : I – B - 1/, pp. 5-8).

⁴⁶³ Voir plus haut (1° partie : II – A - 2/, pp. 17-21).

⁴⁶⁴ Voir ici le cadre théorique (2° partie : I – A & B, pp. 38-45).

⁴⁶⁵ Voir plus haut (3° partie : I – B - 2/, pp. 106-107).

concernant ce métier, de façon à apporter des éléments pouvant participer à un *genre* plus large, car cette fois commun à l'ensemble des enseignants. Plusieurs compétences professionnelles, développées lors de la formation ou en conséquence de celle-ci, apparaissent dans les différents entretiens de l'échantillon :

a - la réflexivité sur ses pratiques pédagogiques, doublée par une attitude métacognitive sur son propre style d'apprentissage, afin de le mettre à distance pour faire des choix pédagogiques plus diversifiés ;

b - une gestion de la temporalité des apprentissages tenant compte des besoins des élèves et du fonctionnement de la mémoire (« pauses cognitives », réactivations, récapitulations, etc.) ;

c - une prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, à la fois sur le plan cognitif (grâce à la mise à distance de son propre fonctionnement cognitif) **et sur le plan motivationnel** (adaptation des difficultés à la zone proximale de développement, prise en considération de la personne, etc.) ;

d - un travail progressif sur un certain nombre de compétences transversales de bases (apprendre une leçon, se concentrer en cours, lire un énoncé, etc.), en particulier dans le cadre de l'*accompagnement personnalisé* ;

e - l'utilisation de dispositifs et de questionnements développant chez les élèves une attitude métacognitive, favorisant le transfert de ces compétences transversales dans des contextes, voire des disciplines, différents ;

f - une implication facilitée dans un travail d'équipe transdisciplinaire, pouvant s'inscrire dans le cadre d'actions pédagogiques rattachées au projet d'établissement.

Les six compétences énumérées ci-dessus ne sont pas spécifiques aux enseignants formés en gestion mentale, mais les formations en gestion mentale semblent être propices à leur développement. Elles peuvent donc apparaître, avec d'autres, comme des éléments constitutifs d'une *professionnalité* enseignante renouvelée. On peut également relever qu'elles paraissent bien adaptées au public scolaire du lycée général, confronté à des apprentissages devenant plus complexes et à la nécessité d'une plus grande autonomie pour y faire face.

De plus, la *plasticité* de la gestion mentale, sa capacité à s'immiscer dans des dispositifs de détail compatibles avec des pratiques pédagogiques très différentes, permet un *développement professionnel* progressif et différencié, tenant compte de l'évolution des représentations de l'enseignant sur l'acte d'apprendre et sur les élèves en situation d'apprentissage. La recherche a en effet montré que les formations en gestion mentale font incontestablement évoluer les enseignants vers une représentation plus ouverte, différenciée et transversale de l'acte d'apprendre, mais ce changement s'effectue avec un rythme et une ampleur variable selon les personnes, comme le montrent différents témoignages⁴⁶⁶.

⁴⁶⁶ Voir plus haut (3^e partie : I – B - 2/, pp. 105-107).

En sollicitant également le contenu du paragraphe précédent, on peut donc considérer, qu'à condition d'éviter un certain nombre de dérives évoquées plus haut dans cette recherche⁴⁶⁷, la gestion mentale constitue un levier pertinent pour favoriser la *professionnalisation* des enseignants.

3/ La gestion mentale au cœur d'une synthèse pédagogique donnant cohérence à la formation

Parmi les personnes interviewées, plusieurs enseignants expérimentés, ayant suivi différentes formations, ont construit peu à peu une identité professionnelle où les apports successifs de ces formations se sont fondus dans une pratique régulièrement questionnée⁴⁶⁸. Grâce à leur comportement réflexif, leur *habitus* professionnel garde une certaine malléabilité, pouvant intégrer progressivement de nouveaux *schèmes d'action*, constitués peu à peu avec la mise en œuvre régulière de nouvelles pratiques. Cette synthèse pédagogique personnelle est donc constituée de tout en ensemble de savoirs guidant les pratiques professionnelles et donc au cœur de la professionnalité, où la gestion mentale trouve sa place.

Si on essaie d'explorer les savoirs constituant cette synthèse pédagogique (*voir l'annexe 5*), on y trouve d'abord, sur un *plan horizontal*, des savoirs voisins de la gestion mentale sur un plan épistémologique (c'est-à-dire des théories praxéologiques, plus ou moins en cohérence avec les savoirs scientifiques), issus de différents courants pédagogiques (médiation cognitive, pédagogie par objectifs, évaluation formative, etc.) ou d'approches de développement personnel (*analyse transactionnelle, programmation neurolinguistique, etc.*). Mais ensuite, en suivant un axe cette fois *vertical* représentant le degré de scientificité des savoirs et menant des *connaissances intuitives* aux *savoirs scientifiques*, on peut rattacher à cet ensemble de savoirs professionnels un certain nombre de *savoirs pratiques* (ou *connaissances intuitives* du point de vue de l'apprenant) issus de l'expérience et pas forcément verbalisés (compétences incorporées, savoirs tacites, etc.), des *savoirs d'action* plus formalisés grâce à des moments d'analyse de pratiques en groupe ou de réflexivité individuelle ("*praxis*" ou *savoirs stratégiques* selon Van der Maren)⁴⁶⁹, et, au-delà des *théorisations pédagogiques* constituant l'axe horizontal de ce modèle, quelques *savoirs scientifiques*, ou largement validés sur le plan scientifique (*savoirs appliqués* ou savoirs plus purement théoriques), empruntant à la psychologie cognitive (modèles de la mémoire), à la psychologie de la motivation (modèle de Viau par exemple), ou encore à la psychologie du travail (applications pédagogiques des théories de l'activité, par exemple dans l'évaluation formatrice).

La gestion mentale s'inscrit donc dans cet ensemble de savoirs, au carrefour de l'axe des théories pédagogiques auxquelles elle s'apparente, et de l'axe des différents niveaux de savoirs où elle occupe une position intermédiaire. Centrée sur la méthodologie de l'apprentissage, elle apparaît très complémentaire

⁴⁶⁷ Voir plus haut (1^o partie : II – A - 2/, pp. 20-21).

⁴⁶⁸ Voir le bilan de la huitième hypothèse (3^o partie : I – C - 4/, p. 138).

⁴⁶⁹ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, pp. 43-49.

d'autres approches pédagogiques, qui mettent davantage l'accent sur la dimension relationnelle de l'acte pédagogique (*analyse transactionnelle*), ou sur la question de l'évaluation qu'elle laisse largement de côté (*évaluation formative ou formatrice*). Différents auteurs (notamment Nicole Pierre⁴⁷⁰ et Marie-France Le Meignen⁴⁷¹) ont rendu compte de leur propre synthèse pédagogique, présentée plus haut dans ce mémoire. Par ailleurs, occupant une place médiane dans une échelle de scientificité des savoirs ébauchée ci-dessus, mais aussi jouant un rôle d'interface entre *expérience subjective* et *savoirs sur la cognition*⁴⁷², elle constitue un levier pertinent pour susciter un développement professionnel articulant étroitement ouvertures théoriques et activité professionnelle.

C'est donc ici à un modèle global des savoirs à la base d'une formation professionnelle des enseignants (à la fois initiale et continue) auquel on parvient ici, modèle où la gestion mentale peut occuper une place privilégiée en raison de son statut épistémologique. Très éclatés actuellement à travers différents dispositifs de formation souvent ponctuels, ces savoirs ont toutefois été mis en cohérence à leur manière par certains enseignants expérimentés, au service de leur pratique professionnelle.

L'analyse des quatorze entretiens semi-directifs menés avec des enseignants de lycée mettant en œuvre la gestion mentale a donc permis, au cours du premier temps de la troisième partie de ce mémoire, d'abord une présentation de la méthode d'analyse choisie, puis une analyse descriptive des résultats s'appuyant sur l'*arbre thématique* constitué, suivie d'un temps de validation des hypothèses, qui a abouti à différentes interprétations et tentatives de modélisation.

La problématique de cette recherche, centrée sur la façon dont les formations en gestion mentale peuvent inciter les enseignants de lycée général à mettre en œuvre un enseignement plus personnalisé afin de mieux favoriser la réussite de leurs élèves, a donc reçu une réponse et se trouve maintenant élargie et remise en perspective, en lien avec l'hypothèse d'arrivée. En effet, dans le prolongement du questionnement sur la façon dont la gestion mentale peut accompagner le développement professionnel des enseignants, c'est le problème de sa place et de son rôle qui est posé : place parmi les savoirs professionnels indispensables aux enseignants, rôle dans la formation professionnelle des enseignants.

Le deuxième temps de cette troisième partie dressera donc un bilan de cette recherche, d'abord tourné vers des implications possibles à partir de ses résultats et de son interprétation, puis vers un retour critique sur la démarche suivie en posant la question de sa validité, et enfin vers les perspectives de prolongements possibles concernant les trois postures emboîtées du praticien-chercheur.

⁴⁷⁰ PIERRE N. (2002). *Pratique de l'analyse transactionnelle dans la classe*. Paris : ESF.

⁴⁷¹ LE MEIGNEN M.-F. (1994). *Faites-les réussir*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

⁴⁷² Voir un peu plus haut (3^e partie : I – D - 1/, pp. 140-141).

II – Implications et bilan critique

Plutôt que des préconisations, pouvant comporter une connotation prescriptive qui ne me paraît pas souhaitable dans le cadre de ce mémoire, il me paraît préférable de parler ici d'implications : il s'agit en effet de renvoyer vers le terrain de la pratique sociale, dans la perspective d'utilisations éventuelles, les acquis de la recherche effectuée. Pour Luc Albarello, il est important que « *les résultats de la recherche, obtenus rigoureusement, dans une démarche scientifique, puissent devenir (ou initier) des outils qui remplissent une utilité pour l'action sociale* ». Au terme de sa démarche de recherche, le praticien-chercheur doit aider « *à opérer cette traduction* », à la fois dans les conclusions tirées, les propositions suggérées et les mots utilisés⁴⁷³. C'est dans cette perspective que se situe la partie qui suit.

A/ Quelques implications de cette recherche

Les implications de cette recherche vont d'abord être déclinées vers les pratiques d'enseignement et les dynamiques d'établissement, puis vers la professionnalisation des enseignants, et enfin vers la place de la gestion mentale dans les dispositifs de formation.

1/ Sur les pratiques d'enseignement et les dynamiques d'établissement

La recherche a montré, qu'à travers l'évolution des représentations des enseignants sur l'apprentissage et les apprenants, c'est une évolution de la posture professionnelle qui est favorisée, avec notamment le développement du rôle de *médiateur* entre les savoirs et les élèves, favorisé par différentes pratiques pédagogiques (les "*pauses cognitives*", les temps de *dialogues pédagogiques*, etc.). Cette posture de médiateur se prolonge souvent, de façon naturelle, dans la posture d'accompagnant, supposant la mise en œuvre d'une certaine empathie et la prise en considération de la personne, qui nécessite une individualisation des pratiques d'enseignement. On retrouve ces aspects dans les témoignages recueillis, montrant que, pour la plupart des enseignants questionnés, la gestion mentale est mieux adaptée à des dispositifs en petits groupes ou à des suivis individuels⁴⁷⁴. Toutefois, une *personnalisation* de l'enseignement est également possible en classe, notamment en passant par des pratiques pédagogiques non frontales, menant les élèves à des activités individuelles ou en groupe, comme cela est relevé dans un des témoignages sur la pratique du dialogue pédagogique en classe⁴⁷⁵. Ainsi, **le rôle de la gestion mentale, comme levier pour développer les postures de médiation et d'accompagnement chez les enseignants, constitue la première implication** de la recherche à ce niveau.

⁴⁷³ ALBARELLO L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck, p. 112.

⁴⁷⁴ Voir la validation de l'hypothèse n°8 (3^e partie : I – C - 4/, pp. 136-138).

⁴⁷⁵ Voir le témoignage cité plus haut (3^e partie : I – B - 3/, p. 109).

Les pratiques de classe les plus spécifiques de la gestion mentale sont apparues assez clairement dans l'analyse des résultats de la recherche, ce qui permet de prolonger la présentation faite initialement⁴⁷⁶. On peut les regrouper en trois ensembles :

a - D'abord **la diversification des supports et des approches**, afin de tenir compte de la diversité des habitudes évocatives des élèves (pas seulement le bipôle auditif - visuel, mais aussi globalité - successivité, transformation personnelle - reproduction fidèle, liens logiques - liens fantaisistes, etc.). En particulier, l'appui sur des approches globalisantes, au point de départ de l'apprentissage, en cours de route, ou à l'arrivée, notamment par la réalisation de schémas de synthèse, apparaît comme un aspect important de cette différenciation pédagogique issue de la gestion mentale.

b - Ensuite, **la pratique des différentes sortes de "pauses cognitives"**, permettant une meilleure appropriation des apprentissages, qu'elles se situent en début de séances (pour que les élèves puissent "se reconnecter" au cours), en cours de séances (à partir de différents supports documentaires à comprendre et/ou mémoriser), ou à la fin (pour récapituler ce qui a été fait, ou anticiper sur les réutilisations possibles). La généralisation de ces pratiques, qui contribuent à faire des heures de cours de réels moments d'apprentissage, change de façon non négligeable le déroulement du cours et le rapport aux savoirs.

c - Enfin, **l'accompagnement dans le processus d'apprentissage**, en décomposant une activité d'apprentissage en différentes étapes, en accompagnant les élèves pas à pas au départ pour leur laisser plus d'autonomie par la suite, en s'efforçant de distinguer avec les élèves les "passages obligés" de l'activité des "variables individuelles" propres à chacun en fonction de son *profil pédagogique*, ou encore en les menant à se livrer à une activité métacognitive à certains moments de l'apprentissage. Les *gestes mentaux* seront ici sollicités comme les éléments de base à mettre en œuvre et à imbriquer de façon pertinente dans l'activité.

On constate donc, à travers ces trois groupes de pratiques, les ponts qui peuvent être établis avec d'autres courants ou méthodes pédagogiques, en particulier la pédagogie différenciée et la pédagogie par objectifs (ou "*par compétences*" dans sa version actuelle). On perçoit bien également la complémentarité de la gestion mentale avec d'autres approches, plus ciblées sur la relation, les pratiques de groupe ou l'évaluation, pour couvrir les différentes facettes de la prise en charge des élèves en classe, ce qui ramène à l'idée de synthèse pédagogique propre à chaque enseignant, développée plus haut⁴⁷⁷. Par conséquent, la **deuxième implication** de cette recherche consistera à mettre l'accent sur **l'importance de la mise en œuvre en classe des trois familles de pratiques abordées ci-dessus, afin de favoriser la réussite des élèves, et du rôle que peut jouer la gestion mentale dans leur diffusion.**

⁴⁷⁶ Voir plus haut (1^o partie : II – B - 1/, pp. 24-26).

⁴⁷⁷ Voir un peu plus haut (3^o partie : I – D - 3/, p. 144).

Concernant l'**accompagnement personnalisé**, présentant en seconde un caractère transversal, plusieurs enseignants interrogés ont précisé la place importante que tient la gestion mentale dans leur pratique de ce dispositif, avec en particulier des séances ayant pour objectif la découverte par les élèves de leur style d'apprentissage (avec le vocabulaire de la gestion mentale : leurs *habitudes évocatives*), la présentation et le travail sur les gestes mentaux, ou encore la réflexion sur différentes compétences transversales de base menant à une imbrication des gestes mentaux (par exemple : apprendre une leçon)⁴⁷⁸. Mais il paraît ici important de tenir compte des évaluations effectuées sur l'efficacité des méthodes d'éducabilité, largement contestée, car la spécificité de ces séances de méthodologie transversale peut facilement prêter le flanc aux mêmes critiques :

a - Comme le rappelle Even Loarer⁴⁷⁹, il paraît d'abord essentiel de **ne pas négliger l'importance des contenus** et d'éviter de choisir des situations d'apprentissage abstraites dépouillées de contenus contextualisés. Ce souci de contextualiser les apprentissages au départ rejoint les analyses de l'ergonomie cognitive et de la cognition située (Pastré, Rabardel, Rogalski), considérant que « *ce sont les situations de travail elles-mêmes qui sont fréquemment présentées comme les meilleures situations de formation* »⁴⁸⁰. De même, pour Vygotsky et Bruner, les savoirs, même cognitifs, « *se manifestent d'abord sous une forme très contextualisée, et un aspect important du rôle du médiateur est de faciliter leur décontextualisation* »⁴⁸¹. Grâce à sa *plasticité*, la gestion mentale peut très bien s'adapter à ces exigences : contextualiser les situations d'apprentissage initiales (avec des activités sur des contenus concrets), les décontextualiser pour en extraire « *passages obligés* » (notamment les différents gestes mentaux à mettre en œuvre) et « *variables individuelles* » (*modalités évocatives* et *projets de sens*), pour enfin les recontextualiser (pour, par exemple, retrouver tel *geste mental* dans une nouvelle situation vécue d'apprentissage, ou telle façon de construire une *évocation*).

b - Dans le prolongement de cet aspect, il est aussi nécessaire de **travailler le transfert avec les élèves**, en tenant compte des critiques formulées à l'encontre du modèle traditionnel du transfert (longtemps postulé comme naturel et spontané) et des apports récents de la recherche dans ce domaine (Rey, Tardif)⁴⁸². En particulier, il paraît important de travailler avec les élèves sur l'intention de transférer (ou l'anticipation du transfert) dès le début du processus d'apprentissage, de guider pas à pas le transfert (par exemple sur le modèle proposé par Jacques Tardif)⁴⁸³ en s'appuyant le cas échéant sur des outils (tableaux, grilles, etc.), et de favoriser les prises de conscience en menant les élèves à des pratiques métacognitives.

⁴⁷⁸ Voir plus haut (3^e partie : I – B - 3/, pp. 110-111).

⁴⁷⁹ LOARER E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. In *Revue Française de Pédagogie*, 122, Paris, pp. 153-154.

⁴⁸⁰ Ibid., p. 156.

⁴⁸¹ Ibid., p. 154.

⁴⁸² Voir plus haut, dans le cadre théorique (2^e partie : I – B - 3/, pp. 45-47).

⁴⁸³ TARDIF J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : les Éditions Logiques, pp. 55-86.

La gestion mentale se prête bien à cette démarche, grâce à la réflexion menée sur le *projet mental* (qui suppose visée et donc anticipation), grâce également à la façon dont est défini le *geste de mémorisation* (plaçant les connaissances à mémoriser dans un *imaginaire d'avenir* de réutilisation, qui permet donc de prévoir différentes pistes de transfert possible), grâce enfin aux *gestes mentaux* qui pourront constituer la « *boîte à outils* » de base accompagnant l'intention de transférer⁴⁸⁴.

c- Il s'agit aussi, dans le cadre de ces séances, de ***ne pas négliger « les conditions motivationnelles de l'activité mentale »***⁴⁸⁵, trop négligées par les méthodes d'éducabilité cognitive. Ainsi, un travail avec les élèves sur les déterminants de la motivation (estime de soi, sentiment de compétence, contrôlabilité, etc.) paraît important à mener, à condition qu'il soit ancré à des situations d'apprentissage contextualisées. Là encore, la gestion mentale offre une posture générale et des démarches qui vont favoriser cet aspect : en particulier, la prise en considération de la personne dans ce quelle a d'unique lors des temps de *dialogue pédagogique* afin d'améliorer l'estime de soi, l'appui sur des compétences extra-scolaires (notamment dans l'entretien par recherche des processus efficaces proposé par Michèle Verneyre)⁴⁸⁶ à la fois pour valoriser le sentiment de compétence et pour trouver des points d'appui à la remédiation, ainsi que le développement d'une attitude métacognitive permettant d'améliorer la contrôlabilité.

d - Enfin, une méthode n'a pas forcément une efficacité universelle, car « *peut se révéler plus ou moins efficaces selon des caractéristiques personnelles temporaires... ou plus stables (profil d'aptitudes, styles cognitifs, traits de personnalité)* »⁴⁸⁷. À l'enseignant prenant en charge l'*accompagnement personnalisé* de ***choisir et doser les méthodes utilisées selon les caractéristiques des élèves***. Sur ce plan, un intérêt important de la gestion mentale réside dans la possibilité de varier le niveau de complexité de la présentation faite en fonction des caractéristiques du public visé. Il peut être ainsi pertinent, éventuellement en associant d'autres approches à la gestion mentale, de construire une théorisation très simple, si possible en équipe transdisciplinaire, ciblée sur les difficultés particulières rencontrées par le public auquel s'adressent ces séances. Ces apports théoriques seraient amenés non pas d'emblée, mais peu à peu à partir de différentes situations d'apprentissage contextualisées, là encore de façon à favoriser le transfert des compétences transversales travaillées.

La gestion mentale apparaît donc comme un outil particulièrement bien adapté à des mises en œuvre dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, notamment en seconde concernant l'aspect méthodologique : c'est l'objet de la ***troisième implication*** de cette recherche. On peut ici insister sur le fait

⁴⁸⁴ Voir plus haut sur les notions de base de la gestion mentale (1^o partie : I – B - 1/, pp. 5-8).

⁴⁸⁵ LOARER E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. In *Revue Française de Pédagogie*, 122, Paris, p. 154.

⁴⁸⁶ Sur ce type d'entretien, voir plus haut (1^o partie : II – B - 1/, pp. 25-26).

⁴⁸⁷ LOARER E. (1998). Op. cit., p. 157.

que, contrairement à la plupart des autres *méthodes d'éducabilité*, elle peut s'adapter avec souplesse aux acquis récents de la recherche concernant la façon de travailler avec les élèves sur les *compétences transversales* et sur le *transfert*.

Enfin, cette recherche montre aussi l'importance du contexte de l'établissement pour créer une dynamique interne, susceptible de diffuser au mieux les pratiques nouvelles travaillées en formation, ici en gestion mentale, au profit des élèves⁴⁸⁸. Deux conditions semblent nécessaires ici pour créer et entretenir un *effet-établissement* favorable : d'une part **le rôle d'impulsion de l'équipe de direction** (souvent relevé dans les témoignages recueillis), d'autre part **le fonctionnement d'équipes transdisciplinaires réinvestissant les apports de la formation** (mais dont la mise en place paraît largement indépendante de la formation elle-même, comme cela a été montré plus haut)⁴⁸⁹, dans le cadre de différentes actions du projet d'établissement. La *plasticité* de la gestion mentale lui permet de s'insérer de multiples façons dans différentes actions rattachées au projet d'établissement : sur des axes différents (aide à la réussite des élèves, préparation à l'autonomie, valorisation de l'estime de soi, etc.) et dans des dispositifs variés (strictement individuels, ou en tout petits groupes comme les actions de type tutorat, ou en plus grands groupes dans le cadre par exemple de séances de méthodologie, ou encore dans les cours habituels à partir d'un travail en équipe *transdisciplinaire* ayant mené à l'élaboration commune de quelques outils).

La **quatrième implication** de la recherche à ce niveau ne pourra donc qu'insister sur ***l'intérêt d'utiliser la gestion mentale comme outil de réflexion pour féconder le projet d'établissement et aider les différents acteurs à converger vers des objectifs communs.***

Au-delà du cadre des pratiques d'enseignement et des projets pédagogiques au sein même des lycées, quelles implications pour cette recherche concernant la professionnalisation des enseignants ?

2/ Sur la professionnalisation des enseignants

Deux aspects importants du développement professionnel des enseignants formés en gestion mentale ont été mis en évidence dans cette recherche :

- d'une part, ***l'acquisition ou le développement de nouvelles compétences professionnelles***⁴⁹⁰, pouvant contribuer à enrichir la professionnalité enseignante, en lien notamment avec les compétences n°4 (*Concevoir et mettre en œuvre son enseignement*), n°5 (*Organiser le travail de la classe*) et n°6 (*Prendre en compte la diversité des élèves*) du référentiel officiel des "*dix compétences professionnelles*"⁴⁹¹ ;

⁴⁸⁸ Voir ici la validation de l'hypothèse n° 5 (3° partie : I – C - 3/, pp. 130-132).

⁴⁸⁹ Voir ici l'invalidation de l'hypothèse n° 4 (3° partie : I – C - 2/, pp. 128-130).

⁴⁹⁰ Voir ici la présentation des résultats par thème (3° partie : I – B - 3/, pp. 107-112).

⁴⁹¹ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°29 du 22 juillet 2010 (<http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>, consulté le 30/08/2011).

- d'autre part, **la construction progressive** (plus visible pour les enseignants les plus expérimentés et les mieux formés) **d'une synthèse pédagogique personnelle fécondant la pratique quotidienne**, à partir des apports des différentes formations suivies.

Ces deux caractéristiques peuvent constituer les fondements d'une tentative de modélisation de la professionnalité enseignante, allant au-delà de la figure du *praticien réflexif*. Je propose de l'appeler le **"praticien éclectique"**. Cette expression est déjà utilisée chez les psychothérapeutes et chez certains médecins spécialistes (chirurgiens-dentistes, obstétriciens, etc.) : dans ce contexte, elle désigne des praticiens qui puisent dans différentes approches et utilisent des outils de provenance variée, en fonction de leurs objectifs et des valeurs qui les animent ; ils sont parfois ouverts à des approches nouvelles ou *"parallèles"*, c'est-à-dire pas toujours reconnues par les instances officielles de leur profession⁴⁹².

Dans le contexte de la professionnalisation des enseignants, ce *"praticien éclectique"* peut être défini par les caractéristiques suivantes, puisant dans l'analyse et les interprétations de cette recherche :

a – Il est d'abord à la fois un praticien réflexif et métacognitif, revenant sur son activité professionnelle pour la mettre en perspective afin de l'améliorer peu à peu, mais élargissant ce retour sur lui-même à d'autres domaines, en particulier à la connaissance de son propre style d'apprentissage. En effet, il s'agit pour lui, en étant plus conscient de son propre fonctionnement cognitif, de mieux le mettre à distance, afin de s'adapter à des *profils pédagogiques* qui peuvent être très divers chez les élèves.

b – Il prolonge sa réflexivité en convoquant différentes théories pour trouver des réponses aux questions posées par sa pratique. Par des choix pragmatiques, il y intègre ainsi certains aspects de ces théorisations. Ces choix, pleinement conscients, sont guidés, par la situation de sa propre *zone proximale de développement*, ses présupposés pédagogiques et idéologiques, et par ses besoins concrets de praticien (et en particulier l'analyse qu'il fait des besoins de ses élèves). Il effectue ainsi sans arrêt des allers-retours entre la situation de classe qu'il cherche à améliorer, ses connaissances initiales en lien avec cette situation (*savoirs d'action* ou *savoirs théoriques*), et les théorisations qu'il convoque au service de sa pratique.

c – Il intègre régulièrement de nouveaux apports théoriques, qui constituent peu à peu des schèmes d'action, grâce à des mises en œuvre régulières, faisant évoluer de manière souple son *habitus* professionnel. Pour cela, il se situe donc dans le modèle de *l'apprentissage expérientiel* prôné par Kolb,

⁴⁹² Voir par exemple la présentation du psychothérapeute Lucien Tenenbaum : http://www.ressources.be/auteur/lucien_tenenbaum, consulté le 31/08/2011 ; ou encore différents ouvrages sur l'histoire de la médecine, par exemple :

COSTE J. (2009). Histoire de la médecine : maladies, malades, praticiens. In *Annuaire de l'École pratique des Hautes Études*, 140, mis en ligne le 22/10/2009 : <http://ashp.revues.org/index874.html> consulté le 31/08/2011;

GEORGET C., LABYT-LEROY A.-S. (2005). Le docteur Oscar Amoëdo Y Valdes, un praticien éclectique. In *Actes de la Société Française d'Histoire de l'Art Dentaire*, pp. 1-5.

circulant souplement entre les quatre pôles constitués par l'*expérience concrète*, l'*observation réfléchie*, la *conceptualisation abstraite* et l'*expérimentation active*⁴⁹³.

d – Il mène ces différentes confrontations dans le cadre d'une réflexion d'équipe, permettant un *travail partagé* authentique, afin de construire peu à peu une identité professionnelle collective, s'intégrant à une culture d'établissement ouverte et stimulante sur le plan professionnel⁴⁹⁴. Reposant en partie sur de l'analyse de pratiques ou des observations réfléchies de séances, cette réflexion d'équipe s'alimente aussi à des apports théoriques partagés, critiqués et éventuellement traduits dans des pratiques de classe.

e - Enfin, le "praticien éclectique" est aussi un praticien efficace, qui a certes un souci d'efficacité dans son action auprès des élèves, mais également une préoccupation de bien-être et d'épanouissement professionnels, pouvant guider certains de ses choix. Sa pratique régulière de l'introspection lui permet en effet d'être conscient de ses limites et de ses besoins. Il veille ainsi à préserver au mieux ce qui lui permet de conserver sa motivation dans la pratique du métier d'enseignant, notamment l'estime de soi, le sentiment d'efficacité et le sentiment de contrôlabilité.

On constate donc ici, que si la gestion mentale n'est pas présente de façon explicite dans ce modèle, elle le sous-tend largement par les postures et les compétences professionnelles développées lors de sa mise en œuvre.

Concernant la professionnalisation des enseignants, l'implication de la recherche que je souhaite mettre en avant est donc ce modèle du "**praticien éclectique**", modèle suffisamment ambitieux et stimulant pour constituer un objectif à long terme dans une carrière d'enseignant, à l'échelle de dix années environ de pratique professionnelle. Cela suppose donc de concevoir et d'articuler des dispositifs de formation dans cette perspective.

3/ Sur la place de la gestion mentale dans les dispositifs de formation

Comme l'a montré cette recherche, les formations en gestion mentale sont d'abord des leviers efficaces pour faire évoluer les *représentations* des enseignants sur l'acte d'apprendre et sur les apprenants. À ce titre, une **première implication** de cette recherche, concernant les dispositifs de formation, serait que **des formations de base, ayant essentiellement cet objectif, interviennent très tôt dans le parcours professionnel des enseignants, et pourquoi pas dès la formation initiale.**

De plus, dans le prolongement du changement des représentations, c'est l'*identité professionnelle* qui tendra également à se modifier progressivement, avec deux axes d'évolution qui sont apparus dans les

⁴⁹³ KOLB D. (1984). *Experiential learning, experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Voir plus haut, dans le cadre théorique (2° partie : I – C - 3/, p. 55).

⁴⁹⁴ Voir plus haut, dans le cadre théorique (2° partie : I – D – 4/, pp. 62-63).

témoignages recueillis, même si c'est de façon moins frappante : d'une part ***l'évolution vers une intériorisation de la place du travail d'équipe transdisciplinaire dans la professionnalité enseignante***, et d'autre part ***l'évolution vers une posture de prise en charge personnalisée des élèves***, oscillant selon les situations d'enseignement-apprentissage entre la *médiation* et l'*accompagnement*. D'où la deuxième implication de la recherche à ce niveau : il serait souhaitable de ***viser une transformation plus profonde de l'identité professionnelle par des formations en gestion mentale plus approfondies, arrivant un peu plus tard dans le cursus professionnel***.

Par ailleurs, il a été mis en évidence un peu plus haut⁴⁹⁵, qu'au-delà de leurs apports spécifiques, les formations en gestion mentale peuvent être articulées, sur un *plan horizontal*, avec des formations portant sur d'autres thématiques pédagogiques (l'évaluation, l'estime de soi, l'hétérogénéité, la motivation, etc.) ou initiant à d'autres courants ou méthodes (la médiation cognitive, la pédagogie par objectifs, l'analyse transactionnelle, etc.). Une ***troisième implication*** s'impose donc ici : il paraît pertinent d'élaborer ***des dispositifs pluriannuels de formation offrant des parcours diversifiés sur ces différentes approches***, afin de permettre un développement de la professionnalité enseignante prise dans sa globalité et sous ses différents aspects. Grâce à une articulation cohérente de ces différents dispositifs et à des temps de remise en perspective en lien avec les pratiques de classe, c'est ***l'émergence du praticien éclectique***, élaborant peu à peu sa synthèse pédagogique personnelle tout en développant des compétences professionnelles communes à tous les enseignants, qui sera favorisée. Au-delà, il s'agit de contribuer à la construction d'un *genre* professionnel plus cohérent pour le métier d'enseignant.

En outre, plus haut dans ce mémoire, les formations en gestion mentale ont été mises en perspective quant au statut épistémologique des différents *savoirs d'action* abordés en formation : verbalisation de l'expérience vécue, connaissances intuitives, savoirs praxéologiques guidant la pratique, théorisations pédagogiques, savoirs conceptualisés validés sur le plan scientifiques⁴⁹⁶. Deux modélisations ont ensuite été proposées pour mieux définir la place que peut occuper la gestion mentale dans ces différents niveaux de savoirs : interface entre *l'expérience subjective* et les *concepts scientifiques* (voir l'annexe 4), théorisation de niveau intermédiaire dans la hiérarchie de la scientificité des savoirs⁴⁹⁷ (voir l'annexe 5).

Or, au lieu de mettre en regard les notions de gestion mentale avec des concepts scientifiques simplement pour démontrer les faiblesses conceptuelles des premières, il peut être plus intéressant et stimulant, de les confronter dans une perspective de mise en relation entre différents niveaux de savoirs permettant de mieux féconder la pratique. Il est alors nécessaire de préciser clairement leur statut, en

⁴⁹⁵ Voir plus haut (3° partie : I – D - 3/, pp. 143-145).

⁴⁹⁶ Voir plus haut (1° partie : I – C - 2/, pp. 12-13).

⁴⁹⁷ Voir plus haut (3° partie : I – D - 1/, pp. 140-141 & 3/, pp. 143-145).

évaluant le plus objectivement possible leurs avantages et leurs inconvénients respectifs vis-à-vis des différentes mises en œuvre envisageables, pour des tâches et avec des publics différents. Certes, il y a des *ruptures épistémologiques* inévitables qu'il ne s'agit pas d'escamoter, mais celles-ci sont justement des occasions d'aiguiser la réflexion, en confrontant par exemple *gestes mentaux* et *activités mentales*, *évocation* et *image mentale*, *profil pédagogique* et *style d'apprentissage*, etc. Et quand une notion de gestion mentale peine à prendre place en lien avec un concept issu de la psychologie cognitive, il peut être fécond de s'appuyer sur d'autres champs du savoir, comme la psycho-phénoménologie ou la neurophénoménologie (pour confronter *gestes mentaux* et *gestes intérieurs*, ou encore *expérience subjective* et *itinéraire évocatif*), ou comme la phénoménologie dans son versant philosophique (en mettant en regard *projets de sens* et *intentionnalité* par exemple). Car, sauf exception, ces concepts scientifiques ne peuvent pas faire sens en s'appuyant sur l'expérience subjective immédiate, et ne peuvent donner sens de façon rapide et fluide au vécu expérientiel, ce qui justifie la convocation de savoirs à la fois plus modestes et plus approximatif, pour une meilleure adaptation à la *zone proximale de développement* du public visé.

La **quatrième implication** se dégageant ici de la recherche me mène donc à prôner **des dispositifs de formation tournés vers une réflexion épistémologique afin de resituer clairement la place des très nombreux savoirs de toute nature** abordés à la fois dans la pratique du métier d'enseignant et lors des temps de formation ou d'autoformation. Il s'agit donc ici de consolider la figure du "**praticien éclectique**", afin de lui permettre de prendre la distance nécessaire à la constitution réfléchie de ses propres savoirs d'action. Au-delà, il s'agit aussi de légitimer l'utilisation de "*théorisations intermédiaires*" telles que la gestion mentale, en en faisant apparaître à la fois l'intérêt pédagogique et les limites scientifiques.

La gestion mentale peut donc occuper une place importante dans les dispositifs de formation, non pour cultiver sa spécificité, mais pour s'articuler à d'autres thèmes ou à d'autres dimensions des plans de formation, afin de contribuer à l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les résultats de cette recherche, qui va maintenant être l'objet d'un retour se voulant distancié et critique.

B - Essai de bilan critique de la démarche menée

Deuxième temps du bilan de cette recherche, ce retour critique vers la démarche suivie permet à l'apprenti chercheur de pointer les aspects qui lui ont le plus posé problème ou pour lesquelles il a ressenti le plus d'incertitudes dans les choix à effectuer. Je vais ainsi reprendre plusieurs aspects ou moments de cette recherche, pour ensuite poser la question de sa validité d'ensemble, en prenant appui sur les critères de validité mis en avant par différents chercheurs.

1/ Hésitations dans la posture et tâtonnements méthodologiques

Les difficultés rencontrées pour entrer dans la posture du chercheur ont été réelles. En effet, j'ai été, depuis de nombreuses années, un praticien engagé dans l'action, dans un domaine qui plus est très fragile et contesté, qui est celui de l'action méthodologique transversale auprès des élèves et de l'utilisation pour cela de la gestion mentale, très critiquée comme on l'a vu plus haut. J'ai été donc mené régulièrement à prendre des positions et à affirmer mes convictions, pour défendre la gestion mentale, pour justifier sa mise en œuvre, pour persuader des collègues d'utiliser des outils qui s'en inspire, pour défendre aussi l'intérêt de travailler sur des compétences transversales à condition de favoriser leur transfert, etc. Cet engagement professionnel à peu près permanent, à la fois dans mon propre établissement en tant qu'enseignant, et dans d'autres lycées ou collèges en tant que formateur, ne m'a donc pas habitué à prendre le recul du chercheur, surtout face à un objet de recherche qui est au fond l'une des raisons principales de mon engagement professionnel.

Il m'a donc pourtant bien fallu mettre tout cela à distance. L'habitude d'une certaine réflexivité sur mes pratiques m'y a aidé. Mais, plus que la distance critique à l'égard de la théorie de la gestion mentale (que j'avais déjà pour partie) ou à l'égard de mon vécu d'enseignant ou de formateur, ce qui m'a été le plus difficile fut de remettre en perspective ce qui en constitue le soubassement idéologique : une approche compréhensive voire empathique du regard porté sur la personne en situation d'apprentissage (que ce soit l'élève en classe ou l'enseignant en formation), s'enracinant dans des postulats clairement phénoménologiques. Cet aspect me paraît important, car il a conditionné des choix méthodologiques effectués d'emblée en faveur d'une approche très qualitative, sans doute sans avoir le recul nécessaire pour les remettre en perspective et les confronter à d'autres voies possibles. À cet égard, l'introduction d'un traitement quantitatif dans l'analyse des données, suggérée par mon directeur de mémoire, marque un tournant important : surmontant mes réticences initiales, j'ai en effet pris conscience de l'intérêt réel pour la recherche de méthodes ou techniques autres que strictement qualitatives.

Ainsi, la méthode de recueil de données que j'ai choisie de mettre en œuvre (des entretiens semi-directifs de 30 à 40 minutes) a permis des témoignages d'une grande richesse, particulièrement intéressants à exploiter pour tout ce qui touche aux représentations et à l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants interviewés. Par contre, ce choix méthodologique a eu aussi des inconvénients dont je me suis rendu compte au moment de la transcription et de l'analyse des témoignages recueillis. D'abord, la quantité d'informations à traiter a été d'une ampleur très importante, que je ne soupçonnais pas au départ. Ensuite, concernant certaines informations précises que je souhaitais obtenir (par exemple sur les pratiques pédagogiques utilisées en classe), je me suis rendu compte que la méthode choisie n'était pas forcément la mieux adaptée : j'ai recueilli un discours insistant sur certains

aspects et en négligeant d'autres en fonction des valeurs et des représentations de l'enseignant interviewé, et non des informations précises et ciblées. Des observations de séances ou un questionnaire auraient probablement été mieux adaptés sur ces aspects. Par ailleurs, je me suis rendu compte que, de façon variable selon les entretiens, j'avais parfois du mal à obtenir des réponses concernant des aspects touchant de près à l' "*identité pour soi*" de la personne questionnée (notamment, les découvertes faites sur son propre *profil pédagogique*). Une distance plus importante établie entre intervieweur et interviewé, un temps de réflexion plus long et plus libre, auraient peut-être permis d'obtenir des résultats plus exploitables sur ce point délicat.

Ces remarques renvoient à une autre cause de difficultés, plus profonde : mon inexpérience complète, au début de cette recherche, concernant les aspects méthodologiques, et une certaine tendance à en minimiser l'importance pendant les premiers mois. J'ai donc été incapable, par manque d'expertise, de mettre en place un programme méthodologique en plusieurs phases articulées les unes aux autres, avec plusieurs temps de recueil de données sur le terrain, par des techniques différentes et complémentaires, séparés par des temps d'analyse du matériel recueilli permettant de réorienter les choix méthodologiques, comme cela est prôné par exemple par Pierre Paillé et Alex Mucchielli⁴⁹⁸. C'est seulement au terme de cette recherche, que j'imagine mieux ce type de démarche.

2/ La délicate articulation du cadre théorique, des hypothèses et des résultats obtenus

Pour constituer un cadre théorique adapté à cette recherche, j'ai cru bon de croiser des concepts provenant de différents domaines, comme la psychologie cognitive, la psychologie du travail et la phénoménologie notamment. Ces croisements ont eu l'avantage de féconder ma réflexion et d'alimenter des hypothèses couvrant assez largement les différents aspects de la problématique du sujet. Par contre, j'ai éprouvé de réelles difficultés, d'abord à maîtriser ces concepts, puis à les mettre en relation et à m'en donner une vue d'ensemble. Incontestablement, ces choix théoriques peuvent mener à des risques d'éparpillement et de manque de cohérence dans la phase d'analyse et d'interprétation des résultats, ce que je me suis efforcé de limiter au mieux, sans être pleinement persuadé d'y être toujours parvenu.

Adossées au cadre théorique, les hypothèses qui se sont peu à peu imposées à moi se sont imbriquées les unes aux autres dans des logiques différentes. La plus évidente de ces logiques mène l'hypothèse de départ à être approfondie d'une part vers les changements provoqués par les formations en gestion mentale chez les enseignants, d'autre part vers les vecteurs de ces changements dans le déroulement et l'environnement de la formation. Mais d'autres articulations sont également à l'œuvre de façon plus thématique : certaines hypothèses touchent ainsi avant tout à l'évolution des représentations des enseignants (n°2, n°6 et n°7) ; d'autres concernent d'abord les pratiques pédagogiques, des

⁴⁹⁸ PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, pp. 69-84.

enseignants (n°3) ou des formateurs (n°7) ; enfin, la dernière hypothèse peut apparaître comme une résultante de toutes les autres, mais élargit du coup la problématique, pour interroger la place de la gestion mentale par rapport à d'autres approches. Cet ensemble d'hypothèses, très stimulant pour la réflexion, a néanmoins alourdi et complexifié le travail, d'une part en raison de leur nombre, d'autre part à cause des nombreux liens les unissant, pouvant donner lieu à des emboîtements différents, qui auraient pu mener à une autre organisation pour leur présentation et leur validation.

Quant à l'analyse des témoignages rassemblés, l'approche thématique choisie a permis de rester au plus près du matériel recueilli dans un premier temps, en m'inscrivant dans une démarche que j'ai souhaité ascendante. Ce choix, concernant la démarche de l'analyse des données, s'est répercuté sur la présentation de ses résultats : j'ai souhaité séparer un premier temps, consacré à une analyse descriptive s'appuyant sur les témoignages, d'un second temps, sollicitant beaucoup plus le cadre théorique et n'hésitant pas à réorganiser la logique de l'ensemble thématique au service de la validation des hypothèses. Illustrant bien le caractère ascendant de la démarche que j'ai voulu suivre, ce choix présente aussi certains inconvénients : d'abord le sentiment de ne pas avoir exploité suffisamment certains aspects de ces entretiens ; ensuite le risque de manque d'unité d'une analyse tiraillée, d'une part, entre appui direct sur les propos des acteurs de terrain, et d'autre part, calculs numériques évaluant le poids de tel ou tel sous-thème, ou le degré de validité de telle ou telle hypothèse ; enfin, pour la validation des hypothèses, les risques de subjectivité à la fois dans la sélection de certains sous-thèmes comme critères de validation, la hiérarchisation de ces critères (certains étant décisifs et d'autre pas) et le seuil de validation choisi.

Ces différentes critiques compromettent-elles la validité d'ensemble de cette recherche ?

3/ Quel degré de validité pour cette recherche ?

Différents critères de validation sont proposés dans les ouvrages traitant des méthodes de recherche qualitatives. Les plus courants d'entre eux vont être présentés, puis déclinés à cette recherche.

a – **La crédibilité.** « *Quelle garantie le chercheur fournit-il quant à la qualité et à la quantité des observations effectuées ainsi qu'à l'exactitude des relations qu'il établit entre les observations lors de l'interprétation ?* »⁴⁹⁹. La présence du chercheur sur le terrain doit être suffisamment longue, les données recueillies suffisamment nombreuses, la cohérence entre son langage et celui des acteurs suffisamment visible. En outre, les interprétations doivent être confrontées au matériel référentiel de base. Cette distinction semble correspondre au premier critère de rigueur méthodologique selon Jean-Marie Van der Maren : le « *rapport des inscriptions au réel* »⁵⁰⁰.

⁴⁹⁹ POURTOIS J.-P., DESMET H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga, p. 120.

⁵⁰⁰ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2° édition. Bruxelles : De Boeck, pp. 113-114.

b – La validité. Ce critère pose la question : « *ce que je fais réellement correspond-il bien à ce que je déclare faire ?* ». Cette question renvoie d'abord à la validité du dispositif de recueil et de traitement des informations. Van der Maren parle à ce propos de « *rapport des inscriptions aux concepts* » : « *la validité des inscriptions renvoie à la question du rapport des indices et des traces avec le concept qui permet de commenter l'observation* »⁵⁰¹. Mais il s'agit aussi de validité conceptuelle : il doit notamment y avoir correspondance rigoureuse entre le nom donné aux phénomènes et les phénomènes proprement dits. On peut parler ici de critères de rationalité, incluant la validité théorique des énoncés, l'adéquation de la problématique et la correspondance formelle entre objet, modèle et théorie⁵⁰². De même, la validation des conclusions de la recherche « *revient à se poser la question de savoir si les conclusions énoncées dans le rapport correspondent bien aux conclusions que l'on peut effectivement tirer de la recherche* »⁵⁰³.

c – La cohérence interne. Elle renvoie « *à l'argumentation logique et fondée que le chercheur communiquera dans sa recherche* »⁵⁰⁴. Van der Maren, qualifiant ce critère de *consistance programmatique*, évoque même « *la puissance de l'argumentation ou de la démonstration qui conduit du problème posé aux conclusions de la recherche en passant par la constitution des données et par leur analyse et leur traitement* »⁵⁰⁵. Cela suppose aussi que le chercheur doit être « *en mesure de tracer l'"histoire" de sa recherche, d'indiquer quelles décisions ont été prises tout au long de l'étude et de les justifier* »⁵⁰⁶.

d – La transférabilité. « *Les conclusions auxquelles le chercheur aboutit peuvent-elles s'étendre à d'autres contextes que celui étudié ?* »⁵⁰⁷. Ce qui suppose, au-delà, la possibilité de les étendre « *à d'autres chercheurs, à d'autres acteurs et à d'autres terrains (dans l'espace et dans le temps)* »⁵⁰⁸. On peut aussi parler de validité externe de la recherche : c'est-à-dire « *la possibilité d'extension, d'extrapolation, de transfert des énoncés issus d'une recherche* ». Van der Maren nuance toutefois les dimensions de cette transférabilité : « *anciennement, on parlait de la possibilité de généralisation ; actuellement on se limite à envisager des extensions plus locales à quelques autres contextes* »⁵⁰⁹.

e – La fiabilité. Il s'agit ici de l'indépendance de la démarche à l'égard des biais subjectifs et techniques, c'est-à-dire de l'idéal d'objectivité de la recherche. Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet distinguent la

⁵⁰¹ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, p. 114.

⁵⁰² Ibid., pp. 120-126.

⁵⁰³ DE KETELE J.-M, MAROY C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In PAQUAY L., CRAHAY M., DE KETELE J.-M. (Ed), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles : De Boeck, p. 243.

⁵⁰⁴ MUCCHIELLI A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p. 25.

⁵⁰⁵ VAN DER MAREN J.-M. (1996). Op. cit., p. 115.

⁵⁰⁶ MUCCHIELLI A. (1996). Op. cit., p. 25.

⁵⁰⁷ POURTOIS J.-P., DESMET H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga, p. 120.

⁵⁰⁸ VAN DER MAREN J.-M. (1996). Op. cit., p. 117.

⁵⁰⁹ Ibid. p.117.

"constance interne", définie par « une indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques, telles que le temps, l'expérience et la personnalité du chercheur, les instruments utilisés, les conditions de collecte des données, etc. » de la "fidélité" ou "fiabilité" en tant que telle, qui consiste en « l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur »⁵¹⁰. Le chercheur doit donc énoncer ses présupposés et orientations épistémologiques, ainsi que l'estimation de leur influence sur ses choix (instruments, observations, interprétations). Ainsi, dans l'approche qualitative, « il s'agit surtout d'être objectif par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité »⁵¹¹. Les chercheurs ne peuvent en effet éliminer tous les biais, mais ils peuvent expliciter les "a priori" et les limites de la recherche.

f – La pertinence. Le chercheur doit se demander s'il ne se trompe pas d'objet d'étude, de cadre conceptuel, de cadre problématique, de méthodologie, d'instruments, d'informations à communiquer dans le rapport scientifique⁵¹². Cette pertinence a plusieurs aspects : pertinence théorique, sociale ou professionnelle. Van der Maren énumère les exigences les plus souvent rencontrées à ce niveau : la conformation aux théories à la mode, la conformation aux attentes du milieu, l'apport de solution nouvelle et originale, l'utilité pratique ou sociale, la nouveauté de la réflexion menée, la nouveauté de la théorie, le consensus académique, le rayonnement possible⁵¹³. Ce critère de pertinence semble donc osciller entre des exigences de conformité et des exigences de nouveauté. Il n'est pas technique, mais « nécessite un travail réflexif de la part du chercheur et de ceux qui auront à prendre connaissance et à évaluer le produit de la recherche »⁵¹⁴.

g – La responsabilité morale. Ce critère est essentiel pour Van der Maren, estimant que « les recherches en éducation ne peuvent pas recourir à des méthodes et produire des solutions acceptables sans que leur valeur éthique par rapport aux normes de la société n'ait été reconnue », et que « la responsabilité sociale, institutionnelle et morale de l'éducateur et du chercheur est un critère dont aucune prétention scientifique ne pourra diminuer l'exigence »⁵¹⁵. Quatre aspects sont ici à examiner : les implications éthiques et déontologiques des manipulations de la recherche ; la mise en regard de ces manipulations avec les normes comportementales, les coutumes et les usages de la société ; la prudence à l'égard des effets à long terme et des effets secondaires ; l'explicitation d'un conflit d'intérêt possible entre les visées du chercheur et certaines applications de la recherche.

⁵¹⁰ POURTOIS J.-P., DESMET H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga, pp. 121-122.

⁵¹¹ VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, p. 119.

⁵¹² DE KETELE J.-M., MAROY C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In PAQUAY L., CRAHAY M., DE KETELE J.-M. (Ed), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles : De Boeck, p. 248.

⁵¹³ VAN DER MAREN J.-M. (1996). Op. cit., p. 120.

⁵¹⁴ DE KETELE J.-M., MAROY C. (2006). Op. cit., p. 239.

⁵¹⁵ VAN DER MAREN J.-M. (1996). Op. cit., p. 126.

Il m'est très difficile d'évaluer avec distance la validité de cette recherche, dans la quelle je suis profondément impliquée, au regard de ces différents critères.

Le critère de **crédibilité** me semble globalement respecté, malgré les limites de la méthodologie choisie (que j'ai d'ailleurs explicitées), y compris au niveau des interprétations, que je me suis en général efforcé de confronter au matériel recueilli. Je serais plus nuancé concernant le critère de **validité**, notamment sur la question de la validité conceptuelle et du coup de la validité théorique des énoncés, à cause des difficultés pour maîtriser l'ensemble du cadre théorique et des questions de statut épistémologique des savoirs convoqués.

Le critère de **cohérence interne** a été pour moi central dans cette recherche : je me suis efforcé d'y parvenir au mieux, mais je suis incapable d'affirmer si j'y suis parvenu, par manque de distance. La **transférabilité** me paraît être un point particulièrement délicat, mais je pense toutefois que certaines conclusions de cette recherche (notamment certaines des modélisations proposées) peuvent être élargies à la question de la professionnalisation des enseignants bien au-delà des spécificités de la gestion mentale.

Le critère de **fiabilité** est également un point difficile : je me suis efforcé de prendre un maximum de distance avec mes présupposés idéologiques, figurant explicitement dans *l'équation intellectuelle du chercheur* que j'ai posée à plusieurs reprises, mais il est possible que j'ai minimisé d'autres biais, liés par exemples aux caractéristiques de l'échantillon sur lequel a porté la recherche.

Il me paraît impossible de me prononcer avec distance sur le critère de **pertinence** : ma subjectivité me mène à dire que cette recherche est d'actualité, car elle apporte des éléments de réponses aux interrogations récentes sur la professionnalisation des enseignants et sur la place du modèle du praticien-réflexif dans la formation continue ; mais je suis conscient qu'on peut aussi la percevoir comme une tentative tardive et décalée de réhabilitation de la gestion mentale.

Enfin, je rejoins Jean-Marie Van der Maren sur la question de l'importance de la **responsabilité morale**, et, à ce niveau, je me suis efforcé, en particulier dans les conclusions de cette recherche, de l'inscrire dans le cadre d'une éthique professionnelle respectueuse des valeurs fondatrices de l'action éducative. Alors, quels prolongements sont envisageables à partir de cette recherche, aux différents niveaux de mon activité professionnelle ?

C - Les perspectives du praticien-chercheur

Il s'agit ici des perspectives concernant mes propres pratiques et démarches, car incontestablement, ce long processus de recherche, difficile à concilier avec mes différentes activités mais aussi en lien étroit avec elles, m'a fait évoluer de façon sensible dans mes propres représentations des professions d'enseignant et de formateur.

1/ En tant qu'enseignant

Pendant les deux années qu'ont duré cette recherche, trois sources m'ont mené à évoluer dans ma conception et mes pratiques du métier d'enseignant. Il s'agit d'abord d'apports théoriques, constitués par les cours de master et mes lectures pour approfondir les savoirs à réinvestir. Ensuite, les témoignages de certains enseignants que j'ai interviewés dans le cadre de ma recherche m'ont incontestablement influencé : j'ai été en effet parfois réellement impressionné par les applications pédagogiques de la gestion mentale décrites, ainsi que par l'éclectisme et la pertinence des synthèses pédagogiques réalisées. Enfin, un dernier apport a provoqué en moi des changements professionnels, ce sont les lectures et les échanges que j'ai pu avoir autour des évolutions récentes de la gestion mentale, avec d'une part, l'apport de Guy Sonnois, dont le modèle d'apprentissage "*Pégase*" a directement fécondé mes pratiques de classe⁵¹⁶, et d'autre part, une meilleure connaissance de l'enracinement phénoménologique de la gestion mentale (grâce aux écrits de Pierre-Paul Delvaux, Jean-Pierre Gaté ou Thierry Payen de La Garanderie)⁵¹⁷.

Ma pratique d'enseignant a ainsi évolué dans plusieurs directions, tout en conservant les mises en œuvre de la gestion mentale que j'opérais habituellement auparavant⁵¹⁸. En effet, j'ai pris plus nettement conscience que jusqu'ici, ma représentation des mises en œuvre de la gestion mentale peinait à me faire rompre avec un modèle transmissif, qui, en tant que tel, ne m'apportait guère de satisfaction professionnelle. Souhaitant délibérément me placer de façon quasi permanente en position de médiateur entre les élèves et les savoirs, j'ai eu recours de façon importante pour y parvenir à des mises en situation individuelles et surtout à des travaux de groupe. La mise en œuvre de ces pédagogies de groupe, doublée d'un travail sur l'évaluation (évaluation formative, évaluation par compétences, autoévaluation, etc.), m'a permis d'articuler une posture d'*accompagnant* (où la gestion mentale peut s'épanouir dans l'écoute et le questionnement des élèves) à une posture de "*metteur en scène*" assez directif pour organiser le travail de la classe (où la gestion mentale est également présente, notamment à travers les différentes "*pauses cognitives*"). Sur le plan des valeurs à développer chez les élèves, cette évolution m'a aussi permis de mettre davantage l'accent sur l'écoute mutuelle, le respect des différences et l'entraide dans les apprentissages. Enfin, la question du transfert, à la lumière des lectures faites pour cette recherche, me paraît de plus en plus centrale, et une meilleure appropriation des acquis récents de la recherche dans ce domaine m'a mené à réfléchir à des démarches et des outils pour développer la capacité à transférer chez mes élèves, en particulier en faisant des liens entre les séances d'*accompagnement personnalisé* et les cours habituels, et en m'appuyant pour cela sur des outils pouvant guider les élèves.

⁵¹⁶ SONNOIS G. (2009). *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*. Lyon : Chronique Sociale.

⁵¹⁷ Voir plus haut sur l'enracinement phénoménologique de la gestion mentale (1^o partie : II – A - 3/, pp. 22-24).

⁵¹⁸ Diversifications des supports et des approches, « *pauses cognitives* », appui sur les gestes mentaux et petits dialogues pédagogiques en classe ; découverte des façons d'apprendre et travail plus approfondi sur les gestes mentaux en *accompagnement personnalisé* ; entretiens pédagogiques individuels par recherche des processus efficaces suivis de temps de remédiation, etc.

J'ai donc tenté, en effectuant ma propre synthèse pédagogique, où la gestion mentale conserve une place centrale ne serait-ce que dans le regard porté sur les élèves en tant qu'apprenants, de mettre en œuvre à ma façon ce modèle du "*praticien éclectique*" développé dans les implications de cette recherche⁵¹⁹. Incontestablement, en dépit de quelques moments de doutes et de difficultés, cela m'a permis un meilleur vécu professionnel, à la fois en classe et dans la préparation des cours, et donc, même si cela reste fragile, un certain sentiment d'efficacité.

2/ En tant que formateur

En lien avec les formations que j'anime en gestion mentale, les témoignages recueillis m'ont permis de mieux remettre en perspective à la fois mes pratiques et mes contenus de formation. Ils m'ont notamment incité à renforcer tout ce qui peut contribuer à faire évoluer les *représentations* des enseignants stagiaires : les exercices suivis de *dialogues pédagogiques*, les moments d'analyse de pratiques sur les mises en œuvre de la formation, les travaux de groupe afin de construire de nouveaux outils, etc. Le développement de différentes facettes de l'introspection (réflexivité sur ses pratiques professionnelles, retour métacognitif sur sa propre façon d'apprendre) me paraît en effet plus que jamais un atout central des formations en gestion mentale.

Par ailleurs, les acquis de cette recherche m'ont également mené à mettre davantage la gestion mentale en lien avec d'autres approches pédagogiques, soit en la comparant avec des démarches ou des pratiques voisines (par exemple avec la médiation cognitive, la pédagogie différenciée, certains aspects de la neuro-pédagogie et de la programmation neuro-linguistique, etc.), soit en insistant sur sa complémentarité avec d'autres approches, afin de couvrir les différentes facettes de la professionnalité enseignante (par exemple l'évaluation formative, l'analyse transactionnelle, la pédagogie par objectifs, etc.). Mon objectif de formateur est ainsi d'inciter les collègues à poursuivre sur plusieurs années une démarche de formation professionnelle qui les mène à être peu à peu en mesure d'opérer leur propre synthèse pédagogique, afin de devenir eux aussi des "*praticiens éclectiques*".

Enfin, de façon beaucoup plus présente que par le passé, cette recherche m'a incité à expliciter le statut épistémologique de la gestion mentale, sa position spécifique de savoir intermédiaire prenant appui sur l'expérience subjective, et se situant quelque part entre les *connaissances intuitives* et les savoirs scientifiques. Présente dès le début de la formation et menant à des mises en regard entre les notions de gestion mentale et un certain nombre de concepts scientifiques (surtout ceux de la psychologie cognitive), cette préoccupation a d'abord une justification déontologique vis-à-vis des stagiaires, mais elle permet aussi de prévenir bien des critiques et de mener une réflexion sur la question de l'efficacité praxéologique d'une théorie. En effet, notamment en fin de formation, il s'agit de définir avec les stagiaires quel niveau

⁵¹⁹ Voir plus haut (3^e partie : II – A - 2/, pp. 150-151).

de formulation de la gestion mentale paraît le mieux adapté à leur public, et du coup, quelles pratiques et quels outils découlent de cette reformulation de la théorie présentée initialement.

Ainsi, il me semble possible, et cette recherche le confirme selon moi, de concilier l'affirmation de la spécificité et de l'identité de la gestion mentale, tout en l'inscrivant dans un ensemble de savoirs professionnels, qui pourront faire évoluer les représentations et féconder les pratiques dans le sens d'une nouvelle professionnalité enseignante.

3/ En tant que chercheur

Si les circonstances me permettent de poursuivre cette activité de chercheur, difficile à intégrer pour moi, mais qu'il me semble m'être mieux appropriée au fur et à mesure de l'élaboration finale de ce mémoire, ce sont avant tout des problématiques directement issues de cette recherche qui m'inciteraient à tenter d'aller plus loin. Notamment selon les trois axes suivants :

a - Comment articuler de façon optimale la gestion mentale à d'autres approches pédagogiques pour favoriser au mieux la réussite des élèves ?

b – De quelle façon la gestion mentale peut-elle jouer un rôle efficace pour favoriser le transfert des compétences transversales par les élèves, notamment à partir des séances d'accompagnement personnalisé en classe de seconde ?

c – En quoi l'évolution de la gestion mentale au cours des années 1990 et 2000 lui permet-elle d'être aujourd'hui plus à même d'être acceptée comme une approche pédagogique légitime et compatible à la fois avec les acquis de la recherche scientifique et les autres courants pédagogiques ?

Sur le plan méthodologique, le bilan tiré de cette première expérience de recherche sur le terrain et mes lectures dans ce domaine me permettent aujourd'hui de me sentir plus à même de construire une méthodologie pertinente, avec moins de présupposés de départ et une plus grande capacité à mener une recherche en plusieurs phases complémentaires.

Enfin, à défaut de pouvoir moi-même poursuivre ces investigations, je perçois beaucoup mieux l'importance des apports de la recherche en éducation et la nécessité de leur diffusion auprès de la masse des enseignants, ce qui me mènerait à collaborer volontiers, en tant qu'enseignant cette fois, à un projet de recherche mené par un autre chercheur autour de la gestion mentale. Car un des apports les plus évidents de cette recherche concerne la mauvaise connaissance de celle-ci, en raison de la quasi absence de travaux universitaires lui étant consacré, ce qui constitue un manque dommageable pour l'ensemble de la réflexion menée sur l'évolution des pratiques professionnelles dans le domaine de l'éducation.

Conclusion générale :

Cette recherche correspond à un projet porté depuis longtemps et que je suis heureux d'avoir pu, malgré les différents obstacles rencontrés, conduire jusqu'à son terme. Mener ce projet a été d'abord une façon d'œuvrer pour réhabiliter la gestion mentale, souvent injustement décriée, non pas en la défendant de façon polémique, mais en la resituant, avec ses apports et ses limites, dans le cadre d'une démarche présentant une certaine validité sur le plan scientifique. Mais, mener ce projet a été aussi une façon de rendre hommage à ces enseignants de terrain, qui, loin des débats un peu stériles opposant quelques universitaires ou pédagogues à propos de la gestion mentale, la mettent en œuvre de façon pertinente et pragmatique, en cohérence avec d'autres approches pédagogiques, au profit de leurs élèves.

Car, loin de n'être pas appliquée à l'issue des formations, comme le déplorait Paul Aguilar dans son mémoire⁵²⁰, les pratiques issues de la gestion mentale sont largement mises en œuvre avec les élèves, à condition que la formation des enseignants soit suffisamment longue, comme l'a bien montré cette recherche. Dans un certain nombre d'académies, comme celle de Haute-Normandie, la diffusion de ces pratiques dans le milieu enseignant, même si elle est souvent ignorée des universitaires et des autorités académiques, semble importante. Il paraît donc opportun, en particulier au niveau du lycée, aujourd'hui engagé dans un processus de réforme dont la mise en œuvre réelle sur le terrain s'avère bien incertaine, de mieux connaître la gestion mentale et de lui donner sa juste place dans la réflexion sur la professionnalisation des enseignants actuellement engagée. La dimension transversale et méthodologique donnée à *l'accompagnement personnalisé* en seconde apparaît incontestablement comme un terrain particulièrement favorable, d'une part pour expérimenter la gestion mentale et d'autre part pour étudier son impact réel auprès des élèves.

Face aux mutations touchant le métier d'enseignant et aux risques de manque d'attractivité qu'elles entraînent, face aux profondes évolutions structurelles concernant le fonctionnement des établissements, face aux logiques d'évaluation et de comparaison internationales touchant l'ensemble du système scolaire, il paraît urgent de refonder une professionnalité enseignante exigeante et stimulante pour les nouvelles générations d'enseignants. Au vu des résultats de cette recherche, il me paraît légitime que la gestion mentale joue un rôle important dans cette refondation nécessaire.

⁵²⁰ AGUILAR P. (1994). *Gestion mentale et formation des enseignants*. Mémoire de DEA. Lyon : Université de Lyon II.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE

Ouvrages :

- ALBARELLO L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck.
- ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- BABBIE E.L. (1989). *The practice of social research*. 5^e édition. Belmont : Wadsworth.
- BACHELARD G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BAJOIT G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- BARBIER J.-M. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- BOUTINET J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- BOUTINET J.-P. (2011). *Psychologie des conduites à projet*. 5^e édition. Paris : PUF.
- BRISSARD F. (1988). *Développez l'intelligence de votre enfant par la méthode La Garanderie*. Paris : Éditions du Rocher, 1988.
- BUZAN T. (1984). *Une tête bien faite*. Paris : Éditions d'Organisation.
- CARDINET A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.
- CHARLIER B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- CHICH J.-P., JACQUET M., MÉRIAUX N., VERNEYRE M. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Retz.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- DE LA GARANDERIE A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Bayard.
- DE LA GARANDERIE A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Bayard.
- DE LA GARANDERIE A. (1989). *Défense et illustration de l'introspection*. Paris : Bayard.
- DE LA GARANDERIE A. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Bayard.
- DE LA GARANDERIE A. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance*. Lyon : Chronique Sociale.
- DE LA GARANDERIE A. (2004). *Plaisir de connaître, bonheur d'être*. Lyon : Chronique Sociale.
- DE LA GARANDERIE A., TINGRY E. (1991). *On peut tous toujours réussir*. Paris : Bayard.
- DENIS M. (1979). *Les images mentales*. Paris : PUF.
- DUBAR C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. 3^e édition. Paris : Armand Colin.
- EVANO C. (1999). *La gestion mentale : un autre regard, une autre écoute en pédagogie*. Paris : Nathan.
- FABRE M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.

- GATÉ J.-P., GÉNINET A., GIROUL M., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale.
- GATÉ J.-P., PAYEN DE LA GARANDERIE T. (2007). *Introduction à Antoine de La Garanderie*. Lyon : Chronique Sociale.
- GREBLOT E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissage*. Paris : ESF.
- KELLER H. (1927). *Sourde, muette, aveugle : histoire de ma vie*. Paris : Payot.
- KOLB D. (1984). *Experiential learning, experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- LAVE J., WENGER E. (1991). *Situated learning*. New York : Cambridge University Press.
- LE BOTERF G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Éditions d'Organisation.
- LE MEIGNEN M.-F. (1994). *Faites-les réussir. Gestion mentale, évaluation formative, pédagogie par objectifs*. Paris : Éditions d'organisation.
- LIEURY A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- LIEURY A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- MACKIEWICZ M.-P. (2001). *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan.
- MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- MALET R. (1998). *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- MAZALTO M. (2005). *Une école pour réussir : l'effet établissement*. Paris : L'Harmattan.
- MEIRIEU P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- MERLEAU-PONTY M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- MORIN E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.
- NOËL B. (1997). *La métacognition*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck.
- PAILLÉ P., MUCCHIELLI A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, p.69.
- PAUL M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- PELPEL P. (2001). *Apprendre et faire : vers une épistémologie de la pratique ?* Paris : L'Harmattan.
- PERRAUDEAU M. (2000). *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*. Paris : Armand Colin.
- PERRAUDEAU M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.
- PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- PIERRE N. (2002). *Pratique de l'analyse transactionnelle dans la classe*. Paris : ESF.
- POURTOIS J.-P. & DESMET H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.

- REY B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- RICHARD J.-F. (1998). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.
- ROGERS C. (1969). *Freedom to learn : a view of what education might become*. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai : Casterman (traduction française).
- SAINSAULIEU R. (1997). *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*. Paris : Presse de Sciences Po.
- SCHÖN D.A. (1983). *The reflexive practitioner : how professionals think in action*. London : Basic Books Inc.
- SONNOIS G. (2009). *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*. Lyon : Chronique Sociale.
- SOREL M. (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- TARDIF J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions logiques.
- TARDIF J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- THOMAS R.-M., MICHEL C. (1994). *Théories du développement de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck.
- VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2^e édition*. Bruxelles : De Boeck.
- VERGNAUD G., PLAISANCE E. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (2010). *L'entretien d'explicitation, 6^e édition (glossaire de l'explicitation)*. Paris : ESF.
- VIAU R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- WILLETT G. (1992). *La communication modélisée*. Ottawa : Éditions du renouveau pédagogique.

Dictionnaires :

- MUCCHIELLI A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. 6^e édition*. Paris : ESF.
- VAN ZANTEN A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.

Chapitres d'ouvrages collectifs :

- ALTET M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In PERRENOUD Ph., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. (Ed) *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- ARDOUIN T. (2004). Pour une épistémologie de la compétence. In ASTOLFI J.-P. (Ed), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 31-50). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

- AVANZINI G. (1996). Gestion mentale et autres approches pédagogiques. In Colloque international de gestion mentale (Ed), *Gestion mentale et recherche de sens* (pp. 65-72). Paris : Nathan.
- BELLIER S. (2004). La compétence est-elle un concept nouveau ? In CARRÉ P., CASPAR P. (Ed). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 235-256). 2° édition. Paris : Dunod.
- BRIEC C. (2010). L'usage de soi pour les autres. In CLOT Y., LHUILLIER D. (Ed), *Agir en Clinique du travail* (pp. 251-264). Toulouse : Érès.
- CARRÉ P. (2004). Motivation et rapport à la formation. In CARRÉ P., CASPAR P. (Ed), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 2° édition (pp. 279-300). Paris : Dunod.
- CLERC F. (1995). Gestion mentale et implications psychopédagogiques. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp.97-112). Toulouse : Érès.
- CLOT Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In BARBIER J.-M., GALATANU O. (Ed), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 53-69). Paris : PUF.
- COSNEFROY L. (2004). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. In ASTOLFI J.-P. (Ed), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 11-30). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- CROS F. (2007). La réflexivité comme support à l'innovation dans un nouveau contexte culturel de formation. In CROS F. (Ed), *L'agir innovant* (pp. 135-144). Bruxelles : De Boeck.
- DE KETELE J.-M., MAROY C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In PAQUAY L., CRAHAY M., DE KETELE J.-M. (Ed). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles : De Boeck.
- DOLY A.-M. (1999). *Métacognition et médiation à l'école*. In GRANGEAT M., MEIRIEU P. (Ed). *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 17-61). 2° édition. Paris : ESF.
- FLAVELL J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In RESNICK L. B. (Ed). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- GARDOU C. (1995). Pour ouvrir le débat. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp 9-20). Toulouse : Érès.
- GARDOU C., AGUILAR P. (1995). Gestion mentale et scientificité. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 79-96). Toulouse : Érès.
- GATÉ J.-P. (1995). Gestion mentale et phénoménologie. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 125-138). Toulouse : Érès.
- GATÉ J.-P. (2000). Les entretiens métacognitifs à visée pédagogique : vers une clinique éducationnelle. In Colloque International de Gestion Mentale (Ed), *Gestion mentale et mobilité de pensée* (pp. 109-133). Orsay : IIGM.

- GRANGEAT M. (1999). La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis. In GRANGEAT M., MEIRIEU P. (Ed). *La métacognition, une aide au travail des élèves*, 2^e édition (pp. 153-171). Paris : ESF.
- GREBLOT E. (1995). Gestion mentale, emprunts et confusions théoriques. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 35-48). Toulouse : Érès.
- JORLAND G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In BERTHOZ A., JORLAND G. (Ed), *L'empathie* (pp. 19-52). Paris : Odile Jacob.
- LABORDE C., VERGNAUD G. (1994). L'apprentissage et l'enseignement des mathématiques. In G. VERGNAUD (Ed), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* (pp. 62-75). Paris : Hachette, p.71.
- LE BOUËDEC G. (2001). Les usages traditionnels de la notion d'accompagnement. In LE BOUËDEC G., DU CREST A., PASQUIER L., STAHL R. (Ed), *L'accompagnement en éducation et formation* (pp. 23-43). Paris : L'Harmattan.
- LE BOUËDEC G. (2001). Une posture spécifique : vers une définition opératoire. In LE BOUËDEC G., DU CREST A., PASQUIER L., STAHL R. (Ed), *L'accompagnement en éducation et formation* (pp. 129-181). Paris : L'Harmattan.
- LEPLAT J. (1975). La charge de travail dans la régulation de l'activité : quelques applications pour les opérateurs vieillissants. In LAVILLE A., TEIGER C., WISNER A. (Ed), *Âge de travail et contraintes de travail* (pp. 209-223). Jouy-en-Josas : NEB, Éditions scientifiques.
- LETOR C., PÉRISSET BAGNOUD D. (2010). Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. In CORRIVEAU L., LETOR C., PÉRISSET BAGNOUD D., SAVOIE-ZAJC L. (Ed), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp. 165-173). Bruxelles : De Boeck.
- LIEURY A. (2004). Mémoire et apprentissage. In CARRÉ P., CASPAR P. (Ed), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 2^e édition (pp. 257-278). Paris : Dunod.
- MÉRIAUX N. (1991). Formation et gestion mentale : quelle pratique de la gestion mentale par le formateur en gestion mentale ? In Colloque d'Angers vol. 2 (Ed), *La gestion mentale, voie vers l'autonomie* (pp. 15-27). Paris : Bayard.
- MICHOT J.-P. (1995). Gestion mentale et formation des enseignants. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 333-342). Toulouse : Érès.
- MOAL A. (1995). Gestion mentale et transfert des apprentissages. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en questions* (pp. 383-394). Toulouse : Érès.
- MORILLE A. (1991). Gestion mentale et neurosciences. In Colloque d'Angers vol.1 (Ed), *La gestion mentale, voie vers l'autonomie* (pp. 99-116). Paris : Éditions du Centurion.
- MUCCHIELLI A. (2000). La formation entre ouverture culturelle et travail sur soi. In CARLIER G., RENARD J.-P., PAQUAY L. *La formation continue des enseignants* (pp. 221-224). Bruxelles : De Boeck.

- PAQUAY L. (2000). Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants. In CARLIER G., RENARD J.-P., PAQUAY L. (Ed), *La formation continue des enseignants* (pp. 155-181). Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. In PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Ed). *Former des enseignants professionnels* (pp. 181-207). Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? In PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. (Ed), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 7-20) Bruxelles : De Boeck.
- PILLONEL M., ROUILLER J. (2007). La conception de projets pédagogiques favorise-t-elle le développement de compétences professionnelles ? In CROS F. (Ed), *L'agir innovatif* (pp. 91-102). Bruxelles : De Boeck.
- TOZZI M. (1995). Gestion mentale, enseignement, formation et recherche. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 321-332). Toulouse : Érès.
- VERGNAUD G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier J.-M. (Ed), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- VERNEYRE M. (1995). L'iceberg de la gestion mentale. In GARDOU C. (Ed), *La gestion mentale en question* (pp. 21-34). Toulouse : Érès.
- WITORSKI R. (2004). Savoirs d'action, compétences et professionnalisation. In ASTOLFI J.-P., *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 51-76). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. (1995). Gestion mentale, mérites et dérives. In GARDOU C. (Ed). *La gestion mentale en questions* (pp. 49-66). Toulouse : Érès.

Articles :

- ALBARELLO L. (2010). La place paradoxale du praticien-chercheur. In *Éducation Permanente*, 177. Paris : CNAM. pp. 139-150.
- BANDURA A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. In *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- BARBIER J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. In *Éducation permanente*, 128, 3, pp. 11-26.
- BARBIER J.-M., CHAIX M.-L., DEMAILLY L. (1994). Éditorial du n° spécial sur "Recherche et développement professionnel". In *Recherche et formation*, 17, p. 7.
- BOUCHARD Y., GÉLINAS A. (1990). Un modèle alternatif de formation des futurs chercheurs. In *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, Volume 3, pp.121-141.

- BOURGEOIS E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques. In *Savoirs*, 2003-2 . Paris : L'Harmattan, pp 31-41.
- BROWN J., COLLINS A., DUGUID P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. In *Educational Researcher*. 18, 1, pp. 32-41.
- CHARTIER D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. In *Savoirs* 2003 - 2. Paris : L'Harmattan, pp. 9-28.
- COSTE J. (2009). Histoire de la médecine : maladies, malades, praticiens. In *Annuaire de l'École pratique des Hautes Études*, 140, pp. 140-151.
<http://ashp.revues.org/index874.html> (consulté le 31/08/2011)
- CUSSERT P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l' "effet enseignant" ? In *La note d'analyse*. Juillet 2011, 232. Paris : Centre d'analyse stratégique.
- DOMINICÉ P. (2004). Le désarroi adulte face au savoir. In *Savoirs*, 2004/1 - 4. Paris : L'Harmattan, pp. 51-62.
- FENOUILLET F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. In *Savoirs*, 2011 - 25. Paris : L'Harmattan, pp. 11-45.
- GEORGET C., LABYT-LEROY A.-S. (2005). Le docteur Oscar Amoëdo Y Valdes, un praticien éclectique. In *Actes de la Société Française d'Histoire de l'Art Dentaire*, pp. 1-5.
- HIGELÉ P. (1998). Le transfert en éducatibilité. In *Revue Française de Pédagogie*, 122, Paris. pp. 113-120.
- HUTEAU M. (2000). Où en est l'éducation cognitive ? In *Cahiers Pédagogiques*, 381, pp. 19-22.
- KADDOURI M. (2008). Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif . In *Éducation Permanente*, 177, Paris : CNAM. pp. 79-90.
- LE POUL H. (2002). Le dialogue pédagogique. In *Eduquer*, n°1 – 2° trimestre 2002. Paris : L'Harmattan, pp. 19-54.
- LIEURY A. (1990). Auditifs, Visuels : la grande illusion. In *Cahiers Pédagogiques*, 287, pp. 61-63.
- LIEURY A. (1991). La confusion des codes symboliques : verbal et imagé. In *Cahiers Pédagogiques*, 291, pp. 72-73.
- LIPIANSKY M. L. (2008). Critique des postulats cognitivistes. In *Connexions* 89/2008-1, Toulouse. pp. 47-61.
- LOARER E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. In *Revue Française de Pédagogie*, 122, Paris. p.121-161.
- LOARER E. (2003). Réponses. In *Savoirs* 2003 - 2. Paris : L'Harmattan, pp. 45-49.

- MARCEL J.-M., GARCIA A. (2009). Contributions à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. In *Les Sciences de l'Éducation*, 42, n°2, CERSE - Université de Caen. pp. 27-41.
- NOËL B, ROMAINVILLE M., WOLFS J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. In *Revue Française de Pédagogie*, 112, juillet-août-septembre 1995, pp. 47-56.
- PAQUAY L. (1994). Un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. In *Recherche et Formation*, 16, pp. 7-38.
- PERKINS D.N.(1995).L'individu plus, une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. In *Revue française de pédagogie*. 111, pp.57-71.
- PERRENOUD P. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! In *Vie pédagogique*, 112, pp. 14-17.
- PETITMENGIN C. (2003). Rencontrer l'expérience subjective. In *Colloque en hommage à Francisco Varela*, CREA / LENA. Paris, 23 et 24 juin 2003, pp. 1-12.
<http://claire.petitmengin.free.fr/communications/francisco24juin.pdf> (consulté le 31/08/2011)
- PETITMENGIN C. (2006). De l'activité cérébrale à l'expérience vécue. In *Sciences Humaines, Les grands dossiers*, 3, pp. 52-57.
- PINES A.L., WEST L.N. (1986). Conceptual understanding and science learning: an interpretation of research within a source of knowledge framework. In *Science Education*, 70, 5, pp. 583-604.
- ROGALSKI J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de "cognition située" et "cognitiviste" en psychologie des acquisitions. In *@ctivités*, 1 (2), p. 111.
<http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf> (consulté le 30/08/2011)
- SACKUR J. (2009). L'introspection en psychologie expérimentale. In *Revue d'histoire des sciences*, 2009/2 - Tome 62, pp. 349-372.
- SAVOYANT A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. In *Cahiers de psychologie*, 22, pp. 17-28.
- SCHLANGER J. (2001). Introspection, rétrospection, prospection. In *Revue de métaphysique et de morale*, 2001/4 - 32, pp. 527-541.
- TAPERNOUX P. (1995). Ni cet excès d'honneur, ni cette indignité. In *Cahiers Pédagogiques*, 330. pp. 20-22.
- VERGNAUD G. (2001). Piaget visité par la didactique. In *Intellectica*, 33, pp. 107-123.
- VERNEYRE M. (1993). Sens et finalité de l'entretien pédagogique. In *Gestion Mentale n°5*. Paris : Bayard, pp. 55-82.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. (2000). La gestion mentale au fil du temps... et des Cahiers. In *Cahiers Pédagogiques*, 381, pp.17-18.

Brochures :

Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). *Le nouveau lycée*. Paris : ministère de l'Éducation Nationale.

Thèses ou mémoires :

AGUILAR P. (1994). *Gestion mentale et formation des enseignants*. Mémoire de DEA, Université de Lyon II.

VEYRAC H. (1998). *Approche ergonomique des représentations de la tâche pour l'analyse d'utilisations de consignes dans des situations de travail à risques*. Thèse de doctorat d'ergonomie, Université de Toulouse - Le Mirail.

Sitographie :

<http://alainleger.free.fr/textes/effet-etablissement.pdf>

LÉGER A. (2002). *Cours de sociologie de l'Éducation*. Université de Caen, Centre de Télé-Enseignement Universitaire (consulté le 30/08/2011).

<http://education21.fr/Documents/Presentation%20Gestion%20Mentale.pdf>,

OLIVETTI M., OLIVETTI P. (2009). *Présentation de la Gestion Mentale ou Pédagogie des Gestes Mentaux* (consulté le 31/08/2011).

<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
Le socle commun de connaissances et de compétences (consulté le 30/08/2011).

<http://www.education.gouv.fr/cid50476/mene1002844c.html>

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°1 du 4 février 2010 (consulté le 30/08/2011).

<http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°29 du 22 juillet 2010 (consulté le 30/08/2011).

<http://www.education.gouv.fr/cid55397/reforme-du-lycee-remise-au-ministre-du-rapport-des-inspections-generales.html>

Rapport de la mission de suivi de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique, remis le 15 mars 2011 (consulté le 30/08/2011).

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=28&cHash=5e610ad918>

ESEN. Présentation du Projet d'Établissement (consulté le 30/08/2011).

<http://www.ifgm.org/Formations/formateurs.htm>

Fédération des associations Initiative et formation : les stages (consulté le 31/08/2011).

<http://www.iigm.org/default.aspx?tabid=31>

Institut International de Gestion Mentale : présentation de la gestion mentale (consulté le 30/08/2011).

http://www.inforef.be/projets/conaisens/index_fr.htm

Co-nai-sens : index (consulté le 30/08/2011).

http://www.ressources.be/auteur/lucien_tenenbaum

Présentation du psychothérapeute Lucien Tenenbaum (consulté le 31/08/2011).

http://www.uco.fr/75137773/0/fiche___formation/&RH=ENSEIGN

Université catholique de l'Ouest : formations (consulté le 30/08/2011).

<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/intentionnalite-philosophie/#>

Article : « *Intentionnalité* » (consulté le 31/08/2011).

ANNEXES

Sommaire :

Annexe 1 – Chronologie de la recherche mise en regard avec le plan du mémoire.

Annexe 2 – Le cadre théorique : trois champs conceptuels en interaction.

Annexe 3 – Problématique et hypothèses.

Annexe 4 - La gestion mentale à l'interface de l'expérience subjective et des savoirs sur la cognition.

Annexe 5 – La gestion mentale au cœur des savoirs mobilisés par l'action pédagogique.

Annexe 6 – Présentation de l'échantillon des quatorze personnes interviewées.

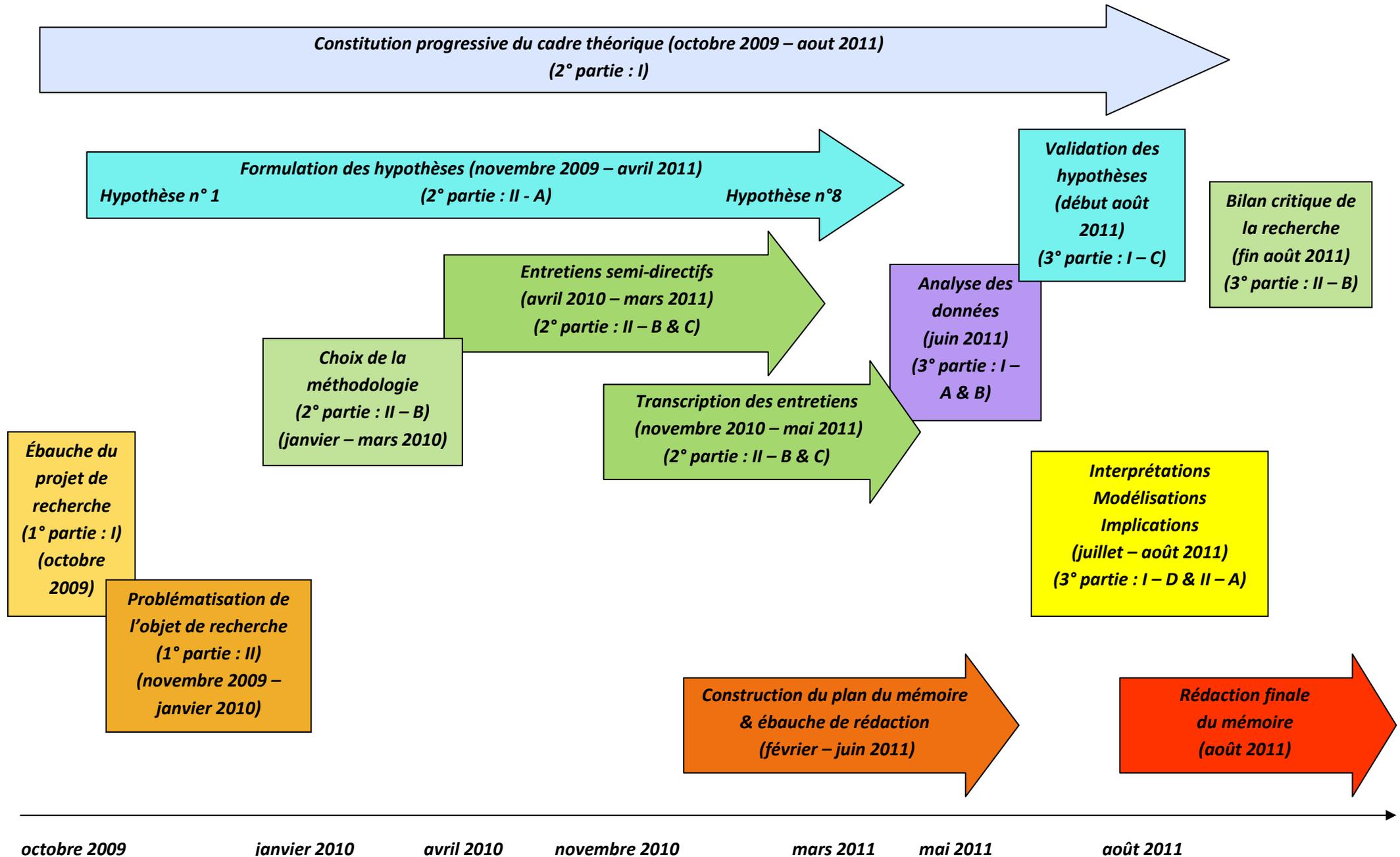
Annexe 7 – Guide d'entretien.

Annexe 8 – Arbre thématique simplifié.

Annexe 9 – Arbre thématique avec traitement quantitatif.

Annexe 10 – Extraits d'entretiens.

Annexe 1 – CHRONOLOGIE DE LA RECHERCHE MISE EN REGARD AVEC LE PLAN DU MÉMOIRE



Annexe 3 - PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Problématique :

« Comment les formations en gestion mentale peuvent-elles inciter les enseignants de lycée général à mettre en œuvre un enseignement plus personnalisé afin de favoriser au mieux la réussite de leurs élèves ? »

Hypothèse centrale de départ (n°1) :

« En suscitant chez les enseignants une attitude métacognitive sur leur propre style d'apprentissage, leur permettant certaines prises de conscience, les formations en gestion mentale les mènent à exercer une médiation plus personnalisée pour accompagner leurs élèves dans le transfert de certaines compétences transversales »

1° approfondissement de la problématique, tourné vers les enseignants formés :

« Quel est l'effet des formations en gestion mentale sur la personne même des formés ? Sur quelle évolution de l'identité professionnelle cela débouche-t-il ? Peut-on alors parler de la construction d'une nouvelle professionnalité enseignante ? Et si oui, avec quel risque éventuel de décalage avec les valeurs, représentations et pratiques dominantes dans le monde enseignant ? »

2° approfondissement de la problématique, tourné vers l'environnement et le déroulement de la formation :

« De quelle façon le déroulement de la formation peut-il favoriser l'évolution professionnelle des enseignants vers plus de personnalisation ? Quel rôle respectif à ce niveau pour les contenus de formation d'une part, et les pratiques pédagogiques utilisées par le formateur d'autre part ? N'y a-t-il pas d'autres éléments du contexte qui sont aussi porteurs de changement professionnel ? »

Hypothèse n°2 :

« Les formations en gestion mentale favorisent l'évolution des stagiaires vers une représentation plus ouverte, différenciée et transversale de l'acte d'apprendre »

Hypothèse n°5 :

« Autour du dispositif de formation, le contexte d'établissement joue un rôle majeur pour favoriser le réinvestissement de la formation en équipe et pour susciter d'autres demandes de formation »

Hypothèse n°3 :

« Les formations en gestion mentale favorisent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques donnant plus de temps d'appropriation aux élèves, prenant davantage en compte les différents styles d'apprentissage et visant davantage la prise de conscience »

Hypothèse n°6 :

« Les contenus de formation, reposant sur l'étude des cinq gestes mentaux et des composantes du profil pédagogique des apprenants (habitudes évocatives, projets de sens), mènent à une conception plus transversale de l'acte d'apprendre et à une évolution du regard sur l'apprenant, plus ouverte et différenciée »

Hypothèse n°4 :

« Les formations en gestion mentale mènent les enseignants à un travail d'équipe plus transdisciplinaire, car ceux-ci en sortent convaincus de l'intérêt de travailler sur des compétences de base communes et disposent désormais d'un vocabulaire commun »

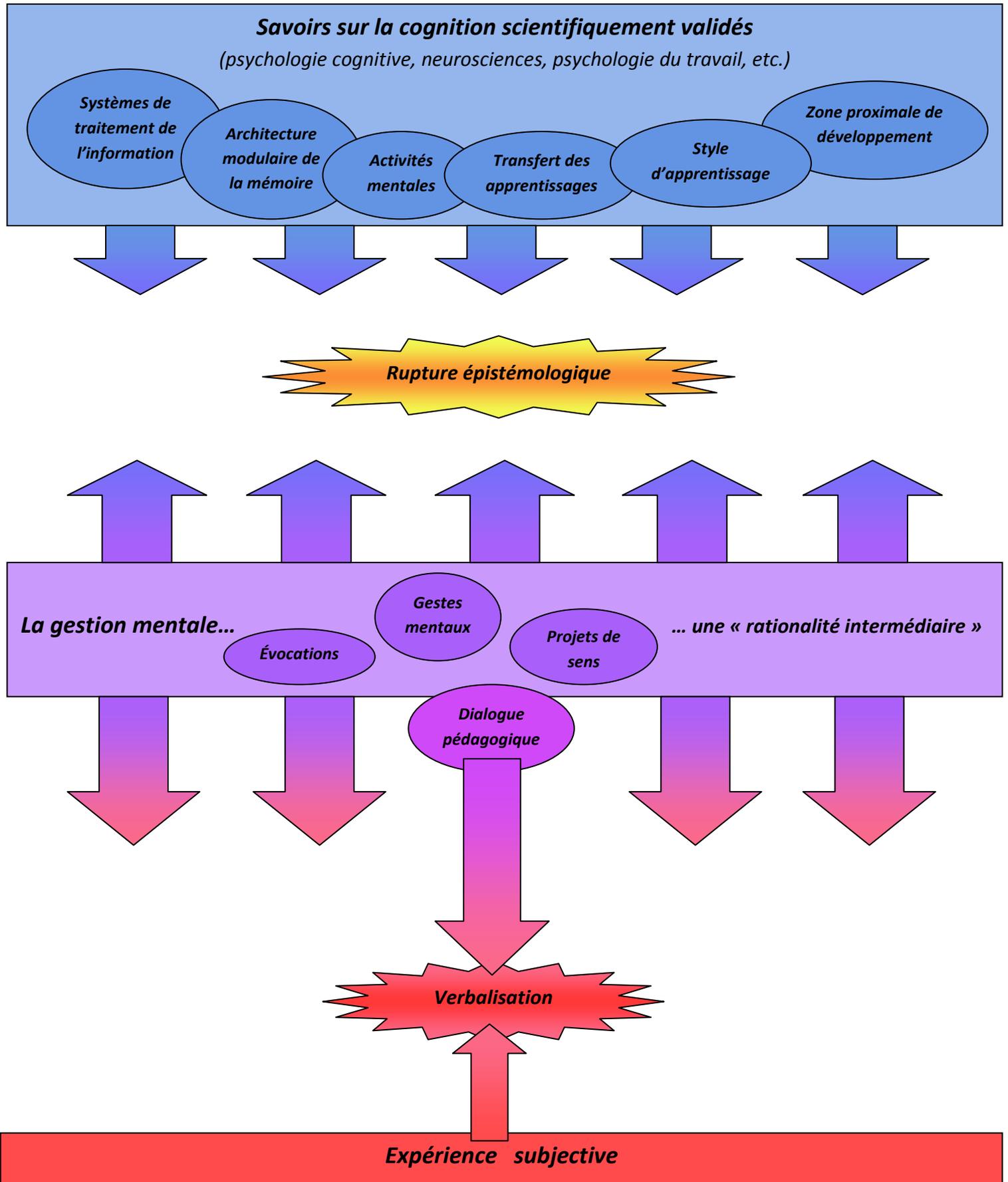
Hypothèse n°7 :

« Les pratiques de formation, articulant exercices menant à des dialogues pédagogiques, apports théoriques et analyse de pratiques, favorisent la prise de conscience par les stagiaires de leur propre style d'apprentissage et la mise à distance de leurs pratiques pédagogiques habituelles, permettant donc une évolution de leur professionnalité vers une médiation plus personnalisée »

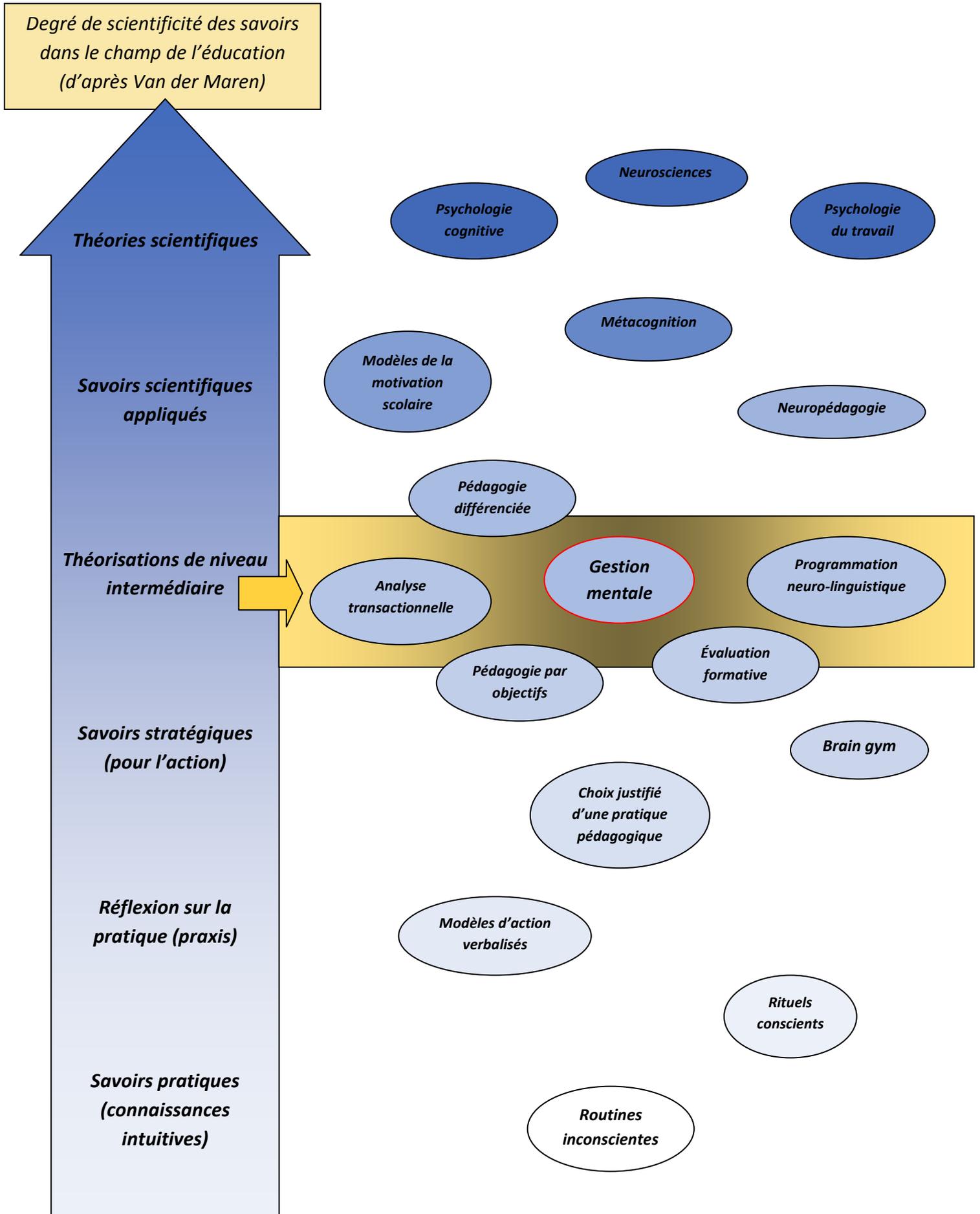
Hypothèse d'arrivée (n°8) :

« Pour les enseignants ayant suivi une formation suffisamment longue et pouvant la réinvestir collectivement, la gestion mentale peut constituer une approche pédagogique centrale permettant de mieux prendre en charge les difficultés des élèves »

Annexe 4 :
LA GESTION MENTALE À L'INTERFACE DE L'EXPÉRIENCE SUBJECTIVE
ET DES SAVOIRS SUR LA COGNITION



Annexe 5 : LA GESTION MENTALE AU CŒUR DES SAVOIRS MOBILISÉS PAR L'ACTION PÉDAGOGIQUE



Annexe 6 :

PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON DES 14 PERSONNES INTERVIEWÉES

(avril 2010 – mars 2011)

<i>N° de l'entretien</i>	<i>Sexe</i>	<i>Matière enseignée</i>	<i>Nombre de jours de formation en gestion mentale</i>	<i>Date et durée de la formation en gestion mentale</i>	<i>Autres formations signalées</i>
1	Femme	Histoire-géographie	6 jours	1998 – 2000 2 années consécutives (2 fois 3 jours)	Analyse transactionnelle Évaluation Motivation
2	Femme	Français, latin et grec	8 jours	2008 – 2010 2 années consécutives	Brain gym
3	Homme	Histoire-géographie	5 jours	2008 – 2010 2 années consécutives	Formations disciplinaires (géographie)
4	Femme	Anglais	5 jours	2008 – 2010 2 années consécutives	Formation disciplinaire (langue dans le cadre européen)
5	Homme	Physique-chimie	5 jours	2008 – 2010 2 années consécutives	Formation disciplinaire
6	Femme	Italien	6 jours	2008 – 2010 2 années consécutives	Formations disciplinaires
7	Homme	Mathématiques	8 jours	2004 – 2007 3 années consécutives	Analyse transactionnelle
8	Femme	SVT	8 jours	2004 – 2007 3 années consécutives	Formations disciplinaires
9	Femme	Allemand	8 jours	2004 – 2010 2 années consécutives + approfondissement	Formations disciplinaires Analyse transactionnelle Pédagogie Freinet
10	Femme	Français	9 jours	1999 – 2004 2 années consécutives + approfondissements	Analyse transactionnelle Initiation au PEI
11	Femme	Espagnol	7 jours	2000 – 2004 1 année + approfondissements	Agir sur la motivation Initiation à l'Analyse transactionnelle
12	Femme	Anglais	9 jours	1999 – 2004 2 années consécutives + approfondissements	Ateliers de raisonnement logique Analyse transactionnelle Initiation au PEI
13	Femme	Histoire-géographie	7 jours	2004 – 2008 2 années consécutives + approfondissements	Médiation cognitive & PEI Analyse transactionnelle Pédagogie Freinet Entretien d'explicitation
14	Homme	Physique-chimie	8 jours	2008 – 2011 3 années consécutives	Formations disciplinaires
Bilan	10 femmes 4 hommes	Français : 2 histoire-géo : 3 Langues : 5 Sciences : 4	5 à 9 jours de formation suivis	Dates de début de formation entre 1998 et 2008. Durée allant de 2 ans à 6 ans.	Formations transversales : 8 Formations uniquement disciplinaires : 6

Annexe 7 :

Guide d'Entretien

Thème général : « Votre regard sur la formation en gestion mentale que vous avez suivie et sur la façon dont vous l'avez réinvestie (ou non) avec vos élèves »

1/ Le contexte de votre pratique d'enseignant et du stage suivi :

1.a : Quelle est votre discipline d'enseignement et auprès de quels élèves intervenez-vous ?

1.b : Quand avez-vous suivi une formation en gestion mentale ?

Dans quel cadre ?

A quel endroit ?

Combien de jours de formation ?

Quelle durée totale pour la période de formation, entre la première et la dernière journée ?

2/ Retour sur le déroulement de la formation :

Question centrale : Quand vous repensez à ces 6 jours (à priori) de formation, y a-t-il eu des moments qui vous ont marqué plus particulièrement? Si oui, lesquels et pourquoi ?

Questions de relance (selon les réponses) :

2.a : Quand vous repensez aux 6 jours de stage, qu'est-ce qui vous a le plus marqué dans les contenus théoriques de la formation ? Pour quelles raisons ?

2.b : Quand vous repensez au 6 jours de stage, quelles sont les pratiques ou techniques de formation, utilisées par le formateur, qui vous ont le plus marqué ? Pour quelles raisons ?

2.c : Que pensez-vous de la pratique du dialogue pédagogique utilisée au cours de la formation ? A-t-elle été pour vous un élément important de la formation ? Pour quelles raisons ? Avez-vous fait alors des découvertes sur votre propre façon d'apprendre ?

2.d : Qu'est-ce qui vous a paru inutile ou peu exploitable lors de ce stage ? Pour quelles raisons ?

3/ Les apports généraux de cette formation :

Question centrale : D'une façon générale, qu'est-ce qui vous a semblé important dans cette formation, à quoi avez-vous été sensible ? Pourquoi ?

Questions de relance (selon les réponses) :

3.a : Cette formation a-t-elle fait évoluer votre regard sur les élèves ?

Merci d'argumenter votre réponse.

3.b : Cette formation a-t-elle fait évoluer vos conceptions concernant l'apprentissage / votre façon de voir l'acte d'apprendre ? Merci d'argumenter votre réponse.

3.c : Cette formation vous a-t-elle mené à travailler davantage en équipe pluridisciplinaire ? ou a-t-elle permis de prolonger / d'approfondir un travail d'équipe déjà engagé ? Si oui, de quelle façon ?

4/ Le réinvestissement éventuel du stage dans des actions d'aide aux élèves :

Question centrale : Comment avez-vous réinvesti le contenu de cette formation auprès de vos élèves ?
Quelles évolutions a-t-elle pu éventuellement susciter dans vos pratiques pédagogiques ?

Questions de relance (selon les réponses):

4.a : Cette formation vous a-t-elle incité à faire évoluer vos pratiques pédagogiques en classe ?
Si oui, de quelles façons (description concrète de ces pratiques) ? Ces changements ont-ils été durables ? pourquoi ?

4.b : Cette formation vous a-t-elle incité à vous investir dans une / des action(s) d'aide aux élèves ? disciplinaire ou transversale ? individuelle ou en groupe ?
Si oui, sur quels objectifs et quelles modalités ? En quoi la formation suivie vous a-t-elle aidé pour cela ? A-t-elle été prolongée par un travail d'équipe régulier en lien avec cette / ces action(s) ?

4.c : Dans vos différentes mises en pratique (si c'est le cas) du contenu de la formation, avez-vous fait explicitement le lien, à l'attention de vos élèves en difficulté, entre l'utilisation de la gestion mentale, en classe d'une part, et d'autre part dans le cadre d'actions plus ciblées leur étant consacrées (petits groupes ou entretiens en dehors de la classe) ? Pourquoi ?

4.d : Qu'est-ce qui vous a manqué, lors de cette formation ou après la fin de celle-ci, pour davantage mettre en œuvre cette pédagogie : d'une part dans le cadre de la classe, d'autre part concernant les actions d'aide menées en dehors de la classe ?
Qu'auriez-vous aimé faire en plus ? Avec de nouveaux besoins de formation ou non ?

5/ Le regard des partenaires de l'établissement sur la formation et les actions en découlant :

5.a : Quelle a été l'attitude de l'administration et du personnel de direction de l'établissement à l'égard de la gestion mentale, de la formation que vous avez suivie, et des actions éventuellement mises en place par la suite ?

5.b : Quelle a été / Quelle est ...l'attitude des collègues de l'établissement : scepticisme ? envie ? rejet ?
D'autres formations en gestion mentale ont-elles été suscitées à la suite du premier stage, ou l'ont-elles au contraire précédé ? Avec quel public ?

6/ Le regard porté sur la gestion mentale par rapport à d'autres approches :

6.a : Parmi tout ce qui a pu vous aider à diversifier / faire évoluer / rénover vos pratiques dans le cadre de la classe, quelle est la place de la formation en gestion mentale que vous avez suivie ?

6.b : Parmi tout ce qui a pu vous aider à vous lancer dans des actions d'aide aux élèves en difficulté (en groupes ou individuelles), quelle est la place de la formation en gestion mentale que vous avez suivie ? Avez-vous établi des liens / des relations de complémentarité entre différentes approches et la gestion mentale ?

6.c : Estimez-vous au total que la gestion mentale est une approche efficace / pertinente, dans le cadre de votre pratique d'enseignant ? Avec quelles limites ? ... Plutôt efficace avec tous les élèves ou seulement avec quelques-uns ? Plutôt efficace en classe lors des cours habituels, en groupe, en entretien individuel ?

Annexe 8 : ARBRE THÉMATIQUE SIMPLIFIÉ

Rubriques	Thèmes	Sous-thèmes
I – Les enseignants en formation	A – Causes de l’engagement en formation	1/ Difficultés rencontrées avec les élèves
		2/ Contexte favorable dans l’établissement
		3/ Intérêt lié au parcours antérieur de l’enseignant
		4/ Demande d’une équipe pédagogique afin de prolonger son action
	B – Prises de conscience et découvertes	1/ Gestion mentale inconnue avant la formation
		2/ Gestion mentale déjà connue avant la formation
		3/ Découverte de son propre fonctionnement cognitif
		4/ Découverte des différences dans le fonctionnement cognitif des apprenants
		5/ Découvertes sur l’acte d’apprendre
		6/ Remise en perspective des pratiques pédagogiques antérieures
	C – Regard positif sur la formation	1/ Regard positif sur l’organisation de la formation
		2/ Regard positif sur les contenus de formation
		3/ Regard positif sur les pratiques de formation
		4/ Importance de la pratique du dialogue pédagogique
	D – Regard critique sur la formation	1/ Regard critique sur l’organisation de la formation
		2/ Difficultés rencontrées pour s’appropriier les contenus de formation
3/ Regard critique sur les pratiques de formation		
4/ Besoins en fin de formation		
II – Les changements suscités chez les enseignants par la formation	A – Évolution des représentations	1/ Changement du regard porté sur l’acte d’apprendre
		2/ Changement du regard porté sur les élèves en situation d’apprentissage
		3/ Changement dans la façon de concevoir et de présenter les cours
		4/ Sentiment d’avoir acquis une plus grande expertise professionnelle
		5/ Limites au changement professionnel
	B – Évolution générale des pratiques pédagogiques	1/ Difficultés rencontrées pour s’investir et mettre en oeuvre
		2/ Changement réel des pratiques, mais d’ampleur et de rythme variables
		3/ Risque d’insuffisances et de dérives dans les mises en oeuvre
	C – Typologie des nouvelles pratiques mises en oeuvre	1/ Pratiques témoignant d’un intérêt nouveau pour les élèves ou les valorisant
		2/ Pratiques de classe nouvelles modifiant le déroulement du cours
		3/ Pratiques ciblées sur le processus d’apprentissage
		4/ Travail explicite sur les gestes mentaux
		5/ Pratiques visant le retour métacognitif et la prise de conscience
		6/ Pratiques tournées vers une remédiation individualisée
	D – Évolution du travail d’équipe	1/ Pas d’impact de la formation sur le travail d’équipe
		2/ Travail d’équipe apparaissant en conséquence de la formation
		3/ Approfondissement d’un travail d’équipe déjà engagé
		4/ Obstacles pour mener un travail d’équipe dans la durée
		5/ Appuis pour mener un travail d’équipe dans la durée

	E – Mises en œuvre en dehors de l'exercice du métier	1/ Mise en œuvre personnelle
		2/ Mise en œuvre dans un cadre familial
III – L'évaluation de la gestion mentale par les enseignants qui la mettent en oeuvre	A – Cadre pédagogique le mieux adapté	1/ Gestion mentale applicable dans n'importe quel cadre pédagogique
		2/ Gestion mentale applicable en classe avec des limites
		3/ Gestion mentale applicable en grand groupe avec quelques limites
		4/ Gestion mentale applicable de façon plus individualisée en petit groupe
		5/ Gestion mentale utilisable de manière approfondie dans des suivis individuels
	B – Réactions des élèves	1/ Réticences ou refus chez certains élèves pour adhérer à la gestion mentale
		2/ Adhésion visible de certains élèves à la gestion mentale
	C – Impact auprès des élèves	1/ Gestion mentale profitable à tous les élèves et au groupe-classe
		2/ Efficacité limitée auprès d'élèves démotivés, dissipés ou en très grande difficulté
		3/ Plus grande efficacité avec les élèves en difficulté et demandeurs d'aide
		4/ Gestion mentale très utile pour les bons élèves
		5/ Gestion mentale sans réelle utilité pour les bons élèves
	D – Place par rapport à d'autres approches	1/ Place centrale complétée par d'autres approches plus secondaires
		2/ Synthèse ou complémentarité entre la gestion mentale et d'autres approches
3/ Place seulement secondaire en complément d'autres approches		
4/ Place réduite à cause du poids des contraintes institutionnelles		
IV – Le regard des autres acteurs sur la gestion mentale et les actions s'y référant	A – Regard des enseignants non formés de l'établissement	1/ Indifférence l'emportant largement sur l'hostilité ou l'adhésion
		2/ Oppositions ou scepticisme face à la gestion mentale
		3/ Marques d'intérêt ou de confiance à l'égard de la gestion mentale
		4/ Évolution dans un sens positif du regard porté sur la gestion mentale
		5/ Nouvelle formation mise en place à la suite du premier stage
	B – Attitude de l'équipe de direction	1/ Regard positif ou soutien de l'équipe de direction
		2/ Indifférence ou neutralité de l'équipe de direction
		3/ Freins suscités par l'équipe de direction
	C – Image de la gestion mentale au niveau académique	1/ Regard général plutôt positif au niveau académique
		2/ Formateurs ignorant souvent l'existence de la gestion mentale
		3/ Regard souvent critique des inspecteurs pédagogiques sur la gestion mentale

Annexe 9 :

ARBRE THÉMATIQUE AVEC TRAITEMENT QUANTITATIF

Rubriques	Thèmes	Sous-thèmes	Repérage dans le verbatim	Total sur les 14 entretiens	%
I – Les enseignants en formation	A – Causes de l’engagement en formation	1/ Difficultés rencontrées avec les élèves	04 K 05 P	2 / 14	14,3 %
		2/ Contexte favorable dans l’établissement	03 P + N' + S' 07 U 10 B'1 12 G'	4 / 14	28,6 %
		3/ Intérêt lié au parcours antérieur de l’enseignant	02 D 10 A 12 B	3 / 14	21,4 %
		4/ Demande d’une équipe pédagogique afin de prolonger son action	04 B 11 A	2 / 14	14,3 %
	B – Prises de conscience et découvertes	1/ Gestion mentale inconnue avant la formation	03 C + J' 04 A	2 / 14	14,3 %
		2/ Gestion mentale déjà connue avant la formation	14 A	1 / 14	07,1 %
		3/ Découverte de son propre fonctionnement cognitif	01 H + J 02 B 03 H 07 F 08 C 09 A 10 C 11 E2 12 E + J1 13 A1 + G2 + D' 14 B	11 / 14	78,6 %
		4/ Découverte des différences dans le fonctionnement cognitif des apprenants	02 G 03 F 05 E 07 L1 08 A 09 G 13 A3 14 E + F	8 / 14	57,1 %
		5/ Découvertes sur l’acte d’apprendre	01 A 02 C 03 B 05 A 06 C 10 D 11 C 14 J	8 / 14	57,1 %
		6/ Remise en perspective des pratiques pédagogiques antérieures	01 B + E + O 03 A 04 F1 + F2 + P 05 B 06 C + D + G 07 H 08 I 12 C + M' 13 B + D	9 / 14	64,3 %
	C – Regard positif sur la formation	1/ Regard positif sur l’organisation de la formation	06 R + W 12 M	2 / 14	14,3 %
		2/ Regard positif sur les contenus de formation	01 L 03 D 10 E 11 C + P	4 / 14	28,6 %
		3/ Regard positif sur les pratiques de formation	01 H 02 A + E 03 E 04 C 06 A + B + E + P 08 D	9 / 14	64,3 %

			09 J + H 10 C 14 B		
		4/ Importance de la pratique du dialogue pédagogique	01 I 03 G 04 C 06 F 07 B + C + D + I + J 09 G 10 F + G 11 B 12 G 13 E 14 H	11 / 14	78,6 %
	D – Regard critique sur la formation	1/ Regard critique sur l'organisation de la formation	08 B	1 / 14	07,1 %
		2/ Difficultés rencontrées pour s'approprier les contenus de formation	05 C + G + H + X + Y + I' 07 A + K 09 B + D + K 14 C + D + E' + F' + G' + H'	4 / 14	28,6 %
		3/ Regard critique sur les pratiques de formation	09 I 14 G1	2 / 14	14,3 %
		4/ Besoins en fin de formation	01 T + U + X + Z 02 B' 03 D' 04 W 05 X 06 O + Q 09 T 11 D	8 / 14	57,1 %
II – Les changements suscités chez les enseignants par la formation	A – Évolution des représentations	1/ Changement du regard porté sur l'acte d'apprendre	02 K 04 J + N1 + U 05 J 06 H 10 I + K 11 J 12 K 13 H 14 M + N	9 / 14	64,3 %
		2/ Changement du regard porté sur les élèves en situation d'apprentissage	01 C 03 L 04 H 05 I + T 07 E + L2 09 L 11 H 12 I 13 G 14 T	10 / 14	71,4 %
		3/ Changement dans la façon de concevoir et de présenter les cours	05 M + N + S 07 H 09 M 11 C + E 12 F + N' 14 K	6 / 14	42,9 %
		4/ Sentiment d'avoir acquis une plus grande expertise professionnelle	02 J 06 H2 10 J 12 A + K + I 13 C 14 S1 + P'	6 / 14	42,9 %
		5/ Limites au changement professionnel	02 I 04 H 06 H1 07 M + Q 08 F + G 09 N 12 R 13 G	8 / 14	57,1 %
		B – Évolution générale des pratiques pédagogiques	1/ Difficultés rencontrées pour s'investir et mettre en oeuvre	01 X 02 H + V 03 K + G' 04 V + E + G 05 J' + K' 07 X + Y + A' + B' 08 E + O 10 W + A' 11 N	10 / 14

			12 G		
		2/ Changement réel des pratiques, mais d'ampleur et de rythme variables	03 J + U + F' 05 L 06 I 07 I 08 L 09 D 11 E1 12 P 14 L + P	9 / 14	64,3 %
		3/ Risque d'insuffisances et de dérives dans les mises en œuvre	08 R 13 G' + K' + L' + M'	2 / 12	14,3 %
C – Typologie des nouvelles pratiques mises en œuvre	1/ Pratiques témoignant d'un intérêt nouveau pour les élèves ou les valorisant	01 R 03 I 09 D + F 11 P + Q + R 14 S2	5 / 14	35,7 %	
	2/ Pratiques de classe nouvelles modifiant le déroulement du cours	01 M + N1 + N2 02 T + U + Q 03 R + V 04 I 05 F + Q 06 K 07 N + O 08 J + K1 + K2 + K3 09 D + R + S 10 B + Q + R + S 11 G2 + Q1 + R 12 S + T 13 O + P + Z 14 P1 + P2 + R	14 / 14	100 %	
	3/ Pratiques ciblées sur le processus d'apprentissage	01 D + G + A'1 + A'2 02 L + P + S 03 S + X + Y + B' 04 J + L + N2 + O + R + S 05 U + W 06 J + L 07 V 09 D 10 K + N + P 11 G + H + I + S + U + W 12 X + C' + E' + F'3 13 O + S 14 X	13 / 14	92,9 %	
	4/ Travail explicite sur les gestes mentaux	05 R 07 W 08 N 10 M 11 S + V 12 C' + F'1 + F'2 + F'4 13 Q + R + W + S' 14 S'	8 / 14	57,1 %	
	5/ Pratiques visant le retour métacognitif et la prise de conscience	01 K 02 W + X 03 C' 07 P 10 T + V 11 T + M 12 U + X + Y + Z 13 F + T2 + Z + A' 14 W + B' + C'	9 / 14	64,3 %	
	6/ Pratiques tournées vers une remédiation individualisée	01 R + S 03 A' + W 04 U 06 N 08 H 10 O2 + V + Z 11 M + X 12 W + A' 13 M	9 / 14	64,3 %	
	D – Évolution du travail d'équipe	1/ Pas d'impact de la formation sur le travail d'équipe	07 Q + R + C' 14 O + Y + Z	2 / 14	14,3 %

		2/ Travail d'équipe apparaissant en conséquence de la formation	01 F 09 O	2 / 14	14,3 %
		3/ Approfondissement d'un travail d'équipe déjà engagé	02 N 03 O + E' + S' 05 O 07 U 10 L + U2 12 D + M + N + P + Q 13 L	7 / 14	50 %
		4/ Obstacles pour mener un travail d'équipe dans la durée	01 Y 08 W 11 L1 + L2 + F' 12 R 14 A'	5 / 14	35,7 %
		5/ Appuis pour mener un travail d'équipe dans la durée	02 H' 03 T 09 P 12 L + B' 13 K + X	5 / 14	35,7 %
	E – Mises en œuvre en dehors de l'exercice du métier	1/ Mise en œuvre personnelle	02 K' 07 G	2 / 14	14,3 %
		2/ Mise en œuvre dans un cadre familial	03 M	1 / 14	07,1 %
III – L'évaluation de la gestion mentale par les enseignants qui la mettent en oeuvre	A – Cadre pédagogique le mieux adapté	1/ Gestion mentale applicable dans n'importe quel cadre pédagogique	05 H'	1 / 14	07,1 %
		2/ Gestion mentale applicable en classe avec des limites	02 J' 04 H'1 08 B' 14 S'	4 / 14	28,6 %
		3/ Gestion mentale applicable en grand groupe avec quelques limites	07 S 08 M + P 11 N + B' 12 A + D' 14 V	5 / 14	35,7 %
		4/ Gestion mentale applicable de façon plus individualisée en petit groupe	02 N' 03 Y 04 H'2 07 K'3 09 A' 10 I' 11 J'1 13 N 14 B'	9 / 14	64,3 %
		5/ Gestion mentale utilisable de manière approfondie dans des suivis individuels	01 P + Q 02 Z + A' 05 V 06 M 11 J'2 12 W + P'	6 / 14	42,9 %
	B – Réactions des élèves	1/ Réticences ou refus chez certains élèves pour adhérer à la gestion mentale	03 K' + M' 07 Z + K'1 + K'2 08 Z 09 S1 11 E' + I' 12 Q'	6 / 14	42,9 %
		2/ Adhésion visible de certains élèves à la gestion mentale	03 L' 04 M + I' 07 L' + N' 09 S2 11 E'	5 / 14	35,7 %
	C – Impact auprès des élèves	1/ Gestion mentale profitable à tous les élèves et au groupe-classe	02 L' 04 G' 08 A' 12 H' 13 N'	5 / 14	35,7 %
		2/ Efficacité limitée auprès d'élèves démotivés, dissipés ou	05 G' 07 M' + P' 08 Q 10 Y + K' + M'1 + N'	8 / 14	57,1 %

		en très grande difficulté	11 H' 12 R' 13 O' 14 D'		
		3/ Plus grande efficacité avec les élèves en difficulté et demandeurs d'aide	07 Q' 08 Y 09 C' 10 X + J' + M'2 11 H' 13 F' 14 R' + T'	7 / 14	50 %
		4/ Gestion mentale très utile pour les bons élèves	02 M' 10 L' 12 S' 14 Q'	4 / 14	28,6 %
		5/ Gestion mentale sans réelle utilité pour les bons élèves	07 O' + R' 09 B'	2 / 14	14,3 %
	D – Place par rapport à d'autres approches	1/ Place centrale complétée par d'autres approches plus secondaires	01 W 05 F' 08 Y 10 G' + H' 11 G' + L' 13 J	6 / 14	42,9 %
		2/ Synthèse ou complémentarité entre la gestion mentale et d'autres approches	01 V 03 H' + I' 05 K 08 S 12 V + K + F' + O' 13 F + I + S + U + V + I' + J'	6 / 14	42,9 %
		3/ Place seulement secondaire en complément d'autres approches	02 I' 04 E' 07 J' 09 Z 13 N	5 / 14	35,7 %
		4/ Place réduite à cause du poids des contraintes institutionnelles	04 C' + J' 09 E 11 Y + K' 14 U	4 / 14	28,6 %
IV – Le regard des autres acteurs sur la gestion mentale et les actions s'y référant	A – Regard des enseignants non formés de l'établissement	1/ Indifférence l'emportant largement sur l'hostilité ou l'adhésion	12 L' 14 L' + M' + N'	2 / 14	14,3 %
		2/ Opposition ou scepticisme face à la gestion mentale	02 F' + G' 03 O' 04 Y 05 C' + D' + E' 06 T2 + U 07 F' + G' 08 V 09 W + X 10 C' + E' 11 D' 12 I' + J' 14 O'	12 / 14	85,7 %
		3/ Marques d'intérêt ou de confiance à l'égard de la gestion mentale	03 P' 06 T1 11 C' 13 Y + D' + E' 14 K'	5 / 14	35,7 %
		4/ Évolution dans un sens positif du regard porté sur la gestion mentale	02 C' 03 R' + Q' 04 A' + Z 05 A' + B' 06 V 08 T 10 D'1 + F' 12 K'1 14 L'	9 / 14	64,3 %
		5/ Nouvelle formation mise en place à la suite du premier stage	02 E' 07 G' 09 W 10 D'2 12 K'2	5 / 14	35,7 %

	B – Attitude de l'équipe de direction	1/ Regard positif ou soutien de l'équipe de direction	02 D' 03 N' 04 X 05 Z 06 S 08 X 10 B'1 + B'2 11 Z 12 H' 13 C'	10 / 14	71,4 %
		2/ Indifférence ou neutralité de l'équipe de direction	07 D' + E' 09 U 11 A' 13 B' 14 J'	5 / 14	35,7 %
		3/ Freins suscités par l'équipe de direction	07 T 08 W 09 Q 12 D' 14 Z	5 / 14	35,7 %
	C – Image de la gestion mentale au niveau académique	1/ Regard général plutôt positif au niveau académique	13 H'	1 / 14	07,1 %
		2/ Formateurs ignorant souvent l'existence de la gestion mentale	04 D'	1 / 14	07,1 %
		3/ Regard souvent critique des inspecteurs pédagogiques sur la gestion mentale	04 F' 08 U 09 Y	3 / 14	21,4 %

Annexe 10 – Extraits d’entretiens

Extrait de l’entretien n°1 :

Q. En quoi cette formation a-t-elle contribué à faire évoluer ton regard sur les élèves ?

R. Complètement. C’était quelque chose qui m’a permis de comprendre comment en interne fonctionnaient les élèves, alors que jusqu’à présent, je ne me posais pas forcément énormément de questions sur les stratégies d’apprentissage, sur la façon dont ils pouvaient entendre une leçon et ensuite essayer de la réinvestir. Donc, tout ce qui est de l’ordre du travail intellectuel, mental, personnel et individualisé m’a vraiment été profitable.

Q. Et donc, est-ce que ça veut dire que ça t’a mené à évoluer dans tes pratiques pédagogiques d’une manière générale ?

R. Alors je peux dire que oui, absolument. D’abord par une plus grande sensibilité à comment transmettre mon savoir, comment le faire passer auprès des élèves, comment ils le recevaient et comment ils pouvaient mémoriser, en particulier les connaissances de la discipline que j’enseigne, puisque c’est l’histoire-géographie et qu’on a une somme importante de connaissances à manipuler et des méthodes très diverses à leur faire maîtriser.

Q. Est-ce que ça t’a fait évoluer dans tes conceptions de l’apprentissage, de ce que c’est qu’apprendre ?

R. Oui, parce que ça a permis d’aller un petit peu plus loin sur le fait de : voilà, il y a un professeur, des élèves en face de soi, et en gros, le schéma c’était le professeur qui délivre des connaissances et qui essaie de façon attractive, intelligente, imaginative, d’accrocher l’intérêt de ses élèves. Or, avec cette formation, ça m’a permis de voir qu’il y avait beaucoup plus de choses qui étaient en jeu et non pas uniquement le fait d’essayer d’intéresser les élèves à tout prix pour que justement ensuite ils fixent leur attention et qu’il y avait des méthodes justement beaucoup plus efficaces et peut-être qui demandaient moins d’énergie au moment du cours.

Q. Est-ce que cette formation, que tu as suivie dans un groupe avec plusieurs collègues, est-ce que ça t’a menée à travailler davantage en équipe pluridisciplinaire ?

R. Oui, dans le sens que, assez rapidement, on a mis en place des travaux dans des classes que nous prenions à plusieurs, qui étaient des classes de seconde plutôt fragiles, de type IGC, et certains se sont dit, justement, pour ces élèves fragiles, qui présentent de nombreuses difficultés d’apprentissage, parfois même un échec scolaire avéré, qu’il était intéressant d’échanger sur nos pratiques et de voir comment les amener à progresser. Donc assez rapidement, s’est mise en place l’idée de travailler en équipe sur des séquences et notamment la prise en charge dès la rentrée de ces classes de type IGC, avec des modules préparés à plusieurs pour les accueillir et les sensibiliser dès le début sur leur façon d’apprendre...

Extrait de l’entretien n° 5 :

Q. Alors, est-ce que vous pensez que la formation vous a aussi permis de découvrir des choses sur votre propre façon d’apprendre, sur votre propre fonctionnement ?

R. Hé bien, les évocations, notamment les évocations visuelles, auditives, tout ça, ça me parlait, et j’ai pu comprendre que tout le monde ne fonctionnait pas de la même façon. Donc ça c’était intéressant. Ça m’a suggéré d’avoir plusieurs approches pour un même problème, pour les élèves, pour que chacun puisse y trouver un peu son compte. L’aspect visuel avec la trace écrite au tableau, auditif le fait de dire... Et ça m’a suggéré aussi comme questions à poser devant les élèves : qu’est-ce que ça évoque pour vous par exemple. C’est vrai qu’en fait on pense que les élèves vont avoir la même évocation que celle qu’on peut avoir, alors qu’en fait, non pas du tout : ça, je trouvais ça intéressant.

Q. Et concernant les limites, ce qui vous a paru inutile ou peu exploitable lors du stage... vous avez parlé tout à l'heure du dialogue pédagogique...

R. Autant je trouvais ça très clair sur l'explication des cinq gestes élémentaires, autant après comment ils intervenaient les uns par rapport aux autres avec le facteur temps, je trouvais ça intéressant mais je ne serais pas capable de réexpliquer à quelqu'un qui n'a pas eu le stage... C'est plus ça : ce que je trouve un peu dommage, c'est que j'ai ouvert des portes, mais je ne serais pas capable d'expliquer à quelqu'un qui n'a pas vu. J'en resterais aux cinq gestes et puis c'est tout quoi... Le dialogue pédagogique, je ne vois pas trop en quoi réellement il consiste, ni comment le mener.

Q. Mais alors, est-ce que c'est une pratique qui vous semble malgré tout intéressante, est-ce que vous auriez besoin d'approfondir votre formation, ou est-ce que, sur le fond, vous n'en voyez pas trop l'intérêt ?

R. Non, je pense que c'est intéressant, mais je n'ai pas trop compris exactement de quoi il retourne, pas compris toutes les subtilités, enfin je n'ai pas bien compris et je ne serai pas capable de le mener : enfin, pour moi, ça n'est pas clair. Par contre, j'aurais envie de voir ce qu'il y a derrière. Je n'ai pas tout capté sur le moment en fait.

Q. Alors, si on passe maintenant aux apports de cette formation, mais de façon très générale, est-ce que cette formation a fait évoluer votre regard sur les élèves ?

R. Hé bien, tout n'est pas du ressort de la volonté, je dirais. C'est-à-dire que je me suis rendu compte que l'élève, il ne pouvait pas forcément accéder à ce que je souhaitais, que les difficultés étaient très diverses. Donc ça m'a peut-être incité à approfondir un peu plus pourquoi tel élève n'y arrive pas : ça m'a plutôt donné des pistes, si vous voulez. Je pensais que ça ressortait plus de la volonté que ça...

Extrait de l'entretien n° 7 :

Q. Est-ce que, au cours de cette formation, tu as fait des découvertes sur ta propre façon d'apprendre ?

R. Oui.

Q. Est-ce que tu peux préciser un peu cet aspect-là ?

R. Sur mon propre fonctionnement oui. Oui, la façon dont, lorsqu'on a parlé de langues pédagogiques, si je suis plutôt visuel, auditif... oui tout ça, ça m'a... et je l'ai mis en œuvre personnellement – bon, ça n'a pas été très fructueux mais – puisque j'ai préparé l'agreg interne. Et du coup ça m'avait servi... Et j'ai trouvé quand même que c'était intéressant, et ça m'a permis aussi de revenir sur mes pratiques, la façon dont je présentais les choses à mes élèves... Et je me suis rendu compte que, finalement, j'étais peut-être plus adapté pour, par exemple, les élèves plutôt visuels, parce que je pense que je suis plutôt quelqu'un qui fonctionne comme ça... Et du coup les autres hé bien... auparavant, ça ne m'était pas venu à l'idée que ma façon de présenter les choses pouvait ne pas convenir à tout le monde pour ce genre de situation.

Q. Juste pour finir avec la formation en elle-même, est-ce que la pratique du dialogue pédagogique t'a semblé quelque chose d'important ou de secondaire dans la formation ?

R. Dans la formation ?

Q. Oui.

R. Ça m'a paru quelque chose d'important.

Q. Alors de quelle façon en fait, en quoi ça a été important ?

R. J'ai eu l'impression que c'était un petit peu la finalité de ce qu'on avait fait.

Q. C'est-à-dire ?

R. Si tu veux, on a eu un apport théorique important, et cet apport théorique a... comment dire... l'un des objectifs de cet apport, c'était en particulier l'approche du dialogue pédagogique avec un élève...

Extrait de l'entretien n° 10 :

Q. Est-ce que tu as eu l'impression de faire des découvertes sur ton propre fonctionnement ?

R. J'ai découvert que j'étais auditive essentiellement. Je crois que je le savais plus ou moins. Je n'ai pas eu l'impression que ce soit une révélation extraordinaire : ça a confirmé... même si en fait, je ne crois pas que... si, j'avais dû vaguement entendre parler de la distinction auditif-visuel avant... Oui, là j'ai vraiment compris nettement ma manière de fonctionner dans le système scolaire... c'était vraiment ça.

Q. En quoi cette formation a-t-elle pu faire évoluer certaines de tes conceptions ou ton regard porté sur les élèves ?

R. Oui, oui, ça m'a énormément ouverte sur le type de difficultés que pouvaient rencontrer les élèves... Et en particulier, petit à petit, je mesurais l'importance de l'évocation en cours, et je me rendais compte avec effroi que, peut-être, il y avait beaucoup d'élèves qui passaient leur heure de cours sans qu'il n'y ait en fait aucune évocation, aucun travail dans leur tête... Et ça expliquait bien des difficultés. Oui, j'ai vraiment le sentiment que ça m'a ouvert les yeux et que ça a amené des prises de conscience très très formatrices pour ma manière d'accompagner les élèves.

Q. Et, comme c'est un stage qui porte sur les façons d'apprendre, est-ce que, en sortant du stage, tu as gardé les mêmes conceptions de l'apprentissage que tu avais auparavant, ou est-ce qu'il y a eu des évolutions et dans quel sens éventuellement ? Sur ce que c'est qu'apprendre...

R. Je crois qu'auparavant, j'en serais restée à des conseils très extérieurs du genre : « tu lis ta leçon et tu te la récites », sans prendre en compte justement la dimension "évocation". Et en fait, par rapport aux difficultés des élèves dans l'apprentissage, j'étais plus attentive à ça, c'est-à-dire qu'éventuellement, je pouvais poser des questions si un élève avait des difficultés d'apprentissage, pour voir s'il y avait vraiment cette étape-là. Et du coup, par exemple en aide individualisée, quand elle existait, et que j'aidais les élèves dans l'apprentissage des leçons, je les faisais passer par cette étape de l'évocation... Parce qu'en fait avant, pour moi, ça allait de soit que, forcément, il se passait quelque chose et qu'il suffisait de dire : « voilà, tu mémorises, tu apprends », et que l'élève allait forcément faire ça. Et en fait, découvrir que ça n'allait pas de soi, c'était énorme.

Q. Est-ce que la formation t'a menée à travailler davantage en équipe pluridisciplinaire, en équipe transversale donc, ou est-ce que ça existait déjà avant ? Est-ce que ça a été une manière de prolonger, d'approfondir, ce travail d'équipe ? Ou est-ce que ça n'a pas eu vraiment d'impact ? Comment tu vois ça ?

R. Alors peut-être que ça existait déjà avant... quoique ça n'est pas trop sûr... Si, avant que tu n'arrives toi, ça existait déjà, puisque j'étais en équipe méthodologique...

Q. Et alors, par rapport au début, est-ce qu'il y avait déjà, avant le début de la formation, un travail en équipe, ou bien ça a accompagné la mise en place de ce travail en équipe, ou bien il s'est mis en place juste après ? Comment ça s'est passé ?

R. C'est un peu difficile pour moi de dire, dans le sens où en fait, j'ai découvert cette formation dès ma première année dans l'établissement, donc pour moi, il n'y a pas eu un avant et un après... Ceci dit par exemple, A. et M.F. étaient déjà engagées dans des équipes méthodologiques, donc elles faisaient déjà quelque chose, mais peut-être bien qu'assez rapidement après, il y a eu un travail qui s'est poursuivi, avec une équipe élargie...

Q. Mais toi, la façon dont tu vois ça, ton regard là-dessus ?

R. En fait, ce qui est évident, c'est que notre formation en gestion mentale nous a beaucoup apporté dans notre travail méthodologique, c'est-à-dire que le travail qu'on faisait ensemble était ensuite complètement basé sur ce que l'on avait appris dans ce domaine là. Dans l'équipe, les personnes étaient plus ou moins au fait, plus ou moins formées, mais le travail de fond proposé, c'était quelque chose en lien avec ce qu'on avait appris en gestion mentale. Donc, ça a très largement enrichi le travail qu'on pouvait faire...

Extrait de l'entretien n°12 :

Q. Alors justement, tu as parlé des élèves et de la façon dont tu pouvais les percevoir... Alors, est-ce que le stage a pu faire évoluer ton regard sur les élèves ?

R. Ah oui, complètement.

Q. Et de quelle façon ?

R. Alors, amener à regarder les élèves, non pas forcément comme des blocs assis sur des chaises, mais comme des boîtes dans lesquelles il y a des machines, et la capacité de percevoir ces rouages là... Et d'être vraiment en situation parfois de me dire : « cet élève-là, je ne comprends pas du tout son cheminement » ; et d'autres élèves : « stop ! je comprends parfaitement où ils bloquent, je vois où ça coince, ou au contraire, je vois le cheminement qui les amène à une bonne réponse... Ça m'a permis de les voir comme des processus de traitement de l'information en action, plutôt que simplement le résultat d'une action, quelque chose de monolithique, sur lequel je n'avais pas de prise, et donc sur lequel peut-être je ne pouvais donner ni de conseils ni d'indications pour travailler mieux.

Q. Et alors, est-ce que du coup, en conséquence, la formation a fait évoluer tes conceptions de l'apprentissage, de ce que c'est qu'apprendre ? Ou est-ce que ces conceptions étaient déjà établies auparavant et sont restées à peu près stables ?

R. Alors, je crois que ça m'a permis... je pense que ça a donné des réponses à des questions que je me posais vraiment sur pourquoi les élèves n'y arrivent pas. Et ça m'a donné des outils pour aller chercher pourquoi ils n'y arrivaient pas. Donc là-dessus, oui, ça a fait progresser mon enseignement. Pas forcément ma façon de voir les élèves, mais la façon d'appréhender leur apprentissage, oui.

Q. Et alors toi-même : est-ce que sur ta propre façon d'apprendre, tu as découvert des choses au moment du stage ?

R. Oui, oui... oh oui. Oui, ça m'a fait découvrir des façons de procéder ; ça a expliqué des affinités que j'avais avec certaines positions, certains positionnements ; ça a aussi éclairci des blocages que j'avais pu avoir à d'autres moments par rapport à des situations d'enseignement dans lesquelles on m'avait mise... Et pour moi, et donc pour les élèves, ça m'a donné la conviction que je pouvais trouver des clés pour expliquer des compétences ou des blocages... Et qu'à partir du moment où je pouvais les expliquer et mettre le doigt dessus, ce n'étaient plus des blocages : c'étaient des situations beaucoup plus claires sur lesquelles, pour moi, j'avais un impact. Mais si c'était le cas pour moi, c'était aussi le cas pour les élèves. Alors, pas tout le temps, parce que je me suis aussi vite rendu compte que les outils que la gestion mentale m'avait donnés, c'était seulement une série d'outils, dans une boîte qui doit être beaucoup plus large... Et il y avait parfois des situations de blocage chez les élèves qui ne relevaient pas de la gestion mentale.

Q. Et concernant le travail d'équipe pluridisciplinaire, transversal : quelle a été la place de la formation là-dedans ? Il y avait déjà un travail d'équipe : est-ce que la formation l'a stimulé, permis un approfondissement, ou n'a pas eu d'impact particulier ? Comment est-ce que ça a évolué ensuite ? Est-ce que ce travail d'équipe a été durable et a vraiment puisé dans la gestion mentale ou a utilisé aussi d'autres outils ? Comment ça s'est passé ?

R. Alors, en même temps que je travaillais en équipe avec les collègues "méthodo" qui travaillaient sur la gestion mentale, je travaillais en équipe disciplinaire avec des collègues d'anglais qui eux, n'avaient pas suivi la formation en gestion mentale.

Pour le "collectif méthodo", j'étais redevable du fait que la formation qu'on faisait était une formation sur site, qui me permettait de mieux assimiler les outils qui m'étaient proposés, en travaillant avec les collègues pour produire des ateliers de remédiation, pour produire des analyses, des entretiens que l'on faisait. Donc j'ai trouvé que le fait de travailler ces outils là en équipe, ça m'a permis de mieux me les approprier, et de faire des productions plus pertinentes

à partir de ces outils là, plus fines. Et ça n'était pas multiplié par le nombre de personnes qui travaillaient ; en général, c'était exponentiel, c'était vraiment bien plus grand... Donc ça, c'était dans le travail d'équipe "méthodo".

Après, dans le travail en équipe disciplinaire en anglais, quand on fabriquait des séquences, je disais à mes collègues : « je souhaite intégrer dans ces séquences là des démarches de gestion mentale ». Ça m'obligeait à expliquer ces démarches là aux collègues et à essayer concrètement en langue d'intégrer ces démarches là dans les cours...

Et ce travail sur les deux équipes là, ça m'a aidé à progresser, énormément. Si j'avais été toute seule à suivre la formation à l'IUFM et que je sois rentrée chez moi toute seule, j'aurais eu plus de difficultés à intégrer ces outils là dans la préparation de mes cours et dans ma gestion de classe.

Tu parlais de la durée. Dans la durée, les deux tiers des gens qui ont fait le stage gestion mentale au lycée ont continué à travailler avec ces outils là, à les utiliser. Quand de nouveaux collègues sont rentrés dans l'équipe "méthodo", qui n'avaient pas fait de gestion mentale, on les a formés ou déformés je n'en sais rien... mais en tous les cas, on a essayé de leur passer les connaissances que l'on avait et comment on les utilisait à l'intérieur du groupe "méthodo". Si bien qu'il y a peut-être maintenant deux ou trois collègues qui n'ont peut-être jamais fait de gestion mentale, mais qui ont sûrement des postures "gestion mentale" dans leur façon de faire leurs séquences et d'aborder une classe.

Le groupe d'anglicistes, quand on construit encore des séquences maintenant, je vois que les collègues disent : « bon alors, peut-être qu'on a besoin, pour cette structure là, d'avoir une phase de mémorisation pour les élèves : comment on va mettre la phase de mémorisation en œuvre ? » Et ce n'est plus moi qui le dis : cet outil là est passé...

