



Master Sciences de l'homme et de la société  
Spécialité gestion de la diversité  
Option Systèmes de Formation, Evaluation,  
Encadrement

UFR FLLASHS

Année universitaire 2008-2009

Mémoire professionnel de Master 2

Accompagner en gestion mentale :  
une professionnalité à construire.  
Etat des lieux et propositions

**Janine LECA**

Présenté le **20 octobre 2009**

Directeur de mémoire : **Mr Franck MUFRAggi**

## SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
I - ETAT DES LIEUX .....	6
1 – CONTEXTE.....	6
2 – « LE MONDE DE LA GESTION MENTALE » .....	6
3 – DESCRIPTION DES PRATIQUES .....	7
A) Accompagner .....	7
B) S’organiser .....	7
C) Dialoguer.....	8
D) Remédier .....	9
E) Evaluer.....	10
4 – QUELQUES EXEMPLES .....	10
A) Noémie, 6 <sup>ème</sup> .....	10
B) Florence, 2 <sup>nd</sup> .....	11
C) Caroline, 5 <sup>ème</sup> .....	11
5 – LES FORMATIONS PROPOSEES PAR INITIATIVE ET FORMATION.....	11
A) La formation de base.....	11
B) La formation approfondie dénommée FFAIF .....	12
6 – AUTRES FORMATIONS .....	13
7 – CADRE THEORIQUE .....	13
A) La gestion mentale .....	13
B) La métacognition.....	16
C) Les entretiens méta-cognitifs .....	17
D) L’écoute rogérienne .....	19
E) Les intelligences multiples .....	19
F) Les styles cognitifs .....	20
8 – PROBLEMATIQUE .....	20
II - METHODOLOGIE .....	22
1 – QUESTIONNAIRE : RESULTATS ET REMARQUES .....	22
2 – RETOUR SUR LE TERRAIN ET ENTRETIENS CLINIQUES.....	32
3 – ENTRETIENS : APPORTS THEORIQUES .....	33
4 – MON POSITIONNEMENT.....	36
5 – LES BIAIS .....	36
III - ANALYSE.....	38
1 – LE CONCEPT DE REFERENTIALISATION.....	38
2 – ANALYSE DES ENTRETIENS .....	38
ENTRETIEN A .....	39
ENTRETIEN B .....	40
ENTRETIEN C .....	41
ENTRETIEN D .....	42
ENTRETIEN E .....	43
ENTRETIEN F.....	45
3 – CONTEXTE LARGE : le champ de l’accompagnement pédagogique .....	46
4 – CONTEXTE DELIMITE .....	49
5 – L’INDUIT .....	49
6 – LE CONSTRUIT.....	50
7 – LE PRODUIT.....	52

8 – SYNTHESE .....	58
A) Accompagner ou guider .....	58
B) La Posture.....	59
C) L'évaluation .....	59
D) La transversalité .....	62
E) Ethique et déontologie .....	62
9 – PROPOSITIONS.....	63
CONCLUSION .....	66
BIBLIOGRAPHIE .....	67

## INTRODUCTION

« Gestion mentale » est une expression étrange qui surprend, qui déconcerte, qui interroge, qui inquiète parfois, qui fascine quelquefois et qui déroute souvent. La gestion mentale, issue des travaux d'Antoine de La Garanderie, est décrite comme « une pédagogie des moyens d'apprendre »<sup>1</sup>. Est-ce une méthode ? une démarche ? une technique ? un programme ? un modèle ? Au-delà de l'inconfort premier que génère l'expression, si on interroge le sens<sup>2</sup>, on s'aperçoit que le mot « gestion » comporte un volet « activité propre du sujet » et que le mot « mental » a à voir avec « un principe pensant, une activité intellectuelle, l'intelligence...qui se fait dans l'esprit ».

Qu'est ce donc que la gestion mentale ?

Les définitions sont rares<sup>3</sup>. Sur le site de l'Institut International de Gestion Mentale, on peut lire : « *La 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.* »<sup>4</sup>

Dans un article intitulé « l'iceberg de la gestion mentale », Michèle Verneyre en donne la définition suivante : « *La gestion mentale est la science de l'expérience d'une conscience s'interrogeant sur ses processus d'apprentissage. Cela veut dire que la gestion mentale est une approche des processus cognitifs à travers l'introspection eidétique particulière, l'auto-analyse des formes de pensée personnelles à chacun d'entre nous.* »<sup>5</sup> et « *filant la métaphore de l'iceberg* », elle souligne « *ce qui rend difficile l'exploration du continent qu'est la gestion mentale* ». Elle met ainsi en évidence plusieurs points dont : le concept d'introspection qui « *sent le soufre pour certains, reste du domaine du privé pour d'autres, n'est pas scientifique pour la plupart* », des références théoriques mal comprises en lien notamment avec la phénoménologie, une évaluation difficile car « *la gestion mentale met en tension dynamique des éléments habituellement étudiés séparément* » et une place difficile à prendre dans le champ des pratiques pédagogiques.

Le champ résiste à la conceptualisation malgré des tentatives de clarification ; Antoine de La Garanderie lui-même précisant que « *la gestion mentale ne s'épuise pas dans la communication de recettes de cuisine mentale pour s'adapter à des tâches prescrites. L'expression pourrait conduire à cette compréhension restreinte de son ambition. Elle est essentiellement caractérisée par l'exigence de connaître, de comprendre le monde mental dans son/ses mode(s) d'existence. Un monde mental qui est déjà, et même toujours en situation de gestion.* »<sup>6</sup>

Actuellement, le danger réside dans les pratiques et les praticiens. En effet, comme le souligne J. P. Gaté « *Cette prétention à l'efficacité absolue et à la vérité ex cathedra que certains partisans, aveuglés par la séduction de l'outil ou du propos, pourraient conférer à la gestion mentale, faute d'interroger plus rigoureusement ses fondements et de s'aviser sans cesse de son esprit, constituerait selon nous, une dérive dommageable, sinon mortifiante à long terme à l'égard de l'approche elle-même* »<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> www.ifbelgique.be

<sup>2</sup> Dictionnaire historique de la langue française :

« Gestion est un emprunt au latin gestio « action de gérer, exécution » ; d'abord un terme de droit, qui signifie « actions de gérer » les affaires d'autrui et par extension ses propres affaires » ; quand à gérer « le verbe comporte l'idée d'activité propre du sujet et signifie aussi « prendre sur soi, administrer »

Le mot « mental » est un adjectif « emprunté au bas latin mentalis « de l'âme, de l'intellect », principe pensant, activité intellectuelle, intelligence...« qui se fait dans l'esprit », signifie aussi « qui a rapport aux fonctions intellectuelles »

<sup>3</sup> La parution prochaine du « *Vocabulaire de la gestion mentale* » Ed. Chronique Sociale devrait pallier ce manque

<sup>4</sup> www.iigm.org

<sup>5</sup> Michèle Verneyre « L'iceberg de la gestion mentale » in *La gestion mentale en questions* sous la direction de C. Gardou, Erès 1995 p.21

<sup>6</sup> Antoine de La Garanderie cité par J.P Gaté « *Eduquer au sens de l'écrit* » Nathan 1998 p. 10

<sup>7</sup> J.P Gaté « *Eduquer au sens de l'écrit* » Nathan 1998 p.9

A ce jour, le « monde de la gestion mentale » ne s'est suffisamment organisé pour encadrer les praticiens. Nombreux sont ceux qui après quelques jours de « formation à la gestion mentale » proposent leurs services via des sites internet séduisants.

Et pourtant la gestion mentale peut apporter une réponse efficace à certains troubles d'apprentissage. Encore faut-il que, pour répondre aux « exigences de confiance »<sup>8</sup> les acteurs clarifient leurs pratiques, leurs valeurs, leurs représentations, leur positionnement social, bref, se structurent, se professionnalisent car comme le précise T. Ardouin « *il y a professionnalisation dans le sens où il y a développement de la qualification du secteur et structuration professionnelle.* »<sup>9</sup>

L'objet de ce dossier est donc de rendre plus lisible le fonctionnement du « monde de la gestion mentale » en s'intéressant aux pratiques.

La première partie sera consacrée à un état des lieux, contexte, institutions et formations, ainsi qu'à une description des pratiques. Le cadre théorique sur lequel ces pratiques s'adosent ou pourraient s'adoser, sera également explicité.

L'orientation méthodologique sera exposée dans la deuxième partie.

Enfin, les résultats du questionnaire et les entretiens seront exploités dans une perspective de référentialisation et organisés ainsi que le préconise G. Figari en cinq parties : le contexte large, le contexte délimité, l'induit, le construit et le produit.

---

<sup>8</sup> G. Le Boterf « *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle* » Eyrolles 2007 p.12

<sup>9</sup> T. Ardouin « *Ingénierie de formation pour l'entreprise* » 2<sup>ème</sup> édition, Dunod 2006 p. 120

## I - ETAT DES LIEUX

### 1 – CONTEXTE

L'accompagnement en gestion mentale se situe dans le champ de « l'aide à l'apprentissage ». Face aux difficultés d'apprentissage d'un élève, les parents ont plusieurs solutions à leur disposition :

- Des solutions thérapeutiques : prise en charge par des psychologues, en libéral ou en CMPP, par des orthophonistes, des psychomotriciens ...
- Des solutions institutionnalisées si l'élève est diagnostiqué « en grande difficulté » : RASED, PPRE, PAI ...
- Des solutions personnelles : cours particuliers, associations, de soutien scolaire, d'aide aux devoirs, coaching, propositions d'accompagnement à la scolarité, à la motivation, méthodologique...

En ce qui concerne les types de difficultés d'apprentissage, le constat suivant a été fait :

« Parmi les domaines les plus souvent cités par les enseignants et les formateurs, les difficultés suivantes sont considérées comme de redoutables barrières dans la progression des élèves :

- \* L'hétérogénéité des rythmes, des profils, des styles d'apprentissage, des groupes
- \* Le manque d'attention et de concentration
- \* L'agressivité et l'intolérance
- \* L'hyperactivité
- \* Les difficultés d'accès au sens et de compréhension des consignes
- \* L'image négative de soi, le découragement
- \* Le décentrage et le manque d'intériorité
- \* La faible mémorisation
- \* Les difficultés de passage à l'acte
- \* Le manque de réflexion
- \* Un sens inexistant ou faible des relations : entre le support et la signification, entre les éléments et le contexte
- \* L'absence de système de référence, de valeurs
- \* L'absence de créativité, etc...

Ces différents points sont tous, plus ou moins, étroitement reliés les uns aux autres par un facteur commun, qui est l'absence d'intériorité, de connaissance de soi et de confiance en soi. »<sup>10</sup>

L'accompagnement en gestion mentale est une réponse aux difficultés d'apprentissage, mais c'est une réponse parmi d'autres. Il est donc nécessaire de clarifier les bases de cet accompagnement.

### 2 – « LE MONDE DE LA GESTION MENTALE »

Deux organismes balisent le monde de la gestion mentale :

- L'Institut International de Gestion mentale
- La Fédération Initiative et Formation

A) L'Institut International de Gestion Mentale (IIGM) « a pour projet fondamental la mise en relation de tous ceux qui, dans des structures les plus variées, mènent des recherches ou des actions en gestion mentale »<sup>11</sup>: la mise en relation mutuelle des formateurs et praticiens par l'organisation de colloques, par l'édition d'un bulletin de liaison et la redistribution des informations, ainsi que la mise en relation des praticiens et du public.

L'Institut compte environ 200 adhérents. Nous n'avons pas à notre disposition de statistiques concernant l'identité de ce groupe.

Le conseil d'administration de l'IIGM est composé de 9 membres. Il est présidé par Antoine de La Garanderie.

L'IIGM a été partenaire du projet européen « conaisens »<sup>12</sup>, associant des représentants d'Italie, de Tchèque, de Roumanie, de France et de Belgique sur un travail commun concernant le concept d'évocation.

---

<sup>10</sup> Projet européen « conaisens » : [www.conaisens.org](http://www.conaisens.org)

<sup>11</sup> [www.iigm.org](http://www.iigm.org)

<sup>12</sup> [www.conaisens.org](http://www.conaisens.org)

B) La Fédération « Initiative et Formation » regroupe 12 associations régionales et une association en Belgique ; elle a également des accords de partenariat avec une association en Suisse.

L'objet de la Fédération est d'organiser :

- « Un cursus de formation professionnelle ouvrant sur plusieurs labels de compétence en Gestion Mentale : Formation de Formateurs des Associations Initiative et Formation (FFAIF)
- Une formation continue en Gestion Mentale
- Une université d'été
- Elle publie une lettre qui présente des articles de fond, des parutions en librairie, des informations régionales
- Elle veille à une déontologie à l'aide d'une charte de qualité que les associations s'engagent à respecter
- Elle gère le site où sont présentées les associations, leurs formations et l'ensemble de leurs activités
- Elle gère les relations avec des associations partenaires »<sup>13</sup>

L'administratif de la fédération est assuré par un bureau de quatre personnes.

Les membres de ces associations se réunissent régulièrement à l'occasion de colloques, universités d'été ou de rencontres de travail à thème. Il est toutefois à noter que, à part les actes des colloques, peu de travaux communs ont été publiés.

### 3 – DESCRIPTION DES PRATIQUES

Pour décrire les pratiques, je me réfère à un travail fait en atelier lors du colloque de 2007 « Le dialogue pédagogique et le discours intérieur de l'apprenant »<sup>14</sup> au cours duquel les pratiques avaient été interrogées et organisées en cinq parties : accompagner, s'organiser, dialoguer, remédier et évaluer.

#### A) Accompagner

Accompagner est un terme éminemment polysémique. Toutefois, accompagner en gestion mentale suppose une démarche particulière : une démarche « métacognitive ». Dans le champ de la métacognition, nous trouvons des « programmes », par exemple :

Le Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I) de R. Feuerstein, 1950

Les Ateliers de Raisonnement Logique (A.R.L) de P. Higelé, 1990

La gestion mentale partage avec ces praticiens une croyance commune : l'éducabilité de l'intelligence.

Mais, un accompagnement en gestion mentale présente une spécificité : l'introspection, ainsi que le précise Antoine de La Garanderie : « *Toutes les recherches que j'ai conduites au sein du monde mental firent constamment usage de l'introspection. Sans elle, je n'aurais jamais su que l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, l'imagination créatrice étaient le fruit d'évocations dirigées constituées par des structures de projet... Pour obtenir ces définitions prescriptives, il a fallu interroger le mental directement en plaçant des sujets dans les situations qui suscitaient l'intervention de tel ou tel de ces gestes mentaux* »<sup>15</sup>

Accompagner en gestion mentale, c'est mettre en place une relation éducative basée sur des croyances, sur un positionnement philosophique, sur un positionnement pédagogique : l'intelligence n'est pas un don, elle est à « révéler », à « reconnaître », elle est « éducable », « modifiable ». Chacun possède en lui les ressources nécessaires à son évolution. Le praticien en gestion mentale s'intéresse aux processus cognitifs et a un moyen à sa disposition : l'introspection.

En ce qui me concerne, j'informe très clairement les parents et l'enfant de nos spécificités au cours du premier entretien.

#### B) S'organiser

---

<sup>13</sup> www.ifgm.org

<sup>14</sup> Janine Leca « Le dialogue pédagogique en accompagnement individuel » in Actes du colloque « *Le dialogue pédagogique et le discours intérieur de l'apprenant* » Paris 2007 p.119

<sup>15</sup> Antoine de La Garanderie « *Défense et Illustration de l'introspection* » Bayard 1989 p.9

La plupart des praticiens insistent sur le fait qu'il n'y a pas de contraintes. En effet, tous les cas de figures sont possibles : nombreux sont ceux qui effectuent un entretien préalable, parfois par téléphone, mais la pratique de l'entretien préalable n'est pas généralisée. Certains ont opté pour le « document descriptif ». Le nombre de séances varie considérablement, entre un entretien et un suivi à l'année. Quant à la présence des parents, le débat est toujours ouvert.

Dans ma pratique, « l'entretien préalable » en présence des parents est devenu incontournable. Au cours de cet entretien, je retrace un historique de la scolarité avec les bulletins, les contrôles, je demande les bilans des professionnels, mais surtout j'écoute l'enfant et je fais émerger ses problèmes au cours d'un entretien semi – directif. L'enfant doit pouvoir s'exprimer librement sur ses difficultés, ses limites, ses attentes, ses besoins, ses désirs, ses réussites et ses centres d'intérêt. Les parents n'interviennent qu'après pour donner leur point de vue ou des précisions, l'objectif étant d'établir une relation de confiance avec l'enfant. Au cours de ce premier entretien, j'explique ce qu'est la gestion mentale et je fais faire un petit exercice d'évocation du type « pense à ton animal préféré », « pense à ce que tu as fait aujourd'hui » ou « pense au trajet pour venir ici » ... Ce petit exercice n'a d'autres buts que de lever le voile sur ce qu'est l'évocation mais en aucun cas de commencer le profil.

L'entretien se termine par une synthèse au cours de laquelle est proposé un nombre approximatif de séances. Un ou deux objectifs sont formulés simplement, par exemple : « nous allons voir ensemble comment tu peux faire pour réussir les contrôles et éviter les trous noirs ». L'enfant et les parents sont invités à réfléchir et à me rappeler pour un éventuel rendez-vous ; j'insiste en disant à l'enfant que c'est lui qui décide parce que, jusqu'à ce jour, nous n'avons pas trouvé le moyen de lire « la boîte noire », « le disque dur » d'autrui et que lui seul peut parler de lui-même, de son « intimité pédagogique ». Bien entendu, je ne prends pas de rendez-vous si la demande vient uniquement des parents. Je peux aussi faire des propositions d'orientation vers d'autres professionnels car le problème peut relever d'un autre type de prise en charge : orthophonistes, psychologues...

### C) Dialoguer

Là encore, les points de vue des praticiens sont multiples. Ils peuvent se référer à des généralités, des principes, des règles de fonctionnement du dialogue pédagogique ou d'autres types de dialogues notamment le dialogue d'explicitation de P.Vermersch. Certains prétendent même « qu'il n'y a pas de règles ».

Effectivement il n'y a pas de règles « externes » ainsi que le souligne Jean Michel Zakhartchouk : « *Le praticien de la gestion mentale n'a pas de dispositif à sa disposition. C'est à lui d'opérationnaliser dans ses séquences de formation les principes pédagogiques de la gestion mentale* »<sup>16</sup>. Effectivement, la gestion mentale n'utilise pas de dispositifs cadrés tels que ceux du PEI ou des ARL.

Et pourtant, Antoine de La Garanderie précise : « *Tout notre discours pédagogique est fondé sur l'exigence de rendre l'homme à lui-même* »<sup>17</sup>. Et l'on voit bien à travers ces deux citations combien la responsabilité et la liberté du praticien sont importantes puisqu'il ne s'agit pas moins de « rendre l'homme à lui-même » sans dispositif, sans cadre formel, bref ... « sans filet ».

La grande hétérogénéité des pratiques peut s'expliquer justement par cette absence de dispositif et par le fait que nous avons affaire à chaque fois à un être nouveau avec ses propres attentes, ses difficultés, ses ressources... Toutefois, pour permettre à l'élève de « *prendre conscience de sa réalité mentale* »<sup>18</sup>, un outil existe : le dialogue pédagogique ( voir § suivant )

Comme je l'ai dit précédemment, je suis très vigilante à réussir mon « entretien préalable » puisque c'est lui qui va me donner toute la direction de mon accompagnement qui va dépendre de l'âge de l'élève, de sa scolarité, de sa demande, de ses attentes et surtout des objectifs exprimés. Je ne vais pas « dialoguer » de la même façon un élève de terminale qui a le bac à la fin de l'année et qui est dans l'urgence des résultats et un élève de 6<sup>ème</sup> qui ne sait pas apprendre ses leçons.

Avec le premier, je vais faire un entretien long de trois heures ou deux entretiens de deux heures, sur les stratégies efficaces suivant le protocole de Michèle Verneyre. Dans ce cas, l'élève part avec des

---

<sup>16</sup> Jean Michel Zakhartchouk « La gestion mentale au fil du temps » in *Les Cahiers Pédagogiques* n°381, février 2000 p. 19

<sup>17</sup> Antoine de La Garanderie « *Le dialogue pédagogique avec l'élève* » Bayard 1996 p.123

<sup>18</sup> Antoine de La Garanderie « *Le dialogue pédagogique avec l'élève* » Bayard 1996 p.101

informations sur son fonctionnement et un transfert sur une demande – qui est la sienne préalablement énoncée – mais je lui laisse la responsabilité du transfert sur d'autres situations de classe ou d'ailleurs.

Avec un élève qui a besoin d'un accompagnement plus présent, je fais en général des séances hebdomadaires d'une heure (entre 6 & 8 mais plus si besoin). Je prends la première ou les deux premières séances pour faire connaissance, moi avec l'élève et l'élève avec lui-même. Pour cela, j'essaie de partir d'une situation de réussite et de faire un entretien sur stratégies de réussite type Michèle Verneyre, soit sur un domaine de réussite, soit sur une tâche scolaire complexe réussie. Si je n'arrive pas à retrouver l'itinéraire parce que la situation n'est pas exploitable, ou parce que l'élève est sur des ressentis, ou si l'élève n'a pas de domaine de réussite identifié, alors, je fais des entretiens sur tâches non scolaires.

Plus l'entretien est bloqué, plus je vais sur des tâches simples sollicitant une composante : paramètres, constantes et projets ... J'ai donc à ma disposition une batterie d'exercices classés, ceci afin d'être au clair sur ce que je recherche. En effet, l'objet de savoir comme la tâche, présentent certaines spécificités qu'il est important d'avoir présentes à l'esprit : l'objet renvoie-t-il du temps ? de l'espace ? est ce que je sollicite une compréhension ? est ce que je cherche une structure de projet ? un projet de sens ? quels sont les possibles attendus pour la tâche proposée ? en étant, bien sûr, ouverte à d'autres éventualités puisque tout est possible... Parfois, je cherche de la compréhension et je trouve de la mémorisation ou de l'imagination...

Mais je vais toujours rechercher à ordonner tout ce que je trouve dans un itinéraire mental. Et donc à chaque fois que je pose une question, à chaque fois que je propose une tâche, j'ai une hypothèse que je vais tenter de vérifier ; je la garderai ou l'abandonnerai. Et c'est la reformulation qui me permet de vérifier et d'avoir l'accord de l'élève pour valider cette hypothèse.

Parfois, tout cela n'est pas possible et l'enfant a d'abord besoin d'un accompagnement à l'évocation car il n'a même pas conscience du fait qu'il peut évoquer. Dans ce cas, de multiples exercices d'évocations dirigées vont lui permettre de prendre conscience qu'il fait « quelque chose dans sa tête ».

Les parents n'assistent pas à ces entretiens, je les reçois éventuellement à leur demande à la fin de la séance sinon, je fais un bilan final avec l'enfant et les parents.

Donc, en fonction des problèmes rencontrés par le jeune, les prises en charge peuvent être courtes, une ou deux séances ou s'organiser sur des suivis plus long pour lesquels les « intervalles » entre les séances sont nécessaires pour laisser à l'enfant le temps de tester les propositions que nous avons élaborées ensemble et de revenir éventuellement avec des questions.

Quand j'ai obtenu suffisamment d'éléments du « profil » c'est-à-dire : Quelles sont ses langues, ses paramètres dominants ? Comment il se situe par rapport au temps et à l'espace ? Quand ses projets sont devenus explicites et quand l'enfant « se reconnaît » et a validé ... Alors, je commence la remédiation.

## D) Remédier

Certains praticiens notent l'importance de « faire découvrir d'autres possibilités », « d'ouvrir au réinvestissement », de « transférer sur d'autres situations pédagogiques » ou d'« accompagner à la prise de conscience de gestes déficitaires ». En effet, Antoine de La Garanderie ne nous dit-il pas que : « *Le dialogue pédagogique a pour but d'aider l'élève à remédier à une difficulté scolaire particulière* »<sup>19</sup>.

Tous les entretiens que je conduis avec des élèves sont à visée de remédiation, par conséquent, et toujours à partir des objectifs définis lors du premier entretien, la phase de prise de conscience par l'élève de ses habitudes mentales est suivie d'une phase de rémédiation. A ce moment-là, nous construisons ensemble des « modes d'emploi » à partir de ce que nous avons découvert ensemble, c'est-à-dire des caractéristiques évocatrices de l'enfant. Il est aussi possible de faire des hypothèses pour compléter, enrichir, développer les évocations. La remédiation peut consister parfois en l'apprentissage d'un geste mental. Antoine de la Garanderie nous invite à proposer des descriptions de structures possibles : « *Ces descriptions sont de véritables propositions d'hypothèses ... Ces descriptions auront un effet déclencheur en faisant apparaître à leur conscience la structure du projet qui fut le leur* »<sup>20</sup> Et là bien sûr, les gestes – les structures de projet de

---

<sup>19</sup> Antoine de La Garanderie « *Comprendre les chemins de la connaissance* » Chronique Sociale, 2002 p.206

<sup>20</sup> Antoine de La Garanderie « *Défense et Illustration de l'Introspection* » Le Centurion 1989 p. 87

sens – c'est-à-dire comment s'articulent les différentes étapes d'une mémorisation, d'une compréhension, etc... sont fondamentaux puisqu'ils vont nous aider à identifier la « panne » et à proposer des pistes, des solutions : Par exemple, l'élève qui ne mémorise pas, ne mémorise pas parce qu'il ne réactive pas, parce qu'il n'évoque pas, parce qu'il ne gère pas d'imaginaire d'avenir...

De nombreux praticiens disent travailler avec le « cartable de l'élève » quand cela est possible, et la plupart insistent sur la validation par l'élève des propositions ainsi que sur le nécessaire accompagnement jusqu'à l'autonomie.

## **E) Evaluer**

En ce qui concerne l'évaluation, les avis sont partagés. Certains disent arrêter la prise en charge « quand le jeune est capable de se débrouiller seul », « quand l'enfant peut appliquer seul », « quand on a atteint l'autonomie », « quand les notes remontent », « quand le jeune dit qu'il veut arrêter »....

L'avis est à peu près unanime quant à la confidentialité des entretiens. En général, le contenu des séances n'est pas communiqué aux parents. Pour conclure les entretiens, un bilan est souvent fait avec les parents, parfois pour leur donner des conseils d'« accompagnement parental », parfois, un compte-rendu écrit reprenant les conseils donnés leur est remis. La plupart du temps, les élèves ont reçu des « fiches méthodologiques », des « fiches Conseil » ou ont fait un « cahier de bord ».

Souvent aussi, les praticiens sont à l'écoute des parents et disponibles entre les séances pour les recevoir et les informer.

Pour ma part, j'arrête quand les objectifs définis lors de l'entretien préalable sont atteints. La décision est validée par nous deux, l'élève et moi. Je lui laisse toujours la possibilité de revenir me voir en cas de problème. L'invitation à revenir si besoin est d'ailleurs proposée par de nombreux formateurs.

## **4 – QUELQUES EXEMPLES**

### **A) Noémie, 6<sup>ème</sup>**

Noémie est venue me voir pour des problèmes de mémorisation : Elle n'arrive pas à apprendre ses leçons ; elle préfère « réfléchir » comme en mathématiques ou en biologie, matières où elle réussit bien mais dès qu'il s'agit de mémoriser des règles ou des mots, elle perd pied. Elle rencontre de sérieuses difficultés en orthographe et surtout en anglais, matière qu'elle a commencé quelques mois plus tôt et où elle ne « comprend rien ».

L'objectif défini à la fin du premier entretien a été « d'apprendre à mieux mémoriser les mots et les règles en anglais ».

Noémie construit une compréhension en traduisant les données en images mentales visuelles ; le problème étant toutefois que le film de Noémie ne comporte aucun « sous titre » ni verbalement ni par écrit, aucun mot, aucun repère précis en ce qui concerne le vocabulaire ne l'aide à étoffer une compréhension qui reste à un niveau concret. Après cette première phase, je quitte Noémie en lui demandant d'être attentive tout particulièrement pendant un cours d'anglais afin de pouvoir me le raconter la semaine suivante.

La rencontre suivante, je lui demande de raconter comment s'est passé le cours d'anglais: Elle revoit la classe, le déroulement du cours, le professeur qui écrit au tableau sans toutefois pouvoir revoir les mots. Le contenu de la leçon est également évoqué de façon concrète : il s'agit d'écoliers anglais qui se parlent, ils portent des uniformes ... Noémie a fabriqué un film à partir des images du livre, mais elle ne connaît aucun mot de vocabulaire, ni écrit, ni parlé. Noémie est, pendant ses cours d'anglais, en projet de compréhension et toute son attention est mobilisée vers ce projet. Elle repère pendant le cours des indices qui vont lui permettre de construire sa compréhension mais elle n'est pas en projet de mémoriser des mots en anglais. Les mots pour les mots, cela ne l'intéresse pas. Après une phase de prise de conscience, le travail a été de mettre les mots dans ses images : des mots écrits pour pouvoir les écrire correctement lors d'un contrôle écrit et mettre également le « son » puisque l'anglais est une langue vivante. Il faut donc qu'elle puisse retrouver l'accent correct pour s'exprimer à l'oral.

Noémie a pris conscience du fait qu'elle pouvait faire intentionnellement des actes mentaux et qu'elle avait du pouvoir sur sa façon de mémoriser. Puis nous avons travaillé sur les moyens pratiques qu'elle peut se donner pour mémoriser des mots.

Pour des mots écrits, elle regarde pour repérer ce qui ressemble au français :

Par exemple : « uniform », c'est comme uniforme mais sans le e

« delicious » ça ressemble à délicieux sauf la fin du mot

Ce repérage lui permet de revoir le mot écrit dans sa tête.

Si elle ne peut pas trouver d'analogies, elle traduit le mot et elle en repère les difficultés.

Pour un mot entendu, elle le répète mentalement tout de suite après le professeur afin de le redire avec la même prononciation qu'elle vient d'entendre.

Un cours de langue sollicite quatre compétences : expression écrite et orale, compréhension écrite et orale.

Face à ces quatre entrées, quatre projets différents :

Avant de lire, avant de parler, avant d'écrire, pendant que j'écoute ou que je regarde, qu'est ce que je dois faire « dans ma tête » ? Nous avons balayé les possibles avec Noémie et les avons simulés mentalement dans un imaginaire d'avenir, dans un jeu de rôle anticipant les questions du professeur et les réponses de Noémie.

Nous avons fait de même pour les règles : l'énoncé de la règle mémorisé à l'identique ne lui convient pas ; elle préfère les coder sous forme de schématisations et d'exemples.

Au cours de ce travail, Noémie a pu compléter un projet de compréhension par un projet de mémorisation.

Ces séances lui ont permis une meilleure aisance pendant les cours et un regard plus positif sur l'anglais qui est devenu pour elle une matière « comme une autre » et non plus cette matière complètement hermétique, source de souffrance du début de l'année.

## **B) Florence, 2<sup>nd</sup>**

Florence est scolarisée en seconde générale. Très à l'aise dans les matières littéraires, elle rencontre des difficultés dans les matières scientifiques, notamment la lecture des consignes et l'application. Elle connaît le cours mais « ne sait pas quel théorème utiliser dans les exercices ».

Jeune fille très active, elle fait du théâtre, elle participe à un atelier de dessin et peinture, et elle pratique la photographie pour « pouvoir partager avec ses amis ». Nous avons fait un long dialogue pédagogique sur l'activité « photo ». Cet entretien sur stratégies de réussite montre un itinéraire très verbal : une émotion déclenche l'activité mentale sous-tendue par un fort souci d'esthétisme, de partage, de « plaire ». Le projet de sens qui apparaît ici est un projet de communication, d'être « auprès des autres ». Une fois cette activité mise en route dans ce désir de communiquer du beau, Florence fait appel à un protocole « comment prendre une photo » et actualise les paramètres dont elle doit tenir compte pour prendre une « belle photo ».

Le dialogue pédagogique sur la dissertation fait apparaître les mêmes projets sous-tendant la mise en route de l'activité mentale : La lecture de l'énoncé déclenche une recherche d'exemples sur lesquels elle peut s'appuyer pour commencer à organiser ses idées. Elle fait alors un plan détaillé, puis un premier brouillon puis elle commence l'écriture de son texte. Plusieurs relectures suivront avec à chaque relecture un « projet » précis : recherche d'esthétisme, travail sur les mots, puis une relecture finale pour l'orthographe.

Ces deux dialogues font apparaître des invariants : des émotions fortes, un souci d'esthétisme, des stratégies très verbales, un besoin d'exemples et de protocoles. Une fois, la prise de conscience et la verbalisation des stratégies sous-tendant des activités réussies, le transfert sur les maths est relativement facile : Travailler dans les matières scientifiques en s'appuyant sur des exemples, des exercices d'application, des protocoles d'application mais sans y passer trop de temps, ce qui est globalement contre-productif, car l'objectif étant de passer en 1<sup>ère</sup> L, il faut convaincre les professeurs de lettres, donc mettre toute son énergie pour stabiliser les bonnes notes dans les matières littéraires afin que ces enseignants soutiennent le projet de passage en L.

## **C) Caroline, 5<sup>ème</sup>**

Et que dire de Caroline qui n'a aucune conscience du fait qu'elle peut avoir une prise sur « ce qui se passe dans sa tête quand elle pense ». Avant de pouvoir faire avec Caroline, un travail introspectif, il a fallu faire un accompagnement à l'explicitation.

# **5 – LES FORMATIONS PROPOSEES PAR INITIATIVE ET FORMATION**

La fédération propose une formation « de base » et une formation « approfondie ».

## **A) La formation de base**

Elle se compose de trois modules : « Initiation à la gestion mentale », « Dialogue pédagogique » et « Compréhension -Espace-temps », soit 14 jours. Ces modules sont proposés par les associations régionales.

Le module « Initiation » comporte 6 jours de formation, répartis en 3 fois deux jours. Les objectifs de ce module sont :

« Permettre à chacun de découvrir ses procédures personnelles d'apprentissage, leurs conditions de mise en œuvre afin d'aider l'élève ou l'apprenant à devenir acteur de son activité mentale.

Analyser les difficultés d'attention, de mémorisation, de réflexion et de compréhension »<sup>21</sup>

Le module « Dialogue pédagogique » est une formation de 4 jours soit 2 fois 2 jours dont les objectifs sont :

« Approfondir la connaissance des gestes mentaux.

Comprendre ce qu'il est et ce qu' "il n'est pas.

S'initier à la pratique du dialogue pédagogique.

S'initier à la pratique de la reformulation et de l'écoute »<sup>22</sup>

Quant au module « compréhension espace-temps » aussi de 4 jours, soit 2 fois 2 jours, il décline des objectifs :

- « de connaissance :

Savoir différencier les notions d'espace et temps externes à la personne : objet et procès, du traitement de ces objets et procès (évoqués spatio-temporels).

Prendre conscience des risques liés à la gestion visuelle ou auditive des traitements des objets et des procès.

Connaître les différents liens logiques liés à l'espace et au temps.

Connaître les capacités de décentration dans l'espace et le temps.

- de pratique :

Être capable de distinguer les indices révélant les fonctionnements plus globaux et plus linéaires.

Savoir analyser, en terme de procès et d'objet un objet d'enseignement ou un objet de communication.

Comprendre les différents types d'évoqués spatio-temporels

- de savoir être :

Observation de sa stratégie personnelle de compréhension (dominante spatio-temporelle et gestion paramétrique).

Mise à distance.

Écoute, accueil, accompagnement de la compréhension de l'autre »<sup>23</sup>

Ces stages sont destinés, pour le niveau « initiation » à un public « d'enseignants, d'éducateurs, de formateurs, d'orthophonistes, de psychologues, personnes faisant de l'accompagnement scolaire, parents ou toute personne désirant découvrir ses stratégies d'apprentissage »<sup>24</sup> et pour les modules « dialogue pédagogique » et « espace temps » à « toute personne ayant suivi le niveau d'initiation ».

## **B) La formation approfondie dénommée FFAIF**

« Ce cursus se présente comme une formation très approfondie, théorique et pratique en pédagogie de la Gestion Mentale et une formation professionnelle. Ce cursus complet se compose d'une formation approfondie à Paris, de 20 jours répartis sur une ou deux années civiles, accessible à toute personne ayant suivi la formation de base en région et ayant présenté une demande de candidature écrite. Il est constitué de 5 modules théoriques (5 x 4 jours) complétés d'un module d'accompagnement (3-4 jours). Il prépare à deux labels :

- Le label de formateur en Gestion Mentale :

Le label professionnel permet de concevoir et d'animer des stages de premier niveau auprès d'un public d'adultes. Il est personnalisé en fonction du domaine de compétence de chaque lauréat.

- Le label de conseiller jeune :

Ce label professionnel permet d'exercer une fonction de soutien et de conseil auprès d'enfants ou d'adolescents. Il repose sur la pratique du dialogue pédagogique et sur de solides connaissances en gestion mentale.

A l'issue de ces formations l'obtention des labels est liée :

- à la rédaction d'un mémoire

---

<sup>21</sup> [www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)

<sup>22</sup> [www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)

<sup>23</sup> [www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)

<sup>24</sup> [www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)

- à la soutenance de celui-ci devant un jury présidé par Antoine de La Garanderie et traitant soit de l'analyse d'une pratique personnelle, soit d'un approfondissement théorique appuyé sur une expérimentation. »<sup>25</sup>

Les thèmes des 5 sessions sont<sup>26</sup> :

- Gestion mentale et didactique
- Spécificité théorique : les gestes mentaux
- Le dialogue pédagogique
- Le transfert
- Les outils du formateur

129 personnes ont obtenu un Label entre 1990 et 2008 dont 41 entre 2000 et 2008.

22 personnes ont eu le titre de formateur sur dossiers et travaux puisqu'elles exerçaient avant la mise en place du Label.

## 6 – AUTRES FORMATIONS

L'association Phon'image propose des formations réservées exclusivement aux orthophonistes : « le geste de compréhension », « le dialogue pédagogique », « sens et grammaire : logique spatio-temporelle des structures de langue », « projets de sens » ou encore « apport de la gestion mentale dans la remédiation en grammaire et orthographe pour patients dyslexiques, dysorthographiques et dysphasiques ». Ces formations ont lieu à Paris et sont toutes animées par des orthophonistes formées à la gestion mentale.

L'Université Catholique de l'Ouest à Angers propose un DU « Aide au développement cognitif, option profil pédagogique ». L'objectif de cette formation est « de former des professionnels de la communication dans une situation d'accompagnement pédagogique, en particulier pour les pratiques d'éducation et de rééducation et d'être des experts en profil pédagogique.

Les compétences visées sont :

L'analyse des besoins en formation pour les institutions scolaires, les entreprises et les structures chargées de la rééducation.

Être spécialiste en « profil pédagogique »

L'organisation et le suivi des formations en pédagogie des Gestes Mentaux et en Méthodologie Réflexive »<sup>27</sup>

## 7 – CADRE THEORIQUE

### A) La gestion mentale

A l'école, au collège, au lycée, l'enseignant explique ... puis il contrôle : il explique ce qui est à apprendre et il contrôle ce qui a été appris. L'enseignant s'intéresse bien peu à ce que fait l'élève, pendant le cours, pour s'approprier le savoir : « *La pédagogie est actuellement la science de l'inactuel, elle n'a pas de présent* »<sup>28</sup>

Lorsque l'enseignant donne des conseils, ceux-ci restent formels, généraux, non personnalisés ainsi que le souligne Antoine de la Garanderie : « *Faites attention, réfléchissez, essayez de comprendre ... autant d'impératifs présentés sous forme absolue... sans fondement... qu'est ce que cela veut dire de faire attention, de faire des efforts, etc ? Ces mots ont-ils l'étrange privilège d'être compris sans jamais avoir été expliqués ? Ils sont prescrits comme allant de soi !* »<sup>29</sup>

Fort de ce constat, la gestion mentale s'applique à répondre à la question : quels moyens l'élève peut-il s'approprier, ici et maintenant, pour améliorer ses performances scolaires ? Elle vise à redonner un présent à la pédagogie.

La gestion mentale est une pédagogie de l'évocation, une pédagogie de projet et une pédagogie de gestes mentaux.

#### 1) Une pédagogie de l'évocation

---

<sup>25</sup> www.ifgm.org

<sup>26</sup> Programme détaillé en annexe

<sup>27</sup> www.uco.fr

<sup>28</sup> Antoine de La Garanderie, « *Les profils pédagogiques* » Bayard Editions 1993, p. 236

<sup>29</sup> Antoine de La Garanderie, « *Critique de la raison pédagogique* » Nathan 1997, p. 31

Antoine de la Garanderie a beaucoup écrit sur ce problème. Pour lui, le premier pas vers l'appropriation du savoir, dans le présent de l'apprentissage, est l'évocation. « *L'objet mental* »<sup>30</sup> ainsi obtenu est le matériau de base indispensable à toute activité mentale.

## 2) Une pédagogie centrée sur l'apprenant

C'est une démarche résolument optimiste, reconnaissant à l'élève des ressources pédagogiques sur lesquelles il va pouvoir prendre appui : Ce sont ses habitudes évocatives, définies comme « *les modes acquis selon lesquels le sujet donne sens aux différentes situations perceptives de sa vie.* »<sup>31</sup>

## 3) Une pédagogie qui prend appui sur des ressources personnelles

Les habitudes évocatives se déclinent en langues, paramètres et constantes :

« *Certains entendent avec leurs oreilles mentales ou prononcent avec leur voix intérieure des enregistrements sonores du monde. Ils utilisent la parole, la musique ...*

*Ils pratiquent la langue pédagogique auditive*

*D'autres voient des spectacles avec leur regard intérieur. Ils utilisent l'écriture, le dessin, la peinture, les gestes, le cinéma...*

*Ils pratiquent la langue pédagogique visuelle »*<sup>32</sup>

Néanmoins, la plupart des personnes sont bilingues. Il est alors important de mettre en évidence l'itinéraire évocatif. Certaines personnes sont présentes dans leurs évocations, d'autres pas. On parle alors d'évocation en 1ère ou 3ème personne.

Dans le cas d'évocations mixtes, le repérage de ce que Michèle Verneyre a appelé « *la constante du traitement de l'information (successivité ou simultanéité)* »<sup>33</sup> est important et permet de trouver l'évocation première :

- l'évocation visuelle s'installe dans un cadre spatial, global
- l'évocation auditive, dans un cadre temporel, chronologique

De plus, les paramètres donnent des indications supplémentaires sur la manière dont le sujet évoque, sur le contenu de son évocation :

- le paramètre 1 est le domaine de la reproduction fidèle des choses et des êtres
- le paramètre 2 est le domaine des signes du langage, des signifiants

Dans les deux premiers paramètres, les objets de perception sont évoqués sans transformation.

- le paramètre 3 est le domaine des relations logiques, des relations de causes à effets, des hypothèses
- le paramètre 4 est le domaine des transformations libres et inédites

Dans les paramètres 3 et 4, les objets de perception sont évoqués avec transformation.

## 4) Une pédagogie de gestes mentaux ou « actes de connaissance »

Ces habitudes évocatives s'articulent dans des gestes mentaux sous-tendus par des structures de projet de sens.

Cinq gestes ont été mis en évidence par Antoine de la Garanderie :

- le geste d'attention « *défini par le projet de faire exister mentalement en images ce que l'on perçoit et par l'exécution de ce projet* »<sup>34</sup>

- le geste de mémorisation décrit comme « *le projet de tenir à la disposition de son avenir ce qu'on est en train de vouloir acquérir* »<sup>35</sup>

- le geste de réflexion qui consiste « *à partir d'une donnée, concrète ou abstraite, proposée, posant un problème, de faire retour à une loi, à une règle pour apporter la solution à la donnée présentée. Il y a réflexion puisqu'il y a retour à partir de cette donnée à la loi ou à la règle qui doit être évoquée et une flexion pour appliquer cette loi ou cette règle à cette donnée* »<sup>36</sup>

- le geste de compréhension consistant à « *d'abord évoquer ce que l'on perçoit, puis réexprimer à sa manière ce que l'on a perçu et le traduire dans son propre langage mental, pour permettre à l'intuition de sens de naître. C'est enfin confronter cette traduction à l'objet de perception* »<sup>37</sup>

<sup>30</sup> Antoine de La Garanderie, « *Pédagogie des moyens d'apprendre* » Bayard Editions 1996, p. 28

<sup>31</sup> Antoine de La Garanderie, « *Défense et illustration de l'introspection* » Le Centurion 1989, p. 72

<sup>32</sup> Chantal Evano, « *La gestion mentale, un autre regard, une autre écoute en pédagogie* » Nathan 1999 p. 110

<sup>33</sup> Michèle Verneyre « Sens et finalité de l'entretien pédagogique » in revue « *gestion mentale n° 5* » 1993 p.55

<sup>34</sup> Antoine de La Garanderie « *Pédagogie des moyens d'apprendre* » Bayard Editions 1996 p. 24

<sup>35</sup> Antoine de La Garanderie « *Pédagogie des moyens d'apprendre* » Bayard Editions 1996 p. 79

<sup>36</sup> Antoine de La Garanderie « *Pédagogie des moyens d'apprendre* » Bayard Editions 1996 p. 48

<sup>37</sup> Antoine de La Garanderie/ Daniel Arquie « *Réussir, ça s'apprend* » Bayard Editions 1994 p. 29

- le geste d'imagination défini par le projet « *soit de modifier, soit de transformer, soit de supposer des réalités qui ne se laissent pas actuellement percevoir, soit d'inventer des constructions inédites toujours à l'aide d'images visuelles ou auditives* » Antoine de La Garanderie cité par M. Giry <sup>38</sup>

#### 5) Une pédagogie basée sur des postulats

La gestion mentale repose sur certains postulats, sur certaines croyances :

- « *Les habitudes mentales peuvent évoluer pour peu qu'on le veuille et que l'on sache comment s'y prendre*
- *Nos réussites et nos échecs sont déterminés par nos habitudes mentales*
- *Les habitudes mentales sont accessibles à l'introspection pédagogique* »<sup>39</sup>.

Car pour Antoine de la Garanderie, il existe « *une vie mentale que l'on peut observer du dedans* »<sup>40</sup> c'est à dire par introspection :

« *Introspection est un emprunt à l'anglais « introspection », d'abord « examen à l'intérieur » employé comme terme de philosophie dès le 17ème siècle et formé sur le radical du latin introspectum, supin de introspicere « regarder dans, à l'intérieur de ». Ce verbe est composé de intro « dedans, à l'intérieur de » et de specere, spectus « apercevoir » et « regarder ». Introspection est introduit comme terme de psychologie désignant, comme en anglais, l'observation d'une conscience individuelle par elle même à des fins spéculatives.* »<sup>41</sup>

#### 6) Une pédagogie du dialogue

L'élève va prendre conscience de ses ressources au cours du dialogue pédagogique. Le dialogue pédagogique est l'outil fondamental du praticien en gestion mentale. (voir § suivant)

#### 7) Une pédagogie de projets

Projet est un terme très actuel. Il n'est pas un jour sans que nous n'entendions parler de projet ou que nous lisions un article sur ce sujet. De quoi s'agit-il ?

« *Projet a, dès les premiers textes, le sens d'idée que l'on met en avant, plan proposé pour réaliser cette idée, valeur que le mot a conservé* »<sup>42</sup>

On parle, au quotidien, de projet de vie, de projet de société, de projet éducatif, de projet d'action éducative, de projet personnel, de projet d'apprentissage, de projet industriel ou de pédagogie du projet...

J. Ardoino insiste sur la polysémie du terme et le définit comme : « *la préfiguration la plus exacte et la plus précise de ce que l'on anticipe* »<sup>43</sup>

De nombreux auteurs insistent sur l'importance du projet, en tant qu'intentionnalité, dans l'acte d'apprentissage :

Pour J. Berbaum, « *il y aura apprentissage à partir du moment où il y a intention d'acquérir et tant que le résultat escompté n'est pas acquis, aussi longtemps que la finalité recherchée constitue effectivement quelque chose qui tient à cœur à l'intéressé* »<sup>44</sup>

J.P. Gaté faisant référence aux travaux d'Antoine de la Garanderie, explique que : « *l'activité mentale est mouvement. Elle est mouvement vers, ou mieux mouvement pour... Elle est habitée par une intentionnalité qui la dirige et qui lui donne sens... Si l'évocation fournit les contenus de l'activité, la matière vivante de la pensée, le projet lui donne sa structure et sa direction.* »<sup>45</sup>

Quels que soient les auteurs, certaines notions dominantes sont communes à toutes les définitions : intentionnalité, finalité, direction, anticipation et évocation des moyens.

Le projet en gestion mentale s'inscrit dans toutes ces notions précédentes, mais en ajoute une : la structure, associée au sens. « Le projet est fondamental » nous dit Antoine de la Garanderie. Lorsqu'il fait référence au terme de « projet », il s'agit de projets mentaux c'est-à-dire de « *la direction donnée par le sujet à l'activité mentale* »<sup>46</sup> qu'il est sur le point d'effectuer. Dans les écrits d'Antoine de La Garanderie, de nombreux

<sup>38</sup> Marcel Giry « *Apprendre à raisonner, apprendre à penser* » Hachette Education 1994 p.106

<sup>39</sup> Michèle Verneyre « Sens et finalité de l'entretien pédagogique » revue *gestion mentale* n° 5, Bayard, 1993 p. 55

<sup>40</sup> Antoine de La Garanderie « *Pédagogie des moyens d'apprendre* » Bayard Editions 1996 p. 24

<sup>41</sup> Le Robert, dictionnaire historique de la langue française 1998

<sup>42</sup> Le Robert, dictionnaire historique de la langue française, 1998

<sup>43</sup> Jacques Ardoino « Finalement, il n'est pas de pédagogie sans projet » *Education Permanente* n°87,1986 p. 153

<sup>44</sup> Jean Berbaum « *Développer la capacité d'apprendre* » ESF 1991 p.26

<sup>45</sup> Jean Pierre Gaté « *Eduquer au sens de l'écrit* » Nathan 1998 p.14

<sup>46</sup> Antoine de La Garanderie « *Comprendre et Imaginer* » Bayard Editions 1987 p. 95

qualificatifs ou périphrases viennent compléter l'éclairage de ce concept : vécu de conscience, intentionnalité, anticipation, direction, temporalité ... mais surtout structure et sens. Celui-ci nous invite à discerner la structure qui habite ce geste : Il insiste sur ce terme de structure et en justifie le choix sémantique car il le conçoit comme une forme articulée : « *la forme d'un acte est une structure puisqu'il y a une articulation et une temporalité* »<sup>47</sup>. Il reprend d'ailleurs ce terme de « structure » dans la définition qu'il donne du projet dans « Comprendre et imaginer » : « *l'acte mental par lequel l'individu humain structure implicitement ou explicitement - dans ce dernier cas par des évocations visuelles, auditives, verbales ou par des implexes moteurs - l'activité corporelle ou intellectuelle à laquelle il va se livrer* »<sup>48</sup>

En ce qui concerne le sens, Antoine de La Garanderie a expliqué, au cours de la conférence précitée, l'importance que le sens revêtait pour lui, en prenant comme exemple le geste de mémorisation. Il insiste sur le fait que l'objet projeté dans l'imaginaire d'avenir est porteur de sens : « *on peut parler de projet de sens parce que, quand j'ai appris la récitation, c'était non seulement un projet de récitation, mais mon acquis était également pourvu d'un sens de compréhension. Il avait mission, non seulement, de me revenir pour réciter, mais aussi pour avoir des intuitions de sens.* »

Pour A. de La Garanderie, ce projet peut être explicite ou implicite. Il s'agit alors de « *ces projets qui s'installent en nous, sans nous et qui nous procurent des évocations déterminées... et qui deviennent en s'installant en nous de véritables habitudes* »<sup>49</sup> Cette notion de « projet de sens » est extrêmement opérante dans l'entretien pédagogique.

Outre la gestion mentale, on peut lire les situations précédemment décrites au travers des modèles suivants :

## **B) La métacognition**

Nous devons ce terme de métacognition à John Flavell (1976) qui a utilisé cette expression pour faire référence à « *la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... La métacognition se rapporte, entre autre chose, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret.* »<sup>50</sup>

Pour M. Pichat, la métacognition est « *une régulation et un contrôle de la pensée par elle-même* ». Il s'agit « *d'apprendre à l'individu à mieux maîtriser sa propre pensée afin de mieux raisonner et dès lors, d'être plus efficace* »<sup>51</sup>. M. Pichat souligne le caractère « *fondamentalement pragmatique de la métacognition* » ; l'individu « *tend à étudier et à mieux comprendre le fonctionnement de sa propre pensée afin de mieux la réguler et la contrôler et afin de la modifier pour la rendre plus efficace. La métacognition peut être l'œuvre d'un mécanisme conscient : intentionnellement, le sujet analyse la validité de ses savoirs ou l'efficacité de ses mécanismes de pensée afin d'identifier ceux qui sont les plus utiles ou afin d'améliorer les limites de certains d'entre eux.* »<sup>52</sup>

Pour P. Meirieu, « *la construction d'une personne libre ne requiert pas seulement le partage des savoirs mais aussi l'élaboration progressive de « méta-connaissances », c'est -à -dire de connaissances sur la manière dont elle a acquis, peut utiliser et étendre ses savoirs. « Ces méta-connaissances, qui sont propres à chacun de nous, concerne essentiellement ce que je nomme nos « stratégies d'apprentissage » ... La notion de stratégies suppose que le sujet prend en compte de manière dynamique l'interaction des données de sa personnalité avec les contraintes des contenus et des situations ; elle suppose aussi que le sujet s'interroge de manière réflexive sur les conditions de validité de cette interaction en référant systématiquement la démarche qu'il a utilisée aux résultats qu'il a obtenus.* »<sup>53</sup> P. Meirieu précise également que les stratégies d'apprentissage ne sont pas de l'ordre du psychologique seul mais dans un intermédiaire

---

<sup>47</sup> Propos recueillis lors d'une conférence à Lausanne en mars 2000

<sup>48</sup> Antoine de La Garanderie « *Comprendre et imaginer* » Bayard Editions 1987 p.171

<sup>49</sup> Antoine de La Garanderie « *Comprendre et Imaginer* » Bayard Editions 1987 p. 23

<sup>50</sup> <http://metacognition.com.ifrance.com/unedefinition.htm>

<sup>51</sup> Cours en ligne <http://campus.univ-corse.fr>

<sup>52</sup> Cours en ligne <http://campus.univ-corse.fr>

<sup>53</sup> Philippe Meirieu « *Le choix d'éduquer* » ESF 1991 p.137

entre « le donné psychologique de l'individu, hérité de toute son histoire personnelle et le donné épistémologique imposé par la structure des objets de savoir »<sup>54</sup>

### C) Les entretiens métacognitifs

Il s'agit de faire en sorte que l'élève puisse prendre conscience, au cours d'un entretien, de ses ressources et des stratégies positives sur lesquelles il peut s'appuyer. Notre « outil » est le langage mais « l'importance du langage est dans ses pouvoirs », ainsi que le souligne Yves Bonnefoy : « Ce sont les mots, avec leur pouvoir d'anticipation, qui nous distinguent de la condition animale »<sup>55</sup> L'importance de prendre conscience de ses stratégies mentales et de « dire son action » a été mise en évidence par plusieurs auteurs :

a) Philippe Meirieu a développé le concept de « conseil méthodologique ». D'après cet auteur, aider l'élève à résoudre un problème suppose de le centrer sur la méthode de traitement. Cette méthode s'articule autour de trois questions principales qui permettent à l'élève d'intérioriser un questionnement efficace :

1) quelle est la tâche ?

Cette première question permet à l'élève de se représenter ce que l'on attend de lui et de préciser quels sont les critères de réussite : quelles sont par exemple les attentes de l'enseignant au contrôle ? Lorsque l'élève apprend une leçon, quel sera le mode de restitution ?

2) quel est le problème ? dans un questionnement du type : « quelle est la difficulté ? L'ai-je déjà rencontrée ? comment m'y étais – je pris ? »<sup>56</sup>...

3) quelle est la situation ?

Cette question vise à faire en sorte que l'élève puisse identifier ses ressources personnelles, ainsi que le contexte (les règles imposées).

b) Pierre Vermersch vise, au cours de « l'entretien d'explicitation »<sup>57</sup>, la « verbalisation de l'action ». Il précise : « dans toutes les activités qui impliquent des tâches à effectuer (exercices scolaires, activités professionnelles, remédiation, analyse de pratiques) il est important pour en analyser les difficultés d'apprentissage, les causes d'erreurs et de dysfonctionnement, ou ce qui en constitue la réussite ou l'expertise, de connaître le déroulement de l'exécution de la tâche. La connaissance du résultat final seul est insuffisante pour diagnostiquer la nature et la cause d'une difficulté ou d'une réussite exceptionnelle... l'entretien d'explicitation vise la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle ». Mais la réalisation d'une tâche comportant une part d'implicite, la verbalisation de celle-ci ne peut se faire sans une aide, « une médiation, un guidage ». Les objectifs de l'entretien d'explicitation sont : « aider l'interviewer à s'informer, aider l'élève à s'auto-informer, lui apprendre à s'auto-informer ».

L'interviewer au cours de l'entretien va recentrer le dialogue sur les procédures mises en œuvre au cours de la réalisation de la tâche. Il va donc « focaliser, élucider et réguler » : focaliser sur l'action et la description de celle-ci, plutôt que sur le contexte, éviter les « pourquoi » et privilégier les « comment » dans son questionnement, reformuler, s'assurer que l'interviewé est bien en train de parler de la tâche qu'il vient d'effectuer et non de souvenir, ce que P.Vermersch appelle la « position de parole incarnée » puis il s'agit de conclure et de valider.

c) Antoine de La Garanderie prône le « dialogue pédagogique avec l'élève »<sup>58</sup> afin de permettre à celui-ci de « prendre conscience de sa réalité mentale ». <sup>59</sup>Antoine de La Garanderie met en évidence plusieurs points importants concernant le dialogue pédagogique :

« Le dialogue pédagogique a pour objet les procédures utilisées et utilisables pour apprendre, comprendre ... L'enseignant se renseigne d'abord sur les procédures dont l'élève fait usage pour s'approprier le savoir. Ensuite, l'enseignant renseigne l'élève sur les procédures dont il pourrait faire usage pour s'approprier le savoir. Tout au long du dialogue, on ne parlera que des moyens à mettre en œuvre pour s'adapter aux tâches scolaires. Il n'est pas impossible, il est même fort probable et très souvent souhaitable, que l'enquête

---

<sup>54</sup> Philippe Meirieu « Le choix d'éduquer » ESF 1991 p.139

<sup>55</sup> Cité par E. Morin « la tête bien faite » Seuil 1999 p. 46

<sup>56</sup> Philippe Meirieu « Le choix d'éduquer » ESF 1991 p.141

<sup>57</sup> Pierre Vermersch « L'entretien d'explicitation » ESF Editeur 1994

<sup>58</sup> Antoine de La Garanderie « Le dialogue pédagogique avec l'élève » Bayard Editions 1996

<sup>59</sup> id p.101

*déborde le cadre des activités scolaires ... Mais la finalité demeure et doit demeurer celle de l'exigence de l'adaptation scolaire. »<sup>60</sup>*

Il précise ensuite : « *Dans une première partie, le dialogue pédagogique consiste à interroger l'élève sur les images mentales, visuelles ou auditives, dont il se sert pour apprendre, en passant en revue les différentes formes de ces images, regroupées dans quatre paramètres »<sup>61</sup> et encore : « *En exploitant les images mentales et leurs lois d'évolution, avons-nous épuisé les ressources pédagogiques des élèves ? certainement pas puisque nous n'avons pas traité des « gestes mentaux » eux-mêmes dont les images constituent la matière.... Il faut procurer aux élèves les vrais moyens pour accomplir les gestes mentaux. Il faudra donc, quand le dialogue aura permis d'être éclairé sur les images visuelles et auditives qui sont utilisées et quand nous aurons à passer au stade des exercices à effectuer ou des leçons à apprendre, apporter les éclairages nécessaires pour bien exécuter ces gestes »<sup>62</sup>**

Antoine de La Garanderie nous invite donc à faire des dialogues sur tâche en repérant les langues, paramètres et gestes mentaux en œuvre chez les élèves, dans un premier temps, puis dans un deuxième temps à apporter des solutions, donc à remédier en informant les élèves sur la bonne exécution des gestes mentaux. Dans *Défense et Illustration de l'Introspection*<sup>63</sup>, il nous propose un protocole « dont le principe serait le suivant » :

- situation de tâche
- interrogation sur les structures de projet de sens qui ont présidé à l'exécution de la tâche
- comparaison entre ces structures et la performance obtenue dans l'accomplissement de la tâche
- propositions pour la mise en œuvre d'autres structures de projet de sens pour ceux qui n'ont pas bien réussi la tâche
- nouvelle exécution de cette tâche ou d'une tâche analogue
- contrôle de la nouvelle performance

d) Michèle Verneyre propose « l'entretien sur stratégies de réussite ».

Dans « *La recherche des processus efficaces dans l'entretien de remédiation »<sup>64</sup>, elle nous dit :*

*« l'objectif de l'entretien est pour la moi la remédiation. Pas de profil pour le profil, pas de remédiation en différé, mais une remédiation intégrée à l'entretien avec l'intéressé. Pour atteindre cet objectif, il n'est pas indispensable de chercher toutes les stratégies utilisées par la personne, il suffit de trouver avec elle les stratégies efficaces qu'elle a déjà mises en place spontanément dans son ou ses domaines de compétence. Que veut- elle améliorer ? Que réussit-elle bien ? De plus, ce qui est bien réussi l'est toujours avec des stratégies qui seront directement efficaces et directement transposables quelle que soit la discipline »*

Michèle Verneyre va donc rechercher l'itinéraire mental et pour cela, elle nous propose le questionnaire suivant :

- 1) Qu'avez-vous envie d'améliorer ?
- 2) Qu'est ce que vous réussissez bien ? en dehors de l'école, les loisirs... (prendre conscience de stratégies efficaces déjà installées)
- 3) Comment pensez vous à ça ? comment pensez vous à vous en train de réussir dans ce domaine ? (prendre appui sur le positif, tout en étant conscient que l'on va trouver une évocation stockée)
- 4) Repensez à une situation précise, à un moment de votre apprentissage où vous avez appris quelque chose de nouveau ? (retrouver l'entrée des données)
- 5) Comment l'avez-vous installé mentalement ? qu'est ce qui vous a fait démarrer ? (retrouver l'itinéraire mental précis)
- 6) Si vous faisiez la même chose dans le domaine à améliorer, que feriez-vous pour commencer, pour continuer, pour finir ? (transposer)
- 7) Imaginez vous la prochaine fois que vous aurez à faire un travail dans ce domaine en train de parcourir ce nouvel itinéraire que nous venons de mettre au point (faire faire un essai mental)
- 8) Comment cela se passe pour vous ? comment vous sentez vous ? (vérifier l'efficacité de la remédiation)

e) Michel Vial et N. Caparros-Mencacci proposent « l'entretien d'accompagnement »

---

<sup>60</sup> Antoine de La Garanderie « *Le dialogue pédagogique avec l'élève* » Bayard Editions 1996 p.98

<sup>61</sup> Antoine de La Garanderie « *Le dialogue pédagogique avec l'élève* » Bayard Editions 1996 p. 106

<sup>62</sup> id p. 109

<sup>63</sup> Antoine de La Garanderie « *Défense et Illustration de l'Introspection* » Bayard Editions 1989, p 95

<sup>64</sup> Transcription d'une conférence, octobre 1994

Toute la difficulté de l'entretien d'accompagnement, comme les autres entretiens métacognitifs, réside dans le fait que l'accompagnateur va devoir s'adapter, naviguer en fonction de l'accompagné, qu'il ne peut pas s'agir d'une « démarche standardisée et impersonnelle, à suivre du début jusqu'à la fin, répétée à l'identique dans un enchaînement strict et en un nombre fini d'opérations. L'entretien d'accompagnement résiste à une telle formalisation...L'entretien reste plutôt fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage ayant pour but de favoriser l'expression de l'accompagné, de provoquer chez lui une attitude réflexive, de susciter son cheminement. »<sup>65</sup>

Toutefois, l'accompagnateur n'agit pourtant pas sans ressource. Les incontournables de l'entretien d'accompagnement se caractérisent par certains principes de l'écoute rogérienne, mais s'en éloignent par deux points : « l'orientation » et « l'intropathie ». En effet, pour ces auteurs, le principe de non-directivité ne peut pas convenir à l'entretien d'accompagnement qui nécessite « l'engagement et la présence à l'autre ». Par conséquent, « le principe d'orientation sera substitué au principe de non-directivité ». Sans toutefois diriger ou induire, l'accompagnateur « oriente la situation pour que l'accompagné chemine »<sup>66</sup>.

Quant à l'intropathie, il s'agit de « saisir le monde de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus...L'intropathie est également une ressource de l'accompagnateur pour susciter la « mise en route » de l'accompagné. Il s'agit alors d'identifier et de s'appuyer sur la façon dont l'accompagné hiérarchise les valeurs, sur ses désirs, ses particularités, ses talents, ses difficultés, ses manières d'être, de comprendre le monde et d'agir : autrement dit sur son système de références. L'accompagné est alors incité à poser un problème, à construire et envisager des réponses, pour reprendre un cheminement abandonné ou en créer un nouveau. »<sup>67</sup>

## D) L'écoute rogérienne

Carl Rogers a défini les principes d'une écoute empathique et congruente. Lorsqu'il évoque la congruence, il dit : « J'entends par ce mot que mon attitude ou que le sentiment que j'éprouve, quels qu'ils soient, seraient en accord avec la conscience que j'en ai. Quand tel est le cas, je deviens intégré et unifié, et c'est alors que je puis être ce que je suis au plus profond de moi-même. C'est là une réalité qui, d'après mon expérience, est perçue par autrui comme sécurisante »<sup>68</sup> ; quant à l'empathie, il s'agit pour lui de « sentir le monde privé du client comme s'il était le vôtre, mais sans jamais oublier la qualité de comme si ... »<sup>69</sup>

Carl Rogers nous invite également à une « attitude inconditionnellement positive » : prendre en compte ce que l'élève nous dit tel qu'il le dit, même si cela nous étonne ou même si c'est complètement faux, parce que ce qu'il dit est vrai pour lui au moment où il le dit. Nous verrons dans un deuxième temps comment le faire bouger dans ses représentations et dans ses évocations, mais l'écoute à ce moment - là doit être totale.

## E) Les intelligences multiples

Howard Gardner défend l'hypothèse que « les êtres humains ne possèdent pas une intelligence unique » mais disposent « d'un ensemble d'intelligences relativement autonomes les unes des autres ». Il définit cette notion de la façon suivante : « nous pensons que la compétence cognitive humaine se laisse mieux décrire comme un éventail de capacités, d'aptitudes, d'habiletés mentales que nous appelons intelligences ». Il s'oppose ainsi à la notion de QI, aux conséquences sur l'enseignement d'une vision unitaire de l'intelligence et décrit sept formes d'intelligence :

« L'intelligence langagière est une compétence dont la forme la plus accomplie est celle du poète. L'intelligence logico-mathématique est, comme son nom l'indique, une aptitude à la logique, aux mathématiques, aux sciences en général... L'intelligence spatiale est la capacité à agir dans un univers spatial en s'en construisant une représentation spatiale. Les marins, les ingénieurs, les chirurgiens, les sculpteurs, pour ne citer qu'eux, ont tous une intelligence spatiale hautement développée. L'intelligence musicale est la quatrième forme d'intelligence que nous avons identifiée...L'intelligence kinesthésique est la capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens en utilisant tout ou partie de son corps. Les danseurs, les athlètes, les chirurgiens, les artisans font tous montre à un haut degré de ce type d'intelligence... L'intelligence interpersonnelle est la capacité à comprendre les autres, ce qui les motive,

---

<sup>65</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « l'accompagnement professionnel ? » De Boeck 2007 p.248

<sup>66</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « l'accompagnement professionnel ? » De Boeck 2007 p.251

<sup>67</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « l'accompagnement professionnel ? » De Boeck 2007 p.252

<sup>68</sup> Carl Rogers « Le développement de la personne » traduction française, Dunod 1968 p. 39

<sup>69</sup> Carl Rogers « Le développement de la personne » traduction française, Dunod 1968 p. 204

*comment ils travaillent, comment agir avec eux... L'intelligence intra personnelle est liée à la précédente mais tournée vers l'intérieur. C'est la faculté de se former une représentation de soi précise et fidèle, et de l'utiliser efficacement dans la vie »<sup>70</sup>*

## F) Les styles cognitifs

Selon Gordon Allport, « chaque individu possède un ensemble de traits personnels correspondant à des modes fondamentaux de penser et d'agir qui orientent ses perceptions, ses images et ses jugements à propos de son monde personnel »<sup>71</sup>. Il nomme cet ensemble le style cognitif.

Sur ce concept, de nombreux travaux, notamment au Canada, ont montré que le style cognitif des élèves joue un rôle prépondérant dans leur apprentissage. Ainsi, Janine Flessas nous dit : « Le style cognitif est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle. Dans son ouvrage de psychologie cognitive paru en 1967, U. Neisser fut le premier à décrire deux processus cognitifs bien différenciés permettant un traitement soit sériel soit parallèle des informations... Peu de temps après, en 1973, le Russe A. Luria publiait un ouvrage remarquable, traduit en anglais sous le titre *The working brain*, dans lequel il présentait, entre autres, cette dichotomie du fonctionnement cognitif sous les termes séquentiel et simultané. En effet, l'originalité de la conception de Luria repose sur la mise en évidence de processus simultanés, de nature non seulement visio-spatiale mais aussi linguistique. C'est sur ces derniers que reposerait la compréhension par le sujet de structures logico-grammaticales complexes, requérant le plus souvent une représentation visuelle imagée «quasi-spatiale». Ainsi, la conception de Luria jointe à celle de La Garanderie, permet de considérer l'existence de quatre styles cognitifs, chacun d'eux ayant ses caractéristiques propres et pouvant donc requérir une pédagogie spécifique. Les travaux de Flessas et Lussier (1995) ont cherché à définir ces quatre styles auxquels ils ont donné les noms suivants : séquentiel verbal, séquentiel non verbal, simultané verbal et simultané non verbal »<sup>72</sup>

Des chercheurs ont actualisé cette notion sur la spécificité de l'acte d'apprentissage et ont dégagé des styles d'apprentissage, notamment le « modèle de Kohl »<sup>73</sup> qui distingue quatre types d'apprenant :

- Le divergent (concret – réfléchi) : il répond bien à des explications ou du matériel de cours relié à des expériences et des intérêts personnels
- L'assimilateur (réfléchi – abstrait) : il répond bien à une information présentée de façon organisée, logique et réagit bien si on lui laisse du temps pour réfléchir
- Le convergent (abstrait – actif) : il répond bien à des occasions de travailler activement sur des tâches bien définies et apprend par essais – erreurs dans un environnement où l'échec est accepté
- L'exécutant (concret – actif) : il répond bien à des occasions d'appliquer un concept appris à des situations nouvelles pour résoudre des problèmes.

## 8 – PROBLEMATIQUE

Au cours des dernières années, j'ai rencontré beaucoup d'enfants comme Noémie, Florence ou Caroline. Tous viennent me voir, non pas parce qu'ils ont des problèmes en mathématiques ou en français, mais parce qu'ils ont des problèmes d'attention, de « concentration », des « trous noirs aux contrôles », des problèmes de stress, de confiance en eux, parce qu'ils ne savent pas faire une synthèse ou un paragraphe argumenté, qu'ils passent un temps fou à regarder leur cahier avant de se mettre au travail le soir, parce qu'ils ne savent pas lire des consignes ou « quoi utiliser pour faire un exercice »... Bref, des choses à régler avec l'attention, la mémorisation, la réflexion, l'organisation, la compréhension, la motivation etc ... ces mots en « tion » qui ont à voir avec le mouvement, l'action de... Tous ces mots en « tion » ne désignent-ils pas des processus ?

Nous avons vu précédemment que, face aux difficultés scolaires, les parents ont plusieurs options possibles. Pourquoi et comment choisissent-ils l'accompagnement en gestion mentale ? Qu'en attendent-ils ?

---

<sup>70</sup> Howard Gardner «*Les intelligences multiples* » Retz 1996 p. 30

<sup>71</sup> Diaporama réf 194973-2014ppt « les différentes théories de l'apprentissage » Aline Germain – Rutherford, Université d'Ottawa, Canada

<sup>72</sup> <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html> : Janine Flessas Revue Education et Francophonie « les difficultés d'apprentissage » volume 25 1997

<sup>73</sup> Diaporama ci dessus référencé

Quant aux praticiens ou aux formateurs, qui sont-ils ? comment sont-ils formés ? quels sont les objectifs de ces formations ? sont-ils réellement préparés aux problèmes qu'ils rencontrent sur le terrain, en face à face pédagogique ou en groupe ?

A plusieurs reprises, j'ai pu constater l'embarras voire la réticence des acteurs de la gestion mentale à raconter, décrire, analyser leurs pratiques. La grande difficulté qu'ils ont à relater leur pratique professionnelle est-elle liée à leur formation, à l'objet de leur discours, à leur positionnement dans le champ de « l'apprendre à apprendre » ou à la pratique elle-même du dialogue pédagogique ? Et pourtant, de nombreux travaux montrent l'importance de prendre du recul sur son action et de pouvoir la verbaliser (§ précédent sur les entretiens méta – cognitifs).

Cette approche par les processus ne serait –elle pas dissonante avec les formations traditionnelles orientées vers la transmission de savoirs ? En d'autres termes, l'accompagnement en gestion mentale, dont l'objet n'est pas la transmission des savoirs, mais les processus d'appropriation du savoir, la transversalité, la « reliance » dans les apprentissages, ne nécessite t-il pas de la part du praticien ou du formateur des compétences spécifiques ?

L'objet de ce travail est donc de mieux comprendre le monde de la gestion mentale et rendre plus lisible son fonctionnement en établissant un référentiel de compétences, d'établir éventuellement une corrélation entre transversalité et compétences spécifiques et d'établir un premier cadre théorique sur lequel un travail de reconnaissance institutionnelle pourrait être initié.

En effet, ainsi que le précise B. Rey : « *la personne compétente est celle qui est publiquement reconnue comme ayant ce pouvoir ou cette aptitude. A ce titre, la compétence doit faire l'objet d'une visibilité publique.* »<sup>74</sup> Cette notion se retrouve dans l'approche de G. Le Boterf qui définit la compétence comme « *un savoir-agir reconnu* »<sup>75</sup>. Mais pour qu'il y ait reconnaissance, encore faut-il que les actions et interactions soient identifiables, que le système puisse être « lisible ».

**En d'autres termes, existe t-il une corrélation entre le manque de lisibilité du monde de la gestion mentale et l'objet même de ce type d'accompagnement qui, concernant non pas la transmission des savoirs mais les processus transversaux d'appropriation du savoir, nécessiterait de la part du praticien ou du formateur des compétences spécifiques qui seraient de l'ordre de l'écoute, mais aussi de certaines qualités humaines ?**

---

<sup>74</sup> Bernard Rey « *Les compétences transversales en question* » ESF 1996 p.26

<sup>75</sup> Cours en ligne

## II - METHODOLOGIE

J'avais pu constater lors du colloque de 2007 l'extrême difficulté avec laquelle les praticiens relatent leur pratique. Lors de l'université d'été qui s'est tenue à Aix en Provence en juillet 2008, l'occasion m'a été donnée de les solliciter à nouveau avec deux objectifs :

- Obtenir une première image statistique du « monde de la gestion mentale »
- Faire s'exprimer les acteurs subjectivement sur leurs compétences et tenter de rendre plus « lisible » leur fonctionnement

98 personnes participaient à cette université d'été, 51 ont répondu au questionnaire (en annexe).

### 1 – QUESTIONNAIRE : RESULTATS ET REMARQUES

8 questions concernent l'identité professionnelle, 8 concernent la pratique professionnelle et la dernière est une ouverture à des remarques.

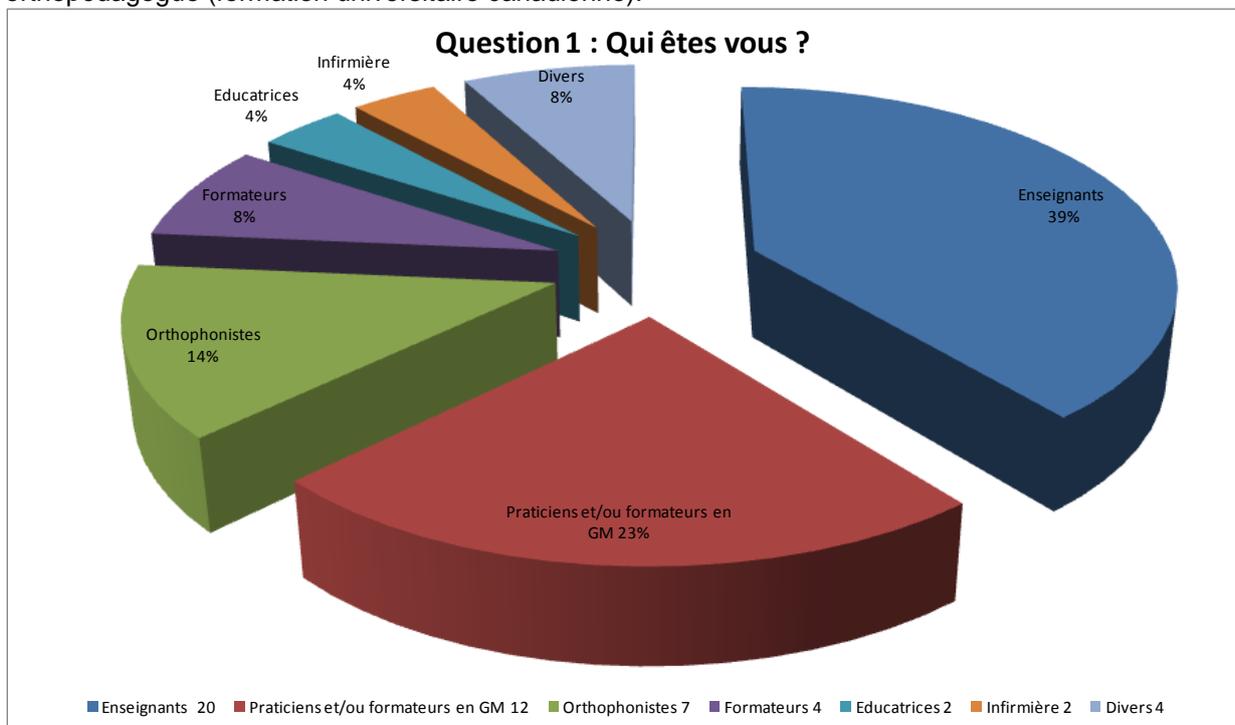
Le traitement de ce questionnaire a été effectué en suivant les principes énoncés par Roger Mucchielli dans « L'analyse de contenu ». Il préconise une analyse sémantique et un classement logique des mots-clés ou groupes de mots : « *La sémantique est le pain quotidien de l'analyste de contenu, à condition d'entendre sémantique, non pas au sens étude du vocabulaire, mais au sens large de recherche du sens d'un texte...l'approche de l'analyste de contenu est celle d'un classificateur, et son classement est le classement logique des contenus après l'explicitation des valeurs sémantiques des contenus.* » Et il précise : « *Il y a deux cas : ou bien les catégories sont déduites des hypothèses de travail, ou bien elles sont induites d'un contenu sur lequel on n'a pas fait d'hypothèses formulées.* »<sup>76</sup>  
En ce qui me concerne, les catégories ont été induites du contenu et sont apparues au fur et à mesure du dépouillement.

#### 1) Qui êtes-vous ?

On constate que les « spécialistes » en gestion mentale ne représentent que 23 % et que près de 50 % sont des enseignants et formateurs (autres qu'en gestion mentale et toutes matières confondues).

Il est à noter également que les situations de face à face pédagogique sont actualisées par un peu moins de la moitié des interviewés.

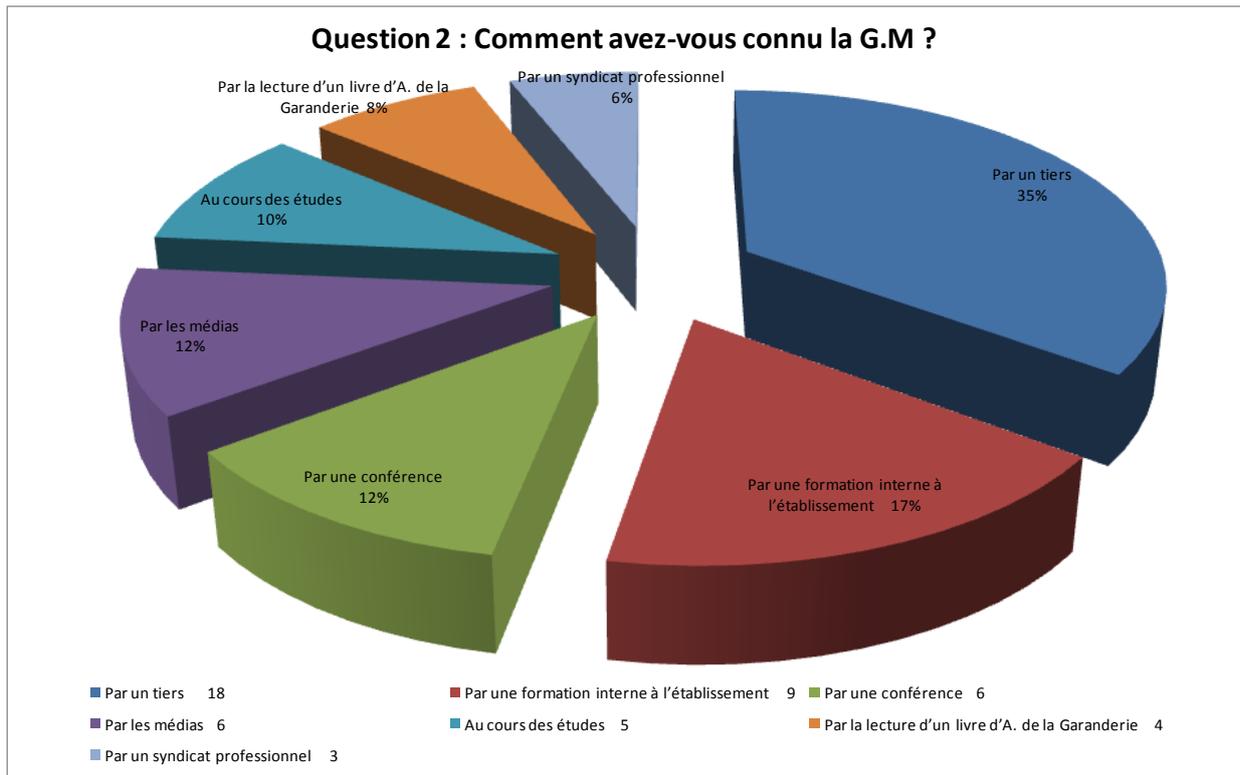
La catégorie « divers » comprend : un ingénieur, un psychologue, un praticien PNL et une orthopédagogue (formation universitaire canadienne).



<sup>76</sup> Roger Mucchielli « L'analyse de contenu » ESF 1974 9<sup>ème</sup> édition 2006 p.45

2) Comment avez-vous connu la gestion mentale ?

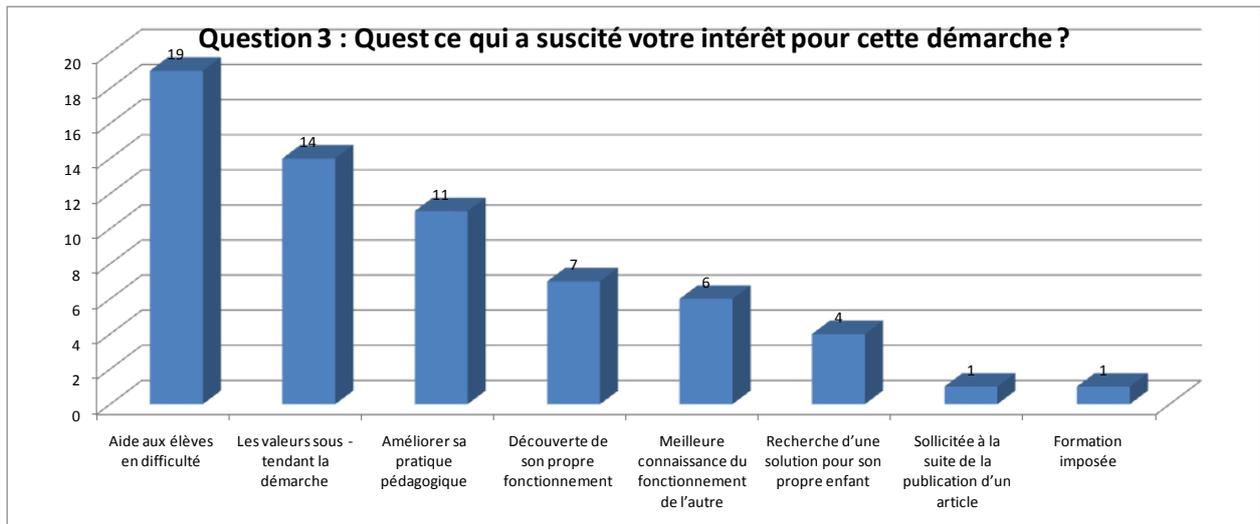
Environ 1/3 a connu la gestion mentale de façon institutionnelle ; 2/ 3 par une démarche personnelle.



3) Qu'est-ce qui a suscité votre intérêt pour cette démarche ?

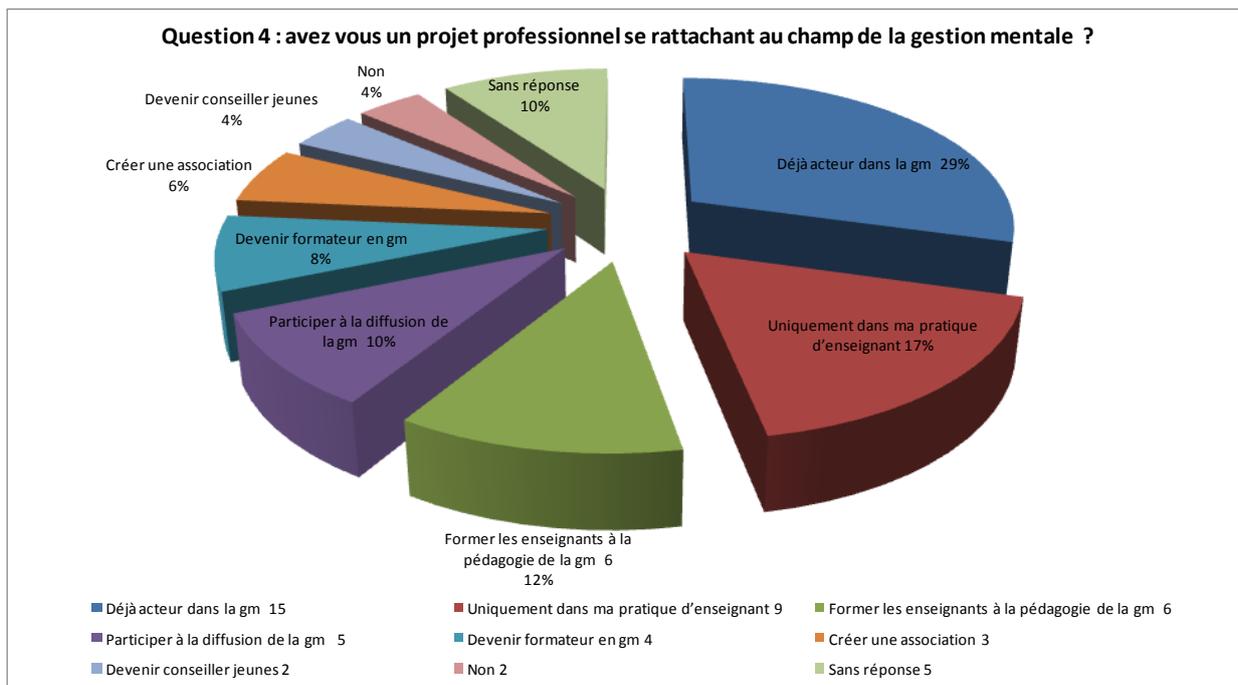
Trois grandes tendances apparaissent ici :

- L'aide aux élèves en difficulté (en classe en tant qu'enseignants ou à la maison en tant que parents) : 30 % des réponses
- La découverte du fonctionnement mental, découverte associée à certaines « valeurs » : 43 % des réponses
- L'amélioration de pratiques pédagogiques : 17 % des réponses



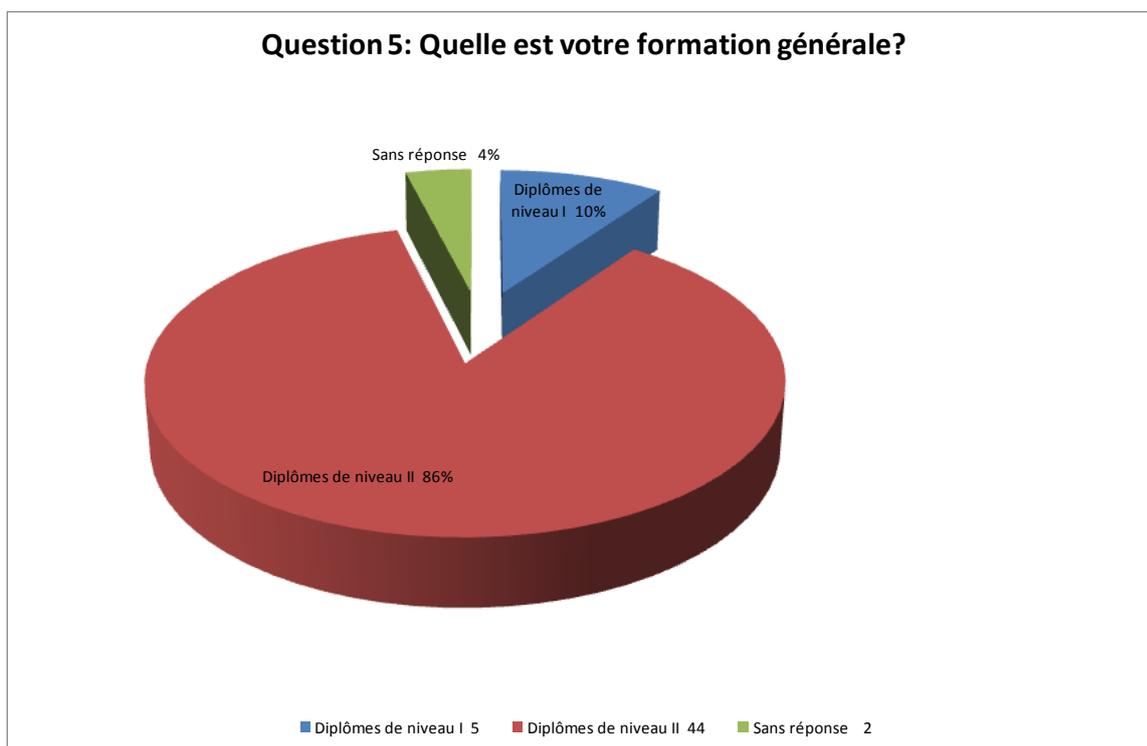
4) Avez-vous un projet professionnel se rattachant au champ de la gestion mentale ?

29 % se déclarent déjà acteurs, 18 % disent pratiquer uniquement en classe soit 47% intègrent la gestion mentale dans leur pratique professionnelle, 40 % ont des projets de devenir praticiens, formateurs d'enseignants ou autres. Il est à noter le taux de 10 % de non réponse.



5) Quelle est votre formation générale ?

96% sont des diplômés de l'enseignement supérieur (diplômes de niveau 1 ou 2)  
4 % de non réponse.



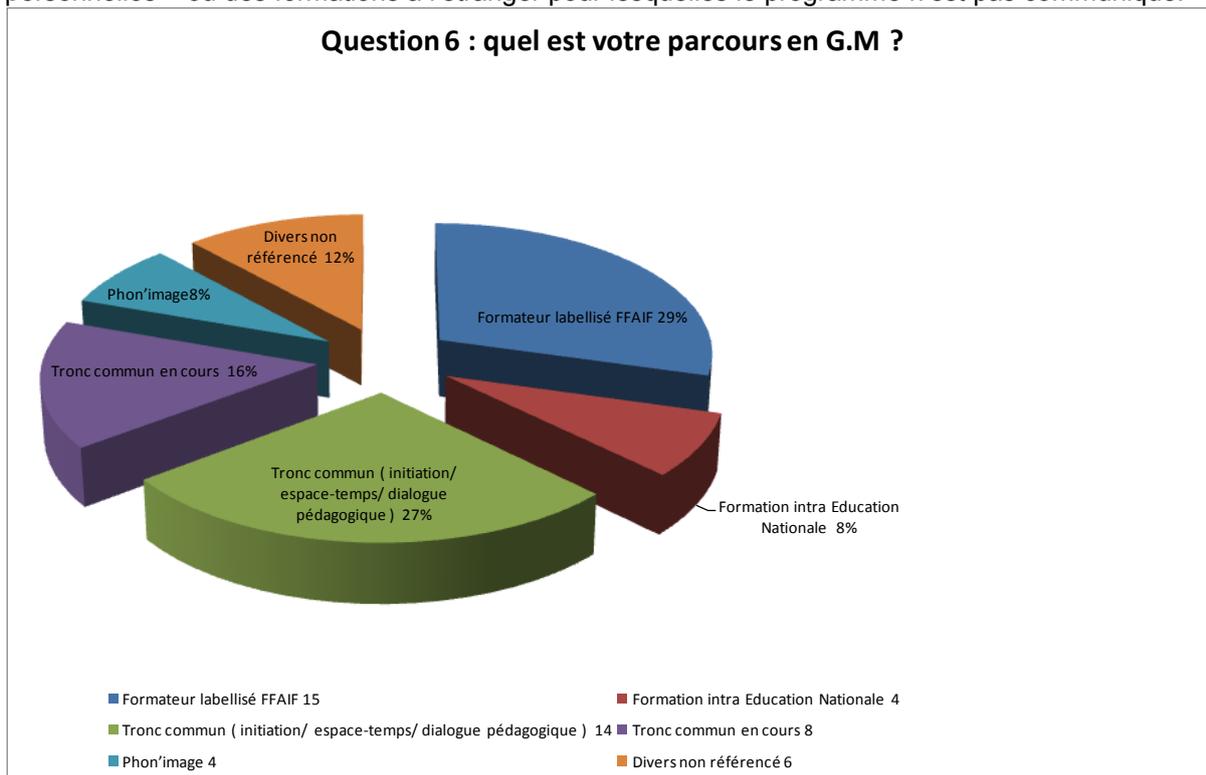
6) Quelle est votre parcours en gestion mentale ?

29 % sont labellisés FFAIF à rapprocher des 29 % déjà acteurs (question 4), 8 % sont formés en intra par l'Education Nationale.

8 % ont suivi la formation spécifique « orthophoniste » ; en le rapprochant des 14 % d'orthophonistes constituant la population de référence (question 1), on peut supposer que les autres 6% ont suivi la FFAIF ou les formations de base.

Il est à noter également que 21 personnes, soit 41 % déclarent suivre régulièrement des stages ou des formations complémentaires.

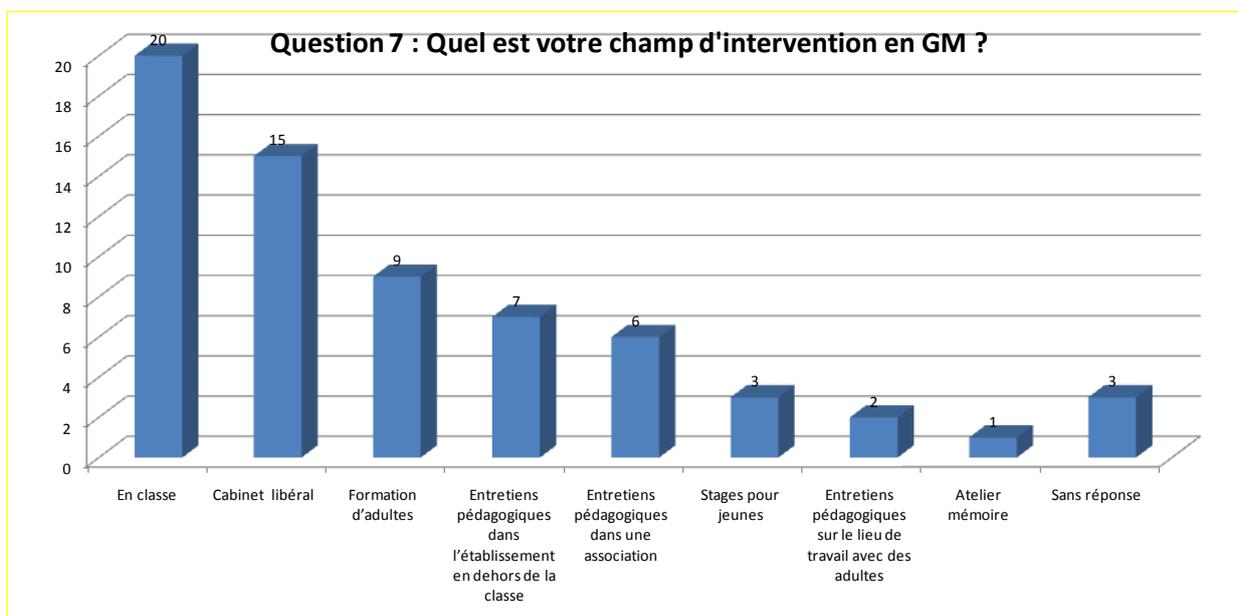
« Divers » inclut des participations ponctuelles à des séminaires ou des colloques, des « lectures personnelles » ou des formations à l'étranger pour lesquelles le programme n'est pas communiqué.



7) Quel est votre champ d'intervention en gestion mentale ?

Plusieurs réponses étant possibles, il n'est pas possible de croiser statistiquement cette question avec les précédentes. Toutefois, la hiérarchie des champs correspond à l'image sociologique de la population.

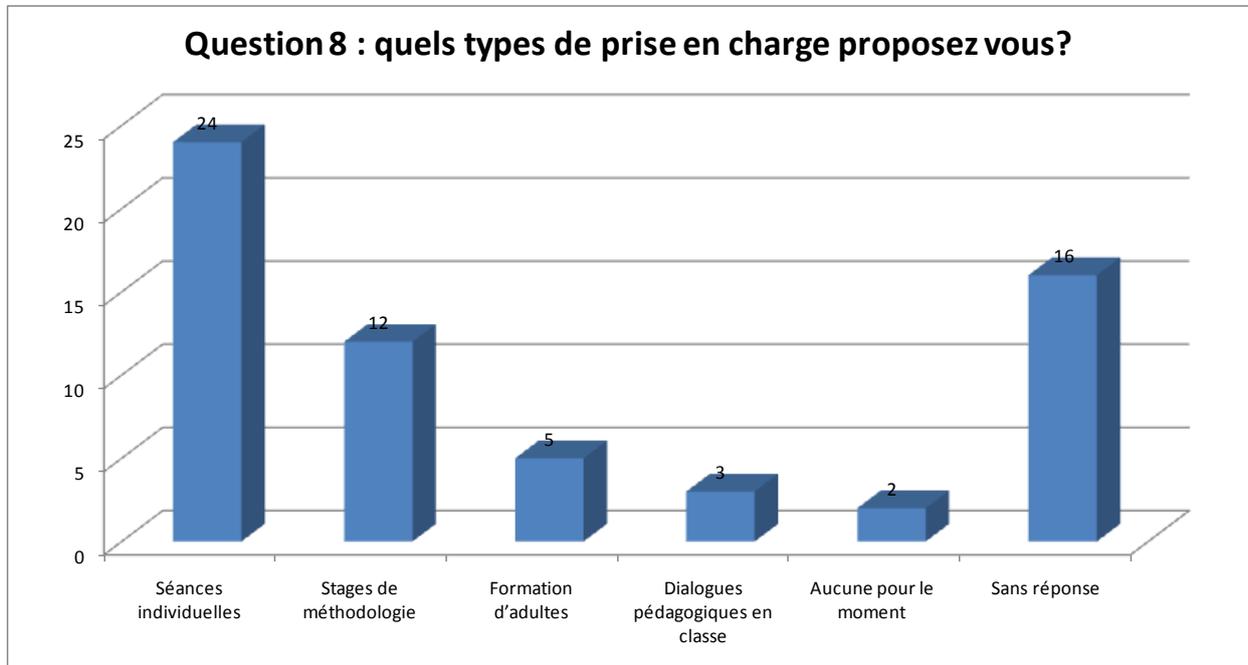
La majorité des interventions, soit 2/3 s'effectue dans un cadre professionnel non spécifique « gestion mentale » et 1/3 seulement s'annonce comme des entretiens pédagogiques spécifiques, dans l'établissement en dehors des heures de cours, dans une association, dans des stages « pour jeunes » ou sur le lieu de travail avec des adultes.



8) Quels types de prise en charge proposez-vous ?

On note une grande majorité d'entretiens individuels (39 % des réponses). Les pratiques de dialogues pédagogiques en classe ne sont citées que 3 fois. On peut donc penser que les enseignants qui déclarent utiliser la gestion mentale dans leur classe intègrent des pratiques pédagogiques liées à la gestion mentale, mais pas nécessairement des dialogues pédagogiques.

Il est à noter le taux important de « non réponse » : 26 % des réponses

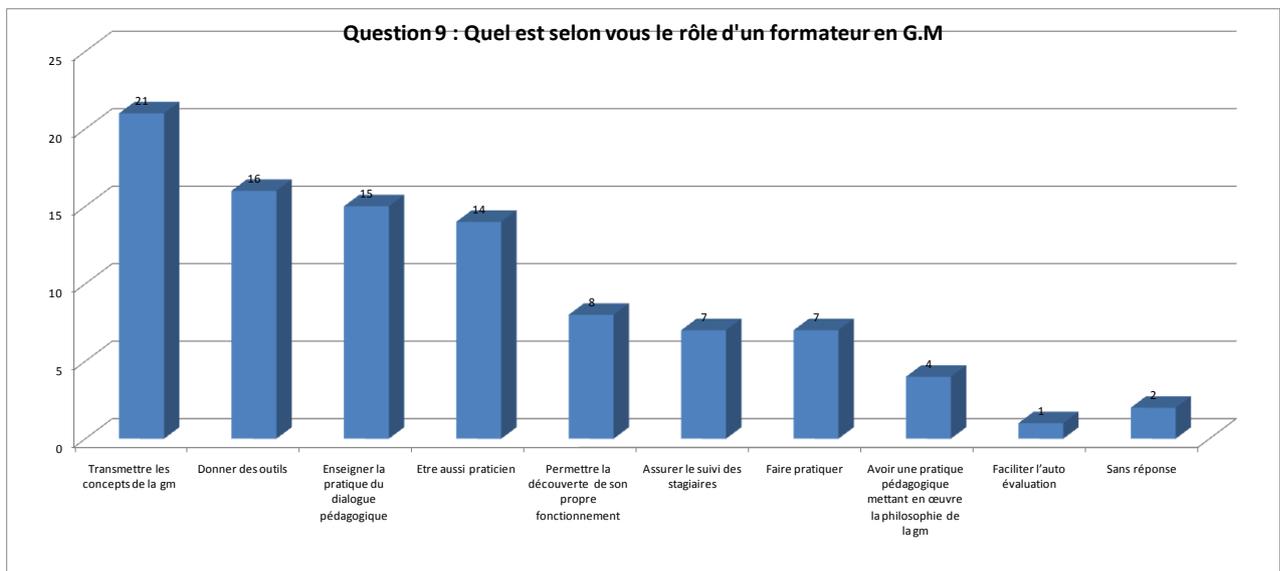


9) Quel est, selon vous, le rôle d'un formateur en gestion mentale ?

Une très nette majorité de réponses concerne la transmission ou l'enseignement : transmettre des concepts, des outils, enseigner la pratique du dialogue pédagogique.

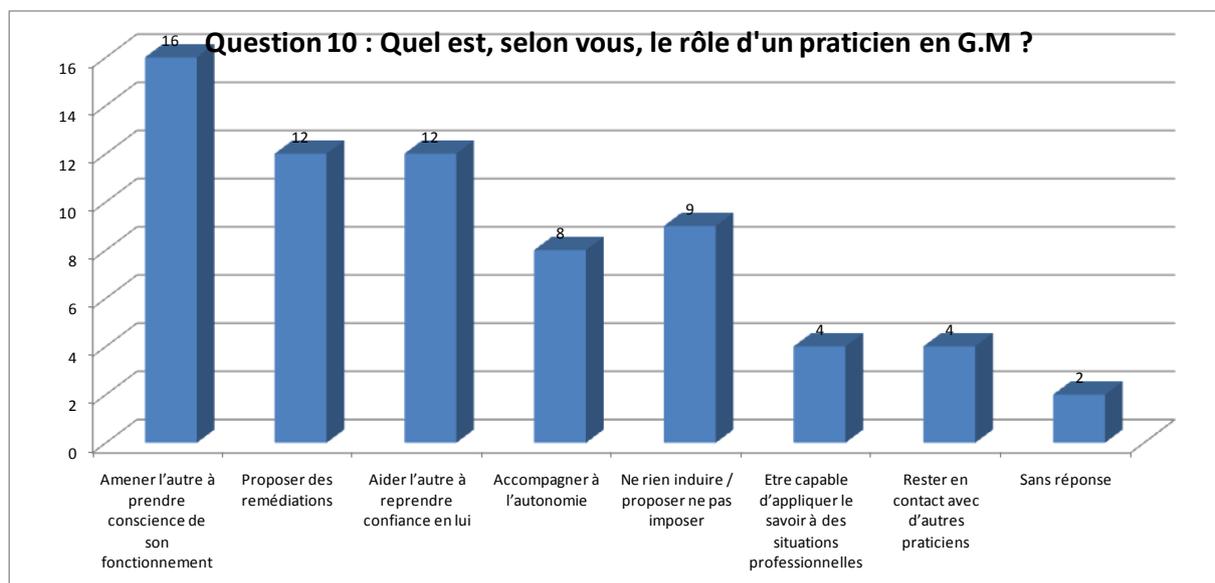
Une autre série de réponses concerne plus les pratiques : assurer le suivi des stagiaires, faire pratiquer, avoir une pratique mettant en œuvre les principes de la gestion mentale, être en cohérence.

On remarque le faible taux de référence à l'évaluation puisque « permettre l'auto-évaluation » n'est cité qu'une fois.



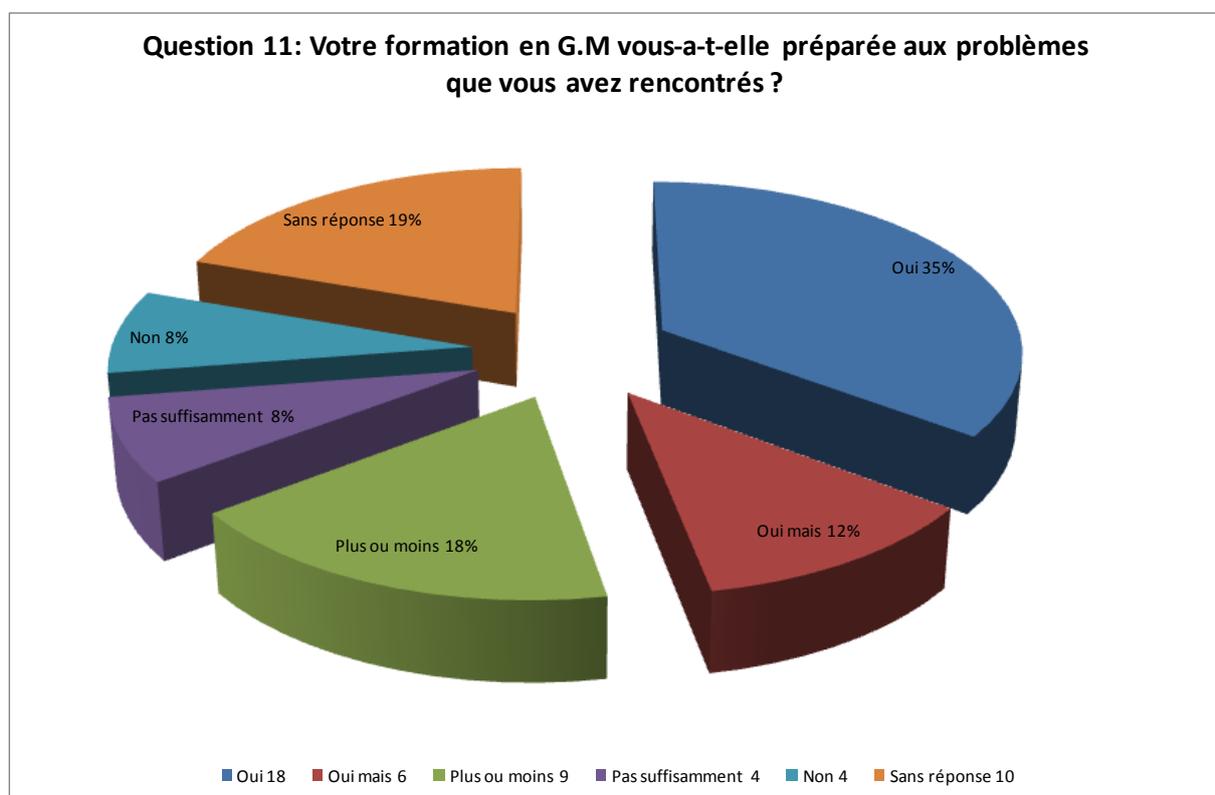
10) Quel est, selon vous, le rôle d'un praticien en gestion mentale ?

Une très nette prédominance des réponses (54 %) se rapporte à l'accompagnement puis dans une moindre proportion aux propositions de remédiation (18 % des réponses). La notion de réseau apparaît avec « rester en contact avec d'autres praticiens »



11) Votre formation en gestion mentale vous a-t-elle préparé aux problèmes que vous avez rencontrés quand vous avez commencé à intervenir sur le terrain ?

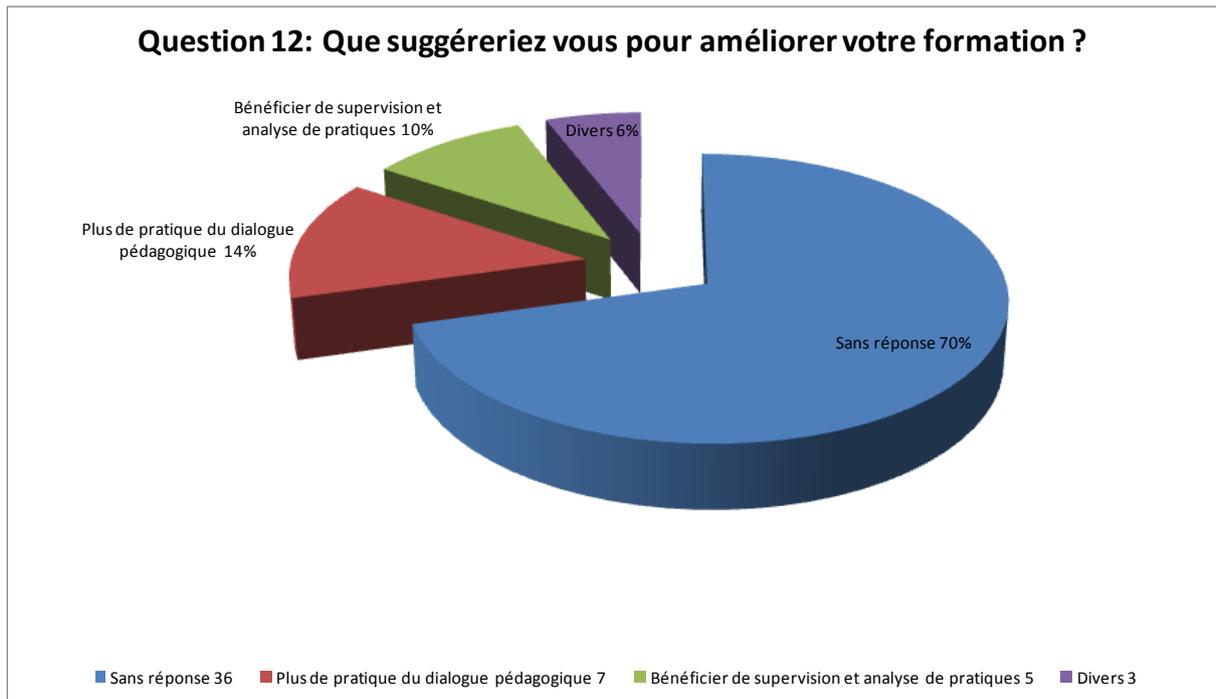
Le « oui » sans réserve ne représente que 35 % des réponses.



12) Que suggéreriez-vous pour améliorer la formation ?

Taux important de « non réponse » : 70 %

Les suggestions concernent principalement la pratique du dialogue pédagogique, le besoin de supervision, la nécessité de groupes de « pairs » ou de réseaux.

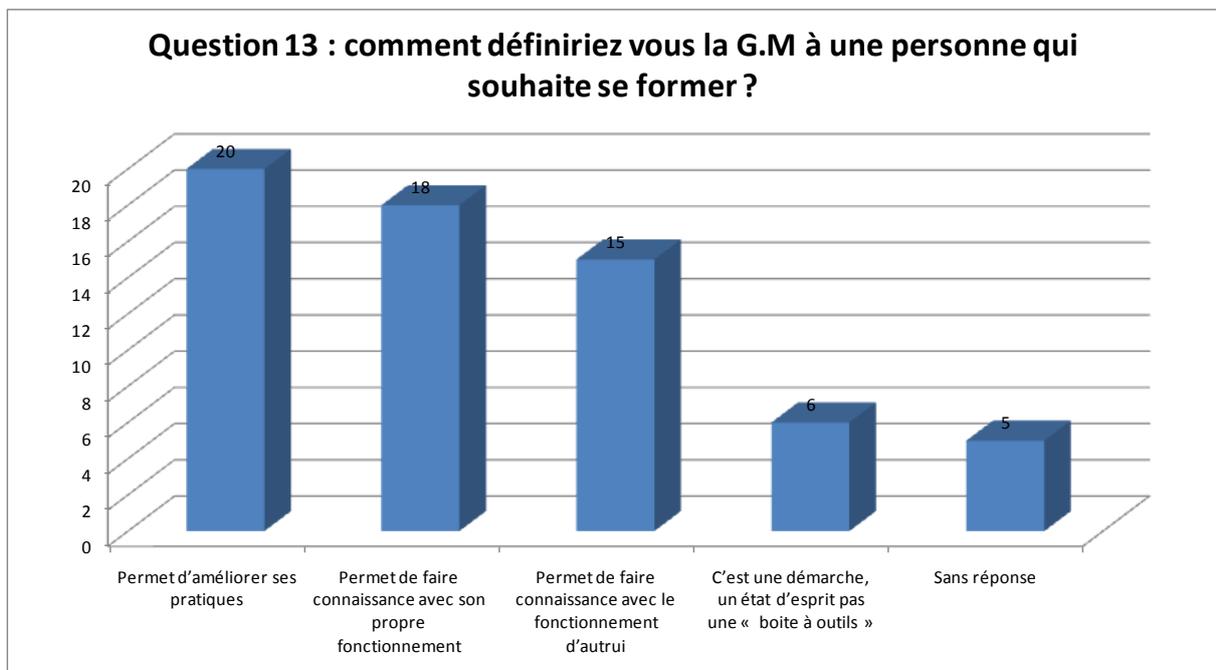


13) Si vous deviez parler de la gestion mentale à une personne qui souhaite se former, que lui diriez-vous ?

Trois grands items dominant :

- Permet d'améliorer ses pratiques : 31 % des réponses
- Permet une meilleure connaissance du fonctionnement mental (le sien ou celui des autres) : 51% des réponses
- C'est une démarche sous-tendue par des valeurs : 9 %

Cette question est à rapprocher de la question 3 où apparaissent les notions « d'amélioration de la pratique pédagogique » et « découverte du fonctionnement mental »



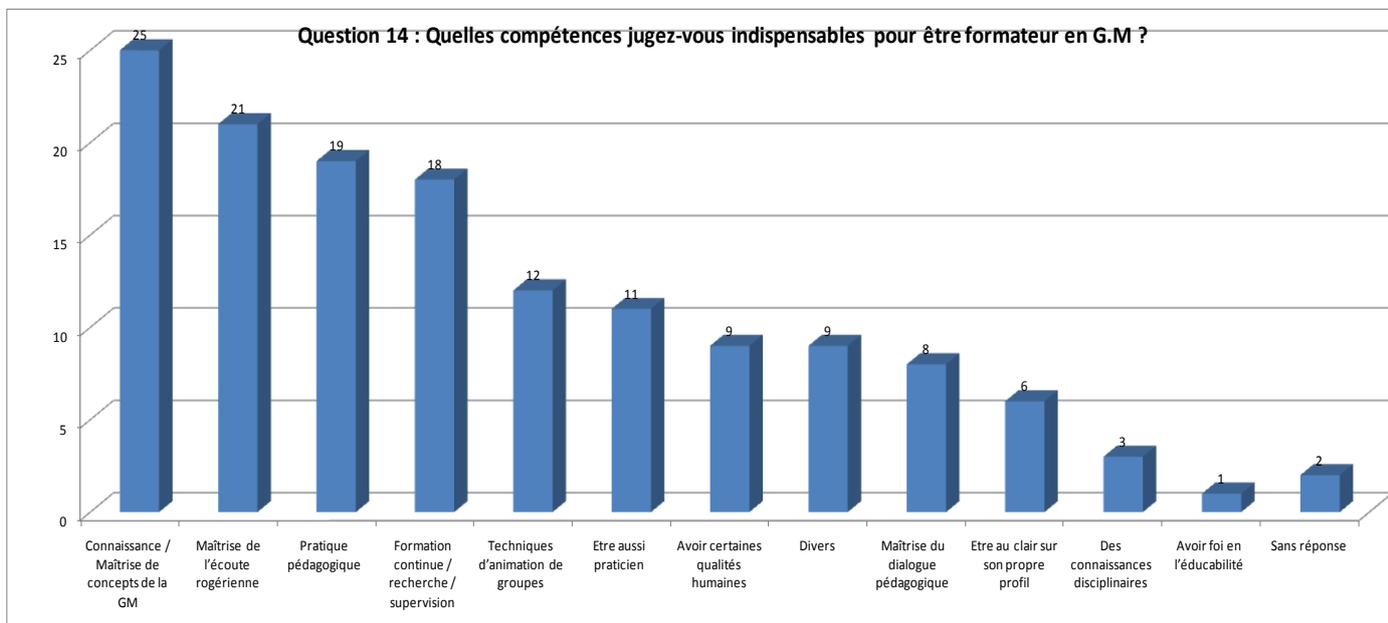
14) Quelles compétences jugez-vous indispensables pour être formateur en gestion mentale ?

On constate une prédominance des items « connaissance et maîtrise des concepts de la gestion mentale » et « pratique pédagogique » (30 %) à rapprocher de la notion de transmission ou d'enseignement (question 9).

A noter l'importance de l'item « formation continue/ recherche / supervision » : 13 %

8 % des réponses concernent les techniques d'animation de groupes.

8 % également des réponses insistent sur le fait que le formateur doit être aussi praticien.



15) Quelles compétences jugez-vous indispensables pour être praticien en gestion mentale ?

On retrouve à peu près les mêmes catégories que pour la question précédente, avec des pourcentages différents.

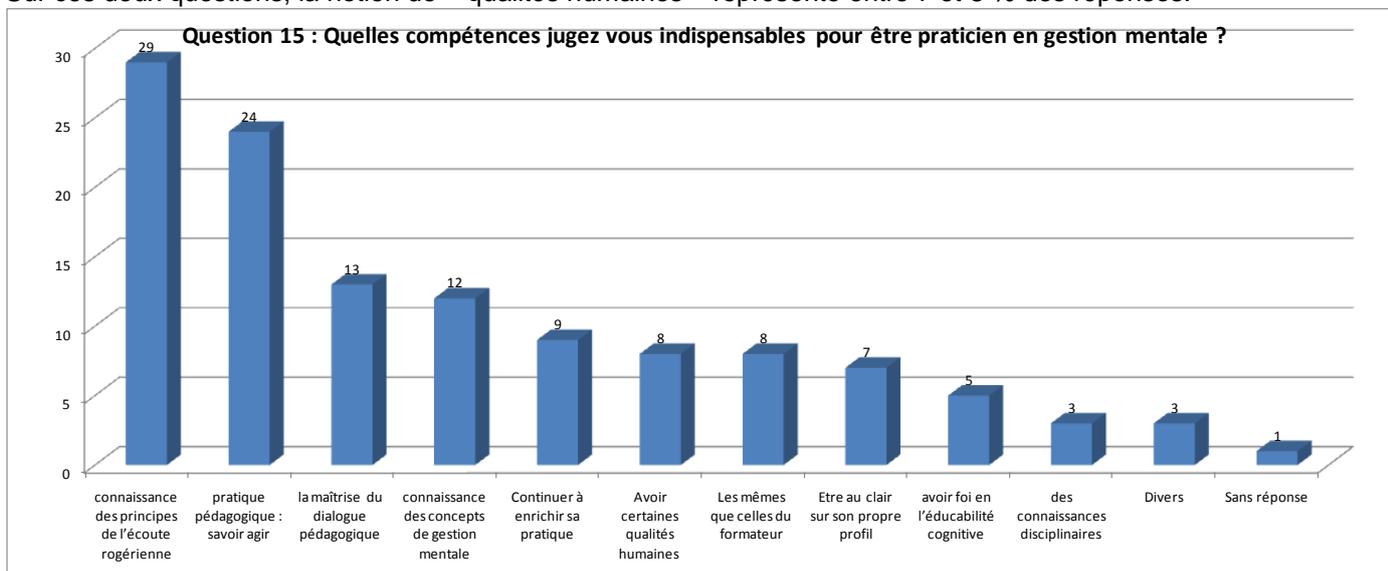
L'item « connaissance des concepts » ne représente plus que 10 % des réponses alors que les notions d'écoute et de maîtrise du dialogue pédagogique représentent 35 % des réponses. Ce pourcentage important est à rapprocher de la notion d'accompagnement venant en tête des réponses concernant le rôle du praticien (question 10)

7 % des réponses précisent que les compétences du formateur et du praticien sont les mêmes.

6 % insistent sur la nécessité d'être « au clair sur son profil »

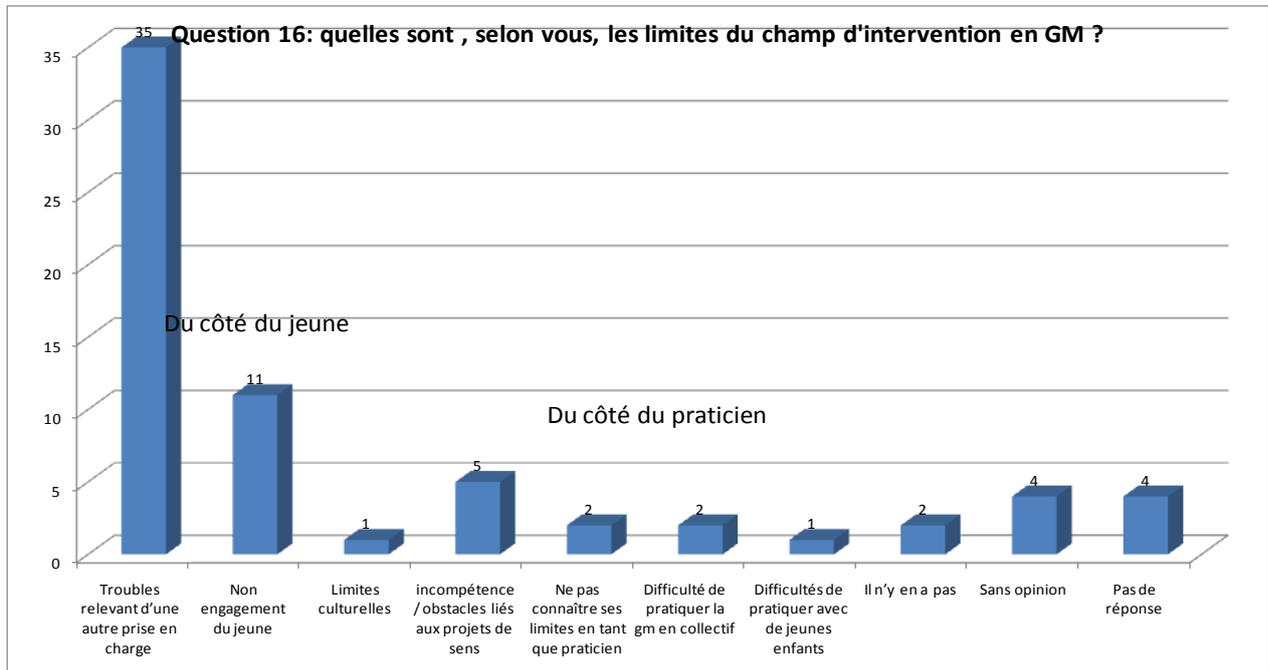
Il est à noter que la notion de remédiation, présente dans le rôle du praticien (question 10) disparaît totalement de l'énoncé des compétences.

Sur ces deux questions, la notion de « qualités humaines » représente entre 7 et 8 % des réponses.



16) Quelles sont, selon vous, les limites du champ d'intervention en gestion mentale ?

Deux tendances sont pointées : les limites concernant le jeune, par non engagement, limites culturelles ou pathologiques ; les limites concernant le praticien si celui-ci n'est pas au clair sur son propre profil ou sur ses projets de sens ou s'il est dans la toute puissance.

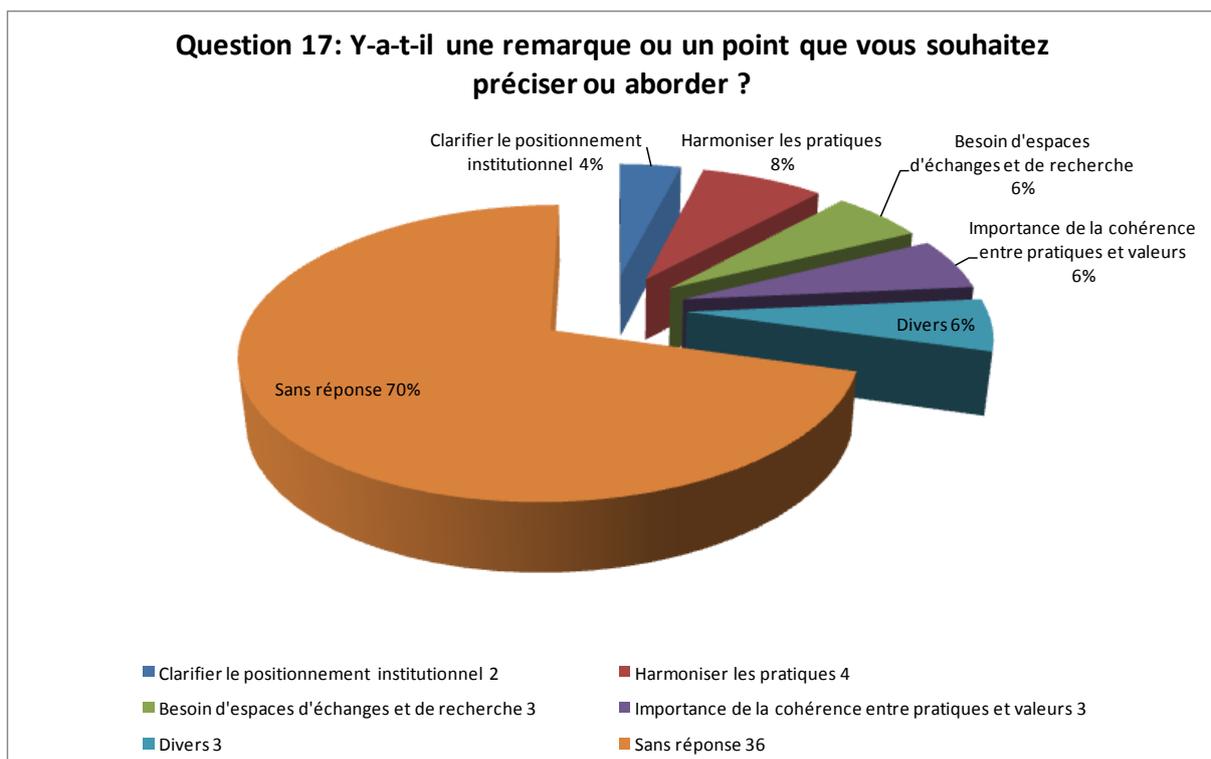


17) Y a-t-il des remarques ou des points que vous souhaitez préciser ou aborder ?

Un taux de non réponse particulièrement élevé : 71 %

Ceux qui ont répondu pointent un besoin de :

- clarifier le positionnement institutionnel
- d'harmoniser les pratiques
- de formation continue et d'espace de recherche
- de cohérence entre les pratiques et les valeurs annoncées



Quelques remarques :

- Les « spécialistes » de la gestion mentale ne représentent qu'un peu plus du quart de la population ; 29 % seulement sont labellisés. La plupart sont des enseignants, formateurs ou orthophonistes qui actualisent la pédagogie de la gestion mentale dans une pratique déjà existante. Toutefois, l'intérêt semble réel puisque 40 % déclarent suivre régulièrement des formations, participer à des colloques ou universités d'été.
- Cette population est majoritairement diplômée de l'enseignement supérieur.
- Cette approche pédagogique n'a été présentée de façon institutionnelle que pour un tiers ; pour les autres, il s'agit d'une démarche personnelle.
- En ce qui concerne les champs d'intervention, on note un intérêt pour les notions d'accompagnement et d'aide aux élèves en difficulté ainsi que pour la découverte du fonctionnement mental ; la gestion mentale est aussi un moyen d'améliorer ses pratiques.
- En ce qui concerne le formateur, une partie conséquente des réponses concernent la « transmission ». Il semble qu'une grande partie des formateurs transmettent ou « enseignent » les concepts de gestion mentale comme n'importe quels autres concepts de matières couramment enseignées.
- Néanmoins, la nécessité de maîtriser les concepts liés à l'écoute rogérienne représente un tiers des réponses concernant les praticiens et 20 % des réponses concernant les formateurs.
- Il est à noter que la notion de remédiation, qui devrait être la finalité d'un dialogue pédagogique, si elle est bien présente dans l'énoncé du rôle du praticien, disparaît totalement dans l'énoncé des compétences. Peut-être à rapprocher des items « connaissances disciplinaires » : 2 % des réponses des questions 14 & 15
- Le besoin de supervision, de « groupes de pairs », de réseaux apparaît à plusieurs reprises ainsi que la nécessité pour les intervenants d'être « au clair sur leur propre profil pédagogique ».
- Le taux de non-réponse est particulièrement important (70 %) sur les questions 12 & 17 concernant les remarques et suggestions
- « Avoir des qualités humaines » représente entre 7 et 8 % des réponses des questions 14 & 15 avec des réponses du type : « humilité, patience, générosité, adaptabilité, optimisme, équilibre entre rigueur et bienveillance, ne pas être bardé de certitudes, abandonner le pouvoir, souplesse de la pensée, capacités d'étonnement... » sans oublier les notions de « valeurs » ou de « croyances » et des commentaires du type : « la gestion mentale est une philosophie humaniste », « croyance en la possibilité d'évolution de chaque personne, reconnaissance de l'intelligence dans chaque être humain, prise en compte de l'individualité, ne laisser personne de côté... »

Les limites :

Compte tenu du fait que nous n'avons aucune statistique générale pour corréler ce questionnaire et qu'il n'y a eu ni pré-enquête, ni pré-test tel que le préconise R. Mucchielli<sup>77</sup>, ces résultats ne peuvent pas être considérés dans une approche psycho-sociale, mais uniquement comme un témoignage permettant de faire émerger la problématique actuelle c'est-à-dire le praticien ou le formateur en gestion mentale travaillant non pas sur la transmission de savoirs, mais sur des processus transversaux d'appropriation du savoir, n'actualise-t-il pas des compétences ou des besoins de compétences spécifiques qui seraient de l'ordre de l'écoute, mais aussi d'une certaine posture « humaine » ?

---

<sup>77</sup> « Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale » ESF 1993 p.9

## 2 – RETOUR SUR LE TERRAIN ET ENTRETIENS CLINIQUES

Compte tenu des limites précitées, il m'a semblé nécessaire de retourner sur le terrain et de donner la parole à des formateurs suivant une méthodologie clinique, cette démarche permettant un inventaire subjectif des compétences racontées en prenant le pari « *qu'à chaque observé correspond quelque chose de caché qui donnera le sens de ce qui est observé ...* » et que « *le trait observé peut se rattacher à d'autres, permettant la construction de chaînes semblables pour former une « théorie » scientifique* »<sup>78</sup>. Plus précisément, nous dit M. Vial « *la clinique se veut dans la construction d'un savoir singulier, attachée à une personne et à son histoire à nulle autre pareille. Le social de l'humain permettant en même temps de considérer (pour pouvoir le transférer à d'autres cas) ce savoir comme exemplaire, c'est-à-dire pouvant servir aussi à comprendre d'autres personnes.* »<sup>79</sup> Privilégiant les concepts d'écoute et de parole, j'ai tenté de respecter les principes de l'entretien clinique tels que définis par M.Vial : « *Comme en situation de formation, d'apprentissage ou d'évaluation, avoir des stratégies pour que l'autre se questionne, être plus ou moins directif et pouvoir rendre compte de ce plus ou moins. Pas forcément prévoir, mais se préparer à improviser avec l'autre dans la relation. Ne pas tout lui dire, se centrer sur l'autre, sur son fonctionnement, son histoire, rester relativement en retrait. Pouvoir rendre compte de ce relatif ...Un travail chez le chercheur est nécessaire pour se préparer à l'imprévu qui ne manquera pas d'arriver. Cette préparation ne passe pas forcément par la rédaction d'un protocole, ni par l'explicitation d'un guide d'entretien.... La confiance, le dialogue, la sympathie voire l'empathie sont bien sûr nécessaires tout comme la négociation de l'accès à la parole de l'autre.... Il est important de souligner que la recherche commence dans la relation. En clinique, on ne va pas sur le terrain pour recueillir des données (comme dans l'expérimental) ni pour accueillir des traces (comme dans l'ethnos) mais pour vivre une relation dans laquelle la théorisation est déjà présente. Rapports sont faits avec la théorie pendant l'entretien dans le but avoué de comprendre ce que l'autre dit de lui. On peut parler de co-construction de sens de ce qui se dit.* »<sup>80</sup>

Les entretiens non-directifs, comme « *recueil de la parole* »<sup>81</sup> ont été faits avec des personnes référentes dans le monde de la gestion mentale :

Antoine de La Garanderie, La présidente de la Fédération Initiative et Formation et la présidente de l'Institut International de Gestion Mentale, une formatrice intervenant sur la FFAIF, une formatrice MAFPEN et une formatrice auprès des orthophonistes, soit six personnes s'exprimant avec leur subjectivité, leur propre histoire afin de faire émerger de leur discours, un descriptif de leurs pratiques et de repérer des compétences en œuvre dans cette pratique rapportée.

Il aurait été intéressant dans ce panorama d'interviewer la responsable pédagogique de la FFAIF, mais cela n'a pas été possible.

Ces six entretiens ont été enregistrés et transcrits (en annexe).

Toutefois, Y. Abernot et J. Ravestein soulignent que « *cinq ou six ne correspondent jamais à la bonne mesure* »<sup>82</sup>. Pour se situer dans une véritable méthodologie clinique, il aurait fallu que je suive une seule personne longtemps et que je produise une « monographie », ce qui n'est pas le cas de ce travail qui s'inscrit plutôt dans une méthodologie « quasi-clinique » que ces auteurs définissent ainsi : « *méthodologie où plusieurs cas, personnes ou groupes, sont suivis, et non un seul comme en clinique pure. Ce n'est pas le système général de sens d'une personne qui est visé mais une partie du système partagé par quelques personnes. La recherche porte alors, à la fois sur un thème et sur quelques personnes. Attention, la généralisation n'est pas plus envisageable qu'en méthodologie clinique pure.* »<sup>83</sup>

---

<sup>78</sup> C. Eymard et M. Vial « *Les cahiers d'Aix* » n°23 : la clinique – Essai 1 : de la thérapie à la recherche, 1999 p. 16

<sup>79</sup> C. Eymard et M. Vial « *Les cahiers d'Aix* » n°31 : la clinique – Essai 2 : Une méthode pour la recherche en sciences de l'éducation, 2000 p. 33

<sup>80</sup> C. Eymard et M. Vial « *Les cahiers d'Aix* » n°31 : la clinique – Essai 2 : Une méthode pour la recherche en sciences de l'éducation, 2000 p. 33

<sup>81</sup> C. Eymard et M. Vial « *Les cahiers d'Aix* » n°31 : la clinique – Essai 2 : Une méthode pour la recherche en sciences de l'éducation, 2000 p. 49

<sup>82</sup> Y. Abernot et J. Ravestein « *Réussir son master en sciences humaines et sociales* », Dunod 2009 p.71

<sup>83</sup> Y. Abernot et J. Ravestein « *Réussir son master en sciences humaines et sociales* », Dunod 2009 p. 208

### 3 – ENTRETIENS : APPORTS THEORIQUES

Pour permettre le dépouillement des entretiens cliniques, il est nécessaire de définir la notion de compétences.

« La définition la plus répandue est le triptyque :

« savoirs + savoir-faire + savoir-être » issue du monde de la formation, elle date des années 60... Les savoirs (ou les connaissances) et les savoir-faire (sont) complétés par d'autres éléments, variables : le «savoir-être », que certains rejettent, en considérant que la notion est floue ou peut être intégrée dans les savoir-faire. »<sup>84</sup>

Par rapport à cette définition, Guy le Boterf recommande de prendre du recul : « (la compétence) *n'a-t-elle pas été et n'est-elle pas encore souvent définie comme une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ? Décrire la compétence, c'était énumérer. On croyait en rendre compte en établissant des listes. Nombre de référentiels d'emplois et de compétences en témoignent en accolant liste d'activités et liste de compétences. Cette approche se révèle impropre à rendre compte de la compétence comme un processus.* »<sup>85</sup> Pour lui, « *la compétence est organisée en système : elle doit être pensée en termes de connexions et non pas de disjonction...* »<sup>86</sup>. Elle doit être pensée en termes de combinatoire.

Et il précise : « *La définition de la compétence évolue en fonction d'un curseur se déplaçant entre deux pôles :*

- *le pôle des situations caractérisé par la répétition, le routinier, le simple, la prescription stricte*
- *le pôle des situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiative, la prescription ouverte.*

*Lorsque le curseur se trouve près des situations à prescription stricte, être, être compétent se limite à savoir exécuter une opération ou un ensemble d'opérations, à appliquer des instructions, à respecter des consignes...*

*Lorsque le curseur de la compétence est voisin du pôle marqué par une prescription ouverte, être compétent signifie plutôt, savoir-agir et réagir, c'est-à-dire savoir quoi faire et quand... Face aux imprévus et aux aléas, face à la complexité des systèmes et des logiques d'action, le professionnel devra savoir prendre des initiatives et des décisions, négocier et arbitrer, faire des choix, prendre des risques, réagir à des pannes, innover au quotidien et prendre des responsabilités. Pour être reconnu compétent, il ne suffit plus d'être capable d'exécuter le prescrit mais d'aller au-delà du prescrit.* »<sup>87</sup>

Il insiste également sur le caractère contextualisé de la compétence : « *Si être compétent doit être défini en termes d'actions : savoir-faire, savoir-agir, savoir-réagir, cette définition est toujours relative à l'organisation du travail qui à la fois la sollicite et la rend possible.* »<sup>88</sup>

Il met également en évidence le caractère collectif de la compétence : « *A l'image des deux faces d'une médaille, toute compétence comporte deux dimensions indissociables : individuelles et collectives... Pour agir avec compétence, une personne devra de plus en plus combiner ses propres ressources, mais également les ressources de son environnement : réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données... Agir avec compétence suppose donc de savoir interagir avec autrui.* »<sup>89</sup>

Enfin, G. Le Boterf met l'accent sur le fait « *qu'il ne suffit pas d'avoir des dispositions pour agir, il faut aussi des dispositifs* » et il conclue sur une définition de la compétence comme « *une résultante de trois facteurs : le savoir agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes ( connaissance, savoir-faire, réseaux ), le vouloir agir, qui se réfère à la motivation de l'individu et au contexte dans lequel il intervient, le pouvoir agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation de travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu.* »<sup>90</sup>

---

<sup>84</sup> Cours en ligne

<sup>85</sup> Guy Le Boterf « *Construire les compétences individuelles et collectives* » Eyrolles 2006 p.51

<sup>86</sup> Guy Le Boterf « *Construire les compétences individuelles et collectives* » Eyrolles 2006 p.70

<sup>87</sup> Guy Le Boterf « *Construire les compétences individuelles et collectives* » Eyrolles 2006 p.59

<sup>88</sup> Guy Le Boterf « *Construire les compétences individuelles et collectives* » Eyrolles 2006 p. 61

<sup>89</sup> Guy Le Boterf « *Construire les compétences individuelles et collectives* » Eyrolles 2006 p.62

<sup>90</sup> Guy Le Boterf « *Construire les compétences individuelles et collectives* » Eyrolles 2006 p.88

Philippe Zarifian insiste également sur le caractère contextualisé de la compétence : « *On n'est jamais compétent dans l'abstrait. On est toujours compétent par rapport à...* »<sup>91</sup> et il introduit la notion d'événements : « *un événement est quelque chose qui survient de manière partiellement imprévue, non programmée, mais importante pour le succès de l'activité productive. C'est autour de ces événements que se replacent les interventions humaines les plus complexes et les plus essentielles...* »<sup>92</sup> pour lesquels l'individu doit faire preuve de capacité d'anticipation et de réflexivité pour analyser la situation à posteriori. Cette notion d'événements met également en lumière des besoins de communication : « *travailler, c'est communiquer. La qualité des interactions est désormais centrale pour améliorer la performance des organisations.* »<sup>93</sup>

P. Zarifian propose la définition suivante : « *La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté ; la compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente ; la compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations , à partager des enjeux , à assumer des domaines de coresponsabilité.* »<sup>94</sup> . Cette définition implique :

- l'engagement du sujet
- sa capacité à sélectionner, à prendre des initiatives, à faire preuve d'inventivité, de réflexivité, à mobiliser des connaissances...
- la clarification du terme « responsabilité » : sur quoi et par rapport à quoi ? et il précise par ailleurs que « la responsabilité relève d'une éthique professionnelle et non de la morale »<sup>95</sup>
- la clarification de la notion de « situations » en fonction du contexte professionnel

En ce qui concerne le « savoir-être », la même réticence se trouve chez ces deux auteurs puisque P. Zarifian nous dit : « *ce n'est pas l'être que l'on cherche à saisir, mais le mode de conduite face à un environnement donné* »<sup>96</sup> et il plaide pour la notion de « compétence sociale » déclinée dans les domaines suivants : « *l'autonomie, la prise de responsabilité et la communication.* »<sup>97</sup> qui doivent être évaluées « *au sein des compétences professionnelles et de les faire apparaître comme telles dans les référentiels négociés...* »<sup>98</sup> Dans un autre ouvrage, il affirme que « *le recours, par certaines entreprises, aux notions de savoir-être ou de traits de personnalité représente une régression : il fait entrer dans l'évaluation du salarié des domaines qui doivent rester dans la vie privée.* »<sup>99</sup>

En ce qui concerne le concept de compétence dans le domaine des sciences de l'éducation, Philippe Jonnaert constate que « *les propos des spécialistes de l'éducation sont très proches de ceux des sciences du travail* »<sup>100</sup> et il montre, que dans ce domaine, « *une compétence fait au minimum référence à : un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès.* »<sup>101</sup>

On retrouve ici la notion de « situation » et de « contexte » mais P. Jonnaert introduit la notion de « finalité » : « *Un faisceau de ressources est mobilisé et organisé dans la seule fin de réussir le traitement d'une situation ... Une compétence est donc orientée par une finalité qui la détermine et une situation qui la contextualise.* »<sup>102</sup>

La notion de « savoir-agir » est également présente dans la définition de la compétence formulée par le Ministère de l'Éducation du Québec (2001) : « *la compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources ... Par cette idée de savoir-agir, la compétence devient*

---

<sup>91</sup> Philippe Zarifian « *Objectif compétence* » Editions Liaisons 2001 p.22

<sup>92</sup> Philippe Zarifian « *Objectif compétence* » Editions Liaisons 2001 p.36

<sup>93</sup> Philippe Zarifian « *Objectif compétence* » Editions Liaisons 2001 p.40

<sup>94</sup> Philippe Zarifian « *Objectif compétence* » Editions Liaisons 2001 p.65

<sup>95</sup> Philippe Zarifian « *Le modèle de la compétence* » Editions Liaisons 2004 p.82

<sup>96</sup> Philippe Zarifian « *Objectif compétence* » Editions Liaisons 2001 p.146

<sup>97</sup> Philippe Zarifian « *Objectif compétence* » Editions Liaisons 2001 p.147

<sup>98</sup> Philippe Zarifian « *Objectif compétence* » Editions Liaisons 2001 p.149

<sup>99</sup> Philippe Zarifian « *Le modèle de la compétence* » Editions Liaisons 2004 p.8

<sup>100</sup> Philippe Jonnaert « *Compétences et socio-constructivisme* » De Boeck 2002 p.29

<sup>101</sup> Philippe Jonnaert « *Compétences et socio-constructivisme* » De Boeck 2002 p.31

<sup>102</sup> Philippe Jonnaert « *Compétences et socio-constructivisme* » De Boeck 2002 p.33

*indissociable des contextes dans lesquels elle se manifeste et des situations qu'elle permet de traiter.»<sup>103</sup>*

Enfin, cet auteur introduit la notion de « socialement acceptable » et propose la définition suivante : « A travers une compétence, un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources (dont certaines de ses connaissances, mais aussi une série d'autres ressources qui seraient affectives, sociales et celle reliées à la situation et à ses contraintes) pour traiter efficacement une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable. »<sup>104</sup> La notion de regard critique renvoyant au concept de réflexivité, présent également dans les définitions des autres auteurs précédemment cités.

Enfin, la gestion mentale s'intéressant aux processus de « l'apprendre à apprendre », la question des compétences méthodologiques et des « compétences transversales » se pose. Pour Bernard Rey « *il n'y a pas de capacité absolument transversale c'est-à-dire dont le domaine soit illimité* » et il rapproche en cela la notion de « capacité » à celle de « compétence – fonction » définie comme une « *disposition à mettre en œuvre des opérations mentales ou physiques qui conviennent à une situation ou à une famille de situations* » et il précise : « *on apprend jamais l'usage illimité d'une opération logique ou d'une stratégie dans l'infinité des cas où elle serait requise. On apprend son usage pour une catégorie déterminée de cas, c'est-à-dire qu'il s'agit toujours d'une compétence spécifique, même quand cette catégorie est très large.* »<sup>105</sup>

Quant aux « compétences méthodologiques (par exemple au lycée, savoir prendre des notes ou lire un tableau de statistiques sont bien des compétences qui se retrouvent dans plusieurs disciplines) », il les assimile également à ce qu'il appelle la « compétence-fonction » et il conclut : « *On est conduit à une conclusion très décevante : une compétence ou une capacité se s'applique qu'au domaine au sein duquel elle a été apprise.* »<sup>106</sup>

Toutefois, B. Rey note que, « *s'il n'y a pas de capacité transversale en tant que réalité psychologique, il y a cependant une possibilité de transfert ou de transversalité : elle tient à ce que le sujet prenne conscience de ses propres démarches et des similitudes entre des situations.* »<sup>107</sup>

On rejoint ici l'importance de la prise de conscience par le sujet de sa démarche cognitive, du concept de « métacognition » dans le champ de l'éducabilité cognitive (les ARL, le PEI avec notamment le concept de « bridging », la gestion mentale...)

Pour B. Rey, la possibilité de transfert est également liée à la notion d'intention qu'il définit ainsi : « *Pour qu'un sujet puisse résoudre un problème, il faut qu'il possède la compétence nécessaire. Mais cela ne suffit pas. Il faut que le sens qu'il donne à la situation la lui fasse apparaître comme lieu d'utilisation de cette compétence. Cela dépend de l'intention sur le monde qu'il adopte. Une telle intention n'est pas spécifique d'une classe de situations, puisqu'elle intervient sur la situation avant même que celle –ci ne soit identifiée comme appartenant à une classe et même avant qu'elle ne soit constituée et délimitée comme telle. L'intention est donc par nature transversale...* ». Pour cet auteur, il n'y a pas de compétences transversales mais des « intentions transversales » : « *ainsi, il n'y a pas de compétence transversale mais le sujet peut avoir sur des situations ou des objets nouveaux, des intentions qui les structurent et y décèlent les caractères propices à la mise en œuvre de compétences particulières qu'il possède déjà.* »<sup>108</sup>

Guy Le Boterf rejoint l'analyse de B. Rey : « *transférer n'est pas transporter un savoir-faire ou une compétence comme s'il s'agissait de transporter un objet. Une compétence professionnelle est inséparable de son champ d'application ... La transférabilité n'est pas à rechercher dans les compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel mais dans sa faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations. Elle résulte de ce que Bernard Rey appelle « l'intention transversale »... La faculté de transférer repose sur un paradoxe : l'apprentissage doit être contextualisé pour être rendu transférable... L'expert est celui qui a pu mettre*

---

<sup>103</sup> cité par Philippe Jonnaert « *Compétences et socio-constructivisme* » De Boeck 2002 p.36

<sup>104</sup> Philippe Jonnaert « *Compétences et socio-constructivisme* » De Boeck 2002 p.41

<sup>105</sup> Bernard Rey « *Les compétences transversales en question* » ESF 1996 p.118

<sup>106</sup> Bernard Rey « *Les compétences transversales en question* » ESF 1996 p.143

<sup>107</sup> Bernard Rey « *Les compétences transversales en question* » ESF 1996 p.158

<sup>108</sup> Bernard Rey « *Les compétences transversales en question* » ESF 1996 p.162

*en mémoire une grande variété de situations particulières dont il a fait l'expérience et qu'il peut activer face à des situations inédites ou inhabituelles qui se présentent à lui. »<sup>109</sup>*

#### 4 – MON POSITIONNEMENT

Comme je l'ai dit précédemment, nous ne disposons d'aucune statistique sur l'organisation ou sur les acteurs du monde de la gestion mentale. Les programmes de formation sont réduits à des descriptifs ; nous n'avons pas de référentiel de formation, pas d'énoncé de compétences attendues, pas de critères de validation. De plus, aucun travail antérieur sur ce sujet n'a été effectué. Dans ces conditions, mon but n'est pas la vérification d'hypothèses au sens expérimental, ni la recherche d'explication de faits, mais plutôt de porter un éclairage sur les relations des acteurs afin de rendre plus lisible le fonctionnement de ce groupe, de mettre en lumière un système sous-jacent dans un projet de sens de « découvreur » car, ainsi que le mentionne Madeleine Grawitz : *« Lorsque l'enquête porte sur un domaine déjà observé, il est certes plus facile d'émettre des hypothèses. Il s'agit alors surtout de vérification. Au contraire, lorsque l'étude porte sur un secteur nouveau, il est probable qu'elle sera avant tout descriptive, elle accumulera des matériaux à partir desquels on pourra seulement, en fin d'enquête, suggérer des hypothèses ou nouvelles lignes de recherche. »<sup>110</sup>*

Une démarche « quasi-clinique » correspond à ce positionnement puisque, comme le souligne M. Vial : *« La recherche clinique n'est pas la recherche de solutions...le programme de la recherche clinique n'est pas orienté par la production de savoirs sur le monde, mais par la mise en circulation de la connaissance. La connaissance ici est relative, historiquement située, objet de langage, donnée à la discussion, proposée pour être au monde et non pas pour le gérer ou le maîtriser. »<sup>111</sup>*

#### 5 – LES BIAIS

*« Le terme de biais est la transposition d'un mot anglo-américain. Le biais est la déformation ou le risque de déformation – donc d'erreur – encouru par l'enquête. »<sup>112</sup>*

Une des limites de ce travail est due au fait que je fais partie du « groupe » observé. En effet, je suis praticienne et formatrice en gestion mentale et membre du Conseil d'Administration de l'IIGM. Par conséquent, lors des interviews, puis-je avoir l'assurance de la « sincérité » des interviewés. Ne cherchent-ils pas à me donner les réponses que j'attends ? D'autre part, faisant partie du groupe, je suis moi-même porteuse d'une certaine subjectivité. Cette subjectivité ne génère-t-elle pas une vision parcellaire, tronquée de la réalité ? Ainsi que le mentionne M. Vial : *« L'observateur est de même nature que l'observé...le chercheur devient plus qu'un simple releveur de faits, son observation s'attache à repérer et saisir les significations portées par l'objet de recherche, par sa propre intervention et par les effets de celle-ci suscitées ou provoquées chez les sujets de la recherche. D'autre part, la présence de l'autre transforme l'observation en une rencontre et oblige à la prise en considération de la réciprocité au cours de l'interaction entre observateur et observé. A la neutralité et la froideur objective expérimentaliste, le chercheur clinicien joue délibérément avec l'heuristique, le vécu et l'affectif dans la situation de recherche »<sup>113</sup>*

Lors des entretiens, j'ai essayé de respecter des principes de l'écoute rogérienne, dans une neutralité bienveillante (ne pas couper la parole, ne pas intervenir, ne pas classer, ne pas questionner...). J'ai reformulé régulièrement pour obtenir l'accord de l'interviewé et je n'ai pas pris de notes au cours des entretiens. Aussi, je n'ai peut-être pas assez tenu compte du non-verbal et je n'ai pas de notes sur l'attitude pendant l'entretien. Je n'ai sur ce point que des informations à posteriori. Il me semblait important que les interviewés se sentent en sécurité sans se sentir observés.

---

<sup>109</sup> Guy Le Boterf «*Construire les compétences individuelles et collectives*» Eyrolles 2006 p. 141

<sup>110</sup> M.Grawitz «*Méthode des sciences sociales*», 9<sup>ème</sup> édition Editions Dalloz 1993 p. 483

<sup>111</sup> C. Eymard et M. Vial «*Les cahiers d'Aix* » n°31 : la clinique – Essai 2 : Une méthode pour la recherche en sciences de l'éducation, 2000 p. 32

<sup>112</sup> Roger Mucchielli «*Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale* » ESF 1993p. 8

<sup>113</sup> C. Eymard et M. Vial «*Les cahiers d'Aix* » n°23 : la clinique – Essai 1 : de la thérapie à la recherche, 1999 p. 25

Les personnes interviewées sont des personnes référentes, mais pas des « cas » types, représentatifs de pratique. Il serait peut-être intéressant de compléter cette étude par une observation de formateurs sur le terrain.

Pour toutes ces raisons, les résultats ne sont pas généralisables et ne peuvent être considérés que comme des témoignages.

### III - ANALYSE

Le recueil des données a donc été effectué en deux temps, un questionnaire concernant l'identité et la pratique professionnelles de praticiens et de formateurs, complété par six entretiens non-directifs avec des personnes ayant de l'influence dans l'univers de la gestion mentale.

Il faut maintenant traiter ces données ; à cette fin, deux concepts vont être convoqués : le concept de compétence qui a été défini précédemment et le concept de référentialisation.

#### 1 – LE CONCEPT DE REFERENTIALISATION

Ce concept, qui nous donne un modèle de lecture du réel, est issu des travaux de Gérard Figari qui le définit ainsi : « *On appellera référentialisation le processus d'élaboration du référent (articulé autour de ses deux dimensions : générale et situationnelle). La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui lui, désigne, un produit fini et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation.* »<sup>114</sup>

Jacques Ardoine dans la préface du livre de G. Figari définit la notion de référentiel : « *Le référentiel est un schème d'intelligibilité construit en vue d'un repérage, à partir d'une analyse de situation. La question qui subsistera néanmoins sera celle de savoir si le référentiel ainsi élaboré se voudra révélation, au tout au moins écho d'une réalité déjà là, ou simplement représentation, parmi d'autres, dynamique et mouvante, perpétuellement inachevée et en cours de changement.* »<sup>115</sup>

Pour lire le dispositif et construire un référentiel qui doit être spécifique à chaque dispositif, G. Figari propose un modèle ternaire qu'il a intitulé ICP (l'induit – le construit – le produit) : « *l'induit désignant les déterminations, les origines, le construit désignant le processus, la négociation, l'élaboration, le produit désignant l'actualisation, la programmation.* »<sup>116</sup>

#### 2 – ANALYSE DES ENTRETIENS

Le dépouillement de ces entretiens a été également effectué suivant les principes énoncés par Roger Mucchielli dans « L'analyse de contenu ». Toutefois, contrairement au questionnaire, les catégories ont été déduites de définitions préalablement posées, à savoir le concept de compétence et le modèle ICP de G. Figari. Les propos recueillis sont classés en fonction des acteurs, de leur histoire de vie, leurs représentations, leurs ressources et leurs objectifs et en fonction des situations de travail décrites ou de l'organisation de formations décrites.

Le « référent » dans ce classement est le concept de compétence : « *En son sens premier, le référent est l'élément extérieur à quoi quelque chose peut être rapporté* ». Le référent désigne « *ce par rapport à quoi un jugement de valeur est porté...* »<sup>117</sup>

En ce qui concerne ce concept de compétence, je ne tiens pas compte du savoir-être souvent synonyme de qualités personnelles ou « humaines » tel qu'on le trouve dans le questionnaire, car ainsi que le précise G. Le Boterf, c'est une notion « *ambiguë qui peut donner lieu à des raisonnements erronés* »<sup>118</sup>. Celui-ci propose de distinguer les savoir-être « *qui relèvent des traits de personnalité qui ne feront pas l'objet d'un apprentissage et ceux qui peuvent faire l'objet d'une formation ou d'un*

---

<sup>114</sup> Gérard Figari « *Evaluer, quel référentiel ?* » De Boeck 1994 p.48

<sup>115</sup> Gérard Figari « *Evaluer, quel référentiel ?* » De Boeck 1994 préface p.12

<sup>116</sup> Gérard Figari « *Evaluer, quel référentiel ?* » De Boeck 1994 p. 58

<sup>117</sup> Gérard Figari « *Evaluer, quel référentiel ?* » De Boeck 1994 p. 44

<sup>118</sup> Guy Le Boterf « *Repenser la compétence* » Eyrolles 2008 p.18

*entraînement* » et il suggère alors de les « *formuler en termes opératoires et donc évaluables.* »<sup>119</sup>  
P.Zarifian va également dans ce sens : « *On n'évalue pas une compétence par de la personnalité ou de l'être. On ne peut évaluer une compétence professionnelle que par des conduites visibles, évaluables socialement.* »<sup>120</sup>

Evaluer suppose toutefois de définir des critères et des indicateurs qu'il faudra donner dans le référentiel.

Compte tenu des définitions retenues pour la notion de compétences (2-3) je propose de classer les informations repérées dans les entretiens en fonction des catégories suivantes :

- Les situations mentionnées : notion de « situations » chez Le Boterf ou Jonnaert, notion « d'événement » chez Zarifian mettant en évidence le caractère contextualisé de la compétence et finalisé chez Jonnaert
- Les connaissances théoriques
- Le « savoir-agir » : Pour Le Boterf, il s'agit de « savoir agir », de « savoir réagir », de « savoir quoi faire et quand », de « savoir innover », savoir mobiliser ses connaissances, « savoir combiner ses propres ressources »
- Le « vouloir agir » qui renvoie à la motivation des acteurs
- Le « pouvoir agir » incluant pour Le Boterf le fait de prendre des initiatives, savoir négocier, savoir arbitrer à condition que le contexte le permette ; pour Zarifian, la notion de prise de responsabilité renvoie à l'engagement du sujet et à l'éthique professionnelle
- Les « compétences collectives » telles que les définit Le Boterf et la nécessité de savoir agir en réseaux, « savoir interagir avec autrui ».
- Le « savoir se regarder en train d'apprendre » incluant le « regard critique » (Jonnaert) que la personne pose sur elle-même, la prise de conscience par le sujet de ses propres processus d'apprentissage, la réflexivité...

## ENTRETIEN A

Représentation = peur d'un enfermement

Technique de questionnement: « j'ai essayé de visiter les situations » -> on rejoint bien la contextualisation et le besoin de partir des situations

Compétences :

Connaissances théorique :

1<sup>ère</sup> / 3<sup>ème</sup> personne

Savoir agir :

Savoir écouter

Sans arrogance

Trier mentalement (prendre des notes)

Savoir trier les indices dans une écoute

Ne pas tourner le dos

Etre capable de faire des dialogues pédagogiques en individuel, en groupe (classe et adultes)

Faire la différence entre perception et évocation

Etre curieux (d'autres pratiques / s'autoriser d'autres pistes)

Etre vigilant

Etre humble (en se décentrant par rapport à son point de vue et en renonçant à être celui qui sait)

Se décentrer, être capable de prendre le point de vue d'autrui

Etre congruent

Etre en cohérence (entre les acquis de savoir et les acquis de connaissance actés / entre le dire et le faire)

Animation de groupes

Accompagner dans la remédiation

Ouvrir à d'autres possibles

Vouloir agir : motivation (bonne volonté / amour) / ne pas être dans des problématiques de pouvoir

Pouvoir agir : ne pas avoir de handicap (personnes malentendantes) / pathologies

Réflexivité :

S'introspecter

---

<sup>119</sup> Guy Le Boterf « *repenser la compétence* » Eyrolles 2008 p. 24

<sup>120</sup> « Voyage au cœur de la compétence » in Actualité de la formation permanente n°170, janvier-février 2001 p.9

Etre au clair sur ses projets de sens

« Quand je suis face à un objet, est ce que je réfléchis par rapport à moi-même ou suis-je réflecteur de la chose ? »

Passer de la compréhension à la réflexion (être capable de se décentrer par rapport à sa propre compréhension, à ses propres projets de sens)

Etre capable d'apprendre de l'expérience

Savoir interagir :

Besoin du réseau pour inventer, besoin d'espace d'échange

Besoin de se questionner entre pairs

Groupes de recherche – action

Situations :

Faire un dialogue pédagogique approfondi en individuel

Faire un dialogue en groupe d'adultes

Faire un dialogue en classe

Faire un dialogue sur projet de sens

Prendre des notes

Actions à mettre en place au niveau formation / accompagnement :

Constituer un port folio

Supervision

Correction – suivi des stagiaires

Nécessité de formation continue

Alternance théorie – pratique

D'analyse de pratiques

Compagnonnage

Plus vigilant sur les personnes qui rentrent en formation

Inventer de nouveaux modules

## **ENTRETIEN B**

Spécificité de la gestion mentale = « ce sont les actes eux-mêmes de connaissance que l'on prend pour objet » « L'objet de sens c'est la conscience » et non pas une discipline.

Croyances = foi en l'être humain, en ses potentialités, un regard positif

Un humanisme de fond

Absence de préjugés

Compétences :

Connaissances théoriques : sur les actes de connaissance

Savoir agir :

Etre capable d'accompagner à la prise de conscience, à l'introspection, à la conceptualisation

Relation d'ouverture / relation de non directivité / sans juger (C. Rogers)

Ecoute active

Inconditionnellement positive

Empathie oui, mais pas « non-directivité » car nous avons à faire des propositions pédagogiques

Etre capable de faire des propositions / de remédiation

Accompagner à l'explicitation

Etablir un contact positif

Etre capable d'accueillir l'autre, de le reconnaître

Etre capable d'humilité

Ne pas s'arrêter aux pourquoi ?

Etablir un rapport bienveillant dans la façon de s'exprimer, une relation positive

D'anticipation

Faire une lecture pédagogique des situations (faire de l'analyse de tâches)

Savoir repérer les obstacles aux opérations mentales

Vouloir agir

Sans préjugés

Ne pas établir de relations de pouvoir

Pouvoir agir

Connaître ses limites

Savoir orienter

Prendre ses responsabilités

Communiquer

Réflexivité :

Nécessité d'être au clair sur ses propres projets de sens

Savoir interagir :

Nécessité d'une déontologie

Situations :

Etablir une relation entre la discipline et les gestes mentaux

De remédiation

Actions à mettre en place au niveau formation / accompagnement :

Nécessité de mettre en place des groupes d'échange de pratiques

Nécessité du temps pour devenir compétent

Orthopédagogie : il faudrait dans les établissements des spécialistes des gestes mentaux

Evaluation : chaque soutenance est une rencontre avec un dialogue approfondi

Divers : Orthopédagogie : une piste pour un métier nouveau

## **ENTRETIEN C**

Intérêt = aide aux élèves / aide à l'un de ses enfants

Objectifs : pouvoir aider les enfants / amélioration de la pratique pédagogique / créer des liens / sortir des relations affectives avec les élèves (j'aime ce prof ou je ne l'aime pas)

Représentations / croyances :

Domaine inépuisable / on ne se lasse pas de chercher dans le domaine de la pensée / ce n'est pas quelque chose de fini / jusqu'à la fin de ma vie, je pourrai toujours continuer à réfléchir là-dessus

Projet de réunir plutôt que de diriger

Je ne me suis jamais considérée comme quelqu'un qui pouvait apporter uniquement du savoir aux élèves

Apporter une aide aux élèves et pas forcément dispenser un savoir

Accompagnement des élèves

Travailler dans la joie et le bonheur

Je rencontrais un maître

La gestion mentale a restauré une image de moi

Absence de tension

Plaisir d'apprendre

Absence de peur chez les élèves

Compétences :

Connaissances théoriques :

Transmettre un contenu : la connaissance des gestes mentaux

Faire du tri dans les contenus

Connaissance des concepts fondateurs de la gestion mentale (perception, évocation, projet ...)

Connaissances des mécanismes propres à chaque discipline ou profession

Savoir agir :

S'intéresser à d'autres courants pour enrichir sa pratique

Maîtrise du dialogue pédagogique (en classe et individuel)

S'adresser aux personnes avec respect en les « grandissant »

Savoir accompagner, cheminer avec et auprès de ...en marchant à leur rythme, en faisant des propositions, en les prenant où ils sont

Etre capable d'analyse des contenus (analyse des objets d'enseignement et analyse de tâches / analyse des incontournables, des invariants d'une tâche ou d'un métier)

Connaissance des structures spatio-temporelles relatives à une tâche

Analyse d'erreur

Esprit d'analyse

Rechercher des analogies et des différences

Accueil inconditionnel de la parole d'autrui

Projet de découverte et d'invention

Ne pas garder la casquette « prof » pendant un dialogue

Aider à l'introspection de l'autre - être miroir : révélateur

Avoir de la patience

Travailler la méthodologie

Etre dans l'accompagnement

Techniques d'émergence des attentes, d'animation de groupe, de communication

Savoir gérer un groupe

Faire preuve d'adaptabilité, savoir s'adapter « ne pas être trop figé »

Etre curieux

Savoir inventer

Mobilité de la pensée, ouverture, acceptation

Pouvoir agir

Nécessité d'interpeller la personne par rapport à elle-même sinon elle risque de rester extérieure. Double objectif : découvrir les concepts mais aussi se découvrir

Travailler en gestion mentale doit être tellement intégré que de l'« extérieur » on ne s'aperçoit de rien.

Différence entre comprendre des concepts et être capable de les transmettre

Communiquer nécessite un changement de point de vue, une décentration

Etre formateur sans avoir soi-même pratiqué me semble extrêmement dangereux.

Réflexivité :

J'ai pris conscience que j'influçais ma façon de communiquer par ma gestion mentale

Nécessité de connaître sa propre gestion mentale pour ne pas influencer le dialogue

Connaissance du méta

Le formateur doit être capable de faire de l'analyse de ses propres erreurs

Pédagogie mise en œuvre :

Mise en pratique rapide

Pédagogie inductive

Faire vivre avant de conceptualiser

Nécessité d'animer en gestion mentale – cohérence entre le dire et le faire en les faisant vivre : dissociation des perceptions, temps d'évocation ...

Situations :

Dialogue pédagogique

Séances méthodologiques (mémorisation des leçons)

Actions à mettre en place au niveau formation / accompagnement / propositions :

Etre très vigilant en début de formation sur les attentes des stagiaires

Rechercher comment la gestion mentale peut s'incarner dans différentes professions

Evaluation :

Evaluation formative et sommative / auto-évaluation

Evaluation « indirecte »

« Comment évaluer des qualités humaines ? »

Mettre en place des niveaux d'évaluation / évaluation intermédiaire

Constitution d'un port folio

## **ENTRETIEN D**

Croyances

Attachée à l'idée de lien, d'union, de réunion des différents partenaires

Travailler à participer à rendre les choses harmonieuses

Mettre ensemble

Etre au service des autres et être en harmonie avec eux

Recherche de l'harmonie / du consensus

Aide aux autres

Regarder le handicap autrement

Rechercher le positif, le potentiel

La gestion mentale est plus une philosophie de la connaissance qu'un ensemble de recettes

Emerveillement de voir des gens différents

Compétences :

Connaissances théoriques :

Concept d'évocation

Espace / temps / mouvement

Savoir agir :

Faire des profils

Introduire la GM dans les rééducations : c'est en l'écoutant qu'on peut lui faire des propositions

Faire un dialogue pédagogique avec aussi des handicapés en observant, en recoupant les informations, en faisant des propositions, en introduisant petit à petit les symboles, en explorant les cinq sens...

Ecoute

Créativité, inventivité

Analyse et synthèse

Apprendre à observer d'une manière neutre, ne pas orienter son regard sur un aspect

Se poser des questions

Adaptabilité

Accompagner à l'évocation en les positionnant sur des choses inconnues, en leur permettant de ralentir leur activité mentale

Comment appliquer

Etre en harmonie entre le dire et le faire

Vouloir agir (à rapprocher des croyances)

Eviter de penser à compenser, plutôt à valoriser

Pouvoir agir

Est ce que la connaissance de l'objet, des hobbies ne facilite pas le profil ?

Connaissance du contexte nécessaire

Entrer en communication grâce à la connaissance du domaine d'expertise

Connaître les caractéristiques des différents publics auxquels on s'adresse

Ce n'est pas parce qu'on a enseigné l'évocation, qu'il va y avoir reproduction immédiate chez l'autre

Etre et faire : réunion à la compréhension de l'être profond dans ce qu'il est et dans ses actes

Réflexivité :

Comment je prends en compte

Un formateur doit avoir une bonne connaissance de lui-même

Une remise en question permanente

Etre capable de se remettre en cause

Savoir interagir :

Rencontrer pour élaborer ensemble une proposition

Pédagogie mise en œuvre :

« Il donnait peu de pratique, à partir de la pratique que l'on apportait, il théorisait »

Situations :

Projet européen « conaisens » axé sur l'évocation

Dialogue pédagogique et handicap

Profil pédagogique

Rééducations

Actions à mettre en place au niveau formation / accompagnement :

Tutorat

Faire des formations ciblées

Attention à ne pas « édulcorer » le message

La gestion mentale a des colorations différentes suivant à qui on s'adresse

Introduire plus de spécificité dans les formations, par ex : « gestion mentale et handicap neurologique » ou « gestion mentale et EIP »

Analyse de pratiques

Evaluation :

Ca demande du temps

Nécessité de mettre en place une gradation et des tuteurs

Produire soi-même

Aller retour théorie pratique

Divers :

N'adhère pas à l'idée de transversalité

Transfert ou lien

Malheureusement, il y a des gens qui s'octroient le droit d'être formateur

## **ENTRETIEN E**

Croyances/ représentations

Intérêt pour les questions pédagogiques

Découvrir et s'appuyer sur le potentiel des enfants

« La gestion mentale a permis de comprendre les difficultés de ma fille en orthographe »

Prendre conscience de la diversité des représentations mentales

Éviter les tensions

Mettre en place les conditions d'une parole libre et coopérative

Changement de mentalité et de regard

Les enseignants ont peur des temps de silence

« Il faut tenir sa classe » et la seule façon de la tenir c'est de saturer le temps et l'espace

Engouement des enseignants pour cette pratique est du au fait qu'on est à peu près les seuls à sortir de la formation didactique

Compétences :

Connaissances théoriques :

Concepts de gestion mentale : évocation, geste d'attention, les gestes mentaux, la mémorisation

Savoir agir :

Animer un stage, des ateliers méthodologiques, des ateliers

Conduire des dialogues pédagogiques en individuel

Technique du dialogue pédagogique portant sur les évocations

Qualité d'écoute et de reformulation

Accompagner à l'introspection, en donnant une tâche et en demandant aux personnes de décrire, non pas l'objet mais la façon dont ils se l'étaient représenté

Ecouter vraiment sans chercher à faire dire quelque chose que l'on attend comme en classe, poser de vraies questions

Aider l'autre à élucider son fonctionnement

Etre capable d'analyser pour retrouver les caractéristiques du profil

Respect de l'intimité de l'autre

Changer de point de vue

Faire en sorte que chaque élève sache qu'il a un potentiel à valoriser et qui est reconnu

Nécessité pour apprendre d'avoir le temps de le penser c'est à dire un temps pendant lequel on arrête d'être bombardé d'informations

Laisser du temps aux élèves pour réfléchir

Trier, catégoriser

Pouvoir agir :

Mettre en place des ateliers méthodologiques dans les établissements scolaires

Pouvoir interroger – pouvoir faire des aller retour entre la classe et le stage – pouvoir expérimenter en classe

Participer à des projets d'équipe

Savoir interagir :

Echange avec les collègues

Animer à deux et réguler

Travailler en réseau, en équipe

Les formations sont d'autant plus efficaces que les gens sont prêts à avoir des projets d'équipe

Pédagogie mise en œuvre :

Inductive, de découverte

Mais aussi déductive ; alternance des deux

Se former en faisant

Introduire des temps d'évocation

Double présentation

C'est sans arrêt l'alternance entre les questions qu'on se pose pour une pratique et les résultats de cette pratique qui pose de nouvelles questions

Alternance

Situations :

Atelier méthodologique

Entretiens pédagogiques

Dialogue sur tâches

Divers : on est là en total décalage avec les objectifs de l'école

Transversalité : compétences transversales ce seraient : être attentif, mémoriser, les gestes mentaux, même si la transversalité trouve vite ses limites. Qu'est ce qu'il y a de commun dans le geste en changeant d'objet.

Il y a deux choses dans la transversalité : il y a quelque chose de commun et ça permet d'aller de l'un à l'autre ; c'est ce qui est commun qui fait le pont. Donc il y a l'idée de passage et l'idée des points communs qui permettent de passer.

Transfert : serait plus au niveau des connaissances elles-mêmes. Par exemple, la connaissance de faire un diagramme, on peut l'utiliser en maths mais aussi en géo  
La transversalité serait plus sur les processus.

## **ENTRETIEN F**

### Croyances

Aide aux autres

Responsabilité par rapport aux patients

Vision de l'autre : penser l'autre à partir de ses compétences et non pas de ses manques

Une personne est comme une énigme à résoudre

Découvrir l'autre dans la joie

Sortir de l'impossible souffrance du handicap

Avoir les moyens de montrer à l'autre ses compétences

Humanisme

La GM est une sécurité, permet de dépasser l'intuition

Le patient est un être agissant et non pas un objet passif qu'on amène chez le médecin

### Technique de questionnement :

« Je commence par moi. Qu'est ce que je fais moi ? »

### Compétences :

#### Connaissances théoriques :

Evocation, représentation, paramètres, gestes mentaux

Visuel, auditif

Introspection

Attention, mémorisation

Compréhension, analogie, liens logiques

Espace temps

#### Savoir agir :

Adaptabilité, être capable d'adapter les situations en fonction des enfants

Trier, classer, organiser « la quête d'informations »

Mettre en place des remédiations à partir du profil

Faire des propositions,

Chercher - essais - erreurs - avoir une palette de possible à disposition, avoir des modèles à disposition

Choisir des outils, discriminer

Traduire le discours en pratique professionnelle

Connaître les pathologies pour pouvoir les identifier

Analyser les difficultés du patient

Se projeter

Aider l'autre à mettre en place des gestes mentaux

Mettre l'autre en confiance

Développer son imaginaire d'avenir

Avoir des expériences à raconter

Etre capable de rebondir sur l'incompréhension pour la transformer en situation de formation

Mises en situation

La GM se vit et pas simplement s'enseigne

Différencier les perceptions

Laisser du temps pour évoquer

Accepter de douter

### Réflexivité :

Qu'est ce qu'on fait dans sa tête avec un patient qui ...

Retour sur sa pratique

### Situations :

Faire un profil

Importance du premier contact

Faire un dialogue

Faire évoquer

### Evaluation :

Chaque être est une rencontre

#### Pédagogie mise en œuvre :

Inductive mais aussi partir de la théorie

Pauses évocatives

Importance des mises en situation

Présentation visuelle, attachée au beau

Analyse de tâches

Divers : « en apprenant mon métier, j'ai compris en profondeur des choses que je savais manipuler »  
« Différence entre comprendre et restituer »

### **3 – CONTEXTE LARGE : le champ de l'accompagnement pédagogique**

Le terme d'accompagnement est, comme le terme de projet, très à la mode et très polysémique. Le même mot est utilisé pour signifier « *l'accompagnement de projet, accompagnement pédagogique, accompagnement thérapeutique, accompagnement dans la démarche d'insertion ou en cours de carrière, accompagnement en fin de vie...* »<sup>121</sup>

M. Paul qualifie de « nébuleuse » la pluralité de ces formes d'accompagnement : « à savoir un réseau enchevêtré de similarités et de différences, qui ne se recouvrent que partiellement dans la mesure où les légères différences créent des décalages ; elles font système au sens où elles s'organisent entre elles à la manière d'un processus synonymique. Elles sont à la fois semblables sur bien des points tout en se distinguant les unes des autres, si bien qu'en s'éloignant par distinction progressive, il est difficile de voir ce qui relie la première et la dernière, par exemple, le coaching et l'accompagnement des mourants. »<sup>122</sup>

Dans le dictionnaire historique de la langue française, on trouve la définition : « *le verbe signifie prendre pour compagnon, puis se joindre à, notamment pour faire un déplacement en commun ... Le dérivé accompagnement est d'abord un terme de droit féodal « contrat d'association »* »<sup>123</sup>

Le terme, toutefois, ne figure pas dans le « Dictionnaire des concepts clés » de F. Raynal et A. Rieunier.

Quant à M. Vial et N. Caparros-Mencacci, ils précisent : « *Le verbe accompagner est un parasyntétique. C'est un procédé pour former des mots qui se caractérise par l'accumulation d'un préfixe et d'un suffixe ajoutés simultanément de part et d'autre du radical : ac / compagn / er . Le radical est dérivé du nom « pain » qui avait déjà donné « compain » puis « copain » c'est-à-dire celui avec qui on partage le pain, avec qui on vit au quotidien, avec qui on partage les occupations, le chemin (le compagnon de voyage), les épreuves (le compagnon d'armes), une terre (dans le mariage).* »<sup>124</sup> Et ils donnent la définition suivante : « *Accompagner est donc la durée dans laquelle on fait en sorte de devenir compagnon, où on va être avec celui qui va devenir le « copain » : accompagner est une relation qui construit le lien qui fera de deux partenaires des « compagnons ». Mais si effectivement, on ne sait pas comment, on sait qu'il s'agit d'un type spécifique de « compagnie » qui « se fait en marchant » et non pas en partageant quelque chose qui préexiste.* »<sup>125</sup>

Cette dernière définition met l'accent sur le processus de l'accompagnement qui se fait « en marchant », dans un mouvement et dans une durée, qui permettent de construire des liens.

Cette notion de processus et de mouvement se retrouve également chez M. Paul : « *Accompagner est se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui.* »<sup>126</sup>

En effet, pour cette auteure, « *il est possible de repérer quelques idées composant la représentation de l'accompagnement dans le langage courant :*

---

<sup>121</sup> J.P. Boutinet « *Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme* » sur le site : [www.carrierologie.uqam.ca](http://www.carrierologie.uqam.ca)

<sup>122</sup> Maela Paul « *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* » L'Harmattan 2004 p. 50

<sup>123</sup> Dictionnaire Historique de la langue française, sous la direction d'A. Rey, 1998

<sup>124</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.20

<sup>125</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.21

<sup>126</sup> Maela Paul « *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* » L'Harmattan 2004 p. 60

- *la notion d'ajout venant éclairer sous quel mode se constitue la relation : s'ajouter pour s'aider, seconder, collaborer*
- *l'idée de support, d'appui, de protection que joue l'un pour l'autre autant que celle de symétrie entre les deux*
- *la dynamique d'un déplacement en commun.* »<sup>127</sup>

On retrouve également la métaphore du « trajet et de l'itinérance » chez J.P. Boutinet<sup>128</sup>

Pour M. Verneyre, « *accompagner, c'est rendre sa place et son pouvoir à l'accompagné, c'est passer du rôle d'émetteur à celui de récepteur* »<sup>129</sup> Ce changement de posture est également mis en exergue par M. Vial qui souligne que le choix et l'élaboration du chemin appartiennent à l'accompagné ; ces postures opposées marquant la différence entre l'accompagnement et le guidage. En effet, pour M. Vial, « *le mot-clef du champ sémantique auquel appartient l'accompagnement est Etayer. L'accompagnement est une forme particulière d'étaillage.* »<sup>130</sup>, le mot « étaillage » étant utilisé au sens « étaillage psychique tel que défini par Freud », et « étaillage dans la médiation tel que défini par J. Bruner et Vygotsky ». L'idée clé de M.Vial étant « *qu'il est nécessaire d'introduire ou de prendre en compte un élément tiers* » et que c'est « *la qualité de l'usage de ce tiers qui distinguera les pratiques de guidage des pratiques d'accompagnement...Dans le guidage, le tiers est une évidence à laquelle se plier, confisqué par le guide qui sait ce qui doit être fait ici et maintenant ...Dans l'accompagnement, l'intervention de l'accompagnateur permettra que les activités, les systèmes de signes proposés jouent leur rôle de régulateur, entraînent l'accompagné à revoir ses stratégies et ses procédures...* »<sup>131</sup>

En parallèle à la clarification des termes d'accompagnement et de guidage, M.Vial et N. Caparros-Mencacci explicitent la différence entre relation d'aide et relation éducative. Pour ces auteurs, « *la relation éducative passe par le processus infini d'autonomisation* »<sup>132</sup> et vise à « *l'émancipation* »<sup>133</sup>, alors que la relation d'aide consiste à « *faciliter la réussite de l'autre, simplifier, prendre en charge, restaurer, réparer, faire s'adapter à...* »<sup>134</sup>

De ce qui précède, il est possible d'établir une corrélation entre accompagnement et relation éducative et guidage et relation d'aide.

Pour M.Paul, la problématique de l'accompagnement pourrait se formuler ainsi :

« *Passer d'un principe de réparation à un principe de reliance* »<sup>135</sup> dans une relation paradoxale sur les « axes » individuel/ collectif, autonomie / dépendance, unité/diversité.

Cette problématique de la reliance se trouve également chez M. Vial et N. Caparros- Mencacci pour qui « *lier n'est pas relier* »<sup>136</sup> : Contrairement à lier qui est « s'attacher », relier c'est « *mettre en lien... dans le monde du symbolique... relier est conjoncturel, éphémère, pour le temps qu'il faudra... c'est le plaisir de faire des liens, autrement dit, de comprendre, de faire sens ...* »<sup>137</sup>

A travers ce tricotage de positions paradoxales dans cette notion de reliance, M.Paul identifie « *trois concepts clés qui fondent et traversent l'idée d'accompagnement et justifient son émergence au regard d'un contexte social : socialisation, autonomisation et individualisation.* » et elle précise : « *Ces trois termes font partie de ces mots qui occupent le devant de la scène car cristallisateurs d'enjeux. Ils ont en commun de désigner des processus, autrement dit un état en devenir, lié inévitablement à une dimension temporelle, à un laisser advenir.* »<sup>138</sup>

---

<sup>127</sup> Maela Paul « *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* » L'Harmattan 2004 p. 57

<sup>128</sup> J.P. Boutinet « Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme » sur le site : [www.carrierologie.uqam.ca](http://www.carrierologie.uqam.ca)

<sup>129</sup> Michèle Verneyre « *Sens et finalité dans l'entretien pédagogique* » revue Gestion Mentale n° 5 1993 p.64

<sup>130</sup> M. Vial « *Accompagner n'est pas guider* » Conférence aux formateurs de l'école de La Léchère, Suisse 2006

<sup>131</sup> M. Vial « *Accompagner n'est pas guider* » Conférence aux formateurs de l'école de La Léchère, Suisse 2006

<sup>132</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.29

<sup>133</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.49

<sup>134</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.44

<sup>135</sup> Maela Paul « *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* » L'Harmattan 2004 p.102

<sup>136</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.28

<sup>137</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.29

<sup>138</sup> Maela Paul « *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* » L'Harmattan 2004 p.106

Permettre l'accès à l'autonomie fait également partie des incontournables de l'accompagnement pour G. Le Bouëdec, qui en précise les modalités de l'accompagnement en éducation : « *La connaissance de ses procédures mentales est seule de nature à donner à l'élève une réelle autonomie dans cette appropriation (du savoir)* ».<sup>139</sup>

L'accompagnement s'effectue à travers un dispositif qui s'articule pour M. Vial et N. Caparros-Mencacci en « *trois phases* :

- *Phase 1 : l'entente, création d'un espace de problème à élucider*
- *Phase 2 : la rencontre, cheminement vers le changement*
- *Phase 3 : l'expérience, retour sur l'appris* »<sup>140</sup>

Pour ces auteurs, cette démarche est bien sûr « *fondée sur un engagement volontaire de la personne* »<sup>141</sup> et sur l'explicitation de ses buts tout en précisant que « *le but et le trajet l'emportent sur l'objectif et la trajectoire* »<sup>142</sup>

Un accompagnement se caractérise donc par certains invariants :

- c'est un processus, « *orienté vers un mieux - mais non finalisation d'un objectif défini a priori, soutenu par un schème historique – autrui est inscrit dans une histoire...* »<sup>143</sup>
- c'est une relation singulière
- c'est une relation impliquante, l'accompagnateur aussi change dans la relation, il lui faut « *savoir qu'on ne pense qu'à partir de la pensée des autres* »<sup>144</sup>
- c'est une relation « *transitoire* » qui « *ne peut durer que pour un certain temps* »<sup>145</sup>
- c'est une relation placée sous le signe de l'incertitude « *il est possible que quelque chose échappe* »<sup>146</sup>

Sans omettre le plaisir d'apprendre, car comme le précise A. de La Garanderie : « *Pour chaque élève, il s'agit bien de regarder sa démarche afin de s'aviser s'il a choisi le bon chemin. 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... L'élève tout au long de la traversée, a à être aidé dans son désir et d'atteindre le but et de maîtriser les moyens...En se remettant dans la perspective d'une vraie pédagogie de l'accompagnement, n'y trouve-t-on pas les ressources voulues pour en dégager une pédagogie où le plaisir et le bonheur auront leur place pour le bien de l'élève* »<sup>147</sup>

Pour tout accompagnement, il faudra par conséquent :

- clarifier la demande dont va dépendre la « *dynamique* » du processus : « *la dynamique de l'accompagnement dépend en grande partie de la demande de l'accompagné* »<sup>148</sup>
- s'assurer de l'engagement de la personne
- clarifier le cadre ; ainsi pour Le Bouëdec « *plus le mandat est explicite, plus les références, les règles du jeu, les critères sont développés...* »<sup>149</sup>
- clarifier les buts et les moyens (en sachant qu'ils se construisent « *en marchant* »)
- définir une durée
- évaluer, faire un « *retour sur l'appris* »
- dialoguer en situant le dialogue à sa place d'outil

---

<sup>139</sup> Guy Le Bouëdec « *L'accompagnement en éducation et en formation* » L'Harmattan 2001 p.40

<sup>140</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.94

<sup>141</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.99

<sup>142</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.80

<sup>143</sup> Maela Paul « *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* » L'Harmattan 2004 p.309

<sup>144</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.28

<sup>145</sup> J.P. Boutinet « *Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme* »

www.carrierologie.uqam.ca

<sup>146</sup> Maela Paul « *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* » L'Harmattan 2004 p.309

<sup>147</sup> A. de La Garanderie « *Plaisir de connaître, bonheur d'être* » Chronique Sociale 2004 p. 89

<sup>148</sup> A. du Crest « *L'accompagnement en éducation et en formation* » L'Harmattan 2001 p.91

<sup>149</sup> Guy Le Bouëdec « *L'accompagnement en éducation et en formation* » L'Harmattan 2001 p.160

## 4 – CONTEXTE DELIMITE

Les entretiens C et D nous donnent une sorte d'anamnèse du groupe : Le premier livre d'Antoine de La Garanderie, « Les profils pédagogiques » a été publié en 1980. A cette époque, Antoine de la Garanderie intervenait à l'Institut Supérieur de Pédagogie à Paris. C'est dans ce cadre qu'il a rencontré l'actuelle présidente d'Initiative et Formation à laquelle il a demandé d'ouvrir Initiative et Formation Midi-Pyrénées en 1985. La première formation de formateurs date de 1982/83. La plupart des personnes ayant assisté à cette première formation ont toujours un rôle déterminant dans le « monde de la gestion mentale », notamment au niveau de l'Institut International de Gestion Mentale, de Phon'image et d'Initiative et Formation, cette dernière s'étant organisée en Fédération en 1994. Ces personnes ont été sollicitées pour ces postes.

La FFAIF actuelle date du début des années 90. Elle est actuellement en cours de restructuration. Il est à noter toutefois que 129 personnes seulement ont obtenu un Label entre 1990 et 2008 dont 41 entre 2000 et 2008, ce qui représente une diminution de 50 % par rapport à la période précédente. Il faudrait se pencher sur l'historique de cette formation pour comprendre cette diminution, ceci pourrait être l'objet d'une autre étude.

Antoine de La Garanderie occupe un rôle central et charismatique dans cette organisation ; plusieurs personnes dans les entretiens le qualifient de « maître ».

Les formations à la gestion mentale dans l'Education Nationale étaient dispensées par les MAFPEN, ce qui les met en dehors de ce schéma, ainsi que le DU « Aide au développement cognitif - option profil pédagogique » organisé par l'Université Catholique de l'Ouest à Angers dont l'obtention dépend de critères universitaires.

Pour avoir une idée plus précise du jeu des acteurs, il aurait fallu faire un sociogramme, impossible à faire a posteriori. Il semble toutefois que l'IIGM joue un rôle central puisque les associations ont peu des relations les unes avec les autres mais sont toutes en relation avec l'IIGM qui a coordonné le projet européen « Conaisens ». Cette position centrale de l'IIGM est d'ailleurs bien en cohérence avec ses objectifs qui sont la promotion de la gestion mentale et le lien entre les différentes associations et avec les valeurs de sa présidente.

## 5 – L'INDUIT

Nous avons très peu de documents à notre disposition, essentiellement les présentations des formations « Initiative et Formation » disponibles sur le site<sup>150</sup> que je vais comparer au programme du DU « Aide au développement cognitif, option profil pédagogique »<sup>151</sup> de l'Université Catholique d'Angers qui est à ce jour, le seul organisme à proposer une formation institutionnellement reconnue à la gestion mentale.

En effet, G. Figari conseille « *d'examiner les documents produits par l'organisation* »<sup>152</sup> et il propose une typologie des discours et notamment le discours « *programmatif, phénoménologique, sommatif / non sommatif, stratégique, intermédiaire ou téléologique.* »<sup>153</sup>

Le programme de la FFAIF est une liste de notions abordées organisées dans le temps ; il s'agit en fait d'une sorte de calendrier. Les objectifs ne sont pas précisés. Le discours reste très général et très orienté sur l'inventaire de notions théoriques présentées tout au long de la formation et notamment les éléments abordés jour par jour. Ce discours peut être qualifié de « programmatif » suivant la définition de G. Figari : « *La gestion du temps semble constituer dans les documents descriptifs une obsession ...le terme de programme surgit tout naturellement.* »<sup>154</sup>

La comparaison (en annexe) entre les documents « UCO » et « Initiative et Formation » montre une carence sur les buts et objectifs de la formation pour la FFAIF alors que l'UCO décline un objectif global,

---

<sup>150</sup> [www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)

<sup>151</sup> [www.uco.fr](http://www.uco.fr)

<sup>152</sup> Figari Gérard « *Evaluer, quel référentiel ?* » De Boeck 1994 p.85

<sup>153</sup> id p.85

<sup>154</sup> Figari Gérard « *Evaluer, quel référentiel ?* » De Boeck 1994 p.85

les compétences visées et les débouchés possibles. De plus, les formations diffèrent par plusieurs points : Pour l'année probatoire de l'UCO et les formations de base IF :

- l'accès au niveau Bac + 3 pour l'UCO, pas de contraintes pour la FFAIF
- une certification pour l'UCO
- un programme axé sur une professionnalisation et des liens avec la pratique professionnelle pour l'UCO (application professionnelle dès le Module 1 et pratique de remédiation Module 4 – initiation au métier de formateur Module 5)
- une ouverture, une mise en lien avec d'autres courants théoriques pour l'UCO (Module 6)
- une méthodologie réflexive pour l'UCO (Module 2 « Connaissance de son fonctionnement mental à partir de sa créativité, du projet de sens »)
- une validation systématique module par module, dont les critères sont clairement énoncés pour l'UCO – aucune validation pour IF mais des « certificats de présence »

En ce qui concerne la comparaison entre le DU et la FFAIF, on peut noter :

- une formation sur deux ans très structurée pour l'UCO, notamment sur la 2<sup>ème</sup> année et l'accompagnement à l'écriture du mémoire de recherche ; aucun détail sur le suivi du mémoire pour la FFAIF
- des objectifs très nettement professionnalisant pour l'UCO : tous les modules sauf le module 1 sont axés sur une pratique professionnelle ( diversité des publics en formation, pratique de classe, analyse de pratiques de classe, élaboration d'outils didactiques, application en école primaire, collège et lycée, pratique du profil, accompagnement et éthique en formation )
- A noter le module 3 « orthopédagogie et gestion mentale »
- Là encore, une validation systématique module par module pour l'UCO
- Une formation semble-t-il, beaucoup plus théorique pour la FFAIF notamment pour la session 2 qui reprend l'historique et le positionnement philosophique de la gestion mentale. La FFAIF propose néanmoins une session « didactique et gestion mentale » et la session 5 « outil d'un métier » qui semble toutefois très axée sur le cadre juridique.
- Aucune validation inter-modules pour la FFAIF. Mise à part « l'analyse de dialogues enregistrés tout au long de la formation », la formation est essentiellement validée par la soutenance du mémoire.

En se référant à nouveau à G. Figari et aux questions qu'il liste comme « fondamentales »<sup>155</sup> pour analyser un dispositif, à savoir :

- Quels sont les effets attendus de l'action projetée ?
- Quels sont ses buts et ses objectifs ?
- Les buts sont-ils en adéquation avec les objectifs ?
- Comment pourra-t-on observer s'ils sont atteints ?

Il n'est possible de répondre à aucune de ces questions à la lecture du « programme » de la FFAIF.

## 6 – LE CONSTRUIT

Les questions 1 & 5 du questionnaire nous donnent une image de la population interviewée :

Une grande partie est constituée d'enseignants, formateurs ou orthophonistes, diplômés de niveau 1 ou 2, qui actualisent la pédagogie de la gestion mentale dans une pratique déjà existante.

Les « spécialistes » de la gestion mentale « labellisés » ne représentent que 29 % de la population.

En ce qui concerne les valeurs repérables dans les entretiens, celles-ci ont été classées en se référant à la grille de lecture d'Isabelle Nazaré-Aga<sup>156</sup> qui répertorie et décrit 56 valeurs parmi lesquelles :

- « Progresser – évoluer » que l'on retrouve notamment dans l'entretien C « On ne se lasse pas de chercher dans le domaine de la pensée / ce n'est pas quelque chose de fini / jusqu'à la fin de ma vie, je pourrai toujours continuer à réfléchir là-dessus »
- « Recherche de l'harmonie » : Par exemple dans l'entretien C « Projet de réunir plutôt que de diriger » ou D « Attachée à l'idée de lien de réunion, de lien, rendre les choses harmonieuses / Mettre ensemble Recherche de l'harmonie, du consensus »
- « Apprendre » : « Plaisir d'apprendre » (entretien C)

---

<sup>155</sup> Figari Gérard « *Evaluer, quel référentiel ?* » De Boeck 1994 p. 40

<sup>156</sup> Isabelle Nazaré-Aga « *Je suis comme je suis* » Les éditions de l'homme 2008

- « Découvrir » : « découvrir l'autre dans la joie / émerveillement de voir des gens différents » (entretien D)
- « Aide aux autres » : « Etre au service des autres / Aide aux autres / Accompagner les élèves » Entretiens C, D et F
- « Responsabilité » : « Responsabilité par rapport aux patients /Le patient est un être agissant et non pas un objet passif qu'on amène chez le médecin » Entretien F

Liste de valeurs à laquelle on peut rajouter :

« foi en l'être humain » que l'on retrouve dans les entretiens B, D, F : « foi en l'être humain, en ses potentialités, un regard positif / Un humanisme de fond / Absence de préjugés », « La gestion mentale est plus une philosophie de la connaissance qu'un ensemble de recettes », « penser l'autre à partir de ses compétences et pas de ses manques ».

Ainsi que « émancipation de l'autre », valeur décrite par M. Vial et N. Caparros-Mencacci comme « aider les gens à comprendre au lieu de les aider à ne pas se tromper »<sup>157</sup> et que l'on retrouve notamment dans les entretiens F et D : « éviter de penser à compenser, plutôt à valoriser ».

Les entretiens mettent en évidence aussi les représentations du métier qui peuvent être classées en deux grandes catégories :

- L'aide aux élèves (entretiens C, E et F)
- L'amélioration de la pratique (entretiens C, D, E et F). L'entretien E nous donne de plus une information importante sur l'engouement des enseignants pour cette méthode qui serait « dû au fait qu'on est à peu près les seuls à sortir de la formation didactique »

Sur ces deux points, on est bien en cohérence avec les résultats du questionnaire (question 3) qui mettaient en évidence l'intérêt des acteurs en trois points essentiels : l'aide aux élèves en difficulté, les valeurs sous-tendant la démarche et l'amélioration de la pratique pédagogique. Il faut toutefois considérer ces résultats avec prudence, puisque comme nous l'avons vu précédemment pour la moitié des personnes interviewées, la gestion mentale n'est qu'un « plus » dans une pratique déjà existante.

Les questions 9 et 10 complètent les informations sur les représentations du métier, à travers le « rôle » du praticien et du formateur : Le formateur est supposé transmettre les concepts de la gestion mentale, enseigner la pratique du dialogue pédagogique, donner des outils et là on retrouve bien les représentations précitées. Le formateur est aussi supposé permettre la découverte du fonctionnement des stagiaires, positionnement qu'il partage avec le praticien qui lui, doit amener l'autre à prendre conscience de son fonctionnement, l'aider à reprendre confiance en lui, l'accompagner à l'autonomie et enfin proposer des remédiations. Sur le rôle du praticien, on est donc plus sur une problématique d'accompagnement. Le formateur enfin est supposé assurer le suivi, faire pratiquer, faciliter l'auto-évaluation et là on est sur une représentation assez classique du métier de formateur. Ces divers points sont en cohérence avec la question 13 où l'on retrouve à nouveau « la gestion mentale est une démarche, un état d'esprit, pas une « boîte à outils » qui « permet d'améliorer ses pratiques, de faire connaissance avec son propre fonctionnement et celui d'autrui ».

Quant aux stratégies des acteurs, les entretiens ne nous donnent pas de renseignements précis puisque les six personnes interviewées sont déjà totalement reconnues dans le monde de la gestion mentale. Par contre, le questionnaire (question 4) permet de préciser que 40 % ont des projets de devenir praticiens ou formateurs, cherchent donc un « nouveau métier », une « nouvelle orientation » ou un nouveau souffle pour se réaliser dans leur travail. Il est à noter le taux important de 10 % de non-réponse sur cette question 4 que l'on peut interpréter de deux façons : soit les personnes n'ont pas de projet précis, soit elles ne souhaitent pas en faire part.

La gestion mentale n'est pas vraiment diffusée institutionnellement puisque 2/3 des interviewés ont connu ce courant par une démarche personnelle, des rencontres, des lectures.

Enfin, la question 9 nous donne des informations supplémentaires quant au positionnement déontologique attendu : «le formateur doit être aussi praticien » c'est-à-dire qu'il doit se nourrir de la pratique pour pouvoir transmettre et il doit « avoir une pratique pédagogique mettant en œuvre la philosophie de la gestion mentale ». Ces informations sont à rapprocher de la question 16 explicitant les limites du champ d'intervention. Deux tendances apparaissent : les limites repérées concernant le

---

<sup>157</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.96

jeune, notamment au niveau de la capacité à repérer les troubles relevant d'un autre type de prise en charge, et les limites concernant les compétences du praticien : inaptitude à s'introspecter, ne pas connaître ses limites en tant que praticien, ce qui signifie ne pas être conscient de ses compétences ou de son incompétence, ne pas être capable de se regarder en train d'agir, ne pas être capable de réflexivité. On trouve également mention de limites personnelles et notamment la difficulté à pratiquer la gestion mentale en groupe ou avec de jeunes enfants. Il est à noter deux réponses du type « il n'y a pas de limites » qui nous renvoient à l'éthique du formateur. Et là on rejoint la remarque de l'entretien D : « Malheureusement, il y a des gens qui s'octroient le droit d'être formateur ».

Un certain nombre de règles déontologiques ont été listés par des formateurs : « ne pratiquer le dialogue pédagogique que s'il y a été entraîné, continuer à se former, ne pas induire de dépendance, respecter la liberté de l'autre, respecter la confidentialité du dialogue. »<sup>158</sup> Dans ce même document, Michèle Giroul liste des obstacles à l'introspection liés à l'âge du sujet, aux difficultés sensorielles, intellectuelles, cognitives, culturelles et psychologiques », sans oublier « les barrages culturels à l'introspection »<sup>159</sup> Il est toutefois important de noter que le groupe n'a pas de charte de déontologie ni de cadrage institutionnel qui pourrait prévenir les problèmes dus au fait que « Malheureusement, il y a des gens qui s'octroient le droit d'être formateur » ( Entretien D).

## 7 – LE PRODUIT

Cette proposition de référentiel ne peut être considérée que comme une ébauche ; en effet le nombre de personnes interviewées et les informations recueillies ne semblent pas suffisants pour établir un paysage général de toutes les situations rencontrées dans un accompagnement ou dans des formations en gestion mentale. Toutefois, la méthodologie et la démarche utilisées dans ce dossier pourraient servir de base à un travail plus élaboré et mis en place par un groupe de praticiens volontaires pour continuer et parfaire ce travail, notamment dans la perspective actuelle d'améliorer la formation. Car comme le précise T. Ardouin « *la référentialisation s'inscrit dans un travail qui permet de passer du champ professionnel au champ éducatif, par la transposition du métier en référentiel d'activités ou d'emploi puis en référentiel de compétences pour aboutir au référentiel de formation.* »<sup>160</sup>, cette transposition ne pouvant se faire qu'à travers une description minutieuse et rigoureuse de la réalité des situations professionnelles.

Nous avons dans les entretiens deux témoignages de technique de questionnement personnel qui rejoignent totalement ce besoin de contextualisation : L'entretien A : «...je me suis dit finalement qu'est ce que j'apprécie chez un formateur, qu'est ce que j'essaie de former quand j'interviens en formation ou à la FFAIF et qu'est ce que je déplore. Donc je me suis fait un panorama et j'ai essayé de visiter des situations, soit positives, soit négatives... » et l'entretien F « ...il m'oblige à réfléchir, bon alors je commence par moi, qu'est ce que moi je fais quand...»

Pour organiser les informations recueillies, je me réfère à G. Le Boterf qui conseille de décliner les compétences « au gérondif » et il précise : « *Il est souvent dit et il est communément admis que les compétences doivent s'exprimer avec des verbes d'action. Certes, mais l'infinitif n'est pas suffisant. Le gérondif permet d'indexer l'action conduite avec compétence à un contexte particulier de travail. Il traduit cette caractéristique maintes fois affirmée de la compétence et faisant maintenant l'objet d'un large consensus : toute la compétence est contextualisée.* »<sup>161</sup>

Les « situations » repérées dans les entretiens et le questionnaire (questions 7 et 8) sont les suivantes :

Séance méthodologique  
Atelier méthodologique  
Dialogue pédagogique en individuel  
Dialogue pédagogique en groupe d'enfants ou d'adolescents  
Dialogue pédagogique en classe  
Dialogue sur projet de sens  
Profil pédagogique

---

<sup>158</sup> « *Le dialogue pédagogique par un groupe de formateur* » GM Recherche mai 2006 p.16

<sup>159</sup> id p.21

<sup>160</sup> T. Ardouin « *Ingénierie de formation pour l'entreprise* » 2<sup>ème</sup> édition Dunod, 2006 p.102

<sup>161</sup> Guy Le Boterf « *Construire les compétences individuelles et collectives* » Eyrolles 2006 p.67

Dialogue pédagogique et handicap  
Rééducation  
Accompagnement à l'évocation  
Accompagnement à l'explication  
Remédiation  
Dialogue pédagogique en groupe d'adultes  
Atelier mémoire

De plus, on trouve également des informations sur les compétences attendues dans les entretiens et le questionnaire (questions 9 et 10 et 14 et 15) qui pourraient s'exprimer de la façon suivante :

Le formateur doit être capable de :

Animer un groupe  
Transmettre des contenus  
Donner des outils  
Maîtriser la pratique du dialogue pédagogique  
Enseigner la pratique du dialogue pédagogique  
Permettre la découverte de son propre fonctionnement  
Evaluer et permettre l'auto-évaluation  
Articuler théorie et pratique  
Concevoir une progression adaptée  
Mettre en œuvre une pratique pédagogique actualisant les principes de la gestion mentale  
Assurer le suivi des stagiaires...

Le praticien doit être capable de :

Maîtriser la pratique du dialogue pédagogique  
D'amener l'autre à prendre conscience de son fonctionnement  
Proposer des remédiations  
D'aider l'autre à reprendre confiance en lui  
D'accompagner à l'autonomie...

Ces compétences exprimées de façon générale pourraient être là encore, une base de départ pour un travail de recontextualisation en situations professionnelles ainsi qu'un repérage des critères et des indicateurs.

En effet, l'intérêt de la proposition de Le Boterf de formuler les compétences au gérondif est :

- « *de traduire de façon opérationnelle les fameux savoir – être, (par exemple) plutôt que de mentionner « sens de la méthode », on indiquera avec quelle démarche ou quel type de méthode l'activité doit être réalisée*
- *de faire porter l'évaluation non pas sur la personne mais sur ses façons d'agir, sur les modalités d'action qu'elle met en œuvre*
- *de fournir des critères d'évaluation autour desquels pourra s'établir un dialogue entre la personnes et les divers acteurs participant au processus d'évaluation »<sup>162</sup>*

On trouve d'ailleurs dans les entretiens des exemples de déclinaisons spontanées des compétences en critères en utilisant le participe présent par exemple dans l'entretien D : « J'ai suivi très longtemps un enfant trisomique, au départ il ne parlait pas et je me suis demandé comment faire un DP... on peut faire un DP sans mots...Je me suis demandé comment il se représente dans la tête .... Et en observant, en recoupant les activités... en introduisant petit à petit le symbole des mots... en explorant les cinq sens ... Donc on peut faire un DP qui ne soit pas totalement verbalisé. »

Pour illustrer cette proposition de construction d'un référentiel, je vais prendre deux exemples : le praticien en situation de dialogue en face à face pédagogique et une situation concernant le formateur.

En ce qui concerne le praticien, pour lequel nous avons recueilli le plus d'informations, les situations et les compétences, repérées dans les entretiens et le questionnaire sont classées suivant les 5 points du § 1 – 3 « description des pratiques » c'est-à-dire accompagner, s'organiser, dialoguer, remédier et

---

<sup>162</sup> Guy Le Boterf « *Construire les compétences individuelles et collectives* » Eyrolles 2006 p.69

évaluer. Ce classement est en conformité avec le dispositif en 3 phases de M. Vial et N. Caparros-Mencacci tel que décrit dans § 3 – 3 soit « l'entente, le cheminement et le retour sur appris ».

### **Proposition de référentiel** (activités - critères de réalisation)<sup>163</sup>

En préalable, il semble qu'**accompagner** nécessite :

- Des connaissances théoriques : métacognition - éducativité cognitive - introspection...
- Un « pouvoir agir » :

« Ne pas avoir de handicap, de pathologies influant sur la capacité d'écoute

Etre clair sur sa posture (pas de problématique de pouvoir) et sur ses croyances et notamment en l'éducativité de l'intelligence, connaître ses limites »

Et « prendre ses responsabilités, gérer sa responsabilité et sa liberté », responsabilité comme le rappelle P. Zarifian, relevant d'une éthique professionnelle et non d'une morale : « *Assumer une responsabilité, c'est aller jusqu'au bout de sa prise d'initiative, mais c'est aussi manifester le souci d'autrui, c'est prendre conscience et compte de l'orientation de ses actions.* »<sup>164</sup>

- un « vouloir agir » sans préjugés

Le praticien doit **s'organiser** c'est-à-dire :

<b>Accueillir</b>	en faisant un entretien préalable, parfois par téléphone en faisant en sorte que l'autre se sente reconnu, entendu en établissant un contact positif en mettant l'enfant en confiance en connaissant les différentes caractéristiques des publics auxquels il s'adresse sans jugement
<b>Communiquer</b>	en étant capable de changer de point de vue, en se décentrant
<b>Ecouter</b>	pour faire émerger la demande au cours d'un entretien semi-directif
<b>Clarifier la demande</b>	en faisant un bilan pédagogique, à l'aide de documents comme les bulletins de scolarité, des productions, etc ... en étant capable de comprendre les bilans des professionnels
<b>Clarifier le cadre</b>	en traduisant le discours en pratique professionnelle en explicitant ce qu'est un suivi en gestion mentale ou en faisant vivre l'évocation en précisant la durée, le nombre de séances proposées en précisant la place des parents
<b>Obtenir l'engagement</b>	en proposant des objectifs, des buts et des moyens en disant à l'enfant que c'est lui qui décide et en lui expliquant pourquoi en proposant une prise de rendez-vous différée en ne prenant pas de rendez vous si la demande vient uniquement des parents
<b>Orienter</b>	en étant capable d'identifier les pathologies en étant en lien avec d'autres professionnels
<b>Clôturer l'entretien</b>	en faisant une synthèse et un bilan final avec l'enfant et les parents.

Le praticien est capable de **dialoguer** :

Pour cela il lui faut être au clair sur certaines connaissances théoriques :

Les concepts de gestion mentale : évocation, projet, différence entre perception et évocation, les composantes d'une évocation, langues, paramètres, espace, temps, mouvement, 1<sup>ère</sup> / 3<sup>ème</sup> personne, les gestes mentaux ou actes de connaissance, attention, mémorisation, réflexion, compréhension, analogie, liens logiques

Connaître les autres types de dialogue

Différence entre évocation et représentation

Il lui faut :

**Accompagner à l'introspection**

**Accompagner à la prise de conscience de son fonctionnement**

<sup>163</sup> Qui ne reprend que les informations recueillies

<sup>164</sup> Philippe Zarifian « *Le modèle de la compétence* » Editions Liaisons 2004 p.83

- en posant des questions qui renvoient à l'évocation
- en donnant une tâche et en demandant aux personnes de décrire, non pas l'objet mais la façon dont elles se l'étaient représenté
- Accompagner à la conceptualisation**
  - en dégagant des similitudes et des différences
  - en posant des hypothèses
- Accompagner à la problématisation**
  - en faisant en sorte que l'autre exprime le problème
  - en faisant des mises en lien
- Accompagner à l'évocation**
  - en proposant des évocations dirigées,
  - en positionnant sur des choses inconnues
  - en leur permettant de ralentir leur activité mentale
- Savoir poser des questions**
  - en « posant de vraies questions »
- S'adapter**
  - en choisissant les situations en fonction des enfants
  - en ne gardant pas la casquette « prof » pendant un dialogue
  - en connaissant et en choisissant les protocoles :
    - entretiens sur tâches
    - entretiens sur stratégies efficaces
    - en ayant une batterie d'exercices classés
    - en étant ouvert à d'autres possibles
- Etablir un rapport bienveillant**
  - en s'adressant aux personnes avec respect, « en les grandissant »
- Ecouter : écoute rogérienne ou écoute active**
  - en sachant trier, catégoriser, classer des indices dans une écoute avec empathie et congruence
  - avec humilité c'est-à-dire, en se décentrant par rapport à son point de vue et en renonçant à être celui qui sait
  - en établissant un contact non verbal ( ex : sans tourner le dos)
  - en ayant le sens de l'observation
  - en montrant par des signes physiques la relation d'ouverture (ex : synchronisation)
  - en étant « miroir », sans jugement
  - non directivité
  - inconditionnellement positive
  - accueil inconditionnel de la parole d'autrui
  - en ne cherchant pas à faire dire quelque chose que l'on attend comme en classe
  - en ne s'arrêtant pas aux pourquoi ?
  - en analysant ses réponses, en recherchant des analogies et des différences
  - en comparant ce qui a déjà été dit
  - en posant des hypothèses
  - en vérifiant ses hypothèses soit par cohérence, soit par reformulation
  - en anticipant
  - en mémorisant
  - en reformulant pour aider l'autre à élucider son fonctionnement
  - en étant capable de repérer un itinéraire mental
  - en retrouvant les caractéristiques d'un profil
- Observer**
  - d'une manière neutre, sans orienter son regard sur un point particulier
- Etre en cohérence entre les acquis de savoir et les acquis de connaissances actés**, entre le dire et le faire, en faisant ce qu'on dit et en disant ce qu'on fait et en appliquant au cours de l'entretien les principes de la gestion mentale
- Respecter l'intimité de l'autre** en ne divulguant pas le contenu des entretiens
- Se projeter**
- Anticiper**
  - en posant des hypothèses sur ce qui peut /va se passer
  - en adaptant une réponse possible
- Avoir des capacités d'analyse** en faisant des liens entre les informations recueillies au cours de l'écoute et les indices stockés

<b>Et de synthèse</b>	en faisant des synthèses intermédiaires au cours de l'entretien pour obtenir une validation
	en faisant une synthèse globale à la fin de l'entretien
<b>Etre créatif et inventif</b>	en ayant des modèles à disposition mais en étant capable de les dépasser, de les améliorer
<b>Etre habité par un projet de découverte</b>	en écoutant, en dialoguant pour permettre à l'autre de se découvrir, de découvrir ses stratégies
<b>Avoir de la patience</b>	en laissant du temps d'évocation, du temps de silence au cours de l'entretien pour permettre à l'autre de penser. (« Nécessité pour apprendre d'avoir le temps de le penser c'est-à-dire un temps pendant lequel on arrête d'être bombardé de questions »)
	en laissant du temps aux élèves pour penser

Le praticien propose des **remédiations**

<b>Analyser des situations</b>	en faisant une lecture pédagogique des situations
<b>Proposer des remédiations</b>	en établissant une relation entre la discipline et les gestes mentaux
	en prenant les accompagnés où ils sont
	en faisant des propositions (ce qui diffère de la non-directivité du dialogue)
	en sachant repérer les obstacles aux opérations mentales
	en ayant une palette de possibles à disposition
	en sachant combiner des possibles dans un projet d'invention
	en transférant à d'autres situations d'apprentissage
	en accompagnant à la prise de conscience de gestes déficitaires
	en construisant avec le jeune des « modes d'emploi » en tenant compte du profil du jeune
	en faisant des hypothèses pour compléter, enrichir, développer les évocations
	en accompagnant à l'apprentissage d'un geste mental.
	en aidant à l'identification des « pannes » et en proposant des pistes de réflexion pour trouver une solution
	en connaissant les incontournables de chaque discipline
	en faisant de l'analyse de contenus, d'objets d'apprentissage
	en mettant en évidence les incontournables d'une tâche en repérant les structures spatio-temporelles relatives à cette tâche
	en faisant de l'analyse d'erreurs
	en aidant le jeune à développer son imaginaire d'avenir
<b>S'adapter, inventer</b>	en appliquant les exemples stockés et déjà résolus avec la remédiation présente
	en faisant des propositions sans les imposer
	en restant ouvert à l'imprévu, à l'inédit

Le praticien **évalue**, il est capable de « faire un retour sur appris »

**Accompagner jusqu'à l'autonomie**

- en faisant en sorte que le jeune puisse se « débrouiller tout seul »
- en évaluant la capacité d'application
- en constatant que les notes remontent
- en prenant acte du désir du jeune d'arrêter
- en ayant atteint les objectifs

**Mettre fin à la prise en charge**

- en faisant un bilan avec les parents en terme compréhensible
- en faisant un compte rendu pour le jeune ; celui -ci peut avoir eu des « fiches méthodologiques », des « fiches Conseil » ou avoir fait un « cahier de bord »

En ce qui concerne le formateur, sur la situation : « transmettre un concept de gestion mentale », le formateur doit :

<b>Maîtriser les concepts</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>en les présentant dans leur complexité</li><li>en liant avec d'autres approches</li><li>en ayant lui même beaucoup pratiqué</li><li>en définissant le contenu sémantique des mots spécifiques</li><li>en faisant la différence entre comprendre des concepts et les transmettre</li></ul>
<b>Maîtriser les techniques d'animation de groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>en faisant émerger les attentes du groupe</li><li>en régulant le groupe</li><li>en gérant les temps de parole</li><li>en faisant des dialogues pédagogiques de groupe</li><li>en écoutant dans le respect des différences</li><li>en s'adressant avec aisance, en ayant une maîtrise du verbe</li></ul>
<b>Présenter les concepts</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>en respectant la spécificité de la gestion mentale et en n'enseignant pas la gestion mentale comme une discipline scolaire</li><li>en étant en harmonie entre le dire et le faire</li><li>en appliquant les principes de la gestion mentale c'est à dire :<ul style="list-style-type: none"><li>en pratiquant une double présentation respectant l'équilibre entre les supports verbaux et visuels, entre le concret et l'abstrait</li><li>en pratiquant une présentation dissociée</li><li>en différenciant les perceptions</li><li>en respectant des pauses évocatives</li><li>en racontant des expériences personnelles</li></ul></li></ul>
<b>Enseigner la pratique du dialogue pédagogique</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>en mettant en situation pour faire vivre l'introspection, l'écoute active, en maîtrisant les techniques d'écoute</li></ul>
<b>Articuler théorie et pratique</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>en proposant des mises en situation faisant vivre la GM</li><li>en mettant les stagiaires en situation de découverte</li><li>en permettant le lien entre les concepts abordés et la pratique professionnelle de chacun</li></ul>
<b>S'adapter / Inventer</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>en concevant une progression adaptée aux attentes du groupe</li><li>en étant capable de rebondir sur l'incompréhension pour la transformer en situation d'apprentissage</li><li>en inventant pour clarifier</li><li>en utilisant des métaphores</li><li>en étant capable de se rendre compte des nécessités de l'autre et d'y donner une réponse adéquate</li></ul>
<b>Analyser des objets d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>en repérant les incontournables d'une tâche</li></ul>
<b>Assurer le suivi des stagiaires</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>en gardant le contact, en les mettant au courant des formations, en répondant à leurs questions, en les accompagnant dans leurs projets, en permettant des échanges</li></ul>
<b>Faciliter l'auto-évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>en donnant des pistes de recherche, des supports pour retravailler les notions vues</li></ul>

Ces listes bien sûr ne sont pas exhaustives. De nombreuses informations et témoignages passionnant figurent dans les recueils de données ou dans les entretiens, malheureusement dans une synthèse, de nombreuses informations anecdotiques sont perdues.

Enfin, que ce soit pour le praticien ou le formateur, les entretiens montrent deux volets de la compétence nécessaire aux deux rôles : le « savoir interagir avec autrui » et le regard réflexif sur sa pratique.

En ce qui concerne la réflexivité, on trouve des remarques comme : il est nécessaire d'être capable de s'instrospecter, d'être clair sur ses propres projets de sens, sur sa propre gestion mentale pour ne pas influencer le dialogue, d'être capable d'apprendre de l'expérience, d'être capable de faire l'analyse de ses propres erreurs, de se positionner par rapport au savoir « quand je suis face à un objet, est ce que je réfléchis par rapport à moi-même ou suis-je réflecteur de la chose ? ce qui nous amène à revoir le positionnement du formateur soit par rapport à ses stagiaires, soit par rapport à la gestion mentale : est-ce que je suis dans un acte de compréhension de la gestion mentale avec la dimension subjective de la compréhension puisque comprendre c'est forcément par rapport à soi et par rapport à ses acquis, alors que devenir réflecteur, c'est avoir une attitude de curiosité, une attitude de vigilance par rapport à ce que contient l'objet gestion mentale » ( entretien A).

Se positionner comme un professionnel réflexif nous oblige à clarifier notre posture. Il est également nécessaire de clarifier « ces qualités humaines » repérées comme des compétences dans le questionnaire (questions 14 & 15). En fait, on s'aperçoit que, en déclinant de façon opérationnelle ces « qualités » en les critériant, on les réintroduit au niveau de compétences observables et évaluables. Par exemple, « être curieux », qui revient assez souvent, est décliné de la façon suivante dans l'entretien A : « être curieux, en s'intéressant à d'autres pratiques pour s'ouvrir à d'autres pistes » ou : « être humble : en se décentrant par rapport à son point de vue, en acceptant le point de vue d'autrui et en renonçant à être celui qui sait » ou « en revisitant constamment sa propre compréhension de la gestion mentale » ou « en se remettant en cause en continuant à se former ». Il est donc tout à fait possible en travaillant ensemble de donner du sens aux mots, de déclinier en critères évaluables les « qualités humaines » comme « disponibilité, optimiste, générosité, rigueur... »

Quant au « savoir interagir avec autrui », les avis sont à peu près unanimes sur le besoin du réseau pour inventer, besoin d'espace d'échange pour faire l'analyse de ses propres erreurs, besoin de se questionner entre pairs, besoin de mettre en place des groupes de recherche-action, avec des remarques telle « les formations sont d'autant plus efficaces que les gens sont prêts à avoir des projets d'équipe » ( entretien E)

## 8 – SYNTHÈSE

Dans cette synthèse, je voudrais revenir sur plusieurs points qui sont apparus importants dans cet état des lieux.

### A) Accompagner ou guider

Nous avons vu dans le paragraphe sur l'accompagnement ( § 3 -3 ) qu' « accompagner n'est pas guider » et qu'en fonction des définitions de M.Vial et N. Caparros-Mencacci concernant la relation éducative, processus visant l'autonomie et la relation d'aide, destinée à faciliter la réussite, il est possible d'établir une corrélation entre accompagnement et relation éducative et guidage et relation d'aide.

Or, à la lecture du référentiel sur le praticien, nous pouvons remarquer que la phase 2 du dispositif de Vial « rencontre – cheminement vers le changement » se subdivise en deux parties : dialoguer et remédier.

Dans ces deux phases, n'y a-t-il pas basculement d'une posture d'accompagnement à une posture de guidage en intégrant la remédiation, si « accompagner, c'est s'inscrire dans un processus en cours »<sup>165</sup>, remédier « mot qui a la même racine que remède, est synonyme d'action corrective »<sup>166</sup> ? La remédiation étant organisée autour de l'élaboration de modes d'emploi, de procédures d'application visant un résultat, n'y a-t-il pas glissement du processus aux procédures ?

---

<sup>165</sup> Maela Paul « L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique » L'Harmattan 2004 p.268

<sup>166</sup> F. Raynal – A. Rieunier « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés » ESF 1997

Il semble donc qu'un des problèmes de l'accompagnement en gestion mentale vienne d'une confusion entre ces pratiques et d'une méconnaissance de ce glissement. En effet, l'accompagnateur passe d'une posture accompagnant – relation éducative dans la première partie du suivi quand il permet à l'autre de prendre conscience de ses évocations, de ses stratégies mentales, de ses projets de sens, quand il est « miroir »<sup>167</sup>, à une posture de guidage – relation d'aide dans la remédiation où il est « tuteur » ou même « pilote »<sup>167</sup>

Il est donc nécessaire à l'accompagnateur d'être clair sur sa posture.

## B) La Posture

Pour J. Ardoino, « la notion de posture implique l'idée d'équilibre instable, d'effort, de travail en cours, dans la durée »<sup>168</sup> ; pour M. Vial et N. Caparros-Mencacci, « la posture n'est pas une position choisie une fois pour toute, c'est bien davantage, une façon d'être, une attitude située c'est-à-dire une façon d'aborder cette intervention-là, dans tel ou tel état et qui va donner lieu à une série de variations...Posture n'est donc pas position.»<sup>169</sup>

Et les auteurs donnent l'exemple du coaching qui identifie 4 types de posture :

- « la posture de protection, le coach donne son aval pour vous engager dans la démarche de changement (il faut en sorte que l'accompagné s'engage).
- la posture de puissance, le coach vous permet de trouver par vous-même les solutions, c'est parier sur les possibles de l'autre...
- la posture de permission vous donne l'autorisation de toutes les confidences. C'est créer un espace de travail...
- par la posture de plaisir, le coach évalue en permanence la qualité de vos progrès.»<sup>170</sup>

Le monde de la gestion mentale devrait également faire ce travail d'identification des postures possibles de l'accompagnateur. Il semble important, compte tenu de tout ce qui précède, que celui-ci soit au clair sur son propre profil, sur ses propres projets de sens, « sur sa propre gestion mentale pour ne pas influencer le dialogue » (Entretien C)

En effet, « Le professionnalisme, c'est choisi une posture en fonction de la situation, en fonction de ce qu'on veut y faire. Pouvoir jouer la posture de l'accompagnateur nécessite des compétences, des élaborations pour agir. »<sup>171</sup>

## C) L'évaluation

L'évaluation est la grande absente de ce dossier.

Dans les réponses au questionnaire, le terme « évaluation » n'est cité qu'une seule fois :

- dans la question 9 sur le rôle d'un formateur : « faciliter l'auto-évaluation »
- dans la question 14 sur les compétences du formateur : « être capable d'évaluer »
- dans la question 10 sur les suggestions : « développer l'auto évaluation »

Cette notion disparaît dans la question 15 sur les compétences du praticien.

Dans les entretiens, la notion est également très peu citée, à part dans l'entretien C qui fait mention « d'évaluation formative et sommative », d'« évaluation indirecte » et pose une question « comment évaluer des qualités humaines ? ». Il est également fait dans cet entretien des propositions pour mettre en place des « niveaux d'évaluation intermédiaires ».

Il est à noter toutefois la notion de « rencontre » :

- « chaque soutenance est une rencontre avec un dialogue approfondi » (Entretien B)
- « chaque être est une rencontre » (Entretien F)

Cette notion de « rencontre » est également défendue par M. Vial et N. Caparros- Mencacci : « l'accompagnement est une rencontre. La première idée est qu'avec l'accompagnement, on s'éloigne

---

<sup>167</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « l'accompagnement professionnel ? » De Boeck 2007 p.38

<sup>168</sup> cité par M. Vial – N. Caparros-Mencacci « l'accompagnement professionnel ? » De Boeck 2007 p.90

<sup>169</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « l'accompagnement professionnel ? » De Boeck 2007 p.91

<sup>170</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « l'accompagnement professionnel ? » De Boeck 2007 p.95

<sup>171</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « l'accompagnement professionnel ? » De Boeck 2007 p.91

*délibérément de toute attitude de maîtrise de l'un sur ce que fait l'autre. »*<sup>172</sup>

Mais peut-on évaluer une rencontre ? un cheminement ? des « qualités humaines » ?

Quels types d'évaluation avons-nous à notre disposition dans cette prise en charge ?

L'évaluation peut être :

- Sommative, elle « *a clairement une fonction de contrôle et de mesure des écarts ; sanction d'un apprentissage, elle est toujours en référence à une norme énoncée* »<sup>173</sup>
- Formative, elle « *constitue une régulation continue des processus d'apprentissage ; elle permet au formateur d'aider l'apprenant à réguler son action d'apprentissage* »<sup>174</sup>
- Formatrice et dans ce cas « *le glissement d'évaluation formative à évaluation formatrice propose de centrer l'approche sur la régulation assurée par l'élève lui-même, la distinguant d'une évaluation formative dont la régulation concerne en priorité les stratégies pédagogiques du maître* »<sup>175</sup>

Sommative, elle n'a en principe pas sa place dans l'accompagnement en gestion mentale, mais elle peut être clairement formative ou formatrice dans la phase guidage – remédiation, en fonction de comment est étayée la régulation : La remédiation peut consister par exemple dans le fait d'élargir une palette évocative ou de compléter un geste mental, dans ce cas, l'évaluation sera formative, la régulation se faisant par rapport à des critères explicités par le praticien, mais la régulation peut être également effectuée par l'élève lui-même en fonction de « modes d'emploi », de procédures, de critères élaborés ensemble et la fonction de régulation appartient alors à l'élève gérant son « autoquestionnement »<sup>176</sup>. Mais cela ne veut pas dire qu'il est seul, cela signifie que c'est lui qui mène le jeu, qu'il définit et réajuste au fur et à mesure ses propres critères, « *le critère n'étant plus alors une norme à respecter mais devient un outil de travail, lui-même améliorable et régulable* »<sup>177</sup>, l'accompagnement en gestion mentale étant orienté vers un but : permettre à l'élève d'accéder à plus d'autonomie dans notamment une plus grande conscientisation de ses propres processus de pensée.

Dans ce cadre, nous faisons ensemble de l'analyse de « pannes » ainsi que de l'analyse de tâches : quels sont les incontournables de la tâche ? que nécessite cette tâche en terme d'invariants et quels sont les obstacles à la mise en route des opérations mentales nécessaires pour effectuer cette tâche ? Nous faisons également l'analyse des productions et des « erreurs » en les dédramatisant car ainsi que le précise J.J. Bonniol « *l'erreur pour être rectifiée doit être admise comme telle ... sans induire de culpabilité* »<sup>178</sup>

L'analyse de l'erreur suppose que l'accompagnateur soit au clair avec ses représentations du concept. En effet plusieurs visions sont possibles comme le précise A. Jorro : « *faute, erreur, agencements inventifs renvoient vers trois manières d'accueillir la production scolaire. Si la faute dépend d'une conception morale, l'erreur quant à elle, surgit du discours scientifico-didactique marqué par la pensée de Bachelard, discours que nuance l'idée de résistance dans les processus de changement. Une troisième voie, en marge des deux précédentes, prend le parti de décrire les agencements inventifs qui traduisent la débrouillardise de l'élève* »<sup>179</sup>

En classe, l'erreur sanctionnée par une note, mesure essentiellement « *l'écart entre la production de l'élève et les attendus de l'enseignant* »<sup>180</sup>, mais elle ne peut pas fournir d'informations sur le comment fait l'élève pour produire et encore moins comment il fait « dans sa tête ».

Or en face à face pédagogique, nous allons nous intéresser à comment il s'y est pris, comment il a produit, quelles sont ses représentations et comment il évoque, comment il pense le concept qui a conduit à cette production ; l'analyse des erreurs est faite par rapport à l'élève et non pas par rapport à

---

<sup>172</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *l'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007

<sup>173</sup> cours en ligne

<sup>174</sup> cours en ligne

<sup>175</sup> cours en ligne

<sup>176</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *l'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007

<sup>177</sup> cours en ligne

<sup>178</sup> JJ Bonniol « *la passe ou l'impasse, le formateur est un passeur* » Cahier d'Aix n° 1, 1996 p. 13

<sup>179</sup> Anne Jorro « *l'enseignant et l'évaluation* » De Boeck université 2000 p.21

<sup>180</sup> cours en ligne

une norme extérieure. Le dialogue pédagogique permet de faire émerger « *la logique de l'élève* » très souvent « *différente de celle de la discipline* »<sup>181</sup> ou même de celle de l'enseignant.

Rejoignant totalement le dialogue pédagogique, A. Jorro nous invite à tenir compte des « *agencements inventifs* » de l'élève. Se centrer sur l'élève et lui permettre d'évoquer ses « inventions » car il n'y a dans ce cas pour l'élève « *ni faute, ni erreur mais une invention qui constitue pour l'élève, un pas gagné dans l'acquisition à venir d'une compétence... Aussi, l'inventivité renverse-t-elle l'image négative de l'imagination laquelle restait sous-jacente dans la conception de l'erreur.* »

Le dialogue pédagogique permet de déterminer les origines des erreurs, permet aux élèves de prendre conscience des processus qui sous-tendent la production d'erreurs, et leur permet de prendre eux-mêmes en main la régulation de leur processus. De plus, replacer l'erreur par rapport à la capacité de l'élève à l'invention ou à l'imagination lui renvoie une image positive de lui-même et permet d'engager plus facilement la dynamique de la remédiation. En d'autres termes, l'accompagnement métacognitif permet de rendre à l'élève la responsabilité de son auto-régulation, et en lui rendant le pouvoir, participe à la restructuration de son image de soi.

Quant à la première phase de l'accompagnement précédant la remédiation, phase totalement dédiée à la prise de conscience par l'élève et ses processus d'apprentissage, phase introspective, M. Vial et N. Caparros-Mencacci, nous mettent en garde sur la difficulté de construire une évaluation de l'accompagnement car le « *processus d'apprentissage en tant que cheminement n'est pas entièrement descriptible* »<sup>182</sup>

Car il s'agit bien d'un processus. JJ Bonniol défend l'idée que « *le formateur ne les verra jamais tels qu'ils sont ; il ne pourra les voir que par réfraction, ou dans le miroir des procédures utilisées... Aucun d'entre nous jamais ne pourra réguler le processus d'un autre. Nous pouvons participer à la régulation qu'un sujet en apprentissage peut faire des méthodes qu'il adopte, des procédures qu'il emploie, des techniques qu'il choisit parmi d'autres... mais le formateur n'a alors participé qu'à une régulation directe sur ces procédures, ces méthodes, ces techniques ...* »<sup>183</sup>

On ne peut pas réguler les processus de l'autre, mais on peut lui donner les moyens de réguler ses propres processus ; de même que l'on ne peut pas donner du sens pour l'autre, mais on peut lui permettre de construire son propre sens.

En résumé, plusieurs niveaux d'évaluation sont repérables dans cet accompagnement :

- Au niveau du jeune, l'évaluation peut se situer au niveau des procédures, à réguler avec le praticien dans une évaluation formative ou formatrice, elle peut aussi se situer au niveau des processus, dans une autorégulation.
- Quant au praticien, il lui faut faire preuve d'inventivité en temps réel, dans l'action, puisque qu'aucun accompagnement ne ressemble à un autre. « *L'évaluation est ici le travail en situation de critères implicites ou explicites...* » L'évaluation est alors « *située* »<sup>184</sup>
- Ce concept « d'évaluation située » n'est-il pas à rapprocher du concept de « praticien réflexif » défini par D. Schön comme celui qui sait ce qu'il fait en même temps qu'il le fait, ce qu'il appelle la « réflexion en cours d'action et sur l'action » : « *Ils réfléchiront en cours d'action aux signes que leur renvoie la situation et modifieront leur attitude qui passera du « que faire si ? » à une reconnaissance des implications ; leur préoccupation limitée à l'unité s'étendra à l'ensemble et leur exploration deviendra engagement* »<sup>185</sup> ?
- Le praticien est aussi évalué de l'extérieur et nous avons vu précédemment (§ 3-7) qu'il est possible de réintroduire les « valeurs humaines » au niveau des compétences en les critériant.

Mais en prenant comme base du travail une autre définition de la compétence, un autre référent, il n'aurait peut-être pas été possible de réintégrer les « valeurs humaines » dans un référentiel de compétences. Est ce que finalement la lecture de la réalité ne dépend pas en fait du référent auquel on adhère et qui est coloré, déformé par nos valeurs et notre vision du monde ?

---

<sup>181</sup> Anne Jorro « *l'enseignant et l'évaluation* » De Boeck université 2000 p.26

<sup>182</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *l'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p. 144

<sup>183</sup> JJ Bonniol « *la passe ou l'impasse, le formateur est un passeur* » Cahier d'Aix n° 1, 1996 p. 18

<sup>184</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.303

<sup>185</sup> D. Schön « *Le praticien réflexif* » Les éditions logiques 1994 p.138

## D) La transversalité

Dans ce dossier, il était question de compétences transversales.  
La transversalité est l'autre grande absente de ce dossier.

Dans les entretiens, il est fait mention de la notion de « savoir-être » (entretiens A & C) et de qualités du formateur « difficiles à définir » (entretien D). De plus, l'entretien D « s'inscrit en faux par rapport à gestion mentale et transversalité », pose la question du transfert « lien ou transfert ? N'y aurait-il pas confusion entre les deux termes ? » et met l'accent sur la contextualisation de la situation « j'emploie une situation comme celle-ci et avec toutes les compétences acquises dans cette situation ».

Par contre, dans l'entretien E, on trouve un long développement sur « transversalité » et « transférabilité », la transversalité étant mise en lien avec « la nécessité de l'évocation », avec « les gestes mentaux qui vont fonctionner différemment pour chaque individu selon ses propres choix et ses goûts, certains ne vont pas mettre en œuvre pour l'histoire géo les ressources qu'ils mettent en œuvre pour les maths, alors que ces ressources ils les ont, c'est cette idée-là de la transversalité » et elle précise « il y a deux choses dans l'idée de transversalité, il y a quelque chose de commun, mais ce n'est pas seulement les points communs, c'est le fait que ça permet d'aller de l'un à l'autre, c'est ce qui est commun qui fait le pont, mais c'est parce que c'est un pont. Donc il y a l'idée du passage et l'idée des points communs qui permettent de passer ...- La transversalité serait plus sur les processus ou bien les particularités du profil... »

Quant à la transférabilité, il est mentionné dans cet entretien E qu'on « parlerait de transfert s'il s'agit des connaissances elles-mêmes. Par exemple la connaissance de faire un diagramme, on l'utilise en math, mais on peut aussi le même le retrouver en géo »

Pour résumer, nous avons vu qu'en ce qui concerne le savoir-être ou les qualités humaines, il est tout à fait possible de les réintégrer dans un référentiel, en fonction du prisme à travers lequel la réalité est lue, en fonction du référent que l'on s'est donné, c'est-à-dire « *ce par rapport à quoi* »<sup>186</sup> l'analyse de la situation est effectuée.

Comme nous l'avons précédemment (§ 2 – 3) B. Rey remet « les compétences transversales en question » : « une compétence ou une capacité ne s'applique qu'au domaine au sein duquel elle a été apprise. »<sup>187</sup> ; Une compétence n'est donc pas transversale puisqu'elle est contextualisée.

Par contre, dans l'idée du « passage » (entretien E ci-dessus) n'est-ce pas l'idée de transfert qu'il faut entendre ? ainsi défini par M. Genthon « *Le transfert est une notion clé, sorte de concept articulatoire entre apprentissage et cognition, entre savoir et sens dans les situations éducatives.* »<sup>188</sup>

Sur le transfert, nous avons d'abondantes références, notamment J.J. Bonniol et M. Vial qui mentionnent que « *lorsque l'on s'intéresse au transfert d'apprentissage, il convient de faire acquérir des outils métacognitifs, de gestion, de contrôle et d'évaluation de leurs propres activités.* »<sup>189</sup> ; J.J. Bonniol précise par ailleurs que « *le critère va être un outil prodigieux permettant en particulier les transferts d'une discipline à une autre, car ce sont les mêmes critères qui, souvent, intéressent des disciplines différentes mais comme elles ont des corpus différents, des référentiels différents, elles fabriquent d'autres objectifs sur des critères qui sont parfois exactement les mêmes que ceux du collègue d'à côté.* »<sup>190</sup>

D'où l'intérêt de travailler sur les outils métacognitifs et sur un référentiel déclinant les critères de réalisation, permettant le « pont ou le passage » (Entretien E ci-dessus) d'une situation à une autre.

## E) Ethique et déontologie

---

<sup>186</sup> Gérard Figari « *Evaluer, quel référentiel ?* » De Boeck 1994 p. 44

<sup>187</sup> Bernard Rey « *Les compétences transversales en question* » ESF 1996 p.143

<sup>188</sup> Michèle Genthon « *Lectures plurielles de l'apprentissage* » Les cahiers d'Aix n° 5, 1996 p. 45

<sup>189</sup> J.J. Bonniol – M. Vial « *Les modèles de l'évaluation* » De Boeck 1997 p. 201

<sup>190</sup> JJ Bonniol « *La passe ou l'impasse, le formateur est un passeur* » Cahier d'Aix n° 1, 1996 p.25

M.Vial et N.Caparros-Mencacci nous mettent en garde sur la confusion entre déontologie et éthique, celle-ci étant souvent pensée « comme un corps de prescriptions » et nous invitent à nous démarquer de « *l'éthique de la responsabilité et l'éthique du désir car seule l'éthique de la relation paraît compatible avec l'accompagnement professionnel.* »<sup>191</sup>

Pour eux, « *l'éthique de la responsabilité vise en fait une objectivation des conduites, une responsabilisation des sujets menant à une optimisation des résultats ... En réaction à cette éthique de la responsabilité, est apparue l'éthique du désir, du sujet relié aux autres mais soumis à son inconscient, à sa libido. Alors, on glisse vers un sujet agi de l'intérieur par des forces qui le dépassent, des processus qu'il subit...un sujet qu'il faut encore une fois surveiller ou soigner* »<sup>192</sup>

Il ne s'agit ni de « gérer » une situation, ni de « classer », de « soigner » ou de « surveiller » mais de développer une « *éthique de la relation* » qui « *s'arrime sur une certaine conception du sujet, de l'inconscient, du social et de la reliance et donc sur un certain modèle de l'agir.*

*Les problèmes relevant de l'éthique ne sont plus abordés pour être toujours résolus mais pour être l'occasion de problématisation et d'apprentissages (apprendre le monde dans lequel je vis)*»<sup>193</sup>

Et là on retrouve donc la nécessité pour l'accompagnateur d'être capable d'accompagner à la conceptualisation, à la problématisation, d'être lui-même en processus « d'autoquestionnement », de décentration, de créativité, d'inventivité, de « *savoir rester en suspens pour laisser du temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer, pour inventer son œuvre* »<sup>194</sup> ; ne reconnaît-on pas là un des principes de base de l'accompagnement en gestion mentale : laisser du temps à l'autre pour penser « dans sa tête », pour mettre en lien, pour découvrir, pour inventer, bref pour évoquer ?

Une fois clarifié le « modèle de l'agir », il me semble important que les organismes fédérateurs travaillent à un code de déontologie du praticien / formateur en gestion mentale, tel que s'en est doté la Société française de Coaching<sup>195</sup>

## 9 – PROPOSITIONS

Ce dossier, à travers le questionnaire et les entretiens, met en évidence les limites de la formation actuelle, des besoins et des demandes, notamment sur les items suivants :

- Le dialogue pédagogique : l'introduire plus tôt dans la formation et avoir plus de possibilité pour le pratiquer, s'y entraîner
- La formation continue et le besoin de rencontrer des « pairs », d'espace d'échange de pratiques, de rencontres, de recherche
- Le besoin de supervision, d'un meilleur suivi des stagiaires
- La nécessité pour les praticiens et pour les formateurs « d'être au clair sur leur propre profil »

Il apparaît donc que la formation actuelle, finalement assez théorique, ne correspond pas véritablement aux besoins des stagiaires et qu'une réflexion sur son amélioration s'impose, notamment par :

- La mise en place d'une véritable alternance théorie-pratique, car on acquiert des « *compétences incarnées ...en passant de l'expérientiel à des savoirs d'expérience, par une pratique réflexive, soutenue par des lectures qui permettent de dire ce que l'on a à dire* »<sup>196</sup>
- La prise en compte du temps nécessaire à la constitution de compétences professionnelles. « Ca prend du temps » a t-il été dit dans l'entretien D et cette notion de durée est mise en exergue par G. Vergnaud « *La durée est une caractéristique essentielle de la formation de l'expérience* »<sup>197</sup>

---

<sup>191</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.104

<sup>192</sup> id

<sup>193</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.105

<sup>194</sup> id p.106

<sup>195</sup> www.sfcoach.org

<sup>196</sup> M. Vial – N. Caparros-Mencacci « *L'accompagnement professionnel ?* » De Boeck 2007 p.70

<sup>197</sup> G. Vergnaud « Au fond de l'action, la conceptualisation » in « *Savoirs théoriques et savoirs d'action* » PUF 1996 p.285

- La mise en place de supervision, tutorat ou compagnonnage
- La prise en compte de la réflexivité, par une information théorique sur les travaux de D. Schön notamment, et sur la métacognition plus généralement, mais aussi par la mise en place de pratiques d'une « double écoute » : j'écoute l'autre dans le dialogue mais je m'écoute aussi en étant en train de dialoguer et peut être serait-il intéressant, dans les formations, de mettre en place, après des dialogues effectués, des dialogues pédagogiques de l'accompagnateur pour qu'il prenne conscience de comment il pense pendant qu'il dialogue et d'ainsi organiser une mise en pratique d'un espace réflexif car « *on fera confiance à un professionnel s'il est capable de prendre du recul, non seulement par rapport à la situation sur laquelle il intervient, mais également par rapport à ses pratiques et aux ressources qu'il met en œuvre. On attend de lui qu'il comprenne pourquoi et comment il agit dans telle ou telle circonstance. Et qu'il puisse en rendre compte. Cette intelligence des situations et cette connaissance de lui-même supposent une mise à distance.* »<sup>198</sup>
- La mise en place d'espace d'analyse de pratiques qui permettent aux praticiens de se rencontrer et d'échanger mais surtout un espace qui leur donne un lieu de parole distanciée, de « mise en récit du vécu » comme le précise Le Boterf : « *le récit rend l'expérience partageable avec autrui. Il est souvent important de parler de sa pratique avec quelqu'un pour pouvoir en prendre conscience, pour la mettre à jour. L'action doit être explicitée pour devenir un objet de réflexion et permettre un travail sur le travail.* »<sup>199</sup>  
L'analyse de pratiques permet ainsi la conceptualisation comme le montre G. Vergnaud. S'appuyant sur le concept de schème, il montre que la « mise en mots de connaissance en acte est difficile » certes, mais c'est bien cette mise en mots, à travers l'explicitation qui va permettre la théorisation : « *sans le langage naturel et sans le symbolisme, la théorie serait impossible* »<sup>200</sup>
- La mise en place d'une évaluation réfléchie en incluant des pratiques d'évaluation formative, formatrice ou d'auto-évaluation dans la formation, en permettant aux stagiaires, en s'inspirant du travail fait par M. Vial sur le « différentiel dans la formation en alternance »<sup>201</sup>, de s'approprier les référentiels proposés.

Ce travail de réflexion et de restructuration ne peut se faire que par les acteurs eux-mêmes. Les propositions de ce dossier peuvent servir de base à une étude plus approfondie, mais n'ont pas de valeur institutionnelle à ce jour car ainsi que le souligne G. Figari : « *Qui a compétence pour élaborer un référentiel ?* » et il précise : « *En invoquant des références, fussent-elles multiples, on réintroduit le problème de la légitimité de leur choix en même temps que le risque de confusion entre recherche de données explicatives et établissement de nouvelles normes. Le problème résiderait alors, non dans l'existence même du cadre de référence, mais dans sa justification et sa reconnaissance par les acteurs concernés.* »<sup>202</sup>

Il serait donc souhaitable de mettre en place une recherche-action qui concernerait, non seulement les personnes référentes qui ont été interrogées dans cette enquête, mais aussi les formateurs et les praticiens de terrain qui seuls peuvent décrire leur pratique ou être observés dans leur pratique et contribuer ainsi à l'état des lieux et à l'inventaire des « situations » mais aussi à l'élaboration d'un référentiel d'activités, partagé par tous, référentiel pouvant servir de base à l'élaboration d'un référentiel de formation.

A ces propositions sur le « savoir-agir », il faudrait rajouter des propositions s'inspirant de celles de Le Boterf pour l'amélioration du « pouvoir agir » et du « vouloir agir » :

- Pouvoir agir en définissant « *les pouvoirs et les marges de manœuvre permettant de prendre des initiatives, en établissant une délégation de responsabilités... la mise à disposition d'un réseau de ressources ...*

---

<sup>198</sup> Guy le Boterf « *Repenser la compétence* » Eyrolles 2008 p.55

<sup>199</sup> Guy le Boterf « *Repenser la compétence* » Eyrolles 2008 p.56

<sup>200</sup> G. Vergnaud « Au fond de l'action, la conceptualisation » in « *Savoirs théoriques et savoirs d'action* » PUF 1996 p.289

<sup>201</sup> M.Vial « Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages » *Cahier d'Aix* n°2, 1996

<sup>202</sup> Gérard Figari « *Evaluer, quel référentiel ?* » De Boeck 1994 p. 32

- *Vouloir agir sera encouragé par des enjeux clairs et partagés, une visibilité sur les évolutions professionnelles, des actes de reconnaissance, de confiance et de considération qui faciliteront la prise de risque et l'engagement de la personne ... »*

Parallèlement à l'amélioration de la formation, il semble également important d'initier une réflexion sur la construction d'une identité professionnelle.

Pour G. Le Boterf « *l'identité professionnelle, c'est la façon dont un professionnel habite son métier, dont il l'interprète personnellement, dont il lui donne du sens. Cette construction est permanente, évolutive* »<sup>203</sup> et il précise par ailleurs que « *le professionnel est la personne à qui un commanditaire ou un destinataire peut faire confiance pour qu'il prenne l'initiative de fournir des réponses pertinentes dans une situation-problème et qui ne laisse rien échapper d'important concernant : la demande, les spécificités du destinataire, la situation-problème, les exigences, les règles de l'art et l'éthique propres au domaine professionnel qui est le sien, les ressources non seulement personnelles mais de son réseau ..* »<sup>204</sup>

Dans ce dossier, des pistes de réflexion ont été balisées sur ces différents points, en mettant en évidence les attentes des acteurs, leurs besoins notamment le besoin de fonctionner en réseau, en clarifiant le champ d'intervention, les valeurs, l'éthique et la déontologie, en faisant des propositions sur l'élaboration de référentiels, l'introduction de l'évaluation, sur l'amélioration de la formation, mais elles demandent à être approfondies, explorées et exploitées par le groupe afin de définir ensemble les caractéristiques d'une identité professionnelle.

---

<sup>203</sup> Guy le Boterf « *Repenser la compétence* » Eyrolles 2008 p.60

<sup>204</sup> Guy le Boterf « *Construire les compétences individuelles et collectives* » Eyrolles 2006 p.244

## CONCLUSION

Arrivée au terme de ce travail, il me faut maintenant conclure ; exercice difficile qui oblige à mettre un terme à une expérience véritable, une recherche « clinique ou quasi-clinique » comme celle-ci ne peut pas laisser indemne. Il a fallu questionner, interroger, dialoguer, chercher, comprendre mais aussi se questionner, s'interroger, se comprendre. M. Vial dit « le chercheur cherche en même temps qu'il conduit un travail sur lui-même »<sup>205</sup> et combien il a raison !

Pour faire une conclusion moins subjective, ce travail a permis de faire un état des lieux sur les organismes balisant le paysage, de mieux les situer dans l'histoire de la gestion mentale, de situer celle-ci dans le champ de l'accompagnement pédagogique, de comparer les différentes formations proposées, d'avoir une première image statistique du monde de la gestion mentale. La parole a été donnée aux acteurs pour leur permettre d'exprimer leurs compétences telles qu'ils les ressentent ou les vivent, leurs valeurs, leurs représentations, leurs besoins : besoin d'un réseau pour interagir, besoin d'espace de paroles, d'échange de pratiques pour développer leur capacité à réfléchir « sur l'action en cours d'action », besoin de s'organiser en tant que professionnels, de mettre en place une véritable réflexion éthique, de poser des cadres déontologiques et de donner une lisibilité à leurs actions.

Nous avons vu que donner à lire les actions, les situations était possible à travers un choix méthodologique et un positionnement conceptuel. Le manque de lisibilité du monde de la gestion mentale ne tient pas au fait que le praticien « accompagne », « permette à l'autre de prendre conscience de ses processus mentaux » ou travaille sur de la « transversalité ». Si on substitue à cette association « processus de pensée - savoir être - qualités humaines non évaluables » une association de type « compétence - référent - référentialisation – évaluation » alors on donne de la lisibilité à nos pratiques.

Des pistes ont été ouvertes, notamment par une proposition de référentiel, à ne pas considérer comme un produit fini, mais au contraire en devenir et bien évidemment à parfaire dans une démarche collective. Il en est de même pour les propositions concernant l'amélioration de la formation et l'introduction de l'évaluation dans les cursus.

Et je conclurai sur une citation de Thierry Ardouin pour qui il existe un lien constructif entre référentialisation et professionnalisation ; le processus de référentialisation permettant de rendre plus lisible les situations et l'organisation du monde du professionnel concerné : « *Au niveau de l'individu, la professionnalisation est le fait d'accroître ses compétences et de passer d'un statut d'amateur à un statut professionnel... Dans ce sens, la création de référentiels emploi, compétences et formation est bien un moyen de progression professionnelle, de développement de compétences et de reconnaissance de ce savoir-faire. Par l'existence de ces référentiels, il y a aussi une lisibilité du travail réalisé, de sa spécificité et donc une forme de reconnaissance professionnelle... par la réalisation des référentiels, il y a un positionnement social du métier et un moyen de sa reconnaissance. Il est en effet clairement identifié que cette profession, en train de se construire, nécessite des compétences, des savoirs et des « tours de main » acquis par l'expérience mais aussi par la formation, qui la différencie des autres métiers... Au niveau de l'institution, la référentialisation donne des moyens de régulation, de contrôle, d'évaluation de la profession et participe donc à la professionnalisation* ».<sup>206</sup>

Rendre plus lisible le « monde de la gestion mentale » était bien l'objet de ce mémoire.

---

<sup>205</sup> Cité par N. Caparros-Mencacci Cahier d'aix n° 31 p.24

<sup>206</sup> Thierry Ardouin « Ingénierie de formation pour l'entreprise » 2<sup>ème</sup> édition Dunod 2006 p.119

## BIBLIOGRAPHIE

- Abernot Y. - Ravestein J. *Réussir son master en sciences humaines et sociales*, Dunod 2009
- Ardouin T. *Ingénierie de formation pour l'entreprise* 2<sup>ème</sup> édition, Dunod 2006
- Ardoino J. « *Finally, it is not pedagogy without project* » Education Permanente n°87, 1986
- Berbaum J. « *Développer la capacité d'apprendre* » ESF 1991
- Bonniol J.J., « *la passe ou l'impasse, le formateur est un passeur* », Les cahiers d'Aix n°1, 1996
- Bonniol J.J. - Vial M. *Les modèles de l'évaluation*, De Boeck 1997
- De la Garanderie A. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Bayard 1984
- De La Garanderie A. *Les profils pédagogiques*, Bayard Editions 1993
- De La Garanderie A. *Comprendre et imaginer*, Bayard Editions 1987
- De la Garanderie A, *Défense et Illustration de l'Introspection*, Bayard 1989
- De La Garanderie et Arquie D. *Réussir, ça s'apprend*, Bayard Editions 1994
- De La Garanderie A. *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Bayard Editions 1996
- De La Garanderie A. *Critique de la raison pédagogique*, Nathan 1997
- De La Garanderie « *Comprendre les chemins de la connaissance* » Chronique Sociale, 2002
- De La Garanderie A., « *Plaisir de connaître, bonheur d'être* » Chronique Sociale 2004
- Evano C. « *La gestion mentale, un autre regard, une autre écoute en pédagogie* » Nathan Pédagogie 1999
- Eymard C. - Vial M. « *La clinique -Essai 1 : de la thérapie à la recherche* » Les cahiers d'Aix n°23, 1999
- Eymard C. - Vial M. « *La clinique – Essai 2 : Une méthode pour la recherche en sciences de l'éducation* » Les cahiers d'Aix n°31, 2000
- Figari G. *Evaluer, quel référentiel ?* De Boeck 1994
- Giry M. *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Hachette Education 1994
- Gardner H. *les intelligences multiples*, Retz 1996
- Gaté J.P. *Eduquer au sens de l'écrit*, Nathan 1998
- Genthon M. « *Lectures plurielles de l'apprentissage* » Les cahiers d'Aix n° 5, 1996
- Grawitz M. *Méthode des sciences sociales*, 9<sup>ème</sup> édition Editions Dalloz 1993
- Jonnaert P. *Compétences et socioconstructivisme*, De Boeck 2002
- Jorro A. *l'enseignant et l'évaluation*, De Boeck université 2000
- Le Bouëdec G. *L'accompagnement en éducation et en formation*, L'Harmattan 2001
- Le Boterf G. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles 2006
- Le Boterf G. *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*, Eyrolles 2007
- Le Boterf G. « *repenser la compétence* » Eyrolles 2008
- Meirieu P. *Le choix d'éduquer*, ESF 1991
- Morin E. *La tête bien faite*, Seuil 1999
- Mucchielli R. *L'analyse de contenu*, ESF 1974 9<sup>ème</sup> édition 2006
- Mucchielli R. *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, ESF 1993
- Nazaré-Aga I. *Je suis comme je suis*, Les éditions de l'homme 2008
- Paul M. *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan 2004
- Rey B. *Les compétences transversales en question*, ESF 1996
- Rogers C. *Le développement de la personne*, trad. française, Dunod 1968
- Schön D. *Le praticien réflexif*, les éditions logiques, 1994
- Vergnaud G. « *Au fond de l'action, la conceptualisation* » in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF 1996
- Vermersch P. *L'entretien d'explicitation*, ESF 1994
- Verneyre M., « *Sens et finalité de l'entretien pédagogique* », revue gestion mentale n° 5, Bayard, 1993
- Verneyre M. « *L'iceberg de la gestion mentale* » in *La gestion mentale en questions* sous la direction de C. Gardou, Erès 1995
- Vial M - Caparros-Mencacci N. *L'accompagnement professionnel ?* De Boeck 2007
- M. Vial « *Accompagner n'est pas guider* » Conférence aux formateurs de l'école de La Léchère, Suisse 2006
- M.Vial « *Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages* » Cahier d'Aix n°2, 1996
- Zarifian P. *Objectif compétence*, Editions Liaisons 2001
- Zarifian P. *Le modèle de la compétence*, Editions Liaisons 2004
- Zakhartchouk J.M. « *La gestion mentale au fil du temps* » in *Les Cahiers Pédagogiques* n°381, février 2000

### Ouvrage collectif :

« *Le dialogue pédagogique par un groupe de formateur* » GM Recherche mai 2006

### Dictionnaires :

Dictionnaire Historique de la langue française, sous la direction d'A. Rey, 1998

F. Raynal – A. Rieunier « *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* » ESF 1997

**Ressources en ligne :**

J.P. Boutinet « *Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme* » sur le site : [www.carrierologie.uqam.ca](http://www.carrierologie.uqam.ca)

FLESSAS J. « Les difficultés d'apprentissage », *Revue Education et francophonie* Volume XXV No 2, automne-hiver 1997.  
<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>

Germain-Rutherford A. diaporama réf 194973-2014ppt « les différentes théories de l'apprentissage » Université d'Ottawa, Canada

<http://metacognition.com.ifrance.com/unedefinition.htm>

Cours en ligne <http://campus.univ-corse.fr>