

**Sommaire :**

L'enseignement des langues vivantes p.1, 3,4

J'ai lu pour vous p. 2

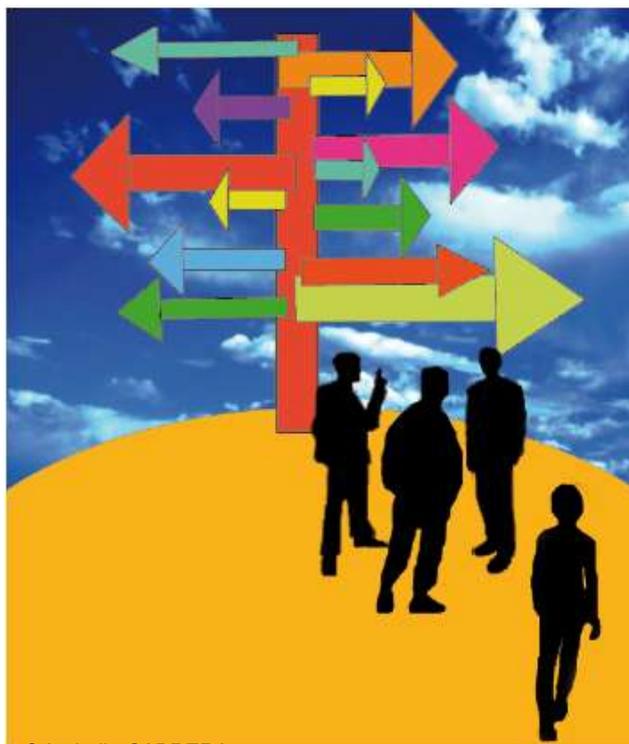
Témoignage sur le stage d'été p. 5 à 8.

Echos des Associations p. 11,12.

# La Lettre d'IF

Décembre 2009

Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux



© Isabelle CABRERA

## EDITORIAL

La vie est rencontre, et les échanges en président tous les temps. Qu'ils soient amicaux, culturels, économiques, anecdotiques ou fondamentaux, ces échanges nécessitent un dialogue dans lequel chaque interlocuteur va s'efforcer d'écouter la demande de l'autre pour y répondre. Actuellement une autre dimension s'avère incontournable, celle de l'international. En effet nous travaillons à l'échelle planétaire et par conséquent nous ne pouvons ignorer la langue de nos voisins. De plus, apprendre une langue vivante c'est comme toucher l'âme d'un peuple, c'est comprendre l'autre dans ce qui le structure en profondeur. Le mot « vivant » palpite comme un cœur et indique bien ce chemin qui vise à comprendre et à apprécier le langage de l'autre.

Mais comment retrouver ce plaisir de connaître qui assurera le bonheur d'être avec l'autre ? C'est ce qu'essaieront d'illustrer les témoignages qui suivront ce premier regard sur l'enseignement des langues vivantes.

Martine CLAVREUL

## L'enseignement des langues vivantes :

Cet article est le fruit d'une coopération amicale et efficace entre deux germanistes chevronnées. **Annie RAYNAUD**, professeur au lycée allemand de Toulouse, formatrice en gestion mentale, expose la première partie. La seconde est l'œuvre de **Fabienne PAULIN-MOULARD**, inspectrice d'académie, inspectrice pédagogique régionale d'allemand.

Tous les lecteurs intéressés par cette question de l'enseignement des langues vivantes sont chaleureusement invités à faire part de leurs remarques et à apporter leurs témoignages de pratiques en écrivant à la rédaction qui transmettra aux intéressées ([ifnormandie@wanadoo.fr](mailto:ifnormandie@wanadoo.fr)).

## Grandes ambitions, projets contradictoires ?

A l'époque où les voyages d'un pays à un autre sont devenus banals, les échanges économiques incontournables, il n'est pas rare de voir figurer dans les offres d'emploi, comme condition préalable « anglais/allemand ou espagnol exigés ».

Or, où en est l'enseignement des langues en France ? Et dans les autres pays européens ? Quels sont les objectifs de l'école ? Concordent-ils avec ceux de notre société ?

### Rappel historique :

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, Diderot séjournait en Russie, le roi de Prusse conversait en français avec Voltaire, Montesquieu s'inspirait des idées libérales de l'Angleterre. Jusqu'au milieu du siècle dernier, la maîtrise des langues étrangères était l'apanage des milieux aisés et cultivés, on nouait des liens privilégiés à l'étranger et la communication se situait au niveau d'échanges essentiellement intellectuels. (suite p.3)

## ÉCOLE ET SAVOIR DANS LES BANLIEUES... ET AILLEURS

Bernard CHARLOT, Elisabeth BAUTIER, Jean-Yves ROCHEX, Armand Colin 1992

Ce livre est un compte-rendu de recherches menées entre 1988 et 1991 dans la région parisienne. Le début du livre resitue l'analyse de l'échec scolaire dans l'histoire de la sociologie et reprend notamment les thèses :

- de la « reproduction » : l'école juge la compétence des élèves par rapport à la culture de la classe dominante (Bourdieu, Passeron, 1970)
- une variante de cette thèse de la reproduction axée sur les besoins de la division capitaliste du travail (Baudelot, Establet, 1971)
- du « handicap socio culturel » : il manque aux élèves issus des classes défavorisées des compétences linguistiques et culturelles.

Néanmoins, ces thèses ne permettent pas d'expliquer pourquoi certains enfants issus des classes défavorisées réussissent ni pourquoi certains issus des classes favorisées échouent. Les auteurs vont tenter de répondre à cette question.

Ils constatent que « certes l'individu se construit dans le social, mais il s'y construit au cours de son histoire singulière ». Ils posent donc la question suivante :

« Quel sens l'enfant attribue t-il au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ? Quel sens donne-t-il à ce qu'on y apprend et aux façons d'apprendre ? » et ils se fixent comme objectif « d'identifier les processus qui structurent les histoires singulières » en posant comme principe que ces processus présentent une certaine généralité.

Les auteurs interrogent les élèves sur leur rapport au savoir par le biais d'un « bilan de savoir » : le bilan de savoir est un texte rédigé à partir de la consigne suivante : « J'ai ...ans. Depuis que je suis né, j'ai appris beaucoup de choses. Qu'est ce qui est important pour moi dans tout cela ? Et maintenant qu'est ce que j'attends ? Il ne s'agit pas de faire un inventaire mais de repérer ce que ces élèves jugent important de savoir. Ces bilans ont été complétés par des entretiens semi-directifs. Il s'agit de prendre en compte l'histoire scolaire des élèves en tant qu'histoire singulière.

Ces bilans et entretiens ont permis de comparer trois populations : des élèves de ZEP de la banlieue

nord de Paris et des élèves d'un collège de la banlieue sud, soit en réussite, soit en échec. Ils ont ensuite été corrélés avec une série d'entretiens similaires menés dans deux écoles primaires, à St Denis et à la Courneuve.



Les chercheurs mettent en évidence un ensemble de points donnant à l'échec scolaire un éclairage particulier.

Ils reprennent le concept d'« habitus » de P. Bourdieu, mais jugent ce concept insuffisant pour expliquer l'échec scolaire qu'ils souhaitent replacer dans l'histoire du sujet. A la question « que veut dire apprendre ? Travailler à l'école ? », ils dégagent trois types de réponse :

**1 - apprendre ne fait pas sens pour l'élève.** Il va à l'école pour « avoir des copains », il « attend de grandir » ; c'est la fonction socialisation qui est mise en avant.

**2 - apprendre veut dire apprendre un métier ;** l'élève va à l'école pour se donner des chances d'avoir un « bon métier », il faut donc passer sans encombre d'une classe à l'autre. Travailler à l'école, c'est faire ce que demande l'enseignant, dans une « logique de la tâche et non pas du savoir »

**3 - apprendre veut dire avoir accès aux connaissances sans que cela ait un but véritablement « utilitaire » ;** certes il y a corrélation entre avenir et études mais celle-ci est de l'ordre de l'implicite avec l'existence d'une médiation de type « apprendre - savoir » Apprendre c'est « apprendre un peu plus chaque jour ».

L'élève peut attribuer beaucoup d'importance à l'école, se mobiliser sur l'école sans pour autant se mobiliser à l'école c'est-à-dire s'engager vraiment dans une activité d'apprentissage. Cette mobilisation ne dépend pas de la classe sociale, mais s'inscrit dans l'histoire du sujet. La « population défavorisée » ne forme pas un « bloc indéterminé ».

Les élèves entretiennent donc avec les apprentissages des rapports singuliers et ceux-ci sont construits dans un rapport au monde.

*Présentation réalisée par Janine LECA.*



## L'enseignement des langues vivantes ( suite)

Les professeurs de langues vivantes des lycées n'avaient pas tous fait de longs séjours à l'étranger. Pendant leurs études, ils avaient appris l'art de la traduction, du thème, de la version, ils lisaient Shakespeare ou Goethe dans le texte, les structures de la langue n'avaient plus de secret pour eux.

Incollables en grammaire, érudits en vocabulaire, ils communiquaient leurs connaissances livresques aux générations suivantes à travers « l'étude des grands textes »

Il semble que le projet essentiel qui les animait fût un projet de compréhension, une ambition d'intellectuel d'accéder aux grands écrits de la culture universelle. Je pense à cet aristocrate allemand dans « le silence de la mer » de Vercors parcourant d'un œil admiratif la bibliothèque de son hôte et citant avec fierté, de mémoire, des passages des grands textes fondateurs.

Depuis, les frontières en Europe sont tombées, les échanges entre les pays se sont intensifiés, les nécessités commerciales et économiques ont pris le pas sur les préoccupations d'une élite intellectuelle ; le monde est en constante transformation, les multinationales nous dictent nos modes de vie, la connaissance de l'anglais est devenue incontournable. Mais il ne s'agit plus de la même langue. Les langues vivantes sont maniées dans des correspondances stéréotypées par des secrétaires bi-et trilingues, le marché est envahi par des méthodes d'apprentissage des langues en accéléré pour satisfaire les besoins élémentaires de touristes pressés, (l'anglais en 20 leçons pour un rapide voyage aux Bahamas !). On a soudain basculé dans une autre dimension des échanges internationaux. Celle d'une communication immédiate, ciblée plutôt sur le quotidien : comment prendre un moyen de transport, commander un menu dans un restaurant, réserver une chambre d'hôtel, c'est ce qui constitue la demande privilégiée des nouvelles générations de « consommateurs de langues étrangères ».

Face à cette orientation très « pratique », se sont développées des initiatives tout à fait intéressantes. Je voudrais citer à titre d'exemple les efforts conjugués du département de la Moselle et de son partenaire d'Outre-Rhin, le Land de Sarre, qui ont mis en place en maternelle et primaire le principe de « l'immersion totale » : L'école se déroule tour à tour en français et en allemand à raison de deux fois 13 heures par semaine, et les enfants sont encadrés dans toutes les matières par des locuteurs natifs.

Les enfants accèdent ainsi dès le plus jeune âge et sans effort à un bilinguisme précoce. On est donc ici dans une perspective tout à fait particulière où l'apprentissage de la langue n'est plus un but en soi

mais un moyen de s'ouvrir à une culture du « plurilinguisme raisonné » à travers des situations de vie authentiquement vécues grâce à une nouvelle conception de l'école. Les prolongements en sont l'enseignement de spécialités (histoire, géo, SVT etc.) en collège, lycée, directement en langue étrangère. Tout ceci bouscule beaucoup les conceptions traditionnelles, mais c'est déjà en marche dans de nombreux lycées et universités d'Europe et cela favorisera une communication plus authentique et chargée de sens. C'est là que l'apport de la Gestion Mentale est à mon avis particulièrement intéressant.

Je passe très volontiers ici le relais à Fabienne Paulin qui a eu la gentillesse de nous faire part de son expérience.

Annie RAYNAUD

## Un siècle après « La méthodologie active » : Où en est-on de « l'activité » de l'élève ? Quelle place pour la Gestion mentale ?

Comme Annie Raynaud l'a fort bien montré, l'apprentissage / enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) est tributaire du contexte dans lequel il a lieu. Il se situe au croisement de plusieurs chemins, influencé par le contexte socio-politico-économique mais aussi par l'avancée des théories linguistiques et de l'apprentissage<sup>1</sup>

S'il est vrai que les Instructions officielles (IO) n'ont pas toujours un effet immédiatement perceptible sur les pratiques de classe, il n'en demeure pas moins qu'elles témoignent des influences et évolutions évoquées plus haut et qu'elles orientent les choix opérés par les concepteurs de manuels.

Ce qui, in fine, ne manque pas d'avoir des conséquences sur les pratiques des enseignants. Aussi voudrais-je les évoquer rapidement pour montrer les évolutions et arriver à un état des lieux actuel pour m'interroger sur les liens possibles avec la Gestion mentale.

J'évoquerai tout d'abord les IO de **1902**, véritable révolution dans l'enseignement des langues vivantes. Elles instituent en effet la « **méthodologie directe et active** »<sup>2</sup> : il s'agit pour l'élève de parler (être actif) directement et non plus en traduisant comme c'était le cas en méthodologie traditionnelle (« grammaire – traduction ») inspirée de l'enseignement du latin et du grec.

<sup>1</sup> Cf. *Linguistique et didactique de l'allemand*, Jacques ATHIAS (Masson / Armand Colin)

<sup>2</sup> Cf. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Christian PUREN (Nathan, Clé international) et tout autre article et ouvrage du même auteur

La **méthodologie audiovisuelle** instituée par les IO de 1969 (maintenues environ une dizaine d'années), conserve cette volonté d'apprendre et de parler directement. Ce texte officiel, fortement influencé par les théories linguistiques du structuralisme, l'est tout autant par le béhaviorisme. Parler une langue signifie réagir à une situation, à un stimulus extérieur. Il s'agit d'apprendre de manière répétitive, sans forcément comprendre ce que l'on dit (« méthode du perroquet » pour certains !).

Pour l'**approche communicative**, en gestation au cours des années 70 et en plein essor dans les années 90, l'objectif de l'apprentissage d'une LVE est de pouvoir informer, s'informer, échanger dans un contexte où se développe le tourisme et où il faut intégrer des populations émigrées. Sous l'influence du constructivisme et du cognitivisme, il n'est plus question de répéter sans comprendre. La réflexion fait une entrée en force dans l'apprentissage des LVE. On conserve les principes d'apprentissage direct et actif tout en introduisant davantage de sens.

Cette émergence du sens va se confirmer de manière encore plus nette dans les **dernières Instructions officielles** en date<sup>3</sup>. Ces textes officiels s'inspirent très largement du **Cadre européen commun de référence pour les langues** (CECRL), fruit du travail du Conseil de l'Europe, instance d'experts non politiques. Le CECRL ne propose pas de méthode et encore moins de méthodologie. Il pose quelques principes auxquels s'adosent les IO actuelles et fournit des outils pour l'enseignement / apprentissage des langues vivantes. Le plus connu est une présentation des langues en six niveaux de compétences : deux niveaux de l'utilisateur élémentaire (A1-A2), deux de l'utilisateur indépendant (B1-B2) et deux de l'utilisateur expérimenté (C1-C2). Cette nouvelle conception des niveaux de langue a pour avantage de ne plus mesurer systématiquement le niveau de l'apprenti linguiste à la seule aune du locuteur natif, comparaison décourageante s'il en fut, on en conviendra !

Cette échelle permet de mesurer les niveaux atteints dans les différents domaines que sont la compréhension, l'expression, à l'écrit, à l'oral, en interaction ou en continu. Ces distinctions encouragent à s'interroger sur les stratégies que les élèves peuvent mettre en place pour progresser dans tel ou tel domaine.



<sup>3</sup> CF <http://eduscol.education.fr>

Un autre apport du CECRL réside dans sa conception de la langue comme moyen d'action sociale. Dans une Europe élargie, il ne s'agit plus, en effet, d'échanger quelques informations mais de travailler ensemble. On apprend donc une langue vivante pour agir et pour produire du sens. Cette conception a été traduite dans le jargon de la didactique des langues par *approche actionnelle*, *approche* car il ne s'agit pas d'une méthodologie contraignante, *actionnelle* car il s'agit de piloter l'apprentissage par une action, une tâche à réaliser et ainsi de mettre l'élève en projet afin qu'il comprenne le sens de son apprentissage.

Le dernier élément significatif est l'approche par compétences. Il s'agit pour l'élève non pas seulement d'acquérir des connaissances mais d'être capable de les mobiliser de manière pertinente selon le contexte, la situation d'énonciation etc.

Enfin, une précision d'importance : Depuis 2003, les IO ont introduit un programme culturel à tous les niveaux du collège et du lycée. En effet, le « sens » étant le maître-mot des nouveaux textes officiels, quel meilleur moyen pour donner du sens à l'apprentissage d'une langue vivante que de partir à la découverte de la culture de l'autre ? Langues et cultures sont résolument et intimement liées.

Au terme de ce rapide balayage historique, nous voyons poindre les liens possibles avec la **Gestion mentale** et ce en quoi elle peut être une aide considérable pour l'enseignant de langues vivantes ainsi que pour l'apprenti linguiste. Cela mériterait une étude approfondie mais, selon moi, l'apprentissage / enseignement des LVE gagnerait à s'inspirer davantage de la Gestion mentale au moins dans les trois domaines suivants mis en évidence plus haut :

#### - **Approche par compétences**

Si l'on se réfère à la définition communément admise de ce terme<sup>4</sup>, si l'on veut développer les compétences des élèves, il faut les aider à aller puiser dans leurs ressources pour résoudre un problème. Or, il me semble qu'une pédagogie de l'introspection telle que la Gestion mentale (GM) est un des moyens permettant à l'élève de savoir comment il fonctionne et de retrouver plus facilement le lien avec ses savoirs. Tous les apports de la GM en termes de mémorisation sont également précieux à l'heure où les interrogations sur l'apprentissage systématique du lexique par exemple retrouvent leur place dans les IO. En effet, comment mobiliser des connaissances si l'on n'en a pas ?

#### - **La différenciation des domaines de compétences** (compréhension / expression)

<sup>4</sup> Cf. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) : Rapport de l'Inspection générale n°2007-048 - juin 2007 : *Les livrets de compétences*  
Dossier XYZep n°34 : *Travailler par compétences ?*  
(téléchargeable à l'adresse suivante : [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr))  
Cf. également les ouvrages de Philippe PERRENOUD

La Gestion mentale fournit ici des outils considérables pour aider les élèves dans les domaines de la réflexion et de la compréhension, dissociées d'un travail d'expression.

#### - **Le sens et l'approche actionnelle**

Les nouvelles IO, en partant du principe qu'un élève doit comprendre le sens de son apprentissage, rejoignent les préoccupations essentielles de la GM. Certes, le concept de *projet de sens* en GM ne correspond pas à ce qu'un professeur de langues comprendrait communément sous cette expression. Mais quelles clés pourrait lui fournir la GM dans ce domaine pour aider l'élève à ouvrir les portes le menant au moins à un sens dans son apprentissage ! Il pourrait ainsi devenir vraiment acteur de son apprentissage au lieu de subir passivement un cours sans voir où il va.

A l'issue d'un siècle « d'activité » de l'élève, serions-nous arrivés à l'orée d'un bois enfin balisé, où les véritables questionnements pédagogiques – débarrassés d'inutiles querelles de chapelle – guideraient l'élève vers la découverte de son activité mentale, lui donnant ainsi toute sa place d'être pensant dans une, voire plusieurs langues, qui sont autant de portes s'ouvrant sur la découverte de l'Autre ? C'est tout ce que j'appelle de mes vœux.

Fabienne PAULIN-MOULARD



## Témoignage sur le stage de Châteaudun. Août 2009.

À la demande de Martine Clavreul, voici mon témoignage sur le stage de Châteaudun 2009. Mais plutôt que de témoigner seul de mon vécu pendant ce stage, qui n'avait rien d'une aventure solitaire, et étant par ailleurs un choriste assidu, je préfère présenter un texte à plusieurs voix... avec soliste. Pour cela, j'ai demandé aux stagiaires du groupe « F » (comme Fabuleux), regroupant les lycéens (11 garçons et filles, du doublement de la 2<sup>e</sup> à l'entrée en IUT), de témoigner avec moi, à partir de leurs bilans de fin de stage et de courriers reçus dans les semaines qui ont suivi. Je citerai les plus significatifs d'entre eux, mais tous sont de la même tonalité.

Lorsque Martine Wibaux m'a téléphoné pour me proposer de venir animer ce groupe, j'avoue que j'ai hésité. C'est la 20<sup>e</sup> année que j'anime de tels stages d'été, en plus de ceux du reste de l'année. L'âge aidant, je me demande chaque fois si ce ne sera pas le



stage de trop ... et comme d'habitude j'étais partagé entre deux sentiments contradictoires : l'effroi et la confiance.

Je suis de plus en plus effrayé par la dégradation psychologique et affective de ces jeunes qui ne croient plus en eux-mêmes, ni dans les adultes, qui ont perdu toute confiance dans leur capacité à atteindre leurs objectifs scolaires, et au-delà à réaliser leurs ambitions légitimes. Cette mauvaise image d'eux-mêmes les mène parfois à des comportements regrettables, de la révolte ouverte au repli sur soi. Et ce qui m'effraie encore plus que cette réalité ce sont ses causes qui résident principalement dans le monde scolaire lui-même, dans l'obscurité qu'il entretient autour de ses problématiques et de ses enjeux, de son sens qui demeure obstinément caché (seulement aux élèves ?), surtout à ceux qui en ont le plus besoin. Beaucoup en sont arrivés à douter d'une intelligence qu'ils possèdent pourtant, souvent en surabondance, au point même de s'interroger sur sa réalité : « *Après ce stage, je me rends compte que je ne suis pas nul(le) comme je le croyais auparavant* », « *Ce stage m'a redonné la confiance en moi que j'avais perdue.* » Ces aveux reviennent systématiquement dans les bilans personnels après tous les stages que j'anime.

### L'enjeu du stage

L'enjeu de ces journées de travail est de permettre à ces jeunes de quitter cet état de désolation, de reprendre confiance en eux-mêmes et en leur avenir, de ressaisir leurs forces, de les mobiliser pour réaliser leur vocation d'êtres humains : vivre

leur vie le mieux possible, en bonne harmonie avec les autres, en développant tous leurs talents, et cela en assumant mieux, dans le présent, leur « métier d'élève ». Je me sens tenu à une obligation de résultat. Je ne peux pas imaginer de les laisser au milieu du gué, au milieu du fleuve, alors que j'ai reçu la mission de les aider à « traverser », à atteindre l'autre rive en toute sécurité. Cela représente un gros investissement de leur part, en termes d'heures de travail, de participation active, d'engagement de toute leur personne. Alors que, pour beaucoup de ces adolescents, ce n'est pas totalement de leur plein gré qu'ils sacrifient ainsi une semaine de leurs vacances, alors qu'ils s'imaginent bien souvent - ou qu'on leur a fait miroiter - qu'ils viennent passer une semaine dans un centre de vacances un peu particulier, avec des animations diverses et « un peu » de méthodologie le matin...

Clémentine : « *Au départ c'était une corvée et petit à petit j'ai appris à écouter et je me suis rendu compte à quel point c'était important.* » Camille : « *... l'intensité de ce stage qui a parfois été fatigante.* » Lucie : « *Ce que je garderai de ce stage c'est mon changement de position. Au début, ma mauvaise foi pour arriver à ma curiosité sur le sujet.* » Jean-Paul : « *C'est une expérience intéressante, enrichissante mais difficile.* » Nicolas : « *Ce qui m'a déplu c'était, au début, des cours intensifs sans beaucoup de temps pour se détendre le soir.* » Paul Émile : « *Au début, beaucoup de travail, puis je me suis habitué.* »

### **Déconstruction/ reconstruction : la nécessaire déstabilisation.**

Autre sujet d'inquiétude : « aurai-je assez de temps ? » En effet, pour atteindre mon objectif, je dois aider ces jeunes à considérer les raisons, dans le seul cadre de leur scolarité, qui les ont amenés où ils en sont, à prendre conscience de leurs mauvaises habitudes de travail, et ainsi à « démolir » ce qu'ils ont eu tant de mal parfois à construire, « à l'aveuglette », des années durant. Puis à « reconstruire » une nouvelle conception de l'apprentissage telle qu'elle leur permette d'en retrouver le sens jusque-là méconnu. Je ne peux en aucun cas les engager dans cette démolition si je ne suis pas assuré d'avoir le temps de les aider à la reconstruction, au moins au niveau du sens sinon à celui des habitudes nouvelles, qui viendront progressivement. Tout changement déstabilise et il suffirait de tellement peu de chose pour que nous ne puissions aller jusqu'au bout...

Hubert : « *Ce qui m'a le plus étonné, c'est de découvrir de telles méthodes de travail que l'on ne pensait pas acquérir puisque le système scolaire ne nous explique pas de méthodes comme celles-ci, c'est un peu à nous de nous débrouiller.* »

Paul Émile : « *Ce qui m'a étonné, c'est le nombre de méthodes à faire et le nombre de méthodes que je ne faisais pas. Mais j'ai compris et vu que ces méthodes étaient plus simples.* » Lucie : « *Le changement est très perturbant. J'ai toujours fait avec mes méthodes et tout change d'un coup. Mes méthodes sont toutes fausses et même ridicules par rapport à ce qu'on m'a enseigné.* »

Nicolas : « *Pour ma part, le début du stage a été assez lourd (j'apprends rien, c'est pas intéressant,...) puis ensuite, vu comment Guy a si bien "démoli" la méthode que j'utilisais depuis... très longtemps... j'étais assez démoralisé. Mais en me forçant à suivre le cours, j'y ai trouvé de l'intérêt, puis j'ai commencé à "rebâtir" des méthodes sur les ruines des anciennes, même si il faut avouer que pour l'instant, on voit surtout les ruines.* »

J'ai donc proposé d'adapter l'emploi du temps de ce groupe de « grands ». Cela s'est traduit par des « ateliers » moins ludiques que d'autres, que j'ai animés moi-même pour la plupart, en continuité directe avec le parcours méthodologique du matin, et surtout par l'organisation de la journée spéciale où nous avons pu conserver une séquence de méthodologie d'1 h 30 le matin. Après un temps de détente entre nous à la place de la traditionnelle randonnée collective, une rencontre particulièrement intense en fin d'après-midi fut organisée avec Antoine de la Garanderie, dont nous avons pu profiter pleinement deux heures durant, avec des échanges remarquables.

Thomas : « *Ce qui m'a le plus plu dans ce stage ce sont les moments passés avec Antoine de la Garanderie.* »

Joyce : « *La rencontre avec Antoine de La Garanderie reste dans ma tête comme un souvenir marquant, éprouvant. Cet homme est vraiment un GRAND homme, il a vraiment une philosophie de la vie hallucinante et un altruisme envers les autres remarquable. Son discours sur le racisme ou encore la liberté était fort, je n'ai d'ailleurs pas pu retenir mes larmes. Le voir un peu plus longtemps que les autres, ça en valait vraiment le coup (le coût ?) ...* » Et Joyce n'était pas la seule à avoir les larmes aux yeux...

Mais ce qui m'a surtout aidé à dépasser mes appréhensions, c'est la confiance totale que j'ai acquise au long des années dans la gestion mentale, dans son pouvoir de révélation de l'intelligence de chacun de ces jeunes dont elle libère et stimule les

forces de vie jusque là empêchées de s'exprimer. Avec elle je me sens tellement plus fort, tellement plus armé face au défi que représente toujours un tel stage. D'autant plus qu'il se passe en internat et donc avec un très fort « effet groupe »...en positif comme en négatif.

### L'importance de l'ambiance positive du groupe.

Ce groupe était aussi encadré par Raphaël Hamard, pour les séquences d'éducation physique et sportive (« *elles aussi méthodologiques* », s'étonnait Clémentine), et par un observateur très impliqué, Pierre-Yves Mougel, à qui s'ajoutait une équipe d'animation particulièrement efficace et attentive aux besoins des jeunes. Ils ont pu, tout comme moi, assister à la naissance puis au développement d'une vie de groupe riche et porteuse pour chacun des stagiaires.



Florentin : « *Ce qui m'a plu, c'est la bonne entente dans le groupe* ». Hubert : « *Une très bonne ambiance de travail et une bonne ambiance où l'on s'amuse aussi* ». Nicolas : « *(m'ont plu) ce qu'on apprend en cours et l'ambiance dans le groupe* ». Camille : « *Les soirées étaient géniales, elles nous permettaient de nous évader et de souffler un peu, les animateurs étaient primordiaux et grâce à eux on a passé de bons moments* ». Joyce : « *Tout d'abord ça a été très dur de couper les liens avec les gens qu'on aime pendant une semaine, privée de mes habitudes. Mais, heureusement, l'ambiance dans le groupe a vite changé ce malaise. J'ai rencontré des gens géniaux avec lesquels je garde contact. Merci aussi aux animatrices sans qui je n'aurais pas pu garder ma bonne humeur* ».

Mais cette « croisière » d'une semaine ne fut pourtant pas « un long fleuve tranquille ». Comme dans toute vie d'un groupe sur une courte période, nous avons connu le « creux » du troisième jour, qui a pris, cette fois, l'aspect d'une véritable petite « mutinerie ». Vents et courants contraires ont menacé l'équilibre de l'encore fragile esquif. La

lourdeur de journées intensives, à laquelle ils



n'étaient pas préparés (« *on n'a jamais autant travaillé !* » pour certains - ah ! le doux ronron du lycée !), « *surchargement (sic) de méthodologie* », pour Jean-Paul), la déstabilisation inhérente à la découverte de soi (« *qui vient tout chambouler* », pour Joyce) et à la remise en question personnelle (pour tous), un encadrement un peu strict parfois (mais comment faire autrement dans un groupe aussi important ?), tout cela a provoqué à la fin de ce troisième jour fatidique un « ras-le-bol général » qui s'est exprimé en termes parfois vifs. Le bilan du soir, en présence de tous les acteurs, jeunes et adultes, fut un moment fort d'expression, en vérité, dans un climat d'écoute respectueux de la part de tous.

Joyce : « *On a tous craqué à un moment, parce que les journées étaient lourdes, se découvrir n'est pas très facile moralement, mais le soutien du groupe nous a tous fait tenir, je pense. De plus, le fait d'avoir parlé avec toi sur nos problèmes et nos désaccords a été vraiment super car tu nous as montré que tu nous soutenais, que tu nous comprenais* ». Bien sûr, il n'y avait pas que moi à comprendre et à soutenir... Il y eut notamment Julien, le Directeur officiel du séjour, qui a su avec son équipe s'adapter aux demandes raisonnables des jeunes.



Le groupe est ressorti plus fort de ce « passage » un peu tumultueux (le milieu du fleuve...), plus apte à affronter, après la pause du dimanche, les deux dernières journées encore plus déstabilisantes,

consacrées aux activités « lourdes » de la réflexion, de la communication et de la compréhension approfondie, où la découverte de ce nouveau « paysage » de l'apprentissage put être menée dans les meilleures conditions et faciliter les « reconstructions » individuelles.

## Et les résultats ?

### **Pour les jeunes.**

Bien sûr le plus gros reste à faire : mettre de nouvelles habitudes en place et lutter contre le retour intempestif des anciennes, surtout aux moments de tension : contrôles, examens. Et d'anciennes lacunes peuvent encore ralentir le processus. Mais pour le coup, je ne regrette pas mes 20 années de suivi des stagiaires, elles me rassurent pleinement. Bien qu'à des rythmes variés, une certitude : ça viendra ! Pour l'instant, c'est l'enthousiasme qui domine chez les jeunes, et c'est déjà un bon résultat compte tenu de l'ambiance des premiers jours ... Tous les témoignages vont dans le même sens :

Thomas : « Avant ce stage j'étais dans le vague, pas dans « le vif du sujet », à côté de la plaque... J'ai trouvé une approche qui me correspond bien et qui peut me faire réussir. » Joyce : « Moi je me sentais un peu mal à l'aise au début, je suis super heureuse à présent. » Clémentine : « Au départ je ne voulais pas rester et maintenant je ne veux plus partir. » Thibault : « Ce stage fut mon choix et fut au-dessus de mon attente. J'ai compris qui je suis et c'est une chose que je trouve essentielle pour continuer dans la vie et être épanoui. On s'assume plus et on a moins honte de nous. » Et d'où venait donc cette honte ? Et Nicolas : « Cela rend une fulgurante réussite scolaire envisageable. » Pas mal pour quelqu'un qui s'ennuyait les deux premiers jours lorsque l'on étudiait les activités « élémentaires » d'attention et de mémorisation et que la vue de « ses ruines » démoralisait...

### **Pour l'observateur.**

Pierre-Yves Mougel : "Ce stage en tant qu'observateur a produit deux résultats inattendus. D'une part il m'a conduit à réorganiser ma compréhension des concepts de la gestion mentale en les articulant et en leur donnant une visée globale là où je me contentais de les juxtaposer, et d'autre part, il m'a permis de bousculer certaines habitudes mentales confortables que j'entretenais, notamment dans ma manière de conduire ma vie professionnelle."

### **Du côté des parents.**

En accusant réception du bilan général, quelques parents ont fait part de leur sentiment quelques

jours après la fin du stage, confirmant s'il en était besoin les résultats très positifs de cette semaine de « méthodologie » :

La maman d'Hubert : « (Il) est rentré enchanté de son stage, avec un unique regret : quitter toute son équipe en sachant qu'il aurait bien peu de chance de la retrouver un jour. Cette réflexion de sa part m'a vraiment touchée : je ne m'y attendais pas ! »

La maman de Thibaut : « Je ne sais si Thibault parviendra à mettre tout cela en place dès cette année scolaire, mais une chose est sûre, je le ressens, depuis ce stage, d'ores et déjà beaucoup plus épanoui, plus sûr de lui et ça c'est... énorme. Alors affaire à suivre... »

Enfin ce message qui résume la philosophie de ce stage et ce que permet vraiment « la gestion mentale en action » :

« Vous avez su (vous et tous les adultes qui ont entouré ces jeunes) redonner à Thomas une confiance, un amour vrai de lui-même qu'il avait perdu au fil du temps. Ce n'est plus le même ado écorché que nous avons laissé en début de semaine. Nous retrouvons un jeune adulte apaisé, en accord avec lui-même et qui a à nouveau confiance dans les adultes. Thomas sourit à nouveau... »

Finalement, je crois que je reviendrai... si on m'invite encore.

Guy SONNOIS

## « TERRE DES HOMMES »

Pour moi, le stage de Châteaudun représente beaucoup plus qu'un stage.

C'est un lieu coupé du monde où chacun peut être lui-même, simplement mû par une mission : servir. Le service à rendre à soi-même et celui à rendre aux autres. Les deux étant intrinsèquement liés. C'est parce que je me suis développé et trouvé en tant qu'individu que je peux vraiment rendre service.

C'est un lieu de rencontres où chacun touche l'authenticité de son être et celle de l'autre.

C'est un lieu chargé de promesses d'où chacun repart avec un désir d'avenir et une plénitude d'être. Le symbole de cette semaine fut l'émotion de Sixtine qui comprit comment elle pouvait mentalement gérer l'imprévu des trajectoires d'une balle en volley-ball. Un horizon sportif et peut être un horizon tout court, se dessina pour elle...

Raphaël HAMARD

# Stage en Dordogne

## COMMENT LES HOMMES PRÉHISTORIQUES ÉVOQUAIENT-ILS ?

Ce n'est pas à cette question que nous avons cherché à répondre au cours de ce stage en Dordogne. Un stage organisé pour toute une classe de 4<sup>ème</sup> du collège Saint Martin d'ANGERS par Christine CHAMBILLE, professeur de français. L'équipe était composée du Conseiller principal d'éducation, spécialiste de kayak, du professeur d'EPS et du professeur de mathématiques. Deux intervenants extérieurs se sont joints à l'équipe pour assurer les séances de méthodologie, Paul Aguilar et moi-même. Les séances sportives ont recouru de leur côté à des spécialistes locaux pour le kayak et la spéléologie. Le séjour s'est déroulé du 17 au 22 octobre 2009, à Montignac Lascaux, et du petit matin (gelé) jusqu'au soir, les jeunes avaient un emploi du temps bien rempli.



Cette classe, dont l'objectif méthodologique était annoncé dès les inscriptions, a donc vécu en Dordogne une semaine avec des projets forts. Tout d'abord un objectif de découverte qui se déclinait sous 3 formes :

- découvrir l'activité mentale, ses habitudes personnelles, les gestes mentaux (faire attention, mémoriser ...), la richesse et les pouvoirs de chacun. Et du même coup commencer à expérimenter son pouvoir d'évoquer, d'enrichir sa palette, de connaître la valeur de son projet.
- Découvrir le kayak, et, après la période d'initiation, faire appel à toutes ses ressources pour effectuer de longues randonnées (12 et 18 km).
- Découvrir l'histoire et la vie régionale : visite des grottes de Lascaux, spéléologie, ...



Ensuite un objectif d'invention qui s'inscrivait dans le même sens :

- Un atelier de peinture sur pierre, comme les hommes préhistoriques.
- Un atelier de fabrication de lampe à graisse, après une recherche sur le thème : comment les premiers hommes allumaient-ils le feu ? Quels furent leurs tâtonnements et leurs expérimentations ?
- Préparation de la veillée finale.



Au total, des temps très denses que les 24 jeunes ont repris et évoqués à chaque bilan du soir. Une semaine pour se découvrir, et sortir de son cadre familial s'avère une expérience importante, un véritable temps pour expérimenter : « mais oui, je peux évoquer les mots ! », un temps pour oser se dépasser : « j'ai réussi les 18 km en kayak ! ». Une ouverture à dimensions multiples, alliant la découverte du monde intérieur et du monde extérieur.

Le début d'une aventure qui se poursuivra au cours de l'année, car les professeurs de cette classe continueront d'accompagner ces jeunes pour qu'ils s'approprient de mieux en mieux le pouvoir de penser et de diriger leur vie. Une autre semaine de méthodologie est prévue au mois de mars, centrée d'avantage sur la réflexion et la compréhension.

Martine CLAVREUL

# The Silent Way ou l'approche pédagogique de GATTEGNO

*Il y a une quinzaine d'années, j'ai participé à une formation longue GATTEGNO (20 jours). C'est pour cela que j'ai envie de vous en parler.*

**The Silent Way** : ce terme désigne la pédagogie de Caleb GATTEGNO (1911- 1988). Docteur en mathématiques et en philosophie, cet homme, qui fut envoyé en mission par l'UNESCO pour une campagne d'alphabétisation en Ethiopie, connaissait de nombreuses langues à la fin de sa vie. Esprit universel, d'une grande culture scientifique, il s'intéressa autant à l'apprentissage des langues qu'aux apprentissages de base, ceux du lire-écrire comme ceux des mathématiques. Ses recherches, méconnues du grand public, méritent pourtant une plus grande attention.

Son approche pédagogique de l'apprentissage des langues, The Silent Way, cultive le silence du pédagogue. Celui-ci fait clairement identifier les sons à travailler, puis à l'aide d'une baguette et d'un tableau de rectangles colorés il guide l'expression des apprenants, intervenant rarement sauf pour rectifier un son défaillant. Cette méthode porte parfois le nom de « lecture en couleur », appellation qui laisse sceptique celui qui, comme moi au départ, en ignore le mode d'emploi. En effet, il y a ajout d'un intermédiaire entre les phonèmes et les graphèmes et on ne peut que s'interroger. Mais à l'évidence on constate que l'apprenant, sollicité en permanence dans son imaginaire, s'investit activement dans l'apprentissage. Moins compliquées que les signes de la phonétique, les couleurs s'avèrent efficaces. De plus l'emploi d'un geste, l'activation d'un pointeur qui se positionne sur les couleurs, n'est pas sans intérêt pour répondre aux besoins de mouvements. Il en est de même pour la manipulation des petites réglettes.



En outre, ce travail propose constamment un va et vient entre analyse et synthèse. D'une part, chaque phonème est annoncé dans sa généralité, la couleur agissant comme repère pour éviter les confusions, d'autre part, il est décliné très vite dans ses particularités voire ses singularités graphiques.

Cependant il manque à cette pédagogie un appel explicite à l'évocation. En effet, le risque de rester « scotché » sur les tableaux existe, comme pour tous les supports affichés. Les apprenants ont donc besoin d'apprendre à évoquer volontairement, s'ils n'en ont pas l'habitude, pour rendre le travail efficace et d'autant plus performant qu'ils seront éclairés sur tous les possibles de la palette évocative. A cela s'ajoutera une prise de conscience de leurs projets, incontournable pour un investissement significatif. Sans ces renseignements fondamentaux, cette pédagogie garde sa part d'aléatoire, comme toutes les autres méthodes.

Pour ma part, je me sers surtout des outils et exercices, grammaticaux ou mathématiques, découverts lors de cette formation. La manipulation des réglettes (nature des mots, équivalences mathématiques etc.) offre à ceux qui ont besoin de mouvements une occasion de se sentir à l'aise, et un intermédiaire indispensable pour mieux aborder l'abstrait.

Mise en œuvre principalement dans les centres qui offrent des cours de FLE (Français langue étrangère) ou d'alphabétisation aux migrants, cette pédagogie représente un autre aspect de l'apprentissage des langues vivantes dans notre pays. Par ailleurs, il est possible d'apprendre aujourd'hui de nombreuses langues étrangères grâce à cette pédagogie.

Martine CLAVREUL

*En savoir plus : site « une éducation pour demain ».*

## Le (futur) coin de l'enseignant

### Ami lecteur,

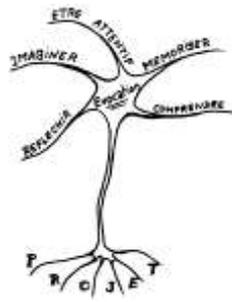
Vous êtes enseignant et la gestion mentale vous intéresse depuis peu ou depuis longtemps. Vous cherchez à mettre en place dans votre classe une pédagogie des gestes mentaux. Que vous soyez novice ou chevronné votre expérience et vos analyses nous intéressent. L'échange ne stimule-t-il pas notre imaginaire ?

Vous n'avez pas le temps d'écrire ? Qu'à cela ne tienne, nous pourrions réaliser votre interview très simplement. Contactez-nous :

Annie RAYNAUD [annie.raynaud@free.fr](mailto:annie.raynaud@free.fr)

Martine CLAVREUL [ifnormandie@wandoo.fr](mailto:ifnormandie@wandoo.fr)

**20 - 26 août 2010**  
**De la 6ème à la terminale**  
**"La Gestion Mentale en action"**  
**Stage de méthodologie**  
**organisé par I&F Normandie**



## Objectifs

Permettre à chaque stagiaire de mieux connaître son fonctionnement pour être plus efficace à l'école et plus confiant en son potentiel.

- Pour cela, permettre à chacun :
- ⇒ de découvrir et prendre conscience de ses ressources,
  - ⇒ de mettre en œuvre des méthodes personnelles de travail.

Notre pédagogie s'appuie sur les travaux d'Antoine de La Garanderie.

## Public

- Collégiens et lycéens de l'entrée en 6<sup>ème</sup> à l'entrée en terminale (avoir moins de 18 ans au moment du stage)
- Tous profils d'élève en difficulté ou en mal être à l'école : EIP, dys ... ; ou difficultés d'attention, de mémorisation, de réflexion ; ou en recherche d'excellence et d'organisation dans le travail ...

## Modalités pratiques

- Dates : du 20 au 26 août 2010
- Lieu : Lycée de Nermont à Châteaudun (28)
- En internat pour tous
- Coût : 650 € (hébergement en pension complète + frais pédagogiques) + 16 € de cotisation à IF Normandie.
- Transport : à la charge des parents
- Renseignements, contacts et dossier d'inscription en ligne sur : [www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)
- Ouverture des inscriptions : 1<sup>er</sup> mars 2010.

## Moyens

- Le dialogue pédagogique
- Un cahier de stage
- Des fiches méthodologiques
- Des bilans : quotidiens, de fin de stage et 4 mois

## 3 types d'activités complémentaires



Méthodologiques



Sportives



Artistiques

# ECHOS DES ASSOCIATIONS

L'association INITIATIVE ET FORMATION PROVENCE

Vous propose un module de formation : **Initiation à la gestion mentale**

## STAGE D'ÉTÉ EN RÉSIDENTIEL

Animatrice : Janine LECA

**DU 7 AU 12 JUILLET 2010**

**La Baume - AIX EN PROVENCE**

Contactez –nous : if provence@wanadoo.fr

☎ 04 42 28 91 77 06 30 36 00 74



ASSOCIATIONS IF en France		
IF ARMOR	06 82 95 40 17	geninet@atlantic-line.fr
IF BÉARN	05 59 21 38 53	degert1@yahoo.fr
IF CORSE	04 95 39 03 42	gianonnichantal@free.fr
IF COTE D'AZUR	04 93 53 55 24	ifcotedazur@hotmail.com
IF LANGUEDOC ROUSSILLON	04 67 72 35 20	gplouis31@aol.com
IF MASSIF CENTRAL	04 70 05 07 85	bernardmeyrand@orange.fr
IF MIDI PYRÉNÉES	05 61 20 36 52	ppebrel@free.fr
IF NORMANDIE	02 31 84 62 31	ifnormandie@wanadoo.fr
IF PARIS ILE DE France	06 88 47 40 76	ifparis@orange.fr
IF PARIS OUEST	04 77 78 04 97	glickmann.matthieu@wanadoo.fr
IF OUEST	02 31 47 47 83	<a href="mailto:if.ouest@libertysurf.fr">if.ouest@libertysurf.fr</a>
IF PROVENCE	04 42 28 91 77	ifprovence@wandoo.fr
IF RHONE ALPES	04 78 19 74 41	lfrhone-alpes@wanadoo.fr
<b>IF BELGIQUE</b>	00(32)04 387 71 27	ifbelgique@yahoo.fr

**Avez-vous visité le site**

**Signesetsens.eu**

**d'Initiative et Formation Belgique**

**?**

**Un projet européen de recherche sur l'apprentissage de la compréhension en lecture.**

*Photos : CLAVREUL J.Y ou M., B. DIAZ, PEBREL P, WIBAUX. M., Graphismes : CABRERA Isabelle*

Mentions légales : La Lettre d'IF est publiée par la Fédération des Associations Initiative & Formation, 48 rue Santos Dumont 31400 Toulouse, association à but non lucratif, présidente Christiane Pébrel. Les articles engagent la seule responsabilité de leurs auteurs. Reproduction interdite sans leur consentement. Ont participé à l'élaboration de ce numéro : Béatrice Glickmann directrice de publication, Martine Clavreul et Annie Raynaud, Catherine Buridard, comité de rédaction. P. Aguilar, M. Luciani, G. Louis, Y. Lecocq, J. Murgia comité de lecture. Publié par nos soins. I.S.S.N : 0243-4717. Rédaction : IF Normandie, 2 rue du garage 14460 Colombelles. Imprimé par NII 2 av. du Pays de Caen – 14460 COLOMBELLES. Gratuit. Décembre 2009.



## Les sites

[www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)

[www.ifbelgique.org](http://www.ifbelgique.org)

[www.conaisens.org](http://www.conaisens.org)

[www.ifparis.org](http://www.ifparis.org)

[www.signesetsens.eu](http://www.signesetsens.eu)