

La Lettre d'IF

Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux

La gestion mentale à la croisée des chemins

**Par Yves Lecocq, praticien et formateur en gestion mentale,
président de la Fédération des associations Initiative et Formation depuis février 2014**

Cela fait maintenant près de quarante ans que les premières notions fondamentales de ce qu'on appelle la « gestion mentale » sont apparues dans la pensée puis sous la plume de son fondateur, Antoine de La Garanderie. Dès le début des années 1980, « Initiative et formation » apparaît comme le principal organisme de formation œuvrant dans le but de diffuser cette nouvelle pédagogie. Puis, il y a vingt ans, en 1994, les associations régionales se rattachant à « Initiative et Formation » ont décidé de se doter d'une fédération, afin de pouvoir mener différentes actions en commun et augmenter leur audience sur le plan national. Dirigée pendant 18 ans par Christiane Pébrel, qui a mis toute son énergie et sa compétence au service de la diffusion de la gestion mentale, la fédération a connu lors de l'Assemblée Générale de février dernier des changements importants. Désormais dotée d'un Conseil d'Administration plus étoffé dont les membres ont été complètement renouvelés, la fédération a à sa tête une nouvelle équipe* qui est en train de s'installer et de prendre ses marques.

*Membres du CA : C. Badin, L. Braillon, M. Clavreul, H. Delvaux, L. Dalle, Y. Lecocq, K. Mayo, S. Ouali, A. Sauldubois.

Renouvellement du bureau et mutations du monde éducatif

Ce renouvellement s'effectue à un moment où le contexte du monde de l'éducation et de la formation, à l'échelle de la France mais aussi de l'Europe, est marqué par des mutations considérables.

Le « tsunami numérique » (titre de l'ouvrage récemment publié par Emmanuel Davidenkoff) qui s'apprête à déferler sur les établissements scolaires, les universités et les centres de formation va à moyen terme complètement bouleverser les conditions de l'acte d'enseigner d'une part et de l'acte d'apprendre d'autre part (cf. aussi l'ouvrage de Michel Serres « Petite Poucette »). Le rapport des apprenants aux savoirs a déjà considérablement évolué avec l'irruption d'internet et, plus récemment, avec la diffusion des tablettes numériques et autres smartphones. Ces changements donnent à l'accompagnement dans l'appropriation des savoirs une place centrale, mènent à une conception beaucoup plus individualisée de la formation, interrogent les moyens que chacun peut mettre en œuvre pour être efficace et s'épanouir dans ses apprentissages, renforcent la dimension métacognitive de l'acte d'apprendre et rendent incontournable l'idée de « formation tout au long de la vie ».

C'est dans cette perspective qu'en France, l'organisation de la formation professionnelle a été récemment remaniée de façon importante. La nouvelle loi, promulguée en mars dernier, crée un compte personnel de formation (à partir du 1^{er} janvier 2015, il sera crédité chaque année de 150 heures maximum sur 9 ans) qui suivra chaque personne tout au long de sa vie professionnelle. Les fonds de la formation seront orientés en priorité vers les demandeurs d'emploi, les salariés les moins qualifiés, les jeunes en alternance et les salariés des petites entreprises. L'organisation des formations vers ces publics est donc à repenser en raison de la diversification des parcours professionnels et de la nécessité croissante d'une réflexion sur les apprentissages et leur transférabilité.

Tout récemment, c'est la concertation engagée par le ministère de l'Éducation Nationale français sur un nouveau « socle commun de connaissances de compétences et de culture » qui a abouti le lundi 12 mai à un pré-projet avec cinq domaines fondamentaux : « les langages fondamentaux », « apprendre à apprendre », « former la personne et le citoyen », « l'homme et le monde : les sciences et les techniques », « l'activité humaine dans un monde en évolution ». Bannie jusqu'à présent en France pour ne pas aggraver l'opposition virulente et stérile entre « pédagoges » et « républicains » (alors qu'elle est pourtant prônée depuis 2006 par le Parlement européen comme une des huit « compétences clés » dans tout parcours d'apprentissage), **la « compétence », ou plutôt donc le « domaine », intitulé « apprendre à apprendre » fait donc son grand retour...** Cela reste néanmoins à confirmer, car les oppositions à toute réflexion sur les apprentissages, surtout si celle-ci sort du sacro-saint cadre de chaque « discipline scolaire », restent vigoureuses dans le monde de l'enseignement en France. Mais l'importance de l'échec scolaire et la crise structurelle d'une Ecole apparaissant de plus en plus inégalitaire, mise en lumière année après année par les enquêtes internationales PISA, rendent de plus en plus intenable l'attitude consistant à laisser de côté une réflexion transversale sur l'acte d'apprendre à l'École.

Ce tableau très partiel, où l'on constate la place de plus en plus centrale de l'accompagnement individualisé et de la réflexion sur les apprentissages, démontre à quel point la gestion mentale peut avoir aujourd'hui et demain un rôle important à jouer. C'est un défi de taille à relever pour Initiative et Formation, qui se doit donc d'être en phase avec ces mutations et les préoccupations nouvelles qu'elles entraînent chez les différents acteurs : écoliers, collégiens, lycéens, parents d'élèves, enseignants, chefs d'établissement, étudiants, salariés en reconversion professionnelle, travailleurs indépendants, chômeurs, chefs d'entreprise, responsables associatifs, hauts fonctionnaires, etc. Tous sont susceptibles d'être sensibilisés à l'intérêt de la gestion mentale pour mieux réussir et s'épanouir dans son parcours scolaire ou professionnel.

Initiative et Formation : un nouveau rôle dans un nouveau contexte.

Quelles sont alors les conditions nécessaires pour qu'Initiative et Formation soit à même de se saisir de ce contexte favorable afin de jouer un rôle plus important dans le monde de l'éducation et de la formation ? J'en mentionnerai ici simplement quelques-unes qui me paraissent fondamentales.

C'est d'abord la mobilisation de tous les adhérents et responsables d'Initiative et Formation, dans la cohérence et la convergence, qui est plus que jamais nécessaire. D'où la priorité donnée, dans les axes de la nouvelle politique définie par la fédération, au resserrement des liens avec les différentes associations régionales. C'est avant tout la fidélité à l'héritage d'Antoine de La Garanderie qui nous rassemble, et particulièrement la dimension humaniste de la gestion mentale. Il est de notre responsabilité d'en conserver précieusement l'éthique. Mais cette fidélité doit aussi être « inventive » (je reprends ici la belle expression employée par Thierry de La Garanderie lors du dernier colloque de l'IIGM), car la gestion mentale est par essence en mouvement, ce qui la rend d'autant plus à même d'être en phase avec les mutations en cours.

C'est ensuite l'ouverture vers l'extérieur qui fécondera l'action d'Initiative et Formation. D'abord ouverture vers les autres structures se rattachant à la gestion mentale, au premier rang desquels l'Institut International de Gestion Mentale, instance dont il paraît souhaitable qu'elle devienne une référence, garante de l'éthique et du professionnalisme des différents organismes de formation en gestion mentale. La réflexion menée dans ce cadre, dans laquelle il est souhaitable que nous nous investissions, est indissociable de celle que nous menons à l'interne, particulièrement concernant l'offre de formations et la communication vers les différents acteurs. Ouverture par ailleurs vers des structures et des approches autres que celles propres à la gestion mentale, avec lesquelles des rapprochements peuvent être envisagés, sans pour autant que nous perdions notre identité. Les mises en regard avec différentes approches scientifiques dans le domaine des sciences de l'éducation sont ainsi plus que jamais à rechercher : psychologie cognitive, neurosciences, didactiques professionnelles, etc. Ces confrontations peuvent mener à des travaux universitaires, permettant à la gestion mentale de gagner en légitimité à ce niveau et aussi de trouver des sources de renouvellement.

C'est enfin la conquête (ou la reconquête) de différents terrains de formation qui apparaît comme un enjeu déterminant pour Initiative et Formation. Il est notamment impérieux de faire un effort particulier en direction des établissements scolaires, qu'ils soient publics ou privés, du premier ou du second degré.

En effet, en dehors de quelques secteurs géographiques limités, la gestion mentale n'a pas réussi pour l'instant à s'implanter de façon décisive à l'École. Son utilisation a été trop souvent superficielle, voire contestable dans ses mises en œuvre. Elle a même récemment reculé parfois, alors que les nouveaux dispositifs institutionnels (en particulier l'Accompagnement Personnalisé) sont clairement en phase avec ce qu'elle propose. C'est un défi central à relever. Mais de nombreux autres terrains de formation sont à explorer ou à creuser : écoles professionnelles, centres de formation pour adultes, professionnels dans le domaine du service à la personne, entreprises de tous secteurs, administrations publiques, etc. Les retours d'expériences à partager sont ici essentiels pour développer dans d'autres régions les pistes qui ont pu être explorées par certains formateurs.

La gestion mentale a ainsi de réels atouts pour se diffuser encore davantage aujourd'hui et demain, dans un monde de l'éducation et de la formation qui a fondamentalement besoin de ses apports. C'est notre responsabilité, en tant qu'acteurs d'Initiative et Formation, que nous soyons responsables d'associations, formateurs, praticiens, simples adhérents ou sympathisants, de nous engager au service de ce bel humanisme, afin de contribuer à en faire un mouvement dynamique et incontournable dans le monde francophone... voire au-delà.

Sommaire :

Page 1 Yves LECOQ

Page 3 Le comité de rédaction

Page 4 Joëlle MURGIA

Page 8 Elisabeth VIVIAN

Page 11 Dominique JOUVE-BEZARD



PETIT MOT DU COMITÉ DE REDACTION :

Bonjour, nous avons été sollicitées pour constituer le nouveau comité de rédaction, maintenant composé de Christine Chambille, Pascale de Ferron et d'Anne Savi sous la houlette de Martine Clavreul.

Nous nous efforcerons d'annoncer dans chaque lettre d'IF le ou les thèmes des suivantes. Si vous ne désirez pas écrire vous-même mais avez une expérience à relater, n'hésitez pas à prendre contact avec l'un des membres du comité de rédaction et cela se passera sous forme d'interview.

Nous travaillons déjà sur les deux prochains numéros de la Lettre d'IF dont les thèmes seront :

"Que se passe-t-il en gestion mentale dans les écoles, collèges, lycées, facultés ?" :

Avancée/ statu quo/ recul de la gestion mentale à l'école aujourd'hui ?

Expériences ponctuelles ou de longue durée ? (ateliers ,classes méthodologiques)

Bilan auprès des profs : sont-ils plus formés? ouverts à la GM?

Et auprès des élèves (interventions ponctuelles, aide au moment de l'étude dirigée etc...) ?

Les parents sont-ils impliqués ?

Qui fait appel à la GM aujourd'hui à l'École, pourquoi, comment?

"Analyse de tâches et d'objets d'enseignement » :

Un de ces numéros fera suite à l'article écrit par J. Murgia dans la présente Lettre d'IF et proposera de continuer à échanger sur ce même thème, en l'étendant par exemple à d'autres disciplines.

Voudriez-vous partager vos d'expériences?

N'hésitez pas à prendre contact avec nous :

christine.chambille@gmail.com

asavi.gestionmentale@gmail.com

pascaledeferron@outlook.com

La tâche et l'objet

Les « gestionnalistes » lorsqu'ils découvrent la pédagogie des gestes mentaux s'enthousiasment pour cette démarche qui prend en compte les différences infinies des univers mentaux non pas dans une déclaration d'intention sur le respect de l'autre, mais dans le concret des activités cognitives.

Quelle joie de pouvoir enfin reconnaître plusieurs chemins d'apprentissage possibles, de les constater à l'œuvre, tous efficaces pourvu qu'ils soient menés jusqu'au bout, de n'avoir plus à en imposer un (le sien) quand on est prof parce qu'on ne savait pas que d'autres existaient. C'est une libération pour le pédagogue que de pouvoir accueillir et accompagner la pensée à l'œuvre, et que d'avoir à sa disposition un outil de non jugement.

L'apprenti s'engage donc dans la découverte des gestes mentaux, des paramètres et des projets de sens qui permettent aux évocations de se constituer. Il part à la découverte de comment un sujet donne existence mentale au monde, êtres et choses, et des performances ou contre-performances qui en résultent.

Et c'est là-dessus, l'exploration des structures des univers mentaux que portent principalement les formations initiales et le dialogue pédagogique.

Lors du stage d'approfondissement de la compréhension espace et temps, le regard se porte sur la structure des objets du monde perçu. Et cette analyse est d'une grande richesse. En effet au lieu de se dire (en caricaturant) : « cette personne est mauvaise en dessin parce qu'elle ne se fait aucune image visuelle dans sa tête » on étudie ce que demande mentalement et nécessairement la pratique du dessin ; ce que l'on appelle les passages obligés ou les incontournables d'une tâche.

Or, on peut aller plus loin en distinguant la **tâche** demandée (ex. lire un roman, résoudre un problème, étudier une leçon d'histoire, un schéma de SVT, composer un poème, peindre un tableau etc.) et l'**objet** qui est proposé. Exemple, l'énoncé de ce problème est un texte narratif, celui-ci un ensemble de schémas ; autrement dit analyser ce que la perception nous renvoie et qui nous amène à entrer dans le projet d'une tâche. Et plus finement : l'objet est-il simple, transparent, adéquat par rapport aux tâches qu'il implique ou est-il complexe, opaque voire inadéquat par rapport à celles-ci ?

Chaque fois que le pédagogue est à l'aise c'est qu'il a explicitement ou intuitivement conscience des obstacles intrinsèques à la discipline qu'il enseigne et aux objets qu'elle propose ; le meilleur prof est bien souvent celui qui a « galéré » : il sait bien où sont les difficultés et les pièges ; il peut aider à les surmonter.

Chaque fois aussi que l'on constate une augmentation significative d'élèves en difficulté dans une discipline c'est que la manière de l'enseigner n'a pas respecté la structure propre de la discipline. Un exemple très simple : depuis qu'au lycée on a voulu enseigner l'histoire en thématique (les démocraties en seconde, donc passer allègrement d'Athènes au – IV^e siècle à la France de 1789) on constate que les lycéens sont mal à l'aise. Or la structure même de l'Histoire c'est le temps et seule la présentation chronologique la respecte. Des experts dans la discipline peuvent apprécier l'approche thématique, pas des apprentis.

C'est pourquoi, cette lettre et les suivantes se proposent de lancer des analyses d'objets d'enseignement.

Je vais commencer par une analyse de quelques objets de géographie, mais ces colonnes sont ouvertes à tous ceux qui souhaitent porter le même regard sur leur discipline. Et cet article est à prendre comme un essai simplement destiné à ouvrir à un questionnement.

Premières constatations quand on se lance dans ce travail : il comporte deux genres d'écueils.

Le premier tient à notre propre gestion mentale. Certes chacun s'y prend autrement face à un objet et une tâche. Mais ce n'est pas cela le but de ce travail. Au contraire c'est de comprendre les incontournables mentaux que chaque apprenant rencontrera quel que soit son profil pédagogique. Il faut donc tenter d'éviter de se projeter. Une méthode possible est de faire exécuter la même tâche sur le même objet par plusieurs personnes et de repérer les similitudes. Il est fort utile aussi de confronter sa propre analyse avec celle d'un autre formateur ou praticien.

Le second tient au fait que les indices pertinents pour réaliser ces analyses ne sont pas toujours les mêmes. Parfois c'est la structure globale ou linéaire, parfois le codage, parfois les indices d'états et de procès. Impossible donc de remplir une grille applicable dans tous les cas. On est dans la même démarche qu'en dialogue pédagogique : on ne sait pas à l'avance ce que l'on va trouver mais on doit partir à l'aventure avec de nombreuses munitions.

En préalable rappelons qu'une image est en elle-même un objet de perception de caractère spatial, et global, et qu'un texte, même s'il est lu, donc visuellement perçu, est un objet de perception de caractère linéaire, et temporel, donc proche des caractéristiques des perceptions auditives. Une image se perçoit d'un coup et les évocations se construisent sur un objet stable dans l'ordre que veut celui qui perçoit. Un texte se perçoit au fur et à mesure et les évocations se font de même. Pour résumer on peut dire que l'image est à priori plus apte à montrer des états et le texte à décrire des procès même si une image peut montrer des procès et un texte décrire des états.

Premier objet choisi : des cartes de géographie. Elles sont de nature très variée.

Les plus anciennes sont datées du IX^e siècle avant J C et ont été trouvées à Babylone. La plus connue est la carte babylonienne du monde datée de - 400 à 600 découverte en Irak en 1889. Elle montre la ville de Babylone entourée par l'Euphrate et par une masse de terre circulaire (Assyrie, et villes environnantes) le tout entouré par une rivière d'eau « amère » l'océan, et sept îles disposées de telle sorte qu'elles forment une étoile à 5 branches. Babylone est le centre du monde (connu). Elle représente l'espace connu alors.

1° Observons d'abord une carte représentant des pays ou états (au sens de Nation). A titre d'exemple voici celle des états européens.



2/Wikipédia

Cet objet visuellement perçu, renvoie des espaces, statiques, et le sens est totalement évident et intrinsèque ; chaque état comporte son nom écrit. Ce genre de carte est transparent : elle est spatiale. Il y a adéquation entre la perception et les tâches qu'elle permet : localiser, repérer. Elle est un *état*. Elle est proche de l'écriture pictographique, c'est-à-dire proche de l'objet réel et universellement accessible.

Les objectifs de la géographie, fondée par les Grecs, étaient de mesurer et représenter les terres habitées.

Les premières cartes étaient destinées aux marins et chaque voyage permettait de consigner de nouveaux territoires sur ces outils destinés à ceux qui devaient se diriger dans un milieu dont ils n'avaient pas l'expérience concrète. Lorsqu'on se dirige dans un environnement connu, on a en tête soit un itinéraire soit un plan des lieux qui sont probablement en paramètre 1. La démarche de construire ces premières cartes a nécessité du paramètre 2 et 3 bien sûr et sans doute 4, pour les réaliser. Mais nous nous plaçons au point de vue de l'utilisateur non du concepteur d'objet d'enseignement.

Plongeons dans un atlas. On y trouve encore ces cartes « dictionnaires », celles qui permettent de rechercher un lieu physique ou humain. Elles localisent et ne présentent que peu d'obstacle de lecture dès lors que les pré-requis de la notion de 2D et d'échelle sont acquis.

Mais on trouve aussi et de plus en plus, des cartes beaucoup plus complexes, du relief, du climat, du développement économique et humain. Etudions le pourquoi de cette complexité.

2° carte : le relief de la France.



Pareillement le document renvoie de l'espace, mais cette fois-ci il demande de connaître un code, donné par la légende pour pouvoir le lire.

Le sens de l'objet n'est plus totalement intrinsèque ; il est étayé par un mini texte .C'est toujours un *état* mais il est codé. Cependant c'est toujours le même code qui est utilisé dans ce type de représentations. Le code est universel dans notre culture.

Les tâches proposées peuvent être de repérer, localiser ou apprendre. Elles s'appuient sur le geste d'attention, de réflexion et/ou mémorisation.

3° carte : une carte routière ; exemple des Alpes Maritimes

Les voies de communication sont indiquées sur les reliefs. Là aussi l'objet carte représente des espaces fixes, des *états*. Cependant la tâche qu'il permet est double du fait de la représentation des routes : localiser et repérer, mais aussi construire un itinéraire, donc gérer mentalement des *procès*. Les actes de réflexion et compréhension sont sollicités.

Ces trois sortes de cartes montrent des espaces et sont elles-mêmes des images spatiales. Les codes sont très simplifiés et les données qu'elles proposent visuellement sont à disposition quasi immédiate de l'utilisateur.

4° Comparons 2 cartes sur le tourisme en France

La première est d'accès aisé. Les espaces perçus, distincts par des couleurs, sont bien des *états* codés de manière similaire à la carte du relief. Cependant d'autres éléments introduisent des *procès*. Les disques gris représentent les zones d'influence, les flèches, les flux de touristes ; enfin les numéros indiquent l'importance de la fréquentation des lieux. Ils ne sont plus des éléments images dont le sens est collé à la perception visuelle ; ils sont des

indications de classements réalisés donc de *procès*. Mais la proportion d'*états* est suffisamment importante pour que le document soit encore rapidement lisible. Les tâches possibles sont de repérer, comparer ; elles sollicitent donc attention, réflexion et compréhension.

La seconde intitulée « les espaces de tourisme en France en 2013 » renvoie-t-elle des *états* ? Que voit-on surtout ? Des flèches, puis des étoiles et des espaces colorés. Mais dans ce document le sens n'est plus dans l'image, mais dans

la légende, donc dans un document linéaire. Il y a presque contradiction entre la nature du document (une carte donc une représentation visuelle d'espaces), et le lieu où se trouve le sens, qui est le texte. Les codes de la légende ne sont pas universels comme ceux des cartes du relief mais construits spécialement pour cette carte-là. Le code est personnalisé et on ne peut aborder la carte sans compréhension de ce code. Il faut donc la lire soigneusement.

Le document est donc facilement un piège : il montre des *états* mais le sens ne s'y trouve pas.

Les tâches possibles ne sont guère facilitées. Mémoriser ? Pas simple. L'attention doit être très précise, la compréhension est loin d'être immédiate et s'obtient par un va-et-vient incessant entre le texte et l'image.

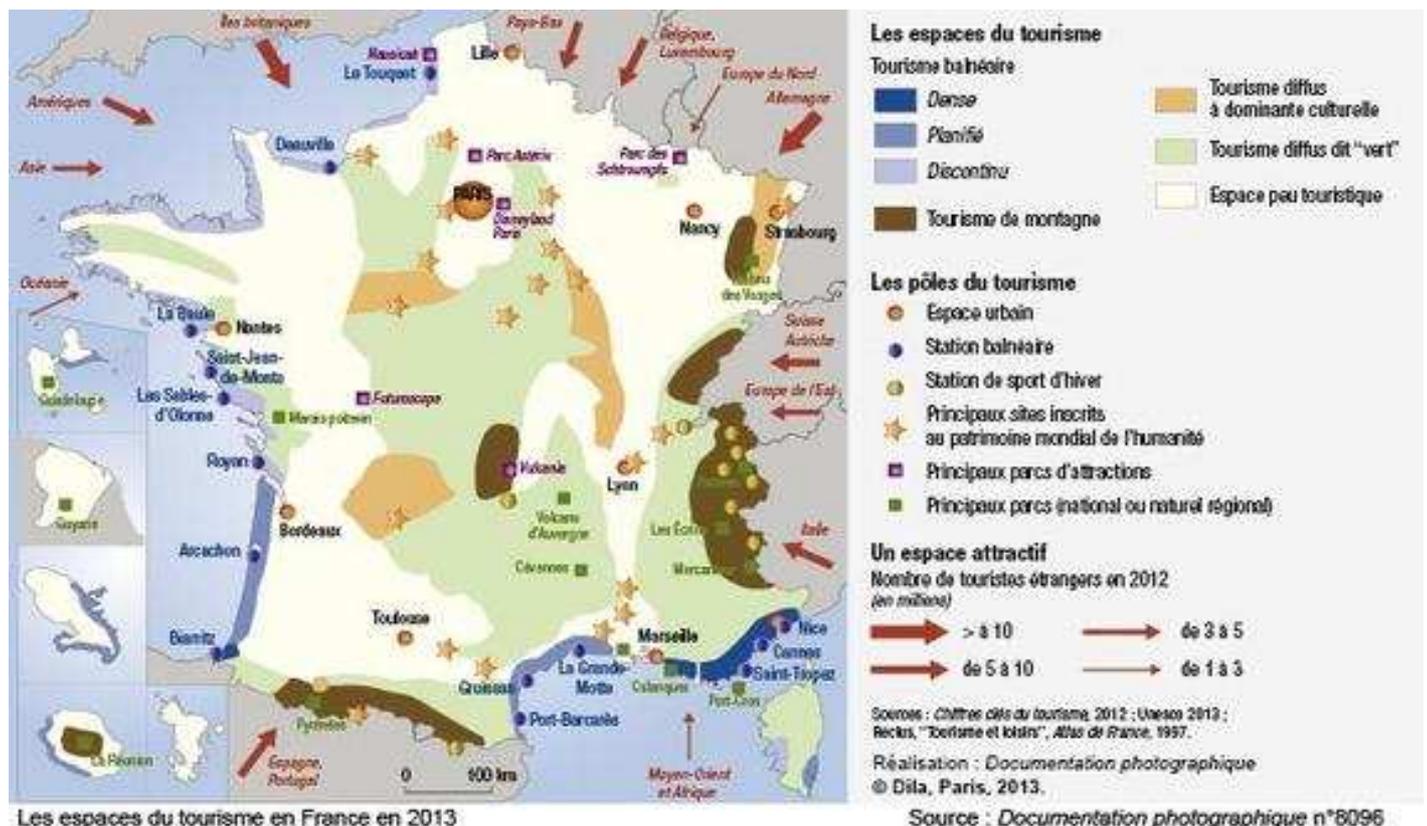
Les manuels de géographie abondent de cartes de ce genre ; cartes des flux migratoires, des flux commerciaux, de pôles d'influences etc. Tous ces objets spatiaux en perception ne se comprennent

Elles invitent à la compréhension non à la mémorisation. .

Aussi leur plus grand intérêt pédagogique me semble être de les élaborer.

Cela peut faciliter la mémorisation en s'appuyant sur la compréhension. Mais c'est un autre débat.

J'arrête là les exemples mais c'est juste le début d'un travail à faire.



que par la gestion des procès qu'ils souhaitent montrer.

Ces cartes là ne veulent pas montrer mais expliquer. Elles peuvent faciliter la compréhension ou ... la compliquer.

Elles ont donc un statut double. Un statut de source d'informations comme les premières cartes analysées, mais un second statut proche de schémas praxiques, comme les schémas que l'on construit pour se donner une perception visuelle d'un texte. De ce fait l'accès aux informations n'est pas direct, il suppose de comprendre la démarche qui les a élaborées, et cela pour chaque carte en particulier. Elles sont une tentative de fixer un moment de la recherche, mais les lire suppose une expertise sous-jacente et cette tâche est chronophage.

Cet essai d'analyse de ces quelques objets d'enseignement souhaite montrer combien ils peuvent receler de pièges à la compréhension.

Distinguer l'objet et la tâche, repérer leur niveau d'adéquation présente une piste pour trouver et désamorcer ces pièges.

Cela peut ouvrir un autre regard sur les difficultés rencontrées dans chaque discipline.

Concrètement cela aide bien des enfants ou adultes à cerner leurs difficultés, à les dédramatiser et à les surmonter.

Souhaitons que cet essai donne envie à d'autres de partager ce qu'ils ont observé dans leurs disciplines.

Joëlle MURGIA

La Gestion Mentale : un outil d'éducabilité cognitive au service de l'Espace Territorial d'accès aux Premiers Savoirs

Dans le cadre de mon Master Professionnel 2^{ème} année en Sciences de l'éducation et de la formation, j'ai effectué un stage de deux mois dans un centre de formation et plus spécifiquement au sein d'un dispositif particulier de remise à niveau, en amont de la qualification, auprès d'un public en difficulté. Au cours de ce stage, j'ai mis en place un atelier « Organisation et Stratégies d'apprentissage » dont les fondements théoriques reposaient sur l'éducation cognitive et l'un de ses outils : la gestion mentale. Voici une présentation et un résumé de cet atelier

Le contexte



Pour les jeunes en rupture avec le système scolaire classique, il existe des alternatives pour se (re)mettre à niveau avant d'envisager une entrée en formation qualifiante. Ces cursus allient savoirs scolaires (le socle commun de connaissances) et un accompagnement au projet de vie du stagiaire.

Depuis 2006 en Région PACA, l'Espace Territorial d'Accès aux Premiers Savoirs (ETAPS) s'adresse à des jeunes de 16 à 25 ans « sans emploi et sans qualification professionnelle, ne maîtrisant pas les savoirs de base et/ou la langue française » (Cahier des charges de l'ETAPS)

Le parcours d'un jeune dans ce dispositif doit lui permettre d'acquérir un niveau de fin de 3^{ème}.

L'entrée en ETAPS fait obligatoirement suite à une prescription (Mission Locale Jeune, Pôle Emploi ou Cap Emploi). Le parcours de chaque stagiaire est formalisé par un contrat avec des objectifs à atteindre inclus dans le Contrat d'Accès à la Qualification. La durée de la formation varie de 300 à 2400 heures. Les entrées et les sorties du dispositif sont permanentes d'où un important turnover sur un groupe donné.

Si pour certains, il s'agit réellement de se préparer à une entrée dans un cursus de qualification, beaucoup de jeunes intègrent ETAPS « pour ne pas rien faire » (authentique) ; pour d'autres, enfin, c'est une alternative à la prison avec port d'un bracelet électronique ou un aménagement de peine. Autrement dit, bien souvent, ce n'est qu'une fois en formation - et pour y rester - que les jeunes peuvent s'approprier le projet proposé et investir les apprentissages.

C'est en cela que l'éducabilité cognitive tient une place importante dans l'organisation de l'ETAPS. En effet, avant même de viser l'acquisition d'une connaissance, d'une compétence ou d'une attitude, les formateurs doivent s'attacher à ce que les stagiaires puissent se percevoir comme des apprenants efficaces. Ils ont, pour cela, besoin de proposer aux jeunes des temps et des espaces où ces derniers vont pouvoir revenir sans crainte sur leurs « manières de faire dans les apprentissages ». C'est dans cette perspective que j'ai proposé à un organisme de formation mettant en œuvre l'ETAPS, un atelier « organisation et stratégies d'apprentissage » pour une durée de deux mois dans le cadre de mon Master en Sciences de l'Education et de la Formation.

Le dispositif



Cet atelier fonctionnait selon deux modalités : l'une collective pour l'ensemble des stagiaires et l'autre individuelle fonctionnant sur la base du volontariat. Nous avons présenté l'atelier aux stagiaires, avec la formatrice référente, en expliquant l'intérêt d'échanger en groupe sur les stratégies d'apprentissage et sur le fonctionnement mental de chacun. Ils ont tous été invités à participer, au moins une fois, à un entretien individuel pour approfondir leur profil pédagogique.

Afin de pouvoir amener les stagiaires à prendre conscience de leurs habitudes évocatives, j'ai organisé neuf séquences en groupe (un après-midi par semaine).

Les cinq premières séances ont porté sur les actes de connaissances. Suite à un important remaniement du groupe, la sixième séance a été l'occasion de faire un bilan pour les quelques stagiaires qui avaient suivi les séances précédentes et de permettre aux nouveaux arrivants d'investir ce temps de formation au même titre que les autres ateliers proposés dans leurs parcours. Les trois dernières séances ont davantage porté sur la lecture de consigne, l'analyse d'une tâche, l'organisation de sa résolution... Le choix des exercices proposés au cours de ces trois temps s'est basé sur le fonctionnement des stagiaires dans la réalisation d'une tâche telle que j'avais pu l'observer pendant les séances précédentes ainsi que durant les modules de français et de mathématiques mais aussi au regard des constats de la formatrice référente.

Ce découpage s'est effectué suite à mes expériences antérieures de dialogues pédagogiques. De plus, j'avais pu observer à maintes reprises que les jeunes en difficulté scolaire ne s'attardaient pas sur la compréhension de la consigne et manquaient d'organisation dans l'exécution d'une tâche scolaire.

J'ai proposé à tous les stagiaires de les rencontrer au moins une fois en précisant que l'entretien était une continuité des séquences collectives visant à approfondir l'exploration de leurs stratégies d'apprentissage et leurs habitudes évocatives.

Le premier entretien durait environ une heure. A la fin de celui-ci, chaque stagiaire était libre de décider s'il voulait ou non poursuivre cet approfondissement dans les semaines suivantes.

Certains stagiaires ont souhaité poursuivre, ce qui a permis un véritable travail d'approfondissement et d'accompagnement avec eux.

Le bilan de l'atelier



J'ai pu remarquer, lors de la présentation de l'atelier, trois types de réaction de la part des stagiaires :

– un refus total de participation de certains stagiaires soit parce qu'ils ne voyaient pas l'intérêt d'une telle démarche, soit parce qu'ils estimaient que ce qu'ils savaient de leurs stratégies leur suffisait. Parmi ces stagiaires, se trouvaient principalement des jeunes sur le départ vers une formation qualifiante ou un emploi.

– un scepticisme pour d'autres quant à l'intérêt de cette démarche ; attitude argumentée par la certitude affirmée qu'ils fonctionnaient tous de la même manière et qu'ils n'en retiraient donc rien de particulier. Il s'agissait surtout des stagiaires qui étaient, soit dans une remise en cause permanente de l'utilité du parcours, soit dans une difficulté à formuler un projet professionnel et ils disaient souvent être là « *pour ne pas rien faire en attendant.* »

– un intérêt clairement manifesté pour comprendre ce qui les mettait en échec, ou leur posait un problème bien particulier. Les stagiaires qui ont témoigné de cet intérêt étaient souvent inscrits dans un projet de préparation à une entrée en formation qualifiante ou dans celui d'une recherche d'emploi, donc avec un projet d'avenir assez bien défini. Ils étaient aussi parmi les plus âgés et avaient déjà une expérience du monde du travail.

Parmi les stagiaires les plus intéressés et participatifs, j'ai pu constater que certains étaient au clair avec leurs habitudes évocatrices. Ceux-là se sont attachés, au contact des autres stagiaires, à systématiser le temps d'évocation et à développer éventuellement leur deuxième langue. D'autres ont réellement découvert qu'ils pouvaient avoir des images mentales et se sont surtout centrés sur le tri parmi leurs stratégies d'apprentissage.

D'une manière générale, le geste d'attention était peu mis en œuvre de façon systématique par les stagiaires. Ils se focalisaient sur la bonne réponse à trouver même quand il n'y en avait pas. Le geste de mémorisation était souvent réduit à « apprendre par cœur » sans projet d'application et donc non inscrit dans un imaginaire d'avenir. Au cours des séquences sur ces gestes, plusieurs stagiaires ont manifesté le besoin de comprendre avant de pouvoir construire un évoqué, ce qui tendrait à laisser penser à l'existence d'un paramètre 3 dominant. Cependant, en explorant la démarche de certains, j'ai plutôt constaté une dominante du paramètre 1 et donc une difficulté à opérer un tri dans les informations proposées. De même, lors de la construction de l'évoqué, la traduction dans la langue pédagogique d'un objet perçu n'était pas chose

aisée. Certains avec une langue pédagogique visuelle, alors qu'ils avaient à traiter un objet auditif (citation, par exemple) n'élaboraient pas une image visuelle mais cherchaient à reproduire la situation de perception à l'identique donc en images auditives. En revanche, lorsque je les engageais sur la voie d'une évocation dirigée, en leur demandant d'opérer volontairement une transformation en images visuelles, ils y parvenaient.

Concernant les gestes de compréhension et de réflexion, j'ai pu constater que certains stagiaires se fiaient davantage à leur intuition qu'à une recherche dans leurs acquis antérieurs, exprimant parfois leur doute de se souvenir encore de ce qu'ils avaient appris quand ils étaient scolarisés. C'est, cependant, lors de ces séquences que d'autres stagiaires, jusque-là « sceptiques », se sont mis à participer activement à l'atelier en découvrant qu'effectivement, ils savaient « encore des choses apprises à l'école » et qu'ils pouvaient les utiliser. Ils ont alors fait le lien avec certains contenus de la formation, et même envisagé que finalement, les temps alloués à l'évocation avaient de l'utilité.

Par ailleurs, beaucoup de stagiaires se sont autocensurés par rapport au geste d'imagination créatrice. J'avais déjà constaté que peu d'entre eux semblaient faire appel au paramètre 4. Ils avaient des difficultés à utiliser le geste d'imagination combiné avec les autres dans un projet de réutilisation d'une connaissance acquise. C'est en particulier dans les tâches faisant appel à leurs compétences rédactionnelles que nous avons pu observer les freins qu'ils rencontraient : ils ne s'autorisaient pas à être créatifs car pour eux, l'imagination n'avait pas sa place dans les apprentissages, l'associant à la notion de loisirs. De ce fait, lors de productions écrites (et pas uniquement dans cet atelier), ils rencontraient des difficultés à développer leurs idées, se raccrochant au réel.

En ce qui concerne les séquences sur les consignes et l'organisation méthodologique, j'ai pu constater que les stagiaires faisaient une utilisation plus systématique du geste d'attention mais ne construisaient d'évocations complètes qu'uniquement sous la forme d'évocations dirigées, donc après sollicitation. En revanche, certains stagiaires qui, jusqu'alors ne participaient que peu aux dialogues pédagogiques, ont manifesté davantage d'intérêt dans ces séquences. Ainsi une stagiaire qui s'était montrée plus que sceptique dans les premiers temps, est passée de la passivité à l'activisme lorsque, à la faveur d'une tâche de reconstruction d'énoncé voyant son résultat, elle a accepté de dérouler son raisonnement et s'est écriée : « Ah mais en fait, je suis intelligente ! » Dès lors, elle a été volontaire pour les dialogues pédagogiques mais de plus, elle a apporté dans les séquences suivantes des problèmes à résoudre qui la mettaient en difficulté en nous (au groupe et à moi-même) demandant de l'aider à « comprendre pourquoi ça le faisait pas avant. »

Dans sa méthodologie, elle faisait l'impasse sur le geste de réflexion, donc, sur les liens entre ses acquis antérieurs et le contenu des énoncés. Ses évocations étaient statiques, figées sur les mots. Je lui ai proposé un passage par le paramètre 4 afin qu'elle remplace les mots par des objets concrets dans ses évocations et les mette en action au fil de l'énoncé. Ce changement de paramètre lui a permis, non seulement de mieux maîtriser les gestes de compréhension et de réflexion, mais aussi de prendre du temps pour évoquer les énoncés. Cela a eu un certain impact sur son investissement dans les modules centrés sur les connaissances de base, par contre, et pour des raisons qui sortent de mon champ de compétence, cela n'a pas facilité l'élaboration de son projet professionnel.



Les limites de l'atelier

La principale limite que j'ai rencontrée dans le déroulement de l'atelier a été d'amener les stagiaires à s'arrêter sur leurs évocations, à se détacher d'une réponse « scolaire ». Ils ont été déroutés par les questions portant sur le comment ils étaient parvenus au résultat. Même si la consigne stipulait qu'il s'agissait de « faire exister mentalement l'objet », ils cherchaient à formuler une réponse, soit en essayant de répéter la citation ou en décrivant le dessin et voulaient être évalués sur cette réponse et n'acceptaient de prendre part au dialogue qu'après avoir obtenu un retour sur leur production orale. Dans les premières séquences collectives, la réticence a été forte pour certains. S'interroger sur leurs stratégies d'apprentissage semblait les inquiéter. Ils m'ont renvoyé à plusieurs reprises qu'ils ne comprenaient pas le sens de mon intervention. Notamment, comme je l'ai évoqué dans le bilan de l'atelier collectif, ils avaient cette croyance que tous fonctionnaient de la même manière et qu'il n'y avait donc pas lieu de chercher plus loin. Il nous a donc fallu du temps pour les amener à ne plus se focaliser sur le résultat mais sur la démarche, la formatrice référente reprenant dans les autres modules ce que l'atelier avait apporté comme indices sur leur fonctionnement mental.

Quand cela a été plus clair pour eux, nous avons constaté qu'il demeurait pour eux difficile de faire la distinction entre leur démarche en perception et celle qui relevait de l'évocation. Ils parlaient plus facilement de ce qu'ils avaient fait pendant ce temps de perception que de ce qu'ils avaient construit mentalement. Pour ceux qui ont accepté un dialogue pédagogique individuel, nous avons constaté un biais similaire : ils parlaient plus de ce dont ils avaient le souvenir que du comment ils l'avaient construit. C'est pour cela que j'ai à plusieurs reprises, proposé des tâches précises dans les dialogues individuels, pour ame-

ner les stagiaires à se centrer sur la construction de l'évocation et faire émerger leurs stratégies d'apprentissage plutôt que de rester sur un domaine où ils étaient en réussite.

Certains stagiaires ont aussi eu du mal à entrer dans la démarche introspective qu'induit le dialogue pédagogique car ils étaient persuadés de leur incapacité à systématiser la construction d'évocations volontaires ou à se mettre en projet d'utilisation. Les plus réfractaires en sont restés là alors que d'autres ont pu entamer une réflexion sur leur fonctionnement cognitif. Le principe des entrées-sorties dans ce type de dispositif n'a pas toujours permis d'aller au bout d'un suivi avec certains stagiaires qui étaient partie prenante soit parce qu'ils sortaient de la formation soit parce qu'ils y sont arrivés alors que j'étais sur la fin de mon intervention.

Ainsi, l'organisation temporelle de l'atelier collectif a, en soi, été limitative. En effet, dans la mesure où le groupe de stagiaires fluctuait, découper les séquences entre les actes de connaissances d'une part et la lecture de consigne d'autre part, a pu déstabiliser des stagiaires qui sont arrivés après les premières séquences. Ainsi, même si je me suis efforcée de toujours faire un rappel, en début de séquence, de ce qui avait été vu auparavant, cela n'était pas nécessairement suffisant pour eux.

Je réfléchis donc à une autre organisation de l'atelier collectif qui serait plus adaptée au fonctionnement d'ETAPS puisque je souhaite poursuivre mon travail auprès des publics en difficulté d'apprentissage.

N'ayant pu inscrire la mise en place de cet atelier dans un dispositif expérimental, il est difficile d'évaluer quantitativement son impact sur les stagiaires. Cependant, le dialogue pédagogique a, certes, pour objectif de faire émerger à la conscience de l'apprenant ses habitudes évocatives mais aussi d'initier la démarche introspective. Cette démarche toute personnelle s'inscrit dans le temps. Ce facteur temps est différent pour chacun, ce qui rend peu aisée l'évaluation réelle de l'impact global de cette introspection.

Cette expérience a pleinement conforté mon sentiment qu'il est nécessaire de proposer à des jeunes en grande difficulté dans les apprentissages un temps et un espace dans lequel ils peuvent prendre conscience de leurs stratégies cognitives et métacognitives pour qu'ils retrouvent ou découvrent le plaisir d'apprendre.

Elisabeth VIVIAN

Si vous souhaitez prendre connaissance de mon mémoire, vous pouvez me joindre à l'adresse suivante : elisabeth.vivian@wanadoo.fr

Plaidoyer pour le droit au temps dans la classe.

Il court, il court le petit élève qui arrive au collège. Du lever au coucher, du cours de maths au cours d'anglais, du participe passé à la république romaine en passant par l'élection de délégués et la division euclidienne. Ils changent de salle d'un pas pressé. Vite, vite, entrez en cours ! Vite, vite ouvrez vos cahiers ! C'est ce que je perçois de la journée de mes petits sixièmes marathoniens lorsque je les accueille dans mon cours de SVT. Et il ne s'agit pas d'élèves à besoins éducatifs particuliers qui intercalent dans cet emploi du temps hebdomadaire déjà bien chargé, orthophoniste, cours de soutien et autres réjouissances.



Pour l'enseignant ? Jongler entre les problèmes de discipline et les activités pédagogiques revient souvent à avoir un rôle de garçon de café débordé qui tente de distribuer un minimum de savoir à chacun. Et pourtant ! Je suis enseignante en collège depuis de nombreuses années et la gestion mentale a profondément modifié ma façon d'enseigner.

Avec la multiplication des matières et des options, le temps scolaire d'un élève revient souvent à une succession de moments empilés. Est-ce du temps perdu que d'en laisser un peu à ces gamins pour leur permettre de percevoir, d'évoquer, de réfléchir, d'imaginer... ? Ne nous étonnons pas alors qu'ils aient du mal à faire des liens et à donner du sens aux apprentissages.

L'apprentissage est un long processus de construction qui se fait au rythme de chacun. Notre accompagnement d'enseignant doit prendre en compte l'évolution de chaque enfant. C'est un pari devenu presque impossible avec une classe de trente-deux élèves. Ce qui manque le plus à ces jeunes, c'est le temps. Parce que pour apprendre, il faut du temps. Bien sûr, en salle des professeurs, on entend souvent : « Il faut finir le programme ! » Mais le programme n'est pas conçu pour être **fait** mais pour que les élèves l'apprennent. Notre seul Graal est qu'ils se le soient approprié !

Et ce temps, à présent, j'en suis convaincue, c'est à nous, enseignants, de le leur rendre.

En SVT, c'est le temps d'observer, par exemple. Certes, il est vrai que ma matière possède un atout extraordinaire qui permet d'ancrer les contenus notionnels dans la réalité. L'observation fait partie intégrante des compétences à acquérir dans cette matière. Mais au début, ils voient mais ne regardent pas. Très souvent, la perception est furtive, bâclée. En revanche, en prenant le temps, alors le vu est perçu et le besoin en perception enfin satisfait, pour mieux évoquer.

Observer une fleur, un arbre dans la cour, un insecte à la loupe binoculaire, une cellule au microscope, tout cela prend du temps, ce temps qui favorise l'émergence du sens.

Je pense qu'il faut oser, oser arrêter le temps du cours. Créant ainsi des « entre-temps », des espaces destinés à la mise en projet, aux pauses évocatives, aux petits dialogues pédagogiques et ce, même en classe entière. Prendre le temps de vérifier, de s'arrêter sur une erreur pour qu'elle devienne positive et outil de remédiation. Prendre le temps de solliciter l'imaginaire d'avenir de ces jeunes afin qu'ils puissent être en projet de réutiliser la leçon dans un futur proche... Mais là encore, tout cela s'apprend, se montre et s'accompagne.

Je reste ainsi convaincue qu'en ralentissant un peu nos enseignements, en ajoutant un peu d'espace au « mille-feuilles » du temps scolaire, nous pourrions permettre à nos jeunes élèves d'apprendre plus sereinement dans un climat de sécurité pédagogique.

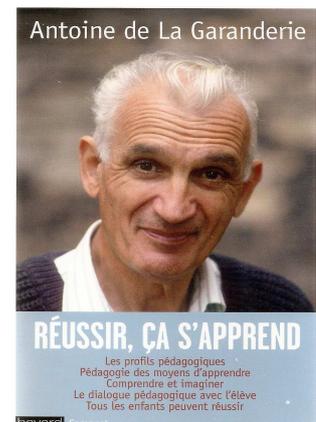
Et puis... il y a le temps du temps personnel de l'élève ...

Mais, je parle, je parle et il est déjà l'heure...



Rappel :
La ré-édition des
premiers livres
d'Antoine de La
GARANDERIE

Chez Bayard



Dominique JOUVE-BEZARD

Les IF en FRANCE	
IF ALSACE 03 88 60 65 66 monique.ladhari@orange.fr	M.Ladhari
IF ARMOR 06 63 84 19 26 ifarmor56@gmail.com	K.Bochowski
IF Pays Basque 05 59 20 47 81 if.paysbasque@gmail.com	R. Elo segi
IF BOURGOGNE 03 85 94 08 66 if.bourgogne@gmail.com	C.Berthod
IF CORSE 06 09 32 80 66 if-corse@orange.fr	L. Cacciaguerra
IF COTE D'AZUR 04 93 53 53 45 ifcotedazur@hotmail.com	J.Murgia
IF LANGUEDOC ROUSSILLON 04 67 72 35 20 gplouis31@aol.com	G. Louis
IF MIDI PYRÉNÉES 05 61 20 36 52 ppebrel@free.fr	C.Pebrel
IF NORMANDIE 02 35 29 43 91 ifnormandie@wanadoo.fr	C.Rottier
IF PARIS 06 88 47 40 76 ifparis@orange.fr	I. Grouffal
IF Ile de France 0134 93 49 07 if.iledefrance@yahoo.fr	C. Melet
IF PROVENCE 04 42 28 91 77 ifprovence@wanadoo.fr	J.Leca
IF RHONE ALPES 04 78 19 74 41 ifrhone-alpes@wanadoo.fr	G.Gidrol
IF BELGIQUE 00 32 (0) 4 3877127 ifbelgique@yahoo.fr	H.Delvaux

ECHOS des ASSOCIATIONS

STAGES EN RESIDENTIEL EN PROVENCE 2014 - 2015

Initiation à la pédagogie de la gestion mentale
du 26 au 31 octobre 2014

Dialogue pédagogique et remédiation
du 26 au 30 avril 2015

Formatrice : Janine Leca
Lieu : Aix en Provence

**Renseignements
et inscriptions :**

Initiative et Formation
Provence

Tél. 04 42 28 91 77
06 30 36 00 74

ifprovence@wanadoo.fr

*développer une meilleure connaissance de soi,
élargir ses compétences,
découvrir des stratégies de réussite
avec "La Gestion Mentale en action"*

Stage de méthodologie
pour

- ⇒ **Scolaires de l'entrée en 5ème à l'entrée en Terminale**
- ⇒ **Étudiants avec ou sans BAC**
- ⇒ **Parents d'anciens stagiaires**

Dates et lieu

21-27 août 2014
en internat à Châteaudun (28202)
Agrément Jeunesse et Sports

Contacts & Informations

http://www.ifgm.org/Activites/stage-ete-jeunes.htm
gm.en.actions@gmail.com
Martine WIBAUX : 06 01 78 26 12
Laetitia DALLE : 06 81 73 07 91

Les sites :

www.ifgm.org

www.ifparis.org

www.ifnormandie.org

www.ifrhone-alpes.fr

www.ifbelgique.be

www.signesetsens.eu

www.conaisens.org

Mentions légales : La Lettre d'IF est publiée par la Fédération des Associations Initiative & Formation, association à but non lucratif.

Président : Yves LECOQCQ
Adresse : 10 Chemin de Durcœur 27300 Menneval

Les articles engagent la seule responsabilité de leurs auteurs. Reproduction interdite sans leur consentement.

Ont participé à l'élaboration de ce numéro : directrice de publication : M.Clavreul. Comité de rédaction : C.Chambille, A.Savi, P.de Ferron, M.Clavreul.

Mise en page : G.Gidrol . Publié par nos soins. I.S.S.N : 0243-4717.

Rédaction : IF Rhône-Alpes 9 Grande rue 69600 Oullins

Imprimé par l'imprimerie PAYS 10 rue Lortet 69600 Oullins.

Gratuit. Juin 2014

