

Sommaire :

Doubles jeux pour apprendre, p.1 à 7

Une expérience au lycée p.7 à 10

Stage DEFI p.10 à 11

Echos des Associations p.12

La Lettre d'IF

Janvier 2009

Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux

EDITORIAL

APPRENDRE, POURQUOI FAIRE ? ET COMMENT ?

Trois auteurs nous font découvrir l'accompagnement que peut proposer la gestion mentale pour faire accéder les enfants et les jeunes au plaisir de l'autonomie.

Comment décrypter les jeux et comment initier au « JE » : voilà la question posée. Il est sûr que dans ce travail, les adolescents éprouvent « beaucoup de bonheur à épeler leur vie » ; c'est ce qu'affirmait Maurice Debesse fondateur des sciences de l'éducation en France.

Vous ne trouverez pas dans ce numéro la rubrique habituelle « Le coin des concepts ». Elle devient caduque, en raison de la prochaine parution d'un ouvrage qui a pour but l'approche et la définition des mots du vocabulaire de la gestion mentale. Ce livre, édité par les *Chroniques sociales*, paraîtra dans les premières semaines de 2009. Il sera un outil de référence précieux pour tous, chercheurs et praticiens.

Comme 2009 point à l'horizon, toute l'équipe de la Lettre d'IF souhaite à ses lecteurs, une année passionnante.

Martine CLAVREUL

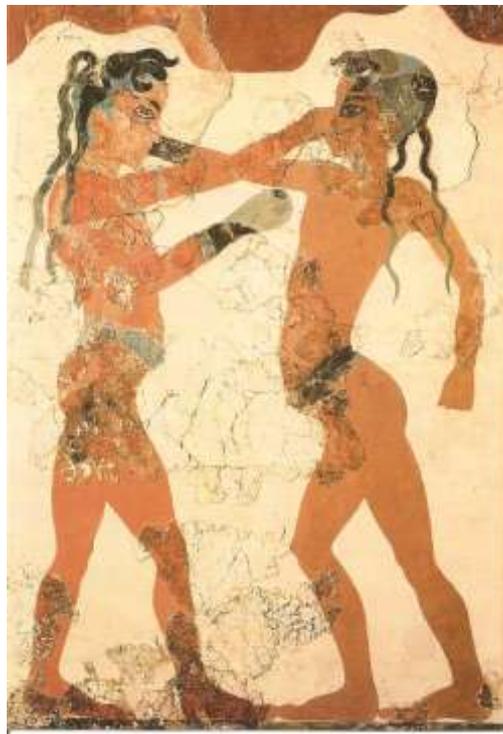
DOUBLES JEUX POUR APPRENDRE

Professeur de Lettres et formatrice en gestion mentale dans l'Éducation nationale (académie d'Aix-Marseille), Chantal EVANO, est aussi l'auteur de La gestion mentale (Nathan 1999).

Beaucoup d'élèves échouent parce qu'ils ignorent certaines règles du jeu scolaire, tenues secrètes dans ce que Philippe Perrenoud appelle "le curriculum caché". Ceux qui réussissent y ont été initiés le plus souvent hors de l'école. Les ruses de l'évaluation contribuent aussi à entretenir "la constante macabre" repérée en France par André Antibi, à savoir le taux constant d'élèves en échec scolaire.

La gestion mentale s'attaque à ces problèmes sous l'angle psychopédagogique, en explorant les variations entre les profils d'apprentissage individuels et décryptant les processus intellectuels des meilleurs pour les mettre à la disposition de tous. Antoine de La Garanderie a maintes fois réitéré son refus de toute

conception déterministe de l'échec et de la réussite scolaire, qu'il s'agisse du "don" ou de l'appartenance sociale, pour mieux souligner l'importance de l'action pédagogique.



Les sociologues, de leur côté, soulignent que l'école reproduit les inégalités sociales, que les enfants de familles populaires y réussissent statistiquement moins bien que ceux des familles favorisées. Nous pourrions en conclure que ces questions relèvent uniquement de l'action sociale et politique, et que la pédagogie n'y peut pas grand chose. Il n'en est rien et les solutions adoptées pour gérer l'hétérogénéité des élèves mènent à des résultats fort contrastés. Nathalie MONS¹, en comparant les politiques éducatives dans le monde, montre les corrélations fortes entre les choix pédagogiques des systèmes et leurs performances concernant le nombre d'élèves en échec, la formation d'une élite scolaire conséquente ainsi que la limitation des inégalités scolaires d'origine sociale. La place faite à l'enseignement individualisé est notamment déterminante.

¹ Nathalie MONS, *Les nouvelles politiques éducatives – la France fait-elle les bons choix?* PUF, 2007

Un grand champ d'investigation est ouvert à ceux qui voudraient savoir si et comment les appartenances sociales influencent les représentations mentales que se font les enfants des apprentissages scolaires, les habitudes évocatives, les profils individuels ainsi que les "projets de sens" qui structurent les gestes mentaux.

Je vais ici me référer aux travaux récents de Bernard Lahire². En complétant l'approche sociologique par un point de vue anthropologique, il a observé pendant trois ans les pratiques scolaires à l'école primaire. Il a pu mettre en évidence comment les enfants de milieu populaire résistent à entrer dans la culture savante de l'écrit, qui est l'objectif principal de l'école. Je compte appliquer à certaines de ses observations nos instruments d'analyse et réfléchir aux implications pédagogiques pratiques. J'ai choisi de mettre l'accent sur les **doubles jeux de la gestion mentale**, ces procédures destinées à libérer l'esprit pour qu'il accueille les ajustements de l'apprentissage. Ils m'ont paru spécialement utiles lorsque les élèves doivent faire des choix qui engagent leur rapport au monde et à eux-mêmes, face aux **doubles jeux de l'école**.

1) Les doubles jeux de l'école

D'après Bernard Lahire, l'école met en échec des enfants qui ne connaissent que des "formes sociales orales" en les initiant, sans expliciter suffisamment les enjeux, aux "formes sociales écrites". Les bons élèves se distinguent par leur capacité à décrypter les enjeux scolaires, à comprendre et admettre la logique des situations et des tâches imposées. Les difficultés, pour les autres porteraient sur deux aspects principaux:

- la mise en contact avec les savoirs par le biais d'une relation pédagogique cachottière ;
- l'étude du fonctionnement du langage indépendamment des situations vécues.

➤ « Formes sociales orales, formes sociales écrites »

Marie Dariousecq a expliqué l'été dernier à la radio qu'elle n'arrivait pas à écrire des dialogues dans ses romans, mais qu'elle pouvait écrire des dialogues de théâtre. Pourquoi ? « Parce qu'au théâtre, la phrase est faite pour un corps qui la dit. » Son propos illustre l'opposition décrite par Bernard Lahire entre "formes sociales orales" et "formes sociales écrites". Cette opposition s'exerce tout spécialement lors de la transmission et de l'appropriation des connaissances. « L'écriture, loin d'être un simple redoublement de la parole, est un véritable transformateur cognitif ».

Dans un contexte d'apprentissage fondé sur l'oral et la pratique, les savoirs sont incorporés et situés. Ils ne s'acquièrent pas dans des lieux séparés de leur usage. Ce sont des personnes présentes physiquement qui détiennent les savoirs et qui les communiquent dans des situations d'usage toujours concrètes et particulières. Le sens de ce que l'on apprend ainsi est éclairé par la situation elle-même. La progression se fait de manière spontanée, dans la dynamique de l'action. On apprend de cette façon toutes sortes de choses, telles que nager, faire la cuisine, identifier des plantes, faire du feu, lacer

ses chaussures, utiliser une carte de crédit, danser le rock, quantité de gestes professionnels, la langue maternelle, des histoires et des chansons et même lire et écrire. L'apprentissage se fait par imitation, dans une logique pratique. Il faut surtout faire et observer faire, les explications théoriques sont réduites. C'est ainsi qu'un ancien ouvrier sidérurgiste racontait comment il accomplissait certain geste du métier dont il avait le secret lorsque les autres ouvriers n'étaient pas là pour le voir faire, de façon à garder l'exclusivité de l'opération. C'était en Lorraine, avant que toute cette industrie soit démantelée. Les personnes en présence, celles qui apprennent comme les maîtres, communiquent par toutes sortes de moyens, verbaux et non verbaux, qui sont pris en compte pour réguler l'échange et estimer les progrès.

Tout autre est le contexte d'apprentissage scolaire, fondé sur l'écrit et la logique savante, où les savoirs sont systématisés et objectivés. Ils sont détachés du contexte usuel, généralisés, codifiés. Les aspects concrets, particuliers des situations sont considérés comme peu importants voire importuns. L'apprentissage implique un retour réflexif systématique, selon une logique qui prend ses distances avec l'expérience sensible. Les savoirs à apprendre sont présentés dans des lieux et des moments d'appropriation spécifiques, où la relation pédagogique supplante l'apprentissage spontané. De plus, face à l'écrit, l'enfant doit comprendre ou se faire comprendre sans l'aide du non-verbal, sans les gestes qui montrent, sans les signaux d'encouragement ou d'alerte fournis par les personnes et le monde. Même au milieu des autres et en présence d'un enseignant, il doit renoncer à dire les choses de la manière habituelle pour « faire des phrases ». A la question : « Qui a un bonnet bleu ? », s'il répond : « Elle ! » en montrant une camarade, il se fera rabrouer. On attend de lui qu'il réponde : « Julie a un bonnet bleu. » Une telle exigence est insensée pour un enfant qui croit que, quand on lui pose une question c'est pour obtenir un renseignement. Il ne décrypte pas l'intention réelle : il suppose qu'on lui demande la vérité, alors qu'on lui demande de faire de la grammaire. Il suppose qu'on est en train de se parler, alors qu'on est en train d'apprendre (par le biais de l'oral) le code écrit.

➤ La relation pédagogique

Elle cadre l'action en lui donnant une signification au "deuxième degré", à laquelle tous les enfants ne sont pas initiés quand ils arrivent à l'école. Dans certaines familles, on ne charge généralement pas la vie quotidienne de gestes pédagogiques. Quand on envoie un enfant à la boulangerie, c'est parce qu'il n'y a plus de pain. Bien entendu, cet enfant qui va à la boulangerie avance dans sa connaissance du monde et adapte son action, mais il fait son apprentissage spontanément, dans le but d'agir utilement, sans que la situation comporte un sens caché pour son entourage ou lui-même.

Dans d'autres familles, on envoie l'enfant à la boulangerie dans l'idée de le responsabiliser, de le rendre plus autonome. La signification attribuée à son action se situe au-delà d'un besoin familial à satisfaire, elle vise surtout le développement de l'enfant. L'entourage se fait pédagogue. Il révèle à l'enfant ce cadrage « au deuxième degré », ce sens caché, en le questionnant sur ce qu'il a fait et compris, en le félicitant et en célébrant ses progrès. Bref, on lui met les points sur les i.

L'école accentue fortement le trait en faisant dépendre l'acquisition des connaissances de l'action d'un

² Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires – sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

maître. « La forme scolaire d'apprentissage s'oppose tout à la fois à l'apprentissage au sein de formes sociales orales dans et par la pratique et à l'apprentissage du lire et de l'écriture non systématisé. » dit Bernard Lahire. Jacques Rancière³ partage son analyse quand il décrit comment tous les enfants apprennent la langue maternelle sans les explications d'un maître. « On leur parle et on parle autour d'eux. Ils entendent et retiennent, imitent et répètent, se trompent et se corrigent, réussissent par chance et recommencent par méthode (...). » Mais, quand l'enfant entre à l'école : « Tout se passe maintenant comme s'il ne pouvait plus apprendre à l'aide de la même intelligence qui lui a servi jusqu'alors, comme si le rapport autonome de l'apprentissage à la vérification lui était désormais étranger. »

L'institution met en place un processus d'apprentissage particulier : il faut dégager des règles, diviser en leçons, faire des exercices progressifs, suivre un programme par étapes, sans que la situation révèle d'elle-même le sens de ce qui se passe. L'enseignant détient la cohérence d'ensemble du savoir scolaire, de la progression pour l'atteindre et de l'ampleur de la tâche. Mais fréquemment, il laisse les élèves ignorer cette cohérence et attend d'eux seulement qu'ils "suivent" le cours préparé. Cette pédagogie cachottière en fait à son insu un "maître qui abrutit" plutôt qu'un "maître qui émancipe", pour reprendre la distinction de Jacques Rancière. Les milieux qui connaissent les arcanes peuvent compenser pour leurs enfants le non-dit de l'institution. Les autres, non, et leurs enfants se retrouvent en plein malentendu.



➤ Le rapport au langage

Le malentendu sur le sens des situations scolaires est particulièrement marqué concernant le langage. En classe, il sert à réguler l'action et à communiquer, comme d'habitude. Mais à certains moments, l'école contrecarre l'exercice spontané du langage qui se fonde dans l'expérience. Le langage devient objet d'étude, mis à distance du "réel" et du sujet parlant. On en scrute les structures internes, il est analysé et pensé en tant que système. Bernard Lahire souligne qu'il existe un rapport étroit entre la réussite ou l'échec scolaire et la capacité ou la difficulté des élèves à prendre le langage comme objet d'analyse, à le

comprendre comme code formel, indépendamment de la fonction référentielle ou communicationnelle immédiate.

2) Les jeux doubles de la gestion mentale

Comment la pédagogie de la gestion mentale peut-elle prendre en charge ces difficultés? Sans entrer dans l'exposition de pratiques qui ont été maintes fois décrites, sans souci d'exhaustivité, je vais souligner ici comment la gestion mentale exerce les élèves à se détacher de l'expérience immédiate, détachement nécessaire aux "formes sociales écrites" (donc à la réussite scolaire), tout en gardant le lien avec les "formes sociales orales" (et le goût de la vie). Elle dispose pour cela de moyens puissants qui prennent tous appui sur l'hétérogénéité des stratégies d'apprentissage. Le principal ressort est de faire dialoguer des instances, des formes, des durées, des "profils" : ces dialogues, ces jeux entre entités opposées et complémentaires, créent l'espace libre où se meurent la pensée et l'apprentissage.

➤ Le rapport pédagogique

- La double responsabilité pédagogique :

Antoine de la Garanderie a toujours présenté la pédagogie comme relevant de la double responsabilité de l'enseignant et de l'élève. L'enseignant qui met en œuvre la gestion mentale se soucie constamment d'explicitier le non-dit des apprentissages, qu'il s'agisse des significations ou des moyens d'apprendre. Il se situe délibérément du côté des émancipateurs: en jouant cartes sur table, il renvoie aux élèves la responsabilité d'exercer leur propre intelligence.

- Le dialogue pédagogique :

Dans l'optique de la gestion mentale, le dialogue pédagogique a pour but de révéler les processus d'apprentissage communs à tous (description des gestes mentaux) et les processus individuels (profils pédagogiques). C'est en mettant en circulation des images qu'on se construit, en racontant des histoires, en parlant. Dans ce cadre, tout le monde a la possibilité d'influencer la construction et la définition de la situation. La parole circule dans l'apprentissage mutuel et l'entraide. Elle rétablit de plein droit dans la classe les formes sociales orales qui vont permettre à beaucoup d'élèves de se reconnaître. Tout enseignant qui a pratiqué le dialogue pédagogique en gestion mentale sait combien les élèves sont heureux de réellement parler et être entendus, combien ils sont rassurés et remis en confiance, en prenant possession de leur propre pouvoir.

Le dialogue pédagogique n'est toutefois pratiqué qu'exceptionnellement dans le système scolaire français qui pratique la sélection par l'échec : redoublement, classes de niveau (sous couvert d'options), sélection des élèves par les établissements concurrents, éviction sans qualification ni diplôme des plus faibles, enseignement individualisé réservé aux élèves en difficulté. Ce contexte compétitif et anxiogène n'est guère favorable au dialogue pédagogique, qui exige que les élèves puissent présenter en toute confiance la diversité de leurs

³ Jacques RANCIERE *Le maître ignorant- cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 10/18 Fayard 2004

stratégies et de leurs profils, sans craindre de donner des bâtons pour se faire battre.

- La perception et l'action doublées par l'évocation

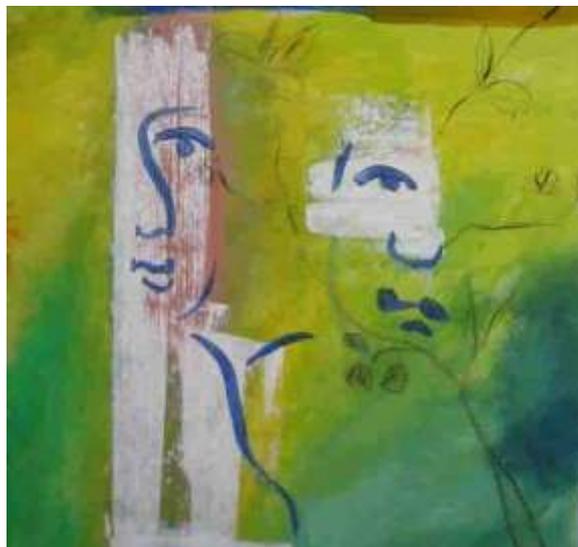
Prendre du temps pour évoquer, installer le silence pour penser, se représenter mentalement l'objet perçu et l'action en cours : voilà qui détache des sensations et réactions immédiates, qui permet le recul réflexif et qui fait varier les niveaux d'appropriation des savoirs. Evoquer, s'imaginer les choses, ce n'est pas les refléter à l'identique dans un miroir mental. C'est les reconstruire, saisir des rapports, changer d'échelle, monter des agencements inédits : toutes opérations indispensables pour apprendre.



TOUTANKHAMON

Alain Lieury⁴, professeur de psychologie cognitive à l'université de Rennes 2, est spécialiste de la mémoire. Il distingue, dans l'apprentissage des mots, la mémoire lexicale et la mémoire sémantique. « La mémoire lexicale est la mémoire de la "carrosserie" des mots, de leur orthographe, de leur phonologie. Mais des expériences ont prouvé que le sens n'est pas attaché à cette carrosserie. Il est ailleurs, dans une mémoire plus abstraite, qui contient les concepts. C'est la mémoire sémantique. » Ces mémoires pour être développées relèvent selon lui de deux modes d'apprentissage différents : le par cœur pour la mémoire lexicale, le sens et le raisonnement pour la mémoire sémantique, dont à juste titre il ne veut bannir aucun. Qu'entend-il par "apprentissage par cœur" ? « Par exemple, pour écrire un nom compliqué comme Akhenaton ou Toutankhamon, il n'y a pas d'autre solution⁵ que de l'écrire dix fois. » Je vous propose de mettre à l'épreuve cette assertion en cherchant au moins une autre solution pour mémoriser par cœur l'orthographe de ces mots. Cependant, l'aspect essentiel qui échappe à Alain Lieury, c'est qu'on peut écrire cent fois un mot, on ne le retient pas si l'on se contente de le multiplier mécaniquement sur le papier. La clé de la mémorisation, c'est de le transformer en image mentale, de l'évoquer consciemment, délibérément, au début de l'apprentissage. Puis, au bout d'un entraînement suffisant, comportant des répétitions mentales, et à condition de vouloir s'en souvenir (c'est-à-dire de le projeter dans l'avenir), le mot viendra comme de lui-même sous la plume, l'évocation consciente s'effaçant lorsque la connaissance est automatisée grâce à elle.

L'enseignant prend donc soin de faire disparaître l'objet à apprendre quand il a été suffisamment examiné physiquement, pour qu'il accède pleinement au statut d'objet mental, c'est-à-dire représenté, imaginé, mémorisé, compris, réfléchi. Il invite aussi les élèves à se représenter à l'avance ce qu'ils vont faire, ou après coup ce qu'ils viennent de faire, pour ajuster mentalement leur action et disposer ainsi d'un modèle intérieur auquel la confronter. Les procédures pédagogiques pour aller en ce sens installent les **temps d'évocation détachés** de la perception et de la restitution, la **réactivation mentale** des acquis, l'**imagination de l'avenir**.



- La double saisie : totalité et éléments

Certains, spontanément, en situation d'apprentissage, installent d'abord une représentation globale, une vision d'ensemble de l'objet à traiter, tandis que d'autres, à l'inverse, commencent par le saisir élément par élément. Les premiers font un parcours mental qui va du tout aux détails, les seconds des détails au tout. Les premiers situent le tout simultanément dans un espace englobant qui persiste lorsqu'ils font des sortes de zooms en traitant les détails: c'est cet espace qui assure la cohésion de l'ensemble. Les seconds disposent les éléments linéairement selon un enchaînement (chronologique, narratif, logique, mélodique, rythmique...) : c'est ce fil conducteur qui assure la cohésion de l'ensemble. Mais quel que soit le type de parcours évocatif, la réussite nécessite d'associer deux actions opposées: assembler et séparer. S'il en manque une, l'apprentissage tourne court.

Ainsi, Elodie, huit ans, sait lire les mots séparément, elle les déchiffre et les comprend. Mais elle est incapable de lire un texte : elle attrape les mots au hasard dans la page, en vrac, sans les saisir dans le mouvement de l'énoncé. Pour l'aider, l'institutrice a écrit des phrases en grand sur de longues bandes de papier qu'elle a posées successivement sur le sol. Elle a fait marcher Elodie le long de ces bandes en lisant les mots à mesure qu'elle avançait. C'est alors que le déclic s'est produit pour la fillette, qui a compris le pas à pas linéaire de l'organisation textuelle écrite.

Un autre exemple : une élève de collège vient trouver son professeur de français à la fin d'un cours pour lui annoncer triomphalement « Ça y est, Madame, je peux apprendre mes conjugaisons! » L'enseignante l'en félicite et lui demande les raisons du changement. « C'est que je les ai trouvées dans un dictionnaire. - Et alors ? - Eh bien, j'ai vu qu'elles tiennent en quelques pages... » Que dit cette enfant ? Qu'elle ne pouvait pas s'y mettre tant qu'elle n'avait pas pu estimer l'ampleur de la tâche et qu'elle ignorait si cette tâche avait une fin.

Souvenons-nous que le "maître qui abrutit" garde pour lui la compréhension d'ensemble du programme, de la progression et de l'évaluation. Les élèves n'ont plus qu'à suivre, le nez sur le guidon, en se fiant aux indications données au compte-gouttes. Il ne faut pas croire que les élèves qui évoquent d'abord les éléments persistent longtemps à apprendre dans cette situation. Ils peuvent provisoirement s'adapter, mais ils lâchent vite, faute de savoir comment tout se tient. Quant aux élèves

⁴ Alain LIEURY, interview parue le 21 janvier 2005 sur le site www.vousnousils.fr

⁵ C'est moi qui souligne

qui évoquent d'emblée un tout, ils sont immédiatement désorientés par l'absence d'horizon significatif.

Tous ceux qui réussissent anticipent et se repèrent à l'avance, pour pouvoir prendre leur part de responsabilité pédagogique. S'ils ont affaire à un maître cachottier, ils obtiennent de leur entourage les renseignements voulus.

Un élève de seconde, aimant l'histoire mais peu satisfait de ses résultats, explique son cas. Quand il réussissait, dans les classes précédentes, il se faisait à l'avance une idée des événements traités en cours. Il pouvait alors comparer à ses représentations préalables les renseignements et les interprétations fournis en séance par le professeur. Malheureusement, depuis qu'il est en seconde, il a beau consulter à l'avance son manuel pour se donner des repères, il ne reconnaît rien en cours de ce qu'il a préparé, car l'enseignant n'utilise pas le manuel des élèves. Après avoir suivi le conseil de rechercher au CDI un manuel ressemblant au cours du professeur, il finit par en trouver un et recouvre du même coup sa marge d'élaboration personnelle indispensable pour apprendre.

La pédagogie de la gestion mentale insiste donc pour **replacer tout élément dans un cadre englobant, spatial et chronologique**, pour établir des **sommaires** construits avec les élèves, pour communiquer le **plan** du cours, pour en **explicitier la progression et la finalité**.

En continuant, il serait possible de mettre en évidence que le guidage des différents gestes mentaux, au-delà des spécificités de chaque geste, consiste à faire se répondre dans l'évocation des duos de modalités opposées : perception et imagination reproductrice dans l'attention, anticipation et rappel dans la mémorisation, invention et découverte dans l'imagination créatrice, intuition de sens spontanée et intuition de sens construite dans la compréhension, appel aux acquis et exploration du changement dans la réflexion. Je m'en tiendrai à ces indications sommaires, en souhaitant qu'elles suffisent pour illustrer l'idée centrale de cet article : la pédagogie de la gestion mentale est dialogique, dialectique, pour encourager la dynamique autonome de l'apprentissage. Je vais maintenant examiner de plus près ce qu'elle propose pour le problème particulier du rapport savant au langage et aux codes de l'écrit.

➤ Le rapport au langage

D'après Bernard Lahire, les élèves qui échouent ne saisissent pas le langage indépendamment de leur expérience des situations orales dans lesquelles il trouve tout son sens et sa fonction. Ils ne comprennent pas que le travail scolaire sur la langue (activités grammaticales, lexicales, orthographiques, vocabulaires spécialisés et logiques savantes propres à chaque discipline) les initie à un monde écrit dont les codes fonctionnent tout à fait différemment.



La gestion mentale traite la question de la langue sous deux catégories : les *langues pédagogiques* et les *paramètres*.

- ✓ En termes de **langues pédagogiques**, elle distingue deux grandes modalités de l'évocation considérée comme un langage intérieur : la langue visuelle et la langue auditive. Ces deux langues peuvent parler séparément ou s'associer dans les fonctionnements mixtes. Il

faudrait tout un développement pour montrer que cette distinction ne coïncide pas avec celle du monde oral et du monde écrit dont parle Bernard Lahire. Ce sera pour une autre fois. Cependant, une des techniques pédagogiques essentielles procède d'un double jeu fort utile pour le problème qui nous occupe :

- la double présentation successive :

Les élèves sont mis en présence de l'objet d'étude sous deux formes, une forme orale et une forme visible, présentées l'une après l'autre. Ils sont incités à évoquer ces deux formes dans leur propre langue pédagogique, par codage direct ou traduction. Ce protocole est particulièrement précieux pour qu'ils prennent conscience qu'il existe des modes de représentation bien distincts et qu'il est possible de les mettre en relation.

- ✓ Mais c'est plutôt du côté des **paramètres** que je me propose d'examiner des exemples présentés par Bernard Lahire.

- Du paramètre 3 au paramètre 3 : de la logique vivante à la logique grammaticale

Le mauvais découpage des mots écrits est une des difficultés principales des élèves en échec, qui écrivent : *Ont sa muse. C'est tai. Ça ma pran. Metonous. Ilvanouzatrapé*. La convention qui consiste à séparer les mots par des blancs est dépourvue de sens pour eux, qui se réfèrent à l'oral.

L'oral présente des chaînes sonores (silences inclus), rythmées par la respiration, les effets d'insistance, les hésitations... Mais les mots ne sont détachés les uns des autres que dans des situations particulières, par exemple quand quelqu'un s'agace d'un auditoire rétif (il martèle ses mots), ou veut mettre un mot en valeur. Souvent, ce ne sont pas des mots qui sont découpés, mais des syllabes : *c'est ma-gni-fique!* La logique du détachement ou de l'enchaînement d'éléments du discours se comprend par référence à la situation vécue.

À l'écrit, la ponctuation ou les variations de polices d'écriture transcrivent ces mouvements oratoires. Mais les blancs entre les mots supposent une référence grammaticale (la notion de mot) et une référence orthographique (le marquage de la séparation par un blanc, un tiret ou une apostrophe).

Emilia Ferreiro, psychologue, a interrogé en Argentine des adultes alphabètes pour tenter de comprendre comment ils se représentaient les segmentations de l'écrit. L'enquêteur leur présente alors une petite phrase écrite sans les séparations : *micompradecometacos* (*mon ami mange des tacos*) . Il leur lit oralement le contenu de la phrase, et demande quelles séparations ils considèrent possibles ou nécessaires. Pour la plupart d'entre eux, il n'y a pas de raison de séparer les mots. Trinidad (55 ans) considère que si on coupe, « alors il ne mange plus ». Couper la phrase, c'est séparer l'ami et les tacos. Reinalda (24 ans) pense qu'on peut mettre des séparations si l'ami sort dans la rue. Quand on lui fait remarquer que dans la phrase « *l'enfant aide le grand-père* » on a écrit avec des séparations, elle dit que c'est parce qu'il y a deux personnes, l'enfant et le grand-père. Trinidad et Reinalda supposent que placer des blancs entre les mots sert à représenter les distances physiques entre les personnages et les objets dans la scène qu'elles imaginent. Rappelons que l'écriture latine ancienne ne faisait pas apparaître de séparations entre les mots, reproduisant le continuum sonore de l'oral.

La **double perception orale préalable à l'écriture** est une technique qui peut affronter la difficulté, en guidant le passage entre les deux systèmes de référence: la compréhension du texte (basée sur le code oral) ↔ le traitement grammatical et orthographique (code écrit).

Il peut s'agir de textes tout faits que l'enseignant veut dicter ou de textes dont les élèves sont les auteurs et qu'ils veulent rédiger. L'enseignant énonce une première fois le texte oralement, en incitant les élèves à imaginer la scène, le sens de ce qui est dit [perception 1 - évocation 1] ; puis il redit le texte, à la vitesse d'une dictée, en marquant par des silences les espaces entre les mots et en incitant les élèves à s'imaginer qu'ils écrivent en laissant un blanc à chaque silence [perception 2 - évocation 2]. Ensuite seulement, ils rédigent ce qui a été ainsi préparé [restitution 1].

Puis, on peut procéder à **la correction en deux temps, collective puis autonome** : Les élèves retournent leur feuille pour ne plus l'avoir sous les yeux. On corrige l'épreuve en répondant aux questions, aux doutes, en rédigeant un modèle [évocation 3 - perception 3]. Ensuite, on fait disparaître les modèles et on cesse les explications. Les élèves reprennent alors leur feuille pour s'autocorriger [évocation 4 - restitution 2].

L'enseignant supervise, vérifie les réponses tout à la fin du parcours. S'il veut noter ce travail, il ne note que la deuxième mouture, la version auto-corrigée.

Ce qui est typique de la gestion mentale dans cette démarche, c'est la non-simultanéité des phases de perception et de restitution. En les **dédoublant**, alors que dans l'action spontanée elles sont confondues, on permet à l'évocation d'ajuster l'apprentissage à partir du questionnement réel des élèves.

- Du paramètre 2 au paramètre 2 : du langage courant au langage savant

Reformuler ? Les enseignants demandent souvent aux élèves d'exprimer les idées avec leurs propres mots, non de répéter exactement les formulations du cours. C'est une manière de vérifier si les élèves ont compris et se sont approprié les informations. Mais cette demande est ambiguë : les termes approximatifs du langage courant sont dévalorisés dans l'évaluation finale où il est exigé d'utiliser et de comprendre les termes savants.

A l'occasion d'un stage sur la maîtrise de la langue au collège, j'ai écouté avec grand intérêt Marceline LAPARRA⁶, maître de conférence à l'Université de Metz, décrire les comportements langagiers d'élèves de collège, filmés pendant un cours de sciences de la vie et de la Terre. Au début du cours, il leur est demandé d'observer une expérience où l'on verse un produit dans un aquarium avec des poissons rouges. Les chercheurs ont remarqué que ceux qui prennent la parole au début sont des élèves à faible niveau de langage. Ils décrivent l'action en termes ordinaires, tels que « le poisson tourne en rond », « on remue l'eau avec une baguette », « ça fait des bulles ». Au bout d'un moment, le professeur reformule en termes scientifiques : « Nous avons observé une émission de gaz ». A ce moment, les élèves à bon niveau de langage prennent la parole et réutilisent les termes de l'enseignant, tandis que les intervenants précédents se

taisent. Le comportement des uns et des autres laisse penser que certains comprennent l'importance de la formulation scientifique, tandis que d'autres ne s'intéressent qu'aux événements.

La double formulation... : Lorsque ces élèves prennent des notes, ils écrivent « émission de gaz ». Ceux qui se sont emparés de l'expression pendant le cours ont des chances de se souvenir du sens de ce qu'ils ont écrit au moment de l'apprendre. Mais ceux qui ont gardé la mémoire de la scène sans s'attarder à la formulation risquent de ne plus savoir ce que ces mots veulent dire. Ils vont sans doute essayer d'apprendre par cœur ce qu'ils ont noté, sans comprendre. Pour rétablir la passerelle entre mémoire lexicale et mémoire sémantique, il leur serait utile de noter (au crayon, pour signaler son statut auxiliaire) l'expression courante « ça fait des bulles » au regard de l'expression savante « émission de gaz ». En évoquant les deux alternativement, ils enrichissent leur mémoire lexicale et apprennent à passer d'un registre de langue à l'autre.

- Du paramètre 2 au paramètre 1 : de la formule codée au monde sensible

... **L'ancrage dans l'observation** : Il ne suffit pas de savoir jongler entre les formules. Pour atteindre le sens, pour accéder à la mémoire sémantique, les formules doivent être reliées à l'observation, à la scène de référence. Un professeur de physique a remarqué que beaucoup d'élèves de première S se désintéressent de l'observation de l'expérience, qu'ils considèrent comme anecdotique et ne veulent pas décrire. En revanche, ils réclament un cours quasiment dicté, ils veulent noter au mot près les formulations et raisonnements de l'enseignant.



Au collège comme au lycée, les élèves ambitieux comprennent que, selon le curriculum caché, ce n'est pas la peine de trop s'arrêter aux aspects concrets mais que la maîtrise du langage spécialisé et de la logique formelle est essentielle pour réussir. S'ils s'en tiennent là, ils risquent de rejoindre la cohorte des experts peu soucieux des effets de leurs options sur le monde réel.

Pour franchir ce fossé, l'enseignant peut inciter les élèves à évoquer les formules et les raisonnements quand ils revoient physiquement l'expérience (ou sa représentation imagée) et à évoquer l'expérience quand ils revoient les formules écrites, jusqu'à ce que les deux mémoires s'associent aisément. Par la même occasion, il redonne droit de cité aux "formes sociales orales".

⁶ Marceline LAPARRA, maître de conférence à l'Université de Metz. Plusieurs de ses articles et conférences sont accessibles sur internet.

Nous devons être tout particulièrement vigilants à ce que l'objet spécifique de l'école - l'étude du langage comme système et le développement de la logique formalisée - ne soit pas l'occasion de rompre avec les enfants qui n'y sont pas préparés par leur milieu social, ou qui y voient une menace pour leur joie de vivre et d'imaginer. En effet, que nous disent les enfants et les jeunes qui veulent continuer à se référer au monde vivant, aux scènes réelles ou imaginaires qui occupent leurs esprits ? Ils disent que leurs profils pédagogiques individuels sont riches et variés tout autant que ceux des autres, qu'ils exercent les gestes mentaux avec autant de brio, qu'ils peuvent maîtriser l'abstraction et le code écrit. Mais ils expriment aussi que leur système de référence aux formes sociales orales ne doit pas être exclu silencieusement de la classe, que l'école doit travailler au monde commun et que tous les élèves en bénéficieront.

Les décisions qui concernent la structure du système scolaire et ses orientations ne sont pas du tout neutres. En utilisant systématiquement des jeux doubles, notre pédagogie est en mesure de réveiller le dynamisme de l'apprentissage chez les élèves désorientés. Elle est en mesure de les rendre capables de s'adapter au milieu scolaire, mais aussi de le modifier en y faisant entendre leur cause.

Le mot de la fin revient à Antoine de La Garanderie⁷ : « L'homme n'est pas libre librement, [...] sa liberté est située et limitée par tout un contexte socioculturel et expérientiel dont il est urgent de faire le point, si nous voulons aboutir à une pédagogie de la liberté. Cela n'exclut pas – bien entendu – la part de responsabilité qui incombe à chacun mais qui est relative à une certaine ouverture personnelle mettant en cause les conditions réelles de l'évolution et de l'éducation. »

Chantal EVANO, novembre 2008

Une expérience d'accompagnement et de formation en lycée général et technologique.

Exit, donc, la réforme, dernière en date, du Lycée français. Reportée à la rentrée 2010... en principe. Elle a mobilisé contre elle beaucoup de monde. Pourtant au milieu d'innovations pouvant, de fait, prêter à discussion, elle comportait un volet qui aurait pu obtenir davantage d'adhésion : le renforcement de l'aide individualisée au travail personnel des élèves, notamment en Seconde. Ce point ne pouvait nous laisser indifférents, nous qui travaillons à accompagner tant de jeunes de cet âge en mal de réussite. Malgré cette temporisation bien « politique », il semble opportun de se demander ce que la Gestion Mentale peut (pourrait ? pouvait ? aurait pu ?) apporter d'original à cette réforme. Voici une expérience qui pourrait aider à répondre à cette question.

Une expérience originale en Lycée.

Depuis septembre 2005, j'accompagne, dans un lycée privé de Toulouse, une classe de seconde « à projet méthodologique ». J'ai pris le relais d'Armelle

⁷ Antoine de LA GARANDERIE, *Schématisme et thématisme*, Nauwelaerts

Géninet, initiatrice de ce projet original avec Hélène Rozès, conquise dès l'origine par la Gestion Mentale et jouissant désormais d'une retraite bien méritée. Les familles choisissent cette classe parce que l'on y accorde une attention toute particulière à l'accompagnement des élèves dans leur apprentissage. En considération du fait que les élèves qui y sont admis ont quelques raisons pour cela, leur nombre est volontairement restreint (ce qui charge un peu plus les autres classes...). Au cours de stages répartis dans l'année scolaire, les notions de la Gestion Mentale leur sont transmises avec les entraînements adaptés. La formule des stages était nécessaire tant que les enseignants n'étaient pas formés à ce type de travail. Ils sont appelés à disparaître au profit de nouvelles structures d'accompagnement, ou bien à être menés par les professeurs eux-mêmes.

En effet, parallèlement à l'accompagnement des élèves, la nouvelle directrice arrivée en 2004 m'a demandé d'assurer sur trois ans la formation d'abord de la nouvelle équipe de cette classe puis d'autres professeurs, volontaires, des trois niveaux du Lycée, y compris leurs directeurs des études. Soit au total une trentaine d'adultes. La gestion mentale a été la base de ces formations, mais j'y ai ajouté un certain nombre d'« outils » venant d'autres horizons. Notamment, les dernières journées de formation, avec l'ensemble du groupe, ont été consacrées à un travail autour de l'évaluation. Il ne s'agissait pas, en deux jours, d'épuiser ce vaste sujet, oh ! combien, central du métier d'enseignant. Je me suis contenté d'aider les professeurs à s'interroger sur le sens de leurs pratiques d'évaluation, à les analyser en référence aux effets visés et aux résultats obtenus et à entamer, en équipes pluridisciplinaires, des expérimentations sur d'autres manières de procéder, notamment dans l'usage de la notation. Il s'agissait de trouver comment l'évaluation pouvait devenir véritablement un accompagnement « formatif » des élèves pour leur bonne pratique des Gestes Mentaux, réunis dans un « Projet Global d'Apprentissage Scolaire ». Ce projet est la base incontournable des « compétences cognitives » propres à amener les lycéens à réussir leurs études secondaires et à les préparer au mieux pour le supérieur⁸.



Il est, je crois, assez exceptionnel de pouvoir accompagner en même temps et dans un même lycée une classe déterminée et ses enseignants, les adultes assistant au complet et participant à l'ensemble des stages des élèves, en plus de leur propre formation. Et quand, de

surcroît, celle-ci s'étend au-delà de la classe concernée, à un groupe significatif d'autres adultes, on peut dire que la formation des enseignants est vraiment une réalité et que l'ensemble des élèves du Lycée en bénéficie.

⁸ J'ai détaillé l'ensemble de ce « Projet Global d'Apprentissage Scolaire » et de son accompagnement dans un ouvrage à paraître en Mars 2009 aux éditions « Chronique sociale » et intitulé : « Accompagner le travail des Ados avec la Pédagogie des Gestes Mentaux ».

Au fil des ans, j'ai vu évoluer le regard de ces professeurs sur leurs élèves, ceux de la classe de méthodologie comme ceux des autres classes où ils interviennent. J'ai vu leurs pratiques se modifier, insensiblement au départ, puis de façon de plus en plus nette. Le fait de travailler en équipe, avec un projet, des références et un vocabulaire communs, avec des élèves formés par un intervenant extérieur, c'est une chance que beaucoup n'ont pas. Il serait déplacé d'y voir un lien direct de cause à effet, mais c'est un fait : les résultats au baccalauréat 2008 dans ce lycée ont fait un bond spectaculaire... On a également enregistré des notes excellentes aux épreuves de français en première... jusqu'à un 18/20 à l'écrit (avec un 14 à l'oral) obtenu par une élève de la classe « de méthodologie » de l'année précédente... à qui son collègue d'origine avait « offert cette dernière chance » (passage en 2° générale) !

Cette expérience ne serait-elle qu'un petit coin de ciel bleu dans un panorama plus maussade ? Pourtant, la réforme reportée allait dans ce sens d'un accompagnement plus individualisé et performant des élèves. Il y était précisé que chaque élève devait

« ...mieux être préparé à la suite de son parcours par des aides au travail personnel ... »

Pour assurer cet accompagnement, il était prévu d'y consacrer 15 % du temps scolaire en seconde, et 10 % en première et terminale (le « cycle terminal »). Fait sans précédent dans l'enseignement français... Reste l'espoir que ce point (fort) de la réforme ne rétrécira pas trop avec le temps... Mais s'il est maintenu, se posera toutefois une question qui ne manquera pas de faire l'objet de débats : **accompagner les élèves c'est bien, mais à quoi exactement et comment ?** En effet, s'il ne s'agit pas de la stricte transmission des connaissances, cœur traditionnel du « métier » des enseignants, **quels seront les contenus, les objectifs, les formes d'intervention de cet accompagnement ?**

Nous avons de quoi répondre à ces questions. Les enseignants n'ont pas seulement la charge de transmettre des « connaissances », il faut (il faudrait ?) aussi qu'ils aident leurs élèves à savoir les réutiliser. Ils sont ainsi appelés à les former à la maîtrise de « compétences ». Ces compétences sont des « savoir-faire en situation », qu'on peut rapprocher des « habiletés » des Canadiens, sans lesquels les connaissances risquent de rester lettre morte, ne sont pas ou sont mal transférées dans les situations de la réalité, ne servent pas, ou si peu, à une approche de la vie professionnelle et sociale des élèves. On peut tout à fait les rapprocher des « Gestes mentaux de la connaissance », tels qu'Antoine de LA GARANDERIE les a définis. Ils y sont toujours à l'œuvre, qu'on le veuille ou non : sans eux, sans leur bonne pratique, pas d'acquisition durable des connaissances, certes, mais pas non plus de maîtrise des compétences fondamentales, pas de transferts possibles.

En anticipant sur cette réforme dont on souhaite que, même retardée, même modifiée par la concertation, elle arrive à voir le jour, ce Lycée toulousain a donc pris quelque avance dans la même perspective. Voici à titre d'exemple, une séance d'accompagnement que nous avons réalisée avec l'équipe de professeurs, la dernière après-midi du premier stage de l'année avec la « classe de méthodologie ». Il s'agissait d'exploiter des

découvertes effectuées les jours précédents : la réalité du projet de sens, les évocations, le schéma heuristique, le geste mental d'attention et celui de mémorisation. Le travail proposé pour cette séance avait pour objet d'aider les élèves à acquérir la « compétence » transversale : « transformer un texte en schéma et réciproquement ».



Protocole pour une séance d'accompagnement en classe de seconde.

Compétence générale visée : **transformer un texte en schéma et réciproquement.**

Compétences intermédiaires :

- Lecture-compréhension d'un texte scolaire
- Choix de mots-clés.
- Fabrication d'un schéma heuristique sur le texte à partir des mots-clés.
- Mémorisation de ce schéma.
- Reformulation du contenu du texte dans un exposé oral public à l'aide du schéma mémorisé..

Cette séance a duré deux heures, avec des moments d'explication du formateur. Elle avait valeur d'exemple pour servir de base à d'autres séances du même type menées par les enseignants seuls jusqu'en décembre pendant l'heure et demie hebdomadaire d'aide au travail individualisé, inscrite dans leur horaire cette année.

Support.

Un texte est distribué aux élèves. Dans cet exemple, c'est un article de presse (Le Monde) comparant la mobilité des horaires dans l'entreprise et leur rigidité dans l'enseignement français depuis Napoléon, avec une proposition d'aménagement du temps scolaire pour le rendre plus compatible avec les nouvelles pratiques pédagogiques (en 1979, quand même !). En classe, on trouvera aisément d'autres textes, plus en rapport avec les programmes officiels, pour servir de support à ce type de travail.

Première étape.

Les élèves sont invités à une première lecture avec cette consigne : « *vous allez lire ce texte pour le comprendre en utilisant tous les modes d'évocation que vous pourrez, images, films, paroles, mots vus ou entendus, ressentis... Quand vous avez fini de lire vous retournez votre feuille afin que je puisse voir qui n'a pas terminé.* ».

Deuxième étape.

Les élèves sont invités à recueillir individuellement le fruit de leur lecture avec cette consigne : « *faites revenir dans votre tête toutes les évocations que vous avez formées pendant votre lecture.* »

Pour ce recueil comme pour les suivants, on prend le temps d'une verbalisation au niveau du sens du texte et au niveau des évocations utilisées par un dialogue pédagogique approprié. Cette étape est très importante pour l'apprentissage de toute compétence. Ce que l'on vise, c'est que l'élève puisse la transférer dans d'autres situations identiques. Or, ce que l'on transfère, ce n'est jamais un exemple ou le souvenir d'une action qu'on a menée, c'est la procédure que l'on a dégagée (abstraite) par ce retour réflexif sur l'action et par cette verbalisation qui en signifie l'aboutissement. En effet on ne prend vraiment conscience que de ce que l'on « sort de soi-même », avec l'aide, avec la médiation du « dialogueur ».

Troisième étape.

Les élèves sont invités à effectuer une deuxième lecture avec cette consigne : « *vous allez maintenant relire le texte pour y confronter les évocations qui sont dans votre tête et ainsi faire apparaître les similitudes et les différences entre les deux.* »

Quatrième étape.

Les élèves sont invités à recueillir le contenu évocatif de cette deuxième lecture : « *quelles différences avec la première lecture ?* »

Cinquième étape.

Les élèves sont invités à confronter une nouvelle fois le produit de leur deuxième lecture avec le texte. On leur propose de se poser à eux-mêmes ces questions : « *y a-t-il vraiment la totalité du texte dans ma tête ? n'ai-je rien oublié ou déformé ?* ». Selon la difficulté du texte, on pourra ainsi proposer plusieurs relectures, avec chaque fois une consigne différente, afin que les projets des élèves soient différents pour chaque lecture.

Sixième étape.

Choix des mots-clés. « *Cherchez les mots ou les expressions qui, à vos yeux, représentent le mieux le sens de ce texte.* »

Une remarque à ce sujet. Ce choix des mots-clés représente un projet de lecture très spécifique qui demande d'avoir du texte une compréhension déjà bien assurée, telle qu'elle en permette une analyse rigoureuse. Or il est fréquent que des élèves se donnent ce projet dès leur première lecture. Pour cela, ils utilisent énergiquement leurs surligneurs, avec des résultats certes hauts en couleurs, mais moins évidents au niveau de leur compréhension. Colorier n'est pas lire ! Si une telle action physique peut aider certains à soutenir leur attention, pourquoi pas ? Mais avec des lecteurs en apprentissage, il vaut mieux éviter ce qui peut se substituer aux activités mentales nécessaires à toute bonne lecture : évoquer, comparer, analyser, choisir....

Septième étape.

Mise en petits groupes.

Pour cette mise en groupe, une technique un peu ludique a été utilisée (cela n'empêche absolument pas le sérieux avec lequel les élèves ont effectué ce travail, cela ne prend pas beaucoup de temps et cela évite toute discussion oiseuse sur les choix du professeur...). Le formateur a utilisé un jeu de cartes (de bridge ou de belote) du nombre exact d'élèves dans la classe. Pour cela, il suffit de retirer les cartes excédentaires. Dans notre exemple, les élèves étant 24, on a éliminé les sept

et les huit d'un jeu de 32. Chaque élève a été invité à tirer une carte qu'il a mémorisée. Ensuite on a ramassé toutes les cartes et on les a mélangées. Un volontaire les a distribuées (comme au casino !) en quatre tas de six cartes, puis il a énuméré les cartes de chacun des tas, constituant ainsi quatre groupes parfaitement aléatoires.

Les consignes données pour le travail de ces groupes étaient :

- « *dans un premier temps, vous confronterez les mots-clés que chacun a retenu. Vous justifierez vos choix.* »
- « *vous négoциerez un choix collectif des mots-clés qui vous paraissent le mieux représenter le sens de ce texte* »
- « *à partir des mots-clés retenus par le groupe, vous construirez ensemble un schéma heuristique pour représenter le contenu du texte de la façon la plus complète et agréable possible* »
- « *puis chacun individuellement mémoriser ce schéma en imaginant qu'il présente oralement le texte à la classe en s'aidant du schéma* ».

Le travail de chacun des groupes a été encadré par un enseignant. Son rôle était de rappeler les consignes, de relancer les plus discrets, de favoriser la confrontation et le débat entre les élèves ; il n'était pas d'évaluer la justesse, la pertinence des choix effectués. Particulièrement, des élèves étaient tentés de demander à l'enseignant de valider leur proposition : la difficulté était de ne pas répondre à cette demande de validation, mais plutôt de relancer l'élève par ce genre de phrase : « *et toi-même qu'en penses-tu ? Qu'est-ce qui t'a amené à faire ce choix ?* » renvoyant ainsi l'élève à son auto-justification, l'incitant à soutenir sa proposition par des arguments adaptés.



Huitième étape.

Lorsque chaque groupe a eu terminé son travail et mis son schéma sur une affiche (environ une demi-heure), le grand groupe s'est reformé. Toujours à l'aide des cartes réparties en quatre tas, on a tiré une carte au sort tour à tour dans chacun des tas et l'élève correspondant est venu présenter à la classe le contenu du texte dans un petit exposé oral. À la suite de chacun des exposés, on a demandé à l'ensemble de la classe de proposer des remarques, des propositions pour aider à améliorer la prestation. C'est la seule évaluation qui fut faite de ce travail. Si un professeur veut l'évaluer, ce ne peut être que « *formativement* ».

Pour terminer la séance, on a demandé à deux élèves, qui avaient été les plus actifs dans les propositions d'amélioration des productions de leurs camarades, de

venir présenter à leur tour un exposé à deux voix du même texte. L'alternance était donnée par le formateur. Cette dernière étape a confirmé que les remarques successives faites par les élèves avaient permis d'améliorer progressivement la qualité des exposés. Mais on pourra trouver d'autres formes de désignation des « volontaires », celle-ci revêtant un caractère un peu provocateur qui passait bien dans l'ambiance confiante de cette fin de stage, ce qui pourrait ne pas être le cas général. Ce qui semble important c'est de lui conserver un caractère ludique, humoristique même, susceptible de désamorcer le trac légitime, notamment des élèves les plus timides.

Assouplis, rompus à cet exercice par d'autres séances de ce type, les élèves devraient modifier substantiellement leur attitude devant la lecture de textes un peu difficiles. Lors du deuxième stage, nous étudierons le geste mental de réflexion, suivi de la

communication à autrui. Je proposerai à l'équipe de travailler des compétences du genre : « lire un énoncé en contrôle », « poser une problématique », « résoudre un problème en utilisant les connaissances pertinentes », « communiquer sa solution à un public qu'on ne connaît pas »... Ensuite viendront d'autres compétences comme approfondir sa compréhension des contenus scolaires ...

Oui, vraiment, nous avons des propositions précises à faire aux enseignants qui craindraient d'être désarmés pour aider chacun de leurs élèves, durant ces heures d'accompagnement, à « mieux être préparé à la suite de son parcours par des aides au travail personnel ». Si, bien sûr, la réforme arrive un jour à se mettre en place....

Guy SONNOIS.

Formateur en gestion mentale. Décembre 2008

Nouvelles du stage « Découvrir, Explorer, Piloter son Intelligence™ – 2008 »

Les "bons" élèves réussissent car ils ont mis en place, parfois depuis leur plus tendre enfance, des procédures intellectuelles efficaces. Les "mauvais" élèves ne disposent pas de ces procédures. Mais il est possible de les apprendre. C'est l'objet de notre démarche.

Afin de faire découvrir aux jeunes ces procédures de réussite, qui font qu'il s'agit bien plus de travailler autrement que de travailler plus, depuis deux décennies se tient fin août un stage à cet effet dans le sud de la France. Christiane Pébrel en assura la direction jusqu'en 2006, puis, à sa demande, j'en prenais la relève.

Malgré douze stages comme formateur à mon actif, l'expérience transmise par Christiane année après année et son amical soutien, la tâche n'en demeura pas moins ardue.

Il fallut deux années pour la mener à bien, former une nouvelle équipe, trouver un endroit neuf, adapter une formule inédite.

En d'autres termes, créer un nouvel espace-temps où souffle l'esprit dont j'étais devenu le dépositaire.

Le stage "Découvrir, explorer, piloter son intelligence"™ se déroula ainsi à Artigues-près-Bordeaux du 18 au 22 août 2008.

Visites des coulisses.

Même symphonie mais nouvel orchestre

Difficile de formuler comment former une équipe : là où se précise la forme s'éteint souvent l'esprit.

Aussi filons la métaphore.

Rendre présent l'esprit du stage de Saint-Affrique, c'est constituer un orchestre ; trouver un équilibre délicat entre cordes, bois, cuivres... et autres, afin d'offrir à chacun sa place et l'occasion d'exprimer sa virtuosité.

Ainsi, même si on entend davantage certains instruments, le triangle et ses quelques notes joue malgré tout un rôle indispensable : sans lui, l'équilibre de l'ensemble serait absent et l'harmonie ruinée.

Une fois l'harmonie de l'équipe établie, elle dispose alors

de toute la liberté d'esprit nécessaire à l'accueil des stagiaires dans la spécificité de leur être, afin que ceux-ci en retour et à leur tour accueillent les différents projets qui animent la richesse de leur intelligence.

« Un mystère d'amour dans le métal repose »⁹

L'accueil, c'est aussi chacun se sentant à l'aise, de pouvoir disposer à la fois d'un espace de liberté, de moments seul, en groupe ou parfois en famille (le soir) et à sa demande de l'appui des autres.

Comme dans un métal où la pression se répartit entre toutes ses parties, d'où sa force, une difficulté est portée par l'ensemble du groupe : aucune personne isolée, esseulée, face à une situation devenue un problème.

Cela fut une réalité vécue par tous, stagiaires, formateurs, superviseurs et directeurs.

Un champ en friche pour déchiffrer son intelligence : Artigues

Accueillir et s'accueillir nécessite un lieu. Notre objectif fondamental : voir chez nos stagiaires s'enraciner naturellement la pratique de la Gestion Mentale. Aussi nous fîmes appel à des maîtres naturels de l'enracinement : les arbres.

Le parc boisé de plusieurs hectares de la MPS (Maison de la Promotion Sociale) d'Artigues (le champ en friche en latin) entourait ainsi le lieu de notre séjour.

Explorer l'arborescence de son intelligence au milieu des arbres d'un champ attendant les semaisons...



En chemin sur les routes de son intelligence.

⁹ "Vers dorés", *Les Chimères*, Gérard de Nerval, 1854.

Demi-pension entre famille et formation

Notamment pour faciliter l'adaptation à leur vie quotidienne, comme au collège ou au lycée, les stagiaires (de l'entrée en 6^{ème} à post-bac) arrivaient le matin et repartaient le soir.

À 08h45, ils commencent par signer une feuille de présence et porter un badge (avec photo !). Ils le remettent à leur départ chaque soir (à 18h01) contre signature (c'est du sérieux !).

Même si nombreux rechignèrent au début sur le badge, presque tous partirent avec en souvenir...

Jusqu'à 08h59, une activité commune à l'ensemble des participants du stage est proposée afin de signifier notre appartenance à un même groupe. Le choix de l'activité s'établit afin d'établir une résonance entre la forme et l'esprit de la démarche.

Puis à 9h00, chaque stagiaire rejoint son groupe avec un formateur pour deux séquences d'exploration générale de l'intelligence. Chaque groupe gère ses pauses et ses activités, avec cet impératif : le repas est à midi et quart au self.

La reprise à 13h45 laissait à tous le temps de souffler. Les jeunes profitent de l'espace et du soleil pour flâner ou pour jouer (presque) tous ensemble.

L'après-midi se consacre à deux séquences, une de "travail corporel" et une "d'expression et communication", entrecoupées d'un goûter.



Vous avez dit "travail corporel" ?...

Pris entre la congruence¹⁰, les recommandations de Confucius sur la rectitude des noms et la leçon de Platon sur la corruption de la Cité commençant par la perversion des noms, nous décidâmes, toujours dans un souci de cohérence, d'harmonie et de connivence de sens, de faire correspondre les noms avec ce qu'ils désignent.

Aussi, si on fait bouger son *corps* en proposant de vivre consciemment le mouvement, nous osâmes dire "faire du travail corporel".

Nous proposons en effet non seulement de s'approprier un mouvement par les évocations "habituelles" (visuelles, auditives ou verbales) mais également par le vécu conscient du ressenti corporel, c'est-à-dire les évocations de proprioception¹¹ qui seules permettent l'accès à l'excellence du geste.

Ce travail est nécessaire à la réussite du stage.

¹⁰ Un des principes fondateurs du dialogue pédagogique avec l'empathie (l'accueil), la congruence c'est dire ce que l'on fait et faire ce que l'on dit.

¹¹ Pour les intéressés, nous proposons début juillet 2009 un stage de 3 jours sur évocations de proprioception et apprentissage du mouvement, co-animé par un formateur en Gestion Mentale et un professeur de tai chi ch'uan (art du poing chinois). Renseignements sur gestionmentale.org.

Pour apprendre, nous devons mettre soit notre pensée en mouvement, soit notre corps en mouvement (soit les deux bien sûr).

En proposant les deux, nous permettons une syntonisation (résonance) entre exploration et découvertes de la pensée en mouvement (activités du matin) et celles du corps en mouvement (l'après-midi).

Le jeune découvrant une procédure efficace le matin peut l'appliquer l'après-midi pour accomplir un geste physique ; celui découvrant les secrets de la mise en mouvement du corps l'après-midi peut les réinvestir dans les séquences générales.

Le "travail corporel" que nous proposons modifie ainsi le "schéma corporel", la représentation (souvent inconsciente) que l'on a de son corps (pour faire vite). Regardez la photo suivante.



Vous pouvez y voir 5 bonhommes dessinés en 30 secondes par 5 stagiaires différents d'un même groupe. Deux de ces 5 stagiaires refusaient d'adhérer à la démarche que nous leur propositions (ils ont le droit). Savez-vous reconnaître leurs bonhommes ?...

Les deux stagiaires rétifs furent piqués au vif.

Pour eux, ce que nous faisons n'était pas du sport !

C'est vrai, mais en collège-lycée non plus, on fait de l'éducation physique et sportive, nuance importante ; le sport, c'est en club !

Mais ils comprirent au travers du témoignage dessiné des autres ce qui se jouait... et rejoignirent la démarche à leur rythme.

Les changements s'ils veulent être durables doivent être consentis, non imposés.

C'est cela aussi, l'accueil.

Relecture et mise en lien vers le futur

Sous la direction bienveillante d'un formateur, la journée se termine par un temps où l'on relit et relie sa journée.

De même, le stage s'achève par un bilan individualisé et une réunion plénière.

Il se poursuit par la pratique enrichie de chaque participant dans sa vie quotidienne, et également par l'ouverture prochaine d'un espace dédié sur gestionmentale.net.

En 2009, nous espérons bénéficier du grand honneur de la présence d'Antoine de La GARANDERIE parmi nous.

Frédéric RAVA-RENY

Directeur pédagogique du stage, formateur agréé en Gestion Mentale, professeur de taijiquan.

Pour vous informer davantage sur les stages destinés aux jeunes, regardez sur les sites ou contacter les associations régionales . Certains renseignements seront disponibles dès mars 2009.

**Initiative et Formation
Provence**
organise
**un stage d'initiation
en résidentiel
à Aix en Provence
du 12 au 17 juillet 2009
(36 h)**

Renseignements auprès de
l'association :
ifprovence@wanadoo.fr
06 30 36 00 74

ÉCHOS DES ASSOCIATIONS

Les associations IF en France

IF. ARMOR
Tel : 06 82 95 40 17
geninet@atlantic-line.fr

IF. BORDEAUX
Tel : 05 56 96 21 37
gestion.mentale@free.fr
www.gestionmentale.org

IF. BÉARN
Tel : 05 59 21 38 53
degert1@yahoo.fr

IF. CORSE
Tel : 04 95 39 03 42
gianonnichantal@free.fr

IF. COTE D'AZUR
Tel : 04 93 53 55 24
ifcotedazur@hotmail.com

IF. LANGUEDOC ROUSSILLON
Tel : 04 67 72 35 20
gplouis31@aol.com

IF. MASSIF CENTRAL
Tel : 04 70 05 07 85
bernardmeyrand@orange.fr

IF. MIDI PYRÉNÉES
Tel : 05 61 20 36 52
ppebrel@free.fr

IF. NORMANDIE
Tel : 02 31 84 62 31
ifnormandie@wanadoo.fr

IF. PARIS ILE DE FRANCE
Tel : 06 88 47 40 76
ifparis@orange.fr
www.ifparis.org

IF. PARIS OUEST
Tel + fax : 04 77 78 04 97.
glickmann.matthieu@wanadoo.fr

IF. OUEST
Tel : 02 31 47 47 83
if.ouest@libertysurf.fr

IF. PROVENCE
Tel : 04 42 28 91 77
ifprovence@wanadoo.fr

IF. RHONE ALPES
Tel 04 78 19 74 41
ifrhone-alpes@wanadoo.fr

Les associations IF en Europe

IF. BELGIQUE
Tel : 00(32) 04 387 71 27
ifbelgique@yahoo.fr
www.ifbelgique.be
www.conaisens.org

**Le site de la
Fédération**
www.ifgm.org

**Le site du projet
européen**
www.conaisens.org

**INITIATIVE & FORMATION
Paris Ile de France**
vous propose un nouveau module
de formation à la Gestion Mentale

Comprendre et développer sa Mémoire

**Sous le regard de la Gestion
Mentale et des neurosciences,
je vous propose de**

**vous faire part de mon
expérience d'animatrice
depuis 5 ans, d'un atelier
« Mémoire » .**

**Nous revisiterons les
incontournables du geste de
mémorisation et nous
étudierons les diverses
stratégies pour acquérir une
mémoire organisée, fiable et
durable.**

Isabelle Grouffal

**Samedi & Dimanche
14 et 15 Mars 2009**

*Ces journées s'adressent à tous les
initiés en Gestion Mentale ayant
suivi les 6 jours du module
d'Initiation et qui souhaitent
améliorer leur efficacité dans leurs
accompagnements*

Contactez-nous : 06 88 47 40 76
Mail : if.pif@orange.fr
Site : ifparis.org



*Visite du château. Sentir les odeurs
contenues dans les vases : une
activité perceptive vécue au stage
des jeunes de Châteaudun qui a
réuni en août 2008, 67 jeunes
répartis en 7 groupes et 26 adultes
chargés de les encadrer.*

*Photos : CLAVREUL J.Y., RAVA-RENY F.,
SONNOIS G., WIBAUX M.
Illustration p.4 : ML. CLAVREUL, détail de
« La frontière ».*

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,
comité de rédaction. P. Aguilar, M.
Luciani, F. Rava-Reny, G. Louis, Y.
Lecocq, 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.
Janvier 2009.