



La Lettre d'IF

Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux

Editorial

Chers lecteurs, nous vous proposons un numéro d'été qui offre de la variété.

Dans une interview accordée à IF Provence, Steve Masson, spécialiste en « neuroéducation », exprime son désir d'outiller les enseignants à partir de ses recherches sur le fonctionnement cérébral et met beaucoup d'espoir dans l'apport grandissant des sciences pour les choix pédagogiques.

Le témoignage de Valérie Gourliau, professeur de lettres, qui raconte son itinéraire de découverte, puis d'utilisation de la Gestion mentale, vient prouver qu'effectivement, un outillage sur le fonctionnement du cerveau est essentiel pour les enseignants, mais il ne s'agit pas du même puisque celui-ci s'appuie sur l'introspection cognitive.

Les deux autres articles vous proposent la Gestion mentale « au détour du chemin ». Béatrice Glickmann a été conviée au forum des métiers dans l'établissement où sa petite-fille est élève. Elle a été surprise de constater que ce pouvait être une opportunité pour un premier contact des jeunes avec la Gestion mentale, avec des prises de conscience simples mais marquantes. A l'heure des grands choix ce peut être un tournant pour certains.

De mon côté, j'ai eu l'oreille accrochée en écoutant récemment Marc Levy dans une émission d'Anne Roumanoff et je me suis dit qu'il était finalement question de plusieurs grands principes de la Gestion mentale. A vous de juger.

Christine CHAMBILLE

Sommaire

Sommaire			
Pages	2 à 4	Rencontre avec Steve Masson	Roselyne de la Renaudière
Page	5	Témoignage de Marc Lévy	Christine Chambille
Pages	6 à 7	Au forum des métiers	Béatrice Glickmann
Pages	8 à 10	Parcours d'un professeur de lettres	Valérie Gourliau



Steve Masson

Roselyne de La Renaudière, de l'association IF Provence, est professeur de S.V.T. en lycée et anime un atelier de méthodologie en 5^{ème} et 2^{nde}, sous le regard de la Gestion Mentale. Elle a interrogé pour la Lettre en juin 2018, Steve Masson, à l'occasion d'un stage de niveau 2 qu'il animait alors à Aix-en-Provence.

Quelques mots sur Steve Masson :

Steve Masson est professeur en Sciences de l'Education à l'Université du Québec à Montréal. Il intervient régulièrement pour IF Provence depuis la 1^{ère} rencontre entre la Gestion mentale et la neuroéducation, lors d'une journée intitulée « Neuroéducation – Gestion mentale : regards croisés sur l'apprentissage » le 5 juillet 2014.

Un 1^{er} niveau de 4 jours « Mieux comprendre le cerveau pour mieux enseigner : une introduction à la neuroéducation » est proposé à Aix depuis 2015. Il a été complété en juin 2018 par un niveau 2 « Aider les élèves à optimiser le fonctionnement de leur cerveau pour favoriser leur réussite scolaire et leur apprentissage ».

Roselyne : Steve, nous vous remercions d'être une fois de plus parmi nous, qu'est-ce qui fait que vous venez régulièrement sur Aix, quelles sont vos motivations ?

Steve : En tant que professeur à l'Université du Québec à Montréal, je fais de la recherche et je souhaite que celle-ci soit diffusée et qu'elle puisse être utilisée. Je souhaite découvrir de nouvelles choses, en découvrir plus sur le fonctionnement cérébral et en éducation, mais principalement c'est d'aider les élèves qui m'intéresse et la meilleure façon de les aider c'est de passer par les intervenants et les enseignants. C'est donc pour cela que je me déplace et que je fais ces formations aux enseignants.

Je crois que, fondamentalement, la recherche peut outiller les enseignants, leur permettant ainsi de faire des choix pédagogiques qui faciliteront ainsi l'apprentissage des élèves.

C'est la raison pour laquelle je viens. J'aime rencontrer les enseignants qui font preuve de beaucoup de motivation et de disponibilité pour aider les élèves... Nous sommes présentement le week-end, un dimanche matin plus précisément, et si des personnes viennent à cette formation, c'est clair qu'elles désirent la réussite des jeunes qu'elles ac-

compagnent et donc, si je peux les aider en les outillant à partir de résultats de recherches et de principes appuyés par la recherche, je suis heureux de pouvoir le faire.

R : Vous allez nous faire part de l'avancée de vos recherches ?

S : Mes recherches oui, mais aussi de façon plus globale des recherches de l'ensemble de la communauté scientifique. Je crois que l'un des changements fondamentaux que l'on aura en éducation au cours des prochaines décennies, c'est l'apport de plus en plus important de la recherche sur les choix pédagogiques. La recherche ne dictera jamais aux enseignants ce qu'ils doivent faire, mais elle peut fixer des points de repère pour faciliter les choix les plus appropriés pour aider les élèves.

R : Les échanges que vous avez avec les enseignants, les éducateurs vous permettent-ils de mieux cibler vos recherches ?

S : Oui, bien sûr. Les enseignants sont sur le terrain, ils connaissent bien les difficultés rencontrées par les élèves et ce sont de bonnes pistes pour mener des expériences. On sait que certains apprentissages, notamment en sciences sont très difficiles pour les élèves. Cela nous a menés sur une piste de recherche qui nous a permis de voir que le contrôle cognitif joue un rôle important dans l'apprentissage de certains concepts en sciences. On peut dire que l'enseignant permet un double apport :

Il nous donne des pistes de recherches sur les problèmes rencontrés par les élèves.

Il peut nous aider à trouver comment des données de recherche peuvent être appliquées dans différents contextes éducatifs.

Chaque enseignant se trouve dans un milieu particulier avec un ensemble de contraintes et donc la recherche ne peut pas être appliquée directement. Il y a toujours une forme de transposition, et les meilleurs pour faire cela, ce sont les enseignants. Oui, les enseignants, les intervenants représentent un apport important pour la recherche.

R : Steve, pouvez-vous nous dire pourquoi, au cours de vos formations, vous insistez sur les neuro-mythes ?

S : Mon premier domaine d'intérêt ce ne sont pas les neuromythes, c'est de mieux comprendre comment le cerveau change quand on apprend et comment on peut aider les élèves. Cependant, je me suis rendu compte que certaines intuitions que l'on avait sur le cerveau étaient non fondées. Ces intuitions non fondées sont ce que l'on appelle des neuromythes. Initialement je pensais que ce n'était pas très grave de croire à ces neuromythes, mais plusieurs discussions m'ont amené à réfléchir et conclure que c'était plus important qu'on pourrait le penser. Si on adhère à certains neuromythes comme l'idée de styles d'apprentissages, l'enseignant risque de consacrer du temps, de l'énergie, de l'attention pour adapter son enseignement au style d'apprentissage des élèves, et ce temps aurait pu être canalisé vers des stratégies pédagogiques plus efficaces pour aider les élèves.

Ces neuromythes peuvent aussi avoir des effets négatifs sur les élèves. Par exemple, si on dit à un élève qu'il est visuel, il sera influencé par cela et la perception qu'il se fait de lui-même en tant qu'apprenant sera influencée. Il croira qu'il est un apprenant visuel et qu'il apprend mieux de façon visuelle et donc, en conséquence, qu'il apprend moins bien de façon auditive, et ceci est non seulement pas appuyé par la recherche, mais cela peut amener l'apprenant à restreindre ses possibilités d'apprendre au contexte compatible avec son style d'apprentissage. En éducation, on ne veut pas limiter les apprenants, on veut au contraire les ouvrir à différentes stratégies d'apprentissage, à différentes possibilités. Nous ne voulons pas de catégorisation d'élèves qui non seulement sont réductrices, mais aussi non fondées par rapport aux connaissances actuelles sur le fonctionnement cérébral. Le risque pour l'élève serait de dire : « Je suis visuel, donc les informations non visuelles, je ne peux pas les apprendre ».

R : Diriez-vous que les intelligences multiples sont elles aussi un neuromythe ?

Oui, les écrits scientifiques qualifient les intelligences multiples (IM) de neuromythe. En effet, plusieurs aspects de la théorie des IM ne sont pas conformes aux données actuelles scientifiques que l'on a. Si on dit à un élève qu'il a une intelligence de type verbal, il peut en déduire qu'il n'a pas l'intelligence mathématique, et que donc les maths ne

sont pas faites pour lui. Quand nous pensons que quelque chose n'est pas fait pour nous, que nous n'avons pas la capacité d'y arriver, nous ne fournissons pas l'effort pour y arriver. C'est un neuromythe doublement négatif :

d'une part, ces IM ne sont pas fondées scientifiquement ;

d'autre part, elles restreignent les possibilités des élèves.

Or, on veut qu'ils développent de nouvelles compétences et, en particulier, dans des domaines où ils en ont moins. On veut que les élèves s'améliorent et qu'ils aient de la motivation pour améliorer leurs compétences moins développées.



R : Donc, on peut dire que ces IM cloisonnent l'élève.

S : Oui, en effet. La question de l'intelligence est très complexe. L'élève doit développer des habiletés et des compétences et, cela, ce n'est pas juste qu'une question d'intelligence. Ce qui est le plus important, ce sont les stratégies que l'on met en place pour résoudre un problème et c'est là-dessus qu'il faut agir. L'élève va être motivé s'il croit qu'il peut s'améliorer. Il faut

le placer dans un contexte où il verra la possibilité de s'améliorer. Il ne faut surtout pas mettre d'étiquettes réductrices. Souvent, nous mettons ces étiquettes pour valoriser les élèves. « Toi, tu es visuel, toi, tu as une intelligence verbale. » Mais, il ne faut pas oublier la contrepartie : si on possède un type particulier d'intelligence, cela peut suggérer qu'on n'en possède aucun autre, ce qui évidemment très réducteur.

R : Pourtant, ces IM permettaient de valoriser l'élève, chacun ayant une certaine forme d'intelligence, on aurait pu penser que c'était positif pour les élèves.

S : Oui, c'est vrai que tout individu a des forces et des faiblesses. Il faut, bien entendu, valoriser les forces et les utiliser, mais il faut aussi travailler sur ses faiblesses. Parler d'intelligences multiples est problématique, car la théorie des intelligences multiples suppose que les différents types d'intelligence sont indépendants les uns des autres, ce qui est incompatible avec nos connaissances scientifiques actuelles. Ce qui est plus important que la notion d'intelligence à mon avis, c'est le fait que le cerveau soit plastique, et qu'il est donc possible de développer des capacités verbales, spatiales, mathématiques et autres. Avec les bons exercices, avec une pédagogie adaptée au fonctionnement cérébral, il est possible d'aider l'élève à mieux utiliser son cerveau.

R : Merci Steve de toutes ces explications sur les IM. Un dernier mot sur vos recherches futures ? Il y a certainement encore beaucoup à découvrir...

S : Depuis un bon nombre d'années, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à ce qui se passe dans le cerveau quand on apprend les mathématiques, la lecture, etc. De plus en plus, les chercheurs s'intéressent aussi à ce qui peut influencer le cerveau quand on apprend.

Est-ce que la façon d'enseigner peut avoir un impact sur les changements qui se déroulent dans le cerveau ? C'est actuellement ce que l'on commence à explorer, en étudiant par exemple l'impact des différentes méthodes d'apprentissage de lecture sur notre cerveau.

Étudier l'impact de deux façons d'enseigner différentes sur le fonctionnement cérébral, et voir en quoi ces connaissances de l'impact de l'enseignement peuvent nous outiller à la fois pour mieux comprendre le cerveau et pour trouver les meilleures pédagogies, c'est une voie de recherche particulièrement passionnante !

R : Le rôle des éducateurs est donc très important. Un mauvais choix pédagogique pourrait avoir un mauvais impact sur le cerveau.

S : Une chose est certaine : Les choix pédagogiques que font les enseignants peuvent avoir très probablement un impact déterminant sur le développement du cerveau des élèves. C'est pour cela que les enseignants sont très intéressés par le fonctionnement du

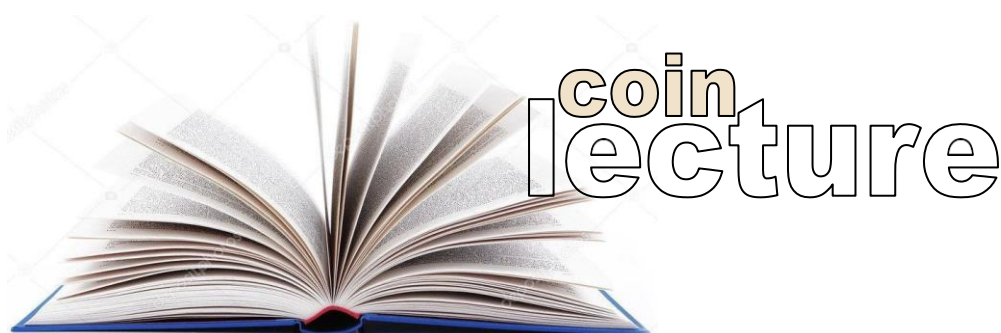
cerveau ; ils veulent connaître l'impact qu'ils ont sur leurs élèves.

R : Merci Steve de tous ces éclaircissements donnés sur vos recherches actuelles et futures. Merci de nous accompagner une nouvelle fois dans la connaissance du fonctionnement cérébral.

Note de la rédaction : Lorsque Steve Masson parle de « styles d'apprentissage », il se réfère à des préférences perceptives.

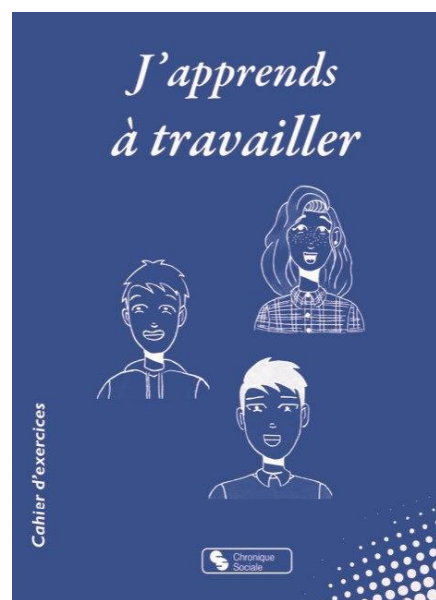
léclairage de Béatrice Glickmann :

La notion de « style d'apprentissage » se réfère à des mouvements pédagogiques qui différencient leur approche selon une description propre à créer une typologie (ex : les intelligences multiples). Les travaux d'Antoine de la Garanderie ne s'inscrivent pas dans ces mouvements : ses recherches portent sur les ressources propres à l'élève, invitant ce dernier à amplifier ce qu'il sait déjà faire pour, dans le prolongement s'enrichir d'autres manières. Antoine de la Garanderie invite l'enseignant à observer l'élève afin de découvrir, avec lui, le fonctionnement habituel établi. Il tient compte de la plasticité cérébrale, mais aussi des structures propres promues par l'élèves dans ses habitudes de sens. Il ne s'agit pas là de style d'apprentissage, mais d'une spécification du projet de sens.



Ce cahier est la version "élèves" du livre *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*, destiné aux adultes accompagnateurs. Il se comprend comme une aide à l'accompagnement en classe ou en entretien individuel. Il peut aussi être lu directement par de grands élèves.

Guy Sonnois





Marc Levy

interrogé par Anne Roumanoff le mardi 21 mai 2019,

dans son émission « *Ca fait du bien* »

AR : Vous dites dans vos souvenirs qu'il y a une prof d'histoire qui a été très importante pour vous car elle vous interdisait de prendre des notes, elle fermait les rideaux et elle vous racontait des histoires.

ML : Oui, c'était en 6^{ème} et elle était géniale. C'était le premier cours du lundi matin, donc ce n'est pas le cours où on a le plus envie d'aller. A l'époque, je me souviens, le programme, c'était l'Egypte et elle rentrait dans la salle de classe comme cela, on tirait les rideaux. C'était des voiles et, du coup, la lumière était un peu plus tamisée dans la pièce. Elle nous interdisait de prendre des notes et elle nous racontait l'Egypte. Pendant une heure, en fait, elle nous racontait une histoire, et nous, au lieu de prendre des notes, on était avec Cléopâtre, on était avec Pharaon. L'exercice, c'était qu'elle nous disait : « Ce soir, quand vous serez rentrés, vous coucherez sur le cahier tout ce dont vous vous serez souvenus. » C'est vrai qu'on se reracontait le cours le soir et, en fait, on avait un tel bonheur nous-mêmes à reraconter ce qu'elle avait raconté qu'on mémorisait dix fois plus que si on avait traditionnellement appris notre leçon.

Avec ce système, personne ne séchait son cours. Je peux vous dire que même avec de la fièvre, même malade, c'était le seul cours pour lequel nous disions à nos parents que tout allait bien. Pour rien au monde on n'aurait raté le cours de Madame Henri, c'était passionnant.

En l'écoutant, je me rendais compte du pouvoir qu'a le conteur, ce pouvoir extraordinaire et assez bénéfique,

finalement, qui vous embarque dans une histoire... C'est ce que j'ai essayé de faire dans mes romans. Pendant le temps d'une lecture, de quelques heures, ce pouvoir peut nous faire décrocher de notre réalité, de notre quotidien et nous emmener avec des personnages dans une histoire qui fait du bien.

Il est tout de même frappant que tant d'années après, le souvenir de cette jubilation soit resté si vif chez Marc Lévy.

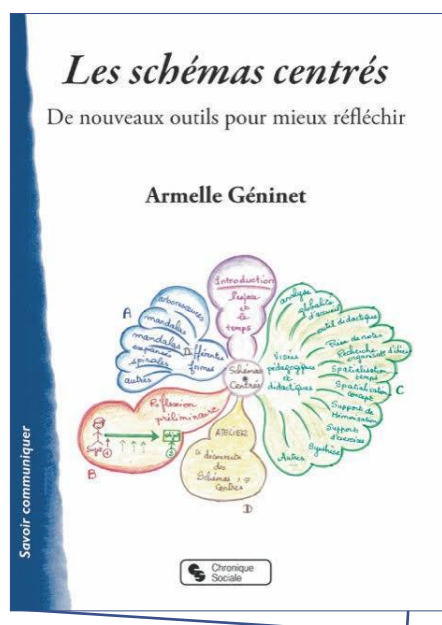
Si on examine ce qu'il dit, on se rend compte qu'il y avait un cérémonial, un apaisement des stimulations (rideaux tirés). Les enfants avaient à la fois l'espace mental nécessaire pour évoquer (pas de prise de notes du type oreille branchée sur le crayon) et un projet pouvant les inciter à le faire : se restituer le cours le soir, de tête.

Sans doute, vu son métier, peut-on faire l'hypothèse que Marc Lévy était attiré par les évocations auditivo-verbales et qu'il avait plaisir et facilité à remettre le cours en mots le soir. Mais on peut aussi penser que des camarades évoquant plus visuellement y trouvaient leur compte, ayant le temps de se fabriquer leurs images ou leurs films à partir du récit écouté.

En tout cas, le résultat est que les enfants mémorisaient avec joie et efficacité. J'espère que Madame Henri, dont les talents de conteuse devaient être grands, aura connaissance de ce témoignage.

Et pour nous, c'est une preuve de plus de la place majeure de l'évocation, de l'imaginaire d'avenir, du projet dans un itinéraire mental réussi.

Christine CHAMBILLE



Dans des livres scolaires récemment édités, dans des documents créés par les enseignants, orthophoniste et accompagnateur pédagogique, nous trouvons désormais des schémas plus ou moins fantaisistes bizarrement organisés, souvent colorés, illustrés, et surprenants car en rupture avec des présentations plus traditionnellement linéaires.

S'agit-il d'une mode ? Quel peut en être l'intérêt ?

Est-ce vraiment utile ? Pour qui ?

Conviennent-ils à tous les élèves ?

Armelle Géninet tente de répondre à ces questions.

Au forum des métiers

Béatrice Glickmann est formatrice de formateurs en Gestion mentale.

Ayant eu l'occasion de vivre un moment jubilatoire lors d'une présentation des travaux d'Antoine de la Garanderie à des collégiens, je souhaite vous faire partager cette expérience.

Une de mes petites-filles, C, est en classe de troisième au Collège de Parsac (enseignement public). Parsac est une commune rurale, proche de Guéret. Le collège accueille les élèves des environs. Le ramassage scolaire est important, et la vie s'y déroule assez tranquillement. L'équipe pédagogique met en place de nombreuses activités. Cette année, dans le cadre de l'approche de l'orientation, de la mise en place du stage de découverte de la vie professionnelle, elle organise un forum des métiers pour les classes de 4^{ème} et 3^{ème}. Les élèves expriment des souhaits (rencontrer des gendarmes, des pompiers, des employés des travaux publics) et l'équipe éducative accueille leurs suggestions. C propose alors le métier de sa grand-mère : formatrice en Gestion mentale ! Lorsqu'elle m'a raconté son initiative, je lui ai demandé :

- Et tu leur as dit quoi, à propos de la Gestion mentale ?
- Que c'était une technique pour montrer que les élèves ne sont pas débiles !

C a vécu deux stages jeunes, l'un de 5 jours à Bordeaux lors de son entrée en sixième, l'autre de 3 jours ½ en février dernier à Lyon. Elle a su raconter un peu de quoi il s'agissait. Toujours est-il que j'ai été contactée par le collège, invitée à cet après-midi de rencontres, sans avoir à en dire plus !

Me voici dans la préparation :

- les contraintes : des groupes de 6-8 élèves tournent toutes les 20 minutes. Ils ont préparé la rencontre de manière générale : chacun dispose d'une feuille et d'un crayon, du nom de la personne qu'il rencontre et parfois de questions. Cela se déroule un vendredi après-midi, de 14h à 17h, sur l'horaire scolaire pour les 4^{èmes}, les 3^{èmes} devant rester une heure en plus. Chaque groupe est accompagné d'un enseignant, gardien du temps, de la discipline éventuellement !
- mes envies : faire passer le message que **l'apprentissage concerne toute la vie**, et aussi que l'on est aujourd'hui amené à changer de métier au cours de sa carrière. Mais aussi permettre à ces jeunes **une rencontre avec des ressources qui leur sont propres, de manière simple, transférable dès la semaine suivante**. Leur proposer de gérer un peu autrement leurs révisions (pour les 3^o). Laisser des discussions ouvertes, mais aussi faire

en sorte que C. ne soit pas particulière.

Je prépare un power point à 3 vignettes :

- les études que j'ai faites
- les métiers que j'ai exercés
- le film publicitaire « La marche de l'empereur »

pour Canal + (40 secondes)

Le 18 mai, j'arrive pour 13h45. L'accueil est chaleureux : café de bienvenue et petits biscuits.

Trois salles sont organisées en modules. Les métiers présents : les gendarmes (un homme, une femme), les travaux publics (DDE entretien de la N145), un technicien en costume-cravate, un agent en tenue de travail orange impeccable, un ingénieur retraité en plasturgie, une dame dont je n'ai pas su ce qu'elle proposait et moi. Après les présentations de rigueur avec la direction, rapidement la rotation a commencé.

J'ai eu les classes de 4^{ème} d'abord, puis celles de 3^{ème} (Le timing est important car, pendant la récréation, de nombreux commentaires s'échangent, et les groupes n'ont pas la même fraîcheur de découverte ensuite. Donc il faut varier les choses !)

J'ai respecté le canevas suivant :

- présentation très rapide de mon parcours de vie, puis, présentation globale de mon travail :
« Je m'occupe de comment on pense, alors parfois je vous coupe la tête, j'arrange vos neurones et je la remets !
- Vous la cousez aussi ? a demandé un malicieux ...
- Oui, oui, j'ai passé l'option couture au bac, je sais faire ! Vous me croyez ? Non ? Alors on va faire quelques expériences de pensée. »

J'ai décidé de partir d'un souvenir qu'on travaille mentalement et de montrer que **l'on peut diriger ce travail, qu'il est porteur de résultats, qu'il est utile de mettre sa tête à contribution**. Je leur demande :

« Pouvez-vous penser à un carré ? »

Tout le monde acquiesce. J'attends 40 secondes (c'est long !).

« Vous l'avez pensé comment ?

- Ben carré ! Un carré
- Ah oui ?
- Ben c'est évident !
- Veux-tu dire par là que tu vois un carré ? »

Pour certains c'est « oui » et ils décrivent un carré comme sur le tableau, vertical. Alors je cherche : « Chez qui le carré est sur une feuille horizontale ? »

Il y en a toujours qui ont cette représentation mentale car le fait que je ne manifeste pas un si grand intérêt pour la verticale, fait penser que je dois être plus



séduite par autre chose... on cherche à me plaire ou à me contredire sur l'importance de la verticalité ou de l'horizontalité ; mais peu importe, **la variété est là, qui va impliquer choix et décisions.** Donc à partir de là, on peut discuter et réfléchir.

Pour certains c'est « non », ils n'ont pas d'image !

« Mais on sait madame ce que c'est qu'un carré !

- Oui, vous pouvez en dire quelque chose ? » Ceux-là gèrent des discours.

La situation est la même car il faut décider et choisir ce que l'on va dire. Et l'on a travaillé sur le carré, en dessinant et parlant les diagonales dans la tête, leur intersection (le centre du carré, le milieu des diagonales), mais cela a été plus dur pour les angles formés par les diagonales. Ceux qui voyaient dans leur tête pouvaient faire des propositions, souvent timides, voire incrédules, ceux qui se parlaient n'avaient rien à se dire car cet aspect des diagonales est peu travaillé. Alors nous avons parlé le raisonnement amenant à dire que l'angle entre les diagonales est droit. Nous avons constaté que c'était possible, rapide et que l'on pouvait **tirer des connaissances à partir de ce souvenir investi.**

Nous avons recommencé avec une coccinelle, essayant d'en entendre l'envol, son bruit, d'en connaître le dessus, dessous... et nous avons fait le même constat : **variété de pensées dans leur forme, choix et décisions à assumer.**

Alors nous sommes passés au film : c'est une publicité pour Canal+, disponible sur Internet, qui met en scène un homme et une femme à la cantine de leur lieu de travail. L'homme souhaite raconter à la femme un film qu'il a vu à la télé, qui s'appelle « La marche de l'empereur ». La publicité montre **comment la jeune femme traduit dans sa tête les paroles de son collègue.** Elle choisit de traduire en images mobiles (en film) le récit de son collègue et commence par prendre une image de Napoléon pour penser le mot « empereur ». Il y a donc deux films : celui vu par l'homme et celui fabriqué par la femme ; nous discutons pour commenter les choix mentaux faits par la jeune femme, repérer ce qui a bien pu se passer pour qu'elle ne comprenne pas. Mais nous avons aussi admiré son « honnêteté » : tous les mots prononcés par son collègue sont traduits en images, avec un grand souci de justesse. Ils ont fait des constats sans concession : la rapidité du discours lui demande de galoper dans sa tête ; pas possible de revenir dessus, de reprendre... et tous ont admis que le dérapage était dans la traduction de « l'empereur » et que ce serait **important de vérifier ce qu'il y a dans la tête des gens pour les mots « importants »** qui ne sont pas les mêmes pour chacun !

Aucun enseignant n'est intervenu, mais ils n'en n'ont pas perdu une miette.

En conclusion, j'ai invité les collégiens à penser,

quand ils s'ennuient dans la classe, à penser à moi la semaine suivante. Puis je les ai remerciés pour leur engagement et leur curiosité.

Dans chaque groupe il y a eu des incidents délicieux, dont j'ai pu faire mes choux gras. Je vous en livre deux :

A propos du carré et des diagonales :

une 4^{ème} me dit :

« - Ah non, ça ne se coupe pas !

- Dans ta tête, ça ne se coupe pas ?

- Non !

- Peux-tu le dessiner, ce que tu as dans ta tête ? »

Et elle dessine un carré et, un peu plus loin sur la feuille, deux droites parallèles obliques et me dit :

- En diagonale, ça ne se coupe pas.

- Ah oui, ce sont des droites en diagonales, bien sûr, comme ça, ça ne se coupe pas ! Et si je te dis de tracer les diagonales du carré, elles se coupent ?

- Ah oui....

- Nous ne parlions donc pas de la même chose : tu entendais **en diagonale** et je disais **les diagonales** ! CQFD

A propos de la coccinelle :

Un garçon d'un groupe de 3^{ème} me regardait intensément, comme s'il attendait autre chose.

« - Alors ? » lui ai-je demandé ?

- Je ne sais pas ce que c'est !

- Il est « anglais » ont dit les autres. Effectivement dans cette région il y a une importante colonie d'agriculteurs anglophones dont les enfants fréquentent les écoles locales.

J'ai lancé la discussion : « C'est difficile de penser à quelque chose quand on ne le connaît pas ? » Les réactions ont été nombreuses et je laissais faire, espérant que le mot coccinelle me revienne en anglais... mais il est revenu en allemand ! J'ai été sauvée par une fillette, elle aussi anglaise : « ladybird ! ». Quand il a fallu compter les pattes, il en a compté 8 dans son évocation ! Quelle belle occasion de parler perception-évocation.

La semaine suivant cette rencontre, ma petite fille à qui je demandais comment cela allait pour elle, à la suite de ce forum, m'a dit qu'elle avait eu les remarques suivantes :

- Elle est magicienne, ta grand-mère.

- On sait maintenant d'où tu la tiens, ton intelligence !

J'attends le retour de la direction.... qui s'y était engagée !

Bilan : Ce fut un moment très intense et festif, pour tous. Je n'avais jamais envisagé un protocole pour une activité lors d'un forum des métiers, mais c'est une bonne occasion pour provoquer une rencontre entre un collégien et sa pensée, dans un temps très limité, pour le plaisir de jouer avec sa tête.



Béatrice GLICKMANN

Ce que la pédagogie des gestes mentaux a apporté à mon enseignement ou comment retrouver le plaisir d'enseigner ?



Professeur de lettres pendant vingt-cinq ans, Valérie Gourliau est praticienne et formatrice en Gestion mentale depuis 2009. Elle assure également la présidence de la fédération des associations Initiative et Formation. Elle nous livre les étapes de son cheminement.

Une prise de conscience et une rencontre décisive.



En 2006, je finissais ma dix-huitième année d'enseignement en collège. Je consacrais beaucoup de temps et d'énergie à mon métier pour des résultats que je jugeais peu satisfaisants : quelques élèves étaient en totale opposition, je ne savais pas bien gérer les émotions qui surgissaient en cas de crise (les miennes et celles des élèves), et surtout je me sentais démunie face à ces élèves de bonne volonté qui n'obtenaient pas des résultats à la hauteur de leurs efforts. Je n'étais pas moi-même capable de définir mes stratégies d'apprentissage, il n'était pas question d'en témoigner. J'ai alors décidé de m'accorder deux ans de pause.

J'en ai profité pour me former à la Gestion mentale que j'avais rencontrée grâce à un stage éducation nationale avec Yves Lecoq. J'avais été impressionnée par son professionnalisme, je l'avais interrogé sur sa formation et j'ai eu envie de suivre ses traces. C'est ainsi que j'ai entamé l'initiation, enchaîné sur l'approfondissement avant de continuer sur la formation de formateur. Aujourd'hui, devenue praticienne et formatrice en Gestion mentale, je poursuis en « compagnonnant » avec des formateurs expérimentés.

Des débuts difficiles en famille...



En étudiant la Gestion mentale, mon but était d'enrichir mes connaissances pédagogiques pour faire évoluer mes pratiques vers plus d'efficacité et de plaisir pour moi et pour mes élèves. Mais quand j'ai débuté, je n'étais pas en poste. J'ai donc testé la Gestion mentale sur mes enfants en leur posant des questions sur leurs évocations pendant qu'ils faisaient leurs devoirs. Cela a été catastrophique : ils ont ressenti cela comme une inquisition (ça l'était je le crains...) et une perte de temps !

Je suis passée à une phase d'observation silencieuse de leurs techniques d'apprentissage avec proposition d'aide quand ils bloquaient sur un point. Je n'utilisais mes nouvelles connaissances en Gestion mentale qu'à leur demande. C'était un peu mieux mais les enfants se plaignaient toujours que « ça durait trois plombes ! » Néanmoins, à leur grand dépit, ils ont constaté une amélioration de leurs résultats quand ils appliquaient les méthodes trouvées ensemble.

Sur le long terme, après 5 ans d'aide ponctuelle, je constate que ma fille est totalement autonome dans son travail, elle me pose des questions sur les méthodes que j'utilise avec mes élèves, elle se les approprie quand cela l'arrange, elle est suffisamment sûre d'elle pour accepter de modifier les siennes quand elle pense pouvoir les rendre plus efficaces.

Pour le reste de la famille, c'est la découverte des projets de sens qui m'a le plus apporté : j'ai appris que des attitudes et des paroles que je croyais dirigées contre moi n'étaient que l'expression d'un besoin cognitif profond.

Par exemple, mon mari et moi roulons dans une ville, nous sommes perdus, je lui suggère de s'arrêter pour demander notre chemin, réponse négative. Je regarde la carte pour lui, je lui indique la solution, il la refuse, s'arrête et regarde lui-même la carte pour y trouver la même réponse... Avant ma formation, je me sentais terriblement vexée par cette attitude pour ne pas dire plus...

Maintenant, je m'interroge sur ses projets de sens : a-t-il besoin d'être au contact des choses pour évoquer avant d'en venir aux êtres ?

Même chose avec mon fils qui déteste le collège « parce que ça ne sert à rien » enchaîne les remarques négatives et note systématiquement ce qui manque, ce qui ne va pas : et si c'était un opposant cognitif qui a besoin de finalité (en période d'adolescence...) ?

Je le laisse donc dire mais je l'amène ensuite à prendre conscience de la réalité, des aspects positifs, de ce qui a un sens pour lui et nous cherchons ensemble comment redonner du sens à ce qu'il apprend. Nous discutons beaucoup aussi sur le sens des règles, des limites en fai-

sant la distinction entre ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas. (L'opposant a besoin d'opposition...)

L'apprentissage du dialogue pédagogique m'a beaucoup aidée à aborder ce genre de discussion sans crispation, sans sentiment d'agression. (Ça ne marche pas à chaque fois !) Le fait de laisser venir en se taisant, de poser des questions à partir de ce que l'autre propose, de renvoyer à l'autre sa réponse à l'identique pour la faire préciser, de la reformuler pour montrer qu'on l'écoute pleinement et lui permettre de nuancer, de l'amener à trouver ses propres solutions ou de lui en proposer plusieurs entre lesquelles il pourra choisir, donne à notre interlocuteur le sentiment de sa force, de sa responsabilité, de son importance au sein du groupe familial ou scolaire. Chacun retrouve sa place.

Mais un bilan encourageant !



Et je peux témoigner que mes deux enfants (15 ans et 13 ans à l'époque) ont acquis à travers la pratique régulière de ces dialogues, une capacité à s'adapter à toutes sortes de situations car ils savent reconnaître leurs erreurs et tenter de les surmonter par eux-mêmes.

D'autres difficultés avec des collégiens.

En 2009, j'ai repris mon travail d'enseignante de lettres classiques dans un collège RAR (Réseau Ambition Réussite) devenu depuis ECLAIR (Ecole Collège Lycée Ambition Réussite) de la banlieue de Rouen : 26 nationalités, des non-francophones, beaucoup de violence.

Je ne savais pas comment introduire la Gestion mentale en classe. J'ai choisi de démarrer par l'enseignement de la Gestion mentale : qu'est-ce qu'apprendre, comment ça marche, en m'appuyant sur des supports non-scolaires. Les élèves ont été très intéressés mais ils ont accueilli ces informations comme « hors-cours », ne les préparant pas au brevet des collèges donc inutiles voire dangereuses !

Je cherchais à vivre « l'accueil inconditionnel » posture rogérienne utilisée dans le dialogue pédagogique, il m'a très vite fallu déchanter car, avec des élèves de collège, ce qui est prioritaire, c'est l'instauration du cadre ! Je me sentais tiraillée entre la nécessité d'imposer des règles et le besoin de trouver un moyen de laisser chacun s'exprimer, vivre ses projets de sens.

Pendant un temps, j'ai tout abandonné, puis j'ai testé une technique après l'autre, dans une classe, puis dans deux...

J'ai pris conscience qu'il me manquait des outils pour résoudre les problèmes liés à la gestion de groupe, à la prise en compte globale de l'enfant (corps, cœur et tête). J'ai donc élargi ma palette en allant chercher du côté des techniques de yoga appliquées à l'enseignement, de la braingym et en mêlant tout cela, j'ai fini par trouver une méthode qui me convient.

Une pédagogie qui s'affirme en s'affinant.



Maintenant, je choisis de mêler didactique et pratique de la Gestion mentale en m'appuyant principalement sur les supports scolaires que je dois transmettre.

J'ai appris à mettre en scène mes cours pour favoriser l'évocation des notions.

Pour travailler la mise en projet mentale

J'annonce oralement PUIS j'écris au tableau en 2 ou 3 points le déroulement de la séance pour donner finalité et moyens. *Exemple : 1. Réactivation 2. Découverte par groupes de l'ensemble des conjugaisons latines 3. Présentation orale des réponses*

Je problématise mes cours pour les présenter aux enfants comme des questions à résoudre : *par exemple : comment écrire l'histoire de sa vie, pourquoi et comment accorder les participes passés ? A quoi sert l'étude du français ?...*

Pour travailler l'attention et la mémorisation, je sépare perception, récapitulation évocative et production.

Je montre le cours puis je l'explique ou inversement, je le cache quand j'interroge, je remontre en silence pour vérification, je cache au moment de la prise de notes.

Pour éviter les hors-sujet, nous travaillons les énoncés : ils sont montrés ou dits pour être évoqués puis cachés. Pour prendre conscience du contenu de leurs évocations, les élèves les écrivent ou les disent à leur voisin, ils vérifient la fidélité à la perception en revenant à l'énoncé et en barrant les mots mémorisés, ils évoquent enfin les mots manquants jusqu'à avoir en tête l'ensemble de l'énoncé de façon fidèle.

Pour rendre les autocorrections plus vivantes : je demande aux élèves de se déplacer en plusieurs allers-retours pour mettre dans leur tête la solution d'un exercice, un texte à reproduire affiché dans le couloir, à l'intérieur d'une porte d'armoire ... ce qui les oblige à évoquer le contenu de façon stable pour pouvoir le transporter jusqu'à leur table.

Pour travailler la compréhension.

Je recueille par oral et je note au tableau les représentations mentales des élèves sur un sujet nouveau sans restriction, sans jugement, puis nous déroulons le cours à partir de ce qu'ils ont amené. Grâce à cela, je gagne du temps sur ce qui est déjà là, je cible mieux les points à revoir, creuser, découvrir. Je dispose d'exemples et de contre-exemples fournis par les élèves eux-mêmes.

Je demande aux élèves une production qui permet de transformer la forme du cours: un texte devient un dessin, un mime, un dialogue oral, un autre texte... pour stimuler la mise en liens mentale.

Nous travaillons conjointement l'explication et l'application : *par exemple, pour chaque mot latin écrit au bon*

cas, l'élève doit justifier son choix. Et inversement, s'il sait expliquer ses choix, je lui demande de me donner la forme du mot latin correspondant.

Pour travailler la mémorisation et préparer la réflexion :

En début de séance, je demande aux élèves de repenser silencieusement au cours précédent, pour poser une question, pour se préparer à une petite interrogation... afin qu'ils se « reconnectent » au sujet à aborder.

Nous gardons quelques minutes en fin de cours (dans l'idéal...) pour repenser silencieusement à ce qui a été appris soit pour en parler (petit dialogue pédagogique de groupe : comment existe le cours pour eux dans leur tête ?) soit pour l'écrire afin de garder une trace mentale plus forte du contenu du cours en réalisant une première réactivation.

Je leur demande de s'imaginer en train de réutiliser la notion : ils inventent des questions et leurs réponses, précisent si les notions seront reprises par oral, par écrit, à l'identique ou à leur façon, dans des exercices d'application ou dans des situations plus complexes, hors cadre scolaire... Ce temps est fondamental pour rendre leurs connaissances disponibles dans différents contextes.

Pour travailler la réflexion :

technique de la deuxième chance : chaque devoir est fait deux fois avec possibilité de gagner tous les points manquants au 2^e essai, ce qui nécessite d'avoir évoqué, compris et mémorisé la correction, qui reprend alors tout son sens. Les élèves sont incités à réviser entre les deux épreuves et s'impliquent totalement dans leur correction, ce qui est loin d'être le cas dans une correction « traditionnelle » !

fiche de suivi annuelle : ils notent à chaque contrôle le résultat obtenu aux deux chances, les points forts, les points faibles et se donnent à eux-mêmes des conseils « pour faire mieux la prochaine fois ». Je discute individuellement avec eux de ces conseils dès qu'ils ont fini de les écrire ou je relève les fiches et je dialogue par écrit jusqu'à ce que les conseils soient en accord avec le problème, applicables, précis sur les projets mentaux à se donner.

bilans trimestriels où les élèves notent ce qu'ils ont acquis comme connaissances, savoir-faire, savoir-être et se donnent des objectifs atteignables, concrets pour le trimestre suivant. Nous vérifions que les objectifs ont été atteints ou pas à la fin de la période.

Pour tenir compte des projets de sens de compétiteur/recordman :

Je m'amuse à présenter les choses sous forme de concours
en imposant un temps limité
en faisant travailler un groupe contre un autre
en leur demandant de s'autoévaluer puis de recommencer l'exercice pour gagner plus de points
en donnant le droit d'entrer (ou de sortir) en premier dans la classe s'ils répondent juste

Et un autre bilan positif



Je ne fais évidemment pas tout à tous les cours mais je tends vers cela car cela m'apporte à la fois l'efficacité et le plaisir que je recherchais.

Les enfants au fil des mois, deviennent d'abord plus attentifs, puis ils s'impliquent plus dans leur travail à la maison pour mieux mémoriser. Ils aboutissent enfin à l'autonomie face au travail à faire quand les différents gestes mentaux ont été assimilés.

Cela ne signifie pas que tous obtiennent leur brevet des collèges, loin de là, mais que **tous assument les conséquences de leur implication dans leur rôle d'élève.**

Tous « s'élèvent ». Tous ont l'occasion de se rencontrer eux-mêmes à travers cette méthode d'enseignement. Tous apprennent qu'il n'y a pas qu'une façon de penser, que chacun est précieux et irremplaçable. Tous ont l'occasion de s'exprimer, d'être eux-mêmes au sein d'un groupe respectueux. Et les conséquences sur l'estime de soi sont « inestimables ».

De mon côté, je deviens accompagnatrice d'apprentissage et non plus seulement dispensatrice de savoirs: j'accepte de me laisser surprendre par les élèves et d'apprendre avec eux. Résultat : je ne m'ennuie jamais, je réagis de façon beaucoup plus souple et détachée car l'apprentissage n'est pas de ma responsabilité mais de la leur : je me contente de fournir supports et méthodes, à eux de se les approprier avec mon aide s'ils le souhaitent. J'ai aussi appris à me laisser des 2^{èmes} chances : j'ose tenter des expériences pédagogiques plus ou moins heureuses avec la complicité des élèves. On garde ou on élimine selon le résultat obtenu. J'ai repris confiance en moi, j'ai découvert que je pouvais laisser libre cours à mon imagination créatrice pour enseigner. Pour moi, cela représente une vraie révolution !

Merci à tous ceux qui ont nourri mes connaissances et mon expérience grâce à leurs paroles, et surtout grâce à leur exemple. Ils m'ont permis de constituer tout doucement ma propre pratique de la Gestion mentale à partir de mes projets de sens et de retrouver ce plaisir d'enseigner que j'avais perdu.

Un grand merci à eux qu'ils soient enfants ou adultes, élèves, collègues, amis, formateurs ou proches.

A mon tour, je me suis lancée dans l'aventure de la transmission aux autres et j'avance sur ce chemin toujours surprenant en accueillant avec bonheur ombres et lumières...



Valérie GOURLIAU



La Gestion
Mentale en
Action

Stage de méthodologie

De la 5ème à la terminale
et pour étudiants avec ou sans le bac



21 au 27 août 2019

Lycée de Nermont à Châteaudun (28)
en internat pour tous

06 81 73 07 91

gm.en.action@gmail.com
<http://stagegma.wix.com/gm-en-action>

« Mais fais attention !
Essaie de comprendre ...
Apprends tes leçons...
Réfléchis !
Mets-toi au travail ! »

Oui, mais comment ?



Avec la pédagogie
d'Antoine de La Garanderie...
« Réussir, ça s'apprend ! »

ECHOS des ASSOCIATIONS

Formation de formateurs - Aix-en-Provence

formation organisée par IF Provence en 2020

Elle s'adresse :

- ⇒ aux praticiens
- ⇒ aux enseignants certifiés « Initiative et Formation »
- ⇒ aux certifiés d'autres structures qui souhaitent approfondir la démarche, tant sur le plan théorique que pratique

**3 modules de 3 jours
en février, mai et juillet 2020**

Ces modules seront complétés
par des journées d'analyse de
pratique et deux stages
pratiques supervisés

Pour tout renseignement :

Initiative et Formation Provence
06 30 36 00 74
if.provence@orange.fr



Initiative et Formation Rhône-Alpes propose un nouveau stage :

Réflexion et Transfert

Il sera animé par
Béatrice Glickmann

Les 28 et 29 mars 2020



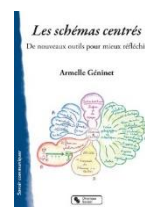
Renseignements
sur le site

www.ifrhône-alpes.fr

CONFERENCE AIX-EN-PROVENCE / IF PROVENCE



Conférence de rentrée, **samedi 12 octobre 2019 9h-12h**, suivie
d'un stage d'application de 8 heures sur les schémas centrés, le
samedi 12 après-midi et la matinée du dimanche 13 octobre :



Armelle Géninet : « Les schémas centrés, des nouveaux outils pour mieux réfléchir »

La pensée des jeunes change, les neurosciences le confirment, notre système éducatif doit tenir compte de ses évolutions et proposer de nouveaux outils facilitateurs de l'apprentissage.

Le « mindmapping » diffusé en Europe par Tony Buzan est actuellement repris sous d'autres appellations comme « schémas heuristiques », « cartes heuristiques » ou « cartes mentales ». Ces outils sont susceptibles de s'inscrire dans une telle démarche. Il semble cependant que leur utilisation précède trop souvent une nécessaire réflexion sur leur rôle entre le sujet qui apprend et l'objet d'apprentissage.

Les schémas centrés présentés ici ont comme intérêt, outre de réconcilier espace et temps, de solliciter la création de liens logiques ou originaux incontournables de l'accès à la mémorisation, la compréhension et la réflexion.

Ils permettent la création de nouvelles connexions neuronales et leur stabilisation afin de créer de nouveaux réseaux de neurones.

IF Armor Sophie Fréguelin 47 rue du petit port 56400 Auray ifarmor56@gmail.com	Fédération : Présidente :Valérie Gourliau 364 rue de la Fosse Lingot 27310 Bouquetot 06 79 87 02 14 psdt.federif@gmail.com	IF Bourgogne Claude Berthod 32 av G ^{ral} De Gaulle 71880 Châtenoy-le-Royal 07 87 87 15 69 if.bourgogne@gmail.com	IF Lorraine Jean-Michel Pierrat 1 rue du Gué 54180 Heillecourt 06 89 51 74 70 if.lorraine@yahoo.fr
IF Provence Janine Leca Maison des Associations Le Ligourès Place Romée de Villeneuve 13090 Aix 04 42 28 91 77 06 30 36 00 74 If.provence@orange.fr	IF Pays Basque Régine Elozegi Dendariaenea Quartier Hasquette 64249 Hasparren 05 59 20 47 81 if.paysbasque@gmail.com	IF Alsace Monique Ladhari 4 rue de St Quentin 67000 Strasbourg 03 88 60 65 66 06 62 29 22 75 monique.ladhari@orange.fr	IF Rhône-Alpes Béatrice Glickmann 9 Grande rue 69600 Oullins 04 78 19 74 41 ifrhône-alpes@orange.fr
IF Paris Isabelle Grouffal 14 Allée Louis David 92500 Rueil Malmaison 06 88 47 40 76 ifparis@orange.fr	IF Normandie Denis Tardiveau 4 rue Pasteur 14000 Caen 07 71 63 41 83 contact@ifnormandie.org	IF Martinique Suzy Béroard Quartier Descailles 97215 Rivière Salée 06 96 01 94 54 suzy.beroard@orange.fr	

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

Présidente : Valérie GOURLIAU. Adresse : 364 rue de la Fosse Lingot 27310 Bouquetot

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 : C. Chambille

Comité de rédaction : C. Chambille, A. Savi, P. de Ferron, R de la Renaudière.

Mise en page : G. Gidrol

9 Grande rue 69600 Oullins.

Publié par nos soins. I.S.S.N : 0243-4717.

Gratuit. Juin 2019

www.ifgm.org
www.ifparis.org
www.ifrhone-alpes
www.ifnormandie.org
www.ifprovence.org
[https://fr-
fr.facebook.com/
iflorraine/](https://fr-fr.facebook.com/iflorraine/)

