

Introduire la gestion mentale par percolation jusqu'au geste de réflexion.

Entretien avec Nicole Dols et Geneviève Donéa

Publié dans la Feuille d'IF n° 25 de décembre 2012.

Nicole Dols et Geneviève Donéa, toutes deux formatrices en gestion mentale et par ailleurs logopèdes (orthophonistes), mènent une action d'introduction de la gestion mentale dans plusieurs écoles secondaires du centre-ville de Liège. Les contextes sont assez différents (enseignement général et/ou technique). Les bases sociales le sont aussi. Dans tous les cas les directions sont parties prenantes et après quelques tâtonnements la démarche ne s'adresse plus qu'à des enseignants volontaires. Signalons qu'elles prennent la précaution de ne pas se présenter comme logopèdes, à cause des souvenirs pesants pour pas mal d'élèves, mais comme praticiennes en « méthode de travail », ce qui suffit largement.

1. Montrer, accompagner

Les mises en oeuvre diffèrent suivant les cultures d'écoles, mais elles ont en commun de montrer la gestion mentale en action, dans les classes.

Ainsi en 1^e année du secondaire (12 ans), dans certains établissements, Nicole Dols et Geneviève Donéa animent deux heures de sensibilisation à l'évocation. Rien que de très « classique » pour tous les praticiens : faire vivre la différence entre perception et évocation, en invitant notamment à quitter la perception pour faire exister dans la tête et à en montrer le bénéfice pour la mémorisation. Le dialogue pédagogique de groupe fait aussi vivre les différences de fonctionnement. Voilà donc deux fondamentaux de la gestion mentale qui sont montrés et vécus. Les bénéficiaires sont d'abord les élèves, cela va de soi. Les retours indiquent que ce sont les élèves « moyens » qui en profitent le plus. Les élèves en grande difficulté ont besoin d'un accompagnement individualisé et sont dirigés vers des groupes de besoin. Mais les bénéficiaires sont surtout les enseignants présents qui pourraient prolonger ce qui a été découvert (La répétition par exemple). Évidemment, comme toute démarche de formation au

sens large, certains enseignants prennent et d'autres laissent la tâche à leurs collègues.

Des groupes de besoin sont parfois organisés, les jours blancs par exemple, ces jours où les cours sont suspendus pendant les conseils de classe ou délibération. Les élèves sont volontaires. C'est alors la compréhension et la mémorisation qui sont travaillées. Les objectifs sont modestes : les fondamentaux de la mémorisation et pour la compréhension, la reformulation (ou redire la même chose en d'autres mots qui est la première des Capacités cognitives de base définies par Jean-Marie De Ketele¹) qui ne semble jamais pratiquée dans les classes. Dans un premier temps chacune des intervenantes prenait en charge six élèves. Rapidement elles en ont pris douze à elles deux pour pouvoir épauler individuellement celui qui manifeste une difficulté particulière pendant que l'autre continue la démarche.

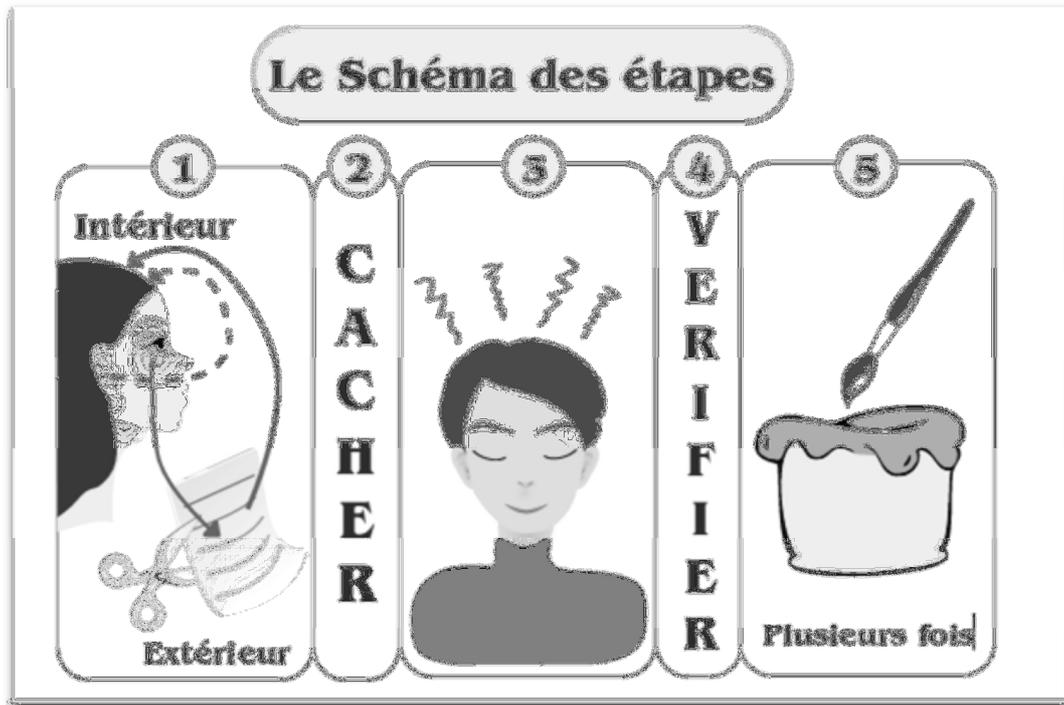
Les carences langagières (vocabulaire et syntaxe) sont flagrantes. Ainsi pour la préparation d'une épreuve d'histoire de l'art où trois feuilles constituaient le menu, des mots en rapport avec l'architecture comme « béton, moellons, pierres de parement ou pierres de taille » étaient totalement inconnus. L'étude se faisait donc dans le par cœur le plus pur, sans la moindre trace de compréhension.

Lors d'une autre séance, en physique cette fois (chapitre sur l'inertie), l'enseignante présente a vécu en direct la difficulté des élèves à mémoriser une courte définition. Après ce travail, les résultats parlent d'eux-mêmes.

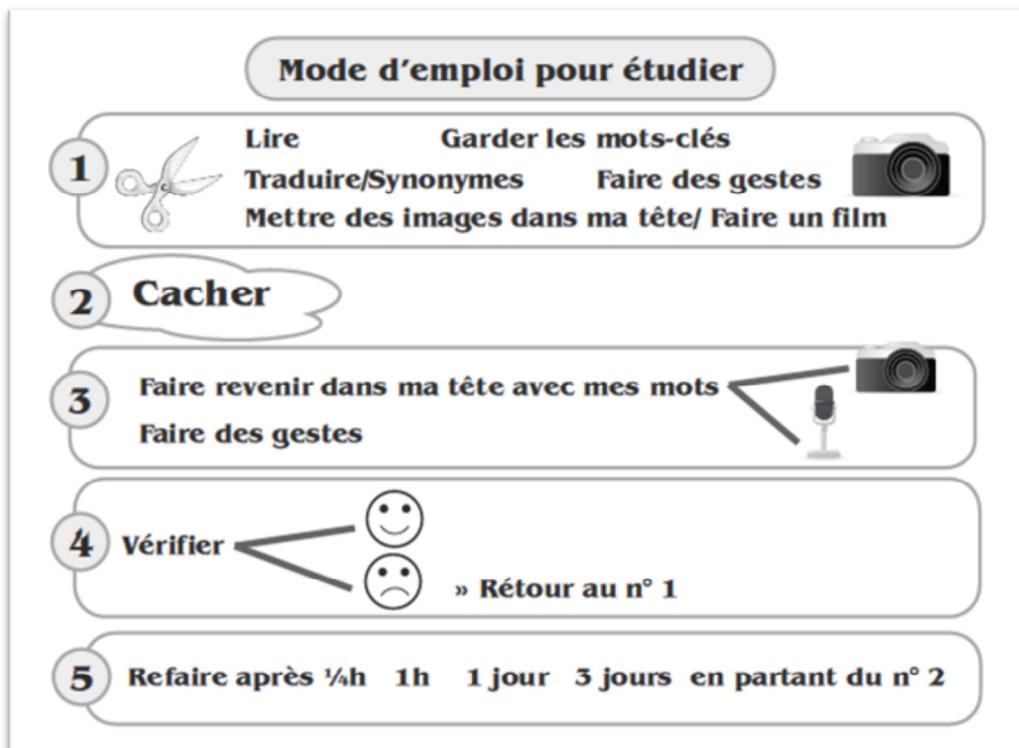
Nicole Dols et Geneviève Donéa travaillent par imprégnation. Elles font vivre l'efficacité de la démarche. Les enseignants prennent conscience des difficultés. Elles adoptent une attitude cohérente avec la gestion mentale, faite de discrétion et de propositions, en évitant toujours de tomber dans les trucs et ficelles. On peut parler de percolation, de travail de la tache d'huile. C'est souvent déroutant et inattendu. Certains enseignants embraient.

Elles utilisent des schémas. Ceux que nous publions ici sont des schémas de base qui sont complétés avec les apprenants.

¹ Les Capacités Cognitives de Base (CCB) ont été proposées par Jean-Marie Deketele en 1983 : « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. » *Humanités Chrétiennes*, 26 (4), 294-306.



Le « mode d'emploi pour étudier » est plus spécifique. Il a été élaboré à partir d'une leçon d'histoire de l'art où les termes comme « voûtes en plein cintre » par exemple ou encore « cloître » étaient difficiles. Les gestes facilitaient l'encodage pour beaucoup.



2. Une demande spécifique : le geste de réflexion.

Cette demande est partie des 60 % d'échecs en mathématique en 4e secondaire (16 ans). Rapidement Nicole et Geneviève ont repéré qu'il s'agissait du geste de réflexion. Leur pratique privée les orientait dans ce sens. En outre, dans plusieurs écoles la question des référentiels et de leur utilisation était posée et discutée avec des avis très contrastés.

Un vécu pour tous élèves et enseignants : le Biboulounet !

Nicole Dols et Geneviève Donéa ont résolument opté pour une démarche hors mathématiques en cohérence avec la GM, sans quoi elles auraient très vite perdu les 60 % d'élèves en échec.

Le « Biboulounet » qu'elles proposent est inspiré de la démarche de Claire Courbet, formatrice belge en gestion mentale et enseignante en maternelles. C'est une langue qui se parle comme le français, s'écrit de la même façon sauf quatre règles qu'elles invitent à mémoriser et puis à appliquer. C'est ludique pour tous élèves et enseignants présents.

Le dispositif est sans surprise pour les praticiens de GM. Le cadre est posé. Le plan de la séquence est communiqué :

Présentations/Objectifs/Réflexion (définition)/Exercice/Réutilisation

1. Les objectifs

A partir du constat du taux d'échec important en 4e, on peut pointer une des causes principales : un manque de stratégies au niveau de la réflexion.

Qu'est-ce que cela veut dire « réfléchir » ?

Comment fait-on pour « réfléchir » ?

Et moi comment est-ce que je fais ?

2. La réflexion. Une définition

La démarche part d'une définition du geste. Communiquée oralement d'abord, via un schéma ensuite.

La réflexion est quelque chose qui s'apprend.

En fonction des indices que je trouve sur ma feuille, je dois chercher dans ma tête des règles que j'ai comprises et que j'ai mémorisées parfaitement pour les utiliser dans une situation nouvelle.

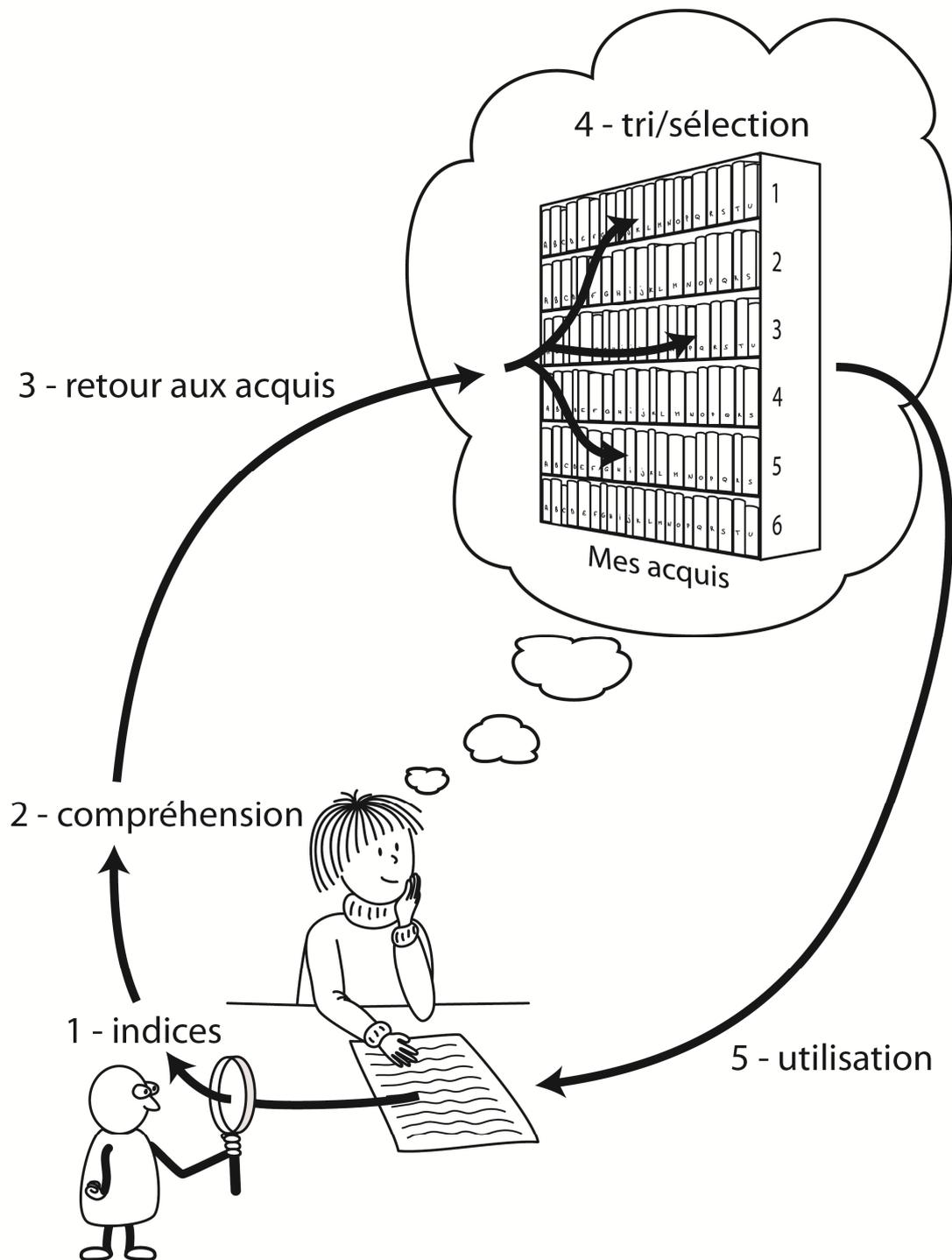


Image réalisée par Véronique Delvaux

3. Exercice_ : Vivre le geste de réflexion

La mise en projet se déroulait comme suit :

◆ Précautions :

Nous avons choisi un exercice très particulier qui sort entièrement du cadre des mathématiques et même du cadre scolaire habituel.

Nous avons choisi quelque chose de nouveau et assez spécial pour vous permettre de prendre conscience de vos stratégies.

◆ Consigne :

Nous allons faire le « Biboulounet ».

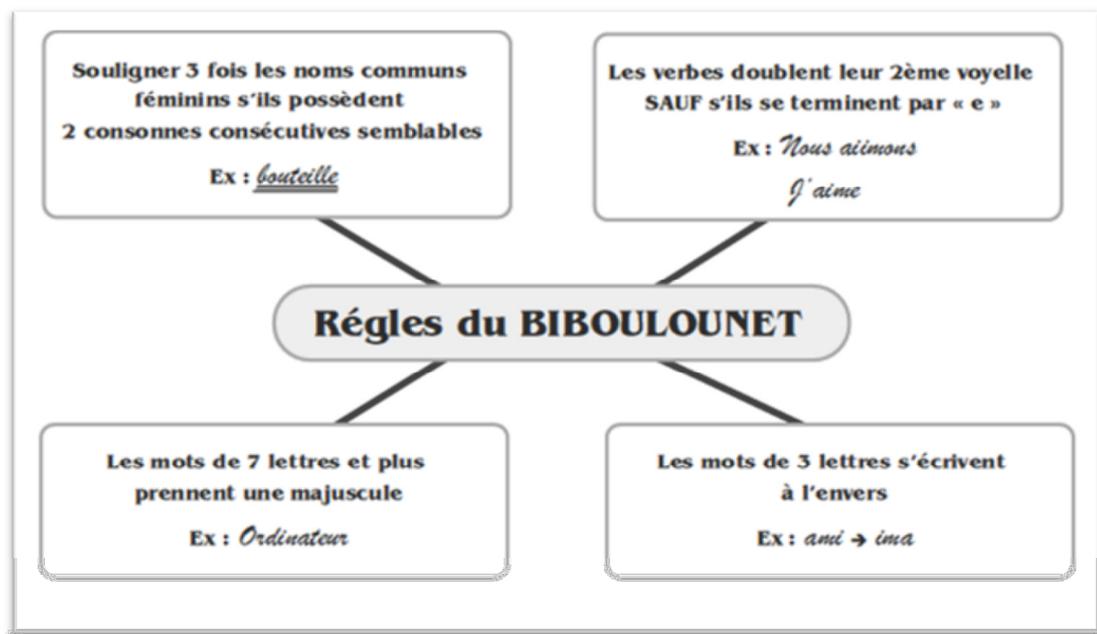
Je vais d'abord nous donner oralement les règles d'orthographe du Biboulounet. Vous aurez un schéma après.

Je vous demande de mémoriser ces règles. Quand ce sera fait, je reprendrai les feuilles.

Après je vous dicterai un petit texte où vous utiliserez les règles que vous avez mémorisées.

Après nous partagerons les différentes façons de faire.

Les règles du Biboulounet sont communiquées. Tous sont invités à les mémoriser parfaitement.



Chacun fait l'exercice.

En voici le corrigé :

Y a sap photo.

Juste enu mise au point, un petit zoom pour sed photos de ma eiv.

Dessus, j' veuux ma femme, ma fille Camille, ma Famille, sem amis.

Enu Ouverture grand angle rac nom Bonheur Déborde.

Mais sap de flash j'suuis sap enu star, juste un homme.

Ensuite, dans un petit cadre bien placé rus ma Commode, pour euq je puisse sel voir sec photos, sec Instantanés Seroont un moment de ma eiv euq je Regarderai comme un miroir.

Notons que le choix du texte dépend du groupe visé.

4. Le dialogue pédagogique qui s'ensuit est structuré comme suit. Notons au passage que les questions reproduites ici ne sont que des points de repère de base pour que chacune des intervenantes travaille dans le même sens.

Qu'est-ce qui vous a paru facile/difficile ?

Avez-vous utilisé le schéma ?

Si erreur :

- Pourquoi ?
- Quelles sont vos pannes ?
- Si pannes au niveau des acquis
 - Est-ce que je n'ai pas l'acquis ?
 - Est-ce que je n'ai pas l'étiquette ?

Le dialogue pédagogique permet de cibler les pannes de la réflexion :

La mémorisation insuffisante

La compréhension de la règle :

Et à ce propos les deux intervenantes proposent de lister toutes les connaissances nécessaires pour la réussite de cet exercice : ce qu'est un nom commun, la différence entre mot et nom, le féminin, les consonnes, la consigne « 7 lettres et plus », etc.

Élèves et enseignants sont ici sur le même pied .Les règles à introduire dans leur bibliothèque mentale sont nouvelles pour tous. Tous ou presque, y compris les adultes, commettent des erreurs.

En invitant à lister les prérequis, le bénéfice pour les enseignants est de prendre conscience de la difficulté et pour les élèves de prendre conscience de l'intérêt de la mémorisation et des référentiels. Cette dernière question suscite la polémique : nécessaires pour certains à condition d'en avoir une pratique fluide, contraire la la pédagogie active pour d'autres puisque, dans cette démarche, chacun est invité à découvrir et à créer ses propres outils.

Notons encore que les acquis doivent être parfaitement mémorisés et rangés soigneusement dans la bibliothèque mentale. Ils peuvent être stockés sous la forme d'une loi, d'une règle mais aussi sous la forme d'exemples.

5. La réutilisation de cette expérience est évidemment capitale, c'est pourquoi les questions suivantes sont posées :

- En math, voyez-vous comment vous pourriez faire ?
- En math, où suis-je en panne dans le schéma, dans le mode d'emploi ?
- Et dans les autres matières voyez-vous comment appliquer la réflexion ?
-

Notons de nouveau que ces questions ne sont que des points de repère.

Le schéma et le document final insistent sur le repérage des indices visibles et des indices cachés. Nicole Dols et Geneviève Donéa invitent à appliquer dans d'autres cours et c'est parfois le cas. Certains enseignants les utilisent systématiquement : ils en parlent, ils décomposent la démarche, alors que souvent ils n'ont pas conscience de la complexité de ce geste mental. La décomposition de la démarche donne un outil qui dit la complexité de la tâche et invite à situer les pannes.

Toutes ces sensibilisations ont un point commun dans l'attitude pédagogique des intervenantes : l'ouverture à la recherche, l'accueil valorisant des questions et des hypothèses. Une hypothèse est valorisée même si elle est erronée. Elle contient toujours quelque chose de logique. Les intervenantes valorisent les hypothèses exprimées, à la surprise de la plupart des enseignants présents et cela dans un premier temps. Elles ajustent ensuite si nécessaire. Dans le quotidien de la classe, les élèves en grande difficulté ne sont jamais

sollicités par l'enseignant qui, dans le meilleur des cas, craint de les humilier. Les intervenantes encouragent toutes les questions et spécialement les questions de démarche ou d'élucidation : « Comment faire ceci ou cela ? Que veut dire tel terme ? » Les élèves deviennent chercheurs. Ils bougent. Des groupes entiers osent des questions².

Soulignons enfin toute la prudence et le tact des deux intervenantes, jamais donneuses de leçons en cohérence avec la gestion mentale.

Propos recueillis et mis en forme par Pierre-Paul Delvaux

² Nous ne résistons pas au plaisir de vous signaler un livre qui tranche dans l'histoire des sciences, il s'agit de *Curieuses histoires de la science. Quand les chercheurs se trompent* de Jean Claude Baudet, Jourdan éditeur, 2010