

## Après les formations, comment la gestion mentale est-elle présente dans la pratique des classes ?

Interview de Raphaëlle Strijckmans, professeur de sciences dans l'enseignement secondaire au collège Saint-Louis à Liège. Elle a suivi les niveaux 1 et 2 de gestion mentale, ainsi que la formation au dialogue pédagogique.

Interview réalisée en 2007 par Hélène Delvaux  
Et publiée dans la Feuille d'IF n° 16 de Juin 2008.

H : Par où veux-tu commencer ?

R : Peut-être, par ce qui a suscité le changement. En 2°, l'option de base sciences 6 heures/semaine avec des petits groupes a été supprimée et toutes les classes ont eu 3 heures. Dans le cours de sciences 6h, il y avait beaucoup de temps à consacrer à la démarche expérimentale et dans le cours actuel de sciences 3 heures, des laboratoires étaient encore au programme. J'ai donc continué à faire des labos en classe entière mais j'étais toujours frustrée parce que, **s'il y avait encore un labo et une analyse de résultats obtenus, il n'y avait plus de temps consacré à la recherche d'un processus expérimental.**

H : Est-ce que tu veux dire qu'il n'y avait pas de partie vraiment active pour l'élève ?

R : Dans la recherche de l'expérience à faire, à mon avis, elle n'était pas suffisante. Une fois le problème défini, nous recherchions « ensemble » une expérience à faire mais, même après avoir pris le temps de bien réexpliquer l'expérience, quand les élèves se levaient pour se mettre au travail, j'avais encore une foule de questions (« Madame, comment est-ce que je fais ? Est-ce que je prends ça ? Quel produit est-ce qu'on utilise ? ») qui me montraient que finalement, les élèves n'étaient pas vraiment partie prenante de cette recherche. Et ce n'était pas pour rien parce que je sentais bien que, faute de temps, j'avais dirigé leur réflexion et qu'ils avaient senti que c'était plus mon affaire que la leur !

H : C'était une sorte de saupoudrage ? Une expérience superficielle ?

R : Oui, c'est cela. Ils savaient qu'il y avait des choses à faire pour obtenir des résultats, mais que finalement leur travail personnel c'était surtout l'analyse des résultats et la rédaction du rapport. Cela me laissait un peu mal à l'aise par rapport à cette première démarche importante qui est de **se mettre en recherche et de donner du sens à l'activité du laboratoire.** En fait, j'aurais pu en arriver à faire la manipulation devant eux ...

### Un cahier de brouillon pour se mettre en vraie recherche.

Pour essayer de remédier à cela, j'ai demandé que tout le monde ait un **cahier de brouillon** toujours sous la main, tout fin, un cahier qu'on peut perforer et mettre dans son classeur. Une fois le problème défini, je demande alors aux élèves d'imaginer et

d'écrire dans leur cahier comment nous pourrions faire pour savoir si notre explication est la bonne, pour mesurer un phénomène, ou pour trouver quelque chose. Cette phase prend environ 50 minutes, on n'est pas obligé d'être au labo pour trouver ce processus expérimental.

Au début de l'année, ça prend pas mal de temps ; certains, pour mesurer n'évoquent pas un instrument ! Je les laisse macérer dans leur cahier de brouillon. Je passe chez chacun pour les relancer ! Il y en a que je dois aider plus que d'autres mais ainsi, tous font personnellement cette démarche de recherche. D'autre part on trouve aussi d'autres expériences à faire qui sont aussi intéressantes, dont je sais parfois à l'avance qu'elles ne vont pas donner grand-chose, mais la logique est vraiment bonne ! C'est comme ça qu'on travaille en sciences ! Tant pis ! On fait une expérience qui ne va rien donner, mais comme elle était assez cohérente, on la fait et on la critique d'autant mieux.

Les élèves sont parfois cotés aussi au bout d'un temps, sur 5. Celui qui a eu une bonne production personnelle est récompensé et celui qui n'est arrivé à rien n'est pas pénalisé parce qu'il n'aura pas de point en moins.

H : Une bonne production n'est pas nécessairement une production qui aboutit à quelque chose ?

R : Non. C'est une démarche cohérente, réalisable, avec des instruments qui sont en rapport avec le mode opératoire que l'élève décrit.

## La force du « je ».

Par rapport à ce mode opératoire, j'avais souvent l'habitude de leur imposer un mode opératoire qui se faisait tiret par tiret et qui commençait par un verbe à l'infinitif. « Mesurer le poids ..., remplir l'éprouvette, ... ». Je me suis rendu compte que ça les laissait très éloignés de ce qui était à faire, parce qu'un verbe à l'infinitif, c'est tout à fait impersonnel ! Donc maintenant, j'autorise, dans un premier temps en tout cas, les textes suivis, parfois un peu décousus, mais c'est vraiment une bonne manière pour eux de s'approprier l'expérience. Souvent ils écrivent : « **Je** prends une latte, **je** prends ... » (avant je disais : « on sait bien que tu le prends puisque tu l'as mis dans la liste du matériel ! Evitons ce genre de phrase ! N'écrivons que les étapes-clés ! » ). Maintenant, dans un premier temps, je permets et je les encourage même à parler à la 1<sup>ère</sup> personne parce que je m'aperçois que pour certains, c'est la seule manière de se projeter vraiment dans l'expérience qu'ils vont faire ; ils se racontent ce qu'ils vont faire ! Avant je pénalisais cette manière de faire, maintenant je m'aperçois combien c'est important pour certains de détailler et de parler à la 1<sup>ère</sup> personne ; il n'y a que comme cela qu'ils se voient faire la démarche.

H : C'est bien ça la différence entre l'infinitif et l'indicatif. Le rôle de l'infinitif est neutre, il dit l'action, c'est tout.

## Le matériel

En ce qui concerne le matériel, je ne le prends plus jamais en classe. En effet, quand j'arrivais avec une caisse de matériel, ils savaient que, quoiqu'ils puissent imaginer, de toute façon le prof. avait une expérience précise en tête ! Alors où était la motivation ? Souvent, je m'arrange pour que le laboratoire ne se fasse que le lendemain et qu'ils puissent trouver du matériel à la maison ou alors je joue au magasin : je leur dis « Faites-moi une liste de courses. Nous irons les chercher ensemble dans le local de préparation ». Tant pis ou tant mieux pour ceux qui prennent du matériel auquel je n'aurais pas pensé et qui semble un peu farfelu.

## Des résultats ?

H : Qu'est-ce tu observes chez eux ? Te font-ils des réflexions ?

R : Ils sont beaucoup plus partants ! Ils sont plus nombreux à s'y mettre et il y a vraiment une volonté de chercher. Et cette page vide du cahier de brouillon, ils ont plus envie de la remplir ou d'y jeter des idées qui sont parfois un peu saugrenues, qui peuvent au départ être destinées à me faire plaisir et à me montrer qu'ils travaillent, mais très souvent à partir de ça, je peux les réorienter vers des choses plus cohérentes. Donc je pense qu'ils apprécient mieux et en général ils se réjouissent de faire le labo du jour au lendemain, ce que je ne percevais pas avant. En fait, maintenant on gagne du temps parce que quand ils ont intégré la démarche qu'ils vont faire, ils se mettent au travail tout de suite. J'ai moins de questions, **ils savent mieux ce qu'ils vont faire et ils le font tout seuls**. Une fois en route, l'expérience en elle-même est beaucoup plus rapide.

H : Et tu les préviens, lors de la préparation, que c'est pour le lendemain, qu'ils doivent mémoriser certaines choses, ou qu'ils vont devoir expérimenter ?

R : Très souvent, le temps de préparation de l'expérience sert d'intégration.

H : Et ça suffit ?

R : Pour la plupart oui. Amener du matériel de chez eux les aide ; c'est une manière intéressante et efficace d'intégrer ce qu'ils vont faire ; le lendemain, ils ont bien en tête ce qu'ils doivent faire puisqu' **ils l'ont conçu eux-mêmes**. C'est le gros changement. Ils s'aperçoivent qu'ils n'ont pas la même chose que le voisin, ils pensent peut-être que ça va donner autre chose ou quelque chose de mieux, ou qu'il n'y a qu'eux qui sont dans le bon, peu importe la motivation.

## Conséquences au niveau personnel

H : Et ça te satisfait au niveau professionnel et personnel ? Tu es plus heureuse de travailler comme ça ?

R : Oui, j'y trouve une autre énergie. Pendant qu'ils cherchent dans leur cahier de brouillon, je peux avoir un petit contact personnel pendant le cours, ça me manquait. Là, quand je viens physiquement près d'eux, je m'y retrouve parce que pour certains, le simple fait de mettre la main sur leur épaule ou le fait de s'asseoir près d'eux est réconfortant...D'autres détestent ! Tu le sens tout de suite. On apprend à mieux les connaître.

J'ai aussi l'impression que je suis plus en accord avec ce qu'on me demande. J'ai le souci d'avoir une reconnaissance du directeur ou de l'inspecteur. J'aime travailler en collaboration avec mes collègues, c'est encourageant, réconfortant, rassurant.

H : Tu es la seule à pratiquer comme cela en sciences ?

R : Non, les cours de recherche scientifique se font plus dans cet esprit. Dans cette option, les élèves ont beaucoup plus l'habitude d'être mis face à un problème à résoudre pratiquement, mais c'est une option et tout le monde ne l'a pas. Or en 2<sup>e</sup> des élèves vont choisir sciences 5h sans avoir vécu une démarche scientifique entière ! C'est dommage !

## Quel est l'apport de la gestion mentale ?

R : la gestion mentale a mis en évidence l'importance d'évoquer, de se voir faire à l'avance, de s'entendre se raconter ou de se projeter en train de faire une expérience. Cela répondait à ma question : « Pourquoi y en a-t-il encore tant qui viennent me poser plein de questions pendant le labo alors qu'on l'a expliqué, qu'on l'a lu. » En fait, beaucoup d'élèves restaient en perception sans se projeter dans la démarche. Maintenant j'ai une réponse : tant qu'ils ne se sont pas vus faire le labo, c'est normal qu'ils aient encore tant de questions.

H : Et par rapport aux cours théoriques, est-ce que tu trouves que c'est plus facile ? Il y a des conséquences à ce mode de fonctionnement ?

R : Je trouve : les notions théoriques leur semblent plus évidentes ; par exemple quand ils doivent faire des relations entre les phénomènes, ou pour retenir quels sont les paramètres significatifs ...

H : De nouveau parce qu'ils l'ont fait ?

R : Oui, je pense, sinon, malgré le labo qu'ils avaient fait sans l'avoir conçu, les anciennes représentations revenaient plus souvent.

H : Il y a un lien avec les représentations ?

R : Oui. C'est clair. J'ai l'impression que **la matière est passée à travers eux et pas devant eux** et on améliore les compétences générales, l'esprit critique, on est plus en accord avec l'esprit des compétences transversales.

H : Est-ce que c'est juste de dire que c'est la formation à la gestion mentale qui t'a rendue consciente des mécanismes mentaux chez les élèves, mécanismes auxquels tu n'avais pas vraiment songé ?

R : Oui, clairement. Tout ce problème d'**évocation** par exemple ...

H : Tu pensais que c'était évident ?

R : Je pensais que c'est parce qu'ils avaient été distraits ou parce qu'ils n'étaient pas motivés. En fait ce n'est pas tant une question de motivation qu'une question d'intégration. Je n'avais pas été touché à l'intérieur de leur corps et de leur cerveau ; quand ils écrivent « Je vais chercher ça », il y en a qui « sentent » déjà qu'ils vont se lever et aller le chercher.

H : Et pour tout ça, tu leur demandes comment ils font ? Tu fais des dialogues pédagogiques ou non ?

R : Pour les élèves qui sont vraiment bloqués, j'essaie, mais ce n'est pas vraiment un dialogue pédagogique ! J'en ai 24 ! Je les relance en disant : « qu'est-ce que tu te vois faire dans une heure ? Est-ce que tu vois pourquoi tu vas faire ça ? »

J'utilise trop souvent le mot « voir ». Les autres perceptions me semblent dans ce cas-là moins évidentes : l'auditif, je ne le ressens pas.

H : Ils peuvent se dire qu'ils vont faire ceci ou cela ... qu'il va arriver tel ou tel élément, ...dans un ordre plus chronologique.

R : Oui, je devrais insister plus sur ce canal-là. Dire par exemple : « Est-ce que tu pourrais raconter au groupe ou te raconter ce qu'on va faire ? ». C'est une question que je n'utilise pas et qui pourrait en relancer certains plus que d'autres. Je l'oublie souvent.

H : Ils peuvent se parler en « je » : « je vais faire ceci, et puis cela, et alors ... et ensuite... »

R : Quand ils rédigeaient leur mode opératoire en « je », j'avais l'impression que c'était uniquement visuel, qu'ils se voyaient faire ça ; or, il y en a certains, maintenant j'en suis sûre, qui passent par « je me raconte ».

H : Les amener à voir est intéressant, mais il faut leur donner la permission d'utiliser d'autres canaux.

R : S'entendre raconter, c'est clairement auditif, c'est vrai !

H : Ils peuvent aussi te réentendre donner des consignes.

R : Je pense que c'est mon fonctionnement qui transparait dans ma manière de les amener à se projeter.

## Au quotidien

R : Dans la pratique de tous les jours, je fais ce que tous mes collègues qui ont suivi la formation font ; par exemple, **l'évocation de rappel** : je le fais presque à chaque cours ; je les aide en rappelant le local dans lequel on était, etc. De sorte que le rappel du contenu, je n'ai plus besoin de le faire. Très souvent, ils lèvent le doigt et je dois leur dire que ce rappel n'est pas destiné à me le dire, mais que c'est pour eux. Et je constate qu'ils sont beaucoup plus concernés par ce qu'on fait, ils font les liens eux-mêmes entre les cours.

En cours de leçon, quand je donne une notion théorique, je laisse du temps après en disant : on vient de construire une définition<sup>1</sup>, on vient de s'approprier une formule, prenez le temps ; est-ce que vous comprenez bien pourquoi cette formule est un produit ou un rapport, est-ce que vous l'avez bien en tête, etc.

H : Et tu leur laisses **le temps d'évoquer** ? Tu leur fais quitter des yeux le tableau ? Tu fais fermer les yeux ?

R : Je leur dis : « Relisez et vérifiez : est-ce que ça veut bien dire quelque chose pour vous. C'est maintenant, en sortant du cours, que ça doit avoir du sens ». Si on n'est pas éveillé à cela, notamment par la gestion mentale, si on ne les entraîne pas à cela, on a souvent des déceptions. **Et on invoque toujours la motivation.** En tout cas, pour moi, c'était clairement mon travers.

---

<sup>1</sup> Raphaëlle insiste à ce moment sur l'expression : « construire la définition ». Elle s'inspire souvent de la démarche de BM Barth (étiquette, attributs, exemples) et trouve cette technique remarquable.

H : Je crois que globalement, dans tout ce que tu dis depuis le début, tu les rends actifs. Tu les invites à un travail intérieur pour qu'ils s'approprient la matière. On est bien en gestion mentale.

R : J'avais une frustration et je la négligeais. Grâce à la gestion mentale, j'ai plus de moyens pour trouver des solutions.

## Conclusions

H : Souhaites-tu encore dire quelque chose ?

R : Je n'ai rien inventé, beaucoup de professeurs sont plus loin que moi dans l'application de la gestion mentale, dans le projet de développer des motivations ou des implications différentes chez les élèves,... Ils font ça beaucoup mieux que moi ! Je n'applique pas non plus cette façon de faire systématiquement mais j'ai besoin de chercher sans cesse des améliorations pour garder ma motivation et mon enthousiasme pour ce métier. Et j'ai la chance de travailler avec des collègues qui cherchent aussi à s'améliorer constamment, on échange beaucoup et mes élèves sont super !