

FEUILLE d'IF 40

Un zigzag pédagogique

Juin 2020

Sommaire

1. Cela commence par une joyeuse bousculade ! 2
2. La posture et les concepts 3
3. Promenade dans le village de la Gestion mentale 6
4. Les 40 témoignages en direct du terrain 8
5. En guise de synthèse
Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors, ils l'ont fait 51
6. Final à 2 voix
La joie, un grand feu de bois, ou quelques étincelles..... 58
Final avec deux thèmes comme dans une symphonie 59

Il est temps de renouveler votre adhésion à IF Belgique.
Détails en page 60.

Cela commence par une joyeuse bousculade !

1. Cela commence par une joyeuse bousculade !

La GM tous azimuts, la GM à géométrie variable, un zigzag, un kaléidoscope... Les images se bousculent, témoins de notre enthousiasme et de la richesse que nous pouvons vous offrir avec ce numéro 40. Et bien évidemment c'est un anniversaire. Voilà 20 ans que nous travaillons à cette revue et nous saluons au passage tous celles et ceux qui nous ont lus, aidés et encouragés.

Quarante témoignages plutôt courts, dans des domaines très variés, avec des points de vue très différents mais toujours orientés vers l'autonomie. Avec, en plus, un récit nettement plus long en guise de synthèse.

Revenons au zigzag et ajoutons-y un éventail.

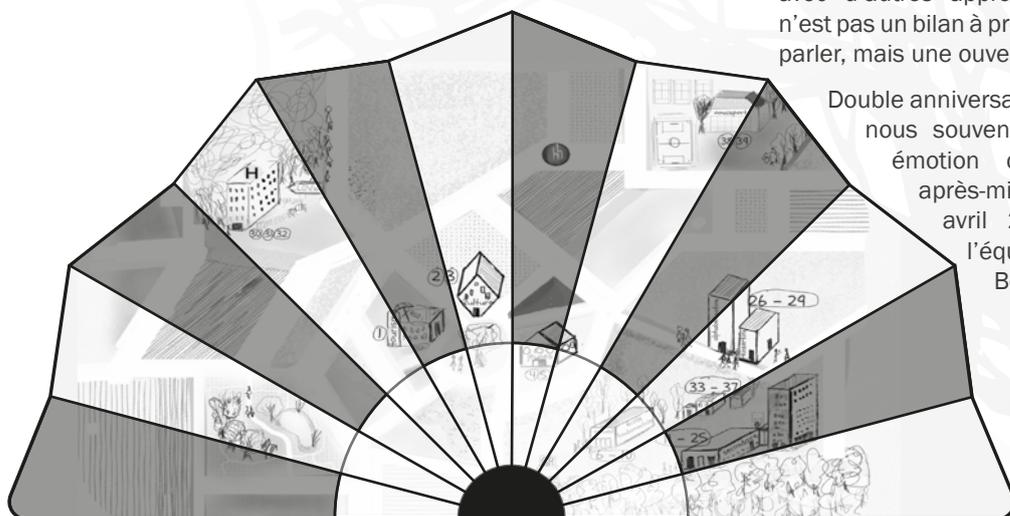
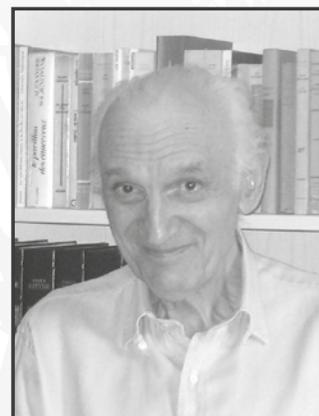
Le zigzag parce que vous pourrez à partir d'un dessin parcourir un village, aller, venir à votre guise. Pour votre plus grand plaisir, nous l'espérons !

L'éventail parce que les 40 témoignages sont présentés sur pied d'égalité. Même si le DP est et reste la base de la GM, nous estimons que la pratique peut être très variée : des actions les plus modestes en apparence aux formes les plus approfondies. Nous nous sommes donc tenus éloignés de toute hiérarchisation car nos interventions sont toujours adaptées à un contexte, à un groupe, à une personne et puis parce que la GM peut irriguer des pratiques très variées. L'essentiel n'est-il pas d'inviter l'apprenant à être actif ? Dès lors nous tenons beaucoup à cette mise en valeur sans hiérarchisation.

Cela dit, nous n'avons pas voulu être complets. Nous avons voulu célébrer l'engagement de nombreux praticiens, souligner que la GM n'est pas spectaculaire mais qu'elle est avant tout une manière d'être, qu'elle vise toujours l'éveil de la personne et enfin qu'elle peut s'articuler avec d'autres approches. Ce n'est pas un bilan à proprement parler, mais une ouverture.

Double anniversaire : nous nous souvenons avec émotion de cette après-midi du 7 avril 2010 où l'équipe d'IF

Belgique a pu dire sa reconnaissance à Antoine de La Garanderie. Voilà 10 ans qu'il est passé de l'autre côté du décor, mais son regard, son sourire malicieux nous accompagnent.



Merci à Luc Fauville pour tous les dessins qui égayent ce numéro.

La rédaction :
Véronique Daumerie, Mimie de Volder, Anne Moinet, Pierre-Paul Delvaux et Luc Fauville

2. La posture et les concepts

Quelques réflexions en zigzag entre la posture fondamentale de la GM et des points de repères conceptuels pour bien situer notre terrain.

1. Posture et Silence

L'ELEGANCE DE LA GESTION MENTALE

Et si c'était une question de posture¹ ?

La gestion mentale, et plus précisément la posture qu'elle implique, ne serait-elle pas, comme le dit Mimie de Volder page 8 un peu plus loin, comme « une seconde nature ». Une vision de la vie, un art d'être. Elle envahit la personne tous azimuts, son temps, son espace, ses relations, ses sens, au quotidien, dans le privé, le professionnel, le confiné et le déconfiné...

Les postures, ce sont les façons différentes avec lesquelles nous pouvons habiter un même positionnement. En position de directeur d'école, je peux être avec mes profs dans l'accompagnement, dans le soutien, dans la direction, dans l'obligation, gardien de.... L'enseignant face à sa classe peut avoir une grande influence sur l'apprentissage de ses élèves par la façon dont il exerce son métier : posture de contrôle, d'accompagnement, de lâcher prise, de sur-étayage ou contre-étayage², d'enseignement, de magicien.

La posture c'est cela, c'est **comment je suis dans l'interaction avec d'autres**, comment je me situe avec... Ou, pour le dire autrement, « Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. »³ Toute posture est donc **intention, actes et comportements cohérents avec cette intention et respect d'une éthique**⁴. C'est pourquoi, autant que faire se peut, il sera toujours plus respectueux de l'autre qu'on lui formule, qu'on lui explicite la posture qu'on adopte dans le contexte et le pourquoi.

La posture proposée par la gestion mentale évite le « trop plein » et le « trop vide ». Elle est dans l'entre, dans le juste écart pour respecter, ne pas étouffer. Elle crée une juste distance afin de ne pas fusionner l'autre, de ne pas le réduire, pour lui permettre d'être lui, d'accéder à la liberté dans l'échange et la réciprocité.

La posture répond ainsi à une loi de pari et de risque. Parier sur toutes les chances de l'autre, sur l'ouverture à tous ses possibles. Risquer de se mettre en danger soi comme dans tout geste de don, d'espérance et de désir.

Elle se situe donc dans une action personnelle, engageante, misant sur la confiance dans la relation, la richesse d'une promesse, d'une attente, d'une espérance dans un monde de respect de l'autre ; en lutte contre l'indifférence autistique au monde extérieur, combattant la méfiance, la peur, l'isolement, fuyant la satisfaction d'un besoin momentané, la satisfaction du « je veux tout tout de suite », condamnant la fermeture sur soi, sur ses biens et la frilosité qui en naît. Ce n'est pas le moi narcissique et jaloux qui est le centre, c'est l'autre, l'amour et la justice.

Ainsi, la posture d'ouverture de la gestion mentale, peut-elle se retrouver dans l'animation, dans la négociation, le conseil, l'orchestration, dans l'autorité (celui qui autorise dans le sens où il permet à l'autre de devenir auteur à son tour), en famille, à l'école, en voyage, au travail.

Cette posture d'accompagnement - faite d'accueil, d'écoute, de reformulation non seulement de ce qui est dit mais aussi des émotions et des sentiments, du vécu de l'entretien - nécessite, suppose un ajustement et une adaptation à la singularité de chacun, rencontré en tant que personne ; elle suppose humilité, bienveillance, prudence, attention, réserve, confiance, acceptation de l'incertitude, temps. L'audace de sortir de sa zone de confort, celle où on porte sagement de l'extérieur un diagnostic et où l'on

¹ Ce terme de « posture » a envahi progressivement le champ du social, de l'affectif et du pédagogique. Il semble avoir remplacé les concepts de « rôle », « d'attitude », de « stratégie ».

² Variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève. Typologie de BUCHETON, D. http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/bucheton_gestes_professionnels_postures_d_etayage_postures_d_apprentissage.ife_5fev_2016.pdf consulté le 15 mai 2020.

³ BUCHETON, D. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf consulté le 15 mai 2020.

⁴ D'après : LAVENIER, T., Le BOUËDEC, G., PASQUIER, L. (2016) *Les postures éducatives : De la relation interpersonnelle à la communauté apprenante* (Défis formation) (French Edition) (Editions L'Harmattan. Édition du Kindle.) pp. 34-35.

La posture et les concepts

prescrit une solution, audace pour écouter l'autre, pour l'inviter, audace de se laisser entraîner sur un chemin qu'on n'a pas encore effectué, vers une solution qu'on n'a pas encore trouvée, acceptation d'une démaîtrise, d'une dépossession (« c'est toi qui sais ! »).

Et c'est là que dans le respect des différences, par l'écart que l'on crée, on peut passer à de l'inouï, comme nous le montrent les multiples témoignages de cet IF 40.

Cette posture de la gestion mentale n'est pas innée. C'est un choix, une option qui demande du travail. Elle s'acquiert au fil du temps, des expériences, avec beaucoup d'humilité, de renoncement.

*Le « génie du lieu », ce n'est pas moi, c'est lui :
toute l'élégance de la gestion mentale !*

The Sound of Silence

Et si vous jouissiez d'entendre le bruit du silence...
And if today no one dare disturb the sound of silence¹
Pour que vous puissiez écouter le bruissement de l'If 40.
Aller à son écoute, doucement, à petit pas.
En prenant le temps, en y zigzaguant lentement.

De toute façon, vous verrez, les dés sont jetés.
Et vous pourrez, en accord avec vous-même, entourer l'essentiel de silence.

Le silence
Le jour de Pâques,
Le silence après l'émouvant chant d'Andrea Bocelli dans le
Duomo vide à Milan.
Le silence après « Amazing Grace », le chanteur seul devant la
cathédrale.
L'absence de public, l'absence d'un paume à paume.
Profonde solitude du chanteur de fond devant ce silence un
peu surnaturel.

Le silence
D'une note qui ouvre à un désir plus grand encore de l'en-
tendre, certains l'ont même entendue.
D'une portée qui permet à la phrase de respirer, qui se pré-
sente comme une pause pour rendre plus de vie à la musique
qui l'entoure.

Le silence
Le silence intérieur
D'une présence à soi
D'une focalisation sur sa respiration
D'un accueil de sensations, d'émotions, d'images, de pen-
sées
D'une acceptation sans analyse, sans jugement, sans inter-
prétation
D'un apaisement mental
D'un chemin vers un delà caché en soi
Du recul, de la distance, du déconditionnement
De la liberté de choisir.

Le silence
De l'artiste avant de monter sur scène, il s'isole pour entrer

dans sa tête et dans son rôle avant d'apparaître en public ;
De l'acrobate dans le cirque, il invite le public à un bref
instant de silence intense avant de se jeter dans le vide ou la
gueule du lion ;
Du joueur de tennis avant de servir, il refait mentalement son
geste ;
Du skieur, une fois encore, il fait le trajet du slalom avant de
se lancer sur la piste.

Le silence
De l'apprenant pour bien percevoir et ne pas disperser ses
observations ;
De l'élève pour mettre ses perceptions dans sa tête ;
Du dialogué pour vérifier si l'image dans sa tête est conforme
à la perception ;
De l'enfant pour aller rechercher cette image – ou d'autres –
déjà stockée(s) dans sa mémoire ;
De l'adolescent pour chercher une autre voie (out of the box)
pour résoudre un problème ;

Tous, ils ont besoin de silence... pour travailler avec leur
cerveau, **pour transformer un objet du monde en un objet de
connaissance.**

Le silence
De l'espace entre nos vies pour passer, rêver, se ressourcer,
être.

**Tous ces silences ne sont pas des vides. Ce sont des lieux de
mouvement, des mouvements de sens, à haut degré d'évo-
cation. Ces silences nous appartiennent, nous autonomisent,
nous grandissent.**

¹ D'après "The Sound of Silence" by Simon and Garfunkel (1966)

Et il écrit, il écrit.
Le tableau lui laisse peu de place pour terminer son exercice.
Vite vite, il le finit.
La cloche sonne. Sa collègue entre.
« Madame, n'effacez pas, j'ai pas fini de copier... »
Et de l'œil à la main, l'exercice s'écrit.
Mon cerveau est vide. Même pas le temps d'une émotion, d'une évocation, d'une compréhension.
Lui commence déjà à écrire dans la classe à côté... remplissant l'espace vert, le temps, le vide.
Le silence se déchire.
Elle, devant moi, s'en est allée à décortiquer la seconde cause de la révolution américaine.
Je ferme mon cahier de math.
Et dans mon silence à moi, je me souviens de ce que la dame de la gestion mentale me disait :
« Prends le temps qu'il te faut pour bien regarder ce qui est au tableau, ensuite tu prendras le temps de l'évoquer mentalement ; redonne-toi visuellement la figure, raconte-toi la méthode employée, prends le temps de vérifier tes évocations... »
Profonde solitude de l'élève du fond...

Luc Fauville
Moha, mai 2020

2. Les concepts

Cette posture faite d'une attention aiguë au vécu de l'autre s'appuie sur un projet global et des concepts solides tant ils ont été travaillés. Ce n'est pas le lieu de s'étendre sur ce sujet.

Quelques mots toutefois pour bien situer notre démarche¹ :

La **gestion mentale** est un courant pédagogique, une démarche qui

explore,
décrit,
nomme,
étudie et
entraîne

les gestes mentaux de la connaissance
dans leur diversité c-à-d **comment**

Être attentif
Mémoriser
Comprendre
Réfléchir
Imaginer

Pratiquement tous les concepts de GM sont présents dans les témoignages publiés dans ce numéro :

Connaissance de soi-même grâce à l'introspection cognitive.

Mise en projet avec les 3 pôles du projet, double codage perceptif (ou davantage), invitation explicite à évoquer, pause évocative (temps), évocation de rappel ou de synthèse, vérification des évocations et ajustements, explicitation précise des étapes nécessaires à chaque geste mental, projets de sens, pas de jugement, croyance en la capacité de l'autre à s'approprier une matière, place pour l'erreur, ...

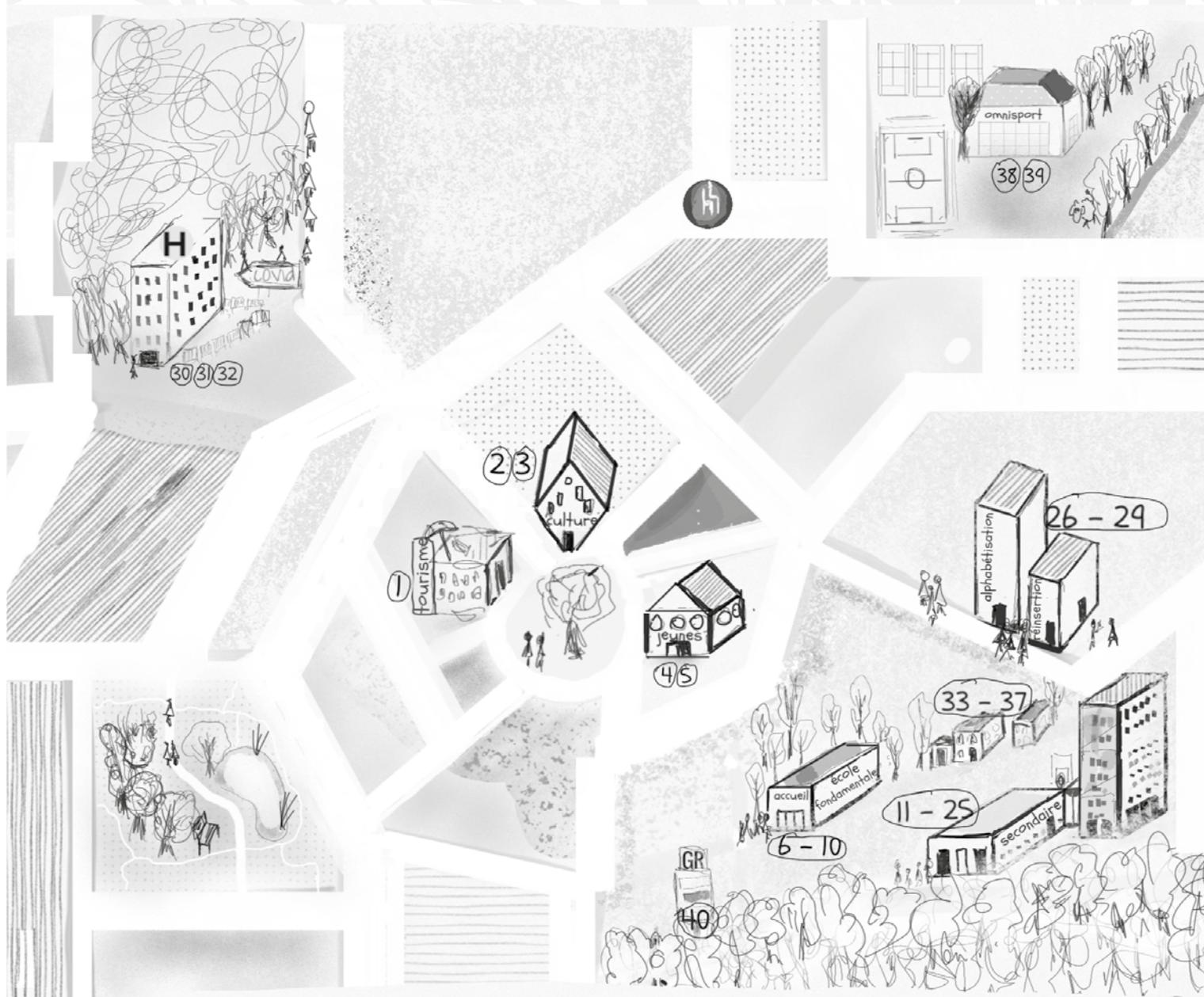
Pierre-Paul Delvaux

¹ Nous vous renvoyons au document produit par IF Belgique qui est publié sur notre site : ifbelgique.be/gestion-mentale/présentation-générale.

3. Promenade dans le village de la Gestion mentale

Règles du jeu

Nous vous invitons à nous suivre pour une visite guidée dans le village de la Gestion mentale.



Promenade dans le village de la GM

Comme lors d'un parcours d'artistes, vous pourrez vous promener à votre guise dans ses rues et même dans les sentiers campagnards. Certaines portes s'ouvriront pour vous, au gré de vos curiosités, d'autres resteront fermées ... pour le moment.

En effet, pour fêter ce 40^{ème} numéro, nous avons sollicité des témoignages provenant de différents terrains professionnels et nous en avons reçu... 40, sans ambition toutefois de parcourir tous les domaines où la Gestion mentale peut accompagner positivement notre vie. Cette fois, par exemple, nous ne nous sommes arrêtés ni à l'école maternelle ni dans des écoles supérieures (des témoignages à ce sujet figurent dans des numéros précédents de la Feuille d'IF).

Sur le plan du village, nous vous signalons **des lieux** : l'école bien sûr (fondamentale, secondaire, à l'hôpital, dans l'associatif), mais aussi l'office du tourisme, la maison de la culture, la maison de jeunes, le complexe sportif, les sentiers de promenade et même une maison particulière, parce que la Gestion mentale peut aussi nous éclairer dans notre vie quotidienne.

Sur le plan, une série de **numéros** sont mis en lien avec ces lieux. Ils renvoient aux témoignages qui suivent. Libre à vous de parcourir l'itinéraire de manière linéaire (de 1 à 40) ou d'errer à votre gré dans nos rues en visitant les lieux selon vos intérêts ou votre fantaisie.

Par ailleurs, pour faciliter votre choix et votre lecture, chaque témoignage est accompagné de dés. Sur leurs faces sont écrits les noms des **concepts** essentiels mis en œuvre dans le texte concerné. A vous de jouer !

Nous aussi, nous avons joué en élaborant ce numéro spécial.

Pour caractériser chaque fleur de notre bouquet varié, nous nous sommes inspirés des Exercices de style de Raymond Queneau. Paru en 1947, ce recueil surréaliste (Queneau n'était pas belge, mais il aurait mérité de l'être!) racontait la même histoire de 99 façons différentes. Nous déclinons le thème de la Gestion mentale en action dans 40 styles différents et nous avons donc choisi pour chaque témoignage un **titre clin d'oeil**, à la Queneau. L'équipe de la rédaction y a pris un plaisir créatif indéniable : l'imagination s'est ébrouée avec joie. Nous espérons que cet amusement sera contagieux !

Bonne promenade, cher lecteur !

Anne Moinet

« Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, ...

je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là. Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres. Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend.

Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois plus capable et plus savant que lui.

Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est parce que je suis orgueilleux et cherche à être admiré de l'autre plutôt que de l'aider. Tout soutien commence avec humilité devant celui que je veux accompagner et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir.

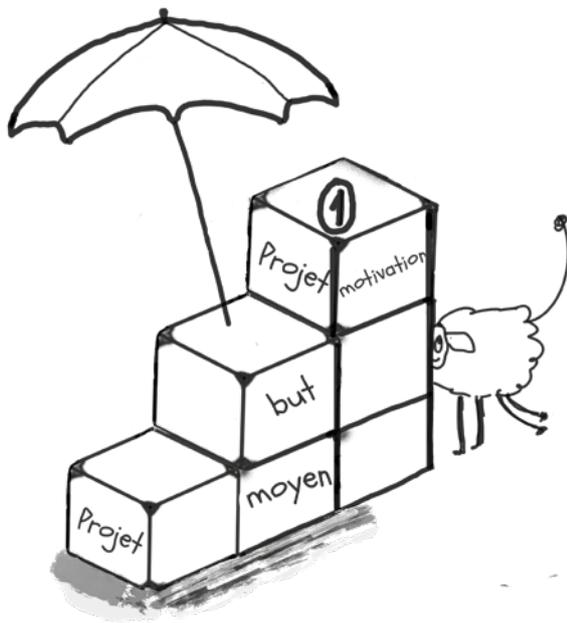
Si je n'y arrive pas, je ne puis aider l'autre. »

S. Kierkegaard (Traduction de Britt-Mari Barth, L'apprentissage de l'abstraction, Le savoir en construction - Ed. Retz)

4. Les 40 témoignages en direct du terrain

1. La Gestion mentale, une seconde nature...

En-racinement



Formée à la G.M. dans les années 80, je l'ai introduite avec enthousiasme et conviction dans mes classes au cours de Français. L'emploi des 2 langues mentales, le temps laissé à l'évocation, l'importance du projet, la description précise des 5 gestes mentaux sont devenus mes leitmotiv.

En dehors des cours, la pédagogie d'Antoine de La Garanderie m'inspire toujours quand il s'agit d'aider des élèves en difficulté ou simplement de donner un conseil dans la vie quotidienne.

Vraiment la Gestion mentale est devenue une seconde nature qui imprègne ma manière d'être et de penser.

Une amie m'a fait prendre conscience de cela pendant des vacances passées ensemble. Je vous explique :

Depuis 2012, j'organise des petits séjours amicaux dans ma maison en Bretagne.

C'est souvent un même noyau d'amis avec quelques électrons qui varient.

Ces séjours se déroulent toujours harmonieusement.

Cette amie voulait comprendre pourquoi, quel était mon secret.

En y réfléchissant, je crois que, très naturellement, je mets chacun en projet d'évoquer et de partager les objectifs qu'il s'est fixés pour ce séjour : revoir certains lieux, en découvrir l'un ou l'autre, se reposer à fond, se vider la tête, lire tout son soûl, bricoler, jardiner, pédaler... que sais-je.

Après les buts, les moyens : sur quel type d'horaire se met-on d'accord, comment prévoit-on courses et repas, quels moments de liberté s'octroie-t-on etc.

Il me semble que l'harmonie de ces séjours tient dans cette volonté que j'ai de solliciter l'évocation de chacun quant à sa liberté et son implication par rapport au petit groupe que nous formons. Bien sûr, j'exprime moi aussi mes souhaits, mes besoins, mes limites... et tout roule !

Merci à la Gestion Mentale...

Vraiment la Gestion mentale est devenue une seconde nature qui imprègne ma manière d'être et de penser.

Mimie de Volder

2. Travail sur la perception en lecture orale



Silence, on parle !

Avec des textes majeurs, je pratique une lecture expressive avec mise en valeur des mots-clés (à repérer à l'avance) par un léger silence juste avant et après le mot ou l'expression-clé. Cela stimule l'attention, invite à l'importance du mot attendu ou parfois inattendu. Ce travail sur la perception avec la possibilité de très brèves pauses évocatrices pique l'attention et invite ainsi à la compréhension. Les auditeurs disent être accrochés.

... un léger silence invite à l'importance du mot attendu ou parfois inattendu ...

Dans la dynamique de l'oralité – en direct ou à la radio – les pauses et les variations du rythme maintiennent l'intérêt et peuvent induire la compréhension.

Pierre-Paul Delvaux

3. Mise en projet d'attention dans l'introduction à un spectacle



La 7^e dimension

Il s'agit d'un spectacle où 6 à 8 contes symboliques seront racontés. Voici en ramassé le contenu de l'introduction :

Les contes de ce soir vont nous inviter à un voyage, un voyage dans le temps – certains contes sont très anciens – un voyage dans l'espace – les contes viennent de partout dans le monde. Mais aussi à un voyage à l'intérieur de nous-mêmes. C'est la 7^e dimension, ce que certains poètes appellent l'espace du dedans... Issus d'une longue expérience les contes symboliques peuvent nous parler non comme une démonstration ou un discours moralisateur, mais plutôt « latéra-

La 7^e dimension, l'espace du dedans.

lement »... Ce qu'ils ont à nous dire ils nous le disent l'air de rien. A nous de capter ce qui nous convient. Bref, les contes vous feront signe... Je vous dis cela parce que je sais qu'au moins un des contes de ce soir sera raconté pour vous, pour vous personnellement. Je ne sais évidemment pas lequel, mais vous, vous allez le savoir et ce sera votre trésor.

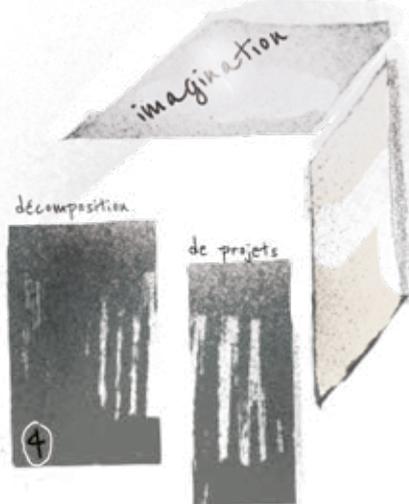
Une attention sélective très personnelle leur donne la « permission » d'aimer ou de ne pas aimer telle histoire.

Cette mise en projet d'accueillir telle ou telle histoire invite les auditeurs à une attention sélective très personnelle, leur donne la « permission » d'aimer ou de ne pas aimer telle histoire, ce qui est conforme à la dynamique propositionnelle de ce type de spectacle. Cette dynamique propositionnelle consonne avec la GM.

Pierre-Paul Delvaux

4. De l'ambition ! Oui, mais...

Brique par brique



Contexte :

Je suis coordinatrice de travail de jeunesse, c.à.d. qu'entre autres j'accompagne des éducateurs qui travaillent dans les maisons de jeunes.

Un jeune éducateur veut devenir coach. Il se voit déjà donner des formations, gagner beaucoup d'argent, être quelqu'un qui a réussi dans sa vie. Il ne sait pas par où commencer et vient me trouver toutes les deux semaines avec une autre formation fort coûteuse. En regardant de plus près, nous constatons souvent qu'il ne possède pas encore les bases théoriques ou pratiques pour y participer. Plusieurs fois, il repart déçu en se disant qu'il n'y arrivera jamais.

En général, il est très visuel et orienté vers la finalité dans ses projets, mais

il a souvent du mal à se mettre au travail et se laisse décourager par l'ampleur du but qu'il s'est fixé aussi bien dans ses projets personnels que ceux à entreprendre avec ses jeunes.

- Si je fais cette formation, ce serait vraiment top. Alors je pourrais me mettre comme indépendant. Mais enfin je dois avoir cinq ans d'expérience professionnelle. Bouh, je dois encore attendre trois ans. Et puis ça coûte cher, je n'ai pas l'argent pour l'instant.

- Tu te voyais déjà avec le diplôme en main.

- Oui, c'est ça. Je me réjouis d'y être. J'ai l'impression que je n'avance pas dans la vie. Je stagne.

- Pourtant depuis que tu travailles chez nous, je trouve que tu as évolué beaucoup (je cite des exemples).

- Oui c'est vrai, mais ça ne suffit pas. Ça dure trop longtemps. Je voudrais être beaucoup meilleur, avoir plus de réponses comme Marc ou comme toi. Vous savez tellement de choses.

(Deux, trois fois à cet instant de la conversation j'expliquais que j'avais un certain âge et que j'avais fait plusieurs formations pour évoluer. Cela ne semblait pas le satisfaire.)

- Cela fait plusieurs fois que tu viens me trouver avec des propositions qui s'avèrent irréalisables. J'entends que tu es déçu. Mais ton projet, c'est comme une maison. Il faut beaucoup de briques pour la construire. Est-ce que tu peux t'imaginer faire plusieurs petites formations qui durent moins longtemps et qui coûtent moins cher ?

- Ça je n'y avais jamais pensé. Ça me plaît cette idée de briques (Temps de silence. Temps d'évocation). Alors je construis ma maison, enfin mon projet. Et je me vois avancer.

- Oui, je crois que c'est important que tu te vois avancer pour ne pas te décourager.

- Oui. (Temps de silence. Temps d'évocation) Je vais mettre une brique sur l'autre.

Ton projet, c'est comme une maison. Il faut beaucoup de briques pour la construire.

Je vais mettre une brique sur l'autre.

Elvire Wintgens

5. Je tourne en rond

Brèche



Contexte :

Je suis coordinatrice de travail de jeunesse, c.à.d. qu'entre autres j'accompagne des éducateurs qui travaillent dans les maisons de jeunes.

Une éducatrice vient me trouver parce qu'elle veut parler de la situation d'un jeune.

- J'ai toujours les mêmes problèmes avec Dylan. Il est en permanence en conflit avec les autres. Alors je discute avec lui, on cherche pourquoi il réagit toujours comme ça.

- Et ?

- Ben, à la maison c'est pas jojo. Son père semble assez rude. Ses parents se disputent tout le temps. Alors je peux le comprendre. Il est agressif et il se défoule sur les autres. Il sait pas s'exprimer, il en vient tout de suite aux mains. Tu comprends que les autres en ont marre. J'essaie de leur expliquer pourquoi Dylan réagit comme ça. Alors ils comprennent et ça va un peu mieux, ils font des efforts. Mais très vite ça recommence. Et je me dis m..., ça foire encore.

- Donc si je comprends bien tu cherches surtout pourquoi Dylan réagit comme ça ?

- Mais oui, c'est important de comprendre pour être dans l'empathie.

- Là je suis assez d'accord avec toi. En même temps, cela ne semble pas suffire.

- Non, puisque c'est chaque fois rebelote.

- Il te faudrait une autre approche ?

- Oui, mais je ne sais plus quoi. Je tourne en rond.

- Tu cherches le pourquoi et cela te mène vers le passé, la compréhension. Ce serait certainement intéressant d'aller un pas plus loin et de discuter le comment. Cela vous projette dans le futur et les choses à faire.

- Tu penses comment faire ? Comment faire pour qu'il apprenne à discuter.

- Oui, par exemple.

- Mais je pourrais alors ... (Temps de silence). Tu vois la journée de formation qu'on a faite sur les conflits, je pourrais lui expliquer un truc ou l'autre et on pourrait réfléchir ensemble comment il pourra faire.

- Cela me semble une bonne idée.

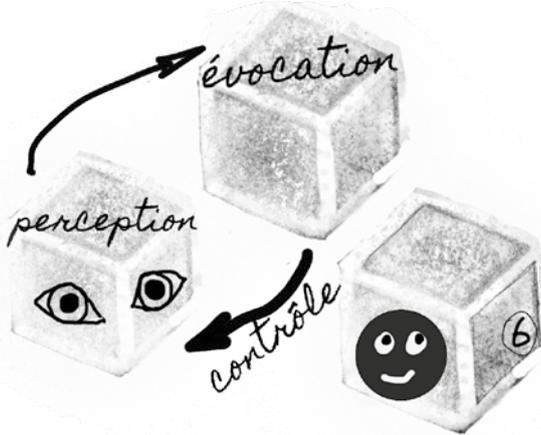
- Hm, je vais un peu revoir les notes. En tout cas, je sais mieux maintenant vers où je veux aller.

*Tu cherches le pourquoi et cela te mène vers le passé...
Discuter le comment vous projette dans le futur.*

Elvire Wintgens

6. Jeu de Kim

Visuellement



Tâche proposée :

Jeu de Kim avec 10 objets : pince à linge – tube de colle – gant – pinceau – brosse à dents – loupe – clé – bonbon – fourchette – paquet de mouchoirs.

Les 10 objets sont montrés et nommés, puis cachés sous un tissu, à 3 reprises.

L'objectif est de se rappeler les 10 objets.

L'enfant écrit ou dessine les objets dont il se souvient.

!!! L'objectif est de prendre conscience de ce que l'on fait dans sa tête pour se rappeler. Si un enfant n'a retrouvé qu'un seul objet, ce n'est pas grave, mais il a intérêt à écouter comment les autres ont fait, pour que cela puisse peut-être l'aider !!!

Dialogue pédagogique

Au moment de prendre l'information :

- un élève a signalé qu'il a dû fermer les yeux pour évoquer.
- un autre n'a pas fermé les yeux, mais a fixé un endroit de la pièce (comme le rideau).
- une élève a eu besoin de compter le nombre d'objets, pour être sûre de ne pas en oublier.
- une autre élève n'a pas compté les objets au départ, et cela l'a embêtée car elle ne savait pas combien il fallait en retrouver.

Dans votre tête, vous pouvez faire tout ce que vous voulez !

Votre monde mental est un espace personnel, c'est un outil de liberté !

Il est important de quitter des yeux ce que l'on voit (en fermant les yeux ou en regardant ailleurs), pour faire le point dans sa tête.

Il peut être intéressant de s'assurer que l'on a pris tous les objets en compte en les comptant ; et cela peut être utile pour un mot de dictée aussi ; par exemple le mot « préhistoire » : je compte les lettres, il y en a 11. Si je l'écris sans h je n'aurai que 10 lettres !

Au moment du travail évocatif :

- plusieurs élèves ont revu les objets à la même place.
- d'autres ont revu les objets puis ont dit leur nom.
- d'autres se sont d'abord parlé, puis ont vu l'image des objets.
- certains ont vu les noms des objets en mots écrits.
- une élève a vu le dessin des objets avec une petite bulle, elle a parlé et ça s'est inscrit dans la bulle.
- un élève a récité l'alphabet et a vu les mots écrits qu'il a placés dans l'ordre de l'alphabet.
- un élève a inventé une histoire avec les noms des 10 objets !
- un élève a vu les objets défiler comme dans une vidéo ; ils défilaient du plus grand au plus petit, et les mots étaient écrits en dessous.
- une élève revoit les objets puis les épelle.
- un élève a fait apparaître un ciel bleu dans sa tête, puis quelques nuages sont apparus, et chacun de ces nuages s'est transformé en un des 10 objets.

Cela veut dire que dans votre tête, vous pouvez faire tout ce que vous voulez ! Vous pouvez imaginer plein de choses, vous pouvez essayer de mettre des images, des dessins, des couleurs, des lettres, des sons, des mots entendus, du mouvement, et plein d'autres choses encore !

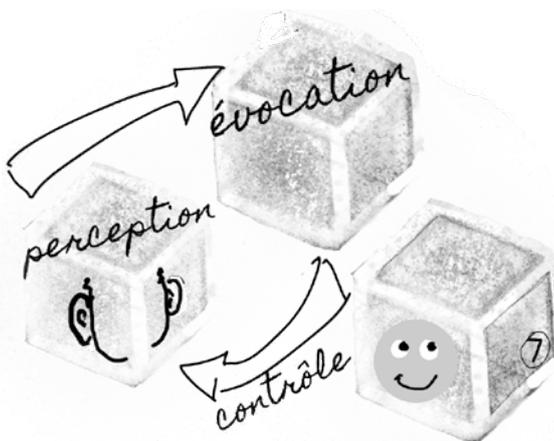
Tout cela vous appartient, votre monde mental est un espace personnel, que vous pouvez utiliser comme vous voulez ; personne ne peut rien vous imposer ou vous empêcher de faire à ce niveau-là !

C'est un outil de liberté, utilisez le !!!

Marie-Anne De Rue

7. Ecouter raconter un itinéraire

Auditivement



Tâche proposée

Savoir écouter (tâche donnée en **perception auditive**).

L'objectif est de **prendre conscience de ce que l'on fait dans sa tête** pour se rappeler. Si un enfant n'a retrouvé qu'un seul élément du paysage, ce n'est pas grave, mais il a intérêt à écouter comment les autres ont fait, pour que cela puisse l'aider !!!

Dialogue pédagogique

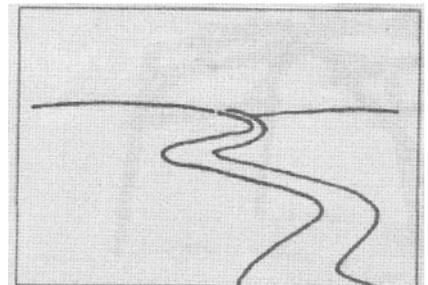
Au moment de la perception :

On se rend compte que la

perception auditive ne reste pas longtemps présente ; dès que le mot ou la phrase sont prononcés, on n'a plus la perception.

Au moment du travail évocatif :

- certains se répètent dans leur tête, puis voient des dessins ou bien des endroits réels ; dès qu'ils disent le mot, l'image apparaît.
- certains se voient dans la forêt en vrai et voient des scènes avec du mouvement (des arbres sont tombés et sont devenus des bûches).
- certains ont repensé à notre sortie en forêt ; la cabane était celle que l'on a fabriquée...
- certains voient un dessin qui se trace de manière automatique.



Exemple de description :

« A gauche du chemin, il y a trois grands sapins. Devant les sapins se trouve un gros rocher. A droite du chemin, est située une cabane où tu vois une porte, une fenêtre et une cheminée qui dépasse du toit. Devant la cabane, sont étalées deux grosses bûches. Sur le chemin, se promène un écureuil ».

- un élève a vu d'un côté de son cerveau madame Marie-Anne en train de lire, et dans l'autre partie de son cerveau, il voit la scène décrite.
- un garçon voit une main qui dessine automatiquement, puis il redit les phrases et une ligne rouge scanne et corrige.
- un garçon a comme la feuille en main et il dessine au fur et à mesure qu'il entend.
- une élève transforme les mots en devinettes, et quand elle a la réponse des devinettes, le dessin apparaît.
- un élève se rend compte qu'il arrive à évoquer de plusieurs manières différentes maintenant, et cela l'aide : petite voix qui lui parle, images qui apparaissent, petit film vidéo.
- une élève a vu un livre avec des autocollants ; elle prend l'autocollant qui correspond à ce qu'elle entend et le colle.
- un élève a construit la scène comme dans le jeu « Minecraft ».

*Cela peut vous donner envie
d'essayer de faire autre chose aussi !
Vous avez un réel pouvoir
dans votre tête !!!*

Chaque élève de la classe évoque d'une manière qui lui est propre !

Vous prenez conscience de la façon dont vous évoquez, c'est très important !

Ecoutez toujours bien les autres, cela peut vous donner envie d'essayer de faire autre chose aussi !

Vous êtes formidables et vous avez un réel pouvoir dans votre tête !!!

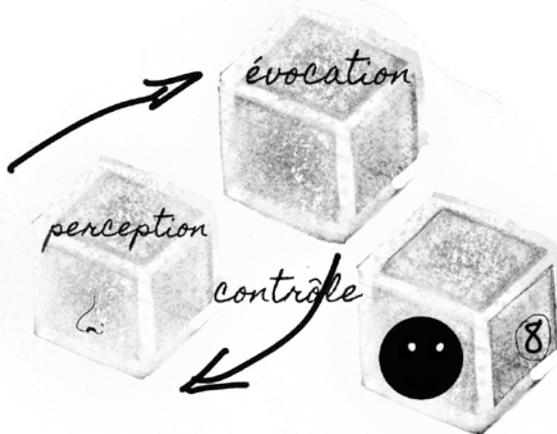


Dessin extrait de Chantal Evano, *La Gestion mentale*, Nathan-pédagogie.

Marie-Anne De Rue

8. Reconnaître les odeurs

Olfactivement



Tâche proposée

6 odeurs sont proposées en **perception olfactive**, c'est-à-dire que les élèves vont sentir (humer) ces 6 odeurs, sans les voir au préalable.

Chaque élève va sentir ces odeurs, sans regarder, et essayer de trouver de quelle odeur il s'agit.

En même temps chaque élève va être attentif à ce qui se passe dans sa tête au moment où il reconnaît l'odeur : qu'est-ce que cela évoque pour lui.

Dialogue pédagogique

Au moment de la perception :

Presque tous les élèves éprouvent beaucoup de plaisir à réaliser cette activité.

Certaines odeurs amènent du plaisir (sourires) et d'autres du dégoût (moue de déplaisir).

En général, les élèves trouvent un peu plus difficile d'identifier une odeur qu'un goût (en comparaison avec l'activité de la semaine passée).

Au moment du travail évocatif :

Comme lors des séances précédentes, il y a plein d'évocations qui arrivent, sous différentes formes :

- certains voient l'élément qu'ils ont senti, certains en vrai, d'autres sur des écrans, un élève les voit en « hologramme » ;
- une élève se dit le nom de chaque élément, en associant chaque élément à un doigt, pour se rappeler l'ordre ;
- certains revoient des scènes vécues dans le passé, associées à l'élément senti : des bonbons mangés chez la grand-mère ; une sucette reçue chez le coiffeur ; de la violette dans un jardin, de la menthe achetée au Maroc,...
- un élève signale que, quand il sent, le goût vient dans sa bouche...
- d'autres sentent l'odeur d'une chique, d'un dentifrice, d'un bonbon qu'ils voient ou dont ils se parlent...
- et plein d'autres belles évocations...

Mais surtout, lors de cet exercice, comme la semaine passée :

Plusieurs élèves revivent une scène qu'ils ont vécue auparavant, que ce soit dans un magasin, ou à la maison, soit en se revoyant, soit en décrivant oralement la scène. Ces scènes se passent à Charleroi, en Turquie, au Maroc !!!

Cela est très intéressant et nous fait prendre conscience du fait que dans notre cerveau, on peut faire des voyages dans le temps et dans l'espace, et retourner vers le passé ou s'imaginer dans l'avenir !

Et ce voyage dans le temps, je vais pouvoir y penser quand j'étudie une leçon ou que je prépare une dictée à la maison : au moment où je dois écrire une dictée en classe, je peux retourner dans le temps, au moment où je la préparais à la maison, et que je la connaissais bien, que j'étais en train de prendre l'information ! Je peux alors faire revenir l'information au moment où j'en ai besoin !

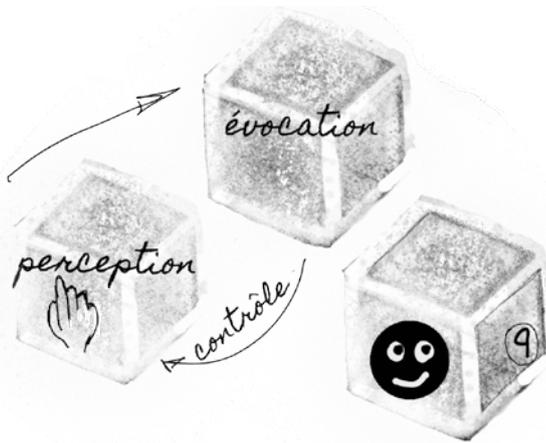
J'insiste donc encore sur le pouvoir que possède votre cerveau à faire des choses extraordinaires : pensez-y, utilisez-le, vous serez de plus en plus forts !

*Dans notre cerveau, on peut faire
des voyages dans le temps
et dans l'espace.*

Marie-Anne De Rue

9. Reconnaître un objet au toucher

Tactilement



Tâche proposée

6 objets sont proposés en **perception tactile**, c'est-à-dire que les 6 objets se trouvent dans de petits sacs en tissu numérotés de 1 à 6.

Chaque élève va sentir les objets en les touchant avec sa main, sans regarder.

Ensuite, il va observer le dessin des objets ainsi que leur nom inscrit en dessous de chaque objet.

Il va ensuite sentir à nouveau chaque objet un par un.

Il devra ensuite écrire le nom des objets qu'il aura touchés, dans l'ordre, de 1 à 6.

Dialogue pédagogique

Au moment de la perception :

Plusieurs élèves se rendent compte que l'on a spontanément envie de regarder, qu'il est difficile de se fier uniquement au toucher !

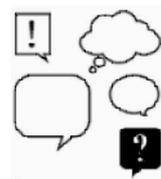
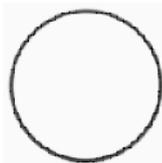
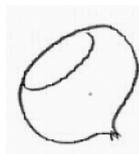
Certains élèves vont essayer d'écraser l'objet, pour pouvoir ensuite le goûter !

Au moment du travail évocatif :

- certains élèves revoient le dessin de la feuille et l'objet, puis redisent son nom.
- certains ont dit le numéro, puis ont épilé le nom de l'objet, puis ont vu un vrai fruit.
- certains se parlent des caractéristiques de l'objet, puis se disent ce que c'est, puis répètent tous les objets dans l'ordre.
- un élève s'est raconté une histoire en parlant : il était dans la forêt avec des amis et ils ont ramené les différents objets
- une élève revoit les objets sur un écran de télé, et repasse sur ces objets dans sa tête, puis pose une devinette pour retrouver l'objet.
- Une élève a vu plein d'objets dans sa tête, et chaque fois qu'elle en touchait un, elle le choisissait parmi les autres objets.
- Plusieurs élèves ont vu un vrai fruit dans leur tête.
-

Lors de cette séance, on remarque à nouveau qu'il y a énormément de façons de prendre l'information dans sa tête. En voici des exemples en ce compris le mât-rond (3^e dessin) ou le petit bonhomme-gland.

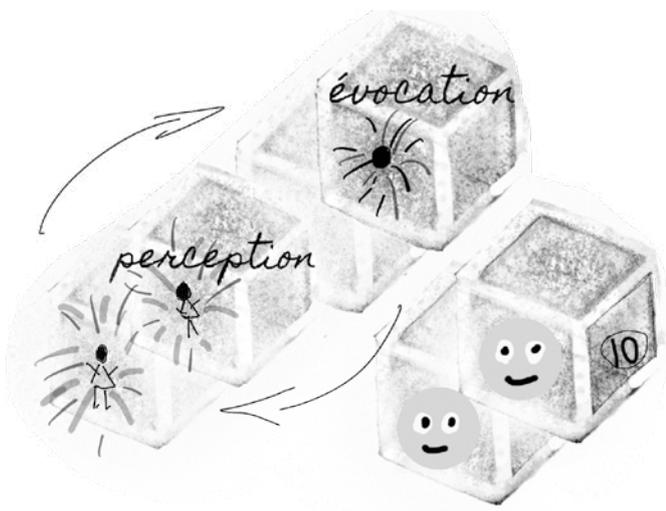
marron



Marie-Anne De Rue

10. Utiliser la proprioception

Le 6^{ème} sens



Lors des 5 premiers ateliers de Gestion Mentale, nous avons utilisé nos 5 sens pour prendre de l'information venant de l'extérieur.

Ces cinq sens sont **la vue, l'ouïe, le toucher, le goût et l'odorat.**

Chacun de ces cinq sens possède un organe qui lui est propre :

les yeux, les oreilles, la peau, la bouche, le nez.

Ces cinq sens nous ont permis de prendre une information venant de l'extérieur, puis de la traiter mentalement, dans notre cerveau.

Lors des sixième et septième ateliers, nous n'avons pas utilisé un de ces cinq sens, mais plutôt ressenti ce qui se passe dans notre corps même, au niveau des muscles notamment.

Nous pouvons dire que nous étions en **perception « proprioceptive »**, et nous avons exprimé ce que nous avons ressenti en pesant des masses avec notre corps.

Nous avons constaté qu'il est difficile d'évaluer une masse en la soupesant. Cette perception ne nous donne pas une information exacte, mais bien approximative...

Chaque élève a soupesé différentes masses (1g - 10g - 100g - 250g - 500g - 1kg - 10kg) et ressenti l'effet de ces différentes masses dans son corps.

Ce qui se passe dans notre corps même, en perception « proprioceptive ».

Lorsque vous allez travailler sur les masses en classe, essayez de vous rappeler :

- ce qu'est un gramme (1g), à quoi il ressemble et combien il pèse.
- ce qu'est un décagramme (10g), qui était la mignonnette en chocolat que vous avez mangée.
- ce qu'est un kilogramme, qui était le paquet de farine, et qui pèse 1000 grammes
- la masse de 10 kilos, que vous avez essayé de soulever, qui était lourde !

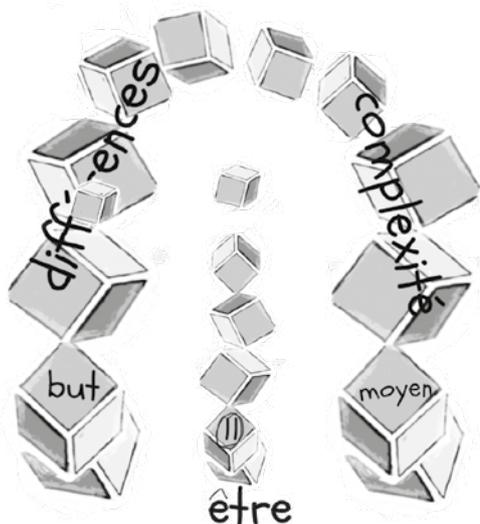
Essayez de ne pas confondre gramme (g) et kilogramme (kg) !!!

- le paquet de beurre pesait 250
- la masse d'un bébé éléphant est d'environ 250

Marie-Anne De Rue

11. Après un niveau 1

Outils de vie



Voici le témoignage de Jean-Denis Labenne, enseignant dans le secondaire à l'IND de Fleurus. Il a suivi quatre journées de niveau 1 dans le projet de Charleroi.

La mécanique quel métier formidable. En cas de problème de fonctionnement de notre voiture, il nous suffit de nous rendre chez le mécanicien automobile afin qu'il puisse résoudre les problèmes rencontrés par notre véhicule. Pour un mécanicien qualifié, la diversité des marques automobiles n'est pas un problème puisque la majorité des voitures fonctionne de la même manière.

Par comparaison, le métier d'enseignant ne suit pas la même logique. Lorsque ce dernier doit se confronter aux fonctionnements mentaux de ses petites ou grandes têtes blondes, la tâche semble bien plus complexe lorsqu'il n'est pas initié à la gestion mentale. Il peut certes se rendre compte

des difficultés rencontrées par ses élèves mais sera incapable, selon moi, de mettre en place des moyens leur permettant de les dépasser. Un sentiment d'impuissance peut alors se manifester chez l'enseignant qui pourrait culpabiliser par rapport à la démarche pédagogique qu'il a pu utiliser en classe. Ce sentiment pourrait être décuplé lorsque cette situation concerne 4-5 élèves de la classe et non 1 seul. Si vous discutez avec n'importe quel enseignant de cette Terre, il vous confirmera qu'il a déjà rencontré ce genre de situation dans sa carrière et qu'il appréhende de s'y retrouver à nouveau.

Ayant suivi la formation niveau 1 en gestion mentale cette année, je ne suis plus de ceux qui l'appréhendent parce que cette démarche pédagogique m'a tellement apporté au niveau professionnel que j'ai le sentiment, à la fin de la formation, de pouvoir l'éviter. Le dialogue pédagogique, l'évocation, les moyens de perception, le triangle du projet, le geste d'attention ou de mémorisation sont autant d'outils me permettant d'y arriver. Ces derniers permettent à l'enseignant d'adapter ses cours aux besoins des élèves par la prise de conscience de ce qui peut se passer dans les méandres de leur cerveau.

À côté de cet impact professionnel, j'ai pu me rendre compte que la formation à la gestion mentale a également eu un impact sur ma vie personnelle. C'est le jour où mon fils de 4 ans m'a regardé lire en me disant : « Qu'est-ce que tu vois quand tu lis dans ta tête ? » que j'ai pu m'en rendre compte. J'avais eu tendance à lui donner ce genre d'information auparavant sans même m'en rendre compte. Dans un autre registre, la gestion mentale m'a également permis de mieux comprendre certaines situations de couple que j'avais pu rencontrer avec ma compagne. Lorsque nous avons le projet de quelque chose, j'ai tendance à me concentrer sur les buts alors que ma compagne a tendance à se concentrer sur les moyens. Petit exemple: nous devons acheter une nouvelle voiture, je vais avoir tendance à choisir un modèle et l'acquisition de ce dernier constituera la seule chose qui est importante pour moi alors que ma compagne va effectuer une analyse sur le coût de la voiture, de l'assurance, de la consommation, des entretiens... Avant, cette situation aurait pu créer des conflits puisque j'aurais eu tendance à rester accroché à mon but alors que ma compagne aurait eu tendance à me démontrer

que les moyens permettant d'y parvenir étaient insuffisants. A l'heure actuelle, ce n'est plus le cas. Lorsque nous avons un projet à mener, je reste sur le but à atteindre et je laisse ma compagne me renseigner sur les moyens permettant d'y arriver.

En résumé, cette démarche pédagogique qu'on appelle la gestion mentale est une démarche utile qui dépasse largement les quatre murs d'une classe. Elle constitue un outil de vie qui, je pense, me permettra d'être meilleur pour les autres et aussi pour moi.

Jean-Denis Labenne

... ce qui peut se passer dans les méandres de leur cerveau.

... une démarche utile qui dépasse largement les quatre murs d'une classe. Elle constitue un outil de vie qui, je pense, me permettra d'être meilleur pour les autres et aussi pour moi.

En souplesse



Anne-Marie, professeur de religion dans le secondaire technique et professionnel, a suivi 4 journées de niveau 1 en gestion mentale et voici ce qu'elle a mis en application avec des élèves de 5^{ème} et 6^{ème} (Technique de gestion et auxiliaire administratif d'accueil).

Elle pratique maintenant l'évocation de rappel au début des cours en posant ce genre de

liens. Le dessin aide beaucoup. Un exemple avec les 6^{èmes} : le récit de la création. Je leur montre une vidéo avec des dessins. A chaque jour, son dessin. Ils dessinent en même temps que la vidéo. Je l'arrête à chaque étape. Grâce à ces étapes, ils conçoivent chaque palier, réfléchissent à leurs significations et leurs logiques propres. Quels liens établir avec la science ? Darwin et la bible, est-ce compatible ? Que peut-on en dire ... »

questions :

- Souvenez-vous... de quoi a-t-on parlé la dernière fois ?
- Comment en a-t-on parlé ?
- Qu'est-ce que vous avez retenu ?
- Qu'est-ce qui était important ?
- Est-ce que c'était intéressant ? Pourquoi ? »

Ils sont fiers de ce qu'ils retiennent.

Chaque fois elle leur laisse le temps d'évoquer, elle ne fait pas le travail à leur place. Si c'est un simple rappel, ça prend une dizaine de minutes.

Si, avant Anne-Marie faisait le rappel elle-même, aujourd'hui elle ne le fait plus car les élèves étaient alors plus passifs et ne retenaient pas automatiquement ce qui était important.

Parfois, au bout de quelques leçons, elle veut faire un plan de la matière avec eux : à nouveau, elle les écoute, écrit au tableau ce qu'ils disent. Elle a pris soin avant de commencer de les inviter à se souvenir dans leur tête, elle fait donc appel à nouveau à leurs évoqués.

Ce qui compte, c'est la logique d'articulation entre les éléments. Avant, elle faisait le plan elle-même, mais maintenant, elle le fait avec eux pour qu'ils comprennent le sens de ce qu'on fait. Ce n'est plus seulement la mémorisation qui est en jeu, mais la compréhension. Elle estime que cela leur donne un fil conducteur qui va les guider.

Parfois elle leur permet de photographier mentalement ce plan qui est au tableau pour qu'ils puissent rédiger leur propre plan.

Elle observe que, depuis lors, elle donne de moins en moins de séries de feuilles aux élèves, elle donne plutôt des petits dossiers avec les éléments essentiels ; comme des clés pour comprendre le sens de ce qu'on fait et pour laisser une trace de ce qui sera important pour l'examen.

Ce qui a changé : « Les élèves en font un automatisme. Ils ont une bonne mémoire. Ils sont fiers de ce qu'ils retiennent. C'est un moment qui permet aussi l'expression orale et l'expression écrite. Oui, ça c'est ce que tu dis, mais si on doit l'écrire, on écrit quoi ? ».

Avec des élèves de 6^{ème} professionnelle, concrètement : Je leur demande parfois de dessiner. Ce sont des élèves qui sont dans le concret et, souvent, ils ont des difficultés à le dépasser pour conceptualiser et ensuite percevoir des

Et pour terminer, Anne-Marie ajoute : J'essaie tout doucement d'établir un

dialogue pédagogique. Comment perçoivent-ils ? Comment comprennent-ils ? Comment retiennent-ils ? Comment restituent-ils ? Que pensent-ils ? Comment argumentent-ils ? Mais que faire après ?

Anne-Marie traduit par ces mots son souci du dialogue pédagogique. Il s'apprend progressivement. En attendant elle met en place d'autres choses essentielles.

Commentaires de sa formatrice :

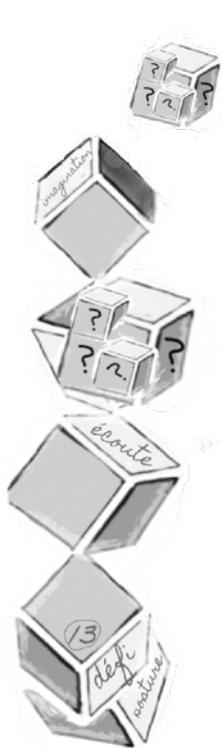
En procédant ainsi, nous observons qu'Anne-Marie fait travailler les élèves dans leur tête, les heures de cours deviennent des moments où vraiment chacun peut apprendre. Avec cet appel explicite à ce que les élèves font en tête, les heures de cours sont un moment d'échange, de discussion, d'acquisition progressive de connaissances. Leur demander leurs évoqués (au lieu d'apporter tout sur un plateau d'argent), cela revient à faire appel aux élèves, cela suppose plus de patience et suppose aussi d'accepter les erreurs, mais c'est tellement plus efficace : cela évite la routine, cela stimule, nous sommes des êtres de sens et cette manière de faire répond à cette attente.

En outre avec les élèves de 6^{ème} professionnelle, elle privilégie un autre canal d'entrée : le dessin qui va donner accès aux mots après. Elle apprécie cette approche qui facilite l'appropriation des contenus. A partir de ce genre de document, la conversation, les échanges d'idées, les questions viennent plus facilement parce que c'est un support en images et pas en mots.

Par exemple ce dessin :



Têtes chercheuses



Voici le témoignage de Marie P., professeure de sciences dans le secondaire (St Fr de Sales à Gilly). Marie a suivi les 4 jours d'un niveau 1 et raconte ce qui lui est arrivé au début de cette année, alors qu'elle n'avait suivi que deux jours de formation

Elle devait donner cours en 5^{ème} professionnelle. Elle avait donné ses notes de cours à photocopier, mais celles-ci n'ont pas été imprimées à temps. Elle a donc dû improviser à la dernière minute et travailler sans la version papier du cours, ce qui est tout à fait inhabituel pour elle. Marie devait donner ce jour-là un cours sur les ondes sonores.

Elle prépare dans l'urgence quelques bocal(s) qu'elle recouvre d'un simple film plastique alimentaire, retenu par un élastique, puis elle dépose du sel sur le film plastique de chaque bocal. Elle accueille ses élèves de la première classe de la matinée et les met

aussi. Puis elle les invite à un geste de réflexion : comment pourriez-vous expliquer que ça va plus vite dans un milieu liquide, solide ou gazeux ? Ils réfléchissent, donnent des exemples et chaque fois elle note et essaie de dessiner ce qu'ils disent. Puis elle les invite à réfléchir aux molécules : comment sont les molécules dans un milieu liquide, gazeux ou solide ? Certains ont du mal. Alors elle leur dit :

Imaginez, si vous étiez le son et que vous deviez passer d'une molécule à une autre, comment feriez-vous ?

Une élève a alors trouvé tout de suite que ce serait plus facile dans un milieu solide parce que les molécules sont plus serrées ! Dans les milieux gazeux, elles sont plus distantes et c'est beaucoup plus difficile d'aller d'une molécule à l'autre !

Marie les invite donc à devenir dans leur tête le son qui doit avancer et passer d'une molécule à l'autre. Puis

elle les invite à se mettre debout et à devenir les molécules qui reçoivent les vibrations. *Comment allez-vous faire ? Pourrez-vous longtemps rester comme ça ?* Les élèves se rendent compte que non et qu'ils ont envie de s'asseoir,

parce qu'ils sont fatigués à cause des vibrations. Donc une molécule n'a qu'une envie, c'est de passer la vibration à une autre molécule. Et ainsi de suite jusqu'à ce qu'elle parvienne jusqu'au bocal.

D'habitude, dans son cours, elle essaie de les guider notamment par des questions, mais ici elle a remarqué que, sans les supports préalables du cours, les élèves ont été plus attentifs. C'est un peu, dit-elle, comme si les notes du cours parasitaient leur concentration. Ici il y avait des questions et des rebondissements tout le temps ; « C'était très chouette », dit-elle.

Remarque : quand Marie procède comme d'habitude, elle leur donne le bocal et leur demande de produire un son ou un cri et d'observer. Elle leur demande ce qu'ils observent : « le sel sautille » est la bonne réponse. Dans le cours conduit comme d'habitude, « Je leur dis ce qu'ils doivent faire », tandis qu'ici « Je leur ai demandé de trouver comment faire pour que le sel bouge ». Elle ajoute que dans le cours il y a une démarche à suivre et ils doivent observer le résultat de ce qu'ils ont fait.

Après Marie reprend le cours et grâce au TBI où tout avait été noté, elle peut aller rechercher tout le raisonnement, les mots, les phrases, etc. Ils n'avaient plus qu'à écrire des choses connues.

tout de suite devant le défi suivant :

vous devez trouver le titre du cours et pour cela vous allez faire l'expérience suivante. Vous avez un bocal, vous avez une membrane en plastique et du sel sur cette membrane ; vous devez faire en sorte que le sel bouge mais vous ne pouvez toucher ni le bocal, ni la table et vous ne pouvez pas souffler. Elle n'en dit pas plus et leur laisse le temps nécessaire pour faire leurs essais. Assez rapidement certains élèves ont commencé à claquer dans les mains, d'autres ont demandé leur GSM pour faire entendre les basses d'un morceau de musique, d'autres ont chanté ou crié ; ils ont trouvé rapidement que le sel pouvait bouger à cause de ces sons et bruits.

Puis, Marie discute avec les élèves et note au fur et à mesure au tableau interactif toutes leurs observations. Ensuite elle leur demande quel(s) lien(s) ils font entre ces bruits, cris, musiques et le sel qui bouge. Les élèves trouvent que ce sont ces bruits qui ont fait clairement bouger le sel, ils en viennent même à parler de sons et d'ondes. Ils ont donc trouvé le titre de la leçon : les ondes sonores.

Elle leur demande alors de lui expliquer comment c'est possible. Ils donnent plein de mots-clés (notés au tableau), elle leur demande de dessiner au tableau l'expérience et petit à petit elle les amène là où elle voulait. Elle les a trouvés très créatifs, ils avaient plein de notions dans leur tête. A un moment donné elle leur demande si le son va plus vite dans un milieu liquide, gazeux ou solide (cela fait partie de la leçon). Ils ont tous des avis différents, notés au tableau

*Imaginez,
si vous étiez le son...*

13 - suite

Marie ajoute : « Je ne m'attendais pas à ce qu'ils trouvent autant de choses, j'avais vraiment une appréhension, et en fait, je me suis rendu compte qu'ils connaissaient plein de choses. Et j'ai même trouvé plus facile de les faire chercher les éléments dans leur tête plutôt que

de procéder comme d'habitude. Par exemple, entre les différents milieux, je leur mets d'habitude un graphique: ils doivent l'analyser et chercher grâce à cela dans quel milieu le son passe le mieux. Cette fois, je suis partie de ce que, eux, ils avaient dans la tête pour imaginer les différents milieux et comment les traverser. Cette démarche a été plus facile. Ici, tout devait venir d'eux, je n'ai donné aucun élément. »

Elle les a invités également à transposer en dessin ce qu'ils disaient, ce qui était difficile et a amené beaucoup de discussions utiles.

« J'ai trouvé cette expérience géniale parce que j'ai vu plein de choses qui se passaient dans leur tête et que je ne vois pas d'habitude avec mon cours qui est beaucoup plus cadré. Ils savent des tas de choses dont je ne me rendais pas compte avec ce cours beaucoup plus cadrant comme on nous l'a appris à l'agrégation. J'ai trouvé ça hyperenrichissant et très chouette. »

Marie devait donner le même cours dans une autre 5^{ème} professionnelle et dans une 5^{ème} technique de qualification. Elle a procédé de la même façon et avec autant de satisfaction. Elle compte bien répéter cette procédure, mais pas tout le temps car elle sait combien il est utile de varier les approches.

Commentaires de Marie après cette expérience :

« Mettre les élèves au défi, je pense que même sans la Gestion mentale, j'aurais procédé de cette manière. Mais la Gestion mentale m'a rappelé qu'il était important que les jeunes fassent par eux-mêmes. Dès lors, il est clair que l'activité « faire par soi-même » a donné la motivation aux jeunes.

Par contre, j'ai appliqué des choses qui me sont revenues en tête sur le moment :

- **Donner un objectif à atteindre** : « Comment faire sautiller le sel ? » avec cette idée que s'ils trouvent, ils en déduiront le titre du cours. Cela les a mis tout de suite en activité.
- **Prendre le temps** : laisser le temps d'aller dans sa tête, de réfléchir. Non, ce n'est pas du temps perdu. En général, je remarque que j'ai peur de leur laisser « trop » de temps car je pensais que c'était perdre le rythme, la dynamique que j'impulse et finalement perdre leur attention. Or, maintenant, je sais que c'est faux et j'es-

Je ne m'attendais pas à ce qu'ils trouvent autant de choses.

saye de contrôler cette manière de faire chez moi et de leur laisser le temps.

- **Le dialogue respectueux** : j'ai tenté de leur poser plein de questions afin qu'ils rendent explicite ce qu'ils avaient dans la tête. Non pas le processus intel-

lectuel de « comment j'évoque dans ma tête ? » (visuel, auditif, verbal, etc.) mais la réflexion en tant que telle, « comment cela est-il possible ? ». Et ce, sans jugement aucun. J'ai fait un maximum pour qu'ils se sentent en confiance. Et surtout, je n'ai fait aucun commentaire sur le contenu qu'ils apportaient. Je me suis mise en mode « c'est vous qui savez ».

- **Diversifier l'expression d'une idée** : j'ai pensé à exprimer leurs idées de différentes manières pour vérifier si je comprenais bien ce qu'ils voulaient dire mais aussi pour essayer qu'un maximum d'élèves perçoivent les notions que l'on était en train d'exprimer. C'est-à-dire par des mots-clefs, des liens entre les idées, par le dessin, ou par le fait de vivre physiquement le phénomène (être une molécule d'air).
- **Ne pas faire deux choses en même temps** : le fait qu'ils ne devaient pas écrire pendant le cours a maintenu leur attention. Or, souvent, on a plus l'impression que c'est le contraire. Mais dissocier le temps « réflexion » du temps « prise de notes » était profitable.

Commentaires de la formatrice :

Merci à Marie qui a accepté de partager son expérience.

Quelques mots-clés pour résumer :

Faire faire aux élèves et ne pas donner trop de matières prémâchées (« l'enseignant doit être plus un fabricant de questions qu'un pourvoyeur de réponses » (D. Favre, *Cessons de démotiver les élèves*, Dunod, 2015, p.140). Ici, Marie donne de la matière, des notes, des explications, mais après que les élèves aient vécu l'expérience et aient discuté beaucoup avec elle (et dessiné) pour essayer de comprendre. A ce moment, le contenu de cet enseignement a pris sens pour les élèves, les questions posées sont devenues leurs questions.

Prendre et donner le temps de penser dans sa tête.

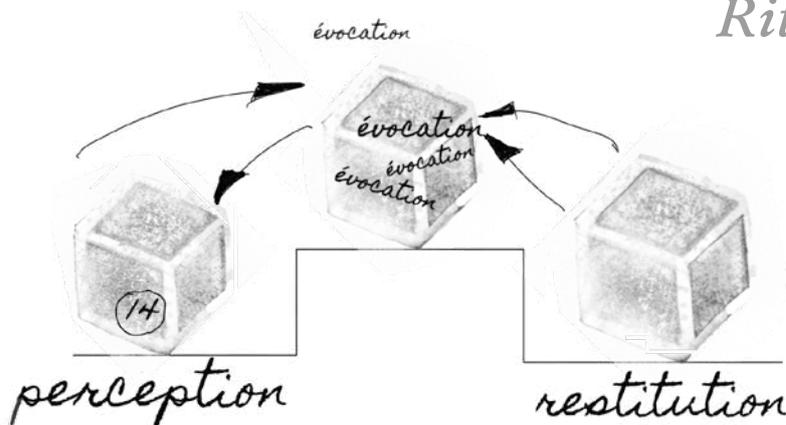
La puissance du geste d'imagination : dans sa tête, devenir le son, devenir une molécule et la compréhension arrive.

Le pouvoir de l'écoute : une écoute respectueuse, qui suppose l'accueil imperturbable de toutes les réponses y compris des erreurs, stimule les élèves, leur donne confiance, les sécurise et, de ce fait, les invite à aller chercher davantage dans leur tête, à émettre des hypothèses, etc. bref, à être beaucoup plus actifs.

Marie P.

14

Rituellement



Ce témoignage est celui d'une enseignante en langues vivantes, Noura Bennari, qui a suivi le niveau 1 de formation en gestion mentale (découverte des fondements de la GM, des différents temps de l'apprentissage (mise en projet, perception, évocation, restitution) et des gestes mentaux d'attention et de mémorisation).

Ce témoignage illustre parfaitement que la gestion mentale est applicable en classe et sur un terrain personnel dès le début de la formation.

« La découverte de la gestion mentale m'a été bénéfique aussi bien sur le plan professionnel, familial, que personnel.

En effet, je suis professeur de langues et dès que j'ai eu connaissance de tout ce que pouvait apporter la gestion mentale à mes élèves, j'ai tout de suite voulu leur en faire profiter.

Au début de chaque cours, j'ai par exemple pris l'habitude de commencer par un rappel ou pause évocative de la matière vue précédemment. C'est systématique et c'est même devenu un rituel ! Pour que ce soit vraiment concret pour mes étudiants, je mets au tableau l'image d'un cerveau avec des flux électriques qui partent dans tous les sens. Ils savent qu'il n'y a pas de nouvelle matière à ce moment-là et qu'ils doivent rechercher les réponses aux questions posées dans leur tête. Pour être certaine que tout le monde participe, je leur demande de travailler seul et de mettre par écrit leurs réponses. Cet exercice est intéressant aussi bien pour le professeur que les élèves. En effet, après un rapide tour de classe, je vois directement qui a bien assimilé la matière ou qui a, au contraire, encore de grosses lacunes. Les étudiants apprécient également cet exercice car ils savent que c'est purement formatif, cela leur donne une idée précise de leur connaissance du cours et ils prennent cela pour un jeu ! Ils en sont même demandeurs.

Ceci est bien évidemment un simple exemple de recours à la gestion mentale que j'ai mis en place dans mes classes. »

Il s'agit de donner du temps à chaque élève pour être actif mentalement et faire le point sur ses acquis.

Mots-clés pointés par la formatrice :

Pause évocative :

L'enseignante a « ritualisé » ce moment de rappel en début de cours : il s'agit de donner du temps à chaque élève pour être actif mentalement et faire le point sur ses acquis (qu'a-t-il mémorisé ? qu'a-t-il compris ? comment se mettre en projet pour le cours ?) sans pression (évaluation formative).

Motivation :

Les étudiants apprécient l'exercice, en sont demandeurs, ils sont en projet par rapport à ce temps de pause évocative : c'est comme un jeu et ce n'est pas noté (= messages positifs), cela les aide à faire le point sur leurs acquis (= but), et ils évoquent les réponses à des questions posées par l'enseignante, puis les écrivent sur une feuille (= moyens).

14 - suite

« Dans le domaine familial, la gestion mentale m'a également été bien utile. Je suis maman d'une petite fille de 4 ans qui ne sait bien sûr pas encore lire et écrire correctement. Cependant, en cette période de confinement forcé (Coronavirus oblige...), je me suis fixée comme objectif de lui apprendre à écrire son prénom sans le recopier c-à-d sans avoir de modèle sous les yeux. Pour ce faire, je lui ai tout d'abord demandé de focaliser son attention sur son prénom que j'avais pris soin de copier sur un bout de papier (Shaïness, pas facile pour un petit bout de 4 ans...). Ensuite, je lui ai demandé de fermer les yeux et de voir son prénom écrit en toutes lettres dans sa tête. « Tu le vois ? », « Euh, non pas totalement », m'a-t-elle répondu. Je lui ai dit que ce n'était pas grave, qu'elle pouvait ouvrir les yeux pour relire son prénom et se le mettre en tête. Elle a passé quelques minutes à ouvrir et fermer les yeux jusqu'au moment où elle était sûre d'avoir la bonne orthographe en tête (c'est le chapeau de la gestion mentale : perception, évocation, restitution). Je lui ai ensuite demandé d'écrire son prénom sur une feuille sans aucun modèle. Elle a été surprise et hésitante car c'était une grande première pour elle. Je l'ai encouragée, rassurée et je lui ai dit qu'elle pouvait toujours refermer les yeux pour voir le modèle qu'elle venait de mémoriser. Bingo ! Elle y est parvenue ! Ce jour-là, Shaïness a été très fière d'elle et a rendu sa maman heureuse. Voilà encore un bel exemple de Gestion mentale ! »

Mieux me connaître et donc mieux aider les autres.

Mots-clés pointés par la formatrice :

Geste mental d'attention au service de la mémorisation :

L'enfant est invitée par sa maman à se mettre en tête son prénom, à le faire exister mentalement de façon à pouvoir le réécrire sur une feuille sans avoir le modèle sous les yeux. Ici, l'évocation visuelle en paramètre 2 est suggérée puisque la maman propose à sa fille de voir son prénom dans sa tête, avec la bonne orthographe (sous-entendu : les bonnes lettres, dans le bon ordre).

« Sur le plan personnel, la gestion mentale m'a aidée à mieux me connaître et donc à mieux aider les autres. Cela m'a vraiment conscientisée sur le fait que nous sommes tous différents et que une méthode d'apprentissage peut faire des merveilles chez les uns mais ne rien évoquer du tout chez les autres ! Donc apprendre à se connaître, à savoir quel est son mode de fonctionnement, quelles sont ses forces et ses faiblesses sont des atouts indéniables pour mieux se comprendre, se faire comprendre et comprendre les autres ! »

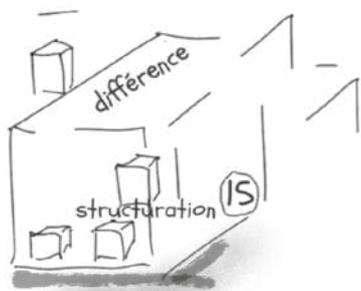
Mots-clés pointés par la formatrice :

Se connaître sur le plan cognitif :

En effet, prendre conscience de la manière dont nous apprenons nous éclaire sur la façon dont nous enseignons et sur le fait que les élèves ne fonctionnent pas forcément comme nous. C'est souvent une révélation pour les enseignants et cela débouche sur une réflexion pour élargir la palette pédagogique et didactique à proposer aux étudiants.

Noura Bennari avec les commentaires de Virginie Matthews

D'autres lunettes



Amandine est professeur de langues vivantes au 1er degré à l'Institut Notre-Dame de Philippeville. Elle a suivi cette année le premier niveau de formation en gestion mentale organisé dans le cadre du projet en cours dans le grand Charleroi. Ce qui est très intéressant dans ce témoignage, c'est qu'on y retrouve l'ensemble des concepts de base transmis dans ce premier niveau : la mise en projet, l'évocation, l'attention, la mémorisation, ceci dans deux cadres différents, personnel et professionnel.

« Pour ma part les circonstances actuelles m'ont plongée dans une désorganisation sans précédent. Ce qui m'a amenée à me poser beaucoup de questions quant à la gestion de mon travail, au maintien des contacts avec nos petites têtes blondes, le tout couplé à nos obligations quotidiennes et vie de famille.

Mon premier souhait était l'efficacité. J'ai donc commencé par donner la même importance à tout ce que je devais faire sur papier (une tâche, une ligne... Pouvant me laisser décourager par beaucoup de « blabla » ça aide). Le tout étant répertorié sur papier, je les classe en limitant le nombre, par ordre de délai (soit imposé soit que j'aurais déterminé). Ceci étant fait j'essaye d'en retenir la trame afin de ne rien laisser de côté et de ne pas devoir revenir toutes les heures sur cette feuille. Je dicte alors dans ma tête les différentes choses à faire et je prépare le matériel nécessaire dans l'ordre dans lequel j'en aurai besoin (et à y réfléchir, je me rends compte que je fais déjà ça lorsque je dois suivre une recette - denrées et outils sont prêts dans l'ordre dans lequel je dois les utiliser - ou lorsque je prépare une liste de courses - (liste faite inconsciemment je pense dans l'ordre des rayons). Cette démarche qui est maintenant devenue rituelle me permet de ne pas me sentir (trop) débordée et de tenir des objectifs réalisables. »

Si on traduit en termes de gestion mentale, on y décèle des éléments de mise en projet : dans ce contexte particulier généré par les circonstances, le BUT d'Amandine est d'être efficace sans se sentir débordée, en tenant des objectifs réalisables.

Les MOYENS mis en œuvre sont multiples et recèlent des indices d'évocations verbales dans un cadre séquentiel : donner la même importance à chaque tâche, lister ces tâches et les classer, les mettre en tête pour éviter trop d'allers-retours entre perception et travail mental, les évoquer verbalement pour préparer le matériel, dans l'ORDRE dans lequel elle en aura besoin.

« Je me permets une petite note supplémentaire car profes-

sionnellement la gestion mentale m'apporte beaucoup... à commencer par le fait de mieux comprendre mes élèves et leur mode de fonctionnement (d'où l'utilité de varier les supports). Dans les circonstances actuelles, je fais pas mal usage de fiches mémos que les élèves adorent, qui sont très pratiques et qui leur montrent qu'ils savent des choses... et qui leur permettent de savoir aussi ce qu'ils ne savent pas (et ainsi de compléter leurs savoirs en allant réétudier ou en complétant la fiche). »

Par rapport aux élèves, il y a une prise de conscience, comme si Amandine « chaussait » des lunettes avec verres spéciaux « Gestion mentale » et qu'elle voyait les différences de fonctionnement chez ses élèves. Cette nouvelle acuité la fait réfléchir à l'intérêt de varier les supports et d'accompagner ses élèves dans leurs apprentissages avec de nouveaux outils dont elle comprend le sens, comme la fiche de mémorisation. Il y a aussi la meilleure compréhension des élèves et, on le lit entre les lignes, de leurs difficultés. Ce changement de regard, cette réflexion balisée par la gestion mentale et ses valeurs fondamentales (dont la diversité cognitive), correspondent à une évolution de sa posture d'enseignante.

Un petit mot d'explication sur l'outil « Fiche de mémorisation », inspiré d'un MOOC « Apprendre et enseigner avec les sciences cognitives », organisé par la Plateforme FUN MOOC :

Il s'agit d'un document recto-verso, avec sur une face une série de questions sous formes variées (QCM, faire un schéma, écrire une définition, relier des items, etc.), qui visent l'essentiel de la matière (en termes de savoir et savoir-faire), et sur l'autre face, les réponses. L'élève peut ainsi faire le point sur ce qu'il connaît déjà, a déjà compris, et ce qu'il va devoir encore travailler. Ce feedback immédiat génère la consolidation de ce qui est déjà là et est correct, et un questionnement rapide sur ce qui est absent ou flou. L'élève peut y puiser de la confiance en lui et en sa gestion mentale, et se donner des repères pour sa mise en projet d'attention et de mémorisation.

Ce changement de regard, ... l'élève peut y puiser de la confiance en lui.

Amandine Servotte

Avec les commentaires de Virginie Mattheuws

16

Bienvenue chez moi



Paul Boxus, professeur de sciences au Collège Saint-Louis à Liège, fait le bilan de son utilisation quotidienne de la Gestion mentale en classe.

Dans mon quotidien, pour la préparation de mes leçons, je fais particulièrement attention à plusieurs éléments.

- Insérer dès le début un état des lieux et penser à ce qui doit être dit (prérequis en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être).
- Présenter aux élèves le triangle pédagogique : le **but** de la leçon en termes d'objectifs didactiques et citoyens ; les **moyens** que nous allons trouver pour y

parvenir ou/et les capacités avec lesquelles nous allons travailler ; les **besoins**. Ce triangle présente donc l'intérêt que l'on pourrait avoir à travailler cette matière, ce qui ne correspond pas seulement à son utilité en termes de citoyenneté, mais ce qu'elle peut développer chez nous comme aptitudes.

- Vient alors le corps de la leçon et son découpage en séquences didactiques. Chaque tâche est analysée *a priori*, en termes de difficultés conceptuelles et de difficultés méthodologiques, sans oublier la temporalité et l'espace. Beaucoup d'exercices de physique demandent, pour que tous les élèves les comprennent, soit un découpage temporel, soit un découpage spatial. Les élèves sont soit mis au travail par des tâches préétablies, soit mis en interaction avec un discours plus explicatif. Dans ces deux types de séquences, il faut penser à réaliser des pauses évocatives : pour établir un cadre de recherche, réaliser une synthèse, vérifier la bonne compréhension de concepts... Ensuite, il faudra procéder à un dialogue pédagogique de ce type : « Sur ce concept, quelles sont les évocations que avez faites ? », « Pour réaliser ce type d'exercice, quelles sont les étapes que vous devez faire ? », « Établissez votre recette personnelle et imaginez votre moyen de la retenir. », « Quelles sont les sources d'erreurs possibles et quelles sont les vôtres ? », « Comment allez-vous y remédier ? », « Par rapport à ce que l'on vient de voir, quelles seraient les questions ou les tâches que je pourrais vous demander ? »...
- Pour le final, c'est l'évocation de la leçon où chacun se tait et évoque ce qu'on a vu comme matière, ce qu'il faut en retenir, le savoir-faire qui a été travaillé, la compréhension qui a été abordée et qu'il faudra retravailler pour qu'elle soit acquise. À la fin de la leçon, une synthèse et une mise en projet de chacun seront données.

*Les regards se croisent
presque sans paroles.*

J'ai la chance d'avoir mon local personnel, lieu où je donne tous mes cours et lieu où je dispose de tout mon matériel pédagogique. Ce lieu est aussi stigmatisé par sa « décoration » didactique spécifique à mes cours et à ma personnalité. L'élève est donc « invité » chez moi.

Les élèves sont donc accueillis, chacun d'eux par son prénom, par un bonjour et, pour quelques-uns, par un petit mot de bienveillance ou de recommandation. Ce temps gagné par ce local qui m'est attribué, je peux le consacrer à leur faire faire un état des lieux en début de cours et poser quelques questions : « Comment vous sentez-vous par rapport à vous-mêmes ? Êtes-vous prêt à mobiliser votre attention pour ce que l'on va faire ? Éventuellement, je peux aussi demander à un étudiant : « C'est quoi, pour toi, être attentif, comprendre ... ? » et donc rappeler les incontournables de chaque geste. C'est un moment où les mal-être peuvent être vus et perçus, où l'élève voit que l'on sait qu'il n'est pas dans sa pleine forme physique ou psychologique ou qu'il est en demande d'être actif. Le simple fait de ce cérémonial d'accueil, où les regards se croisent presque sans paroles, permet à l'élève de se sentir écouté et respecté. C'est une forme d'amitié qui est donnée à chacun pour pouvoir se montrer tel qu'il est à ce moment et certains n'hésitent pas aussi à me demander comment je vais. C'est le moment du billet d'humeur sur notre quotidien, l'actualité, les questions qu'ils se posent, la recherche de cadre et de valeurs qui amène, après ce petit moment, tous les participants à se dépasser et se focaliser sur notre objectif du jour : la leçon.

Paul Boxus



Silence, on tourne !

Claire Chevolet, professeur à la retraite, se souvient d'avoir pu apporter à ses élèves une aide précieuse dans le domaine de la compréhension en lecture. Grâce à la Gestion mentale.

« Du temps où je travaillais en remédiation avec des élèves du secondaire, je constatais très fréquemment que la plupart de leurs difficultés venaient de ce qu'ils ne savaient pas lire.

Bien sûr ils connaissaient l'alphabet et savaient déchiffrer un texte écrit, mais ils ne le comprenaient pas : les mots restaient des sons dont le sens leur échappait.

Ces élèves éprouvaient naturellement leurs pires difficultés au cours de français, mais aussi d'histoire, de géographie, de morale-religion, et peinaient même en mathématiques et en sciences, à partir du moment où les questions étaient formulées en phrases un peu complexes.

Ils en déduisaient qu'ils n'avaient aucune mémoire, ou, pire, qu'ils étaient stupides, bons à rien, malgré les heures qu'ils passaient à ce qu'ils appelaient "étudier".

Essayant d'entrer dans leur tête, je tentai l'expérience suivante :

- Regardes-tu parfois un film au cinéma, à la télévision, sur une tablette ?

- Oui, ça m'arrive.

- En as-tu vu un, ces derniers temps, qui t'a marqué ?

- Oui (et de me citer un titre qui, la plupart du temps, ne me disait rien).

- Peux-tu me le raconter ?

- Eh bien, ça se passe... et là le personnage dit... et alors il fait ça et ça... etc.

- Bravo ! j'ai tout compris. Tu vois que tu as de la mémoire : tu m'as restitué le scénario d'un film que tu as vu (sans l'étudier !) il y a plusieurs jours.

- Oui, mais c'est pas la même chose : le film, c'est des images, et puis ça m'intéressait.

- Tu penses donc que ta mémoire fonctionne mieux quand elle s'appuie sur des images ?

- Oui !

- Qu'est-ce qui t'empêche de transformer tes cours en films, au moins en successions d'images ?

- ??

- On essaie ? Regarde dans ton journal de classe ce que tu as à étudier pour demain (ou les jours suivants). Tu as un contrôle en histoire ? Magnifique ! Quel sujet ? Le Moyen Age, parfait.

Je l'invite alors à lire une partie de sa leçon, puis à fermer les yeux, à considérer que l'écran de ses paupières est un écran de cinéma, à y projeter en images ce qu'il vient de lire, et à me raconter le film qui défile à l'intérieur de sa tête.

Ce que la plupart des élèves réussissent à faire sans problème. Quand ils rouvrent les yeux, éberlués et heureux, ils s'aperçoivent qu'ils viennent de restituer leur leçon, qui plus est en l'ayant comprise. Parce qu'ils ont donné aux mots les couleurs de la réalité et de la vie.

S'ils parviennent ensuite à transposer ce nouveau pouvoir à d'autres branches, et aussi aux questions posées lors des contrôles, histoire de comprendre exactement ce qui leur est demandé, leurs progrès les étonnent eux-mêmes. Et le cercle vicieux - je suis bête, c'est pas la peine que j'étudie - est brisé. »

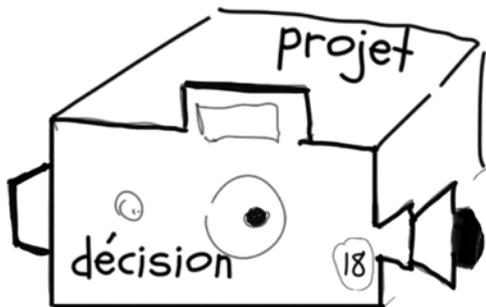
Note de la rédaction

En lecture, le premier obstacle à la compréhension est le fait de s'arrêter au déchiffrement : chercher à identifier les mots sans pour autant essayer de faire du sens. La démarche de Claire libère beaucoup d'élèves, parce qu'elle leur propose de traduire les mots en images mentales et en particulier en P1. C'est souvent un premier pas essentiel (Pierre Causy en son temps estimait que 95% des personnes pouvaient se donner des évocations visuelles en P1), un tremplin vers la compréhension. Mais le P1 ne suffit pas, le P3 notamment est essentiel pour comprendre une consigne ou un texte d'idées. Certaines personnes ne se donnent aucune évocation visuelle même en P1, beaucoup abordent le P3 grâce à des évocations verbales, d'autres vivent le sens en ressentis corporels. Donc, la piste suivie ici est excellente et Claire témoigne du fait qu'elle a rendu confiance à beaucoup de ses élèves, mais il est prudent de rappeler que des voies complémentaires sont à explorer.

Elle a rendu confiance à beaucoup de ses élèves.

Claire Chevolet

Clap, action!



Véronique Alexis, professeur dans une école secondaire de Charleroi et praticienne en Gestion mentale.

Je donne cours de latin dans une classe de première secondaire, qui désarçonne toute l'équipe. Jamais nous n'avons eu à déplorer autant d'échecs en milieu d'année. Pour tenter d'y remédier, plusieurs enfants sont inscrits dans un PIA (plan individualisé d'apprentissage).

Après le départ d'une collègue, je deviens la « référente PIA » de Selma.

Aussi suis-je chargée de porter à sa connaissance l'« objectif SMART » que lui fixe le conseil de classe : rendre des copies soignées. C'est que Selma manifeste jusque sur ses feuilles négligées et sales le peu d'intérêt qu'elle porte à l'école. Deux leçons passent encore, où je la vois tromper son ennui en tentatives de maquillage et de séduction. N'y tenant plus, je lui demande de m'accorder cinq minutes de sa récréation. Je partage avec elle mon désarroi face à l'objectif qui lui est fixé, bien en deçà de ses capacités selon moi. Je lui redis mon intérêt pour ce latin qui nous adresse des énigmes de plus de 2000 ans. Pragmatiquement, je lui fais valoir qu'un cours passe de toute façon beaucoup plus vite quand l'on y participe. Et je termine sur la question de son projet qui m'intrigue, alors que j'ai face à moi une étudiante non seulement belle, mais aussi sympathique et intelligente. Selma s'apprête à me quitter sur un « D'accord, vendredi, je vais essayer de travailler ! ». Je rectifie, selon l'expression plusieurs fois entendue en formation dans la bouche d'Hélène Delvaux : « Non, tu ne vas pas essayer. Tu vas participer ! »

Quand j'entre en classe le vendredi qui suit, Selma est la seule qui m'attende cours déjà ouvert, plumier prêt, journal préparé. Tout au long de la leçon, son regard témoigne de son attention, elle lève la main. Et quand le cours s'achève sur une évaluation, c'est un 10/10 qu'elle obtient – succédant à trois zéros – qui témoigne de sa maîtrise des désinences verbales et du classement des noms en déclinaisons.

Alors qu'elle ralentit ostensiblement sur le chemin vers la porte, à hauteur de mon bureau, je l'encourage à formuler ces mots qu'elle retient. Et Selma de me demander : « Vous pensez que j'ai progressé ? » Je réprime un sourire pour lui offrir une réponse sérieuse.

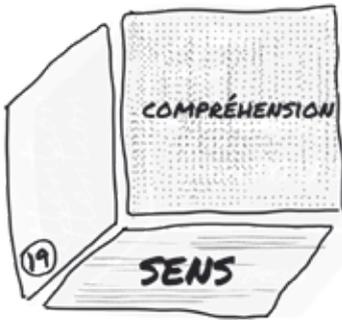
Plusieurs lectures de l'épisode sont possibles. D'aucuns y verront une nouvelle preuve de l'effet de Rosenthal ou Pygmalion. A la lumière de Francine Bélair et de sa théorie du choix, d'autres y trouveront confirmation que l'élève se conforme souvent à l'image qu'on lui renvoie de lui-même. Avec la grille de lecture « Gestion mentale » qui est la mienne, c'est l'importance du projet qui m'apparaît. Selma a répondu à l'invitation de se mettre en projet contenue dans la formule d'Hélène. Elle a anticipé le cours suivant, son implication, son attention. Portée sans doute par cette confiance que nous accordons d'emblée en Gestion mentale, partant du postulat que toute personne est éduicable et possède en elle des ressources pour progresser. N'est-ce pas un message positif, d'ailleurs, qu'elle est venue rechercher ?

*Non, tu ne vas pas essayer.
Tu vas participer !*

Véronique Alexis

19

Lexicalement



J'accompagne Winny, élève de 5^{ème} secondaire, à travers notre cours de « méthode de travail ». C'est le cours de religion qui nous occupe souvent : pas mal de difficultés de compréhension se posent. La thématique en cours confronte les apports des philosophes, des écrivains et des grandes religions sur la question du salut. Nous abordons ensemble le point consacré au bouddhisme : « En réalité, il ne faudrait pas dire LE bouddhisme, mais LES bouddhismes, tant les doctrines sont diverses et variées. »

C'est cette incohérence qui pourra lui mettre la puce à l'oreille.

Nous avons mis en lumière, avec Winny, les incontournables du geste de compréhension. Et elle a pris conscience qu'elle avait l'habitude de traduire les mots en images mentales visuelles, souvent de paramètre 1. Je veux m'assurer de sa bonne traduction : « Et dans ta tête, que vois-tu lorsque je lis le terme 'doctrine' ? » « Je vois un petit hôpital ! »

Quelle démarche mettre en place ?

On peut imaginer que Winny ait procédé intuitivement par décomposition du mot. Peut-être a-t-elle rapproché le radical de 'docteur', songé à 'officine' face au suffixe... Mais l'hypothèse a beau être intéressante, elle ne se révèle pas moins complètement inopérante. Dans la suite de notre travail, il sera fondamental de revenir sur la valeur hypothétique de la construction du sens. Il y a toujours matière à vérifier. Puisque Winny n'a pas ressenti de doute dans son interprétation du mot, le retour aux liens – autre incontournable du geste de compréhension – sera lui aussi essentiel. Quels liens peut-on tisser entre le bouddhisme et un petit hôpital ? Le manque de cohérence devra inciter l'élève à revoir son hypothèse. C'est cette incohérence qui pourra lui mettre la puce à l'oreille.

Véronique Alexis

Les deux témoignages suivants nous viennent de Martine Leriche, chargée du soutien scolaire dans une école secondaire de Hannut.

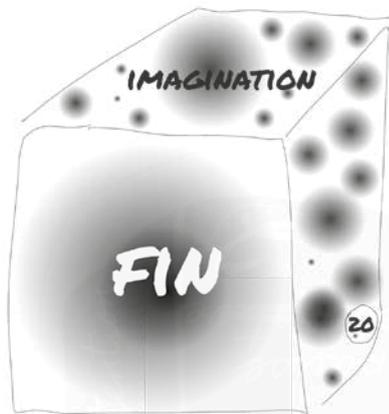
20

Les mains à la pâte

Je reçois au Collège de Hannut, en rendez-vous individuels de 45 minutes, des élèves de la 3^{ème} à la 6^{ème} de l'enseignement GT, TT et TQ.

Tous ces élèves sont vus dans le cadre de remédiation en méthode de travail ; ils me sont renseignés par le conseil de classe, par un professeur spécifique, la direction, les éducateurs, le centre PMS, les parents et, idéalement, l'élève lui-même.

Le premier rdv me permet de faire un tour d'horizon. Par mon questionnement, je décèle des difficultés de l'élève et nous nous fixons un objectif pour la séance.



Parmi les nombreuses difficultés rencontrées, certaines sont assez récurrentes et, notamment, le fait que l'élève reste très éloigné des attentes et objectifs du professeur : il fait les choses parce qu'il doit les faire, sans se projeter du tout dans la possible manière dont cette matière à apprendre sera utilisée.

Dans ce cas, je propose alors toujours le dessin du « chapeau mental » (perception → analyse des informations → production) que j'explique de manière d'abord théorique et que j'illustre ensuite de manière totale-

ment imaginée par quatre mises en situation.

En préambule, j'explique à l'élève que nous allons ensemble imaginer quatre mises en situation, sans aucun risque, et

20 – suite

que, pour chacune d'elles, je lui demande d'être attentif à ce qui lui vient en tête et à oraliser cela ensuite après chaque séquence. Tout ce que je lui proposerai se fera uniquement en imagination.

J'invite l'élève à imaginer qu'un bandeau lui cache les yeux et je valide le fait qu'il est serein par rapport à ça. Certains élèves me disent préférer simplement fermer les yeux, ce que bon nombre feront d'ailleurs réellement pendant l'activité. J'informe aussi l'élève du fait qu'il a tout le temps qu'il veut pour chaque mise en situation.

Après que l'élève ait marqué son accord, nous commençons.

Situation 1 : « Je vais placer devant toi une sculpture imaginaire en terre cuite d'une vingtaine de centimètres et je vais te laisser la découvrir. »

Situation 2 : « Je vais placer devant toi une sculpture toujours imaginaire en terre cuite d'une vingtaine de centimètres et je vais te laisser la découvrir, sache qu'ensuite tu devras faire quelque chose. »

Situation 3 : « Je vais placer devant toi une sculpture en terre cuite d'une vingtaine de centimètres et je vais te laisser la découvrir. Elle est faite de bosses, de creux, d'aspérités douces, rien n'est dangereux, il y a des rugosités, des parties lisses. Ensuite, lorsque tu l'auras découverte, je te donnerai une boule de terre fraîche et je te demanderai de la façonner le plus à l'identique possible. »

Situation 4 : « Je vais placer devant toi une sculpture en terre cuite d'une vingtaine de centimètres et je vais te laisser la découvrir. Ensuite, je la reprendrai et déposerai trois poids, tu devras me dire si la sculpture pèse autant que le poids 1, 2 ou 3. »

Et là c'est fête après chaque mise en situation !

Ils miment, ils s'interrogent, aidés par mon questionnement (plus fourni pour certains d'entre eux), ils envisagent de possibles utilisations (pour les situations 1 et 2), ils parlent de leurs craintes, de leurs incertitudes, de leur incompetence à arriver à produire quelque chose de qualité, ils expliquent quels gestes ils ont faits, dans quel but...

Nous insistons alors sur la manière dont ça s'est passé dans leur tête, comment ils ont enregistré mentalement

les informations dans le but d'effectuer une production de qualité (pour les situations 3 et 4).

Ils parlent donc de mémorisation, de comparaison, de globalité et/ou de morcellement, de sélection des infos et prennent réellement conscience de l'intérêt de savoir avant de commencer ce qu'il leur faudra effectuer comme production.

Et nous faisons directement le lien vers le scolaire. Ma question : « Où et quand peux-tu obtenir des infos quant à l'utilisation de la matière à apprendre, à traiter ? ». Très très

peu d'entre eux me parlent de la feuille d'objectifs donnée par le professeur en début de chapitre, ils se contentent de me parler des consignes, données oralement ou par écrit.

Nous analysons alors ensemble une feuille d'objectifs et développons chacun des points, nous gérons les implicites et envisageons toutes les tâches supposées (par exemple : « Au terme de la Unit 4, l'élève sera capable de parler 2 minutes devant la classe » suppose la mémorisation du vocabulaire concerné, la compréhension de la grammaire et de la conjugaison vues lors de la Unit, la rédaction d'un texte construit, en rapport avec le thème, le chronométrage lors d'une première lecture, l'ajout ou le retrait selon la durée, la mémorisation, l'entraînement à parler tout haut).

En envisageant tout cela, ils prennent conscience de la réelle utilité de se projeter dans l'« après ».

Je peux donc, sans chichi ni tralala, par de simples évocations mentales face à des sculptures imaginaires, aborder avec chacun d'eux et de façon réellement ressentie, des phases élémentaires mais pourtant non évidentes de l'apprentissage et je leur permets une perception vécue de ce qu'ils peuvent investir en travail quotidien.

Tous, à l'exception de quelques-uns, m'ont dit s'être ensuite beaucoup plus centrés sur

« l'après » et que, comme par magie, les choses ont commencé à s'améliorer. Ils questionnent aussi plus souvent leurs professeurs à ce propos, exigent des certitudes par rapport à cela et me disent s'investir davantage.

La gestion mentale est ici vécue de façon *light* et pourtant tellement puissante, d'après les échos reçus.

Ils prennent conscience de la réelle utilité de se projeter dans l'« après ».

La gestion mentale est ici vécue de façon light et pourtant tellement puissante.

Martine Leriche

21

Plan de vol

De nombreux élèves reconnaissent ne pas savoir « bien » s'organiser, être toujours dans l'urgence de la dernière minute, dans le stress lorsqu'une tâche supplémentaire s'ajoute « On a déjà tellement de travail ! » ce qui finit parfois même par les détourner totalement des tâches scolaires à faire à domicile et là, c'est l'échec assuré.

Face à cela et après avoir demandé à l'élève comment il s'y prend et de quels « outils » il s'aide, nous sommes amenés à prendre son journal de classe, l'outil unique et incontournable d'après lui.

Et nous en commençons l'analyse : « Que permet-il ? », « Comment, toi, l'utilises-tu ? », « Qu'y notes-tu ? Pour quoi ? », « Est-ce suffisamment clair et précis ? ». Autant de questions qui l'invitent à s'interroger sur ses pratiques tellement routinières.

Viennent ensuite mes questions quant aux week-ends, aux activités extrascolaires sportives ou autres et à la manière dont l'élève en tient compte... et là il commence à percevoir les failles de cet « outil » !

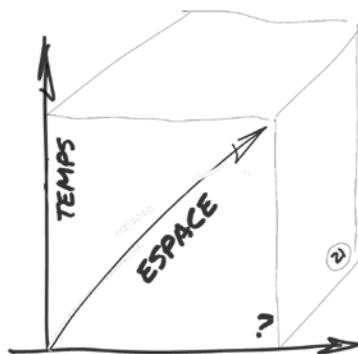
Il me dit qu'il sait. Il sait quand il a foot, il sait quand il a rendez-vous chez le dentiste, il sait quand il a interro de Math ou d'Histoire mais tout cela est tellement dissocié du travail scolaire à organiser à domicile qu'il commence à comprendre qu'il est vraiment nécessaire d'approfondir la question et de développer cette notion de « temps ».

En effet, le journal de classe (celui de la FWB en l'occurrence pour nous), permet le repérage « temporel » hebdomadaire, et encore, quand il n'y a pas une page colorée de textes et d'images entre Lundi-Mardi-Mercredi et Jeudi-Vendredi !

Il permet aussi de noter ce qui a été vu en classe et les tâches à effectuer aux dates ultérieures.

En tout cas, il ne permet pas d'envisager le week-end, celui-ci étant coincé entre le recto et le verso d'une même page.

Il permet donc, au mieux, de percevoir le « temps-



moment », c'est à peu près tout.

Oui mais voilà, la clé de l'organisation réside aussi dans la perception du « temps-espace » !

Pour aborder cette notion, nous dégageons la table. J'y étale alors devant l'élève, à la queue leu leu, des feuilles « semaine » suivies, en alternance, de feuilles « week-end » donc, visuellement, étendues devant lui, l'élève « voit » le temps semaine + week-end +

semaine + week-end car je commence par cette durée-là.

Remarque : les feuilles « semaine » sont sous forme de tableau à 5 colonnes, séparées en 8 espaces horizontaux représentant les heures de cours et sous chaque journée, deux espaces pour la soirée. Les feuilles « week-end » sont quant à elles un tableau à 2 colonnes et 3 espaces horizontaux (matin, après-midi, soirée). J'expliquerai plus tard à l'élève qu'il s'agit d'un modèle que je l'invite à s'approprier et à personnaliser selon son vécu et ses besoins.

Avec uniquement la vision de ces feuilles juxtaposées, de très nombreux élèves écarquillent les yeux et me disent « Ah ben oui, c'est vraiment différent ».

Nous plaçons alors un point de repère sur le jour et l'heure du « maintenant » et je place un repère à la date et l'heure d'une interro prévue la semaine suivante. Avec ma main, je montre à l'élève le « temps présent » et je balaye le temps jusqu'à la date de l'interro en lui disant « tu vois, on est là, l'interro c'est là et entre les deux, il y a tout cet « espace-temps » qui va te permettre de t'organiser ». Message reçu 5 sur 5 !

Nous envisageons alors de noter sur ces feuilles : les interros, les prépas, les travaux à remettre, les choses à ne pas oublier genre sac de piscine, nous envisageons l'utilité d'un

code couleurs - dans quel but, lequel, comment faire concrètement, les moments utilisés par les activités extrascolaires,

les rendez-vous, les sorties, les activités diverses... Bien souvent, par manque de temps, nous élaborons tout ça uniquement mentalement mais je vois à chaque fois les yeux de l'élève « balayer » le temps. Il comprend.

L'élève « voit » le temps.

21 - suite

Je lui explique qu'idéalement il devrait placer ces feuilles au mur au-dessus de sa table de travail pour que d'un coup d'œil il puisse ainsi balayer le temps.

Vient ensuite la manière d'envisager la répartition des tâches. La question à se poser est « Moi, ..., pour me sentir prêt.e pour l'interro de ... le ... en ... heure, de quoi ai-je besoin ? ». Commence alors l'exercice réel pour l'interro renseignée : je liste tous les besoins de l'élève et l'oriente en cas de flou, nous formulons ensuite toutes ces tâches en termes d'objectifs que nous plaçons dans le planning.

L'élève qui savait parfaitement qu'il devait « étudier Histoire » sait maintenant qu'il doit, par exemple, tel jour à tel moment, relire avec attention les objectifs et attentes du professeur, demander la 3^{ème} feuille à X parce que la sienne est incomplète, faire revenir dans sa tête ce dont il se souvient du chapitre, relire tout le chapitre, s'expliquer la matière, repérer les liens, faire une synthèse, mémoriser la synthèse avec la méthode « cache-

cache » (perception, cacher, production, cacher, revoir la perception et compléter mentalement, cacher, produire à nouveau ...).

Je demande alors à l'élève de « monter dans sa tête » pour se repasser mes explications et d'ensuite me les livrer oralement afin que je puisse rectifier ou compléter l'un ou l'autre point.

Avant de partir, il se fixe un objectif pour une ou deux matières précises, souvent des matières plus laborieuses pour lui, pour une durée déterminée. Il va donc expérimenter cette nouvelle manière de faire pendant

15 jours, 3 semaines, 1 mois selon son enthousiasme et ses besoins et nous l'évaluerons au prochain rendez-vous.

Je lui donne un exemplaire vierge de feuilles « semaine » et « week-end » qu'il a pour mission de s'approprier en les personnalisant, en les photocopier, en les compléter et de les utiliser !

*« Ah ben oui,
c'est vraiment différent ! »*

Martine Leriche

UN BLOG PLEIN DE RESSOURCES

A titre d'info, nous rappelons l'adresse d'un blog qui fait écho au projet de gestion mentale commencé il y a 6 ans dans le pays de Charleroi et qui engage à présent 24 écoles de la zone.

Ce blog propose beaucoup de témoignages très concrets.
A visiter d'urgence pour s'inspirer.

L'adresse :

<http://gestion.reseauxlibres.be/wordpress/presentation-du-projet/>

22

Course d'obstacles

Dans le cadre de mon travail d'enseignante en français et praticienne en Gestion mentale dans une école secondaire de Bruxelles, des collègues ont fait appel à moi pour que je rencontre certains de leurs élèves en grande difficulté. Je vous partage ici le compte rendu de la première (et seule) rencontre que j'ai eue avec Cyril.

En première année différenciée, car il a raté le CEB (certificat d'étude de base en fin de primaire) l'an passé, Cyril fait tout en classe sauf travailler. Cela perturbe énormément l'ambiance de classe, d'autant qu'il n'est pas le seul à se comporter ainsi.

Ses acquis sont faibles surtout en français, il est de plus TDA H. Il ne se met pas au travail et fait le pitre pour faire rire tout le monde, se bagarre...

C'est le fils de mon collègue. Celui-ci ne sait plus quoi faire, il voit que son fils perd pied.

Comme je lui avais parlé de Gestion mentale, je lui propose de rencontrer son fils. Celui-ci fait partie d'un club d'athlétisme et nous décidons de partir sur des souvenirs d'apprentissage de ce sport.

L'entretien commence plutôt bien car Cyril aime expliquer comment il a fait pour apprendre à démarrer sur les starting-blocks. J'en dégage quelques éléments intéressants de son profil pédagogique. L'important n'est pas là. A un moment, je reformule ce que j'ai compris en termes de stratégie pour son sport et je lui demande de réfléchir à ce qu'il réussit bien à l'école cette fois.

En un quart de seconde, son visage s'est fermé et il a fait mine de se lever pour quitter le local.



Comme j'avais préparé une tâche, je lui dis qu'il est libre de partir mais que je voudrais d'abord qu'il regarde une image (avec un cycliste) et qu'il me dise comment il la comprend. Il me fournit très vite la bonne réponse. Et comme je m'apprêtais à l'interroger sur le « comment », il m'a d'emblée dit en montrant la deuxième partie de l'image : c'est cela que je préfère.

Une de mes formatrices avait insisté pendant la formation sur le fait que les projets de sens venaient spontanément sans que l'on doive poser des questions et qu'il fallait être attentif aux mots employés par l'apprenant.

Je reformule ce dialogue sur base de souvenirs car je ne l'ai pas enregistré.

M - Peux-tu m'expliquer ?

C - Je n'aime pas quand c'est trop facile, j'aime avoir un record personnel.

Nous avons fait ensemble un triangle du projet. Il a formulé comme but : se dépasser. Son projet de sens de recordman s'est confirmé dans la suite de la conversation.

Cela semble être une toute petite chose mais suite au compte-rendu

que j'ai fait aux professeurs de Cyril, ils ont mis en place pour lui des exercices sous forme de défi et ils ont constaté de nets progrès dans la mise au travail. La réussite n'est pas nécessairement acquise pour la fin de l'année mais ce dialogue d'une heure a fait bouger les lignes.

Je n'aime pas quand c'est trop facile, j'aime avoir un record personnel.

Martine Colot

23

Des chiffres ...



Marie-Thérèse Piret, pionnière de la Gestion mentale en Belgique, nous livre deux témoignages. Tout d'abord, elle se souvient d'une rencontre avec une fillette de 8 ans qui éprouve des difficultés à retenir les tables de multiplication.

« Au cours du DP, je découvre qu'elle utilise des évocations visuelles en P2 dans d'autres mémorisations. En fin de DP je lui dis : « Je ne peux pas te proposer une autre façon de faire. » Elle me dit : « Moi je sais ce que je dois faire, il suffit que j'inscrive les réponses à côté des calculs, que je les photographie pour les avoir en tête quand j'en aurai besoin. » Elle était très fière d'avoir trouvé la solution elle-même.

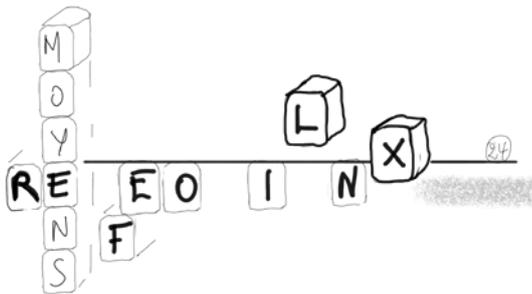
Elle était très fière d'avoir trouvé la solution elle-même.

Elle n'avait pas constaté qu'elle se faisait des évocations, dorénavant elle le ferait volontairement et surtout de manière très précise en veillant aussi à avoir un projet d'utilisation que nous avons pris soin de mettre en place. »

Marie-Thérèse Piret

24

... et des lettres



Marie-Thérèse rappelle aussi l'accompagnement d'Olivia, qui est en 3^{ème} sec. et éprouve des difficultés en dictée.

Au cours du DP, je découvre que pour étudier son cours d'histoire, elle se répète les grandes idées et cherche les liens pour en faire un schéma qu'elle revoit pour retenir sa leçon. Quand elle prépare une dictée, elle se répète les phrases, elle se dit les difficultés en voyant son texte, elle finit par enregistrer la dictée pour se la dicter ensuite.

Sa volonté est de connaître le texte par cœur.

Je l'invite d'abord à installer un projet exact et ensuite à comparer sa méthode avec l'apprentissage de sa leçon d'histoire. Quand tu te dis les difficultés rencontrées, avec quoi pourrais-tu établir les liens... ? C'est là qu'elle se rend compte qu'elle ne connaît pas ses règles de grammaire ni la conjugaison parfaitement. Elle devra d'abord effectuer un travail de mémorisation afin de pouvoir établir des liens avec ses connaissances.

Elle effectue un travail de mémorisation en P2 et ne peut passer à un geste de réflexion car sa mémorisation est défectueuse et son projet n'est pas valable. Elle a besoin de s'expliquer les règles pour passer d'un P2 verbal à un P3 verbal pour arriver à un P3 visuel et pouvoir s'en servir. Veillons à respecter son itinéraire mental.

« Quand tu entendras le texte, redis-toi les liens avec tes connaissances et écris le fruit de ta réflexion. »

Note de la rédaction

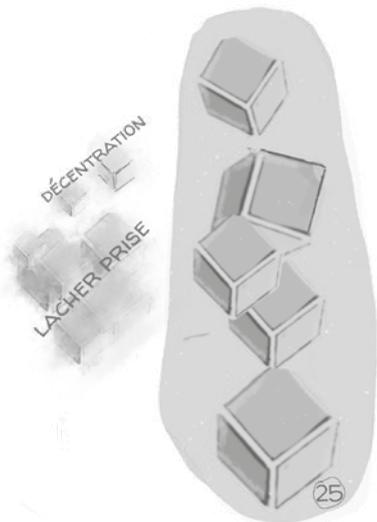
Face à la préparation d'une dictée, Olivia se donne un projet de mémorisation par cœur du texte, ce qui en soi n'a aucun intérêt. Elle repère les «difficultés». On peut supposer qu'elle parle là de l'orthographe grammaticale. Retenir par cœur que le verbe se termine par «-ent» à la 3^{ème} ligne et qu'à la 5^{ème} l'adjectif se met au pluriel, cela n'est guère utile. C'est pourtant une attitude fréquente chez les élèves.

En fait, pour faire de la dictée un exercice utile, il s'agit (notamment) de se mettre en projet de comprendre la logique des accords et de pouvoir l'appliquer grâce au geste de réflexion. C'est dans ce but que les règles d'accord doivent être comprises et mémorisées en amont des évaluations.

Olivia, auparavant, avait donné à l'acte de mémorisation le statut de but sans appui sur la compréhension. Grâce à Marie-Thérèse, elle lui attribue le statut de moyen au service de la réflexion, elle-même appuyée sur la compréhension. En respectant son itinéraire mental. Dès lors, l'exercice prend du sens.

*Grâce à Marie-Thérèse,
elle lui attribue le statut de moyen
au service de la réflexion, elle-même
appuyée sur la compréhension.
En respectant son itinéraire mental.
Dès lors, l'exercice prend du sens.*

Marie-Thérèse Piret



Myriam Gysen, comme Mimie de Volder et Marie-Thérèse Piret, fait partie du groupe des pionnières de la Gestion mentale en Belgique. Elle se souvient de toutes ces années de découverte exaltante.

Quand l'équipe de la *Feuille d'IF* m'a demandé de témoigner, je n'ai pu m'empêcher de repenser à notre désarroi face à la conduite d'un premier dialogue pédagogique. Bien sûr,

étudiaient par cœur les définitions parce que « ça rapportait des points », mais se plantaient allègrement quand il s'agissait de les utiliser pour effectuer les exercices qui suivaient. Un long travail a été nécessaire pour arriver à ce qu'ils se créent une image mentale en P1 et/ou en P2, mais de préférence les deux, de chacun des termes porteurs de sens dans la définition avant de les mettre en rapport et de faire intervenir le P3. Et tout ce travail, suivant les conseils de Catherine Malicot, je le faisais de mon côté en même temps que les élèves le faisaient du leur et nous échangeions sur nos manières de faire. Impossible de faire l'économie de cette recherche de sens avant même de songer à une mémorisation à long terme sous-tendue par l'image mentale garante du sens.

nous avons suivi avec beaucoup d'attention les séminaires organisés à Paris dans les années 80 et les exemples d'entretiens de formatrices plus aguerries que nous. Mais il ne m'a pourtant pas paru possible de dégager de ces exemples un certain schéma qui pourrait nous servir de base à nous qui nous lancions dans cette aventure inconcue, sans vouloir jouer les apprentis sorciers !

Pour ma part, j'avais élaboré ce qui me semblait constituer une bonne entrée en matière pour arriver petit à petit à mieux cerner le fonctionnement mental du jeune en difficulté qui nous était confié. Mais j'ai rapidement eu l'impression que je prenais des chemins de traverse qui m'éloignaient pour un temps des difficultés réelles rencontrées par le jeune et de mon souci de ne pas trop attendre pour lui venir en aide.

J'ai alors changé complètement mon fusil d'épaule et j'ai entrepris de partir directement de la/des matière(s) qui posai(en)t problème pour appréhender progressivement le mode de fonctionnement de l'élève en fonction de ce qu'il m'en révélait à travers ses notes, ses travaux, ses questions, ses explications, ses mimiques et ses non-dits, ... Oublié donc le parcours préétabli par **moi** pour me laisser guider uniquement par ce qui constituait son fonctionnement à **lui**, m'effaçant dans le respect de sa singularité.

Je me souviens avoir travaillé avec des élèves de 3^{ème} et de 4^{ème} qui ne s'en sortaient pas en mathématiques : ils

Indépendamment du milieu scolaire, la Gestion mentale a fait évoluer ma manière de percevoir et de gérer les situations et les relations avec les autres. A force d'être attentive à tous les signaux émis par les jeunes (opposants/composants, inventeurs/découvreurs, A/V, ...), c'est devenu

une seconde nature de faire de même, inconsciemment, dans la vie de tous les jours et cela permet de mieux gérer les relations et de mieux comprendre les autres.

*Oublié donc le parcours
préétabli par moi !*

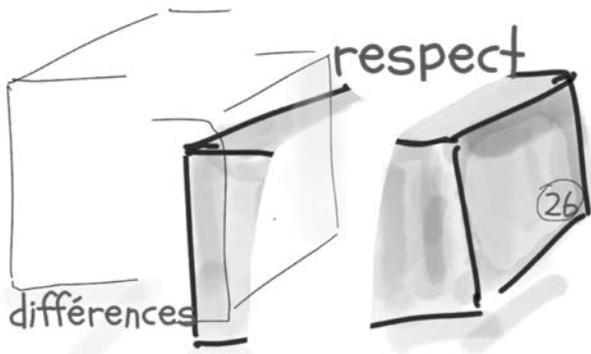
Une anecdote pour illustrer cela qui date de l'époque où nous venions de commencer notre formation en GM ! Je faisais la route pour l'école avec une collègue et amie. Arrivées à un carrefour, je lui dis qu'elle peut avancer après la voiture bleue. En bonne auditive, elle n'évoque évidemment pas l'élément « bleue » et démarre après la première voiture (alors que la bleue était la troisième !). Je me suis mise à crier et heureusement, tout s'est bien terminé. Comme quoi, avec la meilleure volonté du monde, on peut faire pire que bien !

Je suis extrêmement reconnaissante à Antoine de La Garanderie pour l'enrichissement que la GM a apporté dans nos vies !

Myriam Gysen

26

Socratiquement



Isabel Gurrea travaille dans l'associatif en alphabétisation. Elle a suivi un niveau de cinq jours et témoigne de ce que cela a changé pour elle.

Je suis collaboratrice administrative à Lire et Ecrire Bruxelles. Mes collègues m'ont conseillé de suivre une formation en gestion mentale.

Je me suis souvent posé la question de savoir pour quelle

raison les autres ne comprenaient pas toujours ma logique.

Cette formation m'a permis de me rendre compte que ce qui est clair pour moi ne l'est pas toujours pour les autres.

Avant cette formation en gestion mentale, je m'énervais car je n'étais pas toujours comprise et mes demandes étaient souvent suivies de réponses vaines ou incomplètes.

Je me suis rendu compte que nous sommes tous différents face à la compréhension des messages que nous voulons faire passer et que, dès lors, prendre conscience de comment fonctionnent les autres personnes qui nous entourent, tout en comprenant également notre propre fonctionnement, c'est essentiel.

Depuis plusieurs d'années, je pensais être visuelle alors qu'*in fine*, je suis prioritairement auditive et je retiens beaucoup plus de choses en écoutant. Contrairement à ce que je croyais, mettre tout par écrit n'est donc pas la meilleure méthode. J'ai intérêt à me parler et à réentendre les informations. Le gain de temps que j'en retire n'est pas dédaignable.

J'ai appliqué la gestion mentale aux études de mon fils.

Auparavant, nous passions des heures à travailler ensemble sans grand succès, mais depuis que j'ai instauré les cartes mentales avec un temps pour l'évocation, mon fils retient plus facilement la matière et ses résultats s'en ressentent.

Actuellement, je ne m'énerve plus quand je suis face à une personne qui a du mal à me comprendre, j'applique ce que j'ai appris à cette formation.

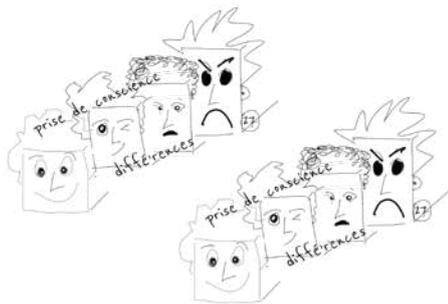
La découverte de la gestion mentale m'a donc aidée à mieux comprendre les autres, facilitant ainsi la communication, que ce soit au travail ou en privé. Je ressens nettement moins de difficultés.

J'ai suivi beaucoup de formations. Jamais je n'aurais pensé que celle-ci pouvait m'apporter autant de positif dans mes échanges avec les autres.

*Je ne m'énerve plus
quand je suis face à une personne
qui a du mal à me comprendre.*

*Isabel Gurrea
Asbl Lire et Ecrire, Bruxelles*

Étonne-moi !



Sophie Acquisto est logopède/orthophoniste et formatrice en Gestion mentale.

Voilà 10 ans qu'elle travaille dans un centre de réinsertion socio-professionnelle qui organise des formations pour des demandeurs d'emploi peu qualifiés. Elle offre un soutien en Gestion mentale à ces demandeurs d'emploi (= les apprenants) et à les personnes chargées de les former (= les formateurs, qui sont des professionnels dans leur métier, mais n'ont pas de formation pédagogique).

Elle nous confie ici des extraits de témoignages qui se déclinent en deux parties suivant son public.

1) Témoignages des apprenants issus des Centres d'insertion socioprofessionnelle

- Je découvre mon fonctionnement. Je fais plus de liens. Je suis moins vite bloqué devant une situation problème.
- Waww j'ai une pensée ! je fais tout ça dans ma tête ?!
- Si j'avais su que j'avais tout ce potentiel en moi j'aurais regardé et vécu mon parcours scolaire autrement...

Commentaires de Sophie

A la fin des différentes initiations que je leur donne, il y a souvent de fortes émotions qui ressortent.

D'abord de la tristesse ; pourquoi ? car ils sont tristes qu'on ne leur ait pas appris ça plus tôt, que personne n'ait pris le temps de les questionner sur le « comment ? » et que le « pourquoi » ait été la question centrale de leur apprentissage.

Il y a aussi de la colère liée au milieu scolaire qu'ils ont vécu, un système dans lequel ils ne se retrouvaient pas, non adapté à leurs profils.

Et après avoir déposé leur ressenti il y a un sentiment de renouveau qui apparaît, de bien-être, de satisfaction qui émane d'eux, du cours et qui se transfère sur les autres modules de leur formation.

Le transfert s'opère aussi auprès de leurs enfants, ils sont fiers de pouvoir leur partager cette pédagogie, de leur faire découvrir L'Évocation, de jouer avec ce temps d'apprentissage au quotidien. La gestion mentale leur permet d'aborder un thème très tabou avec leur enfant : la scolarité.

*Waww j'ai une pensée !
je fais tout ça dans ma tête ?!*

2) Témoignages de formateurs issus des Centres d'insertion socioprofessionnelle

- Quelle belle découverte ce dialogue pédagogique, ceci me permet d'enfin bien guider mes apprenants !
- Quelle rupture avec l'enseignement classique ! Quelle ouverture !
- Grâce à l'évocation je vais pouvoir atteindre mon objectif : celui d'accompagner mes apprenants vers une autonomie ! Merci LA Gestion mentale.
- Laisser plus de temps aux apprenants de s'exprimer change fondamentalement mon cours !
- Ne pas présenter deux perceptions en même temps ! quel changement positif pour les apprenants !
- Grâce à la Gestion mentale je peux à présent accompagner les apprenants vers un enrichissement de leurs compétences en utilisant la palette évocative.
- La Gestion mentale est un outil qui m'a aidé à voir le côté positif des stagiaires qui me sont confiés.
- Découvrir d'autres fonctionnements me permet de revoir ma posture de formateur et ainsi m'adresser à TOUS les apprenants.

Commentaires de Sophie

Au début des formations, les formateurs sont déstabilisés par cette approche qu'est la Gestion mentale, car ils réalisent qu'ils ne tiennent pas toujours compte de tous les profils pédagogiques face à eux, qu'ils sont, des fois, trop axés sur leur propre fonctionnement. Certains culpabilisent de ne pas l'avoir constaté plus tôt, d'autres ont cherché des solutions mais sans résultats ; ils sont alors émerveillés d'enfin trouver une approche adaptée à leur public si diversifié.

Ils ressortent des modules de formation avec une meilleure estime d'eux-mêmes car ils ont trouvé leur juste place de formateur, le rôle du silence, le rôle de l'évocation... ils se sentent mieux dans leur fonction et en constatent rapidement les effets bénéfiques sur leurs apprenants...

*La Gestion mentale est un
outil qui m'a aidé à voir
le côté positif des stagiaires
qui me sont confiés.*

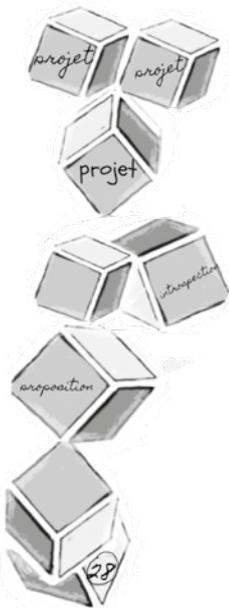
*Découvrir d'autres
fonctionnements me permet
de revoir ma posture de formateur
et ainsi m'adresser
à TOUS les apprenants.*

Sophie Acquisto

Valérie Henrotin est institutrice de formation. Elle est formatrice en Gestion mentale et elle intervient également dans la formation de demandeurs d'emploi. C'est deux de ses expériences auprès de ce public qu'elle nous raconte ci-dessous.

28

Tu peux le faire !



Depuis 3 ans, j'interviens auprès de demandeurs d'emploi qui suivent un module de formation dans le but de dynamiser leurs recherches.

Dans ce cadre, des séances individuelles de gestion mentale sont intégrées à leur horaire (environ 5 séances en 3 mois). Chacun détermine ainsi avec moi un ou deux objectifs à travailler en vue d'encore développer de nouvelles connaissances ou compétences.

Voici un exemple vécu avec un homme de 58 ans – ouvrier dans des ateliers de ferronnerie-soudure pendant 30 ans.

Lors du premier entretien, cet homme est très tendu. Il m'annonce rapidement qu'en réalité il ne souhaite pas retrouver du travail. Il ne sait pas vers quoi aller et revient à plusieurs reprises sur l'idée qu'à son âge il ne peut plus évoluer. Physiquement fatigué, il a du mal à envisager une « reconversion » forcée. Avant de s'inscrire à ce module de formation, il a déjà suivi un cycle d'initiation à l'informatique qui ne lui a pas plu. Il ne sait toujours pas vraiment utiliser un ordinateur pour faire des recherches d'emploi et postuler. Persuadé qu'il n'est plus capable de retenir quoi que ce soit, il préférerait que je le laisse tranquille. Je lui demande alors s'il existe un domaine dans lequel il se sent bien et où il a développé des connaissances. Il me présente sa passion pour l'aromathérapie avec les plantes et les huiles essentielles. Cela me permet de lui suggérer de partir de là pour identifier ses forces. Je lui explique qu'il pourrait les utiliser pour avancer aussi en informatique. D'emblée, il me rétorque que pour les « domaines moins intéressants » (c'est-à-dire l'informatique), il n'y a plus moyen de progresser. L'aromathérapie est pour lui un domaine facile, puisque « c'est intéressant ». De plus, il ne souhaite pas qu'on mêle cette passion à sa situation problème. Je n'aurai donc pas l'occasion de l'interroger à ce propos. Il accepte néanmoins de se demander comment il met certaines choses dans sa tête. Nous partons d'un document qu'il a reçu. Il se rend assez vite compte qu'il utilise habi-

tuellement des évocations visuelles, en première personne, auxquelles il peut ajouter quelques évocations verbales. Il ne pense pas utiliser d'évocations kinesthésiques. Ses évocations sont le plus souvent concrètes ou schématiques. Il fait un lien avec son travail dans les ateliers, où, spontanément, il mettait et gardait en tête les plans des pièces à fabriquer.

Ces premières prises de conscience semblent un peu le rassurer sur la démarche des séances en Gestion mentale. Elles sont ensuite complétées grâce à la notion de projet mental : je lui présente le triangle du projet d'attention en lui indiquant que ce sont les prémices du projet de mémorisation.

Il met de suite en évidence que son énergie face aux changements professionnels est particulièrement négative. Il pense d'ailleurs que cela le bloque sans doute. On dirait qu'il s'en veut. Je lui propose que cette formation soit l'occasion d'orienter son énergie vers le but suivant : s'entraîner à écouter ou regarder quelque chose avec l'intention de le mettre en tête. Il remarque aussi que son intention varie considérablement selon le contexte. En atelier, dans ses domaines de compétence, il avait bien l'habitude de mentaliser ce qu'il avait à faire. Par contre il constate que son intention est bien différente dans le contexte présent.

Sur base de ces premiers constats, il est d'accord que nos séances de gestion mentale répondent à l'objectif suivant :

« Mieux faire attention et mémoriser :

- Repérer ses forces et ses habitudes mentales pour les utiliser exprès.
- Les élargir si nécessaire.
- Les utiliser pour entrer dans des domaines qu'il trouve moins intéressants. »

Durant les séances suivantes, il entre de plus en plus dans la démarche. Il explique que, jusque-là, quand sa formatrice lui donne des renseignements pour qu'il utilise un ordinateur, son but est de « noter ce qu'elle dit pour ne pas oublier ». Très peu d'informations sont véritablement évoquées... Je lui soumetts la question suivante : comment « garder en tête » quelque chose qui n'a pas été « mis en tête » ?

28 - suite

Il comprend que s'il veut mémoriser, avant tout, **il peut** se donner l'intention de mettre en tête ce que sa formatrice lui transmet. « Il peut » : j'insiste toujours sur ce verbe à la place de « il faut » ou « il doit », pour mettre en évidence qu'il ne s'agit pas d'une contrainte supplémentaire, mais bien d'une **possibilité qu'il a en lui**. Généralement, il faut du temps pour que ce message passe. Les personnes reformulent souvent cela en : « Donc, je dois ou il faut que je mette en tête... ». A chaque fois, je reprécise : « En fait, vous ne devez rien, vous pouvez. C'est une possibilité que vous avez. »

C'est une grande découverte pour lui : il peut écouter sa formatrice POUR se fabriquer quelques images et visualiser ce qu'elle dit et ce qu'elle montre (les mots et expressions utilisés, ce qui apparaît à l'écran, les touches du clavier, ses mains, ...).

A partir de ce moment, je l'invite à expérimenter la mise en œuvre de ce projet. Quand sa formatrice lui parle ou lui montre quelque chose en rapport avec l'ordinateur, il a dorénavant l'intention de capter mentalement ce qu'elle apporte en activant les outils mentaux qui ont été mis en évidence (visualisation avec quelques commentaires et peut-être même quelques gestes). Il se rend également compte qu'en procédant ainsi, il peut remarquer les moments où des informations lui manquent et le signaler simplement à sa formatrice. Cela change profondément la dynamique avec laquelle il aborde sa formation et aussi cela amène enfin un contenu mental disponible pour envisager une mémorisation.

Le projet mental de mémorisation, à ce stade, se révèle bien moins inaccessible. Garder en tête ce qu'il y a installé ne lui semble plus si impossible. Il aborde avec sérénité le fait de s'imaginer en train de faire revenir ces évocations plus tard. Il se projette volontiers.

La détente est manifeste. Mais ce n'est pas tout. Il me donne l'impression de s'être « réveillé ». Il se rend compte que ce contenu mental est un premier pas pour mieux comprendre et demande de lui-même ce qu'il peut faire pour y parvenir. Il commence à se poser des questions. La présentation du triangle de la compréhension lui fait envisager de chercher ce que veulent dire les choses. Il réalise qu'il y a une logique à faire ressortir, qu'il peut mettre ensemble certaines idées, les organiser mentalement. Pour mettre en tête une procédure (par exemple, comment « enregistrer sous »), il peut ordonner les étapes en ajoutant des numéros sur ses images mentales.

A partir de là, ce qu'il note en informatique est le résultat de son travail mental.

Il me donne l'impression de s'être « réveillé ».

Suit alors un stage de 3 semaines durant lesquelles nous ne nous voyons plus. Il travaille à la caisse d'une grande surface. Avant son départ, je lui propose d'utiliser ces découvertes pendant son stage, puisqu'il y recevra des consignes qu'il aura à comprendre et retenir.

Au retour, visiblement enthousiaste, il raconte comment il a fait exprès de mentaliser les informations qui concernaient l'utilisation de la caisse : visualisation de l'écran et

quelques mimes des manipulations à faire (à ce propos, il constate bien la présence d'évocations kinesthésiques). Il met aussi en évidence avec fierté qu'il s'est mentalement projeté pour savoir le faire seul avec les clients suivants (projet de mémorisation) et que son énergie était équilibrée (troisième pôle du triangle). Son côté négatif, qui le minait, n'était plus présent.

Il envisage même de prolonger ce module de formation avec d'autres cours d'informatique.

Il résume ainsi ce qu'il peut poursuivre :

- Mettre d'abord en tête en images, et en gestes,
- Garder les choses en tête pour savoir comment faire la fois suivante,
- Se demander si c'est logique et compléter ses images mentales avec des numéros ou des couleurs pour y mettre de l'ordre.
- S'il ne comprend pas, se demander ce qu'il a déjà en tête, le tester et chercher les éléments manquants. Dire s'il n'a pas en tête et oser demander.

Au final, malgré les réticences du début, cet homme a participé à 9 entretiens (certains stagiaires ayant quitté le module de formation, il a demandé à prendre les plages horaires libérées). Il a attesté d'un regain d'énergie.

Mais un autre apport plus inattendu s'est produit. Assez vite en séance, ce monsieur, en couple depuis plus de 30 ans, a fait un lien avec le fait que son épouse lui reprochait souvent de ne pas l'écouter. Pourtant, disait-il, il la laissait parler avec sincérité, voyant bien qu'elle en avait besoin... Je lui ai demandé ce qu'il faisait mentalement, alors qu'elle lui parlait. Il répondit qu'il attendait gentiment qu'elle ait

fini. Je lui ai alors demandé s'il lui semblait possible d'essayer d'écouter sa femme avec l'intention de mettre son récit en tête (en images, peut-être...) ?

C'est avec joie qu'à l'entretien suivant, il s'exclama : « Hé, mais ça marche votre truc ! Je n'y avais jamais pensé ! »

Je fais l'hypothèse qu'il avait une forte habitude d'évoquer ce qu'il percevait visuellement (comme les plans des pièces à confectionner durant ses années en atelier),

Il commence à se poser des questions.

28 - suite

alors que la perception de messages oraux avait été moins entraînée et était restée sous-utilisée. Le projet d'attention lui a permis d'activer consciemment ses évocations, même s'il fallait traduire visuellement ce qu'il avait entendu. Son écoute n'est plus restée stérile.

Pour terminer, une autre anecdote nous montre ce que la gestion mentale peut apporter dans une vie de couple :

cet homme prenait soin de prendre les poussières, mais son épouse se désolait que les objets décoratifs changent de place à chaque fois. De son côté, il s'en moquait et

disait que c'était bien des préoccupations féminines ! Mais quand je lui ai demandé s'il savait comment ces objets étaient disposés, il m'avoua qu'il était incapable de le dire. Une fois qu'il a réalisé qu'il nettoyait de façon mécanique,

il a pu envisager de prendre quelques secondes pour mettre en tête la disposition des objets avec l'idée de les replacer ainsi à la fin du nettoyage.

Pour lui, il était question de traduire en évocations verbales ce qui était sous ses yeux.

Et là aussi : « Ça a marché ! ».

Ça a marché !

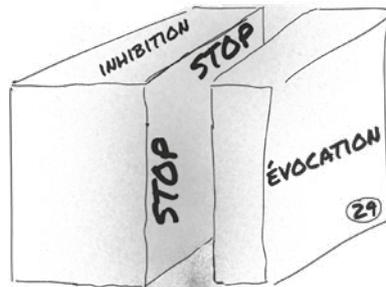
Valérie Henrotin

29

Voici un autre témoignage, toujours dans le contexte des interventions auprès des demandeurs d'emploi. La plupart ont déjà suivi un module de mise à niveau en informatique. Pourtant, certains n'arrivent toujours pas à utiliser un clavier (comment faire une majuscule ou un accent circonflexe, comment accéder aux chiffres et aux points, comment revenir en arrière, comment effacer quelque chose écrit plus haut dans le texte, comment faire un nouveau paragraphe...). Il m'arrive donc régulièrement de les accompagner pour qu'ils intègrent ce qui leur a pourtant déjà été présenté en formation. Nous repartons du syllabus qu'ils ont reçu pour y identifier les choses à connaître, vérifier qu'elles sont comprises et mémorisées et les tester en manipulant l'ordinateur.

Outre les projets d'attention, de compréhension et de mémorisation, ce qui est souvent essentiel dans ces accompagnements réside dans le fait de distinguer le temps d'évocation du temps d'action.

Quand les stagiaires en formation veulent faire quelque chose via le clavier, je les invite à... d'abord enlever les mains du clavier ! J'explique qu'ils pourront ainsi se donner un temps mental afin de repenser aux informations connues. Sans cela, ces personnes appuient souvent sur des touches ou



Sans les mains

cliquent au hasard. Ces sortes d'essais-erreurs produisent des effets aléatoires à l'écran. Elles en sortent généralement encore plus embrouillées qu'avant.

Proposer une procédure toute simple, comme « **1) penser 2) mains sur le clavier** » les amène à calmer

leurs actions compulsives. Les stagiaires réalisent qu'avant d'appuyer sur une touche, il est préférable de savoir ce que cela va avoir comme effet précis à l'écran.

En procédant ainsi, ils remarquent qu'il est possible de mieux diriger leurs actions : un projet de réflexion émerge... Ils se sentent ainsi moins effrayés ou énervés au contact de cette machine. Ils envisagent d'enfin pouvoir « piloter » un ordinateur.

De plus, ils réalisent que cette perspective a une condition : avoir en tête ce que chaque touche permet. Loin de les décourager, cela soutient plutôt la dynamique de compréhension et de mémorisation des éléments abordés lors de

leur formation. Pour pouvoir « piloter » un ordinateur, ils cherchent dorénavant à avoir les idées claires. Ils savent que c'est essentiel et s'activent dès lors en ce sens.

Distinguer le temps d'évocation du temps d'action.

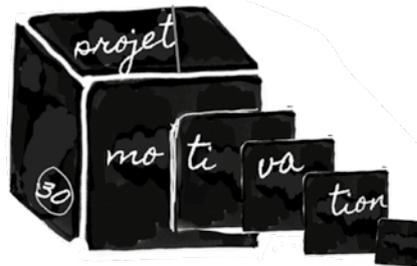
Se donner un temps mental.

Calmer leurs actions compulsives.

Valérie Henrotin

Les trois témoignages suivants nous viennent de Michèle Naples, professeure de français dans une section fermée d'un hôpital bruxellois. Elle s'occupe d'adolescents souffrant de graves troubles psychiatriques. Michèle est également formatrice en Gestion mentale.

30



Longue-vue

Tous les jeudis après-midi nous animons un atelier art-écriture pour les jeunes hospitalisés en psychiatrie. Théoriquement les jeunes inscrits en début de projet (un projet couvre 5 à 6 séances) sont présents à chaque atelier. Mais la réalité est souvent éloignée de la théorie...

Nous animons cet atelier à 4 adultes et chacun accompagne 1 jeune dans les différentes tâches données par les consignes au fil de l'atelier. Mais étant donné l'absentéisme (pour des raisons très diverses : fugue, visite du juge, départ anticipé, oubli de l'équipe soignante, mal-être du jeune...) nous en prenons souvent 1 ou 2 en plus pour être sûrs d'avoir un nombre suffisant d'élèves.

Il arrive donc fréquemment que les élèves présents aient manqué quelques séances ou ne puissent participer que pendant une partie des 2 heures prévues. Pourtant, toutes sortes de stratégies sont mises en place pour les motiver un maximum :

- des sujets attrayants : Halloween, Keith Haring, notre participation à un parcours d'artistes, la mythologie égyptienne et la construction d'un temple...
- des mises en scène surprenantes pour les accueillir dans l'atelier.
- un goûter surprise en fin d'atelier.
- un enthousiasme volontaire de notre part.
- des visites extérieures (musées, galeries d'art, sites naturels...) pour nourrir leur culture (souvent pauvre) et leur imagination.
- une finalisation publique pour valoriser leurs travaux : exposition dans nos murs ou en dehors, article dans le journal de l'école, parcours d'artistes...
- une bonne humeur affirmée !

Vous comprenez que tout est mis en place pour que ces jeunes en décrochage scolaire trouvent un intérêt dans l'activité et soient motivés à y participer, ce qui est le cas la plupart du temps.

Et pourtant... il arrive que ça ne se passe pas très bien, il arrive qu'en fin de séance, nous nous disions : ils étaient « difficiles » aujourd'hui et, en analysant ces « difficultés » *a posteriori*, je me suis rendu compte qu'il manquait ces jours-là un élément essentiel : la mise en projet en début d'atelier !

En quoi consiste cette mise en projet ? Elle comprend les différentes facettes de notre triangle du projet : but, moyens, motivation.

Nous les accueillons d'abord dans l'état dans lequel ils arrivent (je rappelle qu'ils résident dans une unité psychiatrique où ils vivent parfois des situations douloureuses). Nous prenons donc, si nécessaire, un moment (le plus court possible) pour en parler, reconnaître leur(s) difficulté(s), voire les identifier et mettre des mots dessus.

Nous ne les questionnons pas sur leur motivation : elle est sans doute assez faible *a priori*, comme pour tous les élèves en difficulté. Mais en abordant les points suivants : objectifs et moyens, nous les rebranchons sur le plaisir des séances précédentes et sur l'anticipation du plaisir de la réalisation finale.

Nous rappelons ensuite le projet à long terme de notre atelier, (expo, article, spectacle...) et les différentes étapes qui permettront d'y arriver, ce qui nous amène à l'objectif du jour : peindre ma sculpture, mettre mon texte en valeur, terminer un collage... Et nous rappelons ensemble les stratégies pratiques à mettre en œuvre, ce qui pourrait nous faciliter la tâche, qui pourrait aider qui et comment, et enfin le matériel nécessaire à chacun.

Cette mise en projet ne prend que quelques minutes mais elle est indispensable ! Les jours où nous en avons fait l'économie pour des raisons diverses (urgence et manque de temps, absence de la personne qui s'en occupe, trop longue attente d'élèves qui n'arrivent pas et impatience des autres...), ces jours-là, les jeunes sont « difficiles » : leur motivation a disparu, ils bâclent le travail, ils sont trop envahis par d'autres problèmes... Je pense - sans nous flageller car nous sommes nous aussi mis en difficulté par

ces conditions extrêmes - que cette difficulté que nous leur attribuons relève en réalité de notre responsabilité : nous ne les avons pas mis en projet !

Et le fait de le savoir, d'être conscient de l'importance de

ce moment stratégique, nous permet de mieux le pratiquer en choisissant consciemment cette méthodologie plutôt qu'une autre.

Cette mise en projet ne prend que quelques minutes mais elle est indispensable !

Michèle Naples

Quand lama fâché...



Brandon arrive un jour à l'activité dans une grosse colère mais alors une très grosse colère. Et nous savons que, quand Brandon est en colère, il est littéralement « possédé » : il ne reconnaît plus les personnes, qu'il aime pourtant, et si on se met sur son chemin, il peut devenir très violent et dangereux.

Impossible donc de commencer une activité quelle qu'elle soit sans gérer cette colère dévastatrice.

Je connais bien Brandon : je lui donne des cours de français (à 17 ans il sait à peine reconnaître quelques mots familiers mais la lecture n'est pas acquise) et je le vois à l'atelier relaxation et à l'atelier art-écriture qui devait commencer au moment où il est arrivé.

Que faire face à cette boule de rage ingérable ?

Je m'approche de lui dans une position humble, la tête penchée, et je lui parle en douceur en appliquant le calibrage (outil de PNL) : je démarre ma phrase sur le même ton que lui et je diminue le volume et l'agressivité du ton pour aller vers la douceur, espérant qu'il fera de même.

Il se laisse approcher et je lui propose de nous poser dans le fauteuil tout proche où nous nous asseyons côte à côte. Il continue à hurler : « J'en ai marre, je vais la tuer, c'est une s... » et à faire de grands gestes des bras. Moi, je continue à lui parler calmement et j'essaie de comprendre la cause de sa colère. Sa mère lui avait promis qu'elle viendrait lui rendre visite et, une fois de plus, elle ne tiendra pas sa promesse. Je mets alors des mots sur la colère de Brandon et tout en lui parlant je pose une main sur son épaule, sur son bras puis sur sa main et je recommence ce trajet plusieurs fois. Ce ne sont pas des caresses, juste une main posée qui se veut apaisante comme nous le pratiquons dans les exercices de visualisation en relaxation. Brandon me laisse faire et le volume de sa voix commence enfin à diminuer.

Je tente alors une autre approche : lui parler de son émotion pour mieux la comprendre. Je lui dis que sa colère est justifiée, qu'il a raison d'être en colère contre sa maman et que peut-être un autre sentiment se cache derrière cette grosse colère, de la déception, de la tristesse ? Il s'est arrêté de parler et tout à coup, il s'effondre en larmes. Pour moi c'est gagné car quand il pleure il n'est plus dangereux. J'ai proposé d'appeler sa psychologue pour qu'elle vienne parler avec lui (mes collègues l'avaient déjà avertie) et Brandon a accepté. Une demi-heure plus tard il rejoignait notre atelier, aussi sympa que les autres fois et beaucoup plus calme.

Mais où est la gestion mentale me direz-vous ? Eh bien je m'aperçois, après cette intervention, que la gestion mentale est comme une seconde peau : elle réside dans plusieurs éléments dont je ne me suis rendu compte qu'*a posteriori* car il fallait agir dans l'urgence et je n'ai pas réfléchi à une stratégie avant d'intervenir.

La gestion mentale réside ici dans la posture d'écoute que j'ai prise face à Brandon : je l'écoute sans jugement, avec une volonté affirmée de mieux le comprendre de la même façon que lors d'un dialogue pédagogique. Je lui ai posé des questions, puis j'ai reformulé à l'identique, puis j'ai reformulé en transformant ce qu'il me disait en termes d'émotions (colère, rage) et enfin j'ai reformulé en faisant des propositions d'interprétation de ce qu'il me disait (tristesse) et là, il s'est reconnu et s'est apaisé.

De la même façon que l'on sent l'élève s'apaiser et reprendre confiance en lui quand, dans les dialogues pédagogiques, on comprend avec lui son fonctionnement et on lui propose de bonnes stratégies d'apprentissage.

Brandon n'a pas appris une matière scolaire mais, par le dialogue pédagogique, il s'est senti reconnu et a pu se reconnaître lui-même dans ses émotions légitimes. C'est aussi un apprentissage.

Que faire face à cette boule de rage ingérable ?

Il s'est senti reconnu et a pu se reconnaître lui-même dans ses émotions légitimes. C'est aussi un apprentissage.

Michèle Naples

Où est la sortie ?



Un de mes collègues, coordinateur de l'équipe, se plaignait de n'être pas entendu par ses supérieurs. Je l'apprécie beaucoup car nous partageons et défendons les mêmes valeurs au sein de l'institution psychiatrique dans laquelle nous occupons de garçons adolescents. (Lui coordonne les 5 animateurs et je fais partie des 4 enseignantes.)

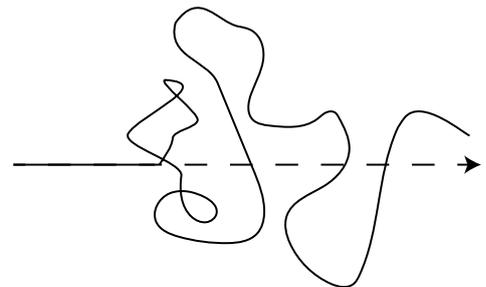
Or, en l'écoutant lors de nos réunions d'équipe, j'avais déjà observé auparavant sa façon de prendre note de nos décisions : il notait tout linéairement de sa petite écriture plate et allongée. J'ai alors proposé de résumer nos décisions dans un tableau reprenant en abscisses les personnes, leurs tâches et le matériel nécessaire et en ordonnées l'organisa-

tion chronologique. Tout était noté et clairement lisible en une seule page.

Suite à sa plainte de n'être pas entendu, j'ai affiné ma grille de lecture de son attitude pour constater qu'il pratique énormément de digressions dans son discours, digressions qui entraînent des commentaires de la part de l'équipe et qui nous entraînent sur d'autres sujets que celui de la réunion, ce qui rallonge considérablement le temps nécessaire.

J'ai observé également que toutes ses digressions sont portées par un énorme souci du respect de chacun : mon collègue ne veut blesser personne et tient à ce que chacun trouve sa place et se sente bien dans l'équipe. C'est ce qui fait sa qualité de chef mais c'est ce qui nuit à la clarté de son discours et parfois à sa prise de décision.

Pour vous représenter graphiquement son discours, imaginez une ligne droite : le contenu de son message. Puis imaginez, partant de cet axe, une première boucle puis plus tard une deuxième, une troisième, etc. Vous pouvez aussi ajouter quelques petites boucles supplémentaires à chacune des boucles principales et vous comprenez que le discours devient interminable et parfois difficile à suivre...



Vous l'aurez compris : mon collègue est d'abord porté par un énorme projet d'être auprès des êtres puis par une pensée linéaire qui suit sa ligne mais bifurque sans cesse (à cause de ce projet de respect de chacun), perdant de vue son objectif final, le noyant dans un discours interminable et le faisant oublier par ses collègues qui ne savent plus où il voulait en venir. Ce fonctionnement nuit à la communication efficace, que ce soit en équipe ou auprès des supérieurs (d'autant plus que ceux-ci sont mus par d'autres projets, d'ordre financier, qui ne rejoignent pas toujours les nôtres, d'ordre humain).

Lorsqu'il m'a fait part de son désarroi, je lui ai proposé une lecture « gestion mentale » de son discours. Je lui ai proposé aussi de clarifier ses objectifs avant de prendre la parole (donc de préparer son « discours ») et de se contraindre à exprimer d'abord ses objectifs finaux PUIS d'aborder les précautions oratoires qui, chez lui, prennent toute la place car elles correspondent à ses priorités émotionnelles et à ses valeurs.

Il s'est montré très intéressé et m'a remerciée pour ce regard qu'il n'avait jamais eu sur lui-même mais peu de choses ont changé dans sa pratique à ce jour et sa demande n'est pas allée plus loin.

Quelques entretiens suivis d'exercices pratiques seraient peut-être nécessaires...

Michèle Naples

Dans un autre registre, Michèle Naples observe ses petits-enfants, en compagnie de Céline Desruelles, sa belle-fille, également formée à la Gestion mentale

33

Premiers matins du monde

Un autre regard sur mes petits-enfants.

Je suis l'heureuse grand-mère de 2 petits enfants de 1 et 4 ans. Et, comble de bonheur, leur maman, Céline, ma belle-fille, est institutrice formée à la gestion mentale. Nous avons ainsi de nombreux centres d'intérêt en commun.

Nous voici donc, telles des fées penchées sur le berceau ou telles des chercheuses sur un objet d'étude, à observer nos deux petits bouts d'hommes et à décortiquer chacune de leurs réactions, à la recherche de leur profil. (J'exagère un peu mais il y a de ça...)

Première réponse à une question souvent posée lors des formations : à partir de quel âge l'enfant évoque-t-il ? Dès le plus jeune âge ! Céline me raconte qu'Alice (1 an) adore être chatouillée et que cela la fait rire aux éclats. Mais il suffit pour la faire rire de se préparer à la chatouiller, d'agiter les mains au-dessus de son petit ventre et le rire d'Alice fuse avant même que sa maman la touche.

Une stagiaire me racontait le même phénomène avec son nourrisson lors de la dernière canicule : elle le rafraîchissait avec un vaporisateur d'eau sur le visage et elle observait que dès qu'elle préparait le spray devant le visage du petit, il fermait les yeux, prêt à recevoir les gouttes d'eau rafraîchissantes. Comme Alice, il anticipait par l'évocation du ressenti.

Puis, chez le « grand », il y a eu la période du « non ». Bien sûr, on sait que tous les enfants passent par une phase d'opposition mais nous observons que, chez

Eliott, cette habitude perdure : il commence la plupart de ses phrases par « Oui, mais... ». Sa maman y voit clairement un fonctionnement d'opposant.

J'ajouterais que j'y vois aussi un besoin de s'approprier les choses par lui-même : il veut tout expérimenter et transforme les procédures à sa façon, toujours un peu différente



de la nôtre. « Et si on faisait comme ça ? » C'est-à-dire autrement. Opposant, transformateur, 1ère personne ?

Une autre de ses caractéristiques est la structuration de ses discours dans le temps : il organise ses phrases avec énormément de liens logiques : « par contre, pourtant, mais, .. » et celui qui revient le plus souvent c'est : « d'abord, ensuite, et puis, ... ». Il est par ailleurs extrêmement bavard et exprime tout ce qu'il pense en commençant chaque phrase par « Miche ? » pour s'assurer que je l'écoute.

Réflexion de sa maman : « Il est en train d'apprendre à écrire son prénom « en lettres bâtonnets » Et j'ai bien l'impression qu'il se raconte les lettres : on les

lui décrit : une grande barre verticale, trois petites horizontales... et quand on essaye de le lui faire de mémoire, je n'ai pas l'impression que c'est l'image de son prénom qui revient en premier, il nous raconte exactement ce qu'on lui avait dit pour décrire les lettres. »

Il est attentif aux personnes mais je pense qu'il a quand même une préférence pour une présence auprès des choses : les machines le fascinent. Déjà tout petit il repérait auditivement le passage d'un avion, l'arrivée du

camion-poubelle ou le travail des jardiniers et pour chacune de ces machines, il était impératif d'aller aussitôt les observer en pleine action, comme pour vérifier et prolonger l'évocation qu'il s'en faisait.

Enfin, ce qui me fascine et me ravit c'est cet enthousiasme permanent pour la découverte du monde et cette attention exacerbée

à tout ce qui se passe autour de lui : il voit tout, commente tout et relève plutôt les différences, les modifications, les nouveautés. Et la question « Pourquoi... ? » est posée 100 fois par jour, au risque d'épuiser son entourage ou d'attirer des réponses fatiguées du genre « Je n'en sais rien », ce qui est parfois vrai tant ses questions se font pointues.

Peut-être que les enfants en difficulté n'ont pas eu les réponses à leurs questions, pourtant si naturelles, et par manque de réponses, se désintéressent du questionnement...

Par exemple la chanson « Au clair de la lune » contient l'expression « Pour l'amour de dieu ». Eliott écoute attentivement la chanson jusqu'au bout puis pose la question : « qu'est-ce que ça veut dire « l'amour de dieu » ? Et nous voici partis dans une discussion philosophique sur qui est dieu et pourquoi on invoque son amour... à 4 ans ! Alors que je chantais pour l'endormir...

Réflexion de la maman : « En ce qui concerne les questions philosophiques, j'ai eu droit à « Maman, c'est quoi être amoureux ? » pas facile comme question ! Je n'y suis pas préparée, il n'a que 4 ans !!

J'ai aussi dû lui expliquer pourquoi on met des insecticides sur les fruits et les légumes et pourquoi on les lave quand on mange la peau.

Les questions fusent dans sa tête... on essaye d'y répondre le plus souvent possible, parfois, on essaye que ce soit lui qui nous apporte la réponse à sa question si elle a déjà été posée, ou s'il a déjà toutes les infos pour y répondre tout seul.

Peut-être que les enfants en difficulté n'ont pas eu les réponses à leurs questions, pourtant si naturelles, et par manque de réponses, se désintéressent du questionnement... »

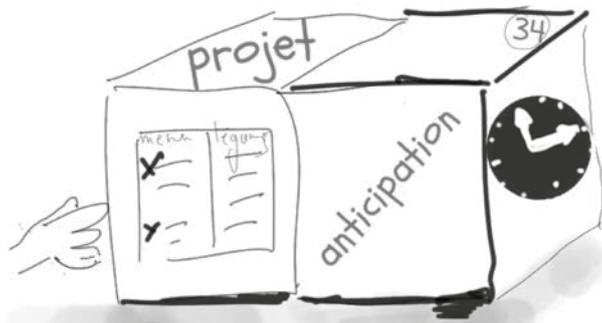
Expliquant et découvreur dans un 1^{er} temps, Eliott se fait aussi inventeur en cherchant à combler les manques de ce monde qui s'offre à lui. C'est le moment où ma vigilance de grand-mère doit entrer en action car son imagination est sans limite, surtout pas celles de la prudence. « Miche, si on faisait autrement ? »

Vous l'aurez compris, observer mes petits-enfants sous la loupe de la gestion

mentale est un vrai bonheur pour moi. Et j'ai bien l'impression qu'à cet âge-là, toutes les formes d'intelligence sont présentes, même si certaines prédominent. Je pense alors aux adolescents qui ont des difficultés à élargir leur profil : auraient-ils perdu leurs multi-compétences d'enfant ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?... J'espère que nous, adultes entourant Eliott et Alice, nous arriverons à préserver cet enthousiasme à apprendre le monde et cette énergie à mettre en œuvre toutes les stratégies nécessaires.

Miche, si on faisait autrement ?

Michèle Naples et Céline Desruelles



Chez Bonne-Maman

Anne Moinet, également formatrice en Gestion mentale et grand-mère observe elle aussi ses petits-enfants.

« Je suis la grand-mère d'un petit diabolin de 6 ans et je l'accueille avec grand plaisir le mercredi après-midi (du moins en période non confinée...). Comme pour son grand frère il y a quelques années, le moment où sa maman vient le chercher pose problème : il est content de la voir, mais en même temps, il n'a pas envie d'interrompre le jeu en cours et de quitter notre maison. Alors, il traîne, il refuse de mettre ses chaussures, il

est pris d'une surdité soudaine. Tout est bon pour retarder le moment de la séparation.

Constatant ce phénomène récurrent - en faisant revenir les réminiscences de scènes similaires avec le frère aîné - j'ai décidé, il y a quelques mois, de mettre le jeune homme en projet de gérer correctement le départ. Un quart d'heure à l'avance, je le préviens que sa maman va venir le chercher et je lui demande comment il va gérer la transition entre notre maison et la sienne. La première fois que je lui ai posé la question, il a réfléchi et m'a répondu : « Je vais déjà remettre mes chaussures. » Et le départ ce jour-là n'a posé aucun problème. Depuis lors, cette anticipation de l'arrivée de sa maman est devenue une habitude et les séparations se passent beaucoup mieux.

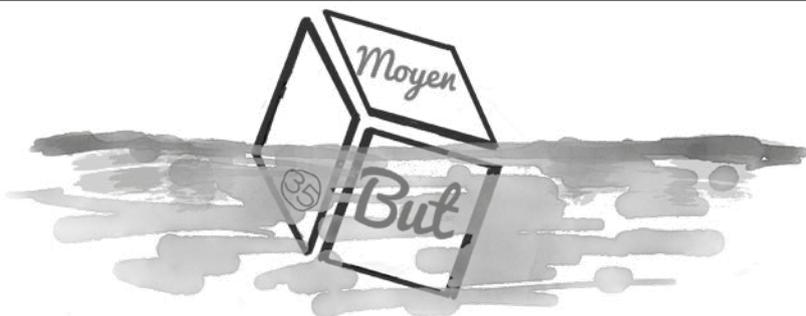
Cela me rappelle d'autres séquences, avec mes petites-filles. Plus jeunes, elles étaient assez capricieuses dans le domaine de la nourriture. Elles rechignaient à manger des légumes, malgré le fait que je mettais un point d'honneur à leur en présenter plusieurs. Cela m'inquiétait et m'agaçait fortement. J'avais tendance à me fâcher et à les priver de dessert, ce qui les contrariait vivement. J'ai alors pris l'habitude de leur annoncer le menu avant le début du repas, en leur disant qu'elles pouvaient faire l'impasse sur un légume, mais qu'elles devaient en manger deux autres pour avoir accès au dessert. Cela a tout changé : je leur laissais un choix et je leur permettais d'anticiper les conséquences de leur choix. Très rapidement, leur comportement a changé... et le mien aussi. Les repas sont redevenus des moments d'échange agréable.

Trouver l'équilibre entre l'apprentissage des règles sociales (« éduquer » étymologiquement signifie « conduire hors de ») et l'épanouissement de la personnalité n'est pas facile : il faut naviguer entre les contraintes et les choix personnels. Mais il me semble que le fait de permettre à l'enfant de se mettre en projet de gérer le respect des règles en connaissant à l'avance le but de l'action demandée et en lui laissant le libre choix des moyens est efficace, d'autant plus qu'on lui laisse une part d'autonomie, ce qui rend le projet positif.

La mise en projet n'est pas utile seulement dans le cadre de l'apprentissage scolaire, mais aussi dans celui de la vie. »

*Cela a tout changé :
je leur laissais un choix et
je leur permettais d'anticiper
les conséquences de leur choix.*

Anne Moinet



Etangdons-nous

Luc Fauville, praticien en Gestion mentale, utilise nos concepts pour harmoniser sa vie de couple.

Les projets de sens peuvent aider à mettre des mots sur ce que nous vivons spontanément. Ils peuvent sortir les personnes

enfermées dans leur propre modèle, ils permettent d'inviter l'autre à comprendre la différence...

« Construire un étang à deux bassins, le deuxième à 2 m de hauteur, c'est, dans ma tête inconcevable, c'est de la pure folie... Mais voilà, après de nombreuses conversations et tentatives de persuasion, je me laisse finalement convaincre...

Il faut d'abord enlever la haie, jusque-là, pas de soucis. Et puis, après, comment fait-on ? il faut creuser un trou pour y verser l'eau, mais à 2 m de hauteur ??? Et là, je bloque une fois de plus, je ne vois absolument pas à quoi ça peut ressembler, comment il faut s'y prendre. Je veux bien aider à réaliser, mais j'ai besoin de comprendre comment on va s'y prendre, pourquoi on le fait de cette façon, par où commencer, et puis l'étape suivante, que va-t-on faire de la terre, où la mettre en attendant, etc.

Mon homme est exaspéré par mes hésitations, mes questions ; moi, je suis exaspérée par l'absence de réponses claires. Je ne vois pas le résultat final, je ne peux pas m'imaginer, l'évoquer si vous voulez, et cela me bloque.

Et c'est là qu'intervient Hélène Delvaux, qui nous a présenté « les projets de sens » deux jours plus tôt lors d'une journée de formation à l'école. Et à peu près simultanément, nous nous rendons compte que nous ne fonctionnons pas du tout de la même façon : moi, j'ai besoin d'avoir une image plus ou moins précise du résultat final. Et en même temps, je sais qu'elle changera plusieurs fois en cours de réalisation, mais cette image du produit final, c'est ce qui me met en mode 'on'. Sans ça, je ne peux pas, je reste en mode 'off'.

Mon homme, par contre, avance pas à pas. Il a une idée approximative du résultat final et ça lui suffit pour avancer : on va toujours faire ça, puis ... on verra. Il improvise tout le temps, il rebondit sur toutes les situations, il trouve toujours une solution aux problèmes rencontrés – pas nécessairement dans la minute, mais ce n'est pas important, nous avons et prenons le temps nécessaire.

Et nous formulons cette observation autour d'une tasse de café pour apaiser la tension. Rien que le fait qu'il mette des mots, me décrit plus précisément l'objet final, a suffi : nous nous sommes levés, avons repris nos pelles en mains.

Aujourd'hui, un bassin est là, à 2 m de hauteur, nous le regardons tous les jours, parfois seuls, parfois ensemble, il nous procure vraiment beaucoup de plaisir.

Depuis ce jour-là, la mise en route de nos travaux se déroule beaucoup plus facilement. Nous partageons notre ressenti, la vision de nos buts et de nos moyens. Nous restons chacun avec notre mode de fonctionnement, mais nous sommes aussi conscients du mode de fonctionnement de l'autre. Et c'est ça qui nous met, ensemble, en mode 'on'. »

Nicole a besoin d'avoir une idée claire du résultat. C'est la finalité qui va la mettre en marche. Il lui est nécessaire d'anticiper le but final et elle s'accommodera des moyens s'ils sont adaptés à la finalité.

Luc prend plaisir à faire, il est attentif aux moyens nécessaires pour atteindre l'objectif qu'il s'est plus ou moins fixé. Il éprouve du plaisir à inventer des moyens à chaque étape du déroulement. Il est amoureux de l'activité elle-même, de la création de cet étang à deux étages.

Sachant cela, Nicole et Luc discutent avant chaque entreprise commune et cette discussion amène beaucoup de sérénité et de respect au sein du couple.

Luc Fauville

Nous restons chacun avec notre mode de fonctionnement, mais nous sommes aussi conscients du mode de fonctionnement de l'autre. Et c'est ça qui nous met, ensemble, en mode 'on'.

Le silence des espaces infinis m'effraie

Anne Moinet accompagne une collègue qui se plaint de mal gérer son temps.

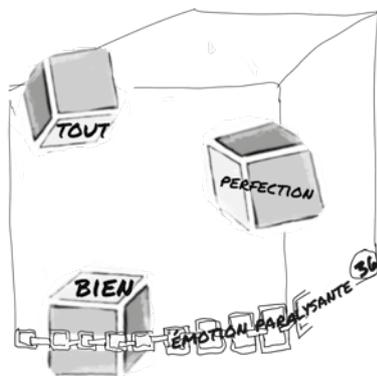
« Odile est prof de math. Elle a 30 ans d'expérience dans l'enseignement secondaire et elle anime aussi des formations dans son domaine. Elle est très dynamique et elle parvient à intéresser ses élèves avec qui elle a un très bon contact. Cependant elle est souvent frustrée : elle prévoit toujours beaucoup trop d'activités (y compris dans les évaluations) et elle a l'impression que la fin de l'heure survient chaque fois au moins un quart d'heure trop tôt !

Dans le cadre d'une formation de praticiens, elle me demande de traiter avec elle en dialogue pédagogique ce qu'elle appelle sa mauvaise gestion du temps.

Très vite, je me rends compte qu'elle n'a aucun problème à gérer la chronologie. C'est l'estimation des durées qui lui manque. Elle anticipe parfaitement la succession de ses activités, mais « *Je ne me projette pas dans la durée. En fait, cela me saoule.* »

Je l'interroge sur un domaine de réussite : elle organise avec maestria des cousinades pour 80 personnes. Pour réussir cela, elle anticipe la fête visuellement des mois à l'avance, elle se sent y participer, elle vit l'ambiance et c'est à partir de ce résultat final imaginé qu'elle fait une liste très complète de tout ce qu'il y a à prévoir. Cependant là non plus elle n'anticipe pas les durées : elle considère que si la fête est réussie, les gens n'auront pas envie de partir tôt (donc inutile de calculer), et en ce qui concerne l'organisation pratique des repas, elle compte sur son mari pour lancer les préparatifs à heure et à temps. Ce recours à une aide externe est récurrent : elle confie la planification temporelle d'un trajet à Google Maps et la gestion du temps en formation à sa collègue. Ce n'est pas son affaire...

Odile a un lieu d'accueil spatial et une dominante visuelle bien affirmée. Elle est axée sur la fin et beaucoup moins sur les moyens. Quand elle parle de la dernière fête qu'elle a organisée pour la famille, elle évoque le discours qu'elle a prononcé pour présenter tous les invités. Sa manière d'anticiper le temps est de compter les pages qu'elle imprime pour les lire : elle estime qu'elle ne doit pas dépasser quatre pages. Mais quand elle voit s'esquisser la cinquième page... elle diminue la taille de la police utilisée! Elle réduit donc l'espace, mais nullement le temps et croit ainsi parvenir à ses fins. Plus gênant : quand elle prépare une évaluation pour les élèves, celle-ci est toujours trop longue. Alors, invariablement, elle supprime une question à la fin de l'heure et diminue le total des points attribués à l'interrogation. Elle



reconnaît que cela stresse les élèves de manière dommageable, mais elle recommence chaque fois : « *Je sais que ça les stresse, donc ça m'embête pour eux.* » C'est plus fort qu'elle : elle s'interdit d'encore toucher à la préparation de la formation qu'elle doit donner deux jours plus tard « *sinon je vais encore ajouter trois dias.* »

Quand je pousse le questionnement, elle prend conscience que certes elle a besoin de la globalité des choses pour se mettre en projet, mais cela va plus loin. Quand je lui demande si elle n'est pas aussi en

recherche de la totalité, elle me répond : « *Et encore plus ! Faire des choix, c'est difficile. Je suis gourmande, je veux profiter de tout.* »

Je lui demande si elle pourrait, quand elle prépare une activité, imaginer une ligne du temps et y tracer les différents moments de son activité en estimant leur durée et en la représentant par la longueur de chaque segment (= spatialiser le temps). Elle pense que c'est possible : elle imagine déjà des segments de différentes couleurs. Mais quand je lui suggère de ménager « *une petite réserve, de petits vides que tu pourrais remplir au cas où tu aurais dépassé le temps prévu* », elle sursaute en faisant la moue : « *Un petit vide chez moi, c'est compliqué. Un petit temps sans rien...* » Le vide l'effraie, elle me le confirme, et je lui propose donc d'anticiper des zones floues (c'est moins perturbant que le vide), qu'elle remplira à sa convenance et qui donneront de l'air à tout le monde. Elle a envie de mettre à l'épreuve cette nouvelle mise en projet.

Plus tard, elle m'a remerciée : « *Le DP avec toi m'a fait prendre conscience de l'importance des moyens à mettre en œuvre, lorsque l'on a un but précis. Tant qu'on ne met pas de moyens, la situation ne bouge pas... Cela paraît évident, je le fais évidemment pour de nombreuses activités, et pourtant, je ne voyais pas quoi faire pour ce problème de durée...* »

Odile est perfectionniste : elle doit faire tout, très vite et très bien. Elle est curieuse, enthousiaste, très structurée,

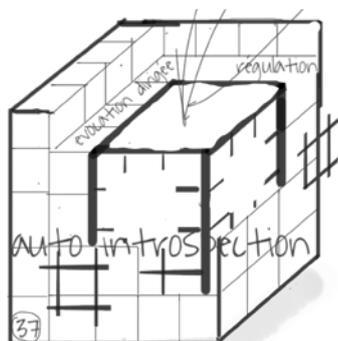
mais comme elle veut tout, elle bourre son emploi du temps au point d'être déçue d'elle-même et d'asphyxier certains autres. C'est d'ailleurs la prise de conscience des dommages que son vigoureux appétit pouvait causer à ses élèves qui l'a décidée à tenter d'anticiper les durées et à ralentir le rythme.

Nos projets de sens sont tellement évidents, tellement familiers, que nous ne les voyons pas et la décentration permise par le dialogue pédagogique peut révéler la personne à elle-même. Puissance de la Gestion mentale... »

Anne Moinet

Je ne me projette pas dans la durée. En fait, cela me saoule.

Voyage au centre de l'être



Les pouvoirs de l'évocation dirigée dans la vie de tous les jours et spécialement pour réguler des problématiques plus larges que l'apprentissage.

Ce témoignage est le résultat d'une auto-introspection. D'un tempérament inquiet, très composant et très verbal, je vis souvent des emballements qui vont jusqu'à la paralysie.

L'essentiel est toujours la prise de conscience qui induit une mise à distance du vécu et notamment ce qui parasite les vécus cognitifs au sens large en ce compris les vécus émotionnels.

Pour déboucher sur une action concrète, il faudra repérer les contenus et la forme évocative de ce qui est problématique¹.

Avec un tempérament inquiet et composant je vis les différents événements de la vie quotidienne avec ce mouvement d'inquiétude qui devient très vite une culpabilité² vague et envahissante. Cela peut verser dans un perfectionnisme épuisant et négatif pour tous.

Ajoutons-y un fonctionnement très verbal, si puissant qu'il provoque une sorte d'embouteillage. Le discours intérieur accumule les évocations au point que les tâches envisagées s'empilent les unes sur les autres et renforcent ainsi l'inquiétude jusqu'à la paralysie. C'est l'impasse qui consiste à « faire plus de la même chose » comme l'écrivait l'école de Palo Alto. Cercle vicieux

La prise de conscience qui induit une mise à distance du vécu.

*Une structure qui
« agit en nous sans nous »...
les actions sont vécues
plutôt que connues...
... la prise de conscience enraye
ce fonctionnement automatique.*

Il s'agit ici d'une structure qui « agit en nous sans nous ». A ce niveau, les actions sont vécues plutôt que connues³. C'est ce qu'on appelle un biais cognitif qui s'interpose entre nous et le réel. Et cela paralyse jusqu'au moment où la prise de conscience enraye ce fonctionnement automatique.

En bref, le contenu est fait d'inquiétude et de culpabilité, le tout pris en charge par un verbal exacerbé et cela provoque un encombrement qui empêche toute gestion du temps et qui augmente l'inquiétude.

J'appelle le geste d'imagination à la rescousse et je travaille sur deux plans : le contenu et la forme des évocations d'une part et le corps d'autre part.

- Le contenu des évocations est centré sur les manques. Ça c'est pour l'inquiétude et la culpabilité. La forme des évocations est verbale, ce qui me fait vivre une linéarité à ce point excessive que paradoxalement le temps n'est plus géré. Le changement mis en place consiste à construire une évocation visuelle où je peux envisager mes actions passées, présentes et futures non plus de façon linéaire mais de façon globale sous la forme d'un ensemble où émerge le côté positif de mes engagements. Le discours intérieur est ralenti et le temps peut à nouveau être géré avec un petit recul bienfaisant. C'était difficile au début mais à force de pratique cela devient plus aisé au fil des jours.
- Le corps a eu sa part, car les habitudes mises en cause sont profondément engrammées dans le vécu corporel. Dès lors toutes les techniques corporelles de relaxation sont utiles et ici indispensables. Quotidiennement. Au choix de chacun/e.
- Je termine avec ces quelques mots d'Antoine de La Garanderie : *Le savoir sur le corps augmente la liberté du pouvoir d'en user... Le savoir sur le mental est, lui aussi, le moyen d'en assurer la maîtrise.*⁴

L'auto-introspection peut nous aider à repérer ce qui parasite nos actions. Il s'agit souvent d'un excès, d'un surrégime en quelque sorte. Un peu comme si c'était le défaut de la qualité quand elle est « outrée » comme dirait La Fontaine. Ainsi toutes les formes d'impulsivité, une 1^{er} personne envahissante ou l'opposition compulsive. Et vous pouvez allonger la liste.

Un petit recul bienfaisant.

Pierre-Paul Delvaux

¹ C'est comme cela qu'on peut prétendre non à la vérité mais à l'évidence : L'évidence en phénoménologie est une expérience dans laquelle ce qui se présente à la conscience s'y présente avec sa manière d'être. Ainsi l'évidence permet d'interroger ce qui se donne à nous tel qu'il se donne. Philippe Cabestan dans le magazine littéraire n° 403, « La phénoménologie », 2001, page 27.

² AdLG composant/opposant : culpabilité/infériorité.

³ AdLG Schématisation et thématisme, page 89.

⁴ Défense et illustration de l'introspection. Bayard compact II, p. 185.

Chorégraphie



Luc Fauville accompagne un jeune homme et l'aide à transférer depuis les mathématiques vers l'équitation.

Maxime, 13 ans, est un excellent cavalier, surtout un très bon sauteur d'obstacles. Son gros problème est qu'il ne retient pas le parcours. Il se trompe, perd les pédales et en même temps son équitation.

Depuis quelques heures, nous partageons ensemble des questions de méthodologie, nous faisons des maths, nous essayons...

Et voici qu'il me raconte ses difficultés sur le parcours hippique.

Je lui demande s'il ne peut pas trouver dans ce que nous avons fait ensemble, une situation qui ressemble à ce qu'il vit sur la piste, s'il ne peut pas trouver un moyen qu'il a découvert et qui pourrait résoudre son problème de mémorisation du parcours.

Il se rend compte qu'il n'anticipe jamais le parcours : « Je ne le mets pas dans ma tête avant de démarrer. Je ne pense qu'à monter à cheval... »

Alors, il décide d'aller voir l'entraîneur et il lui demande de pouvoir effectuer le trajet à pied. Ce qui lui fut accordé. Après, il est revenu au pied de son entraîneur et avec la cravache a dessiné le parcours dans le sable. Puis il est monté sur son cheval, a évoqué le parcours et s'est élancé. Un sans-faute... pour le parcours ; quelques barres sont tombées, il faut encore réaliser quelques réglages. L'entraîneur, n'en croyant pas ses yeux, lui impose de recommencer. Maxime s'exécute et nous refait un trajet parfait.

Après plusieurs séances et toujours avec un excellent taux de réussite, l'entraîneur lui demande ce qui s'est passé pour qu'il se souvienne ainsi d'un coup des parcours à effectuer.

« J'ai fait de la Gestion mentale », répond-il.

« De quoi ? Kéksestekeça ? » dit l'adulte.

« Je fais les trajets dans ma tête. En fait, il y a un premier trajet que je peux faire dans ma tête, c'est celui que je fais à pied et puis, quand je monte sur mon cheval, je ne sais pas trop comment, le même trajet, je peux le refaire comme si j'étais sur mon cheval... »

Maxime m'a expliqué que, lorsqu'il marchait, il repérait le trajet au sol, mais que, lorsqu'il le refaisait assis sur son cheval, sa vision changeait, il se voyait sur sa monture.

Voici un exemple d'invitation au transfert, d'anticipation, d'évocation.

L'image personnelle de Maxime s'est positivement renforcée, la meilleure confiance en lui lors des concours d'obstacles l'a aussi stimulé pour son travail scolaire.

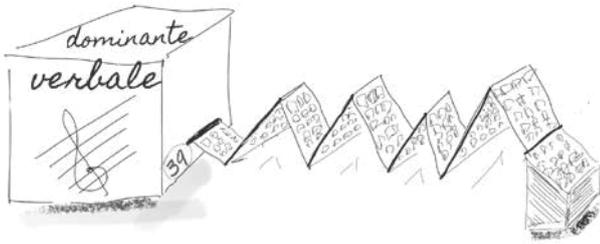
C'est un autre Maxime qui est allé à l'école à la suite de ces expériences.

*C'est un autre Maxime
qui est allé à l'école à la suite
de ces expériences.*

Luc Fauville

39

Aux commandes !



Anne Moinet continue à observer son petit-fils.

G. a six ans et demi. Il est curieux, passionné de trains et de toute autre mécanique, bavard comme une pie... mais il est légèrement dyspraxique et certains gestes physiques lui posent problème : nouer ses lacets, pédaler, écrire.

L'an dernier, durant le congé de carnaval, il part au ski avec

sa famille. Il suit des cours et le moniteur, bienveillant, n'ose pas dire aux parents que cet enfant-là n'est guère « doué » pour ce sport : il n'arrive même pas à freiner.

G. a un grand frère, A., 17 ans à l'époque, qui connaît la Gestion mentale. Un matin, il a l'idée d'expliquer à G. la succession des gestes à accomplir pour parvenir à freiner sur ses skis. Le gamin l'écoute très attentivement. L'après-midi même, le moniteur est impressionné par ses progrès. En fait, il a besoin des mots (qu'il adore !) pour se dicter les mouvements à accomplir.

Ses parents ont pris le relais pour lui apprendre à pédaler et, cette année, puisqu'il se lance dans l'écriture, c'est en se racontant mentalement le trajet à parcourir pour tracer ses lettres qu'il parvient à mieux apprivoiser ces mouvements de psychomotricité fine. De même, pour faire des calculs qui recourent à la « maison de 10 », il se chante une comptine qui raconte en rythme les mariages entre le 6 et le 4 ou entre le 2 et le 8.

*Il se chante une comptine
qui raconte en rythme
les mariages entre le 6 et le 4
ou entre le 2 et le 8.*

Certes, G. se fait aussi des images dans la tête (on peut le supposer quand il suit un plan de construction Lego et retient à toute allure la disposition des pièces à emboîter). Mais sa langue première semble verbale et c'est en activant celle-là qu'il se sauve de situations délicates. Bon à savoir !

Anne Moinet

Il a besoin des mots (qu'il adore !) pour se dicter les mouvements à accomplir.

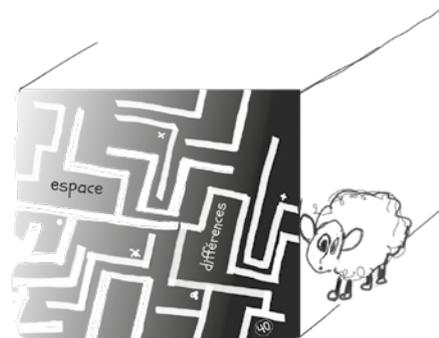
40

Promenons-nous dans les bois

Anne Moinet ne peut s'empêcher d'observer les autres à travers ses lunettes « Gestion mentale », même en promenade !

« Il y a 27 ans - j'avais découvert la gestion mentale depuis trois ans - je me suis trouvée en vacances avec un groupe de géographes et nous avons décidé de faire une grande balade dans la somptueuse forêt domaniale de Crécy en Ponthieu.

Avant de partir, à l'orée du bois, le plus jeune d'entre nous,



Laurent, s'empare de la carte d'état major, la scrute intensément pendant quelques minutes, puis la range dans sa poche et nous propose de le suivre. Ce que nous avons fait, marchant d'un bon pas pendant deux heures et demie sans que notre guide hésite une seule fois. La carte était toujours dans sa poche quand nous avons retrouvé les voitures.

Cela m'intriguait : il fallait que je sache comment il avait réalisé ce qui, pour moi, était une prouesse. Que s'était-il passé dans sa tête ? De retour au gîte, je lui ai demandé s'il acceptait que je mène avec lui un dialogue pédagogique. J'avais plein d'hypothèses en tête,

40 - suite

toutes orientées vers l'idée que Laurent devait avoir «photographié» mentalement cette

carte d'état major au point d'avoir en évocation un schéma précis de l'itinéraire qu'il nous avait concocté.

Et j'ai été vivement surprise : en l'interrogeant, je me suis aperçue que Laurent n'avait pratiquement jamais d'évocations visuelles, même en P1. Il n'avait même pas d'image mentale des pièces de sa maison ou du visage de sa femme. Encore moins de la carte consultée.

Mais alors, comment avait-il pu se diriger avec une telle sûreté dans cette forêt où même le petit Chaperon Rouge se serait perdu ?

Laurent m'a expliqué que pendant qu'il regardait la carte, il s'était senti faire le parcours en accéléré. En tant que géographe, il est rompu à ce genre de lecture : il peut donner du sens aux courbes de niveau, il sait quand le chemin monte ou descend, il peut ressentir un virage vers la gauche ou la droite selon un certain angle et même le vide laissé par une clairière ou au contraire la densité d'une futaie. C'est la mémorisation de cette suite de mouvements et de ressentis corporels qui l'avait guidé. Cela a été ma première rencontre avec la puissance d'un lieu d'accueil de mouvement et la capacité d'incorporer des données visuelles.

J'ai souvent repensé à Laurent et je me suis intéressée à la manière dont l'un ou l'autre intégrait un itinéraire. C'est une situation très significative. C'est souvent révélateur d'un fonctionnement mental. Voici quelques exemples.

Je sais que, personnellement, avant l'invention du GPS, j'ai été en difficulté quand je devais guider un conducteur à partir du siège du passager. Quand je regardais la carte routière, je cherchais la destination la plus proche et c'était celle-là que je m'attendais à voir indiquée sur les panneaux routiers. Malheureusement, c'était souvent une destination plus lointaine qui était signalée. Il a fallu, après bien des déconvenues, que je m'entraîne à me donner un plan plus global de l'itinéraire : j'étais victime du caractère successif de mes observations. En effet, quand je devais me rendre dans un endroit inconnu, il fallait que je me parle d'abord l'itinéraire à suivre, avec précision. Par la suite, je pouvais revoir le plan et c'est cette image qui me servait sur le terrain. Mais en voiture, je n'avais pas le temps de faire tout ce travail et de me donner une vue d'ensemble précise.

J'ai été vivement surprise.

Même le petit Chaperon Rouge se serait perdu ?

Il s'était senti faire le parcours en accéléré.

Des cailloux du Petit Poucet.

J'ai une amie qui ne possède pas de voiture, qui se déplace beaucoup en transports en

commun et à pied. Il lui arrive régulièrement de se perdre, même dans des endroits qu'elle connaît déjà. Elle part souvent dans la direction opposée à celle qu'elle doit suivre. En fait, contrairement à Laurent, elle a beaucoup de peine à situer son corps dans l'espace (la gauche et la droite lui posent toujours problème), elle est très verbale et son seul moyen d'arriver à bon port est de se parler en détails le chemin à parcourir, à commencer par la direction à prendre

signalée par rapport à des points de repère visibles. Je me souviens d'un rendez-vous donné en plein centre à Bruxelles. Perdue, mon amie m'a appelée par téléphone :

elle était partie dans la direction de la Gare du Nord, plutôt que dans celle de la Gare du Midi. Mais quand je lui ai demandé vers laquelle des deux gares elle marchait, elle ne pouvait pas me le dire : elle ne les voyait pas. Il a fallu chercher des points de repère qui étaient devant elle pour que je puisse évaluer la direction prise et lui conseiller de faire demi tour.

Récemment, une jeune fille, Carine, vient chez moi en tram. Il faut marcher un petit quart d'heure entre l'arrêt et mon domicile. Il n'est pas rare que certains se perdent dans ce quartier inconnu. Carine arrive sans problème. Elle me dit avoir consulté le plan sur Internet et avoir mentalement photographié l'itinéraire. Quand elle me quitte, je lui demande si elle va retrouver son chemin. Elle m'explique alors

qu'elle a repéré une série de bâtiments, de ronds-points, de jardinets qui vont jouer le rôle des cailloux du Petit Poucet.

Elle a ses photos en tête et n'a

plus qu'à suivre la piste. Elle me dit que c'est une habitude chez elle : elle a en permanence besoin de se situer dans l'espace et elle s'oriente très facilement parce qu'elle porte presque machinalement son attention sur des repères visuels soit réels (dans la rue) soit codés (sur une carte) qu'elle met en évocation. Elle me rappelle un jeune homme qui lui aussi était doté d'un excellent sens de l'orientation. Il m'expliquait que, parcourant un itinéraire à vélo, il était

capable ensuite de revoir le territoire parcouru comme s'il le survolait en avion, ce qui lui permettait de le retenir de

manière très globale, en vue aérienne.

Nous nous dirigeons en fonction de notre profil pédagogique. Nous disposons d'un GPS mental plus ou moins performant. La bonne nouvelle, c'est que nous pouvons apprendre à le régler pour le rendre plus performant.

Anne Moinet

5. En guise de synthèse

Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors, ils l'ont fait

Bonjour à toutes et à tous,

Je me présente, je m'appelle Donatienne, je suis professeure au Collège Providence de Herve, près de Liège, une petite école de 1000 élèves qui organise uniquement le premier degré¹. J'ai débuté ma formation en gestion mentale voici 15 ans, lors de ma première année d'enseignement. Comme Obélix, je suis « tombée dedans » quand j'étais « petite » au regard de l'expérience professionnelle.

Très rapidement, j'ai reçu le titulariat de classes spécifiques appelées à l'époque « 1SQ » (première année supplémentaire qualifiante). Ces classes accueillaient des élèves en grandes difficultés scolaires qui auraient « dû » doubler leur première année, mais dont le projet, l'état d'esprit, les soucis, rendaient ce redoublement « voué à l'échec » ... Certains pensent que ce type de classe n'est pas bénéfique car il rassemble des élèves en difficultés, sans possibilité de profiter de l'émulation du groupe, de l'hétérogénéité, etc. C'est vrai ! Mais dans notre réalité hervienne, ces classes nous offrent une liberté pédagogique que les classes « communes » ne permettent pas !

*Je suis « tombée dedans »
quand j'étais « petite ».*

Il y a 5 ans, une réforme du premier degré a imposé le passage automatique de 1^{ère} année en deuxième : la classe 1SQ n'avait plus lieu d'être. Et pourtant, ces filles et ces garçons n'allaient pas trouver leur place dans ces classes communes, au rythme bien calibré ! Avec comme seules aides, quelques rattrapages... Nous avons alors proposé à nos directions de faire survivre le modèle de ces classes pour offrir un accompagnement à ces élèves « en souffrance » : la première « classe projet » était née !

Le cadre proposé par l'école :

Le cadre proposé par l'institution est assez banal : un groupe de 15 élèves maximum, en souffrance scolaire, une heure de méthode chaque semaine et une certaine liberté pédagogique (c'est-à-dire que nous ne sommes pas tenus de suivre les « cours communs »). Finalement, nous trouvons peu de ressources dans le cadre scolaire : notre spécificité est ailleurs !

Les objectifs Evidemment, l'objectif quantifiable est la réussite du premier degré afin d'intégrer des sections qualifiantes. Cet objectif-là, il est facile de le montrer : plus de 70% obtiennent leur CE1D², entre 15 et 20% n'obtiennent pas le CE1D mais sont admis en 3^{ème} année professionnelle, 1 à 2 % échouent et doivent suivre une troisième année dans le premier degré. Beaucoup d'entre eux, pourvu que le travail d'orientation ait été suivi, mènent à bien leur deuxième degré.

Nous poursuivons d'autres objectifs qui nous animent beaucoup plus ! Pour l'équipe, il est important de **rendre confiance**

¹ L'enseignement secondaire, après les primaires, est divisé en 3 degrés.

1. Le premier degré (1^{ère} et 2^{ème} années), appelé aussi degré d'observation, degré commun, accueille les élèves à partir de 12 ans s'ils ont réussi le CEB (Certificat d'études de Base - fin du primaire). Au terme de ces deux années, l'élève présente le CE1D (le Certificat d'études du 1^{er} Degré), tous les élèves reçoivent le même enseignement, les programmes sont communs à tous.
2. Le deuxième degré (3^{ème} et 4^{ème} années) accueille des élèves à partir de 14 ans et permet une orientation vers des sections de « transition » (générale ou technique) ou de « qualification » (professionnelle). La première donne accès à des études supérieures, l'autre donne accès aux études supérieures mais aussi directement aux métiers. L'enseignement est adapté au type d'enseignement, les programmes sont différents.
3. Le troisième degré (5^{ème} et 6^{ème} années) accueille des élèves à partir de 16 ans et permet de confirmer, préciser, ou réorienter les choix du deuxième degré. Le CESS (Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur) clôture le degré. Ce certificat permet d'intégrer les écoles supérieures, hautes écoles et universités.

² Le CE1D est le certificat d'études du premier degré pour lequel les élèves doivent présenter des examens communs à tous les élèves francophones de Belgique, en français, math, langues, sciences et étude du milieu/histoire-géo.



à ces jeunes souvent blessés par leur scolarité, les **réconcilier avec l'école** mais surtout avec **leur capacité à apprendre, à progresser** (quel que soit le domaine). En effet, ce sont souvent des jeunes qui ont développé une image négative de leurs compétences alors qu'ils sont riches de multiples talents qui n'ont pu s'épanouir dans un cadre scolaire.

Nous cherchons aussi à les aider à **s'ouvrir à un avenir** pour intégrer le deuxième degré de manière positive. Nous travaillons beaucoup le choix du métier, nous leur permettons de découvrir des tâches où leurs nombreuses qualités, ainsi que leurs goûts pourront s'épanouir. Il est plus qu'important d'aider ces jeunes à « accrocher sa charrue à une étoile » ! Tiens... une petite odeur de projet ici, non ?

« Accrocher sa charrue à une étoile ».

Bien entendu, nous voulons aussi développer **les compétences, les savoirs, les savoir-faire** liés aux cours, ainsi que **le travail d'élève** (l'étude, l'organisation, ...)

Nous sommes tenus de préparer nos élèves à présenter les examens du CE1D, mais nous ne faisons pas du « bachotage ».

Les compétences, les savoirs, les savoir-faire ciblés durant l'année sont sélectionnés en fonction des programmes du premier degré, bien entendu, mais aussi de ce qui est nécessaire en 3^{ème}

qualification au moins (essentiellement dans des cours comme les mathématiques).

C'est pour y parvenir que nous utilisons la gestion mentale (3 professeurs de l'équipe sont plus ou moins formés en gestion mentale).

Notre spécificité ? Une attitude d'abord !

C'est ici « qu'être tombée dans la gestion mentale étant petite » fait la différence ! Dans mon rôle de titulaire, j'ai une mission face à mes élèves mais aussi dans la dynamique du groupe, l'esprit de la classe. Ensemble, avec les professeurs, nous nous assurons de renforcer « le regard qui relève » : croire en chacun de nos élèves est primordial, mais ce n'est pas évident... Je veux voir dans chaque élève ses talents, ses possibilités ! Ce ne sont pas des paroles en l'air : c'est un fait.

Beaucoup d'enseignants partagent ce point de vue, évidemment, mais, implicitement, certains propos, certaines attitudes montrent que cette bienveillance a des limites. « On ne peut pas sauver tout le monde », « pour lui, on ne peut rien faire » sont des phrases types, déjà entendues qui montrent combien les enseignants sont démunis, peu outillés, face à des difficultés profondes. Elles montrent aussi combien nous sommes habitués à repérer les manques et les faiblesses ; et à s'arrêter à eux ; plutôt que

Renforcer « le regard qui relève ».

de voir, de prime abord, les talents et les qualités.

Dans notre classe, on cherche jusqu'à ce qu'on trouve : une porte d'entrée, un chemin à suivre, un petit quelque chose pour aider le jeune à entrer dans la compréhension, la réflexion, la mémorisation (ce sont ces 3 actes qui souvent, sont pointés du doigt).

Croire en ces jeunes n'est pas qu'une question de bienveillance, ou de gentillesse : il faut aussi des outils, des moyens pour éviter le découragement, pour trouver des pistes d'action... pour mettre en œuvre le bien que l'on veut pour ces jeunes. Éveiller chacun à ses propres ressources, croire que chaque jeune va progresser, sont de pieuses intentions si on ne dispose pas de moyens. Les outils de la gestion mentale donnent de vrais outils au service de cette posture !

Les outils de la gestion mentale mis en œuvre

Au fil des années, j'ai pu observer que beaucoup de ces jeunes ne font pas vivre mentalement ce qu'ils entendent/voient en classe. Les lectures, les paroles des professeurs, etc. glissent sur leur conscience. Pour eux, être bon élève, c'est être sage...

et donc silencieux, c'est compléter ses feuilles proprement... sans s'impliquer. Finalement, ce sont des « décrocheurs discrets » : leur comportement est souvent conforme aux règles scolaires, mais leurs résultats sont négatifs, leur compréhension faible voire absente. Souvent, ils étudient beaucoup mais obtiennent peu de résultats et sont plus ou moins découragés. Avec les dialogues pédagogiques menés en classe ou en tête à tête, j'ai

Ce sont des « décrocheurs discrets »

pu me rendre compte de la sécheresse de leurs évocations ! Ils n'évoquent pas ou peu et de manière très souvent concrète (uniquement concrète) ... quand ils évoquent (en lien avec ce qui est demandé).

L'exemple de Alysée : je rencontre cette élève au bout du rouleau, découragée par de nombreuses heures passées devant ses feuilles mais très peu de résultats obtenus, sauf dans les tâches d'étude « pure » où elle arrive à obtenir des résultats, un vrai « copié-collé ». Lorsque je dialogue avec Alysée à propos de son cours d'EDM³, les différents types de commerces, elle évoque

³ EDM = acronyme de « Etude du Milieu », est le nom du cours d'histoire/géographie du premier degré du secondaire.

à peine le « supermarché ». Elle me dit clairement, que ça, elle connaît car elle y va avec sa maman, mais pour le reste, rien... le vide. Les questions du dialogue « tournent en rond », je ne découvre rien d'autre que l'absence d'évocation... point final. Le travail de l'année avec elle a été basé sur cette découverte, en l'amenant à chercher les liens de manière systématique, en cherchant à nourrir ses évocations par de la recherche.

Il existe un autre profil qui s'est souvent dégagé : il s'agit d'élèves dont la vie mentale est très riche justement mais peu en lien avec les tâches scolaires. Par exemple, Corentin, un élève avec un lourd passé scolaire, dont les relations avec les condisciples et les professeurs sont tendues (il est gentil, mais il a quelque chose à dire tout le temps, à propos de tout... il est

fatigant et souvent hors sujet, en totale évocation vagabonde). Il est « multi-dys », ses difficultés se montrent dans son rapport à l'écrit, mais aussi lorsqu'il parle, dans l'organisation de ses cours. Pourtant, au travers de quelques questions sur ses évocations, Corentin a montré sa capacité à créer des liens, la richesse de sa palette évocative et, surtout, sa mobilité mentale qui sont devenus des leviers : Corentin est devenu celui qui « trouve les bonnes réponses ». A son propre étonnement, il est devenu l'élève « secours », celui qui trouve quand les autres ne trouvent pas.

Ou encore l'exemple d'Anaëlle⁴ dont le projet en 1^{ère} personne est très puissant et bloque sa compréhension.

Travailler dans sa tête : le fondement de notre action

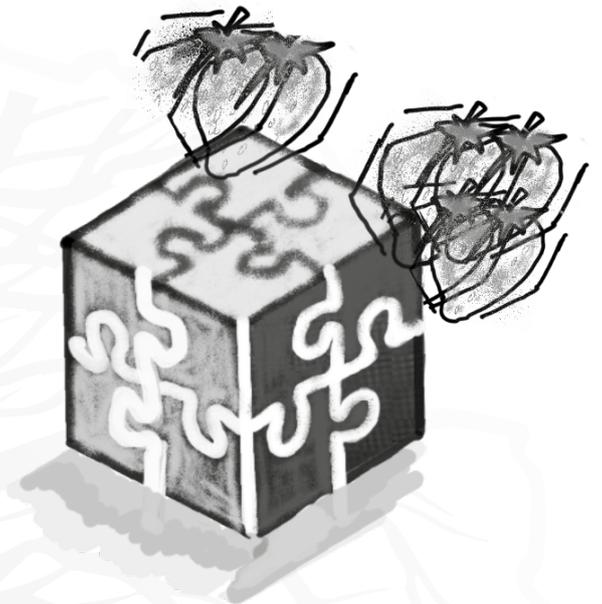
Suite à ces observations, j'utilise mes cours (français et méthode) pour travailler explicitement l'évocation avec les élèves.

1) La fraise tagada en introduction

Dès les premières heures avec mes élèves, je propose une activité « la fraise tagada ». Je termine un cours en leur offrant une fraise tagada qu'ils mangent en classe. Je donne peu d'informations, juste du temps pour savourer la chique⁵. Lors d'un prochain cours, chaque élève, pour lui-même, est invité à prendre le temps de « faire revenir la fraise tagada ». Un dialogue pédagogique de groupe est mené pour faire émerger les différentes nuances des évocations. Certains élèves racontent ce qui est revenu en tête... d'autres sont déjà « à sec ». Je note au tableau les mots des élèves en regroupant les mots qui correspondent à notre chapeau des évocations. Je note sans changer leurs termes. Ainsi, nous composons un panneau qui va nous suivre tout au long de l'année. Dès cette activité, différents éléments de la fondation de notre travail futur sont mis en avant :

- J'observe déjà la qualité de la vie mentale des jeunes... ou l'absence de vie mentale. Je repère déjà qui aura besoin d'être poussé dans ce sens.
- Les élèves observent que nous ne fonctionnons pas tous de la même manière. Cet étonnement sera un levier régulièrement utilisé pour pousser les jeunes à quitter leurs « bons » conseils, toutes ces pratiques qu'ils croient efficaces.
- On pose ensemble quelques éléments de la palette évocative qui seront utilisés tout au long de l'année pour aider les jeunes à enrichir leurs évocations, pour circuler sur la palette.
- On vit ensemble une chouette activité qui permet de mettre les élèves en confiance et de les habituer à ce genre de dialogue. En effet, j'ai déjà pu remarquer un phénomène de rejet

Cet étonnement sera un levier.



face au dialogue pédagogique. Pas évident, dans le groupe classe, de livrer sa vie intérieure. Je respecte toujours les refus des élèves, mais je crois pouvoir dire que cette « petite fraise tagada » est un bon allié pour rentrer dans la démarche de manière agréable et décomplexée.

Avec cette activité, les élèves comprennent le fonctionnement d'un dialogue pédagogique et ne s'étonnent plus de le voir apparaître au fil des leçons, ils se prennent même au jeu ! « Et moi ? Et moi ? Je peux dire ? Et vous pensez que ? »...

⁴ Exemple qui sera développé plus loin.

⁵ Une chique est un belgicisme savoureux pour parler d'une friandise, un bonbon acidulé.

2) Les stratégies de lecture en français

Maintenant que tout le monde joue avec les mêmes règles du jeu, je peux me servir de l'évocation pour travailler la compréhension en lecture. Je mène un gros travail sur l'explicitation des stratégies de lecture. Nous passons beaucoup de temps à développer les « images mentales ». Ce terme, souvent utilisés dans les manuels de français, est un peu réducteur car le mot « image » induit des images visuelles. Grâce à notre travail préalable à propos de la palette évocative, les élèves sont naturellement ouverts à développer les bruits, les sons, les paroles... Rien que ce petit élément est déjà libérateur ! « Moi, je ne vois rien...mais j'entends !... Ça veut dire que je comprends quand même ? ». Ce travail sur les évocations permet naturellement de faire émerger des stratégies de lecture.

Exemple : Le premier texte « Nuts » de Olivier Gechter⁶ est une micro-nouvelle assez résistante pour mes élèves. À la première lecture, les réactions sont souvent négatives : « Je n'ai rien compris ». Je n'explique rien, même pas le vocabulaire. Je leur demande de prendre le temps, dans leur tête, de créer le décor, de construire les personnages. Le dialogue qui suit permet à tous d'enrichir les « images mentales » et nous utilisons la palette construite ensemble pour aller chercher d'autres évocations. Si une image vague vient en tête, on cherche à ajouter de la couleur, préciser des personnages, peut-être ajouter des mots, des sons, des sensations... Toute ce travail se passe dans leur tête, en alternance avec des moments d'échanges.

À part le texte, les élèves n'ont aucun support ! Le seul outil que je leur donne, après avoir tiré sur le texte dans tous les sens

dans leur tête, est les 3QOCP⁷ : les élèves doivent repérer les informations liées à chaque question. Les élèves composent la carte mentale et rassemblent les informations.

Ainsi, ils commencent à avoir la sensation de comprendre... Voilà encore un moment où la gestion mentale donne des outils ! En effet, comment recevoir ces réactions de compréhension ou d'incompréhension ? Nous savons

tous que la sensation de compréhension ou d'incompréhension est une sensation relative. Par exemple, certains ont besoin du « tout », d'autres se contentent de suivre la progression, pour sentir la compréhension. Dans ma posture, lorsque je reçois leurs réactions, je me sens outillée pour les encourager à persévérer ou à aller plus loin. Cela évite les réactions brutales : « on vient de l'expliquer », « c'est facile pourtant », « pourquoi tu ne comprends pas ça ». Lorsque la situation est vraiment bloquée, un micro dialogue pédagogique permet de donner une piste pour raccrocher l'élève au travail, calmer les émotions négatives puisqu'ici ce n'est pas un simple encouragement, c'est une vraie proposition pour avancer. Toute la différence est là ! Dire à un élève « Mais si, tu vas y arriver, cherche encore » alors que sa compréhension est bloquée est moins efficace que de pouvoir dégager un projet de sens, un incontournable de la compréhension, un outil très concret pour débloquer la situation.

Exemple d'Anaëlle : elle restait bloquée, butée, « Je ne comprends rien » (et je vous passe le langage non verbal qui va avec). En menant un micro DP, Anaëlle a remarqué qu'elle avait bien toutes les informations nécessaires, qu'elle avait bien l'image mentale des personnages, lieux etc., mais comme elle était dans la scène et qu'elle n'était

*Moi, je ne vois rien...
mais j'entends !...
Ça veut dire que je
comprends quand même ?*

*La sensation de
compréhension ou
d'incompréhension est une
sensation relative.*

*Mais si, tu vas y arriver,
cherche encore.*

⁶ Voici le texte d'Olivier Gechter :

Le 22 décembre 1944, en pleine bataille des Ardennes, le sergent Johnson, cuisinier de l'armée américaine encerclée à Bastogne reçoit un message de son homologue de la Wehrmacht : « Nous n'avons plus que de la crème de Spéculoos pour les desserts du mess. Qu'y ajouter pour avoir un peu plus de croquant ? »

L'américain, fair-play, résuma sa recommandation en un mot : « Nuts ! »

Eh oui, les noix, fruits secs faciles à trouver en décembre, s'accordent très bien avec le parfum de cannelle de ces petits biscuits.

La réponse arriva accidentellement sur le bureau du général Hasso von Manteuffel qui venait d'envoyer une demande de reddition aux troupes américaines. L'officier allemand crut que le général américain l'envoyait paître et lança aussitôt une expédition punitive à la grande surprise du général Anthony McAuliffe qui s'appêtait à rendre les armes. Vexé, ce dernier remotiva ses troupes et parvint à tenir le temps de recevoir l'aide de Patton.

La cuisine avait une fois de plus changé la face de la Seconde Guerre mondiale.

16 décembre 1944 - 25 janvier 1945 : bataille des Ardennes

⁷ Les trois QOCP sont les questions de base de la compréhension : **Qui** sont les personnages ? **Quand** l'action, les événements se déroulent-ils ? ? **Quoi** / Qu'est-ce qui se passe ? **Où** l'événement se déroule-t-il ? **Comment** l'événement arrive-t-il ? **Pourquoi** l'événement arrive-t-il ?

Une fois que l'élève a repéré ces différents éléments, il est déjà bien avancé dans la compréhension. Il lui reste encore à rechercher les liens, d'ailleurs les questions « Comment » et « pourquoi », les demandent déjà. Cette démarche de recherche d'informations doit devenir un automatisme, elle permet les tâches de reformulation, de résumé, quel que soit le type de texte (narratif, informatif, poétique, ...). C'est un outil transversal.

pas du tout d'accord avec la réaction du personnage, elle ne pouvait admettre l'événement. Je lui ai proposé de sortir de la scène et de laisser les personnages faire ce qu'ils avaient à faire, je lui ai demandé si elle acceptait la réaction du personnage. Et là, bien entendu, c'était possible... puisque le texte le dit ! Tout au long de l'année, j'ai pu observer cette 1^{ère} personne très puissante, son besoin de transformer et de « plier » les choses à sa volonté. Quelle délivrance pour elle de comprendre qu'elle n'était pas obligée d'être en lutte tout le temps.

Mais je suis intelligente alors ?

Souvent, après ces petits moments « suspendus » où les élèves mettent en avant leurs habitudes et en prennent conscience, ils me disent « comment savez-vous tout ça ? » Comme si j'étais voyante. C'est l'occasion de leur faire remarquer que je pose toujours le même genre de questions et que eux seuls donnent les réponses. Il faut du temps, mais je crois qu'ils se mettent alors en démarche de comprendre comment ils fonctionnent. Et ça,

Quel pouvoir, la confiance en soi !

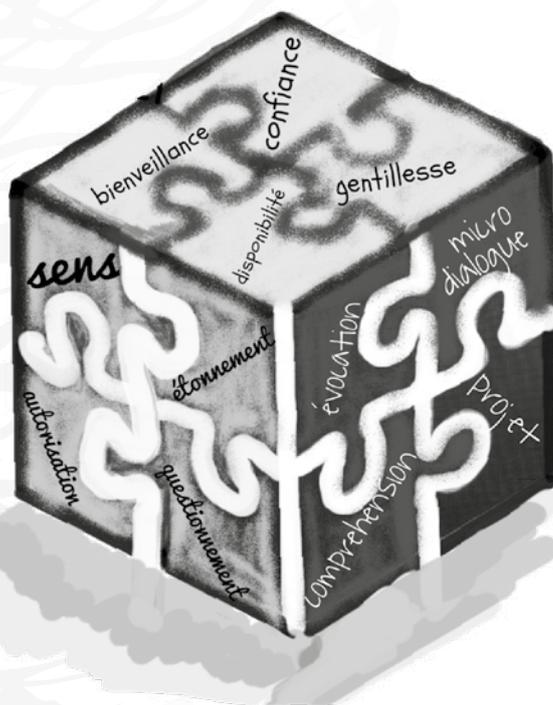
pour eux, c'est neuf ! Trop sclérosés dans l'idée de leur incapacité et de leurs faiblesses, certains découvrent qu'ils valent quelque chose. Souvent, les élèves dont je parlais au départ, ceux qui ont une palette évocative très riche, pour ces élèves-là, la connexion avec leur fonctionnement, leurs ressources est une vraie bombe ! C'est facile à écrire et difficile à croire, mais je pourrais vous les montrer, ces filles et ces garçons qui sont « montés en puissance » au fil de l'année et qui ont quitté la classe, CE1D en main, la tête haute !

Quelle émotion lorsque Manon vous dit « mais je suis intelligente alors ? » ! Oui Manon, tu es intelligente ! Cette transformation s'est même opérée physiquement ! Manon, un peu trop ronde, un peu trop mal habillée, un peu trop moquée, s'est mise à se coiffer, se « faire jolie ». Quel pouvoir, la confiance en soi !

3) Le cours de méthode : un moment idéal pour travailler la mémorisation

Quel désespoir d'observer les méthodes d'étude utilisées par les élèves ! Composées de « bons » conseils, de « bonnes vieilles méthodes ». Très simplement, je prends le temps de décomposer les incontournables de la mémorisation. Souvent, ces incontournables sont en lien avec les bonnes vieilles habitudes mais, ensemble, nous les associons à leur palette évocative. Copier est nécessaire pour toi ? Ok à quoi cela te sert ? De quoi as-tu besoin lorsque tu évoques ? Tu aimes entendre ? Tu aimes voir ? Ok ? Comment peux-tu t'aider à voir ou à réentendre ? Tu ne parviens jamais à parler en anglais ? Ok ? Comment les mots te viennent-ils ? des images ? Ok ? Comment peux-tu préparer ces images pour pouvoir les redire ? Comment te prépares-tu à l'évaluation ?

Ce travail est peut-être basique, mais souvent il leur redonne confiance. Certains parents constatent que leur enfant travaille enfin à la maison. Je ne trouve pas cela étonnant : pourquoi auraient-ils aimé travailler ? Copier pendant des heures, des listes sans fin... et ne rien pouvoir sortir à l'évaluation ? Ce ne sont pas des machines ! Une fois qu'ils ont pu expérimenter d'autres techniques, le simple fait de se dire qu'il en existe d'autres et qu'ils doivent trouver la leur, c'est déjà révélateur. Faire la paix avec la mémorisation est un vrai soulagement. Evidemment, ils restent des ados et trouver sa technique n'est pas miraculeux : il faut tout de même y consacrer du temps... c'est pourquoi, ils continuent à avoir besoin d'être encouragés, motivés à travailler. Les jeunes aimeraient encore vivre un peu dans la pensée magique : l'étude automatique (et certaines méthodes sur le marché leur font croire qu'un petit dessin et hop, hop, hop, ce sera fait).



4) Une autre spécificité de la classe est la méthode du professeur

Notre classe éveille tout de même les suspicions : ce n'est pas possible d'y parvenir sans sacrifier quelque chose ! Il est vrai que certaines matières ne sont pas abordées. En math, par exemple, je sais que ma collègue préfère asseoir certains savoirs plutôt que de faire défiler les chapitres. C'est un parti que nous avons pris avec mes collègues. Peut-être faisons-nous moins de choses que d'autres classes, mais ce que nous faisons, nous tentons de le faire bien et pour tous.

Je crois pouvoir dire que nous arrivons tout de même à faire passer la matière, mais nous ne prenons pas le même chemin que les autres. A la place de prendre les chemins de randonnée bien connus qui ont fait leurs preuves (ou pas), nous prenons les chemins de traverse. Plus neufs, plus créatifs, ces chemins nous mettent, nous, professeurs, dans des fameux gestes de réflexion et d'imagination !

Notre classe éveille tout de même les suspicions.

Nous prenons les chemins de traverse. Plus neufs, plus créatifs...

La gestion mentale a été pour moi comme une « autorisation de sortie » ! Vu que je me sens outillée, que je peux expliquer ce que je fais, que je peux comprendre pourquoi tel ou tel élève est bloqué, je sais comment inventer pour répondre aux besoins des élèves. J'ai toujours une idée sous le coude !

Évidemment, je ne suis pas la seule et d'autres enseignants, non formés en gestion mentale, ont cette aptitude ; bien entendu, je me trompe parfois ; tout enseignant peut le faire, absolument ! Le fond de la gestion mentale est comme un fil d'Ariane qui permet de louvoyer dans le dédale de manuels, de nouveautés pédagogiques, de moyens technologiques, ... Tant que je suis dans les métaphores, je me sens aussi comme le mécanicien qui, observant le moteur, voit là où les rouages sont grippés, voit les améliorations à apporter et cherche dans sa boîte bien fournie les solutions pour que son client, bien content, puisse utiliser son bolide à sa guise !

5) « Mais lisez-les consignes ! »

La lecture des consignes ! Voilà bien un sujet phare dans l'enseignement pour lequel ni les enseignants, ni les élèves ne sont outillés. La lecture de consignes est une tâche de lecture complexe qui sollicite de nombreux actes mentaux, des stratégies de lecture comme celles définies par Jocelyne Giasson ; une tâche complexe aussi parce que les élèves colorent cette tâche par leurs habitudes au même titre que d'autres tâches. C'est aussi « LA » tâche commune à toutes les matières, la porte d'entrée de chaque travail, mise en route, action, activité, de l'introduction jusqu'à l'évaluation. « Élémentaire ! mon cher Watson » me direz-vous ! Et pourtant quand les élèves ont-ils le temps de se pencher sur comment gérer une consigne ? Comment se servir d'une consigne ? Nombreux indices nous montrent combien les élèves sont démunis. Par exemple, les nombreuses questions durant les évaluations, les reformulations nécessaires, encore et encore ! La peur ressentie de devoir rester seul face à sa feuille. Et chez les professeurs, souvent la sentence « n'a pas compris la consigne » tombe comme un couperet.

Dans mon cours de français, lorsqu'un élève me dit : « je ne comprends rien », je refuse de répondre, je leur propose de formuler une question précise. A cette question, je réponds par d'autres questions. Je suis très attentive à systématiquement renvoyer l'élève à la consigne : Que sais-tu déjà ? Quelle action t'est demandée ? Qu'est-ce qui te manque ? Qu'attends-tu de moi ?

La plupart du temps, l'élève trouve seul la réponse.

La plupart du temps, l'élève trouve seul la réponse, car le fait que j'intervienne peu dans sa compréhension l'oblige à prendre « à bras le corps », à chercher, à se mettre en route. Je crois que, souvent, c'est leur geste d'attention qui pose problème et cette technique les aide à contrôler ce geste. Ce n'est qu'au terme de l'année que certains élèves prennent le pli : ils connaissent ma manière de leur répondre. D'ailleurs, souvent, ils ont juste peur. Leurs réponses à mes questions me montrent souvent qu'ils ont la réponse mais peur qu'elle soit fautive. Je peux alors les encourager : « Je crois que tu sais... », « Vas-y, fais-toi confiance ! Qu'est-ce que tu risques ? »

Durant les heures de méthode, j'observe avec eux des consignes d'autres cours, nous utilisons des questions de CE1D. En plus de leur faire décortiquer la question, on observe ensemble comment y répondre. J'ai déjà remarqué que certains élèves attendent que la réponse « tombe du ciel », si elle doit venir, elle viendra, sinon, C'est l'occasion d'explicitier le geste de réflexion (et de l'utilité de la mémorisation). Je n'ai pas besoin de connaître la matière, les élèves connaissent ou pas, et nous pouvons ensemble, au travers de DP de groupe, suivre le cheminement à la trace. C'est comme si nous travaillions « le capot ouvert ». C'est parfois inconfortable (et très fatigant) pour moi, car je ne maîtrise pas toujours la matière mais, en même temps, c'est une chance, car il est impossible que mon DP soit parasité par du contenu matière, je peux alors facilement suivre leur cheminement à la trace. Cet exercice permet aussi aux élèves de se rendre compte des manques de la mémorisa-

tion. L'élève sait avec précision pourquoi il bloque lorsqu'il pose la question « Qu'est-ce qu'il me manque ? » et qu'il observe un contenu matière. Or il a parfois beaucoup « étudié ». C'est l'occasion de parler de la manière de mémoriser, de revenir sur le geste. Ce travail est très important car les élèves prennent conscience qu'ils doivent d'abord chercher dans leur bibliothèque mentale, qu'ils peuvent relier aux indices de la feuille, etc. De nouveau, tout cela nous paraît être une évidence. Pourtant, le questionnement qui les aide à comprendre ce fonctionnement n'est pas banal puisqu'il suit un processus complexe. Mais quelle richesse ! Je n'ai jamais assez de temps pour aller jusqu'au bout en une fois !

Pour conclure, parce qu'il faut bien s'arrêter, sans quoi la liste pourrait être encore longue, je suis très honorée d'avoir pu partager le vécu de notre classe projet avec vous. Nous ne sommes pas particulièrement extraordinaires, nous sommes juste bien outillés. Il est possible que la gestion mentale nourrisse les projets de sens profonds qui nous animent naturellement et que ce soit juste une belle rencontre. Peu importe, je crois pouvoir dire que nous rendons à ces jeunes les clés de leur bolide et qu'ils ont appris à conduire. La route sera encore longue pour eux, c'est vrai, mais au moins, durant un an, ils ont connu la respiration nécessaire pour espérer ne plus devoir « mettre la voiture au garage ». Je terminerai en vous partageant le témoignage de la maman d'un élève en ces temps de confinement :

*Nous sommes
juste bien outillés.*

Témoignage de la maman de Simon :

« Quand Simon a « raté » sa 1ère année, j'étais totalement perdue et désorientée, par rapport à lui et je ramais dans un stress où je me demandais ce que mon fils allait devenir. Quand j'ai fait « votre connaissance », quand je vous ai rencontrée, c'était comme si tout ce qui me semblait bouché s'éclaircissait, comme si la scolarité de Simon reprenait un sens à mes yeux. (...)

Cette année était super importante pour Simon, lui aussi a repris confiance en lui et en l'école.

J'ai pu aussi constater toute la bienveillance et toute la disponibilité que vous avez témoignées à vos élèves pendant cette crise, et je vous en remercie infiniment du fond du cœur. »

Donatienne Colyn

6. Final à 2 voix

A la manière de Georges Brassens...

*Elle est à toi, cette chanson,
Toi, l'Enseignant qui, sans façon,
M'as donné quatre bouts de bois
Quand dans ma vie il faisait froid,
Toi qui m'as donné du feu quand
Les sachantes et les sachants,
Tous les gens bien intentionnés¹,
M'avaient fermé la porte au nez...
Ce n'était rien qu'un feu de bois,
Mais il m'avait chauffé le corps,
Et dans mon âme il brûle encore
A la manière d'un feu de joie.*

La joie, un grand feu de bois, ou quelques étincelles...

Le dialogue pédagogique «modèle», le DP des stages, des livres, des maîtres ou des experts, s'apprend, s'éprouve, s'entraîne, se redécouvre chaque fois. Ce DP-là serait comme un feu de bois allumé dans l'âtre. Les bûches qui alimenteront le feu ne sont pas placées n'importe comment, les points d'allumage sont choisis avec soin, le souffle qui fera naître et prendre le feu est dosé, méticuleusement orienté... Vous l'avez compris : les bûches sont les concepts de la gestion mentale, les points d'allumage sont les questions du « dialogueur », le souffle est cette posture décrite par Luc Fauville (page 3) et qui, loin d'être innée ou intuitive, exige travail, temps, savoir, recherche de cohérence et pratiques répétées... C'est tout un art !

Mais une bonne flambée dans l'âtre n'est pas l'unique source de joie. Des étincelles fugaces et pourtant décisives peuvent quelquefois vous embraser le cœur. Le numéro 40 a choisi de plutôt vous offrir des mini DP (ou micro, ou nano DP parfois), qui sont 40 étincelles jaillies – mais jamais par hasard – au détour d'une rencontre de vacances, de classe, de réorientation professionnelle. Comment ces étincelles réussissent-elles, **elles aussi**, à allumer la joie ? Elles ne naissent pas par magie, non, mais de cette seconde nature évoquée dans plusieurs témoignages (1, 25), et également, parfois, d'une expérience déjà un peu partagée avec les dialogués (quand les pauses évocatives sont ritualisées par exemple : 14, 16) et de la conviction profonde du *C'est toi qui sais* : alors un mot (projet, évocation, per-

sonne...), un regard (16), un geste (21), un silence (2, 4, 13, 14, 29) suffisent pour libérer l'enfant, l'ado, ou l'adulte qui bloquait dans son apprentissage et qui soudain découvre comment il **peut** procéder dans sa tête pour réussir (6, 7, 8, 28, 34). Les étincelles, c'est le *Waww j'ai une pensée !* (27), le *Hé mais ça marche !* (28), l'étonnement (21), la fierté (23), la confiance en soi (17, 18, 27, 38)... Etincelles de **JOIE** : La gestion mentale est vécue de façon *light* et pourtant tellement puissante (20).

Revenons un instant sur la question fondamentale du choix ou de la contrainte : à la place de «pour mémoriser (comprendre, réfléchir...) il faut ou je dois» (... faire ce que j'ai toujours fait, faire comme on (câd les sachantes et les sachants !) m'a dit de faire...), le «je peux» est le basculement vers l'autonomie... possible. Nous y encourageons l'élève mais nous restons humbles : nous savons que certains ne poursuivront pas, ou pas tout de suite, leur chemin vers l'autonomie (32) car après le je peux vient le temps du *je décide de...* Prise de conscience de son pouvoir, de sa liberté, mais aussi de la nécessité d'action. Il appartient à chacun d'entretenir son propre feu...

Grande flambée ou fugitive étincelle, c'est toujours la même joie, lumineuse, éclairante, chaude, réconfortante, qui fait reculer les ombres, celles du doute et – souvent – de la méséstime de soi. La gestion mentale libère parce qu'elle transforme la contrainte extérieure en choix intérieur : un art d'être au service de la joie d'être...

Véronique Daumerie

¹ les sachantes et les sachants sont ces personnes qui « savent à la place » des autres

Final avec deux thèmes comme dans une symphonie

Je reviens au silence. Au silence de l'apprenant dont le visage s'illumine. Au visage de l'accompagnant qui est témoin de la vie qui grandit. Et ces silences deviennent joie, la joie d'être. Un grand mot ? Oui, et je n'en connais pas de plus grand, d'autant qu'être est un verbe d'action, une action qui met debout l'autre en même temps que nous. C'est le contraire de ce qui accapare, soumet, éteint, contraint, juge ou condamne.

Oui, la joie c'est la vie qui réussit.

La joie d'être

AdLG le dit à sa manière :

« L'élève qui vit l'intention de son projet de connaître, d'évoquer, de mémoriser, de comprendre, de réfléchir, d'imaginer créativement, qui se vit lui-même dans et par ses actes cognitifs, éprouve au plus profond de lui-même **la joie de son plus être**, qui est la vocation de son être ; on peut parler d'une *joie ontologique*. »¹

La joie de son plus être ! Toute une conception de l'humain qui se résume dans ces mots immenses pour nous : reconnaître et être reconnu.

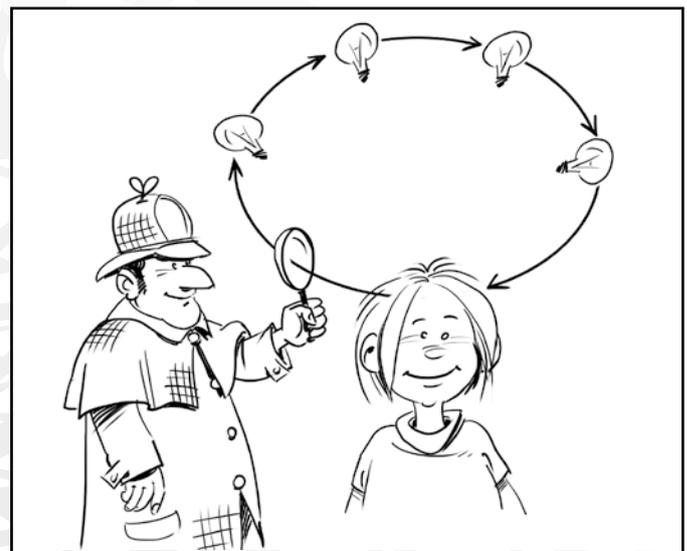
Il n'y aurait rien à ajouter sinon une expression qui constitue la basse continue de notre démarche et qui tient dans le titre d'un des derniers livres d'Antoine de La Garanderie : *Renforcer l'éveil au sens*.

Tous les témoignages de la revue que vous parcourez racontent **notre joie devant ce qui advient** : quand la promesse devient acte.

Et ce n'est pas un hasard. Cela se passe dans la conscience : cet espace-temps, cette distance toute simple, essentielle, ce

geste d'évocation : cet écart qui est reculé et qui est propice au choix et au changement dans le meilleur des cas.

La conscience capable de réflexivité, capable de se dire.



Dessin de Véronique Delvaux

¹ AdLG *Comprendre les chemins de la connaissance*, p. 205. Le gras et l'italique sont de l'auteur.

La prise de conscience

La prise de conscience porte à la fois sur un contenu et sur sa forme. C'est dans sa conscience que l'apprenant a un pouvoir sur chacun de ces domaines.²

En outre les philosophes nous disent que la conscience est irréductible et cela veut simplement dire que **personne ne peut penser à la place d'un autre.**

Tout ceci est d'une simplicité radicale, d'une grandeur exceptionnelle puisque c'est l'être qui saisit son être et ainsi devient acteur de sa vie.

*

Et ces quelques mots de François Cheng consonent avec notre vécu :

Une seule règle me guide : ne rien négliger de ce que comporte la vie ; ne jamais se dispenser d'écouter les autres et de penser par soi-même. (...)

Je n'ignore pas que dans l'ordre de la matière, on peut, on doit établir des théorèmes ; je sais en revanche que, dans l'ordre de la vie, il convient d'apprendre à saisir les phénomènes qui adviennent, chaque fois singuliers, lorsque ceux-ci se révèlent être dans le sens de la Voie, c'est-à-dire de la vie ouverte.³

Cette symphonie et ses deux thèmes est la nôtre et celle de beaucoup de pédagogues de par le monde. Elle est belle et – ce qui est essentiel à nos yeux – elle est inachevée.

Pierre-Paul Delvaux

Adhésion à IF Belgique

L'adhésion va toujours du 1^{er} juillet d'une année au 30 juin de l'année suivante. C'est donc le moment de la renouveler.

Certains ont déjà renouvelé, souvent grâce au paiement d'une formation. Pour connaître votre situation, il vous suffit de regarder l'étiquette avec votre adresse sur l'enveloppe : **si vous lisez en-dessous à droite les chiffres 19-20**, cela signifie que vous étiez en ordre de cotisation jusqu'au 30 juin 2020... **et qu'il est temps de renouveler !** Si vous lisez au même endroit 20-21, cela signifie que votre adhésion pour 2020-21 est en ordre. Nous vous en remercions.

- Pour la Belgique : 20 €.
- Pour l'étranger : 25 €.

A verser sur le compte d'IF Belgique, code Iban : BE20 3101 5687 5156 et code Bic : BBRUBEBB - banque ING.

Merci de votre fidélité et de votre confiance !

Pour vous tenir au courant de nos activités,
visitez notre site qui est régulièrement mis à jour.

www.ifbelgique.be

² C'est là qu'on peut prétendre non à la vérité mais à l'évidence : *L'évidence en phénoménologie est une expérience dans laquelle ce qui se présente à la conscience s'y présente avec sa manière d'être. Ainsi l'évidence permet d'interroger ce qui se donne à nous tel qu'il se donne.* Philippe Cabestan dans le magazine littéraire n° 403, « La phénoménologie », 2001, page 27.

³ François Cheng, *Cinq méditations sur la beauté*, Albin Michel 2006, pp.21-22.