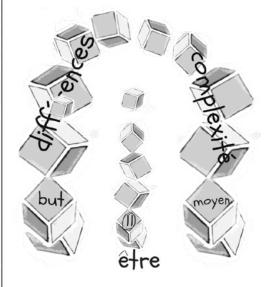
11. Après un niveau 1

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 rap-

port 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 pédago-

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

gique 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

... 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.

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



Ils sont fiers de ce

qu'ils retiennent.



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 5ème et 6ème (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 6èmes : 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 ... » Et pour terminer, Anne-Marie ajoute :

J'essaye 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.

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?»

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

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 6ème 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

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 6e 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 ques-

tions 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 5ème 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 bocaux 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

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

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.







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

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

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 5ème professionnelle et dans une 5ème 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-

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.

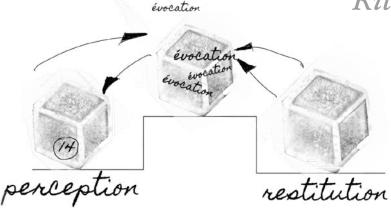
Marie P.



Les 40 témoignages en direct du terrain

14





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. »

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).

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



« 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

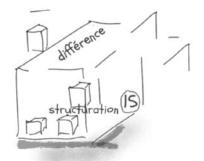


Ce changement de

regard, ... l'élève

peut y puiser de la

confiance en lui.



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 <u>les sciences cognitives</u> », 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

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.

items, etc.), qui visent l'essentiel de la matière (en termes

Amandine Servotte Avec les commentaires de Virginie Mattheuws





données.

Bienvenue chez moi

presque sans paroles.

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

 Les regards se croisent

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

de la leçon, une synthèse et une mise en projet de chacun seront



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. »

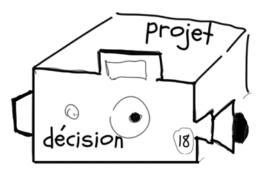
Note de la rédaction

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.

Claire Chevolet

Elle a rendu confiance à beaucoup de ses élèves.





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.

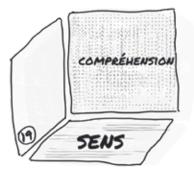
Alors qu'elle ralentit ostensiblement sur le chemin vers la porte, à hauteur de mon bureau, je l'encourage à formuler ces mots qu'elle retient. Et Selma de me demander : « Vous pensez que j'ai progressé ? » Je réprime un sourire pour lui offrir une réponse sérieuse.

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

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 éducable et possède en elle des ressources pour progresser. N'est-ce pas un message positif, d'ailleurs, qu'elle est venue rechercher?

Véronique Alexis





Lexicalement

J'accompagne Winny, élève de 5ème 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 ! »

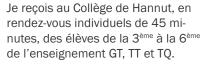
Quelle démarche mettre en place?

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

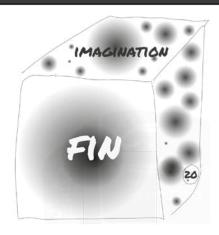
Les deux témoignages suivants nous viennent de Martine Leriche, chargée du soutien scolaire dans une école secondaire de Hannut.

20



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 luimême.

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.



Les mains à la pâte

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





Ils prennent conscience

de la réelle utilité de se

projeter dans l' « après ».

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. Cer-

tains 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 commen-

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 incompétence 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 peuxtu 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'ap-

prentissage et je leur permets une perception vécue de ce qu'ils peuvent investir en travail quotidien.

Tous, à l'exception de quelquesuns, 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.

Martine Leriche

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



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 ».

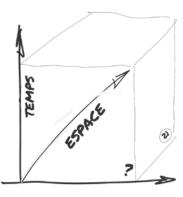
En effet, le journal de classe (celui de la FWB en l'occurrence pour nous), permet le repérage « temporel » hebdomadaire, et encore, quand il n'y a pas une page colorée de textes et d'images entre Lundi-Mardi-Mercredi et Jeudi-Vendredi!

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-



Plan de vol

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 + weekend +

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.







« Ah ben oui,

c'est vraiment différent!»

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 3ème 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 ma-

tières 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!

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/



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 plu-

tôt 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.



Je n'aime pas

quand c'est trop facile,

j'aime avoir un record

personnel.

Course d'obstacles

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-ren-

du 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.

Martine Colot



AOIUETMNO

Des chiffres ...

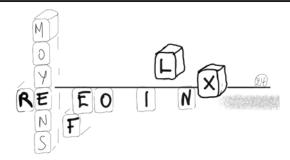
Marie-Thérèse Piret, pionnière de la Gestion mentale en Belgique, nous livre deux témoignages. Tout d'abord, elle se souvient d'une rencontre avec une fillette de 8 ans qui éprouve des difficultés à retenir les tables de multiplication.

« 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, elles 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

 $^{\rm w}$ Quand tu entendras le texte, redis-toi les liens avec tes connaissances et écris le fruit de ta réflexion. $^{\rm w}$

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.

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 3ème ligne et qu'à la 5ème 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.

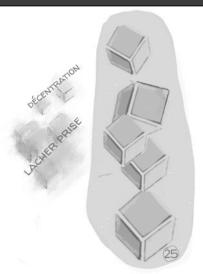
Olivia, auparavant, avait donné à l'acte de mémorisation le statut de but sans appui sur la compréhension. Grâce à Marie-Thérèse, elle lui attribue le statut de moyen au service de la réflexion, elle-même appuyée sur la compréhension. En respectant son itinéraire mental. Dès lors, l'exercice prend du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

Marie-Thérèse Piret

Les 40 témoignages en direct du terrain

25

Oublié donc le parcours



Osmose

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,

nous avions 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 inconnue, 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

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 échangions 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.

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

permet de mieux gérer les relations et de mieux comprendre les autres.

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 évidem-

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 !

ment pas l'élément « bleue » et démarre après la première

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

Myriam Gysen

