

## Interview d'Anne-Françoise Focroulle,

Professeure d'histoire et de religion au Collège St Louis, en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de l'enseignement secondaire général et technique de transition (élèves de 15 à 18 ans).

Propos recueillis par Hélène Delvaux et publiés dans la Feuille d'IF n° 17 de décembre 2008.

Témoignage concernant l'application de la **gestion mentale en groupes classes**.



AF : Je vais partir de mon projet de départ par rapport à la formation de gestion mentale : je souhaitais suivre cette formation et ce qui m'intéresse le plus, c'est mon métier de prof qui consiste d'abord à être en classe. Ça ne m'intéresse pas spécialement d'avoir des élèves en guidance. Donc je me suis située dans cette formation en me demandant :

- ce que j'allais en faire **en classe**
- ou bien comment l'utiliser en tant que titulaire (on a l'occasion de voir les élèves individuellement notamment lors de la remise des bulletins)
- et je trouve aussi qu'on a un contact individuel avec chaque élève par le biais de sa copie et lors des examens oraux. La gestion mentale a changé le type de commentaire que je pouvais faire sur les copies des élèves. Et ça je ne m'y attendais pas !

Dans tout ce que je vais dire il m'est impossible de préciser si c'est la gestion mentale qui m'a apporté telle ou telle transformation, car ce n'est pas la seule formation que j'ai suivie et puis, soi-même, on mûrit, on vit des expériences, etc. Dans tous les cas, je pense qu'elle a suscité un élargissement du regard et elle a ouvert un champ d'actions qui m'a paru intéressant.

### **Premier constat**

Je pense d'abord que **la gestion mentale m'a transformée en moi-même**, c'est-à-dire qu'elle m'a rendue « plus tolérante ». Être tolérant, c'est une idée citoyenne, on a tous envie d'être tolérant, on pense qu'on l'est ou qu'on essaie de l'être, mais finalement comment est-ce qu'on l'est ?

Par exemple, la découverte des 4 paramètres en gestion mentale : moi, je suis plutôt paramètre 1 et très paramètre 3, donc ça m'a rendue plus indulgente envers des paramètres 2 (dont j'aurais tendance à dire « ils sont vraiment bêtêtes »), ou envers

des paramètres 4 (« mais enfin, qu'est-ce qu'ils viennent faire là avec leur fantaisie ? Pour moi, l'art c'est très bien dans l'art, mais à l'école, il faut qu'on reste un peu rationnel»). Cela a élargi mon regard : c'est une autre manière d'entrer dans un apprentissage, ce n'est pas la mienne, mais je vais essayer de la respecter plus. Pourquoi est-ce bien d'être tolérant ? Indépendamment de la citoyenneté et du fait que c'est une valeur, l'intolérance ne me fait pas avancer dans la relation pédagogique. Si je n'admets pas l'élève tel qu'il est, je pense que je n'ai pas de possibilité de le faire avancer. Si je reconnais que son point de passage n'est peut-être pas le meilleur, mais qu'il existe et qu'il peut mener ailleurs, qu'il peut avancer à partir de là, c'est quelque chose de positif.

H. : Mais ça, tu le pensais déjà avant, tu étais persuadée qu'il faut être tolérant ?

AF : J'en étais persuadée, mais la gestion mentale me donne une grille d'analyses des comportements mentaux.

H : Elle te donne un moyen ?

AF : Exactement ! Parce que on a beau se dire qu'il faut être tolérant, on ne connaît pas la différence de l'autre puisque nos fonctionnements ne sont pas les mêmes. Je sais que l'autre est différent, il n'est pas comme moi, il n'est pas standard, il n'est pas dans la norme (puisque la norme, c'est souvent moi), mais je n'en sais pas plus ; la gestion mentale m'introduit au fonctionnement de l'autre, je peux le connaître. On ne peut être tolérant que si on connaît la différence; la gestion mentale m'a ouvert un regard différent qui a été important pour moi.

Je vais te donner une série d'exemples qui montrent qu'en me connaissant mieux moi-même, il y a toujours un plus par rapport à l'autre aussi. Le fait de connaître mieux mon fonctionnement et de savoir qu'il n'est pas unique induit que je peux connaître différemment l'autre et mieux le rejoindre.

Les exemples que je vais donner sont **des exemples vécus en classe** : soit de manière directe, soit par mes préparations de cours.

### 1. La différence entre évocation et perception.

C'est une différence que je ne connaissais pas du tout. Cette notion, je peux l'expliquer en classe. Je l'explique souvent en utilisant la métaphore des bagages. Quand on prépare ses bagages, il y a deux étapes (et en général, les élèves le perçoivent bien) : d'abord on choisit dans l'armoire et on fait des tas, on compte et on vérifie le nombre de t-shirts par exemple, etc. (ça , pour moi, c'est la perception : je vois les choses), et puis, il y a le moment où on met dans les valises ; l'élève se rend très bien compte que s'il arrive en vacances avec ses valises en disant « Mais j'ai tout mis sur mon lit et rien dans ma valise », ça ne va pas. Cette métaphore les a souvent aidés à comprendre. Ou bien, il y a les mots : simplement « mettre dans sa tête ». Je vois, je regarde, j'entends, ... maintenant j'arrête de regarder, je mets dans ma tête. Je l'explique et puis on l'expérimente en classe : souvent je leur laisse des petits moments d'évocation, par

exemple après une matière qui est un peu difficile. Ou bien en 4<sup>e</sup> sciences sociales et éducatives, une section technique de transition, pour leur donner confiance dans le cours au début de l'année, pour leur montrer qu'il sera facile à étudier, je prévois des petits moments en classe pour qu'ils mettent déjà des choses dans leur tête.

H : De quelle durée ?

AF : 15 à 20 secondes.

H : Et tu les préviens ?

AF : Je les préviens qu'ils ne peuvent plus regarder leur cours, qu'ils doivent mettre en tête et qu'on vérifiera après, qu'il faut un silence total. C'est même très émouvant de voir **à ce moment-là qu'ils vont tous en eux-mêmes**. Leurs yeux vont en l'air, le silence est palpable : je le vois et je le sens. Après ils disent ce qu'il y avait dans leur tête et parfois, l'un ou l'autre dit :

- Il ne me restait rien du cours.
- Pourquoi est-ce qu'il ne te restait rien ?
- Parce que j'ai été distrait pendant que vous expliquiez.
- C'est logique.

Ça fait vraiment avancer. Avec le petit danger suivant : pour eux la démarche est nouvelle et la nouveauté, on s'en lasse. Si je le fais trop souvent, j'ai du mal à obtenir la même qualité de concentration. Le fait qu'en classe je peux déjà emmagasiner énormément et que cela me permet d'économiser beaucoup de temps après, en perçoivent-ils vraiment l'importance ? Pendant la formation, j'avais une classe de rhéto et je leur avais dit que je suivais une formation et qu'on essaierait de temps en temps des choses, et alors que c'était une classe très intéressée au point de vue intellectuel, c'était devenu presque du cirque : l'essentiel pour eux c'était le contenu du cours. J'ai plus de tolérance et d'effets positifs quand je le pratique en 4<sup>e</sup> et principalement en sciences sociales : là ils ont besoin d'être accompagnés, ils voient que c'est efficace.

H : Il est vrai qu'entrer dans ce « jeu-là », c'est accepter d'étudier, ...

AF : Oui, c'est aussi accepter d'être capable, de s'entendre dire « Quand tu évoques en classe, je vois que ça va », il y a toujours un risque à montrer qu'on est compétent !

Je les invite aussi à évoquer au début d'une interro, quand j'ai donné les questions. Je dis : « prenez le temps de lire les questions, mettez-les dans votre tête, est-ce que vous comprenez tout, demandez-vous ce que vous allez devoir faire, et après, si vous avez des questions, vous pouvez me les poser. " Pour chaque interro, il y a toujours 3 ou 4 minutes où ils peuvent réfléchir et me poser des questions. Puis je demande qu'ils se mettent au travail et qu'ils n'interrompent plus. C'est difficile ! Même en rhéto, ils ont tendance à démarrer sur le premier mot clé qui fait appel à un élément de matière, ils commencent à gratter et c'est difficile pour eux d'accepter ce temps qui leur paraît perdu !

H : Tu es la seule à travailler comme cela ?

AF : Je ne sais pas. Il y a tout de même beaucoup de cours où on leur demande de travailler un plan de réponses avant de répondre réellement ; c'est proche comme démarche. Dans d'autres cours on insiste sur les mots clés des questions.

## 2. Le double codage.

En classe, la gestion mentale m'a invitée à faire au moins un double codage (moi, je suis assez verbale, le tableau se trouve souvent vide à la fin d'une heure de cours ...) que je juge pourtant très efficace ! L'utilisation du tableau est vraiment difficile pour moi ! Même quand je le fais, je me dis après que je ne l'ai pas bien utilisé ! Souvent je mets le plan de la leçon au fur et à mesure, les mots difficiles, et je trouve vite que c'est assez brouillon, etc. ! Alors j'essaie d'utiliser davantage certains supports : en histoire, j'utilise systématiquement des cartes (dans tous les locaux d'histoire, on a mis une carte de l'Europe et du monde politique), ou des cartes animées, ... pour essayer qu'il y ait un aspect visuel et ça, les élèves le remarquent. Ils disent : quand vous expliquez en classe avec la carte, ça va, mais quand on est à la maison sans carte, ça ne va pas ! Cela veut dire que ça les a aidés. Je peux donc prolonger en leur fournissant des cartes ou en leur renseignant des sites Internet avec des cartes historiques. L'aspect visuel je le fournis aussi grâce à un petit syllabus dans lequel il y a le plan du cours. Donc au point de vue du tableau, je peux vraiment progresser : pour moi, c'est difficile, je n'en ai pas besoin. Je me force et petit à petit j'essaie d'améliorer cet aspect qui me paraît important.

Pour les textes, on a vu en gestion mentale qu'on gagne à les découvrir soit visuellement soit auditivement, mais pas des deux manières en même temps. Et ça, moi je n'y arrive pas. J'ai l'impression que si je donne le texte à lire aux élèves en lecture silencieuse, ils vont être plus distraits que si c'est moi qui lis le texte. Je pense que je vais les rejoindre de manière sûre par ma voix. Je me pose aussi à ce moment-là la question de mon existence et de mon utilité en tant que prof ; j'ai l'impression d'être plus active comme prof (et donc de justifier ma présence, ma fonction) quand je lis moi-même que quand eux lisent silencieusement. Je sais que c'est un point que je pourrais améliorer, mais ça demande un travail sur moi.

## 3. Je suis très linéaire.

Autre point important de mon fonctionnement : comme je suis très linéaire, je n'ai pas du tout besoin de savoir en début d'heure de cours là où j'en serai à la fin. **Pour moi, une chose suit l'autre** et j'essaie qu'elles soient le plus agréable possible pour tout le monde. En fin d'année, c'est la période des frustrations maximales puisque le cours a avancé à son rythme, qui n'est pas toujours celui qui est souhaité. C'est un tout petit peu caricatural mais il y a de ça dans mon fonctionnement. Donc j'essaie de me fixer des objectifs en disant aux élèves au début d'heure ce qu'on va faire pendant l'heure de cours, les étapes, le contenu.

Je me suis rendu compte que cette année, en religion, en 4<sup>e</sup>, j'ai demandé d'avoir deux heures de suite avec les mêmes élèves et c'est plus facile pour moi de me projeter dans le temps quand j'ai deux heures de suite parce que c'est un petit bloc et que donc je suis obligée me dire : par quelles étapes vais-je passer ? Qu'aurai-je vu à la fin ? Etc. , alors que j'ai l'impression que 50 minutes, ça se vit comme ça ; je suis moins dans un projet précis pour 50 minutes que pour deux heures !

Au cours d'histoire 4 heures (2 fois deux heures), c'est la même chose : il est important que les élèves voient que je sais bien où je les emmène, ce qu'on va voir comme matière. Ça les rassure, ça les motive et ça donne plus de sens aux deux heures.

#### 4. Opposant/Composant

Dans les caractéristiques de notre fonctionnement, les notions d'opposant et de composant m'ont aidée pour deux choses au niveau du groupe classe : alors que je suis moi-même opposante d'abord, j'avais parfois tendance à considérer le comportement d'un élève opposant plus comme une manière de se comporter que comme une manière d'apprendre. Et je trouvais cet élève encombrant : est-ce une remise en cause, veut-il tester ce que je sais, veut-il en permanence me glisser une peau de banane sous le pied ? Et là ça m'a appris à considérer cela comme une manière d'apprendre, comme un comportement d'apprentissage plutôt qu'un comportement relationnel et à repérer que d'autres élèves, composants, n'apprennent pas du tout de la même manière.

Et par exemple pour tout ce qui est du domaine de la comparaison, ça a élargi ma manière de voir : pour moi, comparer c'était voir uniquement les différences. **Les ressemblances ne m'intéressent pas du tout.** Aux élèves qui ne voient que les ressemblances, j'aurais bien mis zéro ! C'est tragique, mais je pense que je le faisais. Maintenant je dis : comparer c'est voir les deux et on travaille en classe dans ce sens-là. A l'élève qui sur sa feuille ne me parle que des ressemblances, j'écris que comparer c'est aussi voir les différences ! Ça me permet vraiment d'aider les élèves.

H : On en revient à la tolérance du début ?

AF : C'est en même temps la tolérance et de l'efficacité pour l'élève parce qu'il aura affaire à d'autres profs qui seront comme lui ou différents de lui ! Il faut qu'il puisse s'adapter aux deux. On peut donc lors des contrôles aider les élèves par des remarques plus précises. C'est rare que je ne mette pas une remarque sur la démarche à un élève, même s'il a 12, 14 ou 16 sur 20.

#### 5. Expliquant/appliquant.

Moi, je n'ai pas besoin d'exemples concrets ; quand on a dit les origines, tout est compris. Maintenant je sais que je ne dois pas toujours partir du début, des origines : quand je donne cours et surtout quand l'élève pose une question, cela signifie que **je dois peut-être lui présenter la matière d'une autre façon.** En donnant cours, j'essaie de varier : une fois je présente d'abord les origines, à d'autres moments je vais insister sur les applications concrètes. Moi, j'ai tendance à répondre à une question en

un quart d'heure en donnant toute l'histoire de la chose. Donc quand un élève me pose une question, j'essaie de varier mon approche : si je suis partie des origines dans mon cours, je réponds en partant de la situation d'aujourd'hui et des applications concrètes. Et vice versa. J'essaie donc de varier.

H : Est-ce que tu as essayé de demander à l'élève ce dont il aurait besoin ? Veux-tu un exemple, une application ou veux-tu que je te réexplique à partir des origines ?

AF : Non, ça je ne le fais pas. Et l'autre jour un de mes enfants m'a demandé une explication du conflit israélo-palestinien ; je lui ai demandé combien d'heures il m'accorderait ! Réponse : un quart d'heure ! Pour moi, c'est frustrant ! Et extrêmement difficile. On est parti d'une carte, j'ai fait un petit commentaire et je me suis rendu compte que mon commentaire était quand même historique. J'aurais pu partir des camps d'aujourd'hui et je ne l'ai pas fait ! Il a eu l'air de comprendre : peut-être est-il habitué ? Mais je me demande si lui, il n'aurait pas préféré partir d'aujourd'hui pour revenir en arrière pas à pas. Ma première démarche n'est pas celle-là ; la démarche appliquante est difficile pour moi.

## 6. Les schémas.

J'essaie d'en utiliser de plus en plus et quelquefois, je demande aux élèves de les faire. En religion, en 6<sup>e</sup>, c'est vraiment utile : à partir d'un article d'un philosophe ou d'un scientifique par exemple, il y a moyen de leur demander une synthèse soit sous la forme d'un schéma soit sous la forme d'une synthèse linéaire. Soit je propose les deux, soit j'impose l'une des deux. Je trouve intéressant de leur montrer que c'est possible et que pour moi, c'est difficile. Dans mes cours je fais des schémas au tableau, mais je pourrais vraiment améliorer car je ne suis pas à l'aise. Je vais aussi essayer de présenter les tables des matières du cours d'histoire de deux manières différentes : d'une manière plus linéaire et sous forme d'une ligne du temps pour ceux qui ont une vision plus globale des choses. Je vais le faire puis, je demanderai aux élèves si ça les aide et en quoi.

## 7. Le projet.

Ça a été important pour moi de découvrir que **des messages négatifs** peuvent être un frein réel. J'essaie donc de m'appuyer sur des messages positifs, sur tous les messages positifs qu'ils ont. C'est plus facile en individuel parce qu'on peut s'appuyer sur ce qu'ils font déjà bien ; mais même en classe je leur rappelle souvent que s'ils en sont déjà là, c'est parce qu'ils ont réussi des centaines de contrôles et compris des milliers de choses ! Donc pourquoi pas celle-ci ? S'ils en sont là, c'est qu'ils sont dans un processus de réussite.

Et **le projet en général** : en janvier, surtout dans les classes où il y a beaucoup d'échecs aux examens de Noël, j'essaie de repartir de leur projet : pourquoi êtes-vous là ? Ne pourriez-vous avoir un autre projet ? Leur faire comprendre qu'ils ne sont pas ici

parce que la vie décide pour eux. Je pense qu'un jeune qui est en 4<sup>e</sup> a vraiment un pouvoir de décision et qu'il doit **se réapproprier sa place sur une chaise dans cette école**. Ça doit avoir un sens pour lui. C'est important pour moi de leur dire : vous avez une liberté, le choix c'est ceci ou autre chose. Et même si les parents ne sont pas d'accord, il est important d'être conscient de son projet, de persuader, de rassurer, d'avoir des renseignements, ... d'être bien conscient que ma place dans une école construit ma vie.

## 8. La métaphore.

Je l'utilise pour faire comprendre et pour leur faire ressentir les choses plus personnellement ; par exemple, pour leur faire ressentir la révolte, je vais comparer avec une réalité d'aujourd'hui qu'ils connaissent bien ; ça permet qu'ils puissent mettre à un moment du XVIII<sup>e</sup> par exemple un sentiment de révolte qu'ils ne ressentent pas du tout parce qu'ils ne sont pas dans une monarchie absolue.

H : Et tu la leur fais vivre mentalement ?

AF : Oui, je leur donne des rôles et on imagine les relations entre eux suite à ces rôles que je leur donne. Et pour faire comprendre une notion, comme celle d'un pouvoir centralisé ou décentralisé qui est une notion très importante et qu'ils ont parfois du mal à comprendre, on imagine un agriculteur, son champ de carottes et puis tout s'étend, il doit déléguer, il essaie de contrôler les gens, c'est difficile, il y a des traîtres, etc. et alors les élèves rient de mon histoire de champ de carottes ; mais même longtemps après, parfois ils me redisent : « vous vous souvenez, Madame, de Charlemagne et de ce que vous nous aviez raconté avec l'agriculteur et son champ de carottes, etc. ». Est-ce une métaphore ou un exemple ? J'ai du mal à me situer, mais ça marche bien et c'est amusant. Et moi, ça m'amuse d'en chercher au moment même.

H : Et là tu es à l'aise ?

AF : Oui je suis à l'aise, j'aime bien !

H : Qu'est-ce que ça t'apporte ?

AF : C'est comme une petite évasion et ça, j'aime ! Ce n'est pas comme le schéma heuristique qui est pour moi une démarche scolaire. Je dois la faire parce que c'est bon pour les élèves. Et c'est d'ailleurs pareil avec tous les autres schémas. La métaphore, par contre, ça nous entraîne dans l'imaginaire, on n'est plus vraiment à l'école quand on est dans son champ de carottes ; tandis qu'avec Charlemagne, on est à l'école !

H : Et l'instrument de la métaphore ce sont les mots, ça te convient bien ?

AF : Oui et la métaphore aussi me permet d'intégrer les élèves en leur donnant des rôles. Souvent ça les fait rire.

H : Et de nouveau là, tu les rends actifs mentalement.

AF : Oui et ils le redisent parfois longtemps après : rappelez-vous le jour où vous m'aviez donné le rôle de ceci ou de cela, etc.

## Résultats non mesurables !

H : Tout ce que tu viens de raconter, c'est ce que tu fais toi comme prof. Et par rapport aux élèves, est-ce que tu as des échos ? Est-ce qu'ils t'envoient un retour ?

AF : Je demande parfois des retours par rapport à l'évocation en classe, parce que c'est important. J'en demande aussi en fin d'année : et là, je vois bien que ce que j'ai mis en place pour les élèves plus visuels, ils le repèrent. Autrement dit, ils se souviennent très bien des îlots visuels que j'ai pu mettre dans le flot de paroles ! Et pour le reste, je trouve que les résultats ne sont pas quantifiables : je sème et je ne peux pas mesurer les résultats d'autant plus que je n'ai quasiment que des cours de deux heures par semaine.

## Conclusions.

H : En somme, procéder ainsi te plaît, te donne un champ d'actions plus large ?

AF : Le sentiment est un peu mitigé ; en même temps c'est enthousiasmant et il y a toujours un petit aspect culpabilisant : on se rend compte de tout ce qu'on fait mal ou de tout ce qu'on ne fait pas ! Je crois que le prof. qui ne se remet jamais en question est moins tracassé !

H : Tu peux faire comme avec tes élèves de 4<sup>e</sup> et voir tout ce qui a été fait et qui est positif !

AF : Oui, mais c'est plus facile de le dire aux autres ! Suivre une formation à la gestion mentale, c'est s'ouvrir à un nouveau domaine, à une nouvelle dimension, avec tout ce que ça a à la fois de riche et de déstabilisant. Le domaine de la pédagogie, ou de la connaissance, c'est un peu comme avec les instruments d'observation du ciel : quand tu regardes avec tes yeux, tu te dis : « Mon Dieu, comme c'est grand, je vais connaître un peu plus tous ces éléments du ciel que je peux observer » ; puis tu observes avec des jumelles : « Mais c'est encore plus grand, je vois des étoiles que je ne voyais pas, le domaine observable s'agrandit » ; puis je prends un télescope et je me dis que c'est encore beaucoup plus vaste ! Chaque formation donne des outils pédagogiques, mais ouvre en même temps de nouveaux champs d'action ; tu sens que dans ton métier ça n'aura jamais de fin. Je trouve que suivre une formation de gestion mentale et essayer de l'appliquer sur le terrain, ça participe de cette dynamique-là qui est à la fois riche et à la fois angoissante parce qu'elle est sans fin. Le prof. parfait n'existe pas, la démarche parfaite n'existe pas, et il faut toujours accepter cette part d'imperfection et de limites.

H : Merci Anne-Françoise pour ce témoignage très intéressant sur tout ce qu'un enseignant qui veut appliquer la gestion mentale peut faire dans des classes de grands élèves du secondaire.