

La Lettre d'IF

Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux

En cette année 2020 où nous fêtons le centenaire de la naissance d'Antoine de La Garanderie, cette Lettre va vous permettre d'approfondir la philosophie du dialogue pédagogique, un des fondements de la Gestion mentale, et de le voir en action.

Toute personne démarrant une formation en Gestion mentale entend très vite parler du dialogue pédagogique, qui en est le principal outil, et des impératifs de ce dernier. Il s'agit d'un dialogue « rogérien ». Le lien entre le dialogue pédagogique et l'écoute rogérienne est donc pointé.

C'est ce lien que Jean Pierre Gaté, professeur à l'Université Catholique de l'Ouest, à Angers explore en profondeur dans l'article qu'il nous propose dans ce numéro de La Lettre, faisant ressortir les multiples points communs entre ces deux conceptions de l'accompagnement dans un « idéal de la relation » : celle de Carl Rogers et celle d'Antoine de La Garanderie. Il ne néglige pas pour autant la spécificité de chacun et éclaire l'actualité de leur démarche. Similitudes et différences mènent à la compréhension. Que J.P. Gaté soit remercié pour cet éclairage, qui nous permet de mieux cerner le dialogue pédagogique, cœur de la Gestion mentale, pour **une pédagogie de la liberté**.

Les deux autres articles de La Lettre illustrent justement cette pédagogie.

Georges Gidrol partage avec vous une démarche de découverte d'un concept scientifique, mise au point en équipe. Elle accompagne par le dialogue pédagogique le passage des évocations spontanées à celles qui sont nécessaires pour la compréhension du concept et facilite l'accès aux liens logiques nécessaires par une demande de mise en schéma. Ce guidage, qui permet de sortir du blocage mental de l'incompréhension, pour permettre aux évocations de se modifier, de se mettre en lien, jusqu'au resenti de compréhension, est **un véritable chemin de liberté**.

Fabienne Moutier, professeur des écoles, travaille en IME, auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle, que la pratique des gestes mentaux met souvent dans l'angoisse, et qui, dit-elle, ont souvent une faible estime d'eux-mêmes.

Fabienne, de même, leur permet de sortir de cet enfermement en les connectant à leurs évocations, en leur montrant qu'elles ont de la valeur et qu'elles peuvent être mises au service des gestes mentaux. Le fait que ces enfants deviennent plus motivés et se projettent dans l'avenir avec un peu plus de confiance montre que l'accompagnement en Gestion mentale a été pour eux un accès à plus de liberté de pensée, une ouverture de la prison où les enfermement parfois leurs déficiences intellectuelles.

« **L'aide est un pari : celui de la liberté** » dit J.P. Gaté dans son introduction. Que cette première Lettre de l'année 2020 soit celle du thème de la liberté que peut apporter la Gestion mentale.

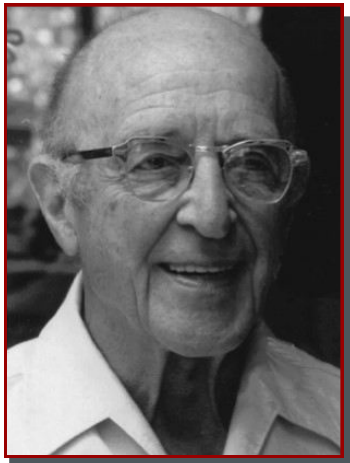
Bonne lecture.

Christine CHAMBILLE

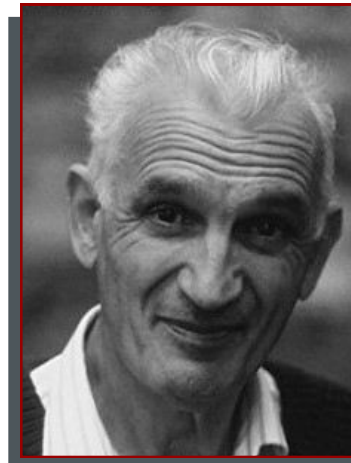
Pages	2 à 6	Liberté pour apprendre de Carl Rogers à Antoine de La Garanderie	Jean-Pierre Gaté
Pages	7 et 8	Interview réalisée auprès de Fabienne Moutier	Roselyne de la Renaudière
Pages	9 à 11	Accompagner à la compréhension d'un concept à partir d'une définition en compréhension	Georges Gidrol

Liberté pour apprendre

de
**Carl
Rogers**



à
**Antoine
de La
Garanderie**



Jean-Pierre GATÉ
*Professeur à l'Université
catholique de l'Ouest*
jean-pierre.gate@uco.fr

L'aide est le nom que Rogers a donné à toutes les relations interpersonnelles qui, lorsqu'elles sont «positives», cherchent «à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une plus grande capacité d'affronter la vie» (Rogers, 1968, p. 29). Dans cette perspective, l'aide est un pari : celui de la liberté, une liberté que l'on reconnaît à l'autre dans sa propre capacité à conduire sa vie et à devenir «pleinement lui-même».

L'œuvre de Carl Rogers s'est imposée en France au cours des années 1960-1970, grâce notamment à l'impulsion de l'Association pour le Recrutement et l'Intervention en Psychosociologie (ARIP) dont André de Peretti, illustre promoteur de l'approche rogérienne, fut l'un des membres éminents. Lors de ses séjours parisiens, Rogers rencontra Antoine de La Garanderie et les recherches pédagogiques de ce dernier trouvèrent un écho significatif dans la pensée du psychologue américain. De fait, plusieurs textes d'Antoine de La Garanderie font référence à Rogers et il est indéniable que le dialogue pédagogique, initié par cet auteur, se réclame d'un idéal de la relation et d'une conception de l'accompagnement en plusieurs points comparables. Cet article a pour but de développer cette proximité et d'en montrer l'actualité, tout en veillant à dégager éga-

lement certaines distinctions entre les deux approches. Nous le ferons en prenant appui sur les textes dont nous disposons et procéderons par une analyse comparative mettant en valeur la conception de l'homme et de son développement, les principes fondateurs d'une pédagogie de la liberté et les conditions de sa mise en œuvre.

Un ouvrage de référence

Liberté pour apprendre est un ouvrage décisif de Carl Rogers. Publié en langue anglaise en 1969 sous le titre *Freedom to learn*, il fut traduit en France et édité pour la première fois en 1972, puis en 1984 dans l'édition Dunod. Sa réédition récente en 2013 (Les Arènes) témoigne de l'intérêt que suscite cet auteur et de l'actualité de sa pensée. Rogers y expose en particulier sa conception de la pédagogie. Selon lui, l'enseignant ne doit pas être un «maître à penser» mais bien plutôt un «facilitateur d'apprentissage». Il insiste ainsi sur la nécessité de réformer l'institution scolaire, afin qu'elle cesse d'entraver les désirs de l'individu, et qu'elle permette au contraire à l'élève de s'inventer lui-même.

Une citation nous parle tout particulièrement : «*Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée*». (Rogers, 1984, p.102). Cette thèse résonne fortement du côté de la Gestion mentale d'Antoine de La Garanderie dont l'ouvrage fondateur de ce courant, *Les profils pédagogiques* paraît en 1980...En outre, la vision rogérienne nous

semble résolument moderne à l'heure où nous parlons « d'anthropocène ¹ ». Ainsi écrit-il dans son avant-propos (p. XIV) : « *L'enseignement se trouve aujourd'hui confronté à des remises en question incroyables, inconnues jusqu'à présent et plus graves que jamais. Je suis convaincu que de la solution du problème pédagogique dépend pour une grande part la réponse à la question de savoir si l'humanité va aller de l'avant ou bien va se détruire, abandonnant la terre à ces rares êtres vivants qui peuvent résister à la bombe atomique et à la radioactivité.* » Nul doute que sur ce point (et bien d'autres, comme nous allons le voir), Antoine de La Garanderie approuverait cette assertion.

De la psychologie à la pédagogie

Mais qui était Carl Rogers ? Laissons-lui la parole, car il se définit lui-même avec beaucoup d'authenticité dans son autobiographie (1971, p.5)² : « *Je suis un psychologue ; un psychologue clinicien, à mon avis, un psychologue humaniste sans aucun doute ; un psychothérapeute profondément intéressé par la dynamique du changement dans la personnalité ; un chercheur, étudiant ces changements au mieux de ses possibilités ; dans une certaine mesure un philosophe, en particulier dans le domaine de la philosophie des sciences ou dans celui de la philosophie et de la psychologie des valeurs humaines.* » Il y a là beaucoup de points communs avec le propre parcours d'Antoine de La Garanderie, à ceci près que Rogers est parti de la psychologie. En effet, ce sont ses travaux dans le domaine de la psychothérapie, autour de la relation d'aide, qui sont à l'origine de sa conception de l'apprentissage. Leur portée théorique et pratique dépasse le champ proprement thérapeutique pour s'étendre avec profit à la pédagogie et à l'enseignement. L'accent y est mis, notamment, sur l'expérience de la personne en situation d'apprentissage. Toute pédagogie se doit d'aménager les conditions pour que cette expérience se réalise en prenant en compte les ressources propres du sujet en situation. L'orientation y est à la fois *personnaliste* et *développementale*.

1 L'anthropocène est cette nouvelle période géologique dans laquelle nous entrons, caractérisée par l'impact de l'activité humaine sur le système terre.

2 Cette autobiographie a d'ailleurs été rééditée (et abondamment commentée) en 2003 dans la collection « Savoirs et rapport au savoir », de l'édition L'Harmattan.

3 Voir en particulier : « La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers », revue *Gestion Mentale* n°7, 1995, pp. 45-59. *Défense et illustration de l'introspection*, 1989, pp. 139, 140 et 141. *Apprendre sans peur* (1999) : chapitre 2, *L'éducation de la liberté selon Rogers*, pp.19-36. « Objet, finalité et spécificités méthodologiques dans le dialogue pédagogique » (1999), in Gaté (2012), pp. 87-100, et où il écrit : « *Il est, selon nous, indispensable de s'inspirer des propositions faites par Carl Rogers pour devenir un spécialiste du dialogue pédagogique...* »

Une rencontre décisive

Il n'est donc pas surprenant que le fondateur de la Gestion mentale ait été séduit par cette pensée, compte tenu de ses propres options. Tandis que l'œuvre de Carl Rogers s'impose en France dans les années 1960-1970, c'est au cours d'un séjour parisien que Rogers et La Garanderie se rencontrent. Très vite, les recherches pédagogiques de ce dernier trouvent un écho significatif dans la pensée du psychologue américain. Ainsi écrit-il, dans un article de la revue *Gestion mentale* : « *Entre 1963 et 1972, j'ai été à l'école de Carl Rogers. J'ai fait des séminaires avec Rogers lui-même, avec mon ami André de Peretti et avec Max Pagès. J'ai surtout travaillé avec Eléonore Lily Herbert, disciple de Carl Rogers, qui a traduit Bion et qui enseignait à Londres. J'ai fait du séminaire de groupe de base pendant plusieurs années avec elle. J'ai donc été rompu à l'animation de groupe selon la méthode Rogers.* » (La Garanderie, 1995). De fait, le dialogue pédagogique qui est au cœur de son approche, se réclame d'une conception de l'accompagnement très proche de celle de Rogers et plusieurs textes d'Antoine de La Garanderie prennent appui sur la pensée de cet auteur³.

Une commune anthropologie

L'homme est un être libre par nature, capable de choisir ce qu'il veut être. Tel est sans doute le postulat essentiel qui relie les deux penseurs. Dans *Liberté pour apprendre*, Rogers, déclare : « *La liberté bien comprise, c'est l'accomplissement par une personne de la séquence ordonnée de sa vie* » (p.269). Dès lors, il s'agit de considérer l'autre comme une personne qui détient en elle-même la capacité d'assumer librement sa propre croissance, ce qui est également le cas dans le dialogue pédagogique en Gestion mentale, car « *tout organisme est animé d'une tendance inhérente à développer toutes ses potentialités et à les développer de manière à favoriser sa conservation et son enrichissement* ⁴ ». En outre, dans la philosophie de Rogers, toute personne a naturellement

une orientation positive, l'envie d'apprendre, de s'autonomiser, de mûrir et de vivre en harmonie avec les autres. Certaines ont plus de mal à y parvenir que d'autres. Il faut alors les y aider. Avec cette vision humaniste, Rogers, comme La Garanderie, se différencie des deux approches psychologiques dominantes de l'époque : le behaviorisme et la psychanalyse.

Si l'anthropologie est d'une certaine manière commune, les héritages des deux auteurs sont néanmoins différents en raison de leur parcours respectif. Ainsi, Rogers se réfère à deux grands penseurs qui ont fortement nourri sa réflexion et son approche. Au philosophe existentialiste Soren Kierkegaard (1813-1855) il emprunte cette idéal « d'être vraiment soi-même » qu'il pose également comme le but essentiel de la relation d'aide. Comme l'écrit André de Perretti, dans *Pensée et vérité de Carl Rogers* : « *Le but de la vie, tel que Rogers le discerne dans son travail et notamment dans ses rapports avec les clients, lui apparaît au travers des mots de Kierkegaard : « être vraiment soi-même ». Il ne s'agit pas ici d'un truisme, mais subtilement d'un projet de devenir, afin de peser dans le concert du monde et d'y établir sa note personnelle, son octave (son quantum) de possibilités originales* » (1974, p. 141). Mais notre auteur s'inscrit également dans la lignée de John Dewey (1859-1952) pour penser les caractéristiques propres de l'organisme humain : « *La conception qu'il se fait dès lors de l'organisme humain est (dans la même ligne que celle de Dewey) : non pas une structure rigide, subsistante en forme fermée, mais bien une organisation dynamique, fluide, une forme (ou « gestalt ») établie essentiellement sur une tendance vers le devenir, sur un élan d'accomplissement de ses virtualités latentes par des relations à un environnement de plus en plus étendu* » (ibid. p. 161).

Du côté d'Antoine de La Garanderie, on insiste plutôt sur *trois grandes influences*. Celle d'Albert Burloud (1888-1954) qui fut son maître, (il consacra sa thèse d'état à ses travaux⁵) et dont il retient la notion de *tendance* désignant à la fois les forces et les formes qui régissent la vie psychique (dynamisme et structures de la vie mentale) ; une notion qui n'est pas

étrangère à celle de projet. Sur l'éducabilité de l'intelligence et la valeur heuristique de l'introspection, il faut également rappeler l'héritage d'Alfred Binet (1857-1911) dont les travaux constituent un second ancrage psychologique de la Gestion mentale. Mais sur la conception du rapport au monde et à la connaissance, l'influence de la phénoménologie allemande et tout particulièrement celle de Husserl (1859-1938) est décisive. L'homme est un être de sens et la conscience est dans l'intentionnalité, autre ressort du concept de projet chez La Garanderie, de *projet de sens*, même. Il est d'ailleurs intéressant d'observer un positionnement phénoménologique autant chez Rogers que chez La Garanderie. Être pleinement disponible à l'autre et à l'expression de sa liberté suppose une mise à distance ou « mise entre parenthèses » de tout savoir théorique *a priori* : théories de l'inconscient, symptômes, nosographie psychiatrique..., chez le premier ; explications de l'échec scolaire en termes de déterminismes naturels, psychologiques ou sociologiques, chez le second. L'un et l'autre plaident pour un affranchissement nécessaire vis-à-vis de toute forme de référence susceptible d'enfermer la relation dans un rapport signe/diagnostic au lieu de privilégier une véritable rencontre avec un sujet singulier.

Dans *Apprendre sans peur* (1999), Antoine de La Garanderie écrit : « *Nous découvrons dans la méthodologie rogérienne une phénoménologie pédagogique de la relation humaine prise comme telle. Nous y trouvons une réponse fondamentale qui doit permettre à l'homme d'accéder à la liberté, donc d'en accepter l'angoisse et d'éviter ainsi toutes les formes de peur qui peuvent l'assaillir* » (p.34).

Les principes fondateurs d'une pédagogie de la liberté

Dans deux textes en particulier⁶, Antoine de La Garanderie revisite la démarche de Rogers en y développant ses propres hypothèses. Ainsi *cinq principes de base* sont à mettre en œuvre dans toute forme de relation d'aide (et le dialogue pédagogique en est une) : 1) la conscience de ses limites, difficultés, incapacités... sans laquelle il n'y a pas d'exercice possible de la liberté ; 2) la congruence qui consiste à être en

4 Postulat qui se trouve au cœur de son livre *Le développement de la personne*, paru chez Dunod en 1968.

5 *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*, Nauwelaerts, 1969.

6 - « La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers », revue *Gestion Mentale* n°7, 1995, pp. 45-59.

- *Apprendre sans peur* (1999) : chapitre 2 : L'éducation de la liberté selon Rogers, pp.19-36.

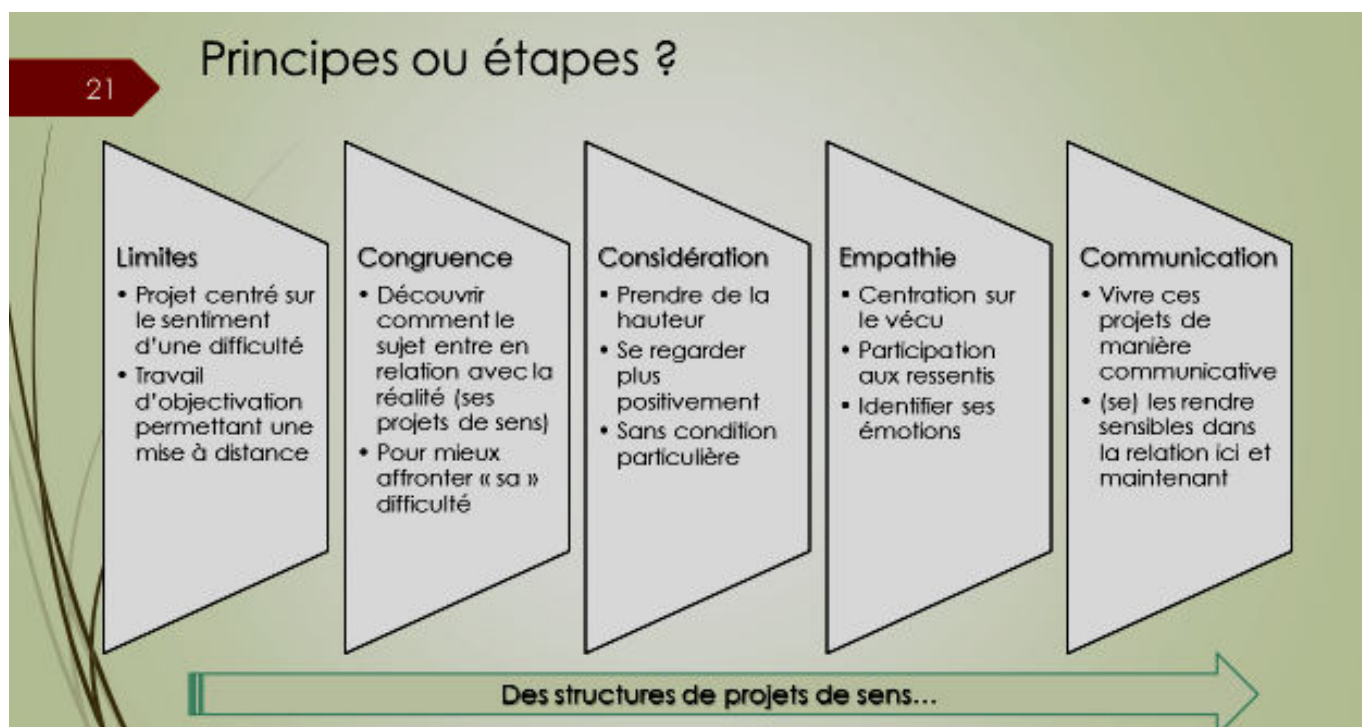
accord conscient avec ce que l'on croit, pense, vit... ; 3) la considération positive inconditionnelle : accepter l'autre, s'accepter soi-même sans jugement ; 4) l'empathie, cette forme de compréhension adéquate de l'autre et de soi-même ; 5) la communication authentique qui consiste à éveiller et à s'éveiller au sens même de ces principes.

Tandis que Rogers pose le concept d'*attitude non directive* comme condition à l'expression libre du sujet sur ce qu'il vit, La Garanderie lui préfère le concept de *projet*. En effet, le terme d'attitude a pour lui un sens statique et suggère la conformité à un modèle. Or, la conscience est en mouvement pour s'ouvrir à ses limites, modalités de congruence, d'acceptation, d'empathie, etc. C'est pourquoi il privilégie cette référence au projet : « *la conscience jette devant soi son exigence de découvrir limites, motifs de congruence, ...mobiles d'empathie* » (1995, p. 47). D'une certaine manière, la mise en œuvre au sein de cette relation d'aide particulière que constitue le dialogue pédagogique des cinq principes précédemment évoqués relève de différentes structures de projets de sens qui animent et jalonnent l'échange avec le sujet. Sans doute y aurait-il lieu de considérer ces principes comme autant d'étapes (voire d'étages) vers la conquête de cette liberté intérieure, finalité ultime de la relation, comme le montre le schéma ci-dessous.

Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie de la liberté

Trois grandes conditions méthodologiques sont à mettre en œuvre dans le dialogue pédagogique, fortement inspirées de celles que Carl Rogers préconisait pour la relation d'aide. En premier lieu, la reformulation « reflet » est une manière de ré-exprimer, presque à l'identique, ce que le sujet nous confie. C'est pour Antoine de La Garanderie un geste de libération dans la mesure où, par ce moyen, le discours de l'autre devient objet de pensée, ce qui lui permet d'exister comme sujet par rapport à lui. En second lieu, il y a la reformulation « élucidante » : Le sujet découvre alors dans cette réexpression un élément de sens sur lequel il peut prendre appui. Enfin, la recherche d'émancipation lui permet à terme de devenir son propre pédagogue (ou thérapeute, chez Rogers) par la découverte et l'appropriation de différentes modalités d'autogestion au service de son autonomie.

Ces trois conditions contribuent résolument à éveiller la personne aux moyens de sa liberté, car il ne faut pas confondre intuition de liberté et possession des moyens de son usage. On peut se sentir libre sans savoir comment mettre en œuvre cette liberté. Or, le dialogue rogérien précisément, tout comme le dialogue pédagogique, sollicite la conscience des sujets à l'éveil des moyens de leur liberté. Pour ce faire, il s'agit d'abord de bien se centrer sur *l'expérience vécue* de la personne. Selon Rogers, ce qui compte, c'est moins le problème en tant que tel



(dans son objectivité) que la manière dont le sujet l'éprouve (dans sa subjectivité). On retrouve également cette idée dans la conception du dialogue pédagogique chez La Garanderie : ce n'est pas tant la tâche elle-même que le rapport vécu à la tâche qui importe, ni la connaissance en soi que le rapport à la connaissance, le vécu de sens en quelque sorte.

Il s'agit d'accueillir cette expérience en s'efforçant de se placer du point de vue de celui qui la vit. C'est très exactement cela que l'on désigne par la *compréhension empathique* : éprouver, sentir ce vécu, comme si c'était le nôtre, mais sans jamais oublier cette qualité du « comme si », nous rappelle Rogers, car nous ne sommes pas l'autre et à trop vouloir se mettre à sa place, on court le risque de l'en déloger (quelle place lui-même pourrait-il alors bien prendre ?) C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, l'écoute de l'autre est corrélative de la compréhension, une *écoute active* qui favorise l'explicitation de l'expérience par la pratique, notamment, de la reformulation sur les deux plans que nous avons mentionnés précédemment : la reformulation en écho (ou reformulation « reflet ») et la reformulation élucidante motivée par une clarification partagée du sens de l'expérience.

Dans un dialogue rogérien, Le sujet s'exprime librement sur ce qu'il vit et le thérapeute accepte *inconditionnellement* cette parole ainsi que l'émotion qui la sous-tend. C'est pour cette raison qu'on associe souvent à la relation d'aide la notion de « non directivité », une notion qui fait débat, cependant, et que Rogers lui-même considérait avec réserves. Sans doute vaudrait-il mieux parler « d'auto-direction » ce qui rejoint également l'orientation d'Antoine de La Garanderie. « *C'est le client lui-même qui sait ce dont il souffre, dans quelle direction il faut chercher, ce que sont les problèmes cruciaux et les expériences qui ont été profondément refoulées* » (Rogers, 1968, p.11). On pourrait aisément rapprocher de cette citation ce qu'Antoine de La Garanderie nous dit lui-même du dialogue pédagogique : « *Le compétent en dialogue pédagogique veut apprendre comment s'y prend l'apprenant et il ne peut l'apprendre que si l'apprenant le lui apprend. C'est là le contraire de la situation pédagogique habituelle : l'apprenant sait avant le compétent. Le compétent ne pourra enseigner l'incompétent qu'après avoir été renseigné par lui* » (2012, p. 91)⁷.

Conclusion

Il résulte de cette analyse comparative que si les niveaux d'investigation et d'aide peuvent être différents, plutôt psychologiques chez Rogers et pédagogiques chez La Garanderie, la conception de l'homme et de la relation est sur beaucoup de points comparable sinon semblable. Elle se nourrit de part et d'autre d'un *idéal de liberté* dont la poursuite est autant l'essence de la relation d'aide que celle du dialogue pédagogique en Gestion mentale. Certes, et nous concluons par cette remarque, l'enjeu du dialogue pédagogique est aussi de mettre en évidence à des fins d'apprentissage et de façon très précise, les moyens proprement *mentaux* qui sont à la disposition de chacun dans son rapport à la connaissance. C'est pourquoi Antoine de La Garanderie rappelle à juste titre que : « *s'il est, selon nous, indispensable de s'inspirer des propositions faites par Carl Rogers pour devenir un spécialiste du dialogue pédagogique, au moins tel que nous l'entendons, il faut aussi tenir compte des caractéristiques propres à l'activité cognitive du sujet lui-même* » (ibid., p. 97).

Références

- Gaté J.-P., *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université*, Lyon : Chronique sociale, 2012.
- La Garanderie, A. de, *Défense et illustration de l'introspection*, Paris : Le Centurion, 1989 (rééd. Bayard-compact, 2017).
- La Garanderie, A. de, « La pédagogie de la liberté chez Carl Rogers », *Revue Gestion Mentale*, n°7, Paris : Bayard, 1995, pp. 45-59.
- La Garanderie, A. de, *Apprendre sans peur*, Lyon : Chronique sociale, 1999.
- Peretti, A.de, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Toulouse : Édouard Privat, Éditeur, 1974.
- Rogers, C., *Le développement de la personne*, Paris : Dunod, 1968.
- Rogers, C., *Autobiographie*, Paris : EPI, 1971 (rééd. L'Harmattan, 2003).
- Rogers, C., *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod, 1984 (rééd. Les Arènes, 2013).

⁷ « Objet, finalité et spécificités méthodologiques dans le dialogue pédagogique », texte édité dans notre ouvrage *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université*, Lyon : Chronique sociale, 2012.



Par Roselyne de la Renaudière
If Provence en novembre 2019

Je suis professeur des écoles, spécialisée depuis 20 ans, auprès d'élèves ayant des besoins particuliers, dans la mesure où ils sont atteints d'une déficience intellectuelle. Je cherche toujours comment les aider au mieux dans leurs apprentissages. Dans l'IME où je travaille les élèves ne sont pas scolarisés à temps plein. Les élèves que j'ai en classe sont porteurs de handicap présentant tous des difficultés sur le plan des fonctions cognitives, difficultés à mémoriser, à analyser, à synthétiser et à généraliser, avec des troubles associés tels que des troubles de la relation. Tout effort de mémoire et de projets peut activer l'angoisse existentielle. Certains d'entre eux présentent des difficultés importantes au niveau du langage oral, ce qui entraîne une communication altérée. D'autres ont des troubles de la relation qui se manifestent par des difficultés sur le plan des interactions sociales et de la coopération. La majorité d'entre eux ont une faible estime de soi. Au fil de mes recherches, j'ai découvert la pédagogie de la Gestion mentale d'Antoine de La Garanderie. Les différents concepts développés ont trouvé leur place dans le cheminement de ma pensée pédagogique en tant que processus d'apprentissage. C'est dans cet esprit que j'ai décidé de suivre la formation certifiante. Aujourd'hui l'éclairage de la Gestion mentale est devenu indispensable dans ma pratique pédagogique.

Quels éléments de GM vous ont particulièrement fait penser que ce serait une aide pour des enfants en grande difficulté ?

Les évocations : en classe j'avais pu constater que ces élèves ne semblaient pas avoir d'images mentales et surtout que le stock auquel faire référence s'avérait très limité. D'autre part, mes élèves fonctionnaient beaucoup en perception-action.

La réactivation : auparavant je la pratiquais parfois, actuellement elle fait partie des outils utilisés en classe régulièrement.

Les différentes manières d'évoquer : la découverte de la « palette évocative » a permis aux élèves de comprendre qu'ils avaient une activité mentale spécifique et que ce n'était pas « anormal » qu'ils ne fonctionnent pas tous de la même manière. Cette prise de conscience a aussi permis à certains de mieux cerner leur propre différence.

Pouvez-vous décrire le fonctionnement du dispositif ?

J'accueille les élèves en groupes de besoins mais aussi de compétences et en fonction de leur projet personnalisé. Le projet de l'élève en difficulté est élaboré en équipe pluridisciplinaire à partir de bilans faits par les différents professionnels. Nous essayons dans la mesure du possible de prendre en compte les centres d'intérêts des élèves, de répondre à leurs demandes à condition qu'elles correspondent à leurs besoins et à leurs compétences. L'équipe hiérarchise les besoins et met en place des objectifs de travail dans lesquels tous les professionnels doivent pouvoir s'inscrire. Dans le projet individuel on doit aussi prendre en compte les attentes et les demandes des familles. Même si le projet de classe est collectif, je pense que travailler avec la Gestion mentale permet de prendre en compte les projets de sens des élèves.

Les élèves ne sont pas scolarisés à temps complet, le temps de classe est adapté (il peut aller d'une heure hebdomadaire à 15h). Auparavant, les élèves étaient scolarisés dans les classes ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) à l'école ou au collège ou alors en classe normale en fonction de leur âge. La majorité d'entre eux étaient en grande difficulté sur le plan des apprentissages et sur le plan relationnel. Certains élèves restent en classe avec moi entre 3 et 4 ans, en fonction de leur projet personnalisé.

En classe j'ai introduit des rituels qui sont devenus indispensables aux élèves : le silence, les évocations (en début de journée, à la fin de la découverte d'un concept, en fin de journée), les temps de réactivation, qui peuvent se faire à la maison, et aussi des DP de groupe, la recherche de liens possibles.

Pouvez-vous en dire davantage à partir d'un exemple d'activité ?

J'ai proposé de travailler en 6 séances sur un conte Ukrainien : « La Moufle », qui était pour moi un bon support pour montrer que la Gestion mentale aide à faire progresser les élèves. Ce conte *en randonnée*¹ m'a beaucoup plu. De la situation initiale à la situation finale, des rencontres se font autour d'une moufle abandonnée, où se retrou-

vent et s'abritent plusieurs animaux. En découvrant ce conte à structure répétitive par succession et/ ou élimination, accumulation, amplification, j'ai tout de suite vu que c'était un support adapté pour travailler les concepts de la Gestion mentale.

Le travail sur les évocations des premières séances a permis aux élèves de progresser en classe, de prendre confiance en leurs compétences. Au départ les élèves donnaient l'impression d'avoir peur de dire ce qui se passait dans leur tête, ils craignaient de se faire gronder, de dire des bêtises. J'ai expliqué qu'il n'y avait aucune obligation de donner une réponse. Ensuite il y a eu l'étape où ils pensaient qu'il fallait dire la même chose que le copain. Puis peu à peu, ils ont pris confiance en se rendant compte qu'il était possible de ne pas voir ou entendre comme le voisin, et que c'était quand même juste. A partir de ce moment-là ils se sont davantage impliqués et sont devenus demandeurs.

Ce conte nécessite aussi de mémoriser les structures répétitives, l'ordre d'apparition des personnages ainsi que les dialogues, jusqu'à pouvoir restituer seul l'histoire avec des phrases proches de celles de l'album. La démarche incluait aussi de s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié. Une autre étape a consisté à faire un récit structuré, avec relation causale, circonstances temporelles et spatiales précises. En outre, la réactivation permettait de faire l'inventaire de ce qui avait été retenu la séance précédente, sous forme de reformulation collective.

Les personnages de l'histoire lue sont des animaux. Nous disposons d'images des animaux et nous avons ajouté des figurines en plastique. J'ai demandé aux élèves de comparer les figurines avec celles évoquées lors de la séance précédente. Pour certains élèves il a été compliqué de faire le lien entre l'animal de l'image et la figurine.

Une séance nous a donné l'occasion d'orthographier des mots.

Une autre étape intéressante a été celle où ils ont dû restituer l'histoire collectivement. La consigne était : « Après avoir pensé à l'histoire dans votre tête, je vais vous demander dans un premier temps d'aller chercher en silence une étiquette d'un élément de l'histoire. Puis collectivement vous la raconterez avec vos mots. Tout le monde n'est pas obligé de passer. Lorsque vous aurez pris la parole, vous viendrez placer votre étiquette sur le tableau.

Attention à ne pas répéter ce qu'a dit le copain, et surtout nous allons faire venir les animaux dans le même ordre que dans l'histoire. »

Lors d'une autre séance, les enfants ont dû ordonner une suite d'images pour rendre compte d'un



récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité.

Quelles sont les réactions des enfants, des parents ?

La plupart des élèves adhèrent aux propositions que je peux faire en lien avec la GM, certains ne peuvent pas y accéder de par leur pathologie. Ces pathologies peuvent concerner des élèves porteurs du spectre autistique (TSA), porteurs du syndrome de Down (trisomie). Pour d'autres il est compliqué de rentrer dans de nouvelles propositions totalement inconnues et qui ne correspondent pas aux attentes de la famille. En effet, pour beaucoup de familles, le deuil de l'enfant idéal ne s'est pas fait, elles souhaitent donc que leur enfant puisse suivre un cursus scolaire comme les enfants scolarisés normalement, elles souhaitent aussi que les méthodes pédagogiques employées soient les mêmes que celles de n'importe quel établissement.

Bien sûr, ils ont tous besoin de temps pour s'approprier ces nouveaux outils, je leur en laisse pour observer, écouter, s'approprier. Je les accompagne pour qu'ils prennent conscience des progrès, de toutes les acquisitions et de tout ce qu'ils peuvent faire seuls.

Quant aux parents, je n'ai pas beaucoup de contact avec eux en raison du fonctionnement de la structure. Les élèves sont demi-pensionnaires, ils viennent en bus. Les familles viennent seulement lorsqu'il y a les RDV médicaux et pour rencontrer certains professionnels une fois par an lors de l'élaboration du projet personnalisé. Depuis 2 ans nous avons mis en place avec ma collègue une réunion annuelle de l'unité d'enseignement, ce qui nous permet de rencontrer les familles, de leur présenter les projets des classes et de parler de notre approche pédagogique. Certaines familles adhèrent en voyant leur enfant moins stressé et surtout retrouvant le désir d'apprendre.

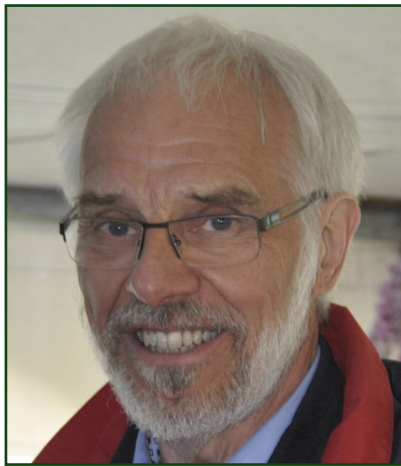
Quels bénéfices en tirent les enfants ? Quels changements observez-vous chez eux ?

Les élèves ont davantage confiance en eux, ils prennent le temps de retrouver les informations, sont moins dans la précipitation. Ils progressent à leur rythme et surtout voient ce qu'ils sont capables de faire et se projettent davantage dans l'avenir. Le statut positif de l'erreur est totalement intégré aux apprentissages. Ils sont de plus en plus motivés.

1 Conte en randonnée : " histoire, avec une série de personnages, dans laquelle les événements s'enchaînent les uns aux autres. La structure du récit reprend une formule qui est répétée à chaque événement."

Accompagner à la compréhension d'un concept

à partir d'une définition en compréhension¹



Ici et là, nous avons eu le plaisir de faire vivre ce protocole construit en équipe², et permettant de présenter un concept, en l'occurrence celui de *fluide*. Les fondements théoriques GM sont les suivants :

a) Antoine de La Garanderie affirme que la compréhension est le

fruit de comparaison, donc de liens de **ressemblance et de différence**.

b) Il précise en outre dans *Comprendre et Imaginer*³ ce qu'on peut appeler : **le principe de détachement**.

Il y préconise, pour que la personne accueille le sens d'un substantif, que celle-ci s'appuie sur **l'expérience concrète** qu'elle en a, puis le détache de ce champ d'expérience, et enfin le place dans son cadre mental, spatial ou temporel, sans pour autant abandonner le sens "déjà là" de ce substantif.

Voici comment nous avons procédé pour aborder le concept de fluide

1) Annoncer : «Je vais prononcer 3 mots et vous allez observer ce que ça fabrique en vous».

Dire lentement : caillou, eau, sable.

Silence

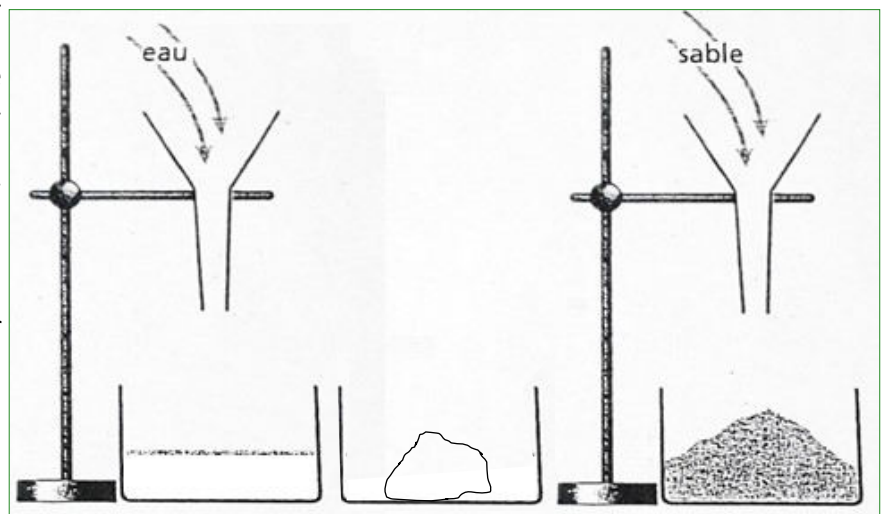
2) Conduire un DP sur ce qui a été fabriqué mentalement en faisant émerger la forme (image, discours, ressenti) mais surtout la structure de la pensée (espace ou temps, première ou troisième personne, liens de ressemblances et de différences...). On insistera sur les liens de ressemblances sans lesquelles l'attribution ne serait, a priori, pas possible. L'inclusion, par exemple, ne peut se faire qu'en inhibant les différences. Or classer et mettre plusieurs notions sous un même vocable, c'est bien de l'attribution⁴.

Voir DP page 11

3) Donner le schéma ci-dessous au tableau.

Compléter par un mini dialogue en demandant :

« Et maintenant, qu'est-ce qui vous surprend ? »



¹Une définition en compréhension est celle que l'on trouve dans un dictionnaire, elle est abstraite. Une définition en extension est constituée des attributs que je retiens de la chose, des représentations que j'en ai, et de ce qui se passe en moi quand j'y pense. Cette seconde est d'ordre phénoménologique.

²Ceci est le produit d'une collaboration avec Armelle GENINET et Isabelle MATHURIN.

³À lire page 64 de l'édition du Centurion 1987 et page 449 de l'édition compacte chez Bayard.

⁴À l'inverse, pour établir des liens de sériation spatio-temporelle entre plusieurs images, il faut attirer l'attention sur *les différences* entre ces images, et ce sont ces différences qui permettront d'aboutir à une mise en ordre temporelle. C'est une observation que nous devons notamment à Nathalie DEBERNARDY qui demande à des enfants de placer 3 images d'une histoire dans l'ordre chronologique, et les enfants qui repèrent spontanément les ressemblances sont bloqués mais réussissent plus aisément quand on leur demande de rechercher les différences. Par exemple, à trois moments différents, on a photographié un groupe sirotant sa bière à la terrasse d'un bistrot. Pour retrouver l'ordre dans lequel ces photos ont été prises, c'est bien la différence de niveau des

4) Dictier les définitions suivantes à apprendre. Il est nécessaire de les mémoriser car un concept est défini par des critères, sur lesquels vont jouer les liens logiques. On donnera si possible le mot défini à la fin de la phrase. Ceci afin de favoriser chez l'autre d'abord la pensée du connu concret avant d'introduire le code (P1 à P2).

- a- Ce qui s'écoule est un *fluide*
- b- Ce qui a une forme propre est un *solide*
- c- Ce qui prend la forme du récipient et qui présente, au repos, une surface plane et horizontale est un *liquide*
- d- Les solides en poudre ou en grain s'écoulent et sont donc des *fluides*

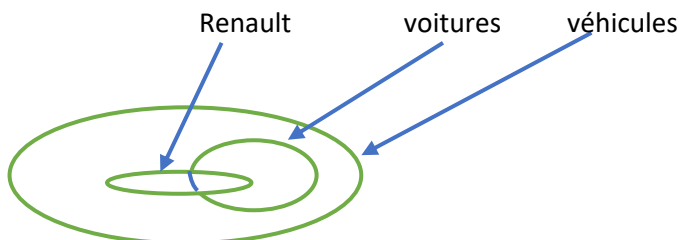
Laisser du temps

5) Etablissement des liens d'attribution pour ancrer la compréhension. Principe de transfert : partir d'une situation comprise et vécue, traduite par un schéma relationnel entre voiture, véhicule et Renault et en informant les élèves que cela va nous servir pour les mots définis juste avant.

Accompagner le groupe en demandant par exemple de tracer le schéma reliant *voitures* et *véhicules*.

Puis *Renault* et *voitures*.

Enfin les trois.⁵



a- Puis demander de faire pour le couple de mots : *liquide* – *fluide*
un schéma mettant en évidence le lien logique d'attribution.

b- Inviter à tracer ensuite un schéma pour les mots : *solide* – *fluide*

c- Et ensuite : *solide* – *liquide- fluide*.
Enfin, localiser le caillou, l'eau et le sable.



Réponses a

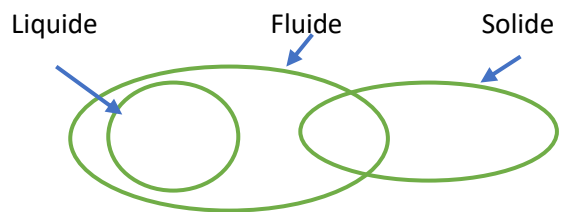
ici inclusion des liquides dans les fluides



Réponse b

ici intersection : certains solides sont aussi des fluides

Réponse c



Remarque : il m'est arrivé souvent de présenter des concepts comme vitesse, dérivée, puissance ou poids, en commençant par faire évoquer directement ces mots. Les sens empiriques déjà acquis sont exprimés lors du DP. La démarche contient de toutes façons les définitions qui doivent être connues à l'identique et permettront de pouvoir revenir à une référence stable en cas de difficulté. Elles permettent également de sortir du P1 et d'accéder à l'abstraction.

Georges GIDROL 2020

⁵ Dans un groupe, alors que j'avais proposé à cet endroit de la démarche de tracer les ensembles : triangle rectangle et triangle isocèle, C. n'y arrivait pas. Voici ce qui s'est passé pour elle : « personnellement j'ai bloqué sur le lien d'attribution entre triangle rectangle et triangle isocèle. J'étais influencée par une image P1 d'un triangle rectangle en forme d'équerre, avec des côtés adjacents à l'angle droit de longueurs différentes. C'est en me demandant d'exprimer les définitions des deux types de triangles (un angle droit pour l'un, deux côtés égaux pour l'autre) et en me laissant le temps d'évoquer ces deux propriétés que tu m'as permis de modifier mon image et d'accéder au lien d'attribution, et donc de pouvoir construire le schéma ».

Dialogue pédagogique partiellement reconstitué de mémoire, avec un groupe informé de la GM.

G-Qu'est-ce que ces mots ont fabriqué en vous ?

D-Moi j'ai vu une image

G-Image de quoi ?

D-Du caillou, puis de l'eau et du sable sur une plage

G-Cette image est arrivée comment ? d'un coup, petit à petit ?

D-Petit à petit

G-une image qui remplace l'autre ? Une image qui vient suite à un discours intérieur ? ...

G-Vous étiez présent dans la scène ? La scène était un lieu familier ? ...

G-Avez-vous fait un lien entre ces 3 mots ? ...

G-Qui a établi une ou des différences entre deux de ces mots ? ...

G-Quelle différence ? Il y en a d'autres ? Pensez-vous aussi à des ressemblances ? ...

G-Qui a établi une ou des ressemblances entre deux de ces mots ? ...

G-Vous avez établi un lien de quel ordre ? Un lien dans l'espace ? Dans l'utilisation ? Un lien de quelle nature ? ...

G-Qui d'autre a fait un ou des liens entre ces mots ou entre ces objets ? ...

G-Ce lien était de quelle nature ? De ressemblance, de différence ? Entre quoi et quoi ? ...

G-Avez-vous cherché un prolongement à partir de ces

3 mots ?

B-J'ai pensé : le caillou se transforme en sable par l'érosion.

G-Vous avez sable et caillou en simultané ou en successivité dans la tête ? ...

G-Vous diriez que c'est un lien de sériation ? ...

M-Moi avec caillou, j'ai eu un grand poids, la sensation de l'eau et le bruit, le sable qui passe.

G-Pour vous c'était de l'ordre du ressenti ? ...

G-Avez-vous eu des ressentis différents selon les 3 objets ?

M-Oui, des textures différentes. J'ai senti le sable couler dans ma main

L-Moi c'était plutôt le poids qui était différent

G-Vous diriez que les différences étaient de l'ordre de la pesanteur ? ou de la forme ? ...

P- Pour moi, c'est plutôt le caractère de ce caillou ?

G-Que diriez-vous de ce caractère ? Ce caillou était-il le type même du caillou avec les caractéristiques de tous les cailloux, ou un caillou particulier ? ...

P- J'ai vu un caillou, je me suis répété eau, et j'ai pensé à l'expérience du vase que l'on remplit de cailloux, de sable et d'eau.

G-C'est un souvenir vécu ? ...

G-Ce souvenir implique-t-il un ordre ? Des comparaisons ? ...

ECHOS des ASSOCIATIONS

Les IF du Grand EST (IF lorraine, IF Alsace, IF bourgogne, IF Rhône-Alpes) fêteront les

100 ans

de la naissance d'Antoine de La Garanderie

le samedi 12 décembre 2020 au Domaine Lyon Saint Joseph
de 14 à 20 heures

par un **événement rencontre** ouvert à tous.

Les programmes seront précisés sur la prochaine LETTRE



IF Provence propose

**« Quand la recherche inspire la pratique :
une introduction
aux sciences des apprentissages »**

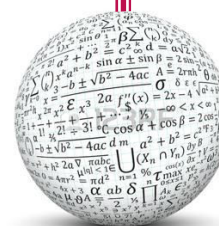
Les 6, 7 & 8 juillet 2020

Stage animé par Emmanuel Ahr,
qui avait participé à l'Université d'été à Nancy.

« Gestion mentale et mathématiques »

Niveau 1.
du 18 au 21 juillet 2020.

Stage animé par Armelle Géninet



<p>IF Armor</p> <p>Sophie Fréguelin 47 rue du petit port 56400 Auray 07 82 57 01 23 ifarmor56@gmail.com</p>	<p>Fédération :</p> <p>Présidente : Valérie Gourliou 364 rue de la Fosse Lingot 27310 Bouquetot 06 79 87 02 14 psdt.federif@gmail.com</p>	<p>IF Bourgogne</p> <p>Thomas Berthod 13 rue du Transvaal 71100 Chalon sur Saône 07 87 87 15 69 if.bourgogne@gmail.com</p>	<p>IF Lorraine</p> <p>Chez Nathalie Nicolas 241 avenue Général Leclerc 54000 Nancy 06 89 51 74 70 if.lorraine@yahoo.fr</p>
<p>IF Provence</p> <p>Janine Leca Maison des Associations Le Li- gourès Place Romée de Villeneuve 13090 Aix 04 42 28 91 77 06 30 36 00 74 lf.provence@orange.fr</p>	<p>IF Pays Basque</p> <p>Régine Elozegi Dendariaenea Quartier Hasquette 64249 Hasparren 05 59 20 47 81 if.paysbasque@gmail.com</p>	<p>IF Alsace</p> <p>Monique Ladhari 4 rue de St Quentin 67000 Strasbourg 03 88 60 65 66 06 62 29 22 75 monique.ladhari@orange.fr</p>	<p>IF Rhône-Alpes</p> <p>Béatrice Glickmann 9 Grande rue 69600 Oullins 06 28 23 71 29 ifrhone-alpes@bbox.fr</p>
<p>IF Paris</p> <p>Isabelle Grouffal 1 rue Ernest Cresson 75014 Paris 06 88 47 40 76 ifparis@orange.fr</p>	<p>IF Normandie</p> <p>Denis Tardiveau 4 rue Pasteur 14000 Caen 07 71 63 41 83 contact@ifnormandie.org</p>	<p>IF Martinique</p> <p>Suzy Béroard Quartier Descailles 97215 Rivière Salée 06 96 01 94 54 suzy.beroard@orange.fr</p>	

Mentions légales : La Lettre d'IF est publiée par la Fédération des Associations Initiative & Formation, association à but non lucratif.

Présidente : Valérie GOURLIAU. Adresse : 364 rue de la Fosse Lingot 27310 Bouquetot

Les articles engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Reproduction interdite sans leur consentement.

Ont participé à l'élaboration de ce numéro :

directrice de publication : C. Chambille

Comité de rédaction : C. Chambille, A. Savi, P. de Ferron, R de la Renaudière.

Mise en page : G. Gidrol

9 Grande rue 69600 Oullins.

Publié par nos soins. I.S.S.N : 0243-4717.

Gratuit. Janvier 2020

www.ifgm.org
www.ifparis.org
www.ifrhone-alpes
www.ifnormandie.org
www.ifprovence.org
[https://fr-fr.facebook.com/
iflorraine/](https://fr-fr.facebook.com/iflorraine/)

