

La citation d'Antoine de La Garanderie

« ... Ma liberté qui s'est thématisée dans certaines occasions et pour certaines situations va « déterminer » un certain sens de « ma liberté » future. En raison des circonstances où elle s'est fait jour, elle garde une empreinte. Si bien qu'en un sens il faut dire qu'on est dès lors déterminé à un certain genre de liberté qu'on n'a pas choisi. On peut donc apporter une précision à la distinction de Ricoeur : le monde de la cause qui est celui du déterminisme et le monde du motif qui est celui de la liberté interfèrent de la façon suivante : ayant fait une sorte d'expérience implicite de la liberté par la promotion d'un thème qui est devenu indépendant de la situation proprement organique, il en résulte que cette expérience sollicite comme une *cause* la liberté à se motiver chaque fois que le souvenir plus ou moins implicite de cette expérience se réveille. Il y a donc un déterminisme de la liberté et une liberté du déterminisme. »

ADLG, *Schématisme et thématisme*, chapitre v, La liberté thématique, p. 177.

Aucun de nos commentateurs réguliers n'a commenté cette belle, et dense, citation choisie par Odile de La Garanderie, en écho à la conférence de Thierry de La Garanderie lors du colloque.

Vinciane Thomas nous partage une réflexion que cette citation lui inspire :

Il peut être terrifiant de lire la citation d'Antoine au premier degré...

A l'en croire, ce que je choisis librement aujourd'hui aura un impact sur mon futur...

Serais-je donc condamné dans le cas où mon premier libre choix n'est pas le bon ?

Je pense à tous ces jeunes que nous accompagnons aujourd'hui et dont les choix se font de façon impulsive, sans co-naissance de cause et très souvent sans co-naissance d'eux-mêmes.

Sont-ils donc tous enclin à devoir en subir les conséquences dans leur futur ?

Dans une certaine mesure il y a là une vérité incontournable, mais...

Une des lectures plus profonde nous révèle avec justesse et finesse, exactement l'inverse.

A chaque instant de la vie, l'expérience des conséquences douloureuses d'une liberté mal choisie, peut solliciter une nouvelle motivation, un nouveau choix est possible, plus mature, mieux réfléchi et donc plus adapté, plus cohérent.

A son tour il détermine un futur qui alors voit poindre à l'horizon un changement de direction, d'attitude, de considération de son "soi" au regard du "je, tu, vous, nous" et du monde.

Accompagner un jeune est aussi lui faire émerger à la conscience le sens de sa liberté.

Le bon usage de sa liberté fera de lui un être grandi et libre.

Cette citation ramène à l'infinitude de notre liberté, promesse d'optimisme. Merci Antoine.

Et vous lecteurs, que vous inspire cette citation ?



**Catherine
Caillet,
secrétaire de
l'IIGM**

Chers amis,

Nous avons été heureux de vivre deux journées de colloque dynamiques et riches (ce sont vos évaluations qui nous l'ont dit !). Le thème de la liberté, ô combien constitutif de la gestion mentale, résonne de tous les apports partagés.

Et vous en trouverez dans ce bulletin quelques traces : les compte-rendus des cinq ateliers, ascendants ou descendants, qui nous ont permis de travailler en petits groupes.

Pour continuer à avancer nous lançons deux nouveaux collèges formation pour réfléchir ensemble à des questions importantes : celle de la Validation des Acquis de l'Expérience pour tous ceux qui ont été formés, ou se sont formés de façon non classique, ainsi que celle des transpositions didactiques de la gestion mentale (P.11).

Nous lançons également un nouveau collège Recherche (p.12), en effet, les pistes prometteuses dégagées par le premier collège recherche nécessitent d'être approfondies et enrichies.

Nous espérons que vous serez nombreux à y participer ! L'IIGM est une association et ne peut rien sans la participation active de ses adhérents.

Et puis vous trouverez une invitation à la lecture : la poursuite de la réflexion sur le thème de la complexité, et deux récents ouvrages, ceux d'Armelle Géninet et de Marie-Louise Zimmermann-Asta.

Nous vous souhaitons de belles fêtes de fin d'année !

Poursuite du dialogue autour de la gestion mentale et de la complexité...

Dans le bulletin N°6, Yves Lecocq a initié ce dialogue, Antoine Payen de la Garanderie lui a répondu dans le bulletin N°7. Luc Fauville intervient à son tour ci-dessous.

D'accord avec vous cher Yves, pour dire qu'aujourd'hui le désir de raccourci, de réduction, d'uniformisation nous guette. Le monde de la simplicité séduit ; la complexité est peu dans l'air du temps. Elle frustre notre besoin de satisfactions immédiates, elle demande de la volonté et du courage. « *Les politiques veulent simplifier, car on vote pour le simple* » (Orsenna) ; certains scientifiques veulent du tout : « tout génétique », « tout statisticien », « tout économique », « tout psy » ; à l'école, c'est le retour aux savoirs dans une logique linéaire, additive : c'est sans doute plus simple, plus palpable qu'une pédagogie par les compétences...

Mais, ne serait-il pas temps, chers amis, de commencer à clarifier ce que nous entendons par «complexité». Pour ce faire, je vous propose une comparaison entre le «complicqué» et le «complexe». Prenons des exemples. Un mécanisme d'horlogerie, un moteur de voiture, un puzzle : c'est complicqué. Pourquoi ? Parce ce que je peux détacher chaque élément, je peux en comprendre le fonctionnement, identifier à quoi il sert. C'est l'observation progressive, méthodique, rigoureuse qui permettra de venir à bout de l'ensemble. De pouvoir défaire, refaire, réparer. Bref, un problème complicqué est réductible à une somme d'éléments qui le composent.

Par contre, un problème complexe n'est pas réductible à la somme des éléments qui le composent. Pensons au conflit en Syrie, aux déficits en lecture, à la question des retraites, à l'organisme vivant. En effet, nous

ne pouvons penser l'infinité des relations qui existent dans notre corps, nous ne maîtrisons pas toutes les données qui créent le déficit en lecture... Il nous faudra toujours nous satisfaire d'une compréhension partielle de ces phénomènes. Je pourrai m'intéresser à quelques interactions, émettre quelques hypothèses, modéliser certains éléments, faire appel à mon sens de la nuance, je devrai toujours avoir une bonne dose d'humilité : je ne pourrai jamais apprivoiser le tout, contrôler tout.

Qu'on se comprenne bien, l'objet de la complexité, c'est de mettre du lien entre les éléments d'un tout, de montrer quelles en sont les articulations, leur interdépendance. Se confronter à la complexité d'une situation c'est la saisir dans sa globalité et sa particularité mais en évitant un découpage en différentes composantes, en évitant une simplification qui ferait perdre le sens. Ce fut, à mon sens, l'erreur de l'école quand elle proposa des listes de concepts, de procédures, de sous-objectifs alignés de façon linéaire. Je plaide donc pour que l'école change de paradigme : qu'elle passe de l'analytique au systémique.

Ce paradigme de la complexité, nous nous devons de le cultiver dans le DP, un DP où «se rencontrent deux ignorances de départ» (ALG) : le dialogueur ne connaît rien du dialogué, et réciproquement. Ni l'un ni l'autre ne savent ce qui va se passer, ce qu'ils vont découvrir... Ils vont cheminer ensemble. Je préfère au mot «cheminer» le mot «errer» car il possède deux sens qui

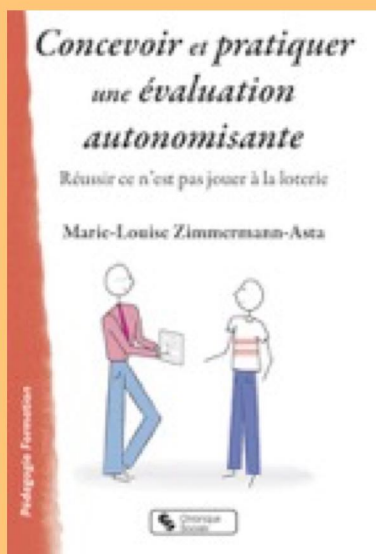
conviennent bien au DP : le droit à l'erreur et le droit à l'exploration. L'image du labyrinthe montre bien symboliquement que le DP n'est pas un long fleuve tranquille où tout serait balisé, contrôlé, cadenassé par un protocole. Non, il est une errance intérieure à la recherche de soi. Nous sommes face à «une introspection in vivo» (d)étonnante dans le sens où la volonté d'étonnement dans nos DP nous permet d'éviter la banalisation de l'autre. C'est au moment où commence cet étonnement que commence le partage avec ce singulier, avec *le génie de ce lieu*. L'observer avec un œil toujours neuf, s'étonner de ce qu'il offre, s'ouvrir. Le dialogueur se doit de susciter, encourager et accompagner le processus d'étonnement car, à travers lui, le sujet apprenant se met à l'écoute de lui-même, se découvre, s'interroge. Avez-vous déjà remarqué, chers amis, que l'étrange étonne non parce qu'il est loin mais parce qu'il est tout près, que notre étonnement est insubordonné et qu'il résiste à toute programmation...

Ne pas épuiser la question suppose donc l'inachèvement de toute réponse. Notre attitude fera donc preuve d'une certaine humilité, d'une disponibilité à comprendre que beaucoup d'éléments interviennent, s'interpénètrent et ne se donnent pas dans l'immédiateté. N'est-on pas là dans les attitudes qu'impose toute complexité ? «Éveil et ouverture inconditionnelle» dites-vous, cher Antoine.

Luc Fauville

« Concevoir et pratiquer une évaluation autonomisante »,
par Marie-Louise Zimmermann-Asta (Chronique sociale,
2019)

Pourquoi chroniquer ici un ouvrage sur l'évaluation ? Car il se trouve que l'auteure de l'ouvrage, Marie-Louise Zimmermann-Asta est aussi formatrice en gestion mentale et a notamment publié en 2017 un livre intitulé « Découvrir les gestes mentaux » (éditions Chronique sociale). Il est donc particulièrement intéressant d'observer la manière dont cette fine connaisseuse de la gestion mentale se penche sur la question de l'évaluation, aspect souvent négligé dans les ouvrages et articles se rattachant à notre approche, si l'on excepte l'ouvrage de Marie-France Le Meignan (« Faites-les réussir », publié en 1994) tentant une synthèse entre évaluation formative et gestion mentale, et l'article publié par Guy Sonnois en 2000 dans la lettre de la Fédération des IF intitulé « Gestion mentale et évaluation » (On peut le consulter sur son blog à la page : <https://aidautravailavecpegase.blogspot.com/2011/03/26-gestion-mentale-et-evaluation.html#more>).



Hormis la présentation synthétique qu'il fait des différentes sortes d'évaluation, un des grands intérêts de l'ouvrage de Marie-Louise Zimmermann-Asta est de mettre l'accent sur une conception de l'évaluation qui paraît tout à fait conciliable avec les fondamentaux et les valeurs de la gestion mentale, de même qu'avec la posture qu'elle suppose chez l'enseignant ou le formateur. En effet, l'évaluation autonomisante que l'auteure préconise est issue de l'évaluation formatrice mise en œuvre et diffusée en particulier par Georgette Nunziati dès la fin des années 1980. L'originalité de cette dernière approche réside dans l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants, l'autogestion des erreurs et la maîtrise par les élèves des processus d'anticipation et de planification de l'action. Au total, l'apprenant est ici placé « comme acteur non seulement de son propre apprentissage mais aussi des régulations de ce système d'apprentissage ».

Ce qui est au cœur de l'évaluation autonomisante proposée par Marie-Louise Zimmermann-Asta, c'est le passage de l'implicite à l'explicite, en particulier sur le plan des critères de réalisation et de réussite, ce qui suppose à la fois un changement radical de posture chez l'enseignant ou le formateur et une appropriation par les élèves ou les

stagiaires de ces critères. Son objectif central est l'autonomisation de l'apprenant, d'où l'importance de l'autoévaluation dans les dispositifs d'évaluation, en particulier quand il s'agit de tâches complexes. Les différents éléments de cette évaluation, qui doivent être parfaitement connus et intégrés par les apprenants, sont d'abord le cadre institutionnel des apprentissages, puis les objectifs de la formation et enfin les critères d'évaluation. Ceux-ci sont déclinés d'une part en critères de réalisation, indiquant les démarches propres à chaque catégorie de tâches et d'autre part en critères de réussite, précisant le seuil d'acceptabilité des résultats fixé par le formateur. Un impact très important de ce type d'évaluation sur les élèves ou les étudiants est le sentiment de sécurité qu'il leur procure, leur permettant du coup de développer une meilleure confiance en eux. La mise en œuvre de ce type d'évaluation suppose chez l'enseignant l'utilisation d'une pédagogie différenciée appropriée (APA) qui s'appuie sur la connaissance des fonctionnements mentaux, l'idée que l'apprenant est acteur de sa formation, l'analyse et la gestion des groupes, donnant du coup un rôle différent à la fois à l'enseignant et à l'apprenant.

Parmi les essais d'évaluation autonomisante présentés par l'auteure, l'un est particulièrement intéressant pour nous, puisqu'il s'agit d'une mise en œuvre dans le cadre d'une formation au PEPPGM (praticien de l'entretien-profil pédagogique), formation certifiante en gestion mentale ayant eu lieu en Suisse il y a quelques années. Différentes fiches et outils sont présentés dans l'ouvrage pour illustrer de façon précise les modalités de l'évaluation des stagiaires ayant suivi cette formation, en particulier concernant dans un premier temps la pratique du dialogue pédagogique, puis dans un second temps celle de l'entretien-profil pédagogique. Plus loin dans l'ouvrage, c'est une formation continue d'enseignants dans le cadre de l'université de Genève qui est présentée, avec notamment la mise en œuvre d'une évaluation autonomisante pour un module de deux jours d'initiation à la gestion mentale.

La dernière partie du livre nous propose d'une part des outils sur lesquels appuyer cette évaluation et d'autre part des balises afin de parvenir à la mettre en œuvre. Ainsi, cinq étapes sont distinguées pour guider les personnes désirant y recourir : d'abord élaborer des objectifs précis, puis concevoir des critères détaillés de réalisation et de réussite, puis repérer les conceptions des apprenants concernant les examens, puis expliciter les critères élaborés lors d'une mise en commun avec les apprenants, et enfin procéder à l'évaluation en elle-même, devant équilibrer production écrite, présentation orale et réalisations pratiques. Le livre de Marie-Louise Zimmermann-Asta nous offre ainsi un guide précis, bien étayé sur le plan théorique et contenant de nombreuses pistes très concrètes, où l'appui sur les fondamentaux de la gestion mentale est présent en arrière-plan de façon permanente.

Yves Lecocq

Du côté des nouvelles parutions : Des schémas pour apprendre

« **Les schémas centrés, de nouveaux outils pour mieux réfléchir** », par Armelle Géninet (Chronique sociale, 2019)

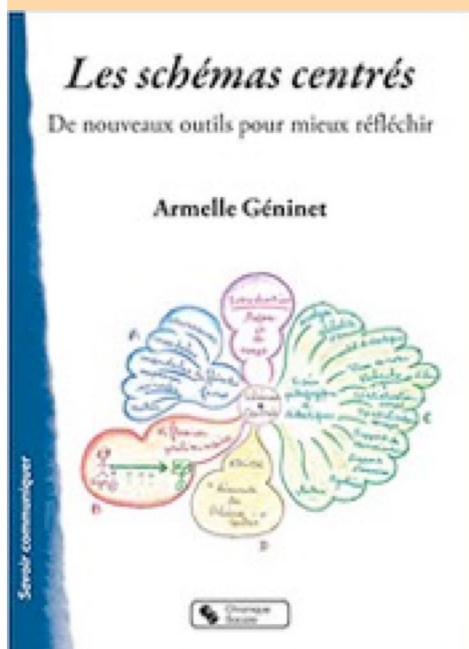
Armelle Géninet nous offre ici un bien bel ouvrage, à la fois par ses qualités esthétiques et la rigueur de la réflexion qu'elle y développe, montrant, en prenant notamment appui sur la gestion mentale mais aussi sur des apports issus des neurosciences, les différentes visées possibles des schémas centrés.

C'est d'abord un vrai plaisir de feuilleter ce livre un peu au hasard, pour nous arrêter parfois un peu plus longuement afin de parcourir un schéma nous parlant plus particulièrement. La diversité des formes proposées, la qualité de la reproduction graphique et en particulier des couleurs (un grand bravo ici à Chronique sociale) rend l'ensemble particulièrement attrayant.

En approfondissant un peu l'analyse de l'ouvrage, il est d'abord important de relever que l'auteure a souhaité ici traiter des schémas centrés dans leur diversité et pas uniquement des « schémas heuristiques » ou « cartes mentales » popularisés notamment par Tony Buzan et son « mindmapping ». Armelle Géninet prend ainsi soin de présenter dans une première partie les différentes formes de schémas centrés, en distinguant mandalas, arborescences, spirales, formes mixtes et autres formes centrées libres. Dans son introduction, elle insiste sur le fait que « faire un schéma centré n'est pas un objectif en soi ; il doit rester, pour celui qui l'utilise, un moyen d'enrichissement évocatif et d'accompagnement aux changements de point de vue ». Elle met aussi l'accent sur l'importance de la dimension spatio-temporelle de ces outils, de même que sur la façon dont ils peuvent stimuler les liens logiques ou originaux en permettant « la création de nouvelles connexions neuronales et leur stabilisation pour créer de nouveaux réseaux de connaissances. »

L'auteure prend également soin de poser en deuxième partie une réflexion préliminaire fondamentale : quelle est « la place d'un schéma entre l'élève qui apprend et l'objet d'apprentissage » ?

Quel type de médiation entre l'apprenant et l'objet à apprendre peut exercer le schéma, et avec quel guidage du formateur ? Il s'agit ici pour Armelle Géninet de se situer résolument du côté de l'apprenant et de ses tâtonnements. En effet, des schémas insatisfaisants pour des experts peuvent constituer un levier d'apprentissage précieux pour les élèves, à un moment ou à un autre de leur cheminement dans l'appropriation de nouvelles connaissances : comme le dit l'auteure, « si nous voulons que ces jeunes nous rejoignent dans notre expertise, il nous faut aller les chercher là où ils sont ».



La majeure partie de l'ouvrage développe ensuite différentes visées possibles pour ces schémas centrés, à la fois outils d'analyse de contenus très divers, globalités d'accueil peu à peu complétées au cours d'une séquence d'enseignement ou de formation, outils didactiques favorisant l'appropriation de nouveaux concepts, moyens pour prendre des notes de façon très libre, outils de recherche et d'organisation d'idées (pouvant donc être utilisés comme « brouillons », lors de l'élaboration d'une dissertation par exemple), ou encore instruments de spatialisation du temps présentant un modèle de déroulement temporel plus accessible pour certains élèves que les

présentations linéaires traditionnelles, etc. Et bien sûr, l'accent est mis à la fin de cette partie sur l'importance de ces schémas centrés comme outils de synthèse, permettant de « mettre en présence simultanée des connaissances découvertes dans la successivité », afin de favoriser au mieux à la fois réflexion, compréhension et mémorisation.

La diversité des exemples présentés tout au long de l'ouvrage est particulièrement réjouissante : aux détours des pages, on peut trouver des schémas sur des notions ou des pratiques venant de la gestion mentale (les gestes mentaux, le paramètre 4, le dialogue pédagogique, etc.), mais aussi sur des notions mathématiques (les nombres, la proportionnalité, les pourcentages...) ou grammaticales (la nature des mots, la phrase, les déterminants...), ou encore sur les registres littéraires, sur les périodes historiques, sur les aires et fonctions cérébrales, sur le jazz, sur les voyelles en anglais, sur les nouveaux élèves, sur Marcel Gauchet, sur la beauté... tout cela inscrit dans une progression parfaitement logique et compréhensible pour le lecteur.

Enfin, l'ouvrage se termine par la présentation d'un atelier d'initiation à la technique du schéma centré, donnant des pistes précieuses sur les conditions, le cadre et le matériel nécessaires à sa réussite auprès des jeunes. Armelle Géninet insiste en particulier sur l'importance de la posture de l'enseignant ou du formateur, puisqu'elle nous dit dans sa conclusion que « les outils présentés dans cet ouvrage sont moins importants que la démarche qui les sous-tend et l'attitude de l'enseignant ou du formateur qui les utilisent ». Cette remarque finale est essentielle, car elle nous met clairement en garde contre les dérives qui guettent les nombreuses personnes souhaitant transmettre l'outil sans forcément l'inscrire dans une démarche d'accompagnement réfléchi en profondeur.

Yves Lecocq

Les ateliers du colloque

Lors du colloque, des ateliers descendants (un exposé de l'intervenant suivi d'un échange avec les participants) ou ascendants (échanges de témoignages et de pratiques autour d'une thématique animés par l'intervenant) ont réuni les participants. En voici quelques échos !

Atelier D

Quel chemin de liberté la méditation de pleine conscience pratiquée dans le cadre de la GM peut-elle ouvrir aux apprenants et accompagnateurs ?

proposé et animé par Laure Stichelbaut

Laure propose un atelier ascendant, i.e. à partir de la pratique
-> la méditation se vit ici et maintenant, dans un cadre laïque.

La pratique de méditation focalisée est utilisée auprès des jeunes qu'elle reçoit en accompagnement GM. Le focus est mis sur le stress, et plus précisément en lien avec la GM :
« Comment pratiquer avec des jeunes en état de stress ? »

On sera attentif aussi bien à la posture face aux jeunes qu'à celle par rapport à soi-même.
La séance débute par un temps (env. 10 min.) de méditation allongée pour être davantage présent ; et ce en lien avec l'attention dont l'objet sera le souffle, pour apprendre à s'en approcher, puis à s'en éloigner, dans un mouvement d'aller et retour.

Ainsi, on est de plus en plus en conscience de ce qui se passe, en accueillant ce qui est là.
Les jeunes sont invités à rester en projet vis-à-vis du souffle, dans un équilibre intentionnel prolongé.

Demeurer en accueil inconditionnel et sans jugement constitue un authentique projet de sens.

« Qu'est-ce qui est vraiment là ? », on ne peut pas en faire l'économie ;

D'abord en s'accueillant au niveau cognitif, puis en lien entre le corps et l'esprit.

Un certain nombre de séances auront pour objectif de se préparer aux épreuves, notamment en posant des mots sur le stress ressenti :

« qu'est-ce que je ressens dans mon corps ? »,

« quelles sont les interférences avec mon mental ? »

Grâce à une méditation focalisée, on se concentre sur quelque chose qui vit, qui bouge comme la respiration, le corps ; puis on s'entraîne à laisser passer.

On prend conscience que l'on peut avoir prise sur ses ressentis émotionnels, les canaliser, les maîtriser, sans s'en couper.

Notons au passage que cette activité peut se pratiquer en groupe, car elle permet ainsi de dédramatiser, en prenant conscience de tout ce qui est commun

Aussi, la méditation, mise en oeuvre en GM, constitue un outil précieux, d'abord par la collaboration des jeunes avec les praticiens, puis en autonomie.

Cette pratique de méditation focalisée peut déboucher sur la pratique de la méditation « ouverte » qui consiste à accueillir inconditionnellement toute la réalité, tout ce qui est là ; c'est-à-dire simultanément autrui et soi-même : empathie (respect de l'autre) et congruence (respect de soi). Elle est un appui précieux à sa posture en tant qu'accompagnante.

Notons enfin l'apport fondamental du silence qui devient un « milieu » nécessaire auquel on aspire, et non un « cadre » éprouvant que l'on redoute.

Tout en livrant de façon vivante son savoir-faire, son savoir-être, Laure a donné la parole à chacun.e pour poser des questions ou permettre d'exprimer sa propre expérience.

Atelier nourrissant sur un thème certes en vogue, mais à revisiter à travers la GM.

Bravo !

Philippe Cléménçon



Atelier A Liberté pour apprendre : de Carl Rogers à Antoine de La Garanderie

atelier descendant proposé et animé par Jean-Pierre Gaté

Les références à Carl Rogers dans l'œuvre d'Antoine de La Garanderie sont nombreuses. ADLG connaissait bien l'œuvre de Rogers et avait eu l'occasion de participer avec lui, dans les années 60, à l'animation de séminaires sur la non directivité.

L'objectif de l'atelier de JP Gaté était nous faire part de l'étude comparative qu'il avait entreprise entre ces 2 penseurs :

Dégager les proximités mais aussi les spécificités d'approche sur la question de la liberté : en se plaçant du point de vue de la relation d'aide initiée par Carl Rogers, et à l'œuvre dans le dialogue pédagogique d'Antoine de La Garanderie.

JP Gaté a d'abord resitué Rogers :

L'homme : « 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... » extrait de *Autobiographie*, Paris, Épi, 1971, p. 5.

L'œuvre avec un de ses ouvrages majeurs *Liberté pour apprendre ?* L'orientation est à la fois personnaliste et développementale.

Nous retrouvons avec ADLG la même conception de l'homme et de son développement.

JP Gaté a, ensuite, distingué trois plans de comparaison :

1. La conception de l'homme et de son développement,
2. Les principes fondateurs d'une pédagogie de la liberté.
3. Les conditions de sa mise en œuvre.

1. Une commune anthropologie : l'homme est un être libre, capable d'assumer librement son être et son développement

2. ADLG reprend les principes de base de Rogers à mettre en œuvre dans la relation d'aide :

- Conscience des difficultés à maîtriser pour le patient, l'élève, etc.

- La congruence : la fidélité à soi-même qui lorsqu'elle est vécue intérieurement est, de fait, communiquée à l'interlocuteur.
- La considération positive inconditionnelle : accepter l'autre, en respectant sa personnalité, ses idées, ses sentiments ...
- L'empathie ou compréhension adéquate de l'autre
- Communication authentique : éveiller, s'éveiller au sens de ces principes

3. Les conditions méthodologiques de mise en œuvre :

- La *reformulation* « reflet » ou réexpression : un geste de libération. Le discours de l'autre devient objet de pensée ce qui lui permet d'exister comme sujet par rapport à lui.
- La *reformulation* « élucidante ». Le sujet découvre dans cette réexpression un élément de sens sur lequel il peut prendre appui.
- Une recherche d'émancipation : l'objectif étant que le sujet devienne son propre thérapeute/pédagogue

Il est important, cependant, de distinguer des niveaux d'investigation :

Chez Carl Rogers :

- L'objet de l'entretien est le vécu de l'émotion (le ressenti) à travers un événement existentiel.
- Le niveau affectif.

Chez ADLG :

- L'objet de l'entretien est le vécu mental.
- Le niveau cognitif. La dimension émotionnelle qui l'accompagne peut cependant être prise en compte.

J'ai repris ici les principaux éléments de l'intervention de JP Gaté. Je vous invite à lire son article que vous pourrez trouver sur le site : *Liberté pour apprendre : de Carl Rogers à Antoine de La Garanderie*.

Odile de La Garanderie

Atelier E - La GM dans le non-scolaire

proposé et animé par Vinciane Thomas

Le questionnement initial était de savoir comment insérer la GM dans un domaine autre que le scolaire. Aussi, différents secteurs peu souvent évoqués dans le cadre des pratiques de GM ont pu être abordés : l'entreprise (à travers la formation professionnelle, le secteur de la métallurgie et la pharmacie), la psychiatrie/psychothérapie, et même la politique.

Après un tour de table de présentation des onze personnes présentes dans l'atelier, la parole est donnée aux participants sur la base de contributions libres et spontanées issues de témoignages.

Le monde de l'entreprise a particulièrement été l'occasion d'approfondir les situations des travailleurs peu qualifiés pour des activités de travail manuel. Un constat a été établi que, souvent dans ces postes traditionnellement « subalternes », une tendance existe à dévaloriser les personnes, et à situer dans un « faire » prescriptif. Or, dans les cas évoqués (exemples développés d'ouvriers d'origine kosovare confrontés à une procédure d'équilibrage de roue dans la métallurgie automobile et la pharmacie au travers d'un exemple de complémentarités de profils dans la commande des médicaments ou de l'intégration de femmes de ménage dans une formation professionnelle), la GM apportait une réponse aux difficultés relevées dans l'exécution des tâches confiées. Dans l'ensemble des témoignages réunis, l'accent a été mis sur la façon dont la GM représentait un réel apport à l'optimisation des performances des travailleurs, en même temps qu'elle ouvrait un questionnement sur la valorisation des filières professionnelles.

Quelques témoignages ont pu attester de l'apport de la GM dans les métiers de la psychothérapie et la psychiatrie au sens large (en particulier dans le cas d'une personne étant parvenue à anticiper et par conséquent à réguler les moments de manifestation de son trouble), ce qui a été l'occasion d'ouvrir la question de la limite entre GM et psychologie/psychothérapie.

D'après les témoignages apportés, l'inscription de la GM dans le champ du politique a donné peu de résultats.

Les difficultés abordées ont été celles de la possibilité de la promotion de la GM dans le cadre de stages professionnels. Si lesdites entreprises peuvent se révéler ouvertes à la question des « profils », elles

semblent plus frileuses à l'idée de dépenser des crédits de formation et, surtout, à libérer les employés pour des sessions de formation forcément inscrites dans une logique de long terme, la GM ne pouvant se satisfaire d'une simple présentation théorique et schématique. Elles attendent dans tous les cas un retour sur investissement. La question reste donc celle des moyens de pénétrer dans le monde de l'entreprise, les personnes ayant eu affaire d'une façon ou d'une autre à la GM semblant favorables à la démarche.

Avec l'observation qui a pu être formulée qu'après constat de résultats l'espace s'ouvre, plusieurs solutions ont été envisagées en plus de cette « porte d'entrée » : passer par l'éthique du care qui semble imprégner l'entreprise ou guider et éveiller la curiosité en milieu professionnel sans forcément parler de suite de GM.

En conclusion, la GM concerne tous les domaines et ne se limite pas au scolaire, ce qui serait un truisme, si l'on estime qu'en tant que théorie du fonctionnement cognitif, elle a vocation à toucher l'ensemble de l'activité humaine.

Si l'avenir semble propice à la GM avec les recherches actuelles sur le cerveau et leur intégration dans les cursus de formation professionnelle, l'hypothèse a été envisagée d'une adaptation de sa terminologie.

Antoine Payen de La Garanderie (Jr.)



Atelier G - Un atelier pour ceux et celles qui ne se reconnaissent dans aucune des propositions !

proposé et animé par Catherine Caillet

D'où est venue cette proposition ?

- de l'envie d'expérimenter concrètement un moment de liberté !
 - d'oser se dire que l'on n'a pas envie d'entrer dans une proposition pré-établie,
 - de vouloir contribuer de façon très personnelle au déroulement de ce moment d'échanges.
- Et puis peut-être l'envie d'un moment-surprise !

Nous nous sommes retrouvées à 4 dans une petite salle donnant sur les arbres du jardin.

D'emblée l'une d'entre nous a donné son impression sur le colloque : sa satisfaction par rapport aux contenus abordés par les intervenants, l'intérêt de l'alternance entre les témoignages et les conférences, et la manière dont tout ce qu'elle avait entendu lui donnait déjà une foule d'idées pour gérer autrement un groupe-classe difficile.

Nous sommes ensuite plutôt parties du côté de ce que nous apportait à nous, enseignantes et formatrices, la

pratique de la gestion mentale. Puis plongeant plus avant, nous avons revisité notre rencontre avec elle. Et nous avons constaté que cela n'avait jamais été une rencontre anodine ou accessoire mais très existentielle.

Nous avons noté des formules riches : *«être bienveillante pour soi-même» «renaître à moi-même, par rapport à moi-même» «rester dans la vie et en projet».*

Nous avons regretté de ce fait que la GM ne soit pas mieux connue et que son positionnement humaniste et optimiste ne puisse être mieux partagé.

Et nous avons relevé à quel point ce qui était primordial avec l'éclairage de la GM dans les pratiques d'accompagnement, dans les formations, dans l'enseignement se jouait au niveau de la posture du professionnel : ouverture et accueil de la singularité de l'autre, recherche et réflexion à deux (et non expertise d'un spécialiste), confiance en les capacités de chacun à évoluer au moment pertinent pour lui.

Un chaleureux et roboratif moment de partage !

Catherine Caillet



Atelier C - Apports de la GM à la didactique des Sciences et des Mathématiques : entre rigueur didactique et liberté pédagogique

Atelier piloté par Armelle Géninet

qui nous rappelle l'importance de repérer les obstacles à l'apprentissage à l'aide du triangle didactique :

- obstacles épistémologiques, liés à l'histoire et à la structure de l'objet d'apprentissage
- obstacles didactiques liés aux choix et méthode d'enseignement
- obstacles ontogéniques liés au développement et à la structure de la pensée de la personne

Rappel aussi sur les préférences individuelles de liens logiques :

- analogie (similitude/différence)
- sériation (espace/temps)
- attribution (fusion/union/inclusion/intersection/exclusion)

L'atelier se déroule ensuite avec le compte-rendu d'expériences de 4 intervenants et des mises en situation vécues

Suzy Beroard (SVT) : classification des êtres vivants en 6^{ème} :

3 mots proposés : homme/animal/végétal

Mise en projet libre, puis DP, puis mise en projet de repérage des similitudes et différences, puis nouveau DP.

Les élèves construisent un tableau à 3 colonnes afin de repérer ce qui est pareil.

Théorisation sur les liens logiques : le premier lien est toujours l'analogie, le passage à l'inclusion n'est possible que si on accentue les points communs en masquant les différences.

Anecdote d'Armelle sur une enfant bloquant sur l'addition de 4 pommes rouges et de 3 pommes vertes, car n'arrivant pas à masquer les différences. Suggestion de l'enseignante : « et si tu pelais les pommes ? »

Georges Gidrol : élaboration d'un concept en physique (2de) :

3 mots proposés : caillou, eau, sable

DP : recherche de liens entre ces 3 mots, avez-vous cherché du caché, ou inventé ?

Traduction par un schéma de chaque mot : un entonnoir et un bac en-dessous. L'eau passe et s'étale à l'horizontale, le sable passe mais forme un tas, le caillou ne passe pas.

Pour avancer dans la réflexion, 3 définitions sont proposées (dictées aux élèves) :

Ce qui coule est un fluide, ce qui a une forme propre est un solide, ce qui prend la forme du récipient et présente une surface plane et horizontale au repos est un liquide. Et en complément : certains solides, s'ils sont en poudre ou en grains, peuvent s'écouler.

Possibilité de construire un schéma : l'ensemble des fluides incluant les liquides avec une intersection (contenant le sable) avec les solides.

Remarque sur l'importance de changer de points de vue, d'échelles, d'œil : avoir les points de vue de la fourmi et celui de l'aigle permet d'accéder à d'autres facettes du concept

Point d'étape par Armelle : importance des obstacles épistémologiques

Exemple 1 : périmètre et aire : le 1^{er} se mesure, la 2^{ème} se calcule : passage du concret à l'abstrait.

Exemple 2 : un centimètre carré / une table carrée : le 1^{er} est 1 cm mis au carré et non en carré ; la 2^{ème} est juste de forme carrée.

La structure des signifiés concrets peut faire obstacle aux définitions générales : à détacher d'un espace-temps concret pour aller vers un espace-temps abstrait. (Le paramètre 1 peut être un obstacle : beaucoup de liberté en P1 mais beaucoup moins en P2-P3).

« Ce n'est pas l'absence de connaissance qui crée l'obstacle, mais la présence d'une connaissance accrochée à une structure. »

Nathalie Debernardy : comment mettre des images dans un ordre chronologique (**maternelle**)

On donne 2 images ; que s'est-il passé avant et après ?

Un travail est à faire au niveau de l'attention en changeant de point de vue. La difficulté est de passer de l'analogie à la sériation spatio-temporelle. Il va falloir ici accentuer les différences, en s'appuyant sur la réalité du vécu concret de l'enfant (1^{ère} personne). C'est d'autant plus difficile que les enfants vivent plus l'immédiateté que la temporalité et ont donc du mal avec le raisonnement mathématique déductif.
(si.. alors..).

Bilan d'Armelle :

Le changement de posture de l'enseignant est difficile et suscite des résistances. Il est pourtant important d'aller chercher les élèves là où ils sont (pour qu'ils se révèlent à eux-mêmes) et d'accepter de lâcher prise.

Merci aux intervenants pour leur partage et leur dynamisme et merci aux « spectateurs » pour leur participation active et leur humour !

Merci à Yves Lecocq et Carine Migneau pour leurs précieuses notes

Claudie Berckmans

Isabelle Mathurin (**Mathématiques**): la correction des devoirs en 1^{ère} et en terminale S

A ce niveau de scolarité les élèves sont en principe bien installés dans l'abstraction.

Comment utiliser la dimension des projets de sens ici ?

En particulier : fin/moyen, 1^{ère}/3^{ème} pers, avec les autres/auprès des choses, appliquant/explicant.

Les difficultés rencontrées par les élèves :

- la passivité : manque de motivation, de finalité,
- la conviction que ce n'est pas nécessaire de mémoriser quand on a compris
- la prédominance des perceptions sur les évocations : se contentent de relire les exercices avant un contrôle.

• L'idée de l'enseignante :

transformer la séance d'exercices en séance d'entraînement à l'évaluation donc en imposant une finalité et en privilégiant le travail individuel.

• Le principe :

leur présenter une liste de 6 à 10 exercices susceptibles d'être au contrôle et leur laisser la possibilité de commencer par ceux qu'ils préfèrent. A partir de 2 exercices faits, les corrections sont récupérées et transmises à tous. (ce n'est pas celle du professeur). 2 des exercices de la liste figureront dans l'évaluation.

• Le constat :

tout le monde se met au travail ; ils se rendent compte de leurs manques (connaissance du cours) mais aussi de leurs appuis.

• La posture de l'enseignante :

les observer (discrètement), les encourager, faire preuve de bienveillance.



L'IIGM lance deux nouveaux collèges formation !

L'IIGM propose à l'ensemble de ses adhérents de participer à deux nouveaux collèges formation. Chacun d'entre eux nous paraît répondre à des nécessités importantes concernant la diffusion et la reconnaissance de la gestion mentale dans le contexte actuel. Il s'agit ici ni plus ni moins de réfléchir à l'avenir de la gestion mentale, au chemin qu'elle peut se frayer aujourd'hui dans le monde de l'éducation et de la formation et à sa diffusion auprès du grand public.

Le premier de ces collèges portera sur la question de la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.). En effet, de nombreuses personnes ont acquis une solide expertise en gestion mentale par des voies parfois longues ou sinueuses, en tout cas non validées par une certification en bonne et due forme émanant d'un organisme de formation.

Ces personnes pourraient pourtant beaucoup apporter aux échanges de pratiques et aux réflexions théoriques qui alimentent et enrichissent notre approche. Elles souffrent souvent de ce manque de reconnaissance, peuvent se sentir isolées et au pire, risquent de se démotiver et d'abandonner les mises en œuvre de la gestion mentale qu'elles ont patiemment élaborées.

Il nous paraît donc important, à l'IIGM, qu'une reconnaissance leur soit apportée, dans le cadre d'une validation des acquis de l'expérience, dont les contours pourront être définis en collaboration avec les organismes de formation qui se montreront intéressés par ce projet.

Le programme de ce collège est ambitieux. Il conviendra de définir ce que pourraient être les contours d'une V.A.E.- les conditions de demande de VAE et les compétences à démontrer pour l'obtenir (qui peuvent être variables suivant les niveaux), ainsi que les précisions quant aux modalités de leur démonstration - dont les bases pourraient être communes aux différents organismes de formation en gestion mentale. Cela n'empêcherait évidemment pas de distinguer différents types de V.A.E. selon les profils des personnes désirant cette reconnaissance et de respecter à la fois l'identité et les spécificités des différents organismes de formation.

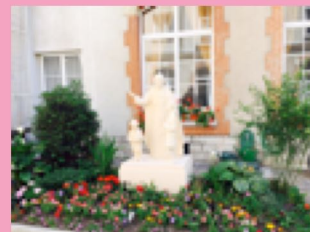
Le second de ces collèges portera sur la question des **transpositions didactiques de la gestion mentale**.

Cette réflexion nous paraît cruciale dans le contexte actuel et a d'ailleurs été amorcée par le collège précédent, consacré à la mise en œuvre de la gestion mentale dans l'enseignement. Comment simplifier le langage de la gestion mentale sans la dénaturer ? Comment nous adapter aux contraintes actuelles touchant les différents métiers des sphères éducatives, psychologiques et thérapeutiques ?

Il est souvent reproché à la gestion mentale, notamment dans les milieux décisionnels ayant besoin de s'appuyer sur des synthèses rapides, son manque de lisibilité pour ceux qui n'y sont pas initiés. D'où les caricatures qui en sont faites fréquemment, pouvant aboutir à une lecture totalement erronée de ce qui fait son identité.

Ce collège mènera donc une réflexion approfondie sur la question de la diffusion de la gestion mentale à la fois vers le grand public, les professionnels du monde de l'éducation et de la formation, ainsi que les autorités institutionnelles. Il s'agira dans un premier temps de rassembler les nombreux documents ayant eu pour objectifs de présenter la gestion mentale à un large public, dans le cadre des projets les plus divers. À partir de là, une réflexion sera menée d'une part sur ce qui est central dans l'identité même de la gestion mentale et d'autre part sur ce qui peut être simplifié ou reformulé, y compris en adaptant le vocabulaire utilisé. Il sera donc également indispensable que différentes présentations de la gestion mentale soient envisagées en fonction des publics visés, qui peuvent aller de jeunes enfants ainsi que de leurs parents à des adultes agissant dans différents cadres professionnels. Du coup, ce collège sera aussi forcément amené à se pencher sur les concepts de la gestion mentale, afin d'en proposer une présentation qui soit la plus compréhensible possible tout en restant fidèle à la pensée d'Antoine de La Garanderie.

Afin de lancer ces deux collèges, une journée de réflexion et d'échanges est proposée à l'ensemble des adhérents de l'IIGM le **8 février 2020 à la Maison de La Salle à Paris, de 10h à 17h**.



Cette journée mènera d'abord à préciser et formuler les objectifs de ces deux collèges. Elle aura aussi pour but d'en poser le plus clairement et précisément possibles les principales étapes et pistes de travail. Le calendrier de chacun de ces deux collèges sera également fixé à cette occasion.

Un courrier va être très prochainement adressé à l'ensemble des adhérents de l'IIGM pour les inviter à s'inscrire à cette journée. Les thèmes de réflexion et d'action proposés dans ces deux collèges concernent l'ensemble des acteurs de la gestion mentale. Aussi l'IIGM formule le vœu que beaucoup de ses adhérents s'emparent de ceux-ci pour contribuer à améliorer la lisibilité et la diffusion de la gestion mentale partout où cela paraît souhaitable.

Yves Lecocq

L'IIGM lance un nouveau collège recherche !

Collège de recherche sur le mouvement, suite.

Recherche initiale :

Existerait-il un troisième lieu d'accueil de sens ?
Pourrait-il être celui du mouvement ?

Au vu des nombreux DP menés durant plusieurs années auprès d'un public divers et varié en âges et en origines, ainsi qu'au vu des recoupements d'informations récoltées au cours de ceux-ci, il a été établi avec l'accord de tous les participants du collège de recherche, la certitude d'un troisième lieu d'accueil de sens, nommé le lieu d'accueil de sens du mouvement.

Les dialogues travaillés, les hypothèses et les pistes découvertes par ce premier collège (2014-2017) sont publiés sur le site dans la partie dédiée aux adhérents.

Poursuite d'une quête à mener au sein et autour du lieu d'accueil du mouvement :

De même qu'il existe des constances, des variantes et nuances au sein et autour des lieux d'accueils de sens que sont respectivement l'espace et du temps, il nous semble indispensable et incontournable de clarifier nombre de zones soupçonnées mais non encore interrogées au sein et autour du lieu d'accueil de sens du mouvement. Dans un souci de méticulosité et de sérieux, c'est par une poursuite de DP menés auprès des personnes déjà interrogées et auprès d'autres nouvellement rencontrées que cette quête du collège de recherche va reprendre prochainement.

Vinciane Thomas

Merci de vous faire connaître
(thomas_vinciane@orange.fr) si vous êtes
intéressé pour participer aux travaux de ce
nouveau collège !



Le bulletin de l'IIGM

Comité de rédaction : C. Caillet, Y. Lecocq.

Le **comité de lecture** est constitué des membres élus du CA de l'IIGM : C. Berckmans, C. Caillet, P.-P. Delvaux, Luc Fauville, O. de La Garanderie, Y. Lecocq, A. Payen de La Garanderie (Jr.), Vinciane Thomas. et des membres d'honneur : Philippe Cléménçon, Michèle Giroul, Thierry de la Garanderie.

contact@iigm.org