

La citation d'Antoine de La Garanderie

"L'élève qui vit l'intention de son projet de connaître, d'évoquer, de mémoriser, de comprendre, de réfléchir, d'imaginer créativement, qui se vit lui-même dans et par ses actes cognitifs, éprouve au plus profond de lui-même **la joie de son plus être**, qui est la vocation de son être; on peut parler d'une joie *ontologique*. Mais oui, il appartient à l'école d'en respecter le sens quasiment intrinsèque et d'inviter tous les élèves à la vivre. Ce qui demande un engagement plénier de la conscience enseignante."

*Comprendre les chemins de la connaissance*,  
2ème éd., p. 205.



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

**Commentaire de Pierre-Paul  
Delvaux :**

Ces quelques mots disent à la fois ce que nous vivons dans notre pratique et la conception anthropologique fondamentale de la GM. C'est bien l'être, celui de l'apprenant et le nôtre qui est appelé, invité, sollicité.

Prenez un peu de temps pour savourer !

Le joie du plus être ! Les mots sont immenses. Laissez-les résonner.

Je dirais simplement que l'être et le plus être s'opposent au plus avoir.

Et la joie c'est la vie qui réussit, c'est la vie qui est promesse, qui s'accomplit et – pour les aînés – c'est la vie qui va jusqu'au bout d'elle-même. C'est le contraire de tout ce qui accapare, soumet, éteint, contraint, juge ou condamne.

Et cela appelle un engagement plénier de la conscience enseignante. Nous le savons.

Pour terminer je voudrais simplement insister sur quelques mots qui risquent de passer inaperçus : L'élève (...) qui se vit lui-même(...) Est-ce trop dire que l'apprenant naît à lui-même et à la vie ? Ce n'est pas trop dire car c'est la vie dans sa merveilleuse simplicité.

**Commentaire de Vinciane :**

Vivre une intention de projet de sens offre un ressenti de bien-être, celui de la sensation d'exister.

Mis au service des apprentissages, l'intention de projet de sens doit être autorisée à l'élève afin de lui offrir les moyens, et par ses moyens, de donner sens à sa démarche cognitive.

L'enseignant devrait inviter, inciter par sa bienveillance l'élève à réaliser ce merveilleux acte de pure liberté qui est intérieur et propre à chacun.

Acte qui permettrait de se découvrir pensant, question cruciale et première dans l'ordre de la connaissance car elle encourage à renouveler sa capacité d'épanouissement à chaque nouvelle intention de projet de sens.

De se connaître davantage pensant devient alors (également) une merveilleuse motivation à s'engager pleinement et en toute liberté dans ses apprentissages.

L'enseignant conscient de ce fait, s'engagerait quant à lui plus volontiers dans cette proposition de liberté d'être pensant et ne lésinerait probablement pas sur les moyens de faire passer ce message de joie ontologique à l'ensemble de ses élèves.

*Chers amis,*

*Après cette période étrange du confinement-déconfinement, où les injonctions peuvent facilement sembler paradoxales - «prenez soin de vous», «soyez attentifs à vos voisins», «respectez les distances», «protégeons la santé» - et déstabiliser...*

*Nous retrouvons fort à propos avec ce bulletin la poursuite de la réflexion sur la complexité qui nous invite à l'exigence de penser sans simplifier, au risque de dénaturer.*

*Vous pourrez y lire également un article rassemblant des réactions sur l'enseignement à distance qui a permis d'assurer la «continuité pédagogique» durant les semaines qui viennent de s'écouler.*

*Et pour nous rappeler les bons souvenirs du temps scolaire «en présentiel», vous lirez la présentation d'un ouvrage sur le bavardage scolaire.*

*Et puis, en écho à la situation d'apprentissage, quelle qu'en soit la forme, découvrez la citation d'Antoine de La Garanderie, qui nous invite à nous replonger dans l'essentiel.*

**Quelques échos de l'IIGM :**

*Les deux nouveaux collègues, Recherche et Formation, vont débiter leurs travaux. L'Assemblée Générale se déroulera cette année en décembre, le samedi 12, et nous aurons le plaisir d'écouter Guy Sonnois et Marine Campedel.*

*Nous commençons à penser au colloque de 2021, et la citation d'Edgar Morin (en page 5) nous invite à l'esprit critique, esprit critique qui pourrait bien en être la thématique.*

*Et en dernière page, vous aurez quelques nouvelles des organismes certifiés.*

*Nous vous souhaitons de bonnes lectures, et un bon été !*

Cher Luc, cher Antoine, cela fait maintenant plus de deux ans que cette réflexion sur la complexité nous poursuit... et ce n'est sans doute qu'un début tant elle paraît inextricablement liée à ce qu'est la gestion mentale, à son identité profonde.

Car en effet, comme vous l'avez bien dit dans votre rappel de ce que signifie la notion de "complexité", cher Luc, la gestion mentale n'est pas forcément compliquée, mais elle est incontestablement complexe, dans la mesure où elle « n'est pas réductible à la somme des éléments qui la composent ». En effet, les innombrables interactions qui se jouent en elle (entre ses piliers théoriques, mais aussi au regard de tous ces vécus explorés à l'aide du dialogue pédagogique) nous obligent à « nous satisfaire d'une compréhension partielle de ces phénomènes » (voir le bulletin de l'IIGM n°8).

L'humilité est ici forcément de mise (« je ne pourrai jamais apprivoiser le tout, contrôler tout »), mais aussi une curiosité sans arrêt relancée par des découvertes inattendues ou des mises en lien inédites. C'est ainsi que je comprends la formule si bien choisie que vous utilisez, cher Antoine, pour désigner la complexité « comme un ultime avatar de la pensée du "soupçon" », ce dernier terme étant ici entendu dans le sens de « suspecter qu'il puisse y avoir

quelque chose de toujours plus complexe, et surprenant, et inattendu, dans ce à quoi nous nous confrontons, au sens large » (voir le bulletin de l'IIGM n°7).

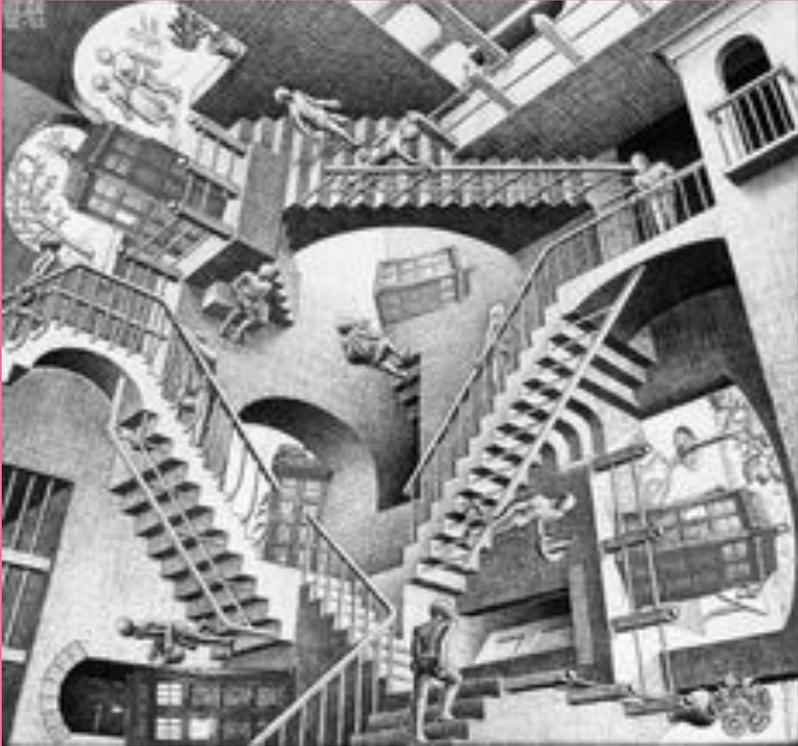
Peut-être serait-il alors opportun, en revenant d'ailleurs sur certains de nos échanges antérieurs, de nous poser la question suivante : à quels différents niveaux le paradigme de la complexité peut-il enrichir la réflexion propre à la gestion mentale ?

Pour votre part, cher Antoine, vous vous êtes situé notamment à un niveau philosophique voire ontologique, en mettant l'accent sur une complexité qui serait inhérente à la gestion mentale, à la fois dans ses fondements philosophiques et dans son

approche du sujet, dans le cadre d'une "éthique de la connaissance" (voir les bulletins de l'IIGM n°5 et n°7). C'est ici que tout explorateur de la gestion mentale sera amené à se confronter d'une part à ce qui fonde son "être au monde" et d'autre part à ce qui définit les bases de sa relation à autrui.

De mon côté, j'ai tenté quelques mises en perspective à un niveau théorique, en mettant l'accent sur des interactions qui ne m'ont pas toujours semblé suffisamment explicitées, que ce soit concernant l' "adaptabilité" variable du sujet sur une tâche donnée, la "plasticité" propre à chacun sur le plan de l'enrichissement de sa personnalité cognitive, ou l'ébauche d'un éventuel "geste de réflexivité" se développant de façon très différente selon les sujets (voir le bulletin de l'IIGM n°6).





Se pose alors inévitablement la question de la façon dont ce paradigme de la complexité pourrait être abordé lors des formations en gestion mentale : est-il nécessaire de passer un peu de temps à l'explicitation, d'en étudier quelques textes phares (d'Antoine de La Garanderie bien sûr, mais aussi d'Edgar Morin, et peut-être d'autres auteurs encore), d'en décliner les conséquences au niveau de la posture de l'accompagnant et des mises en œuvre concrètes de la gestion mentale ? Pour ma part, je pense que oui, car il me semble que cette explicitation permettrait de mettre des mots sur quelques "non-dits" de la gestion mentale, afin d'aider les stagiaires en formation à éviter des applications trop simplificatrices voire caricaturales... sans pour autant aller vers le compliqué.

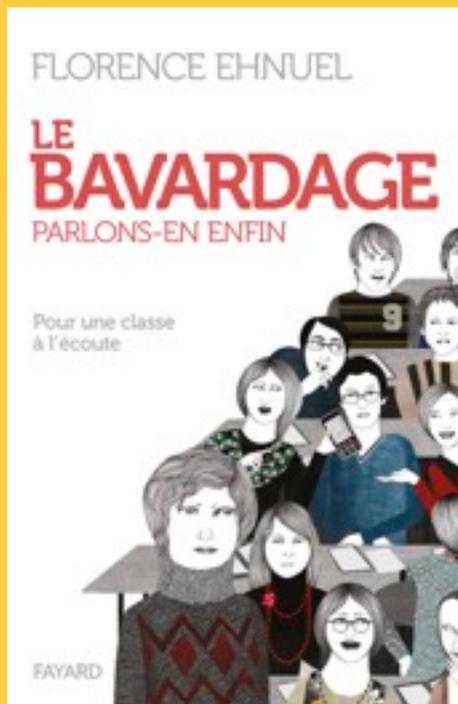
Cette question rejoint l'objet du prochain collège formation de l'IIGM, consacré à la question des transpositions didactiques de la gestion mentale auprès de différents publics. Et cher Luc, c'est vous qui allez en prendre le pilotage, avec l'aide précieuse de Claudie Berckmans : comment mieux faire comprendre la gestion mentale sans la dénaturer ? comment la rendre la plus accessible possible sans en trahir la complexité intrinsèque ? Quel beau défi à relever !

Yves Lecocq

Mais c'est aussi à un niveau plus praxéologique que nous avons tenté de décliner ce paradigme de la complexité, en particulier sur la question de la posture de l'accompagnant. Vous l'avez introduite, cher Antoine, dans cette belle idée de découverte de la complexité chez l'autre, qui suppose d'être « en position d'ouverture inconditionnelle » (voir le bulletin de l'IIGM n°7). Vous l'avez poursuivie, cher Luc, en insistant sur l'idée que « ni le dialogueur, ni le dialogué, ne savent ce qui va se passer, ce qu'ils vont découvrir »... ce qui suppose chez l'accompagnant une acceptation de l'"errance" inhérente au dialogue pédagogique et une "volonté d'étonnement" permettant « d'éviter la banalisation de l'autre » (voir le bulletin de l'IIGM n°8). Pour ma part, j'avais pointé ce qui se joue concernant « la

distanciation de l'accompagnant à l'égard de son propre fonctionnement » : au-delà de l'"abandon de soi", quelle forme de vigilance dans l'"attention à l'autre" ? (voir le bulletin de l'IIGM n°6).

D'autres déclinaisons pourraient également être tentées à ce niveau, par exemple concernant les notions d'"outil" et de "dispositif" telles qu'on pourrait les concevoir en gestion mentale : c'est aussi sur ce plan que se joue très concrètement, dans le quotidien de l'accompagnement ou de la gestion de la classe, la question de la complexité. Quels "outils" utiliser et comment les utiliser, quels "dispositifs" mettre en œuvre, afin de ne pas trahir la complexité inhérente à la gestion mentale tout en offrant aux apprenants des appuis suffisamment accessibles ?



Le bavardage en classe, usant dans l'ordre pratique et suspect dans l'ordre théorique, puissance anonyme d'affirmation relevant d'une agonistique de la pratique de classe qui engendre la méfiance des philosophes (Heidegger en tête) et la fatigue de l'enseignant, ne pourrait-il pas aussi se penser sous un angle plus généreux ? Certains théoriciens de l'éducation n'évoquaient-ils pas ainsi les vertus du « brouhaha pédagogique » ?

C'est entre autres à de telles réflexions que nous conduit sans nécessairement nous y inviter un petit livre de Florence Ehnuel (pour lequel on proposera moins une recension périmée -l'ouvrage date de 2012- qu'une méditation d'actualité), professeur de philosophie, s'attachant, par de petites enquêtes auprès de ses élèves fonctionnant comme autant de dialogues pédagogiques, que de s'interroger, en madame Jourdain de la gestion mentale, sur les projets de sens des élèves se livrant à ce péché véniel, isolant ainsi les voix singulières nourrissant ce *pathos* collectif et anonyme. On sera surpris alors d'y découvrir la pluralité des situations que masque l'unité du phénomène.

Contre un terrorisme du geste mental de stricte observance, il convient de rappeler (ce fut fait en partie lors d'un récent colloque) quelques éléments relevant surtout du bon sens : que l'attention se nourrit de ses

intermittences ; que le sens est circulation, échange, mouvement ; que, si l'on excepte les inconséquences des logiques narcissiques d'affirmation de soi, les élèves bavardant du cours en aparté, loin de toute désinvolture, le font souvent avec toute la gravité que la tâche impose ; qu'un cours discipliné est mortifère pour l'enseignant, mortifiant pour les apprentissages.

Si cette part d'innocence du bavardage, dans les révélations qu'il nous livre, trouve son écho naturel dans la touchante sincérité des élèves témoins à charge ou à décharge, ne sombrons pas pour autant dans un idéalisme de la « pas mauvaise intention », et l'ouvrage s'en garde bien *in fine*.

Le bavardage ? Un phénomène, à prendre, à la suite de Nietzsche et pour nous qui avons perdu le respect des totalités, avec tous les enjeux attachés au terme, sans choix interprétatif initial qui privilégierait unilatéralement ses tares en scotomisant ses vertus, ni au contraire se complairait dans sa dimension roborative en occultant ses aspects dirimants, mais en prenant toujours le soin de décomposer le phénomène.

En nuance toutefois à cette tentation relativiste, qui trahirait la lettre et l'esprit du propos, on retiendra tout de même quelques considérations touchant aux impératifs de civilisation qui persistent, le phénomène, circonscrit dans la pratique de classe, tenant malgré tout la parole authentique en échec et ruinant toute éthique de la discussion. Au terme d'observations de sociologie empirique, l'auteur retourne l'exigence du côté du milieu familial et social en général : loin d'incriminer les enfants qui ne sont avant tout que le produit de la société, c'est à un art de l'écoute qu'elle convie, invitant en particulier les parents à apporter à la parole de leurs enfants toute l'attention qu'ils méritent.

Avec une manière propre au philosophe, la fin du livre se pourrait entendre comme une troisième partie de dissertation (« finalement, le problème était ailleurs... »), ouvrant largement la discussion : c'est à un art de l'écoute en général auquel l'auteure nous convie et à la place de la Parole (osons la majuscule) dans nos sociétés.

Antoine Payen de La Garanderie (Jr.)

**L'esprit critique, un enjeu majeur pour notre temps !**

**Pour nous aider à éveiller l'esprit critique, il faut sans doute faire un détour par une réflexion sur le langage. En voici un premier élément destiné à titiller vos neurones chers lecteurs.**

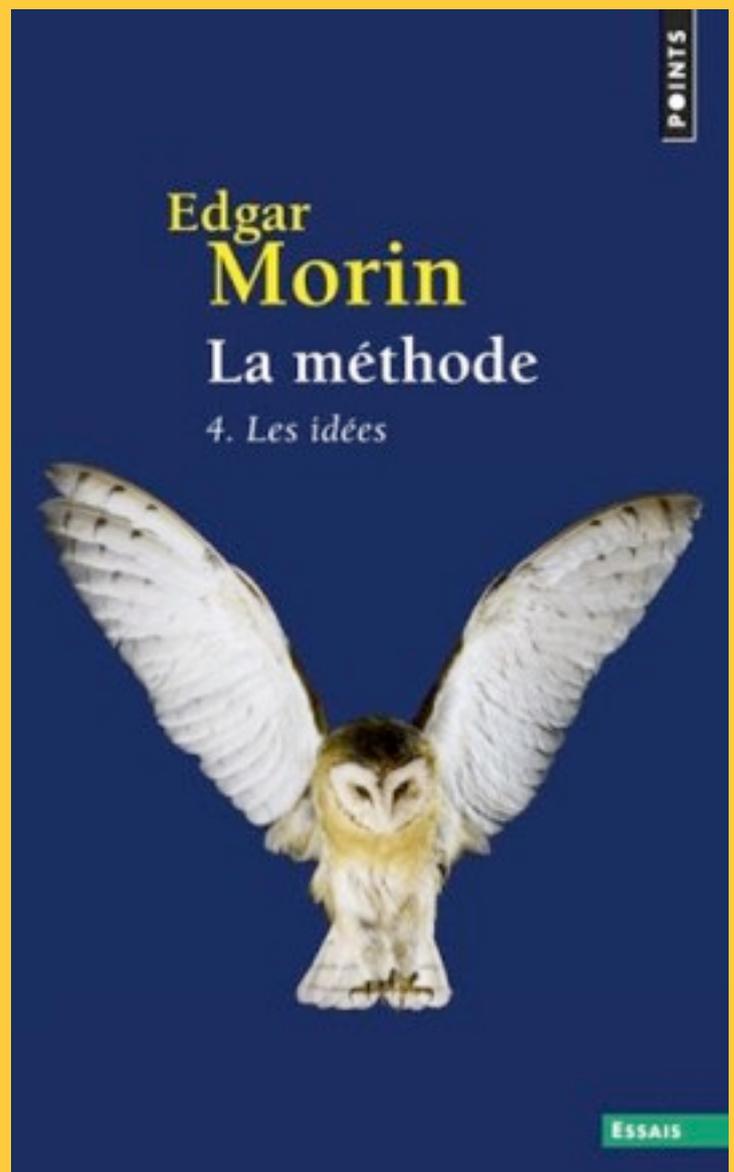
*Bien des logiciens, épistémologues, philosophes ont cru que la langue « naturelle » était un outil insuffisant pour la pensée et ont jugé qu'il était nécessaire de lui substituer un langage formalisé où toutes les unités de sens seraient définies avec précision et où tout énoncé serait logiquement contrôlé. De fait, la supériorité logique du langage formalisé s'est payée par une infériorité dans le domaine réflexif et créatif. Ce qu'avait bien vu Jacobson : « Le langage naturel, par opposition aux langages formalisés, est celui qui offre le support à l'invention, l'imagination, la création. »*

*En fait, comme l'ont indiqué entre autres les travaux de Jean Blaise Grize, on a découvert que le langage ordinaire est beaucoup plus complexe qu'on ne le pensait, et beaucoup plus complexe que les langages formalisés. Ce sont même les « faiblesses » du langage ordinaire qui lui donnent sa souplesse et qui ouvrent la possibilité d'imagination. En fait le langage ordinaire comporte à la fois des mots à définition très précise et des mots dotés d'une très vaste polysémie ; certains, sémantiquement ouverts jusqu'à l'indétermination, comme le verbe être, sont indispensables à pratiquement tout énoncé. En fait, la pensée ne peut se développer qu'en combinant des mots à définition très précise et des mots flous et imprécis. Le langage ordinaire permet d'éviter la rigidité tout en maintenant la rigueur d'un discours, et, de plus, il permet, ce que prohibe le langage formalisé, l'analogie, la métaphore, ingrédients nécessaires non seulement à la poésie, mais à la pensée elle-même.*

Edgar Morin, *La Méthode*, 4.  
*Les idées*, Seuil Essais, 170-171.

Dans la monumentale entreprise qu'Edgar Morin a intitulée *La Méthode*, les tomes 3 (*Connaissance de la connaissance*) et 4 (*Les idées*) sont en résonance avec nos préoccupations. Petite remarque au passage : n'hésitez pas à commencer votre lecture par la conclusion. Cela balise bien notre voyage. De toute façon, on ne perd jamais son temps en fréquentant une grande œuvre. (A suivre)

Pierre-Paul Delvaux



**D**epuis le 17 mars 2020, tout a changé pour les écoliers, collégiens et lycéens : le rassemblement d'un groupe d'élèves dans cet ensemble qu'on appelle « la classe » a disparu, tout au moins en présentiel ; chacun a dû rester chez soi, dans des conditions plus ou moins propices aux apprentissages. La période a pu être douloureuse pour certains, dont les proches ont été gravement touchés par la maladie ou dont les conditions de confinement ont été difficiles, beaucoup plus confortable pour d'autres, installés dans une maison de campagne ou heureux de se retrouver en famille.

Le retour des élèves en classe, dans le secondaire tout au moins, a été très partiel et progressif depuis le début du mois de juin, en particulier dans la région parisienne. La règle générale, pour la majorité des élèves de collège et pour tous les lycéens, reste l'enseignement à distance, et cela restera très probablement le cas jusqu'à la fin de cette année scolaire.

Dans ce contexte, il m'a paru intéressant de questionner les élèves eux-mêmes sur la façon dont ils vivent ce moment si particulier d'enseignement à distance. Leur environnement de travail a-t-il été adapté ou non à ces nouvelles conditions ? Qu'est-ce qui leur a manqué avant tout ? Qu'ont-ils néanmoins pu apprécier ? Ont-ils eu, ou non, le sentiment d'apprendre des connaissances nouvelles ou de consolider des apprentissages entamés lors de la période précédente ? Comment ont selon eux évolué ces fondamentaux de l'apprentissage que sont leur attention, leur compréhension et leur mémorisation ? J'ai ainsi élaboré, assez rapidement je dois l'avouer, un petit questionnaire (*voir en pdf dans le courriel d'accompagnement*) soumis à différents collégiens et lycéens. Quarante-cinq réponses me sont parvenues, de mes propres élèves mais aussi d'autres que je ne connais pas, grâce au relais assuré par des enseignants ou praticiens en gestion mentale que je tiens à remercier ici pour leur aide précieuse.

Le texte proposé ici n'est donc qu'une ébauche d'un article plus étoffé qui sera mise en ligne sur le site de l'IIGM au début du mois de juillet. La démarche que je propose ici n'a aucune visée quantitative :

mon ambition est simplement de tenter de cerner d'un peu plus près la façon dont certains collégiens et certains lycéens ont pu vivre cette période sur le plan des apprentissages. Dans un premier temps, je vais ainsi tenter de faire apparaître quelques aspects qui semblent largement partagés par la plupart des élèves. Puis les nombreuses différences de vécus seront à leur tour explorées, sans prétendre faire apparaître des "profils" d'élèves, mais en relevant quelques différences marquantes.

### **Des ressentis largement partagés sur cette période d'enseignement à distance**

Il me paraît ici important de préciser que ces vécus subjectifs, tels que les élèves en témoignent à travers leurs réponses peuvent être biaisés, et ne pas correspondre à la réalité de leurs apprentissages. D'ailleurs, quelques parents m'ont communiqué leur désaccord avec certaines des réponses formulées par leur enfant, exprimant ainsi leur propre regard sur sa relation aux apprentissages pendant cette période. Je suis évidemment conscient de ces limites, mais c'est le parti pris de cette réflexion : prendre en considération les expériences alors vécues par les élèves dans leur relation aux apprentissages, reprendre les mots avec lesquels ils les expriment, me semble apporter quelques éléments qui peuvent être importants pour contribuer à une réflexion plus globale sur l'enseignement et les apprentissages à distance.

- **L e manque de relation directe et individualisée aux enseignants... et aussi aux camarades**

Cet aspect est incontestablement celui qui revient le plus souvent dans les témoignages, sous des formulations diverses. Par exemple, pour deux élèves de sixième : « *les professeurs ne peuvent pas nous aider individuellement* » et « *ce qui me manque le plus, c'est quand on travaille tous ensemble* ». Ou encore, pour cette élève de seconde : « *la simple présence en cours m'a manqué car les interactions et débats qui ont lieu en classe font également partie de l'enseignement et l'enrichissent* ».

Assez souvent également, c'est le manque de relations avec les camarades qui est relevé. Par exemple, pour un élève de sixième : « *ce qui me manque, c'est d'être en classe avec mes potes* ». Il n'est pas anodin de relever l'importance de ce projet pour un certain nombre d'élèves, qui à la fois peut être un stimulant quand il est mis au service des apprentissages, mais aussi une gêne quand il devient quasi exclusif au détriment du projet d'apprendre...

Du coup, ce sont souvent les dispositifs qui permettent le plus ces interactions, même à distance, qui sont les plus appréciés, comme la classe virtuelle, et ce quel que soit l'âge des élèves. Ce dispositif est souvent relevé comme celui qui à la fois favorise une attention plus soutenue et qui facilite le mieux la compréhension. Dans le même ordre d'idées, les dispositifs permettant un travail collaboratif sont souvent salués, comme le partage d'écran lors des classes virtuelles : « *j'aime bien l'idée du partage d'écran pour que tout le monde puisse écrire et ne pas avoir forcément la même opinion* », écrit une élève de sixième.

- **Une plus grande liberté dans l'organisation de la journée et du travail en général**

C'est un point très souvent relevé par les élèves et généralement exprimé de manière positive. Cela passe aussi par plus de liberté sur le plan de l'apparence extérieure, comme le relève une élève de sixième : « *On peut être un peu plus à l'aise (ex. : pyjama)* ».

Cette plus grande liberté peut devenir source de motivation, en tout cas pour certains élèves, comme l'écrit cette élève de première en bilan de son questionnaire : « *cela m'a motivée à travailler et cela m'a donné une motivation ; en plus de l'enseignement présentiel, cela m'a apporté de l'autonomie ce qui m'aidera beaucoup par la suite* ». Parfois même, un impact positif sur les apprentissages est noté, comme pour cette élève de sixième : « *ce que j'aime bien c'est que tu peux te lever vers 9h au lieu de tous les jours te lever à 7h, donc personnellement, je suis plus attentive en classe* ».

Mais cette liberté peut aussi être source de procrastination, de démotivation, voire de décrochage, cet aspect négatif étant relevé y compris par des élèves semblant avoir une bonne capacité d'autonomie, par exemple ce garçon de première : « *Il est tout de même parfois plus difficile de se mettre au travail dans certaines matières* ». Un élève de cinquième relève aussi un sentiment de monotonie qui peut être démotivant : « *les journées sont pareilles, il n'y a pas de variation, il faut vraiment se motiver parfois* ».

- **Une montée en compétences dans la maîtrise de l'outil informatique**

C'est un autre aspect de l'enseignement à distance qui est souvent relevé de manière positive, comme par exemple pour cette élève de première qui écrit tout simplement : « *j'ai appris davantage à me servir d'un ordinateur* ». Une élève de sixième indique quant à elle de façon plus précise : « *on a utilisé l'ordinateur plus que d'habitude et on a appris à utiliser de nouveaux outils et plateformes qu'on n'aurait pas utilisés en étant en classe* ».

Il est d'ailleurs révélateur que, parmi les difficultés relevées par les élèves pour suivre l'enseignement à distance, revienne assez souvent le manque de maîtrise des fonctionnalités de certaines plateformes. La génération Z ne serait ainsi pas forcément si à l'aise de manière intuitive pour utiliser telle ou telle application, ou pour naviguer efficacement sur tel ou tel site. Il est frappant de constater que cette période semble avoir entraîné chez certains une prise de conscience de l'intérêt d'une utilisation plus rigoureuse de l'outil informatique (ordinateur ou smartphone), qui ne soit pas simplement récréative.

- **Un sentiment partagé d'avoir appris des connaissances nouvelles, mais pas toujours avec une véritable mémorisation**

Quel que soit leur âge, une grande majorité des élèves a le sentiment d'avoir appris des connaissances nouvelles lors de cette période d'enseignement à

distance, dans des disciplines scolaires très variées. Il s'agit le plus souvent de connaissances déclaratives, mais certaines savoirs plus méthodologiques sont aussi parfois mentionnées, comme par exemple pour cette élève de 6<sup>e</sup> : « *j'ai amélioré mon orthographe et je sais mieux suivre les instructions pour construire un devoir* ».

Ces nouvelles connaissances sont-elles véritablement mémorisées ? Les réponses des élèves sont ici assez divergentes. Oui pour certains, qui semblent avoir conservé les mêmes habitudes d'apprentissage que lors de l'enseignement en présentiel ; non pour d'autres, qui paraissent très conscients de la fragilité de ces nouvelles acquisitions. Ce sont souvent les exercices d'application ou les QCM qui sont mentionnés comme favorisant le mieux une mémorisation effective des connaissances, en permettant une réactivation du cours. Une élève de seconde mentionne ainsi qu'elle mémorise : « *grâce aux QCM en début de classe virtuelle* » ; une autre de même niveau scolaire relève que « *cela permet de mieux nous souvenir de ce qu'on avait fait la dernière fois* ». Il est toutefois difficile d'apprécier à partir de ces témoignages la réalité d'une mémorisation sur le long terme.

- **Des capacités d'attention qui globalement semblent se maintenir, mais avec une grande diversité**

Les réponses apportées par les élèves sont ici très variables, à la fois concernant le jugement qu'ils portent sur l'évolution de leurs capacités attentionnelles et l'évaluation qu'ils font du bénéfice apporté sur ce plan par tel ou tel dispositif d'enseignement à distance.

Une proportion non négligeable d'élèves estime que leur capacité d'attention a diminué. Cette difficulté est souvent reliée à un problème de motivation : « *je suis moins motivée que si j'étais en classe réelle* » écrit une élève de seconde pour expliquer ses difficultés d'attention. Une élève de sixième mentionne quant à elle qu'il y a « *beaucoup de distractions à la maison* ». De son côté, un garçon de seconde explique ses

difficultés d'attention par le manque d'échéances strictes pour les travaux donnés à faire : « *faire un travail scolaire est plus dur sans les vraies dates limites* ».

Cependant, au contraire, certains élèves estiment qu'ils sont plus attentifs de façon générale dans des dispositifs d'enseignement à distance, comme par exemple cette élève de seconde qui écrit : « *le fait d'être seule dans ma chambre sans aucune distraction et avec tout le temps fourni m'a beaucoup aidée durant cette période* ». Là encore, le lien avec la motivation est relevé, par exemple, pour cette élève de première, qui estime que son attention a « *augmenté, car nous ne sommes plus obligés de suivre le cours mais nous devons le faire de nous-même pour ne pas décrocher et prendre du retard pour l'année prochaine* ».

Pour d'autres enfin, c'est la stabilité de leur attention qui est relevée, en lien avec celle de leurs habitudes de travail d'une manière plus générale. Pour un élève de première, la question semble même être incongrue : « *elle n'avait pas vraiment de raisons de changer* »...

Les dispositifs d'enseignement à distance paraissant le plus favoriser leur attention selon les élèves sont les petites évaluations en ligne (type quiz, QCM, etc.), les vidéos à regarder (quand elles ne sont pas trop longues) et les classes virtuelles. Plusieurs élèves d'âge très différents relèvent que « *la classe n'est pas dérangée (pas de bavardage)* » et « *personne ne peut distraire le cours, donc on fait plus attention* » (il s'agit ici de deux garçons de sixième)... même si une mauvaise qualité du son, des micros ouverts de façon intempestive ou même des intrusions inopportunes sont aussi parfois déplorés.

- **Une difficulté majeure : la compréhension des connaissances nouvelles**

C'est le principal point noir de l'enseignement à distance selon beaucoup d'élèves de niveau scolaire très variable. Pour cette élève de première : « *les questions et les réponses sont moins claires qu'en cours* » car « *on n'a pas le même suivi et moins*

*d'explications* ». Pour d'autres élèves, c'est par « *manque de concentration et de motivation* » que leur compréhension leur paraît plus difficile à distance, comme l'écrit une autre élève de première. Concernant les corrections des travaux effectués transmises par le professeur, une élève de seconde déplore son « *incompréhension de certaines corrections : il y a toujours une explication de la part de l'enseignant, mais elle n'est pas la même que si nous étions présents en classe* ». La même élève relève également que « *les exemples supplémentaires autres que ceux présents dans le cours ne sont plus abordés* », ce qui contribue aussi à la gêner dans sa compréhension.

Il y a toutefois des exceptions, car certains élèves mentionnent au contraire que leur compréhension est plus facile avec l'enseignement à distance. Ces cas restent toutefois rares. Par exemple, une élève de seconde relève que : « *les cours (à distance) traitent seulement l'essentiel donc c'est plus facile* » et une autre du même niveau scolaire, indique que sa compréhension est facilitée car, « *contrairement aux cours présentiel, il n'y a aucun bruit (micros coupés) et tout le monde est plus attentif* ».

Les dispositifs d'enseignement à distance qui permettent le mieux, selon beaucoup d'élèves, de limiter leurs difficultés de compréhension sont des dispositifs interactifs. C'est le cas notamment des classes virtuelles, grâce à la possibilité de poser des questions à l'enseignant. Par exemple, ce qui aide le plus cette élève de première à comprendre, ce sont « *les tableaux blancs pour écrire le cours, lorsque l'on peut participer, ou les petits quiz en cours* ». Les petites évaluations de type QCM sont également relevées par certains élèves comme les aidant à mieux comprendre, en parcourant différentes erreurs possibles, en particulier lorsqu'elles sont suivies d'une correction immédiate par l'enseignant.

Néanmoins, certains élèves mentionnent également les vidéos à visionner en autonomie, qui permettent une autre approche des objets à comprendre, les exercices d'application, qui permettent de mettre en œuvre ce qui a été appris (mais qui sont parfois jugés trop nombreux et répétitifs), et même les enregistrements audio de cours, mentionnés par une élève de première comme l'aidant le plus à approfondir sa compréhension.

On constate donc ici à quel point les chemins de la compréhension restent propres à chacun, même si, incontestablement, c'est l'acte de connaissance qui semble a priori être le plus handicapé pour la grande majorité des élèves par la mise à distance de l'enseignement.

### **Des différences importantes dans la façon dont les élèves ont ressenti l'enseignement à distance**

Dans cette partie consacrée aux différences dans les vécus d'apprentissage des élèves, je ne me permettrai aucune évaluation quantitative précise étant donné le nombre limité de réponses recueillies. Par contre, il apparaît assez clairement que, parmi les quatre groupes d'élèves distingués ci-dessous (qui ne correspondent en aucun cas à des "profils d'apprentissage"), certains sont plus nombreux que d'autres, ce que je ne manquerai pas de mentionner.

- **Une relation aux apprentissages très dégradée pour certains élèves, à la fois par manque d'interaction régulière avec les enseignants et par difficulté à gérer l'organisation de leur travail scolaire.**

Dans ce groupe, assez minoritaire, aucun aspect de l'enseignement à distance ne trouve grâce auprès des élèves. Une élève de sixième, par exemple, conclut ce questionnaire en écrivant : « *je ne trouve rien de positif dans l'enseignement à distance* ». Dans le même sens, une élève de seconde note : « *j'ai perdu en autonomie ou en volonté de travailler* » ; et de façon plus affinée, une élève de première écrit : « *J'ai beaucoup manqué de motivation pour me mettre au travail et j'ai décroché dans certaines matières ; en général, je n'ai pas réussi à retrouver dans les cours virtuels la même ambiance de cours* ».

On peut donc percevoir que, pour les membres de ce groupe, c'est la dimension relationnelle et interactive

de l'enseignement, avec sa part d'affectivité, qui est absolument fondamentale pour donner sens à leur apprentissage. Les couper de cela peut les mener à un état d'absence de projet, d'amotivation plus ou moins profonde, pouvant aboutir à un véritable décrochage.

- **Une relation aux apprentissages plus difficile pour beaucoup d'élèves, plus ou moins compensée par l'acquisition de nouvelles compétences et d'une autonomie plus importante**

C'est le groupe le plus nombreux, avec des élèves souvent assez critiques à l'égard de l'enseignement à distance et très conscients des manques que suscitent en eux la fin des cours en présentiel (en particulier sur la question de la compréhension abordée plus haut), mais qui relèvent aussi quelques points positifs, parfois importants, dans leur vécu d'apprenant depuis la mi-mars.

Par exemple, de façon assez représentative de ce groupe, cette élève de première estime que *« ce qui me manque le plus est de pouvoir interagir avec les autres élèves, les travaux de groupes... c'est aussi moins facile de se mettre à travailler que pendant les périodes de cours »*. Mais par ailleurs, pour la même élève, *« Cette période a permis d'améliorer son autonomie dans le travail et d'apprendre à bien s'organiser avec tous les mails et les devoirs qui arrivaient chaque jour »*.

- **Peu de changements pour d'autres élèves, conservant les mêmes habitudes d'apprentissage et ne semblant pas avoir été perturbés par les dispositifs d'enseignement à distance.**

Etonnamment, pour certains élèves, *« il n'y a pas grand-chose qui change »*, comme le relève un élève de sixième à propos de ce qui favoriserait ou au contraire pourrait gêner sa compréhension. Ce constat est repris par des élèves plus âgés, comme cette élève de première qui écrit : *« je n'ai pas vraiment changé mes habitudes de travail »*.

Ce groupe, moins nombreux que le précédent mais toutefois bien représenté, semble rassembler des élèves qui, d'une part, ont déjà acquis une réelle autonomie dans l'organisation de leurs apprentissages, et qui, d'autre part, semblent donner une importance plus limitée à la dimension interactive de l'enseignement. À travers leur témoignage, on peut souvent déceler un projet implicite d'être directement en contact avec l'objet à apprendre, d'où la moindre gêne ressentie lors de la rupture du lien direct avec l'enseignant à partir du confinement.

- **Un vécu très positif de l'enseignement à distance par quelques élèves, en raison de meilleures conditions de travail et d'une plus grande liberté pour s'organiser**

Ce groupe est le plus réduit, mais aussi le plus étonnant dans les réponses que ses membres apportent au questionnaire. On y trouve surtout des lycéens, mais aussi quelques élèves beaucoup plus jeunes, comme cette collégienne de sixième qui conclut ses réponses au questionnaire en écrivant : *« globalement, l'enseignement à distance est plutôt positif, ça me convient très bien ; par rapport à l'enseignement en présentiel, c'est calme »*.

Cet aspect paraît essentiel pour ce groupe d'élèves, comme l'exprime également une élève de seconde, qui relève que *« le fait de bien écouter durant les classes virtuelles dans le silence et seule a beaucoup facilité mon apprentissage »*. Celle-ci conclut même son questionnaire en écrivant : *« lorsque les classes virtuelles ont commencé, je me suis sentie plus motivée à travailler... Se réveiller, ouvrir son ordinateur et travailler : une grande simplicité pour moi. »*

Plus largement, on peut souvent déceler, chez les membres de ce groupe, un regard négatif porté sur la classe : son agitation, le regard porté par les camarades, les remarques parfois brutales des enseignants, etc. Ainsi, un lycéen de première préfère *« rester à la maison pour ne pas avoir le stress du lycée »*, en mentionnant que sa compréhension est globalement plutôt plus facile à distance...



## Quelques nouvelles des organismes agréés pour des formations certifiantes

L'IIGM délègue l'exploitation de la Marque **GM - La Garanderie**, déposée à l'INPI depuis le 30 novembre 2016, à des organismes de formation qui en font la demande pour leur(s) formation(s) certifiante(s). Le cahier des charges élaboré par le premier collège formation permet d'analyser le déroulement des formations à partir de critères précis, tout en laissant latitude aux organismes de formation de concevoir leur formation à leur manière. Et après échanges entre l'IIGM et les organismes de formation, la certification peut être accordée pour une durée de quatre ans pour la formation visée. L'IIGM participe ensuite aux jurys de fin de formation.

- L'association Déclic a terminé sa première promotion «d'orthopédagogue en gestion mentale». Une deuxième promotion est en cours de formation.
- IF Belgique a également terminé sa première promotion de «praticien en gestion mentale». Et sa deuxième promotion débutera en septembre 2020.

Les jurys organisés à l'issue de ces deux premières formations ont donné lieu à de bons échanges autour des travaux présentés.

- IF Provence a sollicité son agrément pour une formation de «formateur en gestion mentale». Et celui-ci a été délivré en février 2020. La première promotion est en cours de déroulement.
- IF Belgique a présenté son projet de formation de «formateur en GM», qui vient d'être agréé. La formation débutera en 2021.

Nous sommes heureux des échanges suscités à l'occasion des lectures de projets ainsi que des jurys, ils contribuent à une attitude d'ouverture et de questionnement autour de nos pratiques en gestion mentale.

Catherine Caillet



### 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 :

Claudie Berckmans, Catherine Caillet, Pierre-Paul Delvaux, Luc Fauville, Odile de La Garanderie, Yves Lecocq, Antoine Payen de La Garanderie (Jr.), Vinciane Thomas.

et des membres d'honneur :

Philippe Cléménçot, Michèle Giroul, Thierry de la Garanderie.

[contact@iigm.org](mailto:contact@iigm.org)