

## Le Dialogue Pédagogique en accompagnement individuel

Compte-rendu d'atelier animé lors du Colloque International de Gestion Mentale de Paris en octobre 2007

Objectif : Mettre en évidence les différentes phases d'un accompagnement individuel, le rôle fondamental du dialogue pédagogique, son originalité, et la nécessaire adaptabilité du formateur.

Etant responsable d'Initiative et Formation Provence depuis 3 ans, j'ai organisé et assisté à de nombreux stages sur le dialogue pédagogique et j'ai pu appréhender le décalage entre la théorie sur le dialogue pédagogique, les dialogues effectués au cours des stages et l'incarnation dans une pratique personnelle. D'où l'idée de questionner les formateurs sur leur pratique.

Un questionnaire a été envoyé à de nombreux formateurs (en annexe). Une quinzaine ont répondu. Je les en remercie. Ce nombre ne me permet pas de dégager des généralités significatives, mais nous ne sommes pas en sciences expérimentales et ces réponses ont une valeur de témoignage. Ces témoignages mis en lien avec ma propre pratique, me permettent de pointer des généralités, des invariants et certaines divergences. Ce questionnaire a été traité anonymement et globalement, les réponses ayant été catégorisées. Je n'ai pris en compte que l'accompagnement individuel d'enfants scolarisés (primaire, secondaire, supérieur). J'exclus tout dialogue de classe ou d'adulte. Je présente, ci-dessous, la synthèse de ce travail qui s'organise en cinq parties : accompagner, s'organiser, dialoguer, remédier et évaluer. Chaque partie s'articule autour de trois entrées : un rappel des réponses, ma pratique et les références théoriques.

### I – Accompagner (question 1)

A cette première question, certaines réponses concernent une définition, d'autres des principes, d'autres enfin des modes de fonctionnement. Une grande confusion apparaît autour du terme « accompagnement ».

Or, n'est-il pas indispensable de clarifier les bases d'un contrat d'accompagnement scolaire ? Car de nombreuses formes d'accompagnement scolaire sont possibles : des cours particuliers, des propositions de soutien scolaire, d'aide aux devoirs, d'accompagnement méthodologique.

Parmi tous les possibles de l'accompagnement, une première spécificité peut être pointée. Nous intervenons avec une démarche particulière, une démarche métacognitive. Nous devons le terme de métacognition à John Flavell qui l'a utilisé pour faire référence à « la connaissance par le sujet de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte ».

Dans le champ de la métacognition, nous trouvons des programmes, par exemple :

- Le Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I) de R. Feuerstein , 1950
- Les Ateliers de Raisonnement Logique (A.R.L) de P. Higelé, 1990

Nous partageons avec ces praticiens une croyance commune : l'éducabilité de l'intelligence.

Mais, un accompagnement en gestion mentale présente une spécificité unique : L'introspection, ainsi que le précise Antoine de La Garanderie : « Toutes les recherches que j'ai conduites au sein du monde mental firent constamment usage de l'introspection. Sans elle, je n'aurais jamais su que l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, l'imagination créatrice étaient le fruit d'évocations dirigées constituées par des structures de projet. Pour obtenir ces définitions prescriptives, il a fallu interroger le mental directement en plaçant des sujets dans les

situations qui suscitaient l'intervention de tel ou tel de ces gestes mentaux »

Voilà notre originalité. Accompagner en gestion mentale, c'est mettre en place une relation éducative basée sur des croyances, sur un positionnement philosophique, sur un positionnement pédagogique : l'intelligence n'est pas un don, elle est à révéler, à « reconnaître », elle est « éducable », « modifiable ». Chacun possède en lui les ressources nécessaires à son évolution. Nous nous intéressons aux processus cognitifs. Nous avons pour cela un moyen : l'introspection.

En ce qui me concerne, j'informe très clairement les parents et l'enfant de nos spécificités au cours du premier entretien.

## **II – S'organiser** (questions 3 et 4)

La plupart des formateurs insistent sur le fait qu'il n'y a pas de contraintes. En effet, tous les cas de figures sont possibles : nombreux sont ceux qui effectuent un entretien préalable, parfois par téléphone, mais la pratique de l'entretien préalable n'est pas généralisée. Certains formateurs ont opté pour le « document descriptif ». Le nombre de séances varie considérablement, entre un entretien et un suivi à l'année. Quant à la présence des parents, le débat est toujours ouvert.

Dans ma pratique, l'entretien préalable en présence des parents est devenu incontournable. Au cours de cet entretien, je retrace un historique de la scolarité avec les bulletins, les contrôles, je demande les bilans des professionnels et je fais émerger les problèmes de l'enfant au cours d'un entretien semi – directif. Les parents écoutent et n'interviennent qu'après pour donner leur point de vue ou des précisions. Au cours de ce premier entretien, j'explique ce qu'est la gestion mentale et je fais faire un petit exercice d'évocation du type « pense à ton animal préféré » ou « pense à ce que tu as fait aujourd'hui » ou « pense au trajet pour venir ici ». Ce petit exercice n'a d'autres buts que de lever le voile sur ce qu'est l'évocation mais en aucun cas de commencer le profil. A la fin de cet entretien avec l'enfant, je dégage un ou deux objectifs. Je les formule très simplement en disant par exemple: « voici les points sur lesquels je peux t'aider et voilà comment je peux t'aider ». Je précise également comment vont se dérouler nos séances et je donne un nombre approximatif de séances. Enfin, je fais une synthèse de l'entretien et je demande à l'enfant et aux parents de réfléchir et de me rappeler pour un éventuel rendez-vous. J'insiste et je dis à l'enfant que c'est lui qui décide parce que, jusqu'à ce jour, nous n'avons pas trouvé le moyen de lire « la boîte noire », « le disque dur » d'autrui et que lui seul peut parler de lui-même, de son « intimité pédagogique ». Bien entendu, je ne prends pas de rendez-vous si la demande vient uniquement des parents. Je peux aussi faire des propositions d'orientation vers d'autres professionnels car parfois, le problème relève d'un autre type de prise en charge autre que la gestion mentale (orthophonistes, psychologues.).

Certes, lors d'un accompagnement en gestion mentale, nous avons la liberté de nous organiser. Nous ne sommes pas contraints par des « programmes ». Toutefois, il me semble qu'il y a plusieurs incontournables : D'abord, une contrainte légale : nous accompagnons des mineurs pour la plupart. Nous devons donc nous assurer de l'accord des parents. Cet accord est souvent implicite puisqu'ils sont présents au cours du 1<sup>er</sup> entretien; mais s'il n'y a pas d'entretien préalable ou si l'accompagnement se fait dans un établissement (hors heures de cours), un accord écrit des parents est souhaitable. Ensuite, nous devons nous assurer de l'engagement de l'enfant, que ce soit au début du 1<sup>er</sup> entretien parce qu'il n'y a pas eu d'entretien préalable pour des raisons diverses (notamment la distance) ou au cours d'un entretien préalable à la prise en charge.

### III – Dialoguer (questions 2, 5 et 6)

Dans les réponses au questionnaire, nous trouvons des généralités sur le dialogue pédagogique, des principes, des règles de fonctionnement, des contenus, des références théoriques ou externes (analyse transactionnelle, PNL, entretien d'explicitation). « Il n'y a pas de règles » a-t-il été écrit. Effectivement il n'y a pas de règles « externes » ainsi que le souligne Jean Michel Zakhartchouk : « Le praticien de la gestion mentale n'a pas de dispositif à sa disposition. C'est à lui d'opérationnaliser dans ses séquences de formation les principes pédagogiques de la gestion mentale ». Effectivement, nous sommes loin des dispositifs cadrés tels que ceux du PEI ou des ARL. Et pourtant, Antoine de La Garanderie nous précise : « Tout notre discours pédagogique est fondé sur l'exigence de rendre l'homme à lui-même ». Et l'on voit bien à travers ces deux citations combien notre responsabilité et notre liberté sont importantes puisqu'il ne s'agit pas moins de « rendre l'homme à lui-même » sans dispositif, sans cadre formel, bref « sans « filet ». La grande hétérogénéité des pratiques peut s'expliquer justement par cette absence de dispositif et par le fait que nous avons affaire à chaque fois à un être nouveau avec ses propres attentes, ses difficultés, ses ressources. Toutefois, pour permettre à l'élève de « prendre conscience de sa réalité mentale », nous avons un outil, le dialogue pédagogique et avec une lecture rigoureuse des écrits d'Antoine de la Garanderie et de ceux qui ont écrit dans ce champ, il est possible de dégager des règles, des principes, des moyens et des protocoles.

Le dialogue pédagogique est régi par des règles précises et notamment les règles de l'écoute rogéienne : une écoute empathique et congruente. Ces principes ont été définis par Carl Rogers. Lorsqu'il évoque la congruence, il dit : « j'entends par ce mot que mon attitude ou que le sentiment que j'éprouve, quels qu'ils soient, seraient en accord avec la conscience que j'en ai. Je deviens intégré et unifié. C'est là une réalité perçue par autrui comme sécurisante » ; quant à l'empathie, il s'agit pour lui de « sentir le monde du client comme s'il était le vôtre sans jamais oublier la qualité de comme si ». Carl Rogers nous invite également à une attitude inconditionnellement positive : prendre en compte ce que l'élève nous dit tel qu'il le dit, même si cela nous étonne ou même si c'est complètement faux, parce que ce qu'il dit est vrai pour lui au moment où il le dit. Nous verrons dans un deuxième temps comment le faire bouger dans ses représentations et dans ses évocations, mais l'écoute à ce moment-là doit être totale. Le praticien de la gestion mentale n'affirme rien, il émet des hypothèses vérifiées ensemble et validées par l'élève. Il est dans le comment et non pas dans le pourquoi. Il ne demande pas d'explication. Il est sans projet pour l'autre ainsi que nous le conseille Michèle Verneyre : « le guide, dans l'entretien, doit être sans projet pour l'élève, il ne peut ni savoir, ni vouloir à sa place mais il doit être en projet pour lui-même d'être disponible à l'élève afin d'être capable de recevoir ce qui lui sera dit des stratégies mentales. Faire le vide en soi, rechercher la vacuité pour pouvoir accueillir, accepter de ne pas savoir à la place de l'autre ». Nous avons également des moyens à notre disposition : les temps d'évocation et la reformulation. La reformulation, ainsi que le précise Chantal Evano, permet de « vérifier l'interprétation en cours et favoriser la prise de conscience de l'interlocuteur ». Enfin, nous avons à notre disposition des protocoles : celui d'Antoine de La Garanderie et celui de Michèle Verneyre.

- Antoine de La Garanderie

Dans « Le dialogue pédagogique avec l'élève », Antoine de La Garanderie met en évidence plusieurs points importants concernant le dialogue pédagogique : « Le dialogue pédagogique a pour objet les procédures utilisées et utilisables pour apprendre, comprendre. L'enseignant se renseigne d'abord sur les procédures dont l'élève fait usage pour s'approprier le savoir. Ensuite, l'enseignant renseigne l'élève sur les procédures dont il pourrait faire usage pour s'approprier le savoir. Tout au long du dialogue, on ne parlera que des moyens à mettre en oeuvre pour

s'adapter aux tâches scolaires. Il n'est pas impossible, il est même fort probable et très souvent souhaitable, que l'enquête déborde le cadre des activités scolaires ... Mais la finalité demeure et doit demeurer celle de l'exigence de l'adaptation scolaire». Il précise ensuite : « dans une première partie, le dialogue pédagogique consiste à interroger l'élève sur les images mentales, visuelles ou auditives, dont il se sert pour apprendre, en passant en revue les différentes formes de ces images, regroupées dans quatre paramètres » et encore : « En exploitant les images mentales et leurs lois d'évolution, avons-nous épuisé les ressources pédagogiques des élèves ? certainement pas puisque nous n'avons pas traité des « gestes mentaux » eux-mêmes dont les images constituent la matière... Il faut procurer aux élèves les vrais moyens pour accomplir les gestes mentaux. Il faudra donc, quand le dialogue aura permis d'être éclairé sur les images visuelles et auditives qui sont utilisées et quand nous aurons à passer au stade des exercices à effectuer ou des leçons à apprendre, apporter les éclairages nécessaires pour bien exécuter ces gestes ». Antoine de La Garanderie nous invite donc, dès ses écrits de 1989, à faire des dialogues sur tâche en repérant les langues, paramètres et gestes mentaux en oeuvre chez les élèves, dans un premier temps, puis dans un deuxième temps à apporter des solutions, donc à remédier en informant les élèves sur la bonne exécution des gestes mentaux. Et en 2002, dans « Comprendre les chemins de la connaissance », il confirme : « je n'ai pratiqué l'introspection qu'à partir d'une situation de tâche ».

Dans « Défense et Illustration de l'Introspection », il nous propose un protocole « dont le principe serait le suivant » :

- Situation de tâche
  - Interrogation sur les structures de projet de sens qui ont présidé à l'exécution de la tâche
  - Comparaison entre ces structures et la performance obtenue dans l'accomplissement de la tâche
  - Propositions pour la mise en oeuvre d'autres structures de projet de sens pour ceux qui n'ont pas bien réussi la tâche
  - Nouvelle exécution de cette tâche ou d'une tâche analogue
  - Contrôle de la nouvelle performance
- Michèle Verneyre

Dans « La recherche des processus efficaces dans l'entretien de remédiation », elle nous dit :

« L'objectif de l'entretien est pour la moi la remédiation. Pas de profil pour le profil, pas de remédiation en différé, mais une remédiation intégrée à l'entretien avec l'intéressé. Pour atteindre cet objectif, il n'est pas indispensable de chercher toutes les stratégies utilisées par la personne, il suffit de trouver avec elle les stratégies efficaces qu'elle a déjà mises en place spontanément dans son ou ses domaines de compétence. Que veut- elle améliorer ? Que réussit- elle bien? De plus, ce qui est bien réussi l'est toujours avec des stratégies P3/P4 qui seront directement efficaces et directement transposables quelle que soit la discipline ». Michèle Verneyre va donc rechercher l'itinéraire mental et pour cela, elle nous propose un protocole actualisé dans le questionnement suivant :

- Qu'avez-vous envie d'améliorer?
- Qu'est ce que vous réussissez bien? en dehors de l'école, les loisirs. (prendre conscience

de stratégies efficaces déjà installées)

- Comment pensez vous à ça? Comment pensez vous à vous en train de réussir dans ce domaine? (prendre appui sur le positif, tout en étant conscient que l'on va trouver une évocation stockée)
- Repensez à une situation précise, à un moment de votre apprentissage où vous avez appris quelque chose de nouveau? (retrouver l'entrée des données)
- Comment l'avez-vous installé mentalement? qu'est ce qui vous a fait démarrer? (retrouver l'itinéraire mental précis)
- Si vous faisiez la même chose dans le domaine à améliorer, que feriez-vous pour commencer, pour continuer, pour finir? (transposer)
- Imaginez vous la prochaine fois que vous aurez à faire un travail dans ce domaine en train de parcourir ce nouvel itinéraire que nous venons de mettre au point (faire faire un essai mental)
- Comment cela se passe pour vous? comment vous sentez vous? (vérifier l'efficacité de la remédiation)

L'interviewer dans un dialogue pédagogique est donc face à sa liberté : liberté d'organisation dans le temps, dans le choix des protocoles. Comme je l'ai dit précédemment, je suis très vigilante à réussir mon « entretien préalable » puisque c'est lui qui va me donner toute la direction de mon accompagnement qui va dépendre de l'âge de l'élève, de sa scolarité, de sa demande, de ses attentes et surtout des objectifs exprimés. Je ne vais pas accompagner de la même façon un élève de terminale qui a le bac à la fin de l'année et qui est dans l'urgence des résultats et un élève de 6<sup>ème</sup> qui ne sait pas apprendre ses leçons. Avec le premier, je vais faire un entretien long de trois heures ou deux entretiens de deux heures, sur les stratégies efficaces suivant le protocole de Michèle Verneyre. Dans ce cas, l'élève part avec des informations sur son fonctionnement et un transfert sur une demande – qui est la sienne préalablement énoncée – mais je lui laisse la responsabilité du transfert sur d'autres situations de classe ou d'ailleurs. Avec un élève qui a besoin d'un accompagnement plus présent, je fais en général des séances hebdomadaires d'une heure (entre 6 & 8 mais plus si besoin). Je prends la première ou les deux premières séances pour faire connaissance, moi avec l'élève et l'élève avec lui-même. Pour cela, j'essaie de partir d'une situation de réussite et de faire un entretien sur stratégies de réussite type Michèle Verneyre, soit sur un domaine de réussite, soit sur une tâche scolaire complexe réussie. Si je n'arrive pas à retrouver l'itinéraire parce que la situation n'est pas exploitable, ou parce que l'élève est sur des ressentis, ou si l'élève n'a pas de domaine de réussite identifié, alors, je fais des entretiens sur tâches non scolaires. Plus l'entretien est bloqué, plus je vais sur des tâches simples sollicitant une composante : paramètres, constantes et projets . J'ai donc à ma disposition une batterie d'exercices classés, ceci afin d'être au clair sur ce que je recherche.

En effet, l'objet de savoir comme la tâche, présentent certaines spécificités qu'il est important d'avoir présentes à l'esprit : l'objet renvoie t-il du temps ? De l'espace ? Est ce que je sollicite une compréhension ? Est ce que je cherche une structure de projet ? Un projet de sens ? Quels sont les possibles attendus pour la tâche proposée ? En étant, bien sûr, ouverte à d'autres éventualités puisque tout est possible. Parfois, je cherche de la compréhension et je trouve de la mémorisation ou de l'imagination. Mais je vais toujours rechercher à ordonner tout ce que je trouve dans un itinéraire mental. Et donc à chaque fois que je pose une question, à chaque fois que je propose une tâche, j'ai une hypothèse que je vais tenter de vérifier; je la garderai ou l'abandonnerai. Et c'est la reformulation qui me permet de vérifier et d'avoir l'accord de l'élève pour valider cette hypothèse.

Parfois, tout cela n'est pas possible et l'enfant a d'abord besoin d'un accompagnement à l'évocation car il n'a même pas conscience du fait qu'il peut évoquer. Dans ce cas, de multiples exercices d'évocations dirigées vont lui permettre de prendre conscience qu'il fait « quelque chose dans sa tête ».

Les parents n'assistent pas à ces entretiens, je les reçois éventuellement à leur demande à la fin de la séance sinon, je fais un bilan final avec l'enfant et les parents. Donc, en fonction des problèmes rencontrés par le jeune, les prises en charge peuvent être courtes, une ou deux séances ou s'organiser sur des suivis plus long pour lesquels les « intervalles » entre les séances sont nécessaires pour lui laisser le temps de tester les propositions que nous avons élaborées ensemble et de revenir éventuellement avec des questions. Quand j'ai obtenu suffisamment d'éléments du « profil » c'est-à-dire : Quelles sont ses langues, ses paramètres dominants? Comment il se situe par rapport au temps et à l'espace? Quand ses projets sont devenus explicites et quand l'enfant « se reconnaît » et a validé. Alors, je commence la remédiation.

#### **IV – Remédier** (questions 2, 5 et 6)

Peu de commentaires dans le questionnaire sur la remédiation. Toutefois, certains formateurs notent l'importance de « faire découvrir d'autres possibilité », « d'ouvrir au réinvestissement », de « transférer sur d'autres situations pédagogiques » ou « d'accompagner à la prise de conscience de gestes déficitaires ». En effet, Antoine de La Garanderie ne nous dit-il pas que : « Le dialogue pédagogique a pour but d'aider l'élève à remédier à une difficulté scolaire particulière ». Tous les entretiens que je conduis avec des élèves sont à visée de remédiation, par conséquent, et toujours à partir des objectifs définis lors du premier entretien, la phase de prise de conscience par l'élève de ses habitudes mentales est suivie d'une phase de remédiation. A ce moment-là, nous construisons ensemble des « modes d'emploi » à partir de ce que nous avons découvert ensemble, c'est-à-dire les caractéristiques évocatives de l'enfant. Il est aussi possible de faire des hypothèses pour compléter, enrichir, développer les évocations. La remédiation peut consister parfois en l'apprentissage d'un geste mental. Antoine de la Garanderie nous invite à proposer des descriptions de structures possibles : « Ces descriptions sont de véritables propositions d'hypothèses ces descriptions auront un effet déclencheur en faisant apparaître à leur conscience la structure du projet qui fut le leur ». Et là bien sûr, les gestes et les structures de projet de sens – c'est-à-dire comment s'articulent les différentes étapes d'une mémorisation, d'une compréhension, sont fondamentaux puisqu'ils vont nous aider à identifier la « panne » et à proposer des pistes, des solutions : Par exemple, l'élève qui ne mémorise pas, ne mémorise pas parce qu'il ne réactive pas, parce qu'il n'évoque pas, parce qu'il ne gère pas d'imaginaire d'avenir... Certains formateurs évoquent l'opérationnalité des projets de sens et notamment des « couples ». Le principe de base de la remédiation est toujours le même : d'abord interroger l'élève, retrouver les projets de sens qui sous-tendent son évocation et compléter. Il est bien sûr important de repérer, par exemple, si un élève est appliquant ou expliquant mais en ce qui me concerne, c'est toujours en partant et à partir de l'évocation que je base mon dialogue. Là encore je ne peux que citer Antoine de La Garanderie : « C'est par et dans l'évocation que le sens est vécu et qu'il a son origine ». De nombreux formateurs interrogés travaillent avec le « cartable de l'élève » quand cela est possible, et la plupart insistent sur la validation par l'élève des propositions ainsi que sur le nécessaire accompagnement jusqu'à l'autonomie.

#### **V – Evaluer et conclure** (questions 4 et 7)

En ce qui concerne l'évaluation, les avis des formateurs sont partagés. Certains disent arrêter la

prise en charge « quand le jeune est capable de se débrouiller seul », « quand l'enfant peut appliquer seul », « quand on a atteint l'autonomie », « quand les notes remontent », « quand le jeune dit qu'il veut arrêter ». L'avis est à peu près unanime quant à la confidentialité des entretiens. En général, le contenu des séances n'est pas communiqué aux parents. Pour conclure les entretiens, un bilan est souvent fait avec les parents, parfois pour leur donner des conseils « d'accompagnement parental », parfois, un compte-rendu écrit reprenant les conseils donnés leur est remis. La plupart du temps, les élèves ont reçu des « fiches méthodologiques », des « fiches Conseil » ou ont fait un « cahier de bord ». Souvent aussi, les formateurs sont à l'écoute des parents et disponibles entre les séances pour les recevoir et les informer.

Pour ma part, j'arrête quand les objectifs définis lors de l'entretien préalable sont atteints. La décision est validée par nous deux, l'élève et moi. Je lui laisse toujours la possibilité de revenir me voir en cas de problème. L'invitation à revenir si besoin est d'ailleurs proposée par de nombreux formateurs. J'ajouterai que je termine un entretien par une synthèse, négociée, faite à deux. Cette synthèse peut être écrite par le jeune ou par moi, mais toujours avec ses mots à lui. En ce qui concerne les limites du dialogue pédagogique et les obstacles liés au sujet, je renvoie au texte de Michèle Giroul qui précise : « certains obstacles peuvent apparaître liés à l'âge du sujet, aux difficultés sensorielles, intellectuelles, cognitives, culturelles et psychologiques ». En effet, nous ne pouvons pas résoudre tous les problèmes et savoir orienter renvoie une image professionnelle de notre pratique.

## **Conclusion**

Ce court travail met en évidence une certaine hétérogénéité dans nos pratiques. Le formateur en gestion mentale doit faire preuve d'une grande adaptabilité. Son positionnement relève de sa seule responsabilité. Mais nos critères sont parfois subjectifs et nos actions manquent de transparence. Ne faut-il pas réfléchir à une meilleure lisibilité de nos pratiques si nous voulons oeuvrer à la reconnaissance d'un métier nouveau comme le suggère Antoine de La Garanderie : Nous avons dans notre pays des enseignants, des psychologues, des conseillers pédagogiques, qui ont des responsabilités éducatives et, très souvent aussi, sont appelés à intervenir parce que des difficultés d'apprentissage sont en cause. Je pense qu'une catégorie de spécialistes fait défaut, celle dont le Canada s'est pourvu : celle des orthopédagogues. Les orthopédagogues sont, au Canada, attachés à des établissements scolaires, pour prendre en charge, dans des entretiens individuels ou semi-collectifs, des élèves qui éprouvent des difficultés pour apprendre leurs leçons, à faire leurs devoirs, dans telle ou telle discipline, peu importe laquelle. L'orthopédagogue est là pour les éclairer dans leurs tâches scolaires.

Je conclurai sur une citation d'Antoine de La Garanderie : « Pour chaque élève, il s'agit bien de regarder sa démarche afin de s'aviser s'il a choisi le bon chemin. Accompagner ce n'est pas devancer, ce n'est pas précéder. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas un but à proposer. Mais une fois le but indiqué, on aura à accompagner celui qui aura décidé de l'atteindre afin de le soutenir, de l'aider dans son déplacement. L'élève tout au long de la traversée, a à être aidé dans son désir et d'atteindre le but et de maîtriser les moyens. En se remettant dans la perspective d'une vraie pédagogie de l'accompagnement, n'y trouve-t-on pas les ressources voulues pour en dégager une pédagogie où le plaisir et le bonheur auront leur place pour le bien de l'élève. »

Alors bien sûr, nous allons cheminer en fonction des possibles du jeune que nous accompagnons. Notre but est bien de l'aider à prendre conscience de lui-même et à utiliser ses ressources et pour cela, à chaque rencontre, nous inventons une nouvelle relation. L'organisation de cette relation dépend de notre unique responsabilité. Mais il est indispensable de renvoyer

une image rigoureuse et lisible de notre travail pour parvenir à une meilleure reconnaissance de nos pratiques.

Janine LECA 2007

### **Annexe : Questionnaire**

- Pouvez vous définir en quelques mots l'accompagnement individuel en gestion mentale ?
- Quel est pour vous le rôle du dialogue pédagogique dans l'accompagnement ?
- Avant de décider de prendre un élève en accompagnement individuel, faites-vous un entretien préalable pour définir les « règles du jeu » ? Si oui, avec ou sans les parents ? Sinon, quels sont vos critères de décision?
- Comment organisez vous l'accompagnement dans le temps? une ou plusieurs séances? Quels critères?
- Pouvez-vous décrire en quelques mots le ou les protocoles de prise en charge ? Vous référez vous à des modèles de dialogue?
- A la fin des entretiens, faites vous un bilan ? avec les parents ?

### **Bibliographie**

Antoine de La Garanderie :

Les profils pédagogiques, Bayard 1980

Le dialogue pédagogique avec l'élève, Bayard 1984

Comprendre et Imaginer, Bayard 1987

Défense et illustration de l'introspection, Bayard 1989

Critique de la raison pédagogique, Editions Nathan 1997

Les grands projets de nos petits, Bayard 2001

Comprendre les chemins de la connaissance, Chronique Sociale 2002

Plaisir de connaître, bonheur d'être, Chronique Sociale 2004

Renforcer l'éveil au sens, Chronique Sociale 2006

Chantal Evano :La gestion mentale : un autre regard, une autre écoute, Nathan 1999

Michèle Giroul et All :Le dialogue pédagogique par un groupe de formateurs, Gestion Mentale Recherche, mai 2006

Carl Rogers :Le développement de la personne. Traduction française, Dunod 1961

Michèle Verneyre :

« Sens et finalité de l'entretien pédagogique » in Revue Gestion Mentale n°5, 1993

« Aider à travailler, aider à apprendre » Cahiers pédagogiques N°336, 1995

Jean-Michel Zakhartchouk « L'intelligence, ça s'apprend » Cahiers pédagogiques n° 381 février 2000