

La Lettre d'IF

Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux

Sommaire

Page 1 Nathalie ERARD - Objets mathématiques numériques
Page 4 Mélanie LABBÉ - Gestion Mentale et outil numérique
Page 6 Annaïck BIANIC ROLLAND - Gestion Mentale et ergothérapie
Page 12 Le coin lecture - Echo des associations



Continuité et ouvertures

Le précédent numéro de *La Lettre* consacrait un article à l'utilisation du numérique à l'école, article se voulant inaugural d'une réflexion, concernant à la fois le regard critique que peut avoir la Gestion Mentale sur le sujet et ce qu'elle peut tirer d'intéressant des nouvelles technologies. Ce numéro d'automne propose justement deux témoignages d'enseignants, du primaire et du secondaire, à propos de l'utilisation en classe du tableau interactif et d'un logiciel de géométrie. Et si l'évocation, finalement, en sortait gagnante ?

Une autre rubrique s'ouvre avec l'article d'une ergothérapeute : celle des rapports de la Gestion Mentale avec diverses professions. En effet, elle nous fait part des dimensions nouvelles apportées à son métier par la pédagogie des gestes mentaux.

Le comité de rédaction souhaite que les prochaines *Lettres* puissent continuer à proposer réflexions et témoignages autour de ces deux thèmes, ainsi que sur d'autres, dont une liste - non limitative - vous est proposée dans l'encadré ci-dessous. Nous vous sollicitons pour que vos écrits fassent vivre *La Lettre* et rappelons à ceux qui n'aiment pas prendre la plume, que cela peut se passer sous forme d'interview. Il suffit de prendre contact avec un membre du comité de rédaction.

Christine CHAMBILLE

Axes thématiques possibles pour de futurs articles
Analyse de tâches
Technologies numériques et gestion mentale
La gestion mentale au service des professions
Gestion mentale et évolution personnelle
La gestion mentale à l'école, collège, lycée, université
Découverte de la gestion mentale (réunions, stages...)
Vos propositions...

Des objets mathématiques dynamiques.

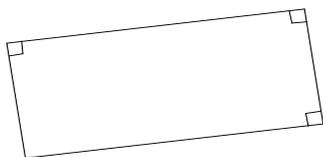
Professeuse de mathématiques en collège-lycée, et formée à la Gestion Mentale, Nathalie ERARD travaille en classe avec des logiciels spécifiques en géométrie.

Tout logiciel de géométrie dynamique (déclic, géogébra) permet d'une part de construire une figure avec des propriétés données et d'autre part de mettre cette figure en mouvement en déplaçant des points qui sont mobiles, ou en affectant des valeurs numériques à un paramètre variable, comme le coefficient directeur d'une droite par exemple.

Certains points sont définis par rapport à d'autres et ne se déplaceront donc qu'en lien avec ces derniers. Les données définies à la construction de la figure seront conservées lors du déplacement.

Des dessins de géométrie dynamiques pour enrichir les évoqués d'une figure mathématique

Avec le logiciel, le dessin est construit avec les données caractéristiques qui définissent la figure mathématique. Ces données caractéristiques sont, le plus souvent et quand c'est possible, codées par un symbole. Par exemple, un rectangle est un quadrilatère quelconque qui a trois angles droits :



Avec la souris, l'élève peut déformer, agrandir, réduire, faire tourner ce dessin qui, quoi que fasse l'élève, conservera ses propriétés caractéristiques définies à la construction.

La construction du dessin et la répétition du déplacement de ce dessin par l'élève, actif à la souris, lui offre l'occasion de fixer des images mentales mobiles de ce qui doit prendre, dans sa tête, le statut de figure géométrique de base.

La multiplicité des dessins offerts, qui conservent néanmoins leurs propriétés intrinsèques,

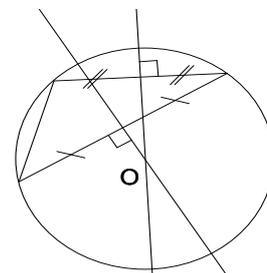
facilite le passage à l'abstraction que demande la compréhension d'une définition ou d'une propriété. L'élève comprend le sens de la figure mathématique qui n'est pas un dessin figé en paramètre 2 mais un ensemble de relations reliant des objets entre eux, à évoquer en paramètre 3. Citons la propriété sous-jacente à cette figure :

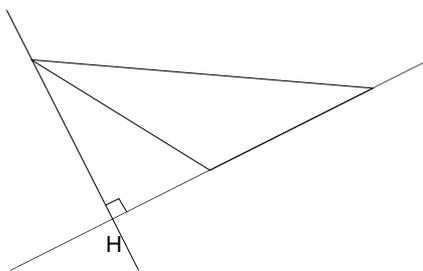
"Si un quadrilatère quelconque a au moins trois angles droits, alors c'est un rectangle".

Chaque profil pédagogique peut trouver son compte dans l'usage du déplacement d'une figure donnée avec un logiciel de géométrie dynamique : l'un se racontera la constance des caractéristiques de départ, l'autre la visualisera, le troisième la ressentira directement par le mouvement de la souris.

Pour que cet outillage externe porte ses fruits, il faut que l'enseignant mette l'élève en projet de revoir ou de se redire dans sa tête ce qui va lui être montré. Il doit pratiquer des pauses évocatives hors perception et mener des DP pour expliciter la nature des évoqués de l'élève et l'entraîner à leur donner de la mobilité.

Cette possibilité d'animation permet aussi d'étudier une configuration de façon plus complète, d'entrevoir de nombreux cas possibles, notamment les cas particuliers ainsi que les cas extrêmes. Un exemple frappant pour les élèves est la position du centre du cercle circonscrit à un triangle. Ce point est le point d'intersection des trois médiatrices des côtés du triangle et il se trouve à l'extérieur du triangle si celui-ci possède un angle obtus. Il en est de même pour l'orthocentre d'un triangle. La visualisation du déplacement de ces points remarquables est déterminante dans l'image mentale complète et générale qu'un élève de collège garde d'une configuration géométrique donnée. Avant d'être confronté à une construction papier-crayon, l'élève a déjà pu visualiser l'ensemble des cas possibles et ne se laissera pas déstabiliser par une hauteur à tracer à l'extérieur d'un triangle par exemple. (figures Déclic jointes : cercle circonscrit et hauteur d'un triangle).





Un logiciel de géométrie dynamique pour s'ouvrir à la démonstration.

Dès l'entrée en sixième, l'utilisation du logiciel de géométrie dynamique* s'avère très riche. En effet, le passage de l'école primaire au collège demande aux élèves un changement d'approche en géométrie.

Les propriétés géométriques d'une figure ne doivent plus être perceptivement lues ou vérifiées à l'aide des instruments de géométrie sur un dessin particulier, mais établies soit comme hypothèses de départ appelées les données de la figure soit démontrées à partir de ces données. Un élève de CM2 regardant un dessin et observant que deux droites ont la même direction affirmera d'emblée que ces deux droites sont parallèles et qu'il en est certain.

Un élève de sixième observera que ces deux droites semblent être parallèles et il cherchera à le prouver par une démonstration mathématique.

Ici encore, les élèves doivent apprendre à distinguer les propriétés géométriques de la figure mathématique de celles d'un dessin particulier. Avec le logiciel de géométrie dynamique, les premières sont conservées lors du déplacement de la figure mais pas les secondes !

Le critère implicite pour décider qu'une figure répond à une description géométrique donnée est que toutes les propriétés géométriques de la description sont confirmées par le déplacement de n'importe quel point de la figure avec le logiciel de géométrie dynamique.

On conviendra alors que cette propriété peut être codée par un symbole donné, s'il existe. Le codage d'un dessin certifie alors la validité de ses caractéristiques et lui donne le statut de figure géométrique. Le mathématicien s'autorise alors à tracer des figures à main levée mais codées !

Par exemple, pour un élève de CM2, deux droites perpendiculaires à une même droite, sont parallèles, cela est évident car cela se voit sur le dessin. En sixième, les deux droites seront consi-

dérées comme effectivement perpendiculaires à une même troisième seulement si la figure est codée avec le symbole des angles droits. Ensuite, il faudra démontrer qu'elles sont bien parallèles à l'aide d'une propriété mathématique qui aura été établie en classe et que l'élève devra citer explicitement pour prouver ce résultat.

De même, en sixième, pour affirmer que trois points sont alignés, il faut calculer et non mesurer l'angle qu'ils forment et prouver que cet angle mesure exactement 180° . Un élève de CM2 prend sa règle et vérifie empiriquement qu'il peut faire passer une droite par ces trois points !

Ici encore le logiciel de géométrie dynamique permet de mesurer un angle et de montrer à l'élève les limites de notre œil qui ne nous permet pas de différencier des mesures d'angles à 2 degrés près ; or un angle plat mesure exactement $180,000000^\circ$ d'un point de vue mathématique !

Par conséquent en sixième, tout résultat observé sur un dessin s'énonce par la précaution d'usage : " il semble que...." et implique une démonstration en bonne et due forme pour être prouvé.

Cette étape de la déduction par la preuve est fondamentale au collège. Dès la sixième, chaque élève doit en comprendre le fondement, pour apprendre à construire un raisonnement déductif à partir des données codées d'une figure ou d'un énoncé. Or cette démarche nécessite de modifier les pratiques empiriques d'observation, avec ou sans instruments, acquises à l'école primaire.

Par ses fonctionnalités de déplacement de points et de mesure de grandeurs, le logiciel de géométrie dynamique permet de mettre en défaut la perception d'un dessin par un élève et favorise l'acquisition du langage mathématique et de la démarche de preuve.

Conclusion :

Ainsi exploité, cet outil favorise la représentation concrète de l'abstraction mathématique.

Il permet à l'élève de construire des énoncés dynamiques, porteurs de liens en paramètre trois, qui, s'ils sont mémorisés, pourront nourrir les gestes de compréhension, de réflexion et d'imagination créatrice.

Nathalie ERARD

Remarque : dé clic et géogébra sont des logiciels libres et gratuits.

Bibliographie : un travail de recherche a été mené par Sophie Soury-Lavergne de l'INRP de Grenoble, qui propose des activités sur le logiciel Cabri (payant).

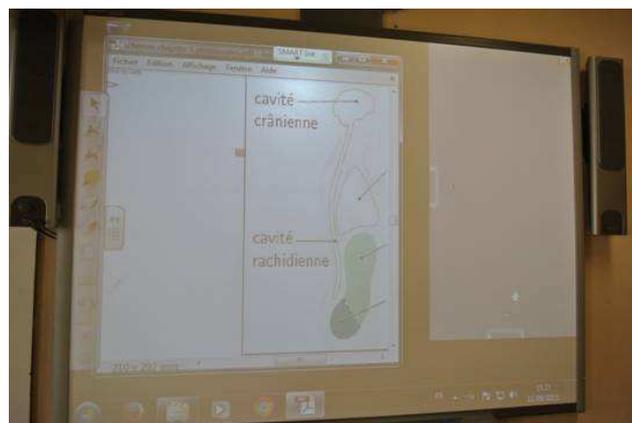
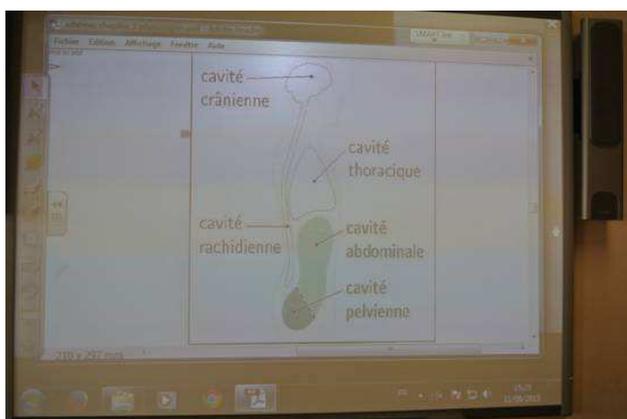
Tableau Numérique Interactif et Gestion Mentale

Enseignante depuis 20 ans dans le primaire, je bénéficie depuis 4 ans d'un TNI (Tableau Numérique Interactif) dans ma classe. Cet outil est arrivé au moment où je découvrais la pédagogie des gestes mentaux d'Antoine de la Garanderie. Et ce fut une double révolution !

Tout d'abord, le TNI est une aide précieuse au niveau de la présentation du message. Le message à regarder peut être préparé et présenté au moment voulu, dissocié du message à entendre. Un simple clic le révèle et c'est un gain de temps formidable.

Il favorise une meilleure dissociation entre per-

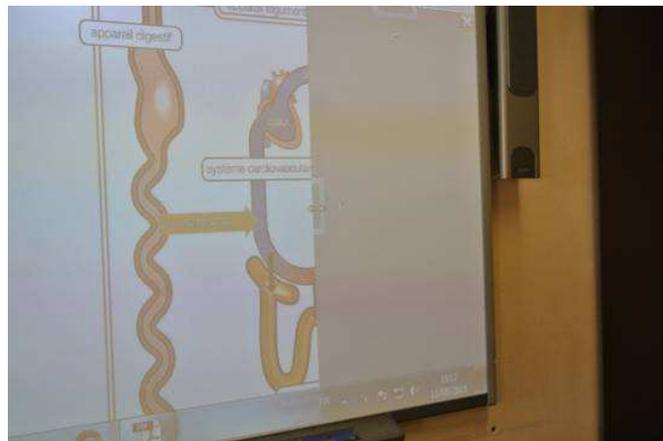
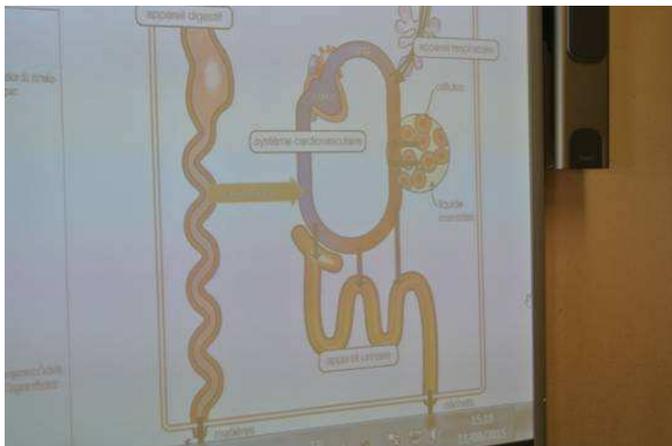
exemples concrets en classe : copier un texte et lire une consigne. Pour la copie, le texte est au tableau et je demande aux élèves, stylos posés sur la table, d'évoquer la première phrase, ou morceau de phrase, jusqu'à ce qu'ils puissent la faire vivre dans leur tête sans regarder le tableau. Après un temps, je fais disparaître le morceau de phrase (avec l'outil « rideau noir, ou « l'encre blanche »). Puis, je demande aux élèves de copier le texte. Pour cela, je leur rappelle que leur tête doit parler à leur main. Ensuite, je dévoile à nouveau le texte, chacun contrôle son travail. Nous passons à la suite de la phrase, et ce jus-



ception et évocation. L'objet d'apprentissage est projeté au TNI. Puis après un certain temps de perception, on le fait disparaître. Chacun recherche sa propre évocation. On peut ensuite faire réapparaître l'objet d'apprentissage sur le TNI. C'est très simple et très rapide. Il n'y a plus qu'à vérifier, ajuster, corriger... En début d'année, lors de nos premiers exercices d'évocation, sur mes 24 élèves, la plupart avaient du mal à prendre conscience de leurs évocations. Au mois de juin, seulement un élève qui est en difficulté d'apprentissage peine encore à faire vivre ses évocations et à en parler. Cela peut sembler un petit pas, mais cela leur permet de prendre le contrôle de leur activité mentale, et cela ouvre la porte vers d'autres succès.

Le TNI permet de travailler ce geste mental primordial : le geste d'attention. En voici deux

qu'à la fin du texte. Il est vrai qu'ils n'ont pas tous la même vitesse d'évocation, ni d'écriture, mais ils sont dans une dynamique de travail qui fait qu'ils ne se dispersent pas en attendant les plus longs. Pour la lecture de consigne, je procède de même, en leur faisant évoquer la consigne jusqu'à ce qu'ils l'aient en tête. Puis, nous la faisons disparaître du tableau. Plusieurs élèves la redisent à l'oral. Nous confrontons. Puis, nous vérifions en faisant réapparaître la consigne au tableau. Ces deux exercices permettent un travail d'évocation et d'attention. On s'aperçoit à la fin, que les élèves font moins d'erreurs de copie, et comprennent mieux les consignes ! On peut donc dire que le TNI, outre qu'il favorise l'évocation et l'attention, pourra faciliter ultérieurement la compréhension.



Il permet la conservation de chaque document établi en classe. Il est possible d'y faire retour à chaque fois que cela est nécessaire, de le modifier. Par exemple, avant de commencer une séquence, nous fabriquons une carte mentale des connaissances que les élèves ont déjà sur le sujet, carte que nous pourrions étayer plus tard, en la conservant. Pour les mettre en projet, nous notons les objectifs de la séquence et pouvons y revenir si besoin. En fin de journée, nous ménageons toujours un petit temps pédagogique. Les élèves sortent leur cahier d'évocation et font une carte mentale de la ou des notion(s) étudiée(s) dans la journée. Lorsqu'ils ont terminé, je leur remets au TNI la carte élaborée ensemble au cours de la séquence de découverte. Certaines synthèses peuvent faire office de trace écrite et être imprimées. On peut même y revenir plus tard dans l'année et compléter avec nos dernières découvertes.

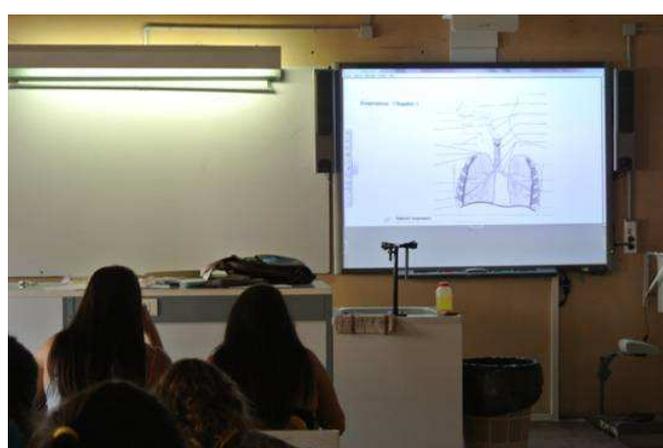
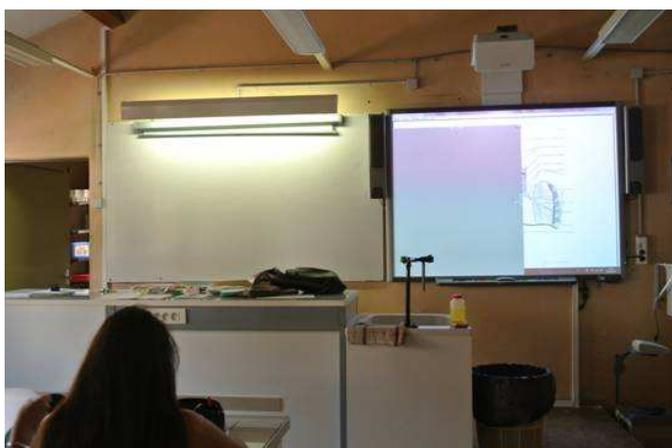
Le format du TNI et la possibilité d'utiliser de multiples couleurs en font un excellent support pour créer des schémas centrés, outils de synthèse très appréciés des élèves. Il donne accès non seulement à une palette d'une quinzaine de couleurs, mais le stylet peut également avoir plus ou moins d'épaisseur dans l'écriture.

On peut utiliser d'autres outils qui ont du succès auprès des élèves et retiennent leur attention : le surligneur, le rideau qui permet de dévoiler le tableau au fur et à mesure, l'encre magique qui peut faire disparaître certains mots etc.

L'accès à internet permet en outre d'enrichir son stock d'images très rapidement. Cela est marquant en séance d'histoire ou de géographie, où le vocabulaire très spécifique pose souvent problème aux élèves. Cela va donc faciliter l'évocation de pas mal d'entre eux. Pour le vocabulaire, je pense par exemple à une notion comme "croisé". Pour certains élèves, l'image projetée d'un croisé peut aider à ancrer l'évocation et éviter les fausses pistes dues aux polysémies. Les vidéos aussi sont une aide précieuse. Pour beaucoup, la seule description du guerrier aurait été insuffisante.

Dans une classe, le TNI est un véritable atout au service de la pédagogie des gestes mentaux. Allié à la Gestion Mentale, il redonne une bouffée d'oxygène et de motivation à l'enseignante que je suis, et pour quelques temps encore.

Mélanie LABBÉ



La pédagogie des gestes mentaux dans ma pratique en ergothérapie

Ergothérapeute depuis de longues années, je me suis formée à la pédagogie des gestes mentaux pour devenir praticienne et formatrice en gestion mentale. Laissant alors de côté mon activité initiale, j'ai exercé celle de praticienne et formatrice durant 3 ans, de façon exclusive. Puis, j'ai repris l'ergothérapie en y intégrant cette pédagogie. Par ces quelques lignes, je souhaite vous faire part de l'apport important qu'elle constitue à mon sens dans l'accompagnement des enfants qui nous sont adressés, apport tout aussi précieux pour les enseignants, parents, orthophonistes et psychologues qui s'y forment chaque année.

LA GESTION MENTALE : UN SAVOIR-FAIRE

1. Généralités

De façon habituelle, quotidienne, la gestion mentale est précieuse dans ma pratique pour ancrer les apprentissages de chaque séance : au début et à la fin de chacune d'elles, un dialogue pédagogique permet par exemple, de proposer un temps d'évocation de ce qui a été fait précédemment. Elle l'est tout autant pour aborder les troubles de l'attention (impulsivité des réponses, attention soutenue fragile ou déficitaire ...).

Un grand nombre de nos patients, en exercice libéral, sont des élèves du primaire et du secondaire qui présentent des troubles demandant une rééducation et/ou une compensation de l'écriture. Ainsi, m'est-il coutumier de leur proposer, en début de prise en charge, quelques courts dialogues pédagogiques dont l'objectif sera de prendre conscience de leur fonctionnement cognitif et plus particulièrement au sujet du geste graphique. C'est de ce fonctionnement que nous partions ensuite ensemble pour envisager les différentes étapes de la rééducation.

Il s'agit alors par exemple (en complément d'autres dialogues pédagogiques proposant des situations non scolaires), au sujet de la forme des lettres à tracer, de leur demander d'évoquer tout simplement la lettre, ou un mot et d'interroger le « comment ? » ils le vivent, ou l'installent mentalement : « je l'ai, comme écrit dans ma tête », « je me sens l'écrire mais je ne le vois pas », « ça s'affiche en fluo, mais uniquement la lettre que je suis en train de me dire dans ma tête », « c'est comme un prompteur, ça défile », « la lettre s'affiche d'un coup, mais je ne vois pas le chemin qu'il faut faire pour l'écrire »... Les descriptions, qui seraient ainsi infinies, permettent de connaître quels sont les besoins de notre patient, de lui proposer un cheminement qui répond à ce besoin pour l'amener progressivement à être en mesure de répondre aux attentes scolaires...

Pour l'apprentissage du clavier, il est tout aussi important d'interroger ce vécu. Les séances démarrent et sont ponctuées de travail sans clavier, juste en évocation, par exemple pour ancrer telle ou telle installation de la frappe d'une lettre spécifique avec un doigt bien précis. Il est quasi systématique alors, que l'étape qui pouvait faire problème, le blocage à tel ou tel niveau d'apprentissage, soient résolus à l'issue de ce travail en évocation.

2 Exemples de prise en charge spécifique

2.1 Eugénie

2.1.1 Présentation

Eugénie est en Première Bac Pro, Accompagnement Soins et Services à la Personne. Diagnostiquée dyspraxique depuis l'école primaire, elle a avancé dans sa scolarité grâce à ses capacités intellectuelles importantes auxquelles s'est ajoutée une volonté hors du



commun. Elle a été suivie en ergothérapie, entre autres, pour la mise en place de la frappe au clavier. Ses parents me sollicitent sur l'invitation pressante des enseignants qui effectuent depuis plusieurs années déjà un accompagnement individualisé qui commence à trouver certaines limites. La demande d'Eugénie est de surmonter ses difficultés, en passe de devenir un réel blocage, dans la mémorisation de ses schémas, tableaux, courbes, en mathématiques et en sciences, en sciences médico-sociales et en biologie. Dans la pratique, Eugénie doit acquérir de nombreux gestes professionnels qui demandent beaucoup de rigueur dans l'exécution. Là aussi, elle se trouve en grande difficulté dans l'organisation gestuelle nécessaire. Enfin, même si Eugénie a une idée assez précise de l'orientation professionnelle dans laquelle elle souhaiterait s'engager après le bac, elle manifeste un grand manque de confiance en elle. Elle doute en permanence et a besoin d'être rassurée lors des évaluations. Elle est d'une émotivité toujours à fleur de peau.

2.1.2 Profil pédagogique

Lors des premiers dialogues pédagogiques, Eugénie a découvert que ses évocations commençaient toujours par une image pour se poursuivre ensuite parfois par un discours intérieur. Les évocations de mouvement (c'est-à-dire, pour elle, le fait de s'imaginer faire le mouvement) et de ressentis sont aussi très présents. Eugénie évoque des images représentant la réalité, mais elle peut également, à d'autres moments, se faire des images (étiquettes) de mots, de dates et formules mathématiques. Elle est très capable d'associations logiques. Elle évoque « en première personne » essentiellement. La découverte d'Eugénie qui semble la plus importante pour elle, est qu'elle évoque de façon essentiellement séquentielle. Spontanément, elle fait le lien avec la situation dans laquelle elle se trouve lors de l'apprentissage d'un schéma et dans une situation de pratique

professionnelle. Elle explique ainsi son blocage devant la quantité d'informations à acquérir ou à exécuter de façon simultanée (ou du moins le croit-elle ainsi) et qu'elle sent complètement incompatible avec sa façon séquentielle d'évoquer. C'est cette prise de conscience qui va guider Eugénie dans tous ses apprentissages.

2.1.3 Accompagnement

En respectant le besoin de se donner des étapes, et en utilisant les images mentales visuelles, Eugénie a pu surmonter ses difficultés vis-à-vis des schémas et tableaux : elle a appris à compléter progressivement chaque image mentale de détails et à commencer par celle qui lui donnait les éléments du contour ou de la globalité.

Ensuite, afin qu'Eugénie puisse gagner en confiance en elle, nous avons abordé la notion de projet. Pour un devoir plus important par exemple : en évocation, elle a pris le temps de s'imaginer dans la classe, les minutes avant son évaluation, évoquer un moment où elle va rechercher tout son savoir, évoquer toutes les réussites aux contrôles intermédiaires, imaginer alors que ce grand devoir pouvait lui aussi être l'occasion d'une réussite. Cette évocation réalisée en séance, elle l'a reproduite le jour J. Elle a obtenu 15/20 à ce devoir et était rayonnante. D'elle-même, elle a transféré ce savoir-faire dans d'autres matières sans avoir eu besoin d'être accompagnée plus précisément.

Sa capacité à s'évoquer elle-même, « en première personne » et en mouvement a été une ressource importante pour l'apprentissage des gestes professionnels : alors que les enseignants nous prêtaient la salle de pratique, nous n'avons finalement pas eu à l'utiliser car nous n'avons travaillé les situations problématiques qu'en évocation. Pour apprendre à faire le lit par exemple, il s'est agi d'évoquer la gestuelle de « quelle main fait quoi, quand je suis d'un côté du lit, quand je suis de l'autre côté du lit ». Elle a ancré ce savoir

en évoquant à nouveau régulièrement ce qui est devenu peu à peu un automatisme mental, pour arriver le jour de la pratique, sereine et détendue. Là encore, la note a été tout à fait satisfaisante.

Pour tenir compte de ce besoin essentiel de séquentialisation, elle a compris la nécessité d'établir parfois des priorités. Le dialogue pédagogique au sujet du bain du bébé lui a permis de prendre conscience que la toute première priorité était la sécurité du bébé, la seconde son hygiène, la troisième..., etc. En fonction de ces priorités, elle a évoqué les gestes à automatiser. Cela lui a permis également de prendre un peu de distance avec certaines obligations dans cette pratique qu'elle devait valider, pour se concentrer sur les incontournables.

La prise en charge d'Eugénie a duré quelques mois. À partir de Noël nous avons pu passer à une séance tous les 15 jours pour arrêter la prise en charge début avril. Les notes étaient très satisfaisantes, et Eugénie avait gagné une confiance en elle la dispensant de solliciter ses parents en permanence comme elle le faisait auparavant, et d'arriver sereine aux interrogations.

2.2 Martin

3.2.2.1 Présentation

Martin est un enfant autiste suivi par le Service d'Accompagnement Comportemental Spécialisé ABA (c'est-à-dire appliquant les principes de l'analyse appliquée du comportement). Il est scolarisé en sixième ULIS (Unité localisée pour l'intégration scolaire). Il a 12 ans. Un bilan en ergothérapie avait été réalisé deux ans avant qu'il ne me soit adressé. Ce bilan concluait que Martin présentait des difficultés dans l'organisation de ses gestes entraînant des obstacles dans la vie quotidienne et scolaire. La mise en place d'un ordinateur portable était préconisée pour compenser des difficultés graphiques si importantes qu'elles faisaient douter ouvertement son enseignant de sa capacité à lire et à écrire. À cette époque, l'apprentissage de la frappe au clavier n'avait pas pu être mis en place.



C'est donc à ce sujet que Martin m'a été adressé.

2.2.2 Mémorisation et évocations

Si l'utilisation de l'ordinateur est un moyen en classe permettant d'accéder à la connaissance et de pouvoir vérifier si celle-ci est acquise, en ergothérapie, je me suis permis d'inverser la fin et les moyens. Il s'est agi alors en séance d'utiliser les apprentissages scolaires comme moyens au service d'un des objectifs en ergothérapie, l'autonomie aussi grande que possible dans l'utilisation de l'ordinateur. En effet, les exercices répétitifs d'apprentissage, même ludiques, entraînaient chez Martin des troubles du comportement tels qu'il a fallu d'emblée donner du sens à l'utilisation de l'ordinateur. Aussi, suis-je allé chercher toutes les situations quotidiennes dans lesquelles Martin pouvait en avoir besoin comme autant de moyens au service d'une fin.

Ici la gestion mentale a eu une place spécifique, sans doute *a minima*, mais essentielle toutefois. Un des exercices a consisté à prendre la liste des mots de vocabulaire que Martin devrait intégrer chaque soir, afin de les utiliser comme support d'apprentissage de l'utilisation du clavier. Chaque mot était écrit sur une étiquette, et posée à l'extrémité de la pièce vers laquelle Martin se déplaçait. La consigne était simplement la suivante « Peux-tu regarder ce mot avec le projet de le mettre dans ta tête ? Quand tu sens que tu seras certain de le retrouver dans ta tête quand tu seras assis devant l'ordinateur, alors tu peux retourner t'asseoir au bureau et le taper ». Martin à ce moment-là était extrêmement concentré, sans aucun trouble du comportement. Avant qu'il ne retourne s'asseoir au bureau, nous avons un petit dialogue pédagogique très simple qui consistait à vérifier trois éléments : Martin avait-il la prononciation en tête, ainsi que le sens et l'orthographe du mot ? S'il ne pouvait répondre à l'une des questions, tranquillement, il reprenait le temps de relire le mot puis de l'évoquer à nouveau. Proposer à Martin une pause évocative lui a suffi à prendre le temps de vérifier qu'il avait bien le savoir demandé et que ce savoir était disponible à la restitution. Ces exercices ont été systématiquement repris de

la même façon avec l'éducateur du SACS.

2.2.3 Mémorisation et projet

La notion abordée ensuite a été celle du projet : si au départ Martin avait le projet de lire les mots de façon à les évoquer pour les restituer dans les minutes qui suivent, l'étape suivante a consisté à l'amener à prendre conscience que son projet devait être d'avoir ce savoir disponible à la restitution pour le lendemain, pour la semaine suivante, et de l'avoir ainsi définitivement acquis comme culture. Rapidement, Martin a obtenu de très bonnes notes en dictée et surtout, il a commencé à être évalué de la même façon que ses camarades de classe. L'apprentissage du clavier a d'emblée pris un sens pour lui.

La pédagogie des gestes mentaux pour Martin m'a permis également de tenir compte chez lui d'un « projet de sens » nommé « avec les autres », projet de sens conditionnant l'essentiel de ses apprentissages. En effet, tout projet d'apprendre chez Martin s'inscrit dans et par la relation à l'autre. Aussi, nous a-t-il été nécessaire de trouver rapidement toutes les utilisations possibles de l'ordinateur en lien avec une relation quelconque à sa famille, aux éducateurs, à ses camarades, etc. : à Noël, Martin s'est investi dans la rédaction de cartes de vœux, il a maîtrisé très rapidement les mails, et toute occasion de communiquer. Autant de situations d'utilisation du clavier qui, additionnées à sa grande capacité de mémorisation, lui ont permis d'aller très vite dans l'apprentissage de l'outil informatique.

2.3 Sophie

2.3.1 Présentation

Sophie est en sixième. Elle est suivie en orthophonie depuis le début du primaire pour une dyslexie et une dysorthographe sévères. Elle m'est adressée en ergothérapie pour la mise en place d'une compensation par ordinateur équipé du logiciel Dragon®. Ses résultats en sixième sont très problématiques.



ques. Lors du bilan, Sophie évoque son incapacité à lire l'heure. L'année précédente, en CM2, son institutrice l'avait accompagnée pour cet apprentissage, de façon extrêmement régulière et individuelle, mais sans résultat.

2.3.2 Apprentissage de l'heure

Je commence une prise en charge assez classique jusqu'à ce que Sophie me demande explicitement de lui apprendre à lire l'heure. Un dialogue pédagogique lui avait fait prendre conscience qu'elle utilisait énormément les images mentales. La première partie du test des horloges de la NEPSY avaient montré que le cadran n'était absolument pas installé mentalement chez Sophie. Aussi lui proposai-je de commencer par cette étape : « Peux-tu aller regarder l'horloge à l'autre bout de la pièce, en fabriquer une image comme tu as pu le faire dans tel ou tel exercice, et revenir avec l'image de l'horloge dans la tête ? ». Au bout de quelques minutes, elle revient au bureau en affirmant qu'elle l'avait. Nous vérifions ensemble, et effectivement les points cardinaux étaient présents, c'est-à-dire le 12, le 3, le 6 et le 9. Ensuite par déduction, Sophie pouvait ajouter les autres chiffres. Je lui propose ensuite le soir, avant de s'endormir, de repenser au cadran, juste une fois, pour retrouver l'essentiel de ce qui le compose. La séance suivante, elle est heureuse de me dire qu'elle a tout dans la tête et qu'elle est capable de me redire où sont tous les points cardinaux et les chiffres de l'horloge. Nous abordons alors le sens des aiguilles. Non pas le sens de rotation puisqu'il est acquis, mais le sens de la taille de l'aiguille concernée. En effet, pour Sophie, la grande aiguille représente les heures puisqu'une heure est plus grande qu'une minute. Il a donc fallu qu'elle acquière cette inversion avant de pouvoir continuer. Ensuite, tout est allé très vite car il me semble qu'à ce moment-là elle a pu utiliser tout ce qui avait été acquis précédemment lors de son CM2, mais qui n'avait à cette époque pas fait sens. Quelques minutes consacrées à cet apprentissage lors de 4 à 5 séances auront suffi à Sophie pour apprendre à lire l'heure. Elle en garde une grande fierté.

2.3.3 Transfert dans d'autres disciplines

Au-delà de cet apprentissage, la découverte de Sophie a été qu'elle pouvait utiliser ses images mentales au service de sa mémorisation et de sa compréhension. Alors que tout transfert demande un accompagnement, et souvent pas à pas, pour Sophie il a été presque automatique. Un jour, elle est revenue en séance en annonçant avec un sourire jusqu'aux oreilles qu'elle utilisait ses images mentales pour travailler ses mathématiques. Ses notes dans cette discipline se situaient toujours entre 1 et 3/10. Actuellement, elles se situent entre 6 et 8/10.

Tous ces énormes progrès dans les apprentissages scolaires de Sophie ont contribué au fait que l'apprentissage du maniement de l'outil informatique s'est fait dans ce contexte très porteur. En situation de réussite, Sophie s'est mise à s'investir énormément dans ses devoirs, en utilisant le clavier à chaque fois qu'il lui semblait qu'il pouvait lui apporter un support fiable, bien présenté et contribuant à son entraînement. D'une élève désinvestie, elle est devenue une élève impliquée. L'apprentissage du maniement de l'ordinateur a maintenant un sens qu'il n'aurait pas eu dans un seul contexte de restitution écrite en situation d'échec et cette compensation, n'aurait, à mon sens, pas suffi à la mettre en situation de réussite. Il fallait au préalable éveiller une motivation et restaurer le sentiment chez Sophie qu'elle était capable de réussir aussi bien qu'une autre.

LA GESTION MENTALE : UN SAVOIR-ÊTRE

Après avoir exposé certains exemples d'un apport possible de cette pédagogie à notre pratique, je me permets encore quelques lignes qui me paraissent essentielles. Choisir d'intégrer cette approche suppose plus que de prendre un temps supplémentaire, d'adjoindre un autre savoir-faire. **La gestion mentale n'est ni une méthode et encore moins un ensemble de recettes. Elle relève d'un**

savoir-être qui nous oblige aussi à un changement sensible de posture.

En tout premier lieu, la pédagogie de la gestion mentale nous invite à interroger ce qui fonctionne chez chacun de nos élèves ou patients, alors qu'ils sont là à cause d'un diagnostic posé sur eux de « dys » ou de « a », définissant essentiellement un manque. **Elle aide chaque patient à se définir lui-même par la présence d'une capacité, d'une fonctionnalité, d'une activité cognitive possible, et non jamais par une absence, un déficit ou une incapacité.** La pédagogie des gestes mentaux est donc une approche essentiellement positive, qui va puiser les stratégies efficaces dans les domaines de réussites de chacun.

De surcroît, ces capacités mentales devenues plus conscientes par le sujet lui-même ne se réduiront jamais à une étiquette, une appellation réductrice d'un fonctionnement. Si un diagnostic vise à reconnaître ou à identifier un trouble, en regroupant un ensemble de symptômes sous un syndrome, à l'inverse, cette pédagogie, pour chaque personne à laquelle elle s'adressera, visera à aller au plus près de son fonctionnement individuel, avec autant de finesse et de nuances que possible. En ce sens, le terme de palette évocative est bien significatif de la réalité qu'elle se propose humblement d'approcher : le fonctionnement unique et fin de chacun par et pour lui-même.

Ici encore, nous sommes loin d'une certaine pratique qui consiste à prétendre savoir à elle seule, mieux que la personne concernée, qui elle est, de quoi elle souffre et comment elle peut avancer avec ses difficultés. La gestion mentale, même si elle suppose un accompagnement, est non seulement destinée à l'autonomie, mais bien plus encore, elle propose une pratique initiale qui s'ancre sur les découvertes du sujet par lui-même. Le thérapeute n'est qu'un catalyseur, provisoire par définition, de cette découverte, de cet enrichissement et de cette sollicitation. L'enfant en est l'acteur principal. Plus encore, ce sera toujours sa parole, et non celle de l'adulte, qui primera. Un slogan, s'il en est un, serait « dans ce domaine, c'est toi, et toi seul, qui sais sur toi ou pour toi. »

Enfin, et ce qui suit s'inscrit dans la logique de ce qui a précédé, plus nous-mêmes, thérapeutes, serons dans le dessaisissement de notre pouvoir, de la volonté de faire le tour, et d'avoir la vérité chez celui que nous accompagnons, plus nous contribuerons à rendre nos interlocuteurs acteurs de leur vie, à commencer par leur vie mentale. C'est ainsi, et seulement à cette condition qu'ils seront capables de progrès et accéderont à une autonomie, voire à une liberté. C'est également en les accompagnant vers toujours plus de possibles et de progrès, qu'ils se sentiront accéder à un « plus être » en envisageant d'emblée une perfectibilité possible comme le pré-supposé incontournable de notre approche.

CONCLUSION

La gestion mentale est née d'une intuition philosophique. Si, à ses débuts, elle a pu, aux yeux de certains, manquer de fondement scientifique, les neurosciences aujourd'hui lui apportent, au moins pour certains aspects, une sorte de validation a posteriori. En conclusion de cette présentation, je souhaiterais mettre en avant les liens d'analogie privilégiés que peuvent entretenir l'ergothérapie et la pédagogie des gestes mentaux : toutes deux proposent un accompagnement vers l'autonomie, en tenant compte de l'unicité de chaque personne dans son fonctionnement mental et de sa vie personnelle quotidienne. Elles tiennent compte également chacune de la valeur essentielle et fondatrice du dialogue, dans la relation qu'elles se proposent d'instaurer avec l'apprenant. Toutes deux ont une approche de la gestuelle, qu'elle soit mentale ou physique, comme moyen et fin possible de l'accompagnement qu'elles proposent.

Je les envisage aussi pour ma part en parfaite complémentarité. La gestion mentale ne se substitue en rien à ce qui existe déjà dans notre pratique. Elle vient s'articuler à certains moments-clefs de celle-ci.

En ces moments de dialogues pédagogiques et de ce qui en découle, la gestion mentale nous permet de façon très concrète de poser un autre regard sur les enfants que nous accompagnons en leur donnant l'opportunité de se révéler, uniques, dans leur façon de penser pour utiliser celle-ci de manière plus efficace. Par-delà ce bénéfice non négligeable, il me semble que cette démarche qu'est la gestion mentale, parce qu'elle intègre toutes les dimensions de notre être, nous permet autant aux uns (les élèves, patients ...) qu'aux autres (thérapeutes, enseignants ...) de gagner en humanité.



Annaïck BIANIC ROLLAND

Ergothérapeute à Quimper
Praticienne et formatrice en Gestion Mentale
Annaick.bianic@orange.fr

Références bibliographiques :

- De La GARANDERIE A. (1997). *Critique de la raison pédagogique*, Nathan, 350 pages.
- GATE J.-P., GENINET A., GIROUL M., PAYEN de La GARANDERIE T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*, Chronique Sociale, Lyon, 112 pages.
- GATE J.-P., PAYEN de La GARANDERIE T. (2007). *Introduction à Antoine de la Garanderie, Naissance d'un pédagogue*, Chronique Sociale, Lyon, 96 pages.
- SONNOIS G. (2009). *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*, Chronique Sociale, Lyon, 285 pages.

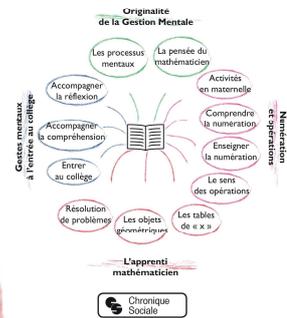
À découvrir :

Le livre d'Armelle GENINET
Sortie le 9 octobre 2015
19,50 € - 240 pages

*Faites-les réussir
en maths*

De l'école à l'entrée au lycée

Armelle Géninet



Autre invitation à la lecture : Le livre d'Isabelle PELOUX et Anne LAMY

L'ECOLE DU COLIBRI
La pédagogie de la coopération

Collection Actes Sud - 2014
La pédagogie de la coopération
avec trois appuis : Freinet - Gestion Mentale- Conflit sociocognitif.
Pour l'enseignement en primaire. Un régal.

ECHOS des ASSOCIATIONS

Voici la composition du nouveau comité de rédaction de la LETTRE que nous remercions pour son investissement :

Christine Chambille chrischambille@gmail.com Pascale de Ferron pascaledeferron@outlook.com

Anne Savi asavi.gestionmentale@gmail.com Martine Clavreul clavreul.m@wanadoo.fr

Roselyne de la Renaudière roselynedelar@gmail.com

Les sites :

www.ifgm.org
www.ifparis.org
www.ifnormandie.org
www.ifrhone-alpes
www.iledefrance.fr

Mentions légales : La Lettre d'IF est publiée par la Fédération des Associations Initiative & Formation, association à but non lucratif.
Présidente : Valérie GOURLIAU
Adresse : 364 rue de la Fosse Lingot 27310 Bouquetot

Les articles engagent la seule responsabilité de leurs auteurs. Reproduction interdite sans leur consentement.

Ont participé à l'élaboration de ce numéro :

directrice de publication : C.Chambille.

Comité de rédaction : C. Chambille, M. Clavreul, A. Savi, P.de Ferron.

Relecture : J. Villot

Mise en page : G. Gidrol

9 Grande rue 69600 Oullins. Publié par nos soins. I.S.S.N : 0243-4717.

Imprimé par l'imprimerie PAYS

10 rue Lortet 69600 Oullins. Gratuit. Octobre 2015

IF Alsace Monique Ladhari 03 88 60 65 66 monique.ladhari@orange.fr	Une petite nouvelle est en gestation : IF Lorraine Avec Thérèse Debouverie, Aurélie Mertz, Jean-Michel Pierrat	IF Bourgogne Claude Berthod 07 87 87 15 69 if.bourgogne@gmail.com
IF Corse Laurent Cacciaguerra 06 09 32 80 66 if-corse@orange.fr	IF Armor Claude Pendelio 07 82 57 01 23 ifarmor56@gmail.com	IF Ile de France Joëlle Varnizy 06 22 37 10 56 if.iledefrance@yahoo.fr
IF Languedoc Rousillon Geneviève Louis 04 67 72 35 20 gplouis31@aol.com	IF Côte d'Azur Joëlle Murgia 04 93 53 53 45 ifcotedazur@hotmail.com	IF Midi Pyrénées Christiane Pebrel 05 61 20 36 52 christiane.pebrel@gmail.com
IF Normandie Denis Tardiveau 07 71 63 41 83. contact@ifnormandie.org	IF Martinique Suzy Béroard suzy.beroard@orange.fr	IF Pays Basque Régine Eloseggi 07 81 08 24 07 ifpaysbasque@free.fr
IF Provence Janine Leca 04 42 28 91 77 ifprovence@wanadoo.fr	IF Paris Isabelle Grouffal 06 88 47 40 76 ifparis@orange.fr	IF Rhône-Alpes Georges Gidrol 04 78 19 74 41 ifrhone-alpes@wanadoo.fr

