

# La Lettre d'IF

*Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux*

## Sommaire

	page
Editorial	1
poème	1
En primaire,	
En CP - les sons	1
En CP, CE1 et CE2	3
En CM1 et CM2	4
En collège	7
Enseigner avec la GM	8
Enseigner la GM	10
Infos diverses	11
Vie des associations	12

## Chers Lecteurs,

Avant l'été, voici quelques articles qui vous permettront de reconnaître ou de découvrir les expériences d'enseignants du primaire au lycée qui ont décidé d'introduire la gestion mentale dans leurs pratiques de cours.

Vous y trouverez leurs remarques, leurs réflexions, sur lesquelles nous vous invitons à rebondir, sous forme de critique constructive, pourquoi pas sous forme d'article à adresser à la rédaction, afin d'en enrichir une prochaine lettre. ?

Nous souhaitons à tous les lecteurs bonne lecture et une pause estivale riche et bienfaisante,

Cet édito de la lettre 106 s'adresse à Martine Clavreul, qui nous a légué la tâche de courir après les articles, motiver contre vents et marées et dans tous azimuts, sélectionner, lire, mettre en page, superviser l'impression et bien d'autres choses encore, comme elle a fait sans relâche pendant de nombreuses années. Pour te remercier au nom de tous pour ton engagement sans faille, Martine, « l'ours » tout entier te dédie en retour ce poème, fruit de tes dernières récoltes !

Mes chers maîtres,

J'ai compris que pour exister  
Je dois apprendre à m'aimer  
Pour cela, il faut me laisser  
Le temps d'évoquer  
Je vous donnerai la perception  
Et la reformulation  
De mon propre monde  
Car je ne suis pas tout le monde  
A travers mon corps, mon cœur et ma raison  
Il me suffirait d'en faire la connexion  
Peu importe le chemin que j'ai pris  
Après tout, mon bonheur est bien dans l'infini  
Donnez-moi le temps d'apprendre  
Je vous prouverai ainsi  
  qu'il n'est point question d'intelligence  
Mais d'essence.  
Maîtres, je vous en prie  
Prenez-moi telle que je suis  
Sans jugements  
Ni a priori  
Je pourrai ainsi  
Composer la musique de ma vie  
Et en faire même toute une symphonie !



Ines SEDIK

## La Gestion Mentale, un Outil Pour la Classe

Enseignants dans une école élémentaire urbaine située dans un quartier favorisé, nous avons suivi un stage d'initiation à la gestion mentale l'an dernier. Nous avons essayé de réinvestir ce que nous avons appris dans nos classes de CP. Nous vous présentons ce que nous avons mis en place concernant la lecture.

### L'apprentissage des sons en lecture

Chaque nouvel apprentissage d'un son donne lieu d'abord à une présentation permettant de solliciter diverses perceptions, afin de proposer :

- un ancrage affectif (les lettres de la méthode des Alphas ou du Pays d'alphabet ont une vie qui leur est propre, il leur arrive des aventures qui sont racontées ou mises en scène en classe) ;
- un ancrage visuel (les lettres existent sous forme de marionnettes ou de figurines, les sons découverts sont affichés avec un codage de couleur pour différencier les voyelles, les consonnes et les graphies à deux lettres, et associés à une image et un mot référents) ;
- un ancrage gestuel (les gestes de Mme Borel-Maisonny) ;
- un ancrage auditif.

Nous proposons également un « mandala des sons » qui recense l'ensemble des graphèmes, et qui permet de visualiser où en est l'avancée de leur apprentissage, et de constater que cet apprentissage a une fin. Ce mandala est affiché en classe et complété au fil des jours ; chacun possède le sien miniaturisé sur lequel tous les graphèmes sont répertoriés et coloriés successivement selon le code défini. Nous disons également à nos élèves que lorsqu'ils connaîtront tous ces sons, ils pourront lire tous les livres écrits en français, « même le dictionnaire ».

## Un exemple, l'apprentissage du son ou

La découverte d'un nouveau graphème se passe dans le « coin regroupement » inspiré de la maternelle. « Je vais vous présenter un nouveau son. Je vais vous raconter une histoire pour vous aider à vous souvenir de ce son lorsque vous le rencontrerez dans les livres. » Le castellet est sorti, et les voyelles *o* et *u* sont mises en scène : elles se baladent en chantant « Promenons-nous dans les bois » et rencontrent le loup. Pour lui faire peur, elles décident de pousser ensemble, aidées par les élèves, un énorme cri : OUH ! Le loup a tellement peur qu'il en meurt.

Nous montrons au tableau comment s'écrit le *ou* en cursives, puis nous présentons l'affiche référente sur laquelle est écrit le son *ou*, avec une photo de loup et le mot *loup* avec la mise en évidence de la graphie étudiée.

Chacun propose ensuite un mot dans lequel on entend le son étudié. Nous écrivons tous ces mots au tableau en mettant en évidence le son étudié, et nous avons constaté que lors du temps d'évocation, c'est sur cette liste que s'appuient certains élèves pour mémoriser le son.

Nous proposons ensuite un moment de silence d'environ trois minutes, pendant lequel chaque élève se concentre pour évoquer le son étudié, dans un avenir de réutilisation : « Maintenant, chacun va faire revenir dans sa tête le son que l'on a appris, en se le redisant, en le revoyant, en se souvenant comment il s'écrit et quel bruit il fait, pour pouvoir ensuite le lire quand il le rencontrera. » Puis on partage les façons de faire, tout au long de l'année, pour que les élèves ayant des difficultés à évoquer et à mémoriser s'inspirent de ce que font les autres. Il me semble nécessaire de préciser ponctuellement que chacun est libre de faire ce qu'il veut dans sa tête, mais qu'il faut que ce soit efficace.

Immédiatement après, les élèves retournent à leur place et nous dictons sur l'ardoise des mots qui contiennent le son étudié, en utilisant les gestes de Mme Borel-Maisonny pour aider à l'encodage. En début d'année, les élèves s'entraînent à écrire le son appris en le disant. Certains d'entre eux utilisent des lettres en relief de façon à mémoriser le geste et le sens d'écriture. Puis nous lisons des mots et des phrases qui contiennent ce son, et le lendemain un récit dont de nombreux mots comportent ce son de manière récurrente.

Pour les quelques élèves qui ont du mal à évoquer, nous « forçons » l'évocation tout au long de la journée, lors de moments « flottants », de changements d'activité, en attirant leur attention sur les outils à leur disposition (les affichages, les marionnettes, les gestes). « Te souviens-tu du son que nous avons découvert aujourd'hui ? Comment l'écris-tu ? Comment as-tu fait pour t'en souvenir ? ». Cette réactivation insistante permet de multiplier

les allers-retours entre la perception et l'évocation. Une élève qui parvenait difficilement à évoquer l'an dernier a fait des progrès importants grâce à ces relances : elle conservait la marionnette de la lettre sur sa table, et lors de la relance suivait un cheminement très lent consistant à caresser la lettre, cela lui permettait de revoir le geste de Mme Borel-Maisonny, et ensuite de faire revenir le bruit de la lettre. Petit à petit, cet étayage s'est allégé au cours des mois, et elle a réussi à évoquer rapidement sans prendre appui sur ce trajet mental un peu long, progressant de façon gratifiante en lecture.

Cette réactivation des perceptions est tout à fait faisable en classe pour les quelques enfants qui évoquent difficilement. Le maître doit la proposer très régulièrement pour que cette activité mentale devienne un réflexe chez l'enfant. Finalement, le plus difficile avec un groupe classe est de maintenir l'attention des élèves qui décrochent pendant la présentation des différentes perceptions.



## La compréhension

Parmi les exercices de lecture proposés en lien avec le son étudié, il y en a qui portent systématiquement sur la compréhension du récit lu ensemble. Il s'agit souvent de compléter un texte à trous avec des mots proposés de façon à composer un court résumé du texte lu en classe. Il est nécessaire d'aider certains élèves à mettre du sens là où ils se contentent de déchiffrer. « Il ne suffit pas de faire le bruit

des lettres pour savoir lire, il faut que dans ta tête tu fasses exister ce que tu lis, pour que cela ait du sens, que ça veuille dire quelque chose. Alors relis encore pour faire exister l'histoire dans ta tête : tu peux par exemple te redire ce que tu as compris avec tes mots à toi, ou te souvenir de ce que l'on a expliqué tous ensemble lorsqu'on a lu le texte, ou faire les images de ce que tu lis, ou imaginer un film, ou autre chose encore. Tu es capable de le faire, j'ai confiance en ton intelligence. »

## Les dictées de mots

Chaque semaine, une dictée est à préparer en travail à la maison pour s'entraîner à mémoriser l'orthographe de certains mots en liaison avec les leçons de lecture, et automatiser les chaînes d'accords (exemple de dictée proposée mi-mars : un nombre, des nombres / quatre, quatorze / quarante ; début avril : À la campagne / les poules / picorent / des graines ). Cette dictée est donnée à travailler tous les soirs du lundi au lundi suivant, de façon à réactiver chaque jour. Ces mots doivent être mémorisés, puis dictés pour s'entraîner sur l'ardoise ou le cahier. Sur les devoirs, la barre « slash » sépare les mots pour aider à répartir le travail : on peut apprendre un mot ou un groupe de mots chaque soir, et tout revoir le week-end. On peut aussi tout apprendre le premier soir et réviser les soirs suivants. Les mots ou la phrase sont présentés par l'enseignant et observés en classe pour faire ressortir les particularités (exemple : nous avons vu que le *n* devient *m* devant *m*, *b*, *p* ; s'il y a plusieurs poules, on met un *s* à *poules*). « Pour mémoriser,

vous pouvez « voir » le mot écrit dans votre tête, ou bien l'« entendre » en l'épelant, ou en accentuant les lettres muettes ». Il ne s'agit pas d'une autodictée, mais uniquement de mémoriser les particularités, car l'enseignant dicte en classe et accompagne la pensée des élèves en verbalisant les règles : « relisez bien le mot *nombre*, et souvenez vous de la règle concernant le *n*. » Les résultats obtenus sont cependant décevants pour plusieurs raisons :

- Les élèves sont trop jeunes et manquent encore d'autonomie pour savoir seuls comment évoquer et mémoriser, et pour se mettre en projet de réutilisation des mots appris,
- le travail d'échange sur les pratiques évocatives très enrichissant ne peut avoir lieu.

Nous réfléchissons à la mise en place l'an prochain d'un travail beaucoup plus progressif pour acquérir en classe la manière de mémoriser l'orthographe ; Nous envisageons également la rédaction d'une fiche méthodologique pour faciliter le travail autonome à la maison.

Affaire à suivre...

Anne DANCET et Bruno BEZIER

## Gestion Mentale à l'École Primaire

Comment faire de la gestion mentale avec 28 élèves de 6 et 7 ans ?

Le DP en groupe est un bon outil car il permet à ceux qui ne sont pas encore très au clair avec les évocations de pouvoir s'appuyer sur ce que décrivent les autres. Par ailleurs, je pense qu'il n'est pas fondamental de savoir ce que chaque enfant a dans sa tête mais plutôt de leur donner ce temps irremplaçable d'évocation.

Les enfants racontent comment ils ont retrouvé dans leur tête  $6 - 2 = 4$  (je l'avais écrit au tableau et je leur avais demandé de mettre dans leur tête l'opération pour pouvoir la ré-écrire et la verbaliser avec les mots exacts : moins, égal). Un enfant me dit « Moi, dans ma tête, il n'y a rien. » Puis après avoir écouté un certain nombre d'enfants, il me dit : « alors, il y a un truc comme ça (et sa main dessine dans l'air un 6, et puis un trait couché, et puis un truc comme ça (et il trace un 2 devant lui) et deux traits (et il trace de nouveau dans l'air deux traits parallèles) et puis 4 (il dit le 4). Ce début de prise de conscience de ses évocations lui a montré qu'il n'y a pas « rien » dans sa tête et que le mouvement est important pour retrouver ce qu'il y a.

Nous observons un dessin au tableau, je le cache et nous essayons de le retrouver dans notre tête. Nous observons la fresque qui est dans la cour et nous revenons en classe pour voir si nous l'avons toujours dans notre tête. Chaque fois, je montre aux enfants que moi aussi je fais le travail de retrouver dans ma tête ce dont nous parlons (j'énumère à voix basse, je dessine dans l'air, etc...). Je peux aussi lire une phrase simple, par exemple : « Léa téléphone à son amie Zoé pour l'inviter à son anniversaire ». Je demande ensuite aux enfants d'évoquer cette histoire. Puis je leur demande comment cette histoire existe dans leur tête : est-ce qu'ils ont Léa

dans leur tête, est-ce qu'ils la voient, est-ce qu'ils se racontent comment elle est, est-ce qu'il y a des couleurs, des mouvements, des bruits... ? Je n'interroge pas tous les enfants, ce serait trop long, mais j'essaie, au fur et à mesure des DP d'interroger toute la classe.

Lorsqu'un enfant répond : « moi, c'est comme lui », je prolonge toujours en disant : « d'accord. Et donc c'est comment dans ta tête ? » et chaque fois, l'enfant précise ses évocations en se détachant de son petit camarade.

Petit à petit, la majorité des enfants commence à mieux se connaître. Un petit garçon m'a dit un jour : « tu sais, moi j'ai confiance dans ma tête. Parfois, la réponse



vient tout de suite, parfois non, alors j'attends et je sais qu'elle va venir. ».

Ce qui, ensuite, me laisse du temps pour cibler plus précisément ceux qui pourraient être en difficulté lors des DP suivants.

Je fais ce travail avec les enfants sur trois ans : tout au long de l'année de CP, puis en CE1 et en CE2 une heure par semaine en travaillant la lecture suivie. Cette pratique permet de laisser aux enfants le temps d'affiner leur introspection et également de poser des questions de plus en plus précises lorsque quelque chose ne va pas.

Je demande aux enfants d'essayer de fabriquer le film dans leur tête pendant que je vais lire. Je lis la page à voix haute (description de la sorcière et de sa maison), puis je laisse un temps de silence. Je demande ensuite aux enfants de lever la main quand ils ont réussi à faire exister l'histoire dans leur tête.

Une fois, une petite fille de CE1 m'a répondu qu'elle n'avait pas la sorcière dans sa tête, car dans cette histoire, c'était une sorcière gentille et que pour elle, une sorcière ne pouvait qu'être méchante. Nous avons alors poursuivi le dialogue et elle m'a dit qu'elle ne comprenait pas ce que je venais de lire. Elle n'arrivait pas à se faire des images, ni à se parler dans sa tête. De question en question, elle a commencé à trouver un fil de compréhension dans le ressenti : lorsque je lui ai demandé quand elle pensait à sa maman, comment elle savait qu'elle y pensait, elle n'avait pas l'image de sa maman, ni sa voix, mais l'odeur de son parfum. Au cours de ce dialogue, un autre point important est apparu : elle ne pouvait évoquer que ce qu'elle connaissait déjà, ce qui faisait déjà partie de son vécu.

Par exemple, n'ayant jamais pris l'avion, elle n'avait aucun ressenti et donc ne parvenait pas à évoquer un avion. Dans notre histoire, elle n'arrivait pas à évoquer le bébé en train de hurler parce qu'il avait faim car elle était fille unique et n'avait jamais entendu de bébé crier pour réclamer à manger.

Ce dialogue pédagogique lui a permis de s'éveiller à son propre fonctionnement mental puisqu'elle a passé la semaine à venir me voir en me racontant qu'elle avait pu évoquer des papillons en ressentant le mouvement de leurs ailes, qu'elle commençait à ressentir le bébé, etc... Cette petite fille avait eu de gros soucis de vue et d'ouïe qui n'avaient été diagnostiqués que tardivement. On peut émettre l'hypothèse que son cerveau a compensé ces difficultés en traduisant les perceptions en ressentis.

Dès le lendemain de ce DP, elle est revenue me voir tout excitée en me disant : « tu sais, hier soir, j'ai lu une histoire qui parlait d'un papillon et j'ai senti le mouvement de ses ailes ».

De jour en jour, elle a pris conscience de son fonctionnement et a pu affiner ses évocations. Elle parvient maintenant à évoquer des situations qu'elle n'a pas vécues en essayant de trouver dans son vécu des situations similaires pour faire revenir les sensations vécues à ce moment-là et s'appuyer dessus pour comprendre une situation plus « inconnue ».

En CE2, je leur demande comment ils savent qu'ils ont compris un texte qu'ils viennent de lire. Ainsi, un garçon a pu me dire : « moi, je sais que j'ai compris quand tous les mots sont entrés dans mon corps. Quand il y a un mot que je ne comprends pas, c'est comme s'il restait dehors ». D'autres ont pris conscience que lorsqu'ils ne comprennent pas un mot, il y a un trou dans leur film.

Cette année, nous nous sommes préparés pour un cross inter-écoles. Certains élèves étaient très inquiets car ils se savaient peu sportifs. Je leur ai donc demandé de courir en se posant la question de savoir s'ils aimeraient mieux se battre contre les autres pour arriver le premier, ou se battre contre eux-mêmes pour faire de mieux en mieux. À la fin de la course, ils se sont positionnés selon ce qu'ils avaient choisi. Puis ils ont refait une course en se plaçant dans le groupe de tête s'ils voulaient courir pour battre les autres et arriver le premier, un groupe au milieu pour ceux qui n'étaient pas arrivés à se situer, et un groupe de queue pour ceux qui voulaient améliorer leurs résultats. Et ainsi, petit à petit, chacun s'est entraîné avec un vrai projet personnel, précis et choisi. Ce qui a permis à ceux qui s'étaient définis comme recordmen de s'entraider pour tenir jusqu'à l'arrivée et à ceux qui s'affichaient clairement compétiteurs de savoir exactement qui étaient leurs adversaires. Ce qui nous a permis de ramener une médaille de bronze et surtout de ramener toute une classe fière d'elle, chacun ayant pu aller dans le sens de son projet.

En CP, les enfants ont souvent des difficultés pour retrouver rapidement ce qui vient après 19, après 29, après 39, etc... Cette année, j'ai proposé aux enfants d'apprendre ces suites de cette façon :

Ils sont debout devant leur chaise. Les deux pieds par terre, ils disent 18, puis ils montent sur la chaise et disent 19 puis sur le bureau et disent 20. Nous faisons ensuite le chemin inverse : 20 sur le bureau, 19 sur la chaise et 18 par terre. Le projet est annoncé clairement : il ne s'agit pas de monter et de descendre, mais de mettre dans sa tête la suite de ces trois nombres croissante et décroissante. Cette annonce claire, je l'ai oubliée la première fois et l'activité s'est transformée en joyeux

bazar. Cherchant à comprendre pourquoi cela dégénérait, j'ai réalisé que je ne leur avais pas expliqué POUR QUOI nous faisons cette « gymnastique ». Une fois le projet énoncé, l'attitude des enfants a radicalement changé, ils étaient ATTENTIFS.

Ensuite, les enfants s'assoient et je leur demande de refaire dans leur tête ce que nous venons de faire, sans oublier le projet : savoir dire sans hésiter 18/19/20 et 20/19/18. Puis nous refaisons l'activité avec les gestes : nous baissions les mains en disant 18, les mains devant nous : 19, les mains plus haut : 20 puis en sens inverse. Lorsque 18/19/20 est bien fixé, nous recommençons avec 28/29/30, etc...

Marie Laure BOILEAU



## Et Finalement, ils Aiment les Dictées !

Institutrice pendant plus de vingt ans dans divers niveaux de classes primaires et particulièrement dans des classes situées en ZEP, Anne Taraud n'a cessé de chercher et d'expérimenter. La Gestion Mentale est devenue pour elle un atout indispensable. Elle se propose de faire partager sa pratique quotidienne en classe de CM1 CM2 dans un ouvrage en préparation dont est tiré ici cet extrait :

### ORTHOGRAPHE

#### Travailler l'orthographe en variant les évocations.

Ce travail est fait avec trois objectifs successifs en ciblant

- 1) le paramètre 2
- 2) le paramètre 3
- 3) le paramètre 4

#### Le paramètre 2

Quand les adultes écrivent, la plupart le font instinctivement, effectuent quelques pauses et réfléchissent aux endroits « critiques ». Plus l'enfant avance dans l'écriture, plus il fait de même. Il m'a donc semblé utile de travailler l'orthographe en visant l'automatisme.

Chaque enfant avait un petit carnet utilisé des 2 côtés. D'un côté, des mots photocopiés étaient collés. J'utilisais le livre « 30 semaines d'orthographe de base » dans lequel « les mots à retenir » sont déjà organisés par se-

maine et sont donc les mêmes pour tous. De l'autre côté que nous appelons « les mots à revoir », l'enfant recopiait les mots ou les expressions erronés dans ses dictées ou ses expressions écrites. Sur ce côté du carnet, les enfants n'avaient donc pas tous les mêmes mots. Voici donc comment le travail se mit en place dès le début de l'année.

### a-En devoir.

Chaque soir, à la maison il fallait apprendre :

- **une ligne de « mots à retenir »**. En classe, nous avons travaillé comment mémoriser ces mots :

1. *Je regarde le mot.*
2. *Je le mets dans la tête en fermant les yeux (pour ne plus être en perception mais en évocation).*
3. *Je l'écris.*
4. *Je me corrige.*
5. *Si c'est faux, je recommence.*

En début d'année, un panneau recensant ces étapes était affiché dans la classe. Il était relu régulièrement jusqu'à ce que la technique d'apprentissage devienne réflexe.

- et aussi **une petite phrase** tirée du livre de lecture suivie. L'enfant devait retenir l'orthographe sans apprendre la phrase par cœur. Ce n'était pas une autodictée. Le but était de savoir réécrire la phrase sans faute sous la dictée. La technique d'apprentissage était aussi travaillée en classe.

1. *Je lis la phrase et je souligne les mots qui me semblent difficiles.*
2. *Je coupe la phrase en plusieurs morceaux.*
3. *Je mets chaque morceau dans la tête avec le système des 5 étapes.*

### b- Les 4 mn du matin avec le minuteur

Les matinées commençaient systématiquement par les 4 mn d'orthographe ; c'était un rituel.

Chaque enfant préparait son petit carnet, son livre de lecture suivie et son cahier d'essais.

Au signal : « Attention top, c'est parti », chaque enfant évoquait les mots et la petite phrase en respectant les 5 étapes de mémorisation. Pendant ces 4mn d'évocation pure, il était évidemment strictement interdit de dire un seul mot. Certains enfants évoquaient en fermant les yeux et en mimant l'écriture avec le doigt ; d'autres fermaient les yeux et se redisaient toutes les lettres dans leur tête, d'autres encore évoquaient les yeux ouverts en les levant vers le haut...etc.

Certains enfants allaient plus vite que d'autres pour évoquer, ils continuaient alors à mémoriser la suite des mots de la semaine ou des phrases du livre, le but étant qu'aucun ne cesse d'évoquer des mots pendant 4mn. Dès que le minuteur sonnait, tous arrêtaient.

### c- La grande dictée

Au bout d'une semaine, tous les mots à retenir et les phrases apprises étaient dictés.

### d- Les 4 mn de l'après-midi

Une fois la dictée corrigée par la maîtresse, chaque enfant avait sur sa feuille un post-it avec, dûment rectifiés, les mots ou les expressions où il avait fait des erreurs : ex : les rivières, j'ai mangé.... Ces mots étaient recopiés par chaque élève sur le 2<sup>ème</sup> côté du carnet « Mots à

revoir » de la manière suivante (les lignes horizontales et verticales étaient tracées par les enfants) :

les fenêtres			
les rivières			
continuellement			
Ils sont arrivés			
Je nageais			



Tous les enfants avaient alors des mots différents. Chaque après-midi, un autre rituel de 4 mn d'orthographe avait lieu. « Les mots à revoir » étaient travaillés comme le matin.

Ce travail était effectué de la même façon pour les expressions écrites.

### e- Le test d'orthographe hebdomadaire

Une fois par semaine, le test d'orthographe sur les « mots à revoir » avait lieu. Les enfants se mettaient par deux et se dictaient leurs mots chacun à leur tour. Si son mot était juste, l'enfant mettait une croix dans la première colonne. S'il était faux, il ne mettait rien. La semaine suivante, lors du test, si le mot était juste une 2<sup>ème</sup> fois, une croix était mise dans la 2<sup>ème</sup> colonne. Si le mot avait été faux la semaine précédente, et juste cette fois, une croix était mise dans la première colonne. Quand les mots avaient 3 croix, ils étaient barrés. Ils étaient sus, inutile de continuer à les travailler. Si la faute revenait, ce qui était assez rare, car le mot avait été révisé pendant 3 semaines, il était réécrit sur la liste des mots.

les fenêtres	X	X	X
les rivières	X	X	
continuellement	X	X	X
Ils sont arrivés	X		
Je nageais	X	X	

### Remarques

J'ai mis ce système en place car je trouve qu'une fois les dictées corrigées, elles sont consciencieusement rangées et oubliées. Les fautes ne sont pas retravaillées et je les retrouve dans les dictées suivantes ou dans d'autres écrits puisqu'il n'y a pas eu d'évocation. L'apprentissage de l'orthographe est ainsi individualisé.

Les enfants aiment barrer les mots et peuvent se réjouir de visualiser tous ceux qu'ils ont réussi à apprendre, certains en contemplant les pages de mots barrés, d'autres préférant arracher les pages pleines.

Ce principe me permet de doser la quantité de « Mots à revoir » en fonction des difficultés de chacun et d'éviter le découragement des enfants très dysorthographiques. La plupart des enfants progressent, se sentent en réus-

site et commencent même à aimer les dictées ! Pour certains fortement dyslexiques, le résultat n'est pas forcément spectaculaire malgré quelques progrès.

### Le paramètre 3

Après deux mois de travail en paramètre 2, la pratique des phrases à évoquer dans le livre de lecture était mise de côté une semaine sur deux, pour travailler l'orthographe avec le paramètre 3. Je ne le faisais pas plus tôt car j'attendais que l'habitude d'évoquer soit installée pour passer de la « semaine des phrases à évoquer », à « la semaine des petites phrases ».

Chaque matin après les 4 mn, une règle d'orthographe était revue : ex : « ma m'a. ». La règle était expliquée avec des exemples puis évoquée. Une petite phrase était ensuite dictée à partir de cette règle. Un élève écrivait au tableau en même temps que tous écrivaient sur leur cahier. Lors de la correction collective, la question « combien d'erreurs voyez-vous sur le tableau ? » était posée. Celui qui pensait voir une faute allait la corriger et ceci jusqu'à suppression de toutes les fautes. Chaque enfant corrigeait alors ses propres erreurs. Pour terminer, une dernière évocation des règles et des exemples était faite avec le projet de la restituer. Le lendemain matin, la leçon commençait avec cette évocation et une petite phrase était à nouveau dictée.

À la fin de la semaine, la grande dictée était axée sur les règles revues pendant cette période. Les petites phrases n'étaient pas les mêmes que celles travaillées dans la semaine puisque nous sollicitons le paramètre 3. Puis, la même stratégie était utilisée : correction, post-it et « mots à revoir » écrits dans le carnet et test hebdomadaire.

#### Remarques

J'ai presque supprimé les exercices systématiques d'orthographe « a/à, on/ont, son/sont ...etc. » ainsi que les grandes leçons d'orthographe. Les leçons courtes, quotidiennes, à dose homéopathique, sont plus efficaces que les séries d'exercices que je pratiquais auparavant. Je propose à certains d'évoquer leurs propres exemples pour qu'ils deviennent leurs propres références. Certains élèves retiennent ceux que je propose, d'autres préfèrent retenir les leurs.

### 3) Le paramètre 4

Quand les enfants sont dans une situation d'écriture, ils sollicitent le paramètre 4. J'ai donc tenté de travailler également l'orthographe dans ce paramètre avec des exercices comme :

Ex : Invente une phrase où il aura le mot « a »  
Invente une phrase où il y a le mot « à »  
Invente une phrase où il aura les mots « a et à ».

Certains enfants qui réussissaient les exercices systématiques étaient parfois désorientés quand je leur demandais ce type d'exercice. Inventer peut être difficile mais ce travail portait ses fruits quand ils se retrouvaient dans une situation d'écriture hors dictée.

### Quelques idées supplémentaires

#### a- La dictée-dictionnaire

Un texte non préparé était dicté. Les enfants le relisaient et soulignaient les mots pour lesquels ils avaient des hésitations. Un dictionnaire était distribué à chacun, afin qu'ils se corrigent. Ils avaient la possibilité de me poser une seule question s'ils n'arrivaient pas à trouver un mot.

Ce travail était limité dans le temps pour qu'il ne devienne pas trop fastidieux.

Les enfants se posaient des questions et se retrouvaient dans une situation de correction autonome.

Les enfants apprennent généralement à utiliser le dictionnaire pour chercher le sens d'un mot, mais pas pour en trouver l'orthographe. Il est donc nécessaire auparavant de consacrer plusieurs séances à apprendre : « Comment chercher dans le dictionnaire quand on a besoin de se corriger ? ».

Plusieurs types d'exercices sont nécessaires.

Les enfants apprennent alors à distinguer trois types de fautes :

- 1 : les fautes d'usage lexicales pour lesquelles il faut parfois émettre plusieurs hypothèses pour chercher dans le dictionnaire. Ex : *Haricot : je peux le chercher à A ou à H.*
- 2 : les fautes de verbes pour lesquelles il faut se servir du tableau de conjugaison en cherchant auparavant l'infinitif du verbe et le temps employé.
- 3 : les fautes de règles syntaxiques pour lesquelles le cahier de règles est utile.

#### b- La dictée-discussion

Un texte non préparé était dicté. Chaque enfant le relisait en soulignant les mots pour lesquels il avait des hésitations. Puis, par deux, ils devaient comparer leurs dictées, discuter de leurs doutes et se corriger. Ils étaient obligés d'argumenter.

Ex : « Ils jettent ». Discussion : faut-il un « t » ou « 2 t » ?

- *Je te dis qu'il faut mettre un seul t car dans jeter, il n'y en a qu'un.*

- *Et non, il en faut 2 sinon tu n'auras pas le son « è ».*

Ils choisissaient une solution mais parfois, chacun restait sur sa position. Quand j'ai tenté ce travail, je pensais avoir 2 fois la même dictée à corriger mais non !

Une fois les dictées ramassées, je demandais à trois groupes d'enfants d'exposer à la classe une situation qui leur avait posé problème.

La dictée-discussion permet aux enfants de s'interroger, d'émettre des hypothèses, d'argumenter et donc de les inciter à évoquer en paramètre 3.

#### c- La dictée-dictionnaire-discussion

Les deux situations précédentes étaient conjuguées.

Un texte non préparé était dicté. Chaque enfant relisait et soulignait ses hésitations. Puis, par deux, ils comparaient et discutaient avec la possibilité de se servir du dictionnaire s'il y avait désaccord. Certains s'organisaient dans leur recherche : *Moi, je cherche ce mot et toi celui-ci.*

#### Remarques

Je préfère travailler

- dans un premier temps uniquement la « dictée dictionnaire » afin qu'ils apprennent à maîtriser la recherche dans le dictionnaire en ciblant les 3 types de fautes
- dans un deuxième temps, uniquement la dictée-discussion pour qu'ils apprennent à argumenter
- dans un 3<sup>ème</sup> temps, la dictée dictionnaire-discussion afin d'apprendre à travailler ensemble.

Les enfants aiment ce type de travail qui est une variante de la dictée classique.

Anne TARAUD

# Pratique de la Gestion Mentale en Classe de Quatrième Débutant en Espagnol

## 1ère étape : Les rituels du début de cours.

J'arrive et salue les élèves en espagnol. Je m'installe à l'ordinateur et je fais l'appel.

Ce laps de temps nous permet (aux élèves et moi-même) de nous installer tranquillement et confortablement, prémices de la *mise en projet*.

Chacun se pose, petit à petit. Le silence arrive, les livres et les cahiers sont fermés. Pendant ce temps, j'en profite pour faire revenir dans ma tête, sans précipitation le déroulé de mon cours.

Je me lève tranquillement et me place devant eux au centre de la pièce. Je prononce « mes mots magiques ».

« **\*Listos ? Atentos ? Libros y cuadernos cerrados. Escuchad.** »

(\*Etes-vous prêts ? Attentifs ? Livres et cahiers fermés. Ecoutez.)

Je les vois tous et tous me voient : je m'utilise *comme un objet de perception*.

## 2ème étape : la restitution du cours précédent.

Les regards sont fixés sur moi : attentifs. Je commence. Je pose des questions sur le cours précédent. Ensemble nous effectuons la restitution par le biais de questions /réponses.

La majorité des mains se lèvent. Je jubile car je quitte la salle de classe pour m'envoler avec eux vers les magnifiques sonorités de la langue. Je suis avec eux et parmi eux : je suis *auprès des êtres*. Mes questions sont le fil qui les guide du cours précédent vers le cours suivant. Transmettre prend ici tout son sens pour moi. Le plaisir est là, je sais pourquoi et pour qui je suis là. Les élèves attendent la suite, ils me suivent, ils savent et brisent le silence en espagnol.

Je ne les quitte pas des yeux, je les observe. La plupart sont en *évocation (recherche d'évoqués mémorisés)* : ils font des mouvements de lèvres, ils plissent le front. Je scrute leurs réactions plutôt que de consulter mes fiches. L'interaction me guide pour ajuster mon cours à leur rythme. Je construis un savoir en même temps qu'eux et avec leur aide. Je m'astreins à leur rythme, je retiens mon flux naturel de paroles. Je contiens la distribution de documents qui avant ma pratique de *la gestion mentale* jugulait mon impression de « manque d'efficacité ».

Les fondations sont solides. Je félicite les élèves pour leurs acquis. Je leur dis : « Très bien, vous maîtrisez ce point. Nous pouvons passer à l'étape suivante. »

## 3ème étape : nouvelle notion.

J'explique, je montre le chemin vers le nouvel apprentissage. Je leur dis : «Voici ce que nous allons voir à présent.»

Je prend *ma posture magique* (au centre de la classe, face à eux, silence installé) et je ré-emploie *les mots magiques* pour les mettre en attention.

« **\*¿ Listos ? ¿ Atentos ? Libros y cuadernos cerrados. Escuchad.** »

(\*Etes-vous prêts ? Attentifs ? Livres et cahiers fermés. Ecoutez.)

J'explique la nouvelle notion avec les deux ou trois entrées : visuelle, auditive et tactile (je compte les syllabes sur mes doigts, je fais des grimaces pour prononcer, des gestes...)

Je fais chanter les mots, les verbes à l'oral. Je propose le temps d'une *pause évocative* puis j'écris la même chose au tableau. Je laisse les élèves mémoriser. Je vois les aller-retour se faire entre le support écrit et leurs évocations. Ils lèvent le doigt quand ils ont terminé.

J'interroge pour vérifier (surtout les élèves qui froncent les sourcils). Après les explications complémentaires et de vérification, j'efface le tableau. Je donne quelques indices structuraux pour les guider dans leurs évocations de restitutions qu'ils transcrivent sur leurs cahiers.

Au début de l'année scolaire, lors des premiers cours des cris de protestation de la part des élèves s'élevaient avant la retranscription sur leurs cahiers. Je les rassurais sur leurs capacités à pouvoir restituer leurs évocations en distribuant *mon message positif* : « Vérifiez que vous l'avez dans la tête, si vous en doutez, moi pas ». Je les invitais, également, à expérimenter le fonctionnement de leur mémoire. Et de préciser qu'ils avaient le droit à l'erreur.

Il m'arrive d'oublier de donner un titre à la leçon. Dans ce cas, ils m'en demandent un et je leur réponds de le trouver eux-mêmes. Ce qu'ils font. Cette étape me permet de vérifier que les élèves ont bien compris le sujet de la leçon.

Lorsqu'ils écrivent leurs évocations, je constate leur grande concentration et leur désir de bien faire dans un silence studieux.

Je passe dans les rangs pour vérifier et donner des indices. Je répète certains mots difficiles et les élèves se corrigent seuls.

À 5 minutes de la sonnerie, je remets le tableau au vidéo projecteur pour contrôle. Les élèves corrigent, vérifient leurs *évoqués*. La sonnerie retentit, personne ne se lève ! Je suis stupéfaite. Ils restent assis concentrés très calmes à finir ce qu'ils sont en train de faire. Je n'en crois ni mes yeux ni mes oreilles. Je suis émue tout simplement.

Je donne le travail pour l'heure suivante. Ils me demandent s'ils seront interrogés et crient « yes » !

## **Installation d'une nouvelle approche pédagogique**

Oser pratiquer la pédagogie des gestes mentaux après les formations et malgré mon enthousiasme me semblait être une aventure très périlleuse. Changer mes



pratiques, expérimenter, tâtonner et redevenir une « débutante » n'allait pas de soi.

Après ma formation à Namur (Belgique), je tentais en vain de préparer des cours en gestion mentale pendant cette fin d'été 2011. Je me désespérais. Arrive septembre, premier contact, première heure de classe avec les quatrièmes débutants. Je me jetais à l'eau. J'avais l'impression de ne pas savoir nager. Je me rappelais mon tout premier cours d'espagnol en tant qu'enseignante et j'entendais ma petite voix interne (*ma première personne*) qui m'envoyait des messages de soutien. Je décidais là alors, devant les élèves, d'être uniquement dans le présent et de me limiter à travailler deux gestes seulement : *l'attention et la mémorisation*. J'imaginai que mes élèves seraient surpris, voire se moqueraient. À ma grande surprise ils *évoquaient*, ils traduisaient dans *leur langue pédagogique*, ils construisaient leur savoir et tout cela sans se soucier de moi. À certains moments (durant *les pauses évocatives*), j'étais devenue comme « invisible ». Cela me rendait triste et joyeuse à la fois. Finalement, mes « freins imaginaires » dépassés, les élèves ont adhéré avec spontanéité à cette nouvelle méthode d'enseignement.

Avant ma formation en gestion mentale, je craignais toujours de manquer de temps et je redoutais le silence en classe. Par conséquent, je privilégiais *la fin plutôt que les moyens*.

À présent, je n'appréhende plus ni le silence ni la perte de temps : j'ai éprouvé leur valeur et leur fonction dans les processus d'apprentissage.

Je me dévoile comme un *être apprenant*, à leur image : je m'autorise à me mettre en évocation pour chercher une question, un mot et le « faire revenir dans ma tête ». J'ai décidé de pratiquer la pédagogie des gestes mentaux associée à l'approche systémique et de m'utiliser comme *méta-modèle*.

### Inscription des savoirs dans le temps et la continuité

Depuis à chaque heure de cours, nous jouons au « Lego » : progressivement nous construisons la belle et solide maison de la langue espagnole. Nous soignons les fondations avec la conjugaison et vérifions la solidité et le bon encastrement des matériaux. Chaque heure compte, le chantier avance. Nous vérifions les travaux heure après heure et nous bâtissons, nous élevons notre construction.

Je suis un maître d'œuvre et chaque élève s'affaire muni de sa boîte à outils. Je montre le plan de « la maison type » terminée pour ceux qui ont besoin de *globalité* (la fin) et je *décrit les étapes* de la construction pour ceux qui ont besoin de séquentialité (les moyens).

Nous bâtissons et ornon la maison de la langue espagnole mais en vérité un lotissement se crée avec d'innombrables possibilités. Chaque élève construit sa maison propre en fonction de son profil pédagogique. À l'aide des savoirs à venir, chacun pourra décorer et agrémenter son intérieur avec toutes les nuances de la grammaire et du vocabulaire espagnols.

Dans cette perspective, nous poursuivons notre voyage en Espagne et nous visitons ses belles régions et coutumes linguistiques avec plaisir et enthousiasme.



Marie-Jeanne FERNANDES

## Enseigner avec la Gestion Mentale. Laissons-les Apprendre !

Depuis plus de 20 ans, je rencontre les enseignants pour les former à la gestion mentale, et pour une partie, je travaille avec eux dans des stages et parfois même dans leur classe. Cette expérience m'inspire quelques réflexions que je vous livre ici.

En premier lieu, il ne faut pas confondre « enseigner la gestion mentale » et « enseigner avec la gestion mentale ». Il arrive que l'on propose aux élèves une initiation au monde de l'évocation, aux gestes mentaux d'attention et de mémorisation. Parfois, on va un peu plus loin avec des entrées dans les gestes d'imagination, de compréhension. Plus rarement, on aborde celui de réflexion dont la complexité et l'environnement d'incertitude et de prise de risque a de quoi en effet inquiéter autant l'enseignant que l'élève. Cependant cette initiation, au demeurant indispensable, se déroule assez souvent en dehors des cours habituels ou du cadre de la classe elle-même, dans des dispositifs d'aide : modules, ateliers de travail personnalisé, séances d'accompagnement individualisé... Quant à ce qui se passe pendant la classe elle-même, après les quelques semaines qui suivent une formation, où les professeurs tentent d'appliquer quelques-unes de leurs découvertes (pauses évocatives, incitation à évoquer, timides tentatives de dialogue pédagogique, exhortations à mémoriser...), on constate bien souvent le retour plus ou moins rapide aux vieilles habitudes. Dans les années 80, au début de « l'aventure » de la gestion mentale, certains auteurs (mal informés...) avaient beau jeu de lui reprocher d'être trop souvent « une béquille du cours magistral ».



C'est vrai qu'il faut aller assez loin dans la compréhension de cette approche pédagogique pour qu'elle puisse modifier de manière substantielle le positionnement même d'un enseignant dans son cœur de métier : la transmission. De sa mission de « transmetteur de savoirs » il lui faut en effet passer à celle « d'accompagnateur d'apprentissage ». La formation actuelle des enseignants, en France tout au moins, consiste essentiellement à travailler la transmission des savoirs acquis pendant leurs années d'université. Fort peu, trop peu, d'intérêt et de temps est consacré à s'intéresser à leur réception par les élèves. Mais qu'est-ce qu'une transmission qui ne se soucie pas d'être bien reçue ? Dans toute transmission, il faut considérer autant le pôle émetteur que le pôle récepteur. C'est bien là le problème que nous avons : des enseignants de plus en plus experts dans la maîtrise de leur discipline (disciplines par ailleurs de plus en plus cloisonnées du fait même de leur approfondissement), et dans le même temps de moins en moins avertis des problématiques liées à la réception des savoirs qu'ils ont mission de transmettre.

La gestion mentale se réfère explicitement à la phéno-



ménologie. Dans mes formations actuelles j'utilise deux textes d'Heidegger. J'en extrais ici deux citations pour aider à comprendre le changement de positionnement induit par une formation à la gestion mentale. Dans un premier texte, Heidegger compare enseigner (l'émetteur) et apprendre (le récepteur) : « Enseigner est encore plus difficile qu'apprendre. On le sait bien, mais on y réfléchit



rarement. Pourquoi enseigner est-il plus difficile qu'apprendre ? Ce n'est pas que celui qui enseigne doit posséder une plus grande somme de connaissances et les avoir toujours disponibles. Enseigner est plus difficile qu'apprendre, parce qu'enseigner veut dire « faire apprendre ». Celui qui véritablement enseigne ne fait même rien apprendre d'autre qu'apprendre. »<sup>1</sup>

On imagine les réactions inquiètes qu'une telle déclaration peut susciter chez des enseignants qui n'ayant à leur disposition que leurs connaissances à transmettre se sentent fragilisés par un tel discours. Mais si notre école éprouve aujourd'hui autant de difficultés à enseigner ces savoirs de plus en plus complexes et volumineux, n'est-ce pas qu'il y a un problème au niveau de leur réception, c'est-à-dire du pôle « apprendre » ? Comment alors résoudre ces difficultés ?

Dans un deuxième extrait, Heidegger nous amène plus loin encore. Il définit ainsi ce qui, à ses yeux doit être le « véritable apprendre » et en conséquence le véritable enseigner :

« Ce véritable apprendre est ainsi un *prendre* dans lequel celui qui prend ne prend que ce qu'il a déjà. À cet apprendre correspond aussi l'enseigner. Enseigner, c'est donner, offrir. Mais ce qui est offert dans l'enseignement n'est pas ce qui peut être appris ; ce qui est donné à l'élève, c'est seulement l'indication lui permettant de prendre par lui-même ce qu'il a déjà. Quand l'élève ne fait que prendre possession de quelque chose qui lui est offert, il n'apprend pas. Il ne commence à apprendre que lorsqu'il éprouve ce qu'il prend comme ce qu'il a déjà lui-même en propre. Là seulement est le véritable apprendre, où prendre ce qu'on a déjà, c'est *se-donner-à-soi-même*, et où cela est éprouvé en tant que tel. Enseigner ne veut donc rien dire d'autre que laisser les autres apprendre, c'est-à-dire se porter mutuellement à l'apprendre. »<sup>2</sup>

Je suis resté longtemps à chercher ce que Heidegger voulait dire par ce « prendre par lui-même ce qu'il a déjà. » J'étais dans l'idée que ce qui comptait pour qu'un élève réussisse était une bonne réception des savoirs transmis, mais cela ne correspondait en fait qu'en une simple « prise de possession de ce qui lui était offert »,

et donc, selon Heidegger, il n'apprenait pas vraiment. Certes, je savais avec Bachelard que celui qui apprend n'est pas un vase vide que l'on cherche à remplir, qu'il a déjà en lui des conceptions, des connaissances avec lesquelles doivent forcément composer les acquisitions nouvelles. Je savais aussi combien ces connaissances préalables peuvent être des obstacles importants à toute compréhension du nouveau. Je savais aussi avec La Garanderie qu'il possédait les moyens de son apprentissage et qu'il fallait seulement lui « donner les indications » nécessaires à son activité mentale, à la pratique des gestes mentaux. Mais cela signifie seulement qu'on ne peut « prendre » qu'avec ce que l'on a déjà. Cela ne correspondait donc pas tout à fait à la pensée d'Heidegger : « se-donner-à-soi-même ».

C'est en retravaillant récemment, pour une formation à Lausanne, le geste de compréhension autour du modèle des « cinq questions »<sup>3</sup>, qui sont pour moi les « opérateurs » de la recherche de sens qu'un sujet adresse à l'objet qu'il veut comprendre, que je crois avoir approché un peu mieux ce que recouvre l'expression d'Heidegger. En effet, qu'est-ce que l'élève à *déjà en lui-même en propre* avant de rencontrer l'objet à « prendre » pour le comprendre ? L'élève ne peut comprendre que ce qui correspond à des projets de sens déjà installés au fond de lui, projets qui orientent sa demande de sens dans une direction spécifique et dont la satisfaction provoque un « eureka » jubilatoire. Ce sont ses propres projets de sens qui lui permettent ce *se-donner-à-soi-même* ce qu'il prend et comprend. Là se trouve le ressort intime et originel de l'autonomie véritable dans l'apprentissage, toujours accompagné d'un sentiment très fort de libération lorsque ce prendre par soi-même est « éprouvé comme tel ». « *On n'entend* (au sens de comprendre) *que ce qu'on attend* » se plaisait à dire Antoine de La Garanderie. J'ai pensé aussi à la phrase de Pascal sur un tout autre sujet : « *tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais déjà trouvé.* ».

Pour enseigner avec la gestion mentale, il s'agirait donc d'organiser la transmission des savoirs au-delà de leur seule bonne réception, autour de leur véritable apprentissage par les élèves, de façon à ce qu'ils « se donnent à eux-mêmes » ce qui est à apprendre au moyen de leurs projets de sens. Il ne s'agit plus seulement alors d'enseigner avec la gestion mentale, mais bien d'enseigner par la gestion mentale des élèves eux-mêmes. Comment faire ? Lors de ma récente visite à l'École La Garanderie de Lausanne, le jeune directeur, qui suivait la formation, m'a appris qu'on y utilisait régulièrement avec les élèves, qui travaillent de façon totalement autonome, les « cinq questions » de la compréhension<sup>3</sup>, traitées sous forme de schémas heuristiques. Par ailleurs, Georges Gidrol a rendu compte de l'utilisation qu'il faisait de ce même modèle en cours de Physique dans la dernière Lettre d'IF. De son côté, Yves Lecocq, professeur d'histoire-géographie, décrit dans un numéro récent des Cahiers pédagogiques<sup>4</sup>, la manière dont il organise, dans une classe traditionnelle de lycée, le travail de ses élèves autour de leur confrontation personnelle avec des textes, desquels ils sont amenés à dégager le sens par eux-mêmes. Enfin, dans un Collège du Sud-Ouest<sup>5</sup>, c'est l'ensemble des enseignants, en équipe autour de leur Directeur, Mikel Erramoupsé, lui-même formateur en GM, qui s'efforce de pratiquer une pédagogie qui permet de « laisser les élèves apprendre ». Ce

ne sont là que des exemples que je connais, en plus de celui de la classe de méthodologie de Toulouse dont j'ai déjà rendu compte dans cette Lettre. Il y en a sûrement beaucoup d'autres.

Cette pédagogie semble remplir de bonheur les enseignants qui s'y consacrent. Mais, Yves le souligne bien, et Valérie Chérel est encore plus précise à ce sujet dans la conclusion de son article, c'est aussi au prix d'un désaisissement provisoire de la « multiscience » de l'enseignant, avec ce que cela provoque de déstabilisation, d'incertitude, de questionnement, d'inconfort... L'enseignant n'est jamais tout à fait sûr de ce que l'élève se donne à lui-même de ce qu'il voudrait (devrait ...) lui transmettre. Il n'y a pas ici de méthode infaillible, l'enseignant qui travaille ainsi est dans une constante inquiétude qui est le lot de tout apprentissage puisqu'il n'a jamais fini d'apprendre à enseigner de cette façon. Mais qu'il se rassure, Heidegger l'encourage dans cette voie : « Celui qui enseigne ne dépasse les apprentis qu'en ceci qu'il doit apprendre encore beaucoup plus qu'eux, puisqu'il doit apprendre à « faire apprendre ». Celui qui enseigne doit être capable d'être plus docile que l'apprenti. Celui qui enseigne est beaucoup moins sûr de son affaire que ceux qui apprennent de la leur. C'est pourquoi dans la relation de celui qui enseigne à ceux qui apprennent, quand c'est une relation vraie, l'autorité du « multiscient » ni l'influence autoritaire de celui qui a une charge n'entrent jamais en jeu <sup>i</sup> » Et de conclure : « Le véritable enseignant ne se distingue de l'élève qu'en ce qu'il peut mieux apprendre et a plus authentiquement la volonté d'apprendre. Dans tout enseigner c'est l'enseignant qui apprend le plus. <sup>ii</sup> »

Alors enseigner avec la Gestion mentale, facile ? Pas tout-à-fait. Enthousiasmant ? Assurément, autant pour l'enseignant que pour ses élèves. Et, en plus, très efficace !

Guy SONNOIS

1 *Qu'appelle-t-on penser ?* M. Heidegger, PUF, 2007

2 *Qu'est-ce qu'une chose ?* M. Heidegger, Gallimard, 1988

3 Dans le chapitre sur le geste de Compréhension dans, *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des Gestes mentaux*, G. Sonnois, Chronique Sociale, 2009

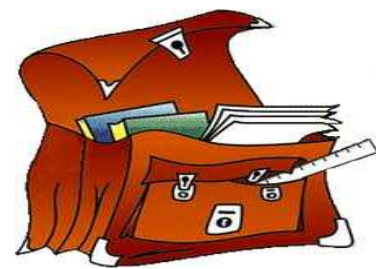
4 *Cahiers Pédagogiques*, N°493, décembre 2011, *Le Lycée, entre collège et supérieur*, Y. Lecoq, « Lorsque Pégase donne des ailes ». L'auteur développe son approche du modèle pédagogique Pégase, dans son volet « enseignants ».

5 Collège Saint-Michel Garicoïtz, à Cambo, Pyrénées Atlantiques. Un projet pluriannuel autour du modèle pédagogique « Pégase », qui concerne toute la communauté éducative, enseignants, parents, élèves.

6 Dans son article, Yves Lecoq écrit notamment ceci : « Ce qui m'est apparu comme le changement le plus important et le plus lourd de conséquences, par rapport à ma pratique antérieure, a été ma décision de ne plus être source des savoirs à apprendre par les élèves. Dans ma discipline, histoire-géographie, si propice à des péroraisons sans fin, il s'agit d'un renoncement qui peut sembler étrange, voire suicidaire, mais qui m'a, en fait ouvert un espace de liberté extraordinaire. »

## Les Changements Suscités chez les Enseignants par les Formations en Gestion Mentale : Présentation d'un Travail de Recherche Universitaire

Pendant près de deux ans, de l'automne 2009 à la fin de l'été 2011, dans le cadre d'un master professionnel en sciences de l'éducation, j'ai mené un travail de recherche consacré aux changements suscités chez les enseignants de lycée général par les formations en gestion mentale. Assez rapidement, la problématique qui a surgi pour guider ce travail a été formulée ainsi : *Comment les formations en gestion mentale peuvent-elles inciter les enseignants de lycée général à mettre en œuvre un enseignement plus personnalisé afin de favoriser au mieux la réussite de leurs élèves ?* Le cadre de cette recherche a été volontairement limité au lycée général public et aux formations « sur site » (c'est-à-dire ayant lieu à l'intérieur de l'établissement), dans les deux académies de Haute et Basse Normandie. L'unique travail de recherche pouvant servir de point d'appui direct pour mes propres investigations a été le mémoire de Paul Aguilar, déjà relativement ancien, s'interrogeant sur les difficultés rencontrées par les enseignants pour mettre en œuvre des pratiques issues de la gestion mentale après une formation : « *Gestion mentale et formation des enseignants* » (Mémoire de DEA, Université de Lyon II, 1994).



L'orientation de cette recherche vers des méthodes qualitatives s'est dessinée très tôt, par souci de mettre en œuvre une approche compréhensive passant par des entretiens, afin de mieux appréhender le vécu et le ressenti des enseignants pratiquant la gestion mentale. Quatorze entretiens, durant chacun de trente à quarante minutes et ayant eu lieu entre avril 2010 et mars 2011, ont finalement été conservés pour l'analyse de données. Cet échantillon de 14 enseignants compte 10 femmes et 4 hommes, ayant en charge uniquement des disciplines dites « générales » (français, histoire-géographie, langues vivantes, mathématiques, physique-chimie et sciences de la vie et de la terre). La durée de formation en gestion mentale de ces 14 enseignants va

de 5 jours sur 2 ans au minimum (pour 3 d'entre eux) à 9 jours sur 4 ans au maximum (pour 2 d'entre eux).

*Le détail de cette expérience - recherche fera l'objet d'un numéro ultérieur (NDLR)*

Au total, cette recherche démontre la pertinence de formations en gestion mentale suffisamment longues (au moins 5 jours sur 2 ans), pour faire évoluer les enseignants dans leurs représentations de l'apprentissage et dans leurs pratiques pédagogiques. Le développement d'une *attitude métacognitive* sur son propre *style d'apprentissage* et d'un *comportement réflexif* sur ses propres pratiques pédagogiques, doublés de différentes prises de conscience, va pouvoir mener, à condition de reprises ultérieures suffisantes, notamment dans le cadre d'un travail en équipe transdisciplinaire, à une évolution de l'*habitus* professionnel. On peut ainsi parler ici d'un *développement professionnel*, menant à une *professionnalité* renouvelée, plus attentive aux difficultés d'apprentissage des élèves et à leur hétérogénéité, plus diversifiée dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre et plus ouverte sur un travail d'équipe transdisciplinaire.

Mais cette recherche démontre aussi que, concernant la *professionnalisation* des enseignants, la gestion mentale ne peut que s'inscrire aux côtés d'autres approches pédagogiques et en interaction avec elles. Centrée sur la méthodologie de l'apprentissage, elle apparaît en effet très complémentaire d'autres approches, qui mettent davantage l'accent sur la dimension relationnelle de l'acte pédagogique (*analyse transactionnelle*), ou sur la question de l'évaluation qu'elle laisse largement de côté (*évaluation formative ou formatrice*).

En dépit de ces quelques limites, la gestion mentale apparaît donc comme un levier particulièrement pertinent pour favoriser la *professionnalisation* des enseignants et pourrait être au cœur de la synthèse à effectuer pour construire une nouvelle *professionnalité* enseignante, plus que jamais nécessaire face aux mutations profondes touchant cette profession depuis une vingtaine d'années.

Yves LECOQCQ

Pour la Prochaine LETTRE.....

....À VOS PLUMES

Nous attendons vos articles pour le numéro suivant.

Le thème sera : « De la formation à la pratique ».

Vous pourrez témoigner des changements survenus dans votre pratique, dans votre manière de vivre votre métier, et des difficultés rencontrées, par vous ou vos interlocuteurs après que vous avez suivi une formation en GM.

Envoyez vos copies à [annie.raynaud@free.fr](mailto:annie.raynaud@free.fr)

(Sous word si possible)

## LA PÉDAGOGIE des GESTES MENTAUX

Horaires : Formation : 9h-12h30 et 17h-19h

Visites du patrimoine : 14h-16h (facultatif)

Consultez notre site [ifnormandie.org](http://ifnormandie.org)

INITIATIVE ET FORMATION Normandie

Claude ROTTIER - 02 35 29 43 91

du 9 au 13 juillet 2012



à Fécamp ville de pêche et d'histoire

### Stage jeunes en demi-pension,

animé par des formateurs de différentes IF

(Paris, Rhône-Alpes, Béarn...),

du 20 au 24 août 2012, à Artigues-près-Bordeaux, pour des jeunes de l'entrée en CM1 jusqu'à post-bac.

Coût : de 548 à 418 euros.

Rens. : [gestionmentale.org](http://gestionmentale.org)

## L' Institut International de Gestion Mentale (IIGM)

vous invite à une première journée de lecture approfondie de quelques grands textes d'Antoine de la Garanderie pour mieux comprendre ce qui a animé toute sa recherche dans un esprit de rigueur éloigné de toutes les impasses de l' « orthodoxie ».

Les trois premières rencontres seront consacrées au chapitre IV de *Défense et illustration de l'introspection*. Les rencontres ultérieures aborderont les chapitres centraux de *Critique de la raison pédagogique*. Chaque journée est indépendante.

Sur *Défense et illustration de l'introspection*, trois journées avec le même contenu, mais dans des lieux différents :

A Paris : (N.D. de Sion) le 13 octobre 2012

Belgique : (Bruxelles, auberge Jacques Brel) : le 24 novembre 2012

Aix : (La Baume) : le 19 janvier 2013

Ces séminaires seront animés par Odile de la Garanderie et Pierre-Paul Delvaux avec la complicité de Raphaël Hamard à Paris, d'Hélène Delvaux-Ledent à Bruxelles et Annie Raynaud à Aix. Ces travaux seront éclairés, entre autres, par des extraits inédits des cahiers de travail d'Antoine de la Garanderie.

Pour plus d'informations et pour l'inscription merci de consulter les sites de l'IIGM, de la Fédération et d'IF Belgique.

# ECHOS DES ASSOCIATIONS

Les IF en FRANCE
IF ALSACE 03 88 60 65 66 monique.ladhari@orange.fr
IF ARMOR 06 82 95 40 17 armelle.geninet@gmail.com
IF BÉARN 05 59 21 38 53 if.bearn@yahoo.fr
IF BOURGOGNE 03 85 94 08 66 berthodclaud@yahoo.fr
IF CORSE 04 95 39 03 42 giannonichantal@free.fr
IF COTE D'AZUR 04 93 53 55 24 ifcotedazur@hotmail.com
IF LANGUEDOC ROUSSILLON 04 67 72 35 20 gplouis31@aol.com
IF MIDI PYRÉNÉES 05 61 20 36 52 ppebrel@free.fr
IF NORMANDIE 02 31 84 62 31 ifnormandie@wanadoo.fr
IF PARIS ILE DE FRANCE 06 22 37 10 56 ifparis@orange.fr
IF PROVENCE 04 42 28 91 77 ifprovence@wanadoo.fr
IF RHONE ALPES 04 78 19 74 41 ifrhone-alpes@wanadoo.fr
<b>IF BELGIQUE</b> 00 32 (0)4 3877127 ifbelgique@yahoo.fr

## IF Languedoc Roussillon

Organise un stage d'été en externat  
"Pour une rentrée des classes en confiance"  
Du 27 au 31 août 2012 le matin  
à Montpellier  
les jeunes sont réunis en groupes de huit  
collège ou lycée  
Contact : G.LOUIS  
04 67 72 35 20  
[gplouis31@aol.com](mailto:gplouis31@aol.com)

## Les sites :

[www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)  
[www.ifbelgique.be](http://www.ifbelgique.be)  
[www.ifparis.org](http://www.ifparis.org)  
[www.signesetsens.eu](http://www.signesetsens.eu)  
[www.ifnormandie.org](http://www.ifnormandie.org)

La Fédération des Associations INITIATIVE & FORMATION vous propose les

## Rencontres d'automne

Vous êtes éducateur, orthophoniste, enseignant ou autre.  
Vous avez participé à des stages de Gestion Mentale,  
et vous souhaitez partager vos expériences avec d'autres personnes,

**3 journées d'échanges et de réflexion sur l'utilisation  
de la Gestion Mentale**

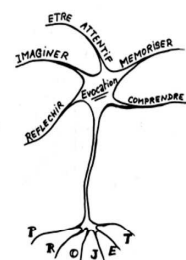
**Du Vendredi 2 Novembre à 17h**

**Au Lundi 5 Novembre 17h 2012**

**En résidentiel à Rueil-Malmaison ( 92 )**

Coût : 250 € - Inscription individuelle « Tout compris »  
Tel : 00-33 05 61 20 36 52 Mail France : [ppebrel@free.fr](mailto:ppebrel@free.fr)  
Mail Belgique : [ifbelgique@yahoo.fr](mailto:ifbelgique@yahoo.fr) Site : [www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)

21-27 août 2012  
de la 5<sup>ème</sup> à la terminale  
"La Gestion Mentale en action"  
Stage de méthodologie  
organisé par I&F Bourgogne



## Public

Collégiens et lycéens de  
l'entrée en 5<sup>ème</sup> à l'entrée en  
Terminale.  
Tous profils d'élève : ayant  
des soucis d'attention, de  
mémorisation, de réflexion...  
d'organisation dans le travail...  
en mal être à l'école... EIP ...  
dyslexique,  
dysorthographe...

## Modalités pratiques

- ♦ Dates : du 21 au 27 août 2011
- ♦ Lieu : Lycée de Nermont à Châteaudun (28)
- ♦ En internat pour tous
- ♦ Coût : 680 € (hébergement en pension complète et frais pédagogiques) + 16 € d'adhésion à I&F Bourgogne.
- ♦ Transport à votre charge
- ♦ Renseignements, contacts et dossier d'inscription en ligne sur [www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)

## Objectifs

- Permettre à chaque stagiaire de :
- ⇒ découvrir et prendre conscience de ses ressources
  - ⇒ mettre en oeuvre des méthodes personnelles de travail.
  - ⇒ mieux connaître son fonctionnement pour être plus efficace à l'école et plus confiant en son potentiel.

Notre pédagogie s'appuie sur les travaux d'Antoine de La Garanderie

## Moyens

- Le dialogue pédagogique
- Un cahier de stage
- Des bilans : quotidiens, de fin de stage et 4 mois plus tard.

Mentions légales : La Lettre d'IF est publiée par la Fédération des Associations Initiative & Formation, 48 rue Santos Dumont 31400 Toulouse, association à but non lucratif, présidente Christiane Pébrel. **Les articles engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.** Reproduction interdite sans leur consentement. Ont participé à l'élaboration de ce numéro : Christiane Pébrel : directrice de publication. Annie Raynaud, Catherine Burdard et Jeanne Villot : comité de rédaction. G. Sonnois J. Murgia et G. Louis : comité de lecture. G.Gidrol : mise en page. Publié par nos soins. I.S.S.N : 0243-4717. Rédaction : IF Normandie 2 rue du garage 14460 Colombelles. Imprimé par : Imprimerie PAYS 10 rue Lortet 69600 Oullins.