

La Lettre d'IF

Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux

Changer nos regards

Changer nos regards, en accroître le champ, en multiplier les angles ...Voilà à quoi nous invite ce numéro d'automne. Yves LECOCQ sollicite notre acuité pour les immensités variées de la gestion mentale. N'en est-il pas d'ailleurs qui demeurent vierges ? En présentant les conférences qui ont été données à Aix en Provence, Martine WIBAUX souligne l'intérêt de croiser les regards afin d'entamer dialogue et réflexion entre neuro-éducation et gestion mentale. N'est-ce pas dans ces interactions ces temps de réflexion que les uns et les autres peuvent avancer sans se confondre ? Georges GIDROL lui, cherche à orienter le regard des parents dans le domaine quotidien des leçons à la maison. Un champ en exploration constante qui redonne confiance aux uns et aux autres. Et ces regards s'enrichissent dans l'échange entre professionnels : les constats des enseignants comme Armelle GÉNINET, et des orthophonistes comme France PAGÈS nous éclairent sur les mutations actuelles et leurs conséquences cognitives. Cette lettre en appelle d'autres : les paysages, labourés ou inextricables, de la gestion mentale ne sont-ils pas multiples ?



Sommaire :

Page 1	Martine CLAVREUL L'éditorial
Page 2	Yves LECOCQ La GM et ses territoires
Page 4	Recueilli par le comité de rédaction : La GM: un changement de regard @ I&F ARMOR
Page 5	Martine WIBAUX GM et neuroéducation @ I&F Provence
Page 8	Georges GIDROL Aider au travail à la maison

La Baume et les territoires de la Gestion Mentale

par Yves LECOCQ président de la Fédération des IF

De cette belle journée du samedi 5 juillet 2014 à côté d'Aix en Provence, dans ce cadre ensoleillé et ces senteurs méditerranéennes, je retiendrai d'abord, en tant que simple participant, la qualité de l'organisation et le dévouement des membres d'IF Provence et de sa présidente, Janine Leca, qui ont tout fait pour la réussite de ce temps fort de la vie de la gestion mentale.

Au-delà, c'est la construction même de cette journée, avec cette idée de regards croisés à plusieurs niveaux qui m'a paru particulièrement stimulante, avec d'abord la confrontation amicale entre un regard extérieur (celui porté par Steve Masson) et une communication très éclairante de Thierry de La Garanderie recentrant sur ce qui fait le cœur de la théorie de la gestion mentale, mais aussi l'articulation entre ce versant philosophique de la gestion mentale et des mises en œuvre pédagogiques particulièrement bien choisies, à travers les interventions de Georges Gidrol et Dominique Jouve.

Ce croisement de points de vue, à partir de perspectives différentes, m'a incité à réfléchir à ce qui fait l'identité même de la gestion mentale : quels en sont les territoires ? Avec quelle diversité intérieure ? Quelles en sont les régions centrales et les zones périphériques ? Mais quelles en sont aussi les limites ? Quand/où sort-on de la gestion mentale pour passer à autre chose ?

Les territoires de la gestion mentale offrent à l'œil du voyageur des paysages incontestablement variés. Car on peut considérer en effet, que par sa nature même, par ses fondements théoriques et les valeurs qu'elle véhicule, la gestion mentale ne peut qu'accepter d'intégrer une certaine diversité d'approche. Certaines de ses notions, en particulier, ne sont véritablement parlantes pour tous que si on en propose différentes modélisations, je pense par exemple aux diffé-

rents types de liens logiques ou aux différentes facettes du geste de réflexion sur des tâches complexes. Pour harmoniser les formations, en particulier dans le cadre d'Initiative et Formation, ne serait-il pas souhaitable de présenter ces différentes entrées, même si certaines sont moins parlantes pour le formateur lui-même ? Ce qui n'empêche nullement d'être en cohérence sur le plan des notions fondamentales de la gestion mentale, dont les définitions se doivent d'être univoques et sans ambiguïté. Avec du coup cette question : qu'est-ce qui dans le champ théorique de la gestion mentale, est de l'ordre du fondamental avec la nécessité d'une harmonisation sans équivoque ? Et qu'est-ce qui gagnerait à une pluralité d'entrées pour favoriser la compréhension et l'appropriation par tous ? Ce champ de la didactique de la gestion mentale reste encore largement à explorer, de façon dépassionnée et respectueuse de chacun.



Dans les territoires de la gestion mentale, on trouve aussi une dimension verticale, avec d'une part les hauts reliefs de la réflexion philosophique qui l'irrigue constamment et d'autre part les basses et fertiles plaines des mises en œuvre pédagogiques les plus prosaïques, nécessitant forcément simplifications et schématisations (la démarche de la gestion mentale étant elle aussi soumise à la nécessité d'une transposition didactique !).

Pourquoi donc vouloir opposer ces deux pôles, alors qu'ils sont, me semble-il, étroitement complémentaires, à partir du moment où ils restent fidèles à ce qui fait le cœur de la démarche et de l'éthique de la gestion mentale ? Bien sûr, il existe un risque, incontestable, de sombrer dans une application caricaturale et déformée de la gestion mentale, et là, les frontières de l'inacceptable peuvent être franchies, comme cela a été malheureusement le cas, par exemple, d'expérimentations scolaires catégorisant les élèves en

¹ Les quelques remarques qui suivent, très parcellaires et strictement personnelles, n'ont d'autre objet que d'alimenter une réflexion collective qui me semble fondamentale, et qu'il serait sans doute souhaitable de prolonger avec l'ensemble des organismes, des praticiens et des formateurs se réclamant de la gestion mentale.

fonction de leur principal paramètre d'appui ou divisant une classe entre « visuels » d'un côté et « auditifs » de l'autre. Mais, dans d'autres mises en œuvre, l'efficacité pédagogique est réelle sans que la transposition didactique trahisse les aspects fondamentaux de la gestion mentale. Je me permettrais ici de prendre pour exemple le « Pégase » proposé par Guy Sonnois, auquel je me réfère pour ma part régulièrement en tant qu'enseignant, dans une version d'ailleurs encore simplifiée, pour le plus grand profit de mes élèves semble-t-il. N'a-t-on pas là un bel exemple de modélisation pédagogique, restant fidèle à la gestion mentale, et présentant l'immense avantage d'apporter une vue globale de l'imbrication des gestes mentaux, précieuse pour bon nombre d'apprenants ? Bien sûr, ce modèle est forcément réducteur et ne peut traduire toute la richesse de la réflexion initiée par Antoine de La Garanderie sur les gestes mentaux, mais ne serait-il pas alors plus stimulant de proposer d'autres modélisations pédagogiques à lui confronter, plutôt que de décrire une démarche qui a sans conteste enrichi l'apport de la gestion mentale à la réflexion pédagogique en ce début de XXI^e siècle et lui a même permis de retrouver, par endroits, une certaine audience dans l'Education Nationale ?

Puis, dans l'arpentage des territoires de la gestion mentale, il y a la question des régions frontalières, de ces marches (pour reprendre une terminologie médiévale) souvent mal définies, où on ne sait plus trop si on est au-dedans ou au-dehors... Car la gestion mentale, dont l'une des plus grandes forces (mais aussi une des plus grandes faiblesses ?) est sa capacité à se mêler à d'autres approches pour les compléter ou les féconder (avec le risque d'y perdre son identité propre), se prête admirablement à diverses synthèses, adaptées à tel ou tel domaine professionnel (orthophonie, orthopédagogie, enseignement, coaching, etc.). En tant que telles, ces synthèses me paraissent bienvenues, car elles contribuent largement à la diffusion de la gestion mentale et à l'imprégnation par certains de ses fondamentaux de différentes pratiques professionnelles. Ainsi, on ne saluera jamais assez la pertinence, toujours actuelle, de l'ouvrage de Marie-France Le Meignen, proposant aux enseignants une synthèse entre gestion mentale, évaluation formative

et pédagogie par objectifs. De même, la synthèse ébauchée par Nicole Pierre entre analyse transactionnelle et gestion mentale, paraît très stimulante, même s'il faudrait la prolonger et l'affiner. D'ailleurs, concernant la professionnalité enseignante, qui m'est de loin la plus familière, j'ai été frappé de constater la façon souvent très intuitive, incarnée dans les gestes professionnels quotidiens, dont beaucoup d'enseignants que j'ai pu croiser en formation élaborent leur propre synthèse, dans laquelle la gestion mentale prend une place plus ou moins centrale et clairement identifiée. Car du coup, il paraît nécessaire, quand on est sur le projet de formaliser une synthèse, d'explicitier où on se situe, en précisant les différentes approches sollicitées et leur part respective dans son élaboration. La démarche de Marie-France Le Meignen est ici exemplaire sur le plan de la rigueur méthodologique et de la déontologie du formateur. Malheureusement, on ne retrouve pas toujours ce méritoire souci... ../... Certaines synthèses ne se revendiquent en effet pas clairement comme telles, puisant, qui dans la pédagogie des deux cerveaux, qui dans la programmation neuro-linguistique, qui dans les travaux sur l'intelligence émotionnelle, qui dans la sophrologie, qui dans certaines philosophies orientales... sans que les différentes sources théoriques alimentant la réflexion présentée soient jamais clairement exposées. Où est-on alors ? À l'intérieur des territoires de la gestion mentale ? Dans une zone frontalière brumeuse où différentes notions s'entremêlent confusément ? Plutôt à l'extérieur, mais avec semble-t-il parfois un pied à l'intérieur ? On finit par ne plus savoir... Et c'est alors que se produisent, inévitablement, confusions théoriques ou déformations inacceptables dans la présentation de ce qui est parfois affiché comme partie intégrante de la gestion mentale.

Alors oui, dans le nécessaire balisage des territoires de la gestion mentale, que j'ai ici brièvement ébauché de façon spatiale pour jouer sur la métaphore, mais qui a aussi une dimension temporelle tellement forte en raison de l'évolution incessante de la pensée de son fondateur et de son intrinsèque inachèvement, la journée du 5 juillet 2014 à La Baume marquera sans doute une étape stimulante.

..../...

² Les quelques remarques qui suivent, très parcellaires et strictement personnelles, n'ont d'autre objet que d'alimenter une réflexion collective qui me semble fondamentale, et qu'il serait sans doute souhaitable de prolonger avec l'ensemble des organismes, des praticiens et des formateurs se réclamant de la gestion mentale. Voir l'article paru en juin 1993 dans *Le Monde de l'Education* et intitulé « Tous les élèves peuvent apprendre ».

³ Guy Sonnois : *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux* (2009, Chronique Sociale).

⁴ Marie-France Le Meignen : *Faites-les réussir* (1994, Editions d'Organisation).

⁵ Nicole Pierre : *Pratique de l'Analyse Transactionnelle dans la classe* (2002, ESF), chapitre 3 de la deuxième partie.

⁶ Les apports de la clinique de l'activité (Yves Clot) et de la didactique professionnelle pourraient ici être mis à profit pour étudier la façon dont la gestion mentale peut imprégner, à différents intervalles de temps après une formation, de façon parfois non consciente ou en tout cas pas entièrement conscientisée, telle ou telle pratique professionnelle.

Il serait néanmoins souhaitable de la prolonger par d'autres rencontres et manifestations, menant également à croiser regards et points de vue sur la gestion mentale, à partir de l'extérieur, mais aussi en restant à l'intérieur et en confrontant sereinement ses différentes sensibilités. Dans cette perspective, Initiative et Formation, que ce soit au niveau de ses associations régionales ou de sa fédération, et en lien étroit avec l'Institut International de Gestion Mentale, se doit de

prendre une place de choix pour prolonger cette réflexion. J'appelle donc à de nouveaux rendez-vous, qui permettront d'aller toujours plus loin dans cette exploration, afin que la gestion mentale puisse mettre davantage en cohérence toute la richesse de sa réflexion théorique et de ses différents champs d'application, à la fois pour une plus forte mobilisation des énergies à l'intérieur et pour une meilleure lisibilité de l'extérieur !
Y.L.

« La gestion mentale, ce changement de regard sur l'apprenant, de la petite enfance à l'âge adulte. »

Propos recueillis par C.CHAMBILLE et M. CLAVREUL

Conférence organisée par **I & F ARMOR** le 21 mai 2014 à Lorient

Les deux conférencières, toutes deux formatrices en gestion mentale, ont des vécus professionnels différents. **Armelle GÉNINET** a exercé pendant longtemps comme professeur de mathématiques, et **France PAGÈS** travaille dans le monde de la santé en tant qu'orthophoniste.

IF Armor avait convié un large public par l'intermédiaire de ses « réseaux » et de sa librairie partenaire « Quand les livres s'ouvrent ». Enseignants du public ou du privé, orthophonistes (association orthophonissimo) et professions de santé, parents, étudiants ont répondu à l'invitation (voir ci-dessous le graphique des personnes présentes à la conférence).

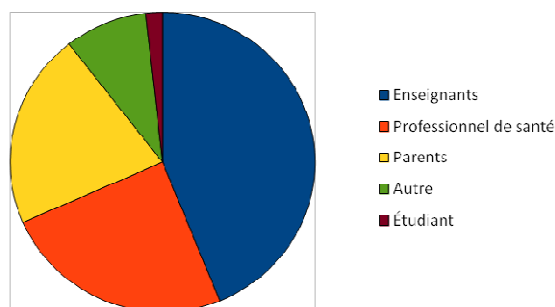
Une salle de deux cents personnes avait été prévue pour l'occasion ; elle s'est révélée trop petite et les inscriptions ont dû être stoppées une semaine avant. Réjouissante constatation quant au rayonnement de la gestion mentale.

Nos deux formatrices ont d'abord établi un constat et brossé un tableau du monde que rencontre aujourd'hui le jeune enfant avec son appétit de connaissance. Elles ont évoqué les profonds changements qui surviennent lors de l'entrée à l'école, ou au collège puis au lycée.

Qu'est-ce qui a changé ? Le monde a bougé : il est dominé par la rapidité de circulation de l'information, par l'aspect pléthorique de celle-ci. Chacun se rend compte que l'attention a changé, et surtout qu'il y a une totale méconnaissance des exigences de l'apprentissage pour les enfants.

Face à ce constat, quels sont les apports de la gestion mentale ? Suit un développement des concepts fondamentaux : perception, évocation, gestes mentaux ... avec de multiples exemples puisés aussi bien du côté du français que des mathématiques. Du développement du jeune enfant à l'entrée au collège ou au lycée, dans les différences apportées par les visées de sens, la place de la gestion mentale a été expliquée concrètement.

le public de la conférence



If Armor a souhaité organiser une conférence sur le pays de Lorient pour diffuser à un large public l'apport de la GM dans notre monde en mutation à tous les niveaux. La proposition de France et d'Armelle, de porter un autre regard sur l'apprenant, sur les objets d'apprentissages et sur le rôle de l'accompagnateur a enthousiasmé le public ! Il faut dire qu'il a été mis à contribution et s'est senti impliqué par les propositions d'expériences d'évocations et les DP qui ont suivi. La conférence a été émaillée de nombreux exemples et anecdotes illustrant bien les propos avec légèreté. Les adultes, accompagnants des apprenants, sont repartis redynamisés, avec des pistes très concrètes pour assurer au mieux leur fonction. Ce fut une très belle soirée et nous avons bien l'intention de renouveler l'expérience.

Christine LOZEVIS

Dialogue entre neuroéducation et Gestion Mentale

I & F Provence – 5 juillet 2014¹ - La Baume
Quelques mots de Martine WIBAUX en résonance
avec cette rencontre entre Steve MASSON² et Thierry de La GARANDERIE³

*La Nature est un temple où de vivants piliers
Laissent parfois sortir de confuses paroles ;
L'homme y passe à travers des forêts de symboles
Qui l'observent avec des regards familiers.
Correspondances, Ch. BAUDELAIRE
Les Fleurs du mal 1857*

Tous ses sens en éveil ... au cœur d'une forêt dense, fertile et luxuriante ... un explorateur souhaite connecter plusieurs lieux isolés dans cette immensité végétale et dynamique ... à l'aide d'outils appropriés il décide d'ouvrir des sentiers reliant un lieu à un autre.

Si, ensuite, il fréquente ses sentiers régulièrement, ils resteront entretenus et la progression sera de plus en plus aisée pour se rendre d'un point à un autre ; à l'inverse, si la fréquentation de certains sentiers diminue, alors les herbes folles reprennent le dessus et les sentiers disparaissent.

Ainsi en va-t-il de notre cerveau et des apprentissages.

Notre cerveau, doué d'une grande plasticité, est constitué de milliards de neurones capables au cours des apprentissages de se connecter et de se déconnecter établissant ainsi des liens, des sentiers entre des zones spécialisées de notre cerveau.

Steve Masson nous invite à prendre en compte trois découvertes concernant le cerveau et l'éducation :

- l'apprentissage modifie l'architecture du cerveau de l'apprenant
- l'architecture du cerveau de l'apprenant influence son apprentissage
- l'enseignement influence les effets de l'apprentissage sur le cerveau de l'apprenant.

L'apprentissage modifie l'architecture du cerveau de l'apprenant

Lorsque l'élève apprend, par exemple à lire, Steve Masson nous explique que de nouvelles connexions ou synapses s'établissent entre neurones, ce sont les sentiers dans la forêt. Apprendre à lire est un acte fascinant qui consiste à reconnaître des symboles abstraits, à les associer à son dictionnaire sémantique (le sens des mots) et à la parole, le son dit et entendu des mots. La parole et le dictionnaire sémantique sont gérés essentiellement par le lobe temporal gauche. Les objets et les symboles abstraits sont reconnus essentiellement par la zone occipito-temporale gauche. Ainsi, les sentiers qui vont s'ouvrir, se créer, devenir de vrais autoroutes (!) mettent en lien des sites différents situés dans l'hémisphère gauche de notre cerveau. Steve Masson illustre ainsi le fait que l'apprentissage modifie l'architecture du cerveau.

Pour Thierry de La Garanderie l'explorateur devient acteur de sa vie mentale lorsqu'il donne une direction à son sentier, lorsqu'il entre en connaissance avec les objets de savoir, lorsqu'il a une visée d'acte de connaissance (ici, apprendre à lire) sous tendue par un projet : ici, celui de mettre en lien des symboles abstraits : les lettres avec le sens et le son des mots.

Pour que les neurones s'activent à de nombreuses reprises, que les sentiers restent bien tracés, quelles recommandations pédagogiques ? Comment aider cette plasticité à devenir opérationnelle ?

Pour l'apprenant :

étudier en se posant de nombreuses questions,

évoquer ses connaissances sur le sujet avant d'apprendre son cours : encourager la récupération en mémoire en commençant toute ré-vision par la question « qu'est ce que je sais déjà sur le sujet avant de commencer mes révisions ? »,

ré-activer ses connaissances à des périodes stratégiques (cf. courbe de la mémoire), sont autant de conseils qui permettront à l'apprenant de devenir plus efficace.

Pour l'enseignant, *conduire l'élève à ré-emprunter les chemins déjà tracés :*

en commençant un nouveau cours en laissant aux élèves le temps de faire émerger leurs acquis,

en invitant les élèves à revenir sur des contenus déjà appris,

en accompagnant la réutilisation et la réactivation des notions déjà vues,

Mais aussi :

*en espaçant les temps d'apprentissage, 4 périodes de 30 minutes sont préférables à une seule période de 2h ;
en prenant en compte les temps de repos et de sommeil, ce qui consolide les apprentissages en réactivant durant ces périodes les mêmes réseaux de neurones que ceux sollicités lors des apprentissages.*

L'architecture du cerveau de l'apprenant influence les apprentissages

L'introduction récente de l'Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle (IRM) présente un intérêt tout particulier, en raison de sa parfaite innocuité et de la possibilité qu'elle offre de visualiser les zones activées lors d'un apprentissage.

Ainsi, Steve Masson souligne que l'IRM a mis en évidence que la région occipito-temporale gauche n'est pas développée de la même façon chez les dyslexiques : les liens entre « parole », « mot » et « son » ne vont pas s'effectuer de la même façon que chez une personne non dyslexique.

« La dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture d'origine neurobiologique. Elle se caractérise par des difficultés à identifier les mots de façon précise et /ou aisée et par un faible niveau d'orthographe et d'encodage, souvent dus à un déficit de la composante phonologique du langage.

... Mieux comprendre la façon dont le cerveau gère la littératie permettrait d'améliorer l'enseignement de la lecture.»⁴

Chez tous les enfants, l'apprentissage de la lecture se fait par « recyclage », c'est-à-dire en reconvertissant la fonction d'une région dédiée à l'origine à l'identification d'objets pour qu'elle de-

vienne capable de reconnaître les mots écrits. Comme cette région ne tient pas compte naturellement de l'orientation de l'objet, cela pose des défis à l'apprentissage de certaines lettres dont l'orientation est capitale ... **d** ... **b** ... **p** ... **q** ... un seul objet, 4 orientations différentes pour 4 sons différents, à quel adversaire féroce l'enfant qui apprend à lire devra se confronter !



La pédagogie de la Gestion Mentale, prend tout à fait en compte la spécificité des fonctionnements cognitifs des individus (sont-ils sous tendus par des spécificités cérébrales ?*).

Thierry de La Garanderie, différencie **conscience cognitive** : ou capacité de savoir que c'est moi qui pense, capacité d'avoir une représentation consciente de ses représentations, capacité d'identifier ses forces cognitives et **conscience phénoménale** : conscience de nos expériences mentales, motrices et sensorielles, vivre le sens de la perception, de la mémorisation et de la manifestation du sens en moi.

Au niveau de la prise d'informations, comme le précise Thierry de La Garanderie, certains sujets seront plus à l'aise dans un contexte sonore, d'autres dans un contexte visuel.

Pour signifier des savoirs, chaque être humain se donne des signifiants sous forme d'« images » : abstraites/concrètes ; symboliques/schématiques ; visuelles/verbales/sonores.

L'introspection à laquelle invite le dialogue pédagogique permet au sujet d'aller à la rencontre de lui-même en prenant conscience de : ses habitudes évocatives, ses richesses méthodologiques, son « itinéraire mental » ... itinéraire = « ses sentiers » ? Ses projets de sens, autant d'éléments de son profil cognitif ... et pour cela pas besoin d'IRM !

Pour prendre en compte la diversité des « architectures cérébrales », des fonctionnements mentaux, quelles recommandations pédagogiques ? On rejoint ici les propositions de la Gestion Mentale avec, par exemple :

*développer les passages entre concret, code et liens logiques et originaux, entre symbolique et non symbolique, entre espace et temps ;
prendre en compte le profil cognitif de chacun, ce qui fait sens pour lui,
prendre en compte source et jaillissement de toute activité de connaissance.*

L'enseignement influence les effets de l'apprentissage sur le cerveau

Poursuivons notre exploration avec l'exemple de la lecture. Steve Masson précise que la méthode de lecture globale active davantage l'hémisphère droit et que la méthode grapho-phonétique active davantage l'hémisphère gauche qui est celui à activer comme nous l'avons vu précédemment. Ainsi le choix d'une méthode d'enseignement est extrêmement déterminante pour l'apprentissage de la lecture.

« De plus, la neuroscience peut bouleverser notre conception de la dyslexie. La confirmation de la plasticité des circuits cérébraux responsables de la dyslexie va permettre aux éducateurs de mettre au point des interventions efficaces et ciblées et la dyslexie cessera d'être un handicap pouvant empêcher l'apprentissage pour devenir un modèle développemental alternatif débouchant au même résultat : un cerveau capable de lire normalement. On comprend de mieux en mieux que la dyslexie est bien davantage un type de développement alternatif qu'un handicap insurmontable. »
4

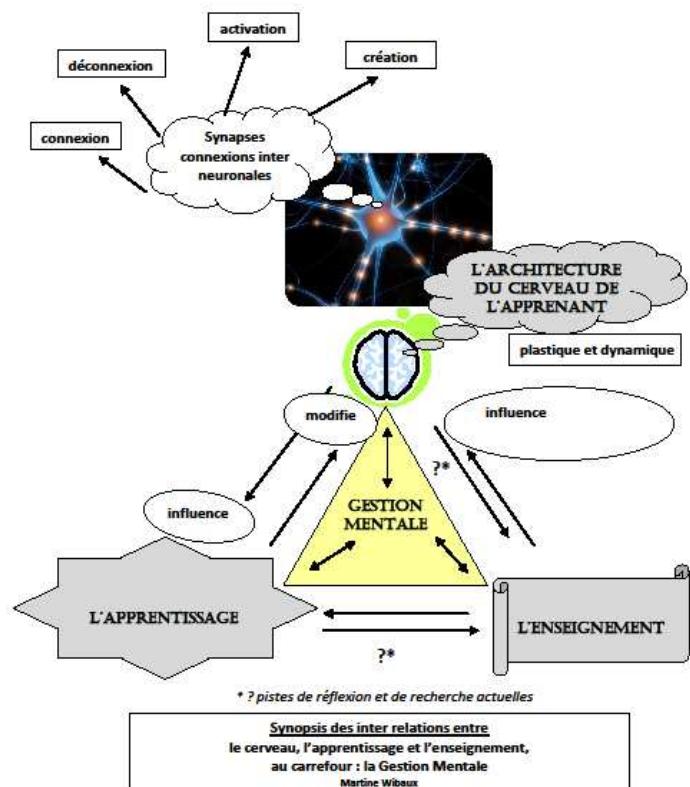


Pour que l'enseignement de la lecture soit optimal, quelles recommandations pédagogiques ?

Préconiser une approche syllabique, travailler la reconnaissance des lettres en insistant sur les aspects de la symétrie, travailler à l'automatisation des étapes de la lecture. Entretien les sentiers !

Cette amicale et passionnante rencontre autour de l'apprentissage a convié Steve Masson et Thierry de La Garanderie à croiser leur regard de spécialistes. Ils ont mis en lumière des **points de convergence** entre neuroéducation et Gestion Mentale : l'éducabilité du cerveau, l'influence des structures cérébrales sur nos habitudes mentales, l'interaction entre la façon d'enseigner et la façon dont l'apprenant reçoit l'enseignement, l'importance des choix pédagogiques qui en découle. Ils ont confirmé l'importance des **pistes de recherche actuelles*** : quelle influence a l'enseignement sur les effets de l'apprentissage sur le cerveau ? Les spécificités des fonctionnements cognitifs sont-ils sous tendus par des spécificités cérébrales ? L'architecture du cerveau de l'apprenant influence-t-il l'enseignement ? influence-t-il le cerveau de l'enseignant ? ... ? Thierry de La Garanderie nous invite aujourd'hui à prendre en compte **trois exigences** : développer le dialogue entre neuroéducation et Gestion Mentale ; assurer une reconnaissance mutuelle entre cognitif et neuronal ; éclairer la route du pédagogue dans l'accomplissement de l'enfant sur le chemin de la connaissance.

Assimiler le sens puis perdre conscience des mots et des phrases qui ont donné corps à ce discours, déverbaliser pour traduire et ré exprimer ce dialogue en schéma, j'en prends le risque !



1 – Merci à **Janine Leca** et à tous les acteurs d'I&F Provence d'avoir œuvré avec grande efficacité à l'organisation et à la réussite de cette journée et ainsi ouvert le dialogue attendu entre neuroéducation et Gestion Mentale.

2 – Steve Masson : professeur au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Québec à Montréal

3 – Thierry de La Garanderie : professeur agrégé de philosophie en classes préparatoires aux grandes écoles, chargé de cours à l'Université Catholique de Paris.

4 « Comprendre le cerveau, naissance d'une science de l'apprentissage » pages 96 et 97. Éditions de l'OCDE, www.edpsciences.com

* : Pistes de réflexion et de recherche actuelles.

Comment aider son enfant à faire ses devoirs ?

par Georges GIDROL

Vous êtes parfois sollicités par vos enfants pour leur apporter une aide dans leur travail scolaire. Comment conduire votre intervention pour qu'elle soit la plus efficace possible ?

La réponse n'est pas simple et n'est pas obligatoirement la même pour tous.

Tentons d'apporter quelques éléments à votre réflexion.

- 1) *Comment aider vos enfants dans leur travail scolaire ?*
- 2) *Vos enfants sont tous différents, et vous aussi.*

1) Comment aider votre enfant dans son travail scolaire ?

Nous avons rencontré de nombreux enfants, et avons cherché avec eux comment ils s'y prennent dans les domaines où ils réussissent. Nous avons découvert ensemble les moyens de mieux utiliser les capacités déjà présentes. Nous avons testé l'efficacité de certaines manières de travailler. En voici quelques-unes.

D'abord, quelques généralités

L'écoute de nombreux élèves nous a révélé différentes façons de penser et d'agir.

- En ce qui concerne la pensée, différentes stratégies peuvent être élaborées.

Pour retenir un événement historique, on peut ré-entendre dans sa tête le professeur raconter les épisodes, ou les voir se succéder comme un film, film qu'on s'est construit mentalement alors que le professeur parlait. Il est encore possible de lire dans sa tête le texte entendu, ou même de se faire une description des événements avec son propre langage. Le contenu aussi est variable : l'un insistera sur les personnages historiques, l'autre retiendra au contraire les dates et le bilan chiffré, un autre aura en tête le schéma des armées et des stratégies. Il se peut que ne soit présent dans une tête que la tenue du professeur le jour de la leçon, et rien d'autre ! ... Les contenus mentaux relatifs à cette leçon d'histoire que nous venons de préciser sont différents pour chacun, les performances aussi.

- En ce qui concerne l'agir, l'un préférera apprendre le cours d'abord, l'autre faire les exercices. Celui-ci retiendra la règle de grammaire, celui-là gardera en tête un exemple qu'il calquera sur les situations nouvelles. Il en est de même pour acquérir une notion en mathématiques : l'un a besoin d'apprendre d'abord le théorème pour résoudre le problème et l'autre s'appuie sur un exercice compris pour aborder les nouveaux. Pour lui, l'apprentissage du cours ne vient qu'après.

Alors vous parents, comment intervenir auprès de votre enfant ? Voici quelques éléments de réponse.

Vous en trouverez d'autres en vous appuyant sur la richesse de ses fonctionnements ?

Mémoriser

Si votre enfant ne sait pas comment s'y prendre pour aborder son travail du soir, demandez-lui ce qu'il a en mémoire, ce qu'il sait déjà sur le sujet. C'est rassurant de ne pas tout reprendre à zéro, et de repérer que des fondations sont déjà en place (Voir les conseils de Steve MASSON dans l'article précédent).

Puis invitez-le à compléter les manques. Il est plus efficace de lire pour combler un trou identifié plutôt que de tout lire... pour lire. "Toute connaissance est réponse à une question" dit Bachelard.

France Pagès et Armelle Géninet¹ montrent qu'il est très efficace pour celui qui apprend de faire l'aller-retour mental entre le présent et le futur : il apprend aujourd'hui, mais pour réutiliser ses connaissances bientôt, ...et il imagine ce que sera son environnement lorsqu'il devra répondre. Il se prépare maintenant à répondre demain. Demain aura lieu l'aller-retour entre le présent et le passé : il sera en situation de réciter ou d'utiliser une connaissance. Pour la faire revenir à son esprit, il pensera au lieu et au moment où il l'a apprise, et à ce qu'il a fait à ce moment-là.

Vous favoriserez donc la mémorisation en demandant à votre enfant d'imaginer les questions qui seront posées à l'interrogation. Des interrogations qui appellent des réponses brèves, puis des questions relatives à un paragraphe ; plus globalement des questions sur plusieurs paragraphes, et d'autres enfin qui portent sur le chapitre entier. Quel emploi fera-t-il de cette connaissance ? Saura-t-il l'utiliser dans un exercice, pour commenter un document ou dans un QCM ? Il peut aussi imaginer une question qui l'oblige à utiliser les mots écrits en caractères gras dans le livre ou en couleur dans son cahier.

Si votre enfant sait qu'il va vous réciter sa leçon, il l'apprend avec le projet de le faire dans une demi-heure, dans la cuisine par exemple. Il y parvient. Mais il sera peut-être surpris de constater qu'il ne la sait pas aussi bien le lendemain, en classe. En effet, il a ap-



pris en se préparant à réciter à maman, et il y arrive. Demandez-lui maintenant de l'apprendre une seconde fois, en s'imaginant la réciter le lendemain, en classe, en présence des camarades et selon les exigences du professeur.

Gérer l'écrit

Il ne sait pas comment rédiger un texte écrit. Demandez-lui de verbaliser ce qu'il veut exprimer. Après un temps de réflexion, il s'exécute. Conseillez-lui alors d'écrire simplement ce qu'il vient de vous dire.

Après avoir appris sa leçon, il n'arrive pas à dire ou à écrire des phrases pour vérifier qu'il la sait. Conseillez-lui de la relire en repérant les mots du livre dans la perspective de les utiliser lui-même lors de l'interrogation. S'il n'a que des images en tête, demandez lui de décrire ces images. Si les mots manquent, ils manqueront demain, aussi. Qu'il aille chercher dans le livre comment raconter ses images.

Gérer l'oral

Son expression orale est maladroite lorsqu'il vous parle : ne devinez pas ce qu'il vous dit, ne déchiffrez pas. Obligez-le, par votre perplexité, à construire du français communicable. Pour libérer son expression, prenez l'habitude d'échanger avec l'enfant en lui demandant de raconter ce qu'il a vécu, et pas forcément à l'école.

Ne soyons pas surpris si ce travail se révèle difficile pour certains enfants. Ils préfèrent apprendre "par cœur", sans s'impliquer, et sans prendre de risque. Or le risque n'est pas celui qu'ils imaginent, mais celui d'être prisonnier de son discours et de ne pouvoir en extraire les réponses attendues par le professeur.

Si vous constatez que votre enfant apprend sa leçon "par cœur" mais ne sait ni répondre à vos questions ni inventer des questions, proposez-lui de faire un film dans sa tête à partir du texte appris, en vérifiant que les mots importants y sont bien présents. Dites-lui ensuite d'utiliser ce film pour vous répondre. Vous verrez que les réponses sont plus aisées et que son apprentissage "par cœur" aura été utile.

S'appuyer sur les ressources qui sont déjà dans sa tête

Si votre enfant arrive avec l'énoncé du problème de math en disant qu'il ne sait pas faire, peut-être ne sait-il même pas ce qu'on lui demande. Vous y gagnerez toujours à éloigner la question de la réponse. Demandez-lui d'aller lire la question dans son bureau, puis de venir vous reformuler l'énoncé. Lorsqu'il l'aura en tête, parions qu'une fois sur deux il saura trouver la réponse.

Quand il vous pose une question, ne répondez pas trop vite. Guidez-le vers la réponse en vous appuyant exclusivement sur ses connaissances. Demandez-lui ce qui lui manque pour répondre, et où il pense trouver cette information. A quel moment en a-t-on parlé en classe ? A-t-il fait un exercice ? Un texte, a-t-il été lu en classe, a-t-il observé un document iconographique, un graphique ? Il trouvera peut-être seul la solution au problème et son plaisir sera plus grand que si vous aviez donné vous-mêmes la réponse.

Apprendre à regarder

Les manuels actuels sont riches en photographies, schémas, illustrations diverses. Or certains enfants ne leur attribuent qu'une fonction esthétique alors qu'ils sont source d'informations. Demandez donc à votre enfant ce que ces documents peuvent lui apprendre sur le sujet.

Avec votre enfant, un dimanche à la campagne, posez-vous. Restez un moment en silence. Puis commencez à décrire ce que vous voyez, sentez, entendez... Laissez la place, petit à petit, aux remarques de votre enfant, ou dites quelque chose chacun à votre tour. Surprenez-vous. Le monde d'aujourd'hui n'invite pas à cette contemplation... pourtant si bienfaisante !



2) Vos enfants sont tous différents.

Nous rencontrons trop souvent des parents débordant du désir de faire le maximum pour leur enfant mais qui risquent d'induire l'effet inverse à celui espéré. Ce souci éducatif peut bloquer la capacité à imaginer et à se construire soi-même. Nous avons été éclairés par l'analyse qu'Antoine de La Garanderie fait du rapport entre les parents et leur enfant à l'occasion du travail à la maison. Les éléments qui suivent sont inspirés du livre cité en référence ².

Une attitude fusionnelle : Elle consiste à être tellement proche de son enfant, attentif à ses moindres désirs, prêt à lui donner des idées pour sa rédaction, du temps pour écouter sa poésie... qu'il ne verra pas pourquoi faire fonctionner sa tête puisque celle de maman fonctionne si bien. Il deviendra passif en classe, se réservant la possibilité de demander le soir la démonstration du théorème ou les explications sur tel ou tel mot. Il ne cherchera pas à s'inventer ses propres moyens pour retenir ou réagir face à un exercice. Dès lors, il devient incapable de se projeter dans l'avenir, démarche qu'il abandonne à ses parents. Or toute action se construit à partir d'un projet mental, à partir d'un avenir que l'on fait exister. Pas de projet, pas d'action engagée. Un parent trop empressé élève provisoirement le niveau du carnet scolaire, mais sape l'émergence des potentialités de son enfant et le prive de l'accès à l'autonomie.

Et après ce que vient de dire le pédagogue, le psychologue d'ajouter :

"Je suis tellement bien avec papa et maman que je n'ai pas la force de m'en détacher".³

Un cadre posé puis négligé : agacé par des plaintes et des exigences incessantes, un parent peut être tenté d'abandonner le cadre posé. Ce comportement est lié aux limites. Nous ne reviendrons pas sur la nécessité reconnue par tous les éducateurs de limites clairement définies et tenues...ce qui est éprouvant pour les parents.

Certains parents tenteront l'impossible pour que leur enfant ait le maximum de confort, et surtout le moins de contraintes possibles. Ils sont sensibles à l'idée que plaisir et facilité sont gages de bonheur.

On voit en classe la catastrophe que cela engendre, à savoir la désorganisation mentale de ces enfants qui ne comprennent pas que des limites et des interdits résistent à leur vouloir.

Le chantage affectif : A l'inverse, des parents, toujours par souci de bien faire, apprennent par exemple à leur enfant à payer son ticket de bus, à ne pas jouer avec l'essence, à se coucher à telle heure et à se laver les dents. Mais la façon de l'exiger laisse entendre que s'il n'obéit pas, papa ou maman en souffrira. Dès lors, l'enfant est rendu responsable de la déception et de la peine de ses parents. La loi n'est pas présentée avec ses impératifs, pour ce qu'elle a de bon, de sécurisant, mais comme la propriété des parents et faisant partie de leur pouvoir :

L'amour conditionnel devient le ressort privilégié de l'acte éducatif !

L'exercice d'une forte pression : c'est le comportement de ces parents qui, tellement soucieux de la réussite de leur enfant, ne cessent de mettre la pression : récitation obligatoire, exercices supplémentaires, cours particuliers !... Il faut toujours faire mieux et plus. Parfois, s'ajoute une absence de reconnaissance des efforts, des progrès, et même des réussites. Rien ne satisfait complètement. Cette attitude est vraisemblablement justifiée par une angoisse face à un avenir professionnel incertain. Est-elle source de réussite ?

On peut également exercer une pression en exigeant un temps de travail trop long. Il faut veiller à limiter ce temps de travail et à le répartir en de courts moments (plages de 20 minutes).

Et comment réagissent les enfants face à ces deux derniers comportements ?

Chez certains enfants cette pression parentale peut avoir des conséquences psychologiques (domaine situé hors de notre compétence) qui se manifestent entre-autres par des mensonges, des falsifications.

Quelles sont les conséquences pédagogiques sur leur activité mentale ?

Ils ne s'aventurent pas sur des chemins nouveaux par peur de se tromper, n'osent pas s'affranchir de méthodes de travail routinières. Il se peut aussi que la contrainte pressante, les règlements imposés et non compris poussent l'enfant à évacuer la règle pour s'affranchir de cette association règle-adulte trop pesante. Les consignes, les lois, les règles sont rejetées. Les codes ne sont pas intégrés. Or, tout apprentissage nécessite l'intégration de lois, de protocoles, de modes d'emploi, qui sont légion à l'école : orthographe, grammaire, syntaxe, conventions en mathématique, représentations schématisées etc sans parler des règles de vie collective.

D'autres enfants sont découragés. Le risque pour la vie mentale est que l'enfant, démoralisé par des efforts non suivis d'effets et confirmé dans l'image négative générée par ses parents, abandonne une partie perdue d'avance. On se demande s'ils sont intelligents. Parfois, le découragement peut aller jusqu'au refus de l'école. Et, comme il faut bien exister quelque part, ces enfants s'investissent dans un domaine extra-scolaire uniquement. Ils peuvent devenir inhibés ou agités. Ils ne s'aiment pas, ce qui est la pire des conséquences. Leur imaginaire d'avenir étant bloqué par les échecs successifs, ils sont désormais dans l'incapacité de réussir scolairement.

Le pédagogue exhorte les parents : admettez que "nos enfants ne sont pas parfaits, et qu'ils ne le deviendront pas."⁴

Pour conclure, disons que vos enfants ont besoin de vous. En conséquence, vous pouvez leur exposer vos moyens d'apprendre ; plus utilement, leur proposer différents moyens de travailler. A eux de choisir ce qui leur convient. S'ils ont un peu progressé, réjouissez-vous et demandez-leur comment ils ont fait. Si les résultats sont décevants, inutile de le faire remarquer. Personne ne désire échouer. Si la note est correcte, soyez-en satisfaits : est-ce que vous réussissez tout à 100 % ? Vos enfants ont besoin que vous soyez leurs parents, pas leurs professeurs. Ce qui ne vous empêche pas de montrer de l'intérêt pour ce qu'ils vivent à l'école.

Vouloir atteindre soi-même la perfection est concevable ; l'exiger de l'autre risque d'être intolérable. Aider son enfant est l'occasion d'un dialogue bienveillant où chacun se construit et témoigne de sa pensée.

Alors faites confiance aux ressources de vos enfants, actuelles et à venir. Encouragez, félicitez, reconnaissez ce qui est réussi.

Qu'ils soient portés par leur désir et leurs projets, ils seront heureux ... et vous aussi !

1 - IN : *Actes du Colloque international de Gestion Mentale* .2001. Edité par l'IIGM. Page 42.

2 - Antoine de La GARANDERIE et Daniel ARQUIE " *Réussir, ça s'apprend* " *Un guide pour tous les parents*. Bayard Edition 1994. Page 95 et suivantes.

3 - Boris CYRULNIK. Leçon aux parents : arrêtez de culpabiliser. *Le Nouvel Observateur*. 19-25 février 2004. Page 19.

4 - Citation extraite du livre d'Antoine de La Garanderie cité ci-dessus, que vous ne manquerez pas de lire avec profit !

ECHOS des ASSOCIATIONS

Le navire de Châteaudun change de capitaine

Après de longues années aux commandes du stage pour jeunes du mois d'août arrimé au quai de Châteaudun, Martine WIBAUX (à la suite de Martine CLAVREUL) a décidé de rendre sa casquette. Chacun lui reconnaît son sens de l'accueil, sa conviction et son sens de l'organisation. Elle avait eu la prudence d'anticiper et s'était entourée d'une équipe dynamique qui va prendre le relai pour conduire le navire vers de nouveaux rivages, sous la houlette de Laetitia DALLE.

Grands mercis à Martine qui pourra profiter autrement de ses étés et bon courage à Laëtitia qui a déjà montré qu'elle avait les qualités requises pour tenir le cap avec enthousiasme.



Pour collégiens et lycéens ^{2014/15}

(Re)connaître son intelligence,
pour (re)trouver
le plaisir d'apprendre



+ de nombreux autres stages dans
d'autres lieux, niveaux, publics...

STAGES de :

- PRÉ-RENTÉE 2014 :
lundi 25 et mardi 26 août 2014
- TOUSSAINT :
jeudi 30 et vendredi 31 octobre 2014
- NOËL :
lundi 29 et mardi 30 décembre 2014
- HIVER :
jeudi 5 et vendredi 6 mars 2015
- PÂQUES :
mercredi 6 et jeudi 7 mai 2015
- PRÉ-RENTÉE 2015 :
lundi 24 et mardi 25 août 2015



www.ifgm.org/Associations/bourgogne.php

Contact, renseignements et inscriptions :
Denis Garez IF Bourgogne
09 71 47 05 39
@gmail.com
www.ifgm.org

Pédagogie des Gestes Mentaux
selon les travaux
d'Antoine de la Garanderie

Les IF en FRANCE	
IF ALSACE 03 88 60 65 66 monique.ladhari@orange.fr	M. Ladhari
IF ARMOR 06 63 84 19 26 ifarmor56@gmail.com	K. Bochowski
IF Pays Basque 05 59 20 47 81 if.paysbasque@gmail.com	R. Elozegi
IF BOURGOGNE 03 85 94 08 66 if.bourgogne@gmail.com	C. Berthod
IF CORSE 06 09 32 80 66 if-corse@orange.fr	L. Cacciaguerra
IF COTE D'AZUR 04 93 53 53 45 ifcotedazur@hotmail.com	J. Murgia
IF LANGUEDOC ROUSSILLON 04 67 72 35 20 gplouis31@aol.com	G. Louis
IF MIDI PYRÉNÉES 05 61 20 36 52 ppebrel@free.fr	C. Pebrel
IF NORMANDIE 02 35 29 43 91 ifnormandie@wanadoo.fr	C. Rottier
IF PARIS 06 88 47 40 76 ifparis@orange.fr	I. Grouffal
IF Ile de France 0134 93 49 07 if.iledefrance@yahoo.fr	C. Melet
IF Martinique suzy.beroard@orange.fr	S. Béroard
IF PROVENCE 04 42 28 91 77 ifprovence@wanadoo.fr	J. Leca
IF RHONE ALPES 04 78 19 74 41 ifrhone-alpes@wanadoo.fr	G. Gidrol
IF BELGIQUE 00 32 (0) 4 3877127 ifbelgique@yahoo.fr	H. Delvaux

ECHOS des ASSOCIATIONS

La Gestion Mentale en action
STAGE DE MÉTHODOLOGIE EN INTERNAT
de la 5^{ème} à la terminale

découvrir les chemins de la connaissance

20-26 août 2015

à Châteaudun (Eure et Loir - 28)

Informations et inscriptions :
06 81 73 07 91 - www.ifgm.org

INITIATIVE ET FORMATION PROVENCE
Propose deux nouveaux stages à Aix en Provence en 2015

« Mieux comprendre le cerveau pour mieux enseigner : une introduction à la neuroéducation »
du 6 au 9 juillet 2015

« Remédiations en Gestion Mentale : de la théorie à la pratique »
du 27 au 29 juillet 2015

Renseignements et inscriptions : 04 42 28 91 77 ou 06 30 36 00 74 - ifprovence@wanadoo.fr

Les sites :

www.ifgm.org
www.ifparis.org
www.ifnormandie.org
www.ifrhone-alpes.fr
www.ifbelgique.be
www.signesetsens.eu
www.conaisens.org

Mentions légales : La Lettre d'IF est publiée par la Fédération des Associations Initiative & Formation, association à but non lucratif.
Président : Yves LECOCCQ
Adresse : 10 Chemin de Durcœur 27300 Menneval
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 : M. Clavreul. Comité de rédaction : C. Chambille, A. Savi, P. de Ferron.
Correction orthographique : P. Chellat.
Photo 1^o page : Marie Liesse Clavreul
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. novembre 2014

