

La Lettre d'IF

Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux

Sommaire

	page
Editorial	1
Sport	2
Formation de policiers	3
Maladies psychiques	6
Orthophonie	7
Kinésithérapie	8
La bienveillance	9
Vie des associations	12

Editorial

La Gestion Mentale n'est pas réservée au domaine scolaire.

Chez chaque être humain, l'activité mentale est permanente. Ainsi notre esprit s'active-t-il du matin au soir pour faire attention et mémoriser, afin de comprendre les situations auxquelles nous sommes confrontés, et de réfléchir pour imaginer les solutions possibles.

Ce numéro 104 vous emmènera donc hors de l'école *stricto sensu* - dans des lieux où les principes de la gestion mentale vont ouvrir des horizons, abolir des frontières, optimiser la formation, redonner l'espérance. « Il faut un avenir pour l'homme », écrivait Antoine de LA GARANDERIE.

Ces pages vous invitent aussi à imaginer dans quels autres lieux ou temps de votre vie, vous pouvez intégrer ce cheminement de la gestion mentale. Et pourquoi pas nous le décrire ?

Martine CLAVREUL

Atteindre une cible : la précision sportive

Lorsque l'on veut atteindre une cible avec un projectile, une erreur ne peut être rattrapée une fois perdu le contact avec celui-ci. Une fois lancé, on ne peut plus rien faire. L'effet de l'acte n'appartient plus à son auteur. Ainsi, peut-on se demander comment l'homme peut arriver à obtenir une coïncidence entre le jet d'un projectile et une cible ? Comment développe-t-il sa précision ? Être précis, ce n'est pas réussir une fois une coïncidence, c'est avoir un pourcentage élevé de réussite. Ce pourcentage se gagne-t-il par la répétition uniquement, en s'entraînant ? On le voit chez les sportifs professionnels qui s'entraînent très régulièrement. Les joueurs de tennis sont capables de servir près de 80% de premières balles. Les basketteurs ont la même réussite aux lancers francs : 8 lancers sur 10. Les bi-athlètes (ski de fond et tir



à la carabine) tirent dans une cible grande comme une balle de ping-pong situé à 50 m à 15 reprises après avoir fait des efforts physiques importants. Pour expliquer une telle efficacité de ces personnes, on en conclut : c'est normal ils s'entraînent. Donc en répétant, on serait sûr de devenir précis.

Mais on peut se demander ce qui amène une personne à modifier ses actions. C'est le geste qui détermine la trajectoire du projectile. Si la trajectoire n'est pas adéquate, c'est que le geste doit être modifié. Est-ce que ce geste se modifie inconsciemment sous l'effet du désir de la personne d'atteindre la cible ? Ce qui différencierait la plus ou moins grande réussite, serait alors la force du désir et la répétition (les deux étant liés ; plus je désire, plus je reprends mon acte). Imaginons une personne lancer un ballon de basket dans un panier. Elle tire à gauche de l'anneau. Lors d'un second

tir, elle réussit. Au cours de cette tentative son mouvement n'a pas été le même. Sa main s'est orientée davantage vers la droite. Est-ce que cette modification s'est produite à l'insu du sujet ? La gestion de la motricité humaine serait complètement incontrôlable et orientée uniquement par les représentations de buts du sujet. Donc dans le cas précédent, ce n'est pas le sujet qui aurait décidé de déplacer sa main vers la droite mais le corps lui-même. On en viendrait à une certaine absurdité.

Si on estime que les ajustements corporels sont du domaine de l'inconscient et qu'il s'agit de mécanismes autonomes simplement déclenchés par le but que le sujet s'assigne, c'est que l'on n'a peut être jamais fait de retour sur notre responsabilité dans le contrôle moteur. Nous pensons que nous pouvons développer consciemment notre responsabilité en prenant en main les processus adaptatifs. Le contrôle de nos évocations et la mise en place de certains projets de sens sont les moyens à mettre en œuvre pour développer une efficacité dans la précision sportive.

Une expérience personnelle a confirmé cette hypothèse. Ce vécu de gestion mentale constitue le cœur du projet de notre mouvement humaniste. Le premier temps d'un travail avec une personne est de lui faire prendre conscience des moyens dont elle dispose dans le but de les investir dans les domaines de son choix. Le deuxième temps est le moment de l'autonomie où elle expérimente ses découvertes.

Cette expérience se situe dans cette deuxième phase. J'ai voulu expérimenter mes connaissances de la gestion mentale dans un domaine pour moi inconnu : le lancer franc au basket-ball. J'étais parti avec l'intention de me parler toutes mes actions, tous mes placements et d'opérer des changements en fonction des résultats de mes productions.

Je me parlais d'abord avec une grande précision mes placements par rapport aux lignes, et par rapport au panier de basket avec le projet de les changer suivant mes résultats. Par exemple, je me disais : « mon pouce droit doit être aligné avec l'angle gauche du carré noir du panneau; mon pied droit en avant du gauche juste derrière la ligne. » Si je lançais trop à gauche, alors je déplaçais par exemple le repère de mon pouce vers la droite ou bien la position de mes pieds. Et ainsi de suite pour obtenir une direction parfaite. Je conservais les mêmes repères, lancer après lancer. Au bout

d'un moment je n'avais plus à y penser.

Ensuite pour la distance du lancer, il y avait trois étapes. Tout d'abord une étape d'identification. Comment est mon lancer, trop fort ou pas assez fort ? Lors de la deuxième phase, je repense à la puissance que je viens de mettre dans mon lancer. Cela se situe au niveau des bras et des jambes. Enfin je me dis plus fort ou moins fort en ressentant l'énergie que je devais mettre au final. Lorsque je trouve la puissance juste après une réussite, je reproduis mentalement avant de lancer le mouvement qui a fait ses preuves.

Le troisième aspect que je pouvais gérer est celui de la hauteur du lancer. Si la trajectoire était trop tendue et venait buter directement en avant de l'anneau, alors je cherchais à arrondir la trajectoire. La stratégie était la même et consistait à modifier la position de ma main derrière le ballon et l'orientation de la poussée.

Cette stratégie est basée sur une gestion des aspects statiques (mon corps par rapport à l'environnement) et des aspects dynamiques. Il y a

tout d'abord une identification et une mémorisation des repères avec le projet de les modifier en fonction de l'effet du mouvement sur la trajectoire de la balle. Avant chaque lancer j'évoquais l'ensemble des repères de façon verbale et kinesthésique. La verbalisation correspondait aux repères statiques, l'évocation kinesthésique concernait le mouvement lui-même, le lancer étant ressenti dans

le corps avant d'être effectué. La récurrence de la réussite favorisait le passage à un niveau inconscient de ces repères : je n'avais plus à me les donner. Les échecs pouvaient m'amener à reprendre le contrôle des paramètres du mouvement. Souvent la fatigue pouvait être la cause de la modification de la conduite de l'habileté.

Je fus très surpris de voir une réussite de 80 à 90%. J'ai effectué une expérience similaire en tennis avec une réussite tout aussi élevée.

Ce qui est intéressant c'est que la précision redevient assez rapidement récurrente après un laps de temps sans pratique. Le corps garde en mémoire tous nos actes volontaires et automatisés. Ils font partie d'un répertoire de réponses possibles à utiliser pour s'adapter à des situations mo-



trices. Cependant je vous ai fait part d'un fonctionnement qui m'était propre. Il existe peut-être d'autres aspects à mettre en œuvre dont je n'ai pas conscience. Mais j'ai cherché à montrer que le développement et l'acquisition d'une habileté pouvaient se décrire et se conduire par des stratégies mentales en puissance chez tous.

Pourquoi les grands champions ne nous livreraient-ils pas les stratégies mentales qu'ils mettent en œuvre pour exceller ? La notion de champion y trouverait tout son sens. Aider tous et chacun à se dépasser. Aujourd'hui le champion est là pour sa gloire personnelle, c'est-à-dire pour faire valoir son moi, pour faire du spectacle et pour générer du revenu. Au niveau politique, par le jeu des identifications, le champion constitue un moyen d'endormir la masse et de lui faire accepter sa situation en lui donnant l'illusion de la réussite. Il a gagné, j'ai gagné. On se sert de la masse et on l'asservit mais on ne la sert pas. Le sens du champion est de servir l'autre en montrant ce dont l'homme est capable, comment il peut révéler des ressources et des capacités inédites mais possibles qui sont présentes chez tous. Le champion n'est pas un dieu inaccessible. Mais on veut nous en donner l'impression. Ils y croient peut-être et c'est peut-être pour cela qu'ils ne pensent pas qu'ils peuvent nous révéler leurs projets de sens et leurs stratégies. En outre nous sommes dans une situation compétitive, il faut que tout cela demeure caché, inaccessible aux possibles rivaux. Il faut protéger ses acquis. Mais se considérer, comme l'a bien formulé Paul Ricœur « tout comme un autre », permettrait de donner une autre dimension à la pratique sportive professionnelle. Que sert le champion ? L'illusion d'avoir un moi supérieur (avec tous les avantages que cela octroie), la société mercantile ou bien l'autre ? Vouloir être un champion, c'est vouloir faire profiter à tous des moyens d'accéder au dépassement, au développement de soi et montrer la voie du bonheur d'être. Nous dirions que ce projet de sens est une condition pour accéder au meilleur de soi-même. Le projet de progrès conduit au partage et à donner du sens à la notion de communauté. Alors que la recherche des plaisirs d'état nous isole et empêche de donner la pleine mesure de notre être.

Cet article est l'occasion de montrer que la voie du progrès peut se décrire et se transmettre. En espérant qu'il invite d'autres personnes qui excellent dans un domaine à nous livrer leur itinéraire mental.

Raphaël HAMARD

Gestion Mentale et formation des policiers en Belgique

L'école de police dispense une formation dont le principal objectif est d'amener ceux qui en bénéficient à acquérir des compétences les rendant aptes à exercer pleinement leurs tâches et leurs responsabilités de policiers. Cette formation s'échelonne sur une année et son programme est fixé par un arrêté royal. Les profils de nos élèves sont variés. Certains viennent de sortir des études, d'autres ont quitté une activité professionnelle, et ont charge de famille.

Les aspirants inspecteurs sont confrontés à une impressionnante quantité de matières théoriques à connaître et à intégrer dans une pratique légalement et déontologiquement verrouillée. Outre les problèmes de mémorisation et de compréhension, ils éprouvent souvent de grandes difficultés dans la simulation d'interventions policières. Le stress, la mauvaise prise d'indices, le manque d'anticipation, l'absence ou l'inadéquation des liens faits avec la théorie, entraînent des échecs préjudiciables à la réussite de leur formation.

La gestion mentale, à laquelle je recours depuis deux ans, trouve toute sa place dans une stratégie de remédiation qui œuvre dans trois domaines : celui de l'apprenant, celui de l'enseignant et celui du programme des cours. Ces trois axes concentrent leur influence sur le futur policier de terrain rendu conscient de son fonctionnement et contribuent à l'autonomiser et à optimiser ses performances tant personnelles que professionnelles.





L'apprenant :

En début de formation, face à l'anxiété pour certains de se retrouver sur les bancs de l'école avec en filigrane de douloureuses expériences antérieures, l'empathie et l'écoute offrent le moyen de les reconnecter avec des réussites d'antan. Le premier dialogue pédagogique vise donc à réinstaurer la confiance dans des moyens cognitifs qui ont fait leurs preuves.

Au cours des deux heures du programme (qui en compte 1586...) qui sont consacrées aux méthodes de travail, je saisis l'occasion d'éclairer les apprenants sur l'importance de l'évocation, sur ce que sont les gestes d'attention et de mémorisation.

Je sensibilise les étudiants au projet de réutilisation de la matière et à l'indispensable réactivation dans la mémorisation.

Malheureusement, ces heures sont une goutte d'eau dans la mer et l'horaire très chargé ne laisse que très peu de place pour une activité d'accompagnement individuel. Dès lors, seuls les élèves motivés à poursuivre un travail sur leur apprentissage viennent jusqu'à moi en dehors de leurs heures de cours.

Ils sont peu nombreux parce que la culture d'évaluation, depuis leur enfance, les incite simplement à avoir la moyenne pour réussir l'examen... L'introspection ne fait pas partie de leurs habitudes, et l'effort consenti par la présence au cours, les déplacements, la vie familiale, etc. est déjà jugé suffisant.

J'ai intensifié ma présence lors des exercices de simulations d'interventions et essaie dans la mesure du possible de compléter le commentaire du chargé de cours par un dialogue pédagogique collectif. Ces exercices reproduisent des situations réelles de cambriolage, de différends familiaux, d'accident de roulage, d'agressions, ...

La prise de conscience par l'apprenant de son fonctionnement lui permet de mieux situer ses erreurs. Par exemple, que son geste d'attention

défaillant l'a privé de certains indices. L'évocation de ces indices, si évocation il y a eu, n'était peut-être pas accompagnée d'un projet de réutilisation de ces indices dans des liens à faire entre eux ou avec des notions théoriques préalablement mémorisées. Le dialogue pédagogique peut lui permettre, par introspection, de savoir s'il a recherché les différences ou les similitudes avec une situation préalablement rencontrée, s'il a été guidé par un projet de recherche d'explication, ou plutôt par le souci de l'application de techniques. Il connaîtra ainsi la clé qu'il utilise habituellement pour comprendre une situation. Le dialogue peut également l'aider à relever les signes d'une tendance à se positionner face à la personne suspecte comme un compétiteur, ou à se rendre compte, qu'avant d'intervenir, il s'assure de tous les moyens dont il dispose, occultant dès lors le suspect qui lui fait face. Il peut n'avoir en tête que le but final à atteindre et négliger les moyens de contrainte et les limites imposés par la légalité.

Lui offrir ainsi par simple reformulation, un miroir neutre, lui permet de saisir son reflet et de prendre la mesure de la coloration que donnent ses projets de sens à son intervention. Le moment privilégié du dialogue pédagogique permet d'attirer son attention sur la qualité de l'anticipation d'un mouvement à effectuer, du déroulement possible d'une situation, d'un danger à prévenir, et lui ouvre la liberté de s'entraîner à l'infini dans sa tête. Enfin, le fait que le dialogue se déroule en petits groupes permet à chacun d'entendre comment procède l'équipier. Cela permet d'enrayer les malentendus et prévient d'éventuels conflits.



Les enseignants :

A partir des difficultés rencontrées et la mise en lumière de leur origine cognitive par les dialogues pédagogiques, on peut tirer des informations très riches pour sensibiliser les chargés de cours à la nécessité de changer quelque peu leurs méthodes d'enseignement.

Nombre d'entre eux se positionnent en tant que transmetteurs d'un savoir dont ils détiennent

l'expertise. Ils déversent quantité d'informations et en vérifient la réception par des tests de restitution.

Ils se raccrochent aux méthodes traditionnelles et se sentent insécurisés lorsque l'on tente de les positionner comme médiateurs entre l'apprenant autonome et responsable de sa formation et le savoir. Lors d'entretiens de fonctionnement avec les formateurs, je leur permets de prendre conscience de leurs habitudes cognitives, et des difficultés que leur manière d'enseigner génère chez certains apprenants ayant d'autres habitudes.

Le besoin de pauses évocatives, de diversification des supports, d'explications, de notes écrites, de schémas de synthèse, etc. commence à être reconnu. Des démonstrations, des ateliers d'études de cas, des activités qui visent la participation et l'implication des élèves commencent à voir le jour.

L'introduction de quelques modifications dans l'articulation du programme contribue à stimuler le chargé de cours dans le changement de sa manière d'enseigner.



Le programme :

Ce dernier étant fixé par une loi, il est très difficile d'en modifier le contenu. Les modifications possibles se concentrent donc davantage sur la forme et sur les méthodes pédagogiques utilisées.

Afin de rendre à l'apprenant un rôle d'acteur de sa formation, j'encourage, plutôt que l'enseignement par matières, un enseignement intégré et transversal où l'apprenant, guidé par un fil rouge pratique, fera les liens entre les différents cours.

Cet enseignement s'appuyant sur des travaux de recherche, des ateliers de résolution de problèmes, incite davantage l'élève à une implication personnelle, à une prise d'autonomie, à une stimulation directe des gestes de réflexion et de compréhension.

Mettre en avant dès le début, les moyens mis à disposition du futur policier pour exercer ses missions, permet à ce dernier de les intégrer dans son schéma corporel, de se forger des habitudes, des automatismes libérant sa pensée pour des gestes mentaux plus adaptés à des moments difficiles.

Dès les premiers jours, on a introduit des ateliers d'apprentissage progressif de gestes techniques mettant l'accent sur l'évocation des mouvements à enchaîner et l'anticipation de leur exécution.

Le policier de demain :

Il apparaît que les élèves qui peuvent décrire comment ils s'y prennent pour apprendre, pour retenir certaines matières, pour comprendre des situations, pour résoudre une intervention, partagent mieux et plus spontanément leurs connaissances. Ils arrivent à rendre explicite ce qui est implicite. Cette qualité est prise en compte par l'équipe responsable du knowledge-management de la police fédérale. L'école participera à un projet visant la sensibilisation au partage des connaissances. L'appui de la gestion mentale y sera un atout.

En conclusion, la « Pédagogie des moyens d'apprendre », par petites touches successives, malgré le cadre légal verrouillé et la résistance au changement rencontrée, contribue à la remédiation individuelle ou collective de nos aspirants inspecteurs.

Le dialogue pédagogique offre un espace d'écoute, un temps hors de la frénésie de l'action et de l'évaluation, où l'on peut se poser, se rencontrer soi-même et être reconnu dans ses tâtonnements.

Au-delà d'une contribution à la réussite de nos étudiants, la gestion mentale, par la conscientisation du fonctionnement cognitif amène des élèves, que nous espérons voir avec le temps devenir de plus en plus nombreux, à être des policiers ouverts à la connaissance et en harmonie avec ce qu'ils sont, ce qui fait sens pour eux et ce qu'ils représentent.

Nicole VAN NOTEN
Commissaire de police
Responsable pédagogique de l' Ecole Régionale et Intercommunale de Police de Bruxelles
Formatrice en Gestion Mentale



Gestion Mentale et maladie psychique

Contexte : un groupe d'entraide mutuelle situé à Castres

L'association « Le Lien » accompagne des adultes souffrant de maladies psychiques, maladies installées, souvent depuis l'enfance, et nécessitant une prise en charge médicalement et psychologique. Ces personnes se trouvent dans une incapacité à vivre « normalement ». Cette incapacité se manifeste surtout par une inaptitude à gérer les besoins élémentaires du quotidien, ainsi qu'à pouvoir s'intégrer dans un cadre de vie social et professionnel. L'objectif de l'accompagnement de ces personnes malades est d'arriver à les amener à une certaine autonomie (essayer de vivre seul, se déplacer, gérer un budget, suivre un stage ou une formation et pour certains travailler avec un contrat spécifique).

Cet accueil de jour se veut avant tout respectueux, chaleureux et une grande liberté est laissée à chacun de venir ou pas, de suivre un atelier ou pas, la seule obligation étant la présence à quelques rendez-vous.

Suite aux plaintes récurrentes des personnes telles que :

- « J'oublie les rendez-vous »,
- « Je ne sais plus quel jour on est »,
- « J'ai l'impression de ne plus faire attention et de tout oublier »,

- « Je n'arrive pas à planifier ma journée, ni ma semaine », l'équipe accompagnante (équipe pluridisciplinaire) a pensé proposer un atelier « mémoire », car un de ses membres connaissait les ateliers « mémoire » que je propose régulièrement auprès des personnes âgées sur Castres et ses environs.

Face à cette difficulté à mémoriser, j'ai proposé un accompagnement en Gestion Mentale favorisant l'attention afin de faire vivre à chaque participant, en toute sérénité et en toute conscience avec l'aide du dialogue pédagogique, le fait d'être attentif à quelque chose.

Puis, à partir de ce premier geste mental fondamental, j'ai ensuite proposé la possibilité d'aller vers une mémorisation, vers une compréhension et enfin vers une imagination créatrice.

Pour les participants de cet atelier certains éléments extérieurs comme les médicaments, le fait d'être souvent pris en charge et de se retrouver « passif », contribuent directement à faire obsta-

cle à la qualité du geste d'attention. D'autre part, des éléments inhérents à la structure de leur maladie, tels qu'une incapacité à vouloir ou à pouvoir vivre le moment présent, peuvent aussi faire obstacle.

Je raconterai la première séance, car cette mise en place de « quelque chose » fut déterminante pour la suite.

La première mise en situation d'évoquer fut d'aller faire un petit tour dans le jardin, qu'ils connaissaient tous, sans aucune consigne. A la question : « Avez-vous vu dans l'herbe ce qu'il y avait ? » personne, évidemment, n'a pu répondre exactement. Et pourtant ils avaient marché sur cette pelouse cinq minutes auparavant.

Deuxième petit tour dans le jardin, mais cette fois-ci avec deux groupes qui avaient chacun une consigne différente afin de varier les entrées perceptives : « être attentif à ce qu'il y a dans l'herbe, ou bien, être attentif aux chants des oiseaux ».

Ce qui les a le plus étonnés c'est que, premièrement, ce n'est pas si compliqué que cela d'être attentif lorsque que l'on s'y prépare et que, deuxièmement, c'est pour tout le monde pareil. En effet, ce n'est pas de leur singularité qu'ils ont été surpris, mais de la nécessité d'effectuer un geste mental et de la méthode envisagée, comme une prescription

pour réussir ce geste. La prise de conscience de leur vie mentale (la nature de leurs évocations, le codage, le cadre) n'a pas suscité de leur part un vif intérêt. Par contre, l'existence et l'obligation pour tout un chacun du geste d'attention, et la description objective de ce geste, fut pour tous, un étonnement. Cette double information explicite fut vécue comme une prise de conscience de leur appartenance au monde, à sa norme, voire à sa normalité.

« Mais alors, c'est pour tout le monde pareil ! ».

Cette position qui fut la leur dès le début, a été tenue lors de l'approche des cinq gestes mentaux. Tout au long des ateliers, nous avons pu élaborer le mandala des gestes mentaux (celui proposé dans le vocabulaire de la gestion mentale).

Comme si les définitions de ces gestes avaient servi de loi, et leur avaient permis une réflexion sur eux-mêmes et sur leur place dans le monde, en l'occurrence ici sur leur appartenance à une communauté de pensée.



Il est à remarquer aussi que l'attention et la mémorisation parmi les cinq gestes ont été les plus signifiants, les plus rassurants, l'occasion de vivre un pouvoir être. L'attention, par le fait de se sentir présent et acteur, la mémorisation, la demande initiale, par le fait de pouvoir s'approprier et garder volontairement une image mentale d'un objet extérieur à eux.

Ils avaient la liberté de venir ou pas, ils ont fait le choix de continuer. La régularité leur a demandé un effort presque insurmontable.

La gestion mentale, en offrant toujours un espace de liberté de parole dans lequel il n'y a pas de jugement, leur a proposé un lieu de sens. Lieu de sens à la fois mental et physique. Ainsi qu'un temps pendant lequel ils ne se vivaient plus comme des malades.

Et si jamais l'être humain avait besoin d'être directement aidé pour accéder à son « lui-même », à ce lui-même qui lui est propre, à savoir de bénéficier de ce privilège de « sentir qu'il sent » ? (A. de La Garanderie, *Renforcer l'éveil au sens*, p. 84)

La gestion mentale leur a permis d'être en contact avec eux-mêmes. Cette prise de conscience a fortement dynamisé leur pouvoir être et par conséquent leur pouvoir d'agir.

Au cours de la séance, une lueur de vie dans le regard se manifestait. Une dynamique de groupe s'est installée, avec une participation plus active à



chaque fois, et avec comme résultat une véritable motivation et une confiance retrouvée en leurs capacités intellectuelles.

C'est à partir de leur relation au monde qu'il a été possible d'envisager une relation plus en lien avec eux-mêmes, tout en douceur et surtout sans crainte. Le comment s'approprier la réalité, en fait, la manière personnelle et autonome de gérer leurs gestes mentaux, reste toujours une prise de conscience plus délicate.

Ce regard nouveau qu'ils portent sur eux-mêmes et sur leur environnement, a renforcé et renforce considérablement leur envie d'essayer de vivre un quotidien « comme les autres ». C'est avec beaucoup d'espoir que je continue cet accompagnement. En ce moment, ils investissent la durée de l'atelier, par leur présence, par des demandes explicites et par une projection mentale de la séance future.

Frédérique Sompayrac,

Emilie est en dernière année d'école d'orthophonistes. Elle a suivi avec nous le premier week-end d'initiation à la gestion mentale. Quand au début du deuxième week-end nous avons demandé aux stagiaires s'ils avaient pu mettre en pratique leurs connaissances sur l'évocation, elle nous a raconté son expérience.

Anne, sa maître de stage rééducateur Marie une jeune femme IMC de 18 ans. Elle ne peut pas parler, a des problèmes d'équilibre, donc se déplace en fauteuil roulant, ses mains sont recroquevillées le long de son corps mais elle garde une motricité possible et très efficace de ses doigts de pieds. Elle n'a aucun handicap intellectuel et depuis l'âge de 3 ans elle utilise, pour communiquer, le clavier de l'ordinateur, qu'elle frappe avec ses doigts de pied. Elle a ainsi étudié mi-temps à l'école Montessori, mi temps à l'école traditionnelle, a passé un bac littéraire avec mention très bien et fait actuellement en khâgne des études de lettres. Elle vise ainsi l'Ecole Normale Supérieure.

Depuis deux ans l'orthophoniste essaye de lui apprendre à parler, mais c'est difficile car la jeune fille contrôle mal ses mouvements. Elle fait un travail très analytique en commençant par des sons comme le « f » puis associé à une voyelle en travaillant le souffle pour pouvoir faire des mots. Marie est très motivée et fait quotidiennement ses exercices.

Anne accompagnée d'Emilie arrive pour une séance. Au stade actuel de sa rééducation, Marie peut prononcer des mots de deux syllabes. Pour changer du travail analytique, Anne pose des questions sur le quotidien en cherchant celles auxquelles il est possible de répondre par un seul mot. Mais souvent, l'envie vient à Marie de répondre par une phrase ; elle la tape alors sur l'ordinateur. Ce n'est pas l'objectif, mais Emilie remarque qu'à ce moment-là, elle peut prononcer des mots beaucoup plus clairement que lors d'une simple répétition.

Emilie a alors l'idée à la fin de la séance, de proposer à Marie d'évoquer le mot sur l'ordinateur ainsi que ses pieds en action sur le clavier quand elle souhaite parler.

A la séance suivante Marie les accueille triomphante, essaie de parler, mais, trop contente, tape sur l'ordinateur : « J'ai dit une phrase à mon professeur et il m'a comprise ».

Emilie demande « Tu as pensé à évoquer tes pieds sur l'ordinateur ? »

Réponse : « Bien sûr, c'est grâce à cela que j'ai pu faire une phrase »

Emilie nous a dit : j'étais trop contente d'avoir pu ajouter un outil à ceux de l'orthophonie. Cela m'a convaincue de l'intérêt de la gestion mentale ainsi que du pouvoir déclencheur de l'évocation qui peut s'ajouter aux outils de l'orthophonie avec lesquels Marie avait dû longuement travailler auparavant pour arriver à ce résultat.

Geneviève Louis

Travaillant comme masseur kinésithérapeute en hôpital gériatrique depuis 15 ans, j'ai eu l'opportunité de rencontrer M. Antoine de LA GARANDERIE et M. Alain BERTHOZ lors de la journée du 3 Décembre 1997 intitulée « Neurophysiologie et imagerie mentale dans les actions de rééducation et de réadaptation ». En partant de cette conférence, j'ai eu le sentiment d'avoir trouvé une piste, une solution aux difficultés que je pouvais rencontrer avec des patients qui avaient du mal à comprendre le sens de mes consignes.

C'est en forgeant qu'on devient forgeron... c'est donc en m'intéressant à ce champ pédagogique qui était nouveau pour moi à travers des lectures, des formations et des réflexions avec mes collègues kinésithérapeutes que j'ai pu commencer mon odyssee au pays de la gestion mentale. Tout d'abord, j'ai dû éprouver personnellement, « explorer mon intérieur » pour prendre conscience de mon matériel mental, me questionner sur mes habitudes évocatrices afin d'avoir une meilleure compréhension de cette pratique. Dans un second temps, j'ai pu faire le lien avec la prise en charge rééducative et chercher avec les patients ce qui pouvait avoir du sens pour eux.

Quelle pédagogie pour le masseur ~ kinésithérapeute ?

Dans ma pratique quotidienne auprès des patients, je me suis petit à petit éloignée de la traditionnelle pédagogie binaire (stimulus- réponse) pour recourir le plus souvent à une pédagogie ternaire, permettant le temps d'évocation nécessaire à l'accomplissement d'une activité motrice et/ou d'un gain articulaire par exemple.

En effet, le fait de laisser un temps pour évoquer mentalement le mouvement à effectuer avant de le réaliser peut suffire à obtenir une efficacité significative. Le scepticisme est souvent présent lors de la demande d'évocation car ce procédé ne correspond pas à ce que les patients attendent ou pré-supposent d'une séance de rééducation. Pour autant, surpris mais heureux de leur soudaine réussite, ils adhèrent rapidement à cette pratique.

Existe-t-il des « bonnes pratiques » de la gestion mentale en masso kinésithérapie ?

Les kinésithérapeutes ont l'habitude de montrer l'exercice à réaliser tout en l'expliquant oralement. Cela s'explique par leur volonté de mettre toutes les chances de leur côté pour s'assurer que leur

instruction est comprise et intégrée le plus rapidement possible. Pourtant si on porte une attention particulière à cette double consigne perceptive, on se rend vite compte de son manque d'efficacité. En effet, il faut la plupart du temps recommencer plusieurs fois, répéter et montrer simultanément l'exercice proposé pour qu'il soit correctement réalisé.

Lors de l'énoncé d'une consigne en rééducation il semble nécessaire de ne pas proposer deux perceptions en même temps pour éviter de perturber le patient. Par contre il est important d'être capable **d'en proposer individuellement plusieurs** pour trouver celle qui correspond le mieux au patient. Celui-ci choisira le plus souvent sa préférence perceptive entre une explication du mouvement étape par étape (canal auditif) ou sa démonstration (canal visuel). « Je vais vous expliquer ou vous montrer ce que vous allez faire et avant que vous fassiez le geste, vous allez essayer de le préparer dans votre tête. Si c'est difficile, soit je vous remontre soit je vous réexplique. Est-ce que vous êtes d'accord pour essayer ? Avez-vous compris ? Préparer votre mouvement dans votre tête, quand vous êtes prêt, vous pouvez commencer ».

Pendant cette évocation il n'y a pas d'interférence, le rééducateur se tait pour permettre le fonctionnement des boucles d'anticipation.

Il s'agit aussi de déterminer avec le patient l'objectif à atteindre au cours des séances, lui indiquer précisément ce qui va se passer et ce que l'on va faire, afin de favoriser les processus d'anticipation du cerveau. Avant de commencer tout exercice mental le patient doit pouvoir se mettre en situation de projet à court, moyen ou à long terme. Cette attitude lui permet également de donner du sens à sa rééducation.

Application concrète de la gestion mentale en kinésithérapie : exercice pour favoriser l'équilibre lors du passage de la position assise à la position debout.

- « Vous allez faire un exercice de rapidité et je vais vous chronométrer ». L'annonce de l'exercice à effectuer favorise l'attention et permet au patient de se mettre en projet.
- « L'exercice consiste à vous lever de votre chaise, à vous tenir droit et à vous rasseoir 10 fois de suite le plus rapidement possible sans être déséquilibré ». Consigne orale, qui sera entendue par le patient (perception). Elle sera la bienvenue pour ceux qui ont des habitudes évocatrices auditives. Certains se donneront des évocations visuelles de la consigne.
- « Je vais vous montrer la position de départ et la position d'arrivée ». Les positions sont

montrées en silence : ces perceptions vues qui donnent des situations globales, sont favorables à la constitution d'évoqués visuels pour ceux qui préfèrent engranger ainsi l'information.



- « Avant de commencer vous avez 15 secondes pour réfléchir à la façon de réaliser cet exercice. Je vous laisse réfléchir » Temps d'évocation pour réfléchir à la réalisation du mouvement.

- « Ensuite, vous me direz comment vous avez vécu l'exercice ». Favorise l'anticipation du patient par rapport à cette nouvelle façon de faire afin de pouvoir parler de

son ressenti et de sa réflexion (itinéraire et produit).

- « Quand vous vous sentirez prêt, vous pourrez effectuer le mouvement ».
- « La prochaine fois (à la prochaine séance, demain...la semaine prochaine), je vous redemanderai le même exercice toujours en le chronométrant pour comparer au temps d'aujourd'hui ». Invitation au projet de mémorisation.
- « Comment avez-vous pensé faire ce mouvement au départ ? Qu'est ce qui s'est mis en place ? Vous êtes vous vu vous mettre debout et vous rasseoir ? M'avez-vous entendu vous dire la consigne ? Avez-vous ressenti le mouvement ?... » Dialogue pédagogique sur l'exercice.

L'importance du dialogue pédagogique réside essentiellement dans la connaissance que le patient va acquérir sur ses capacités d'apprentissage et les moyens qu'il met en place pour effectuer les consignes du kinésithérapeute. Le but est qu'il puisse refaire le geste.

Pour la mémorisation et donc le projet de futur (imaginaire d'avenir) on lui explique ce qu'on attend de lui. Ex : « Je vous demande de le faire pour pouvoir le refaire dans une heure ». Pour favoriser l'attention, on demande ce qui lui convient le mieux pour pouvoir l'évoquer. « Est-ce que vous préférez que je vous le montre, que je vous l'explique, ou que je vous le fasse ressentir ? »

Il est aussi possible de lui montrer que le travail du dialogue pédagogique se fait en synergie entre lui et le kinésithérapeute : « moi je fais ça, et vous dans votre tête vous faites quoi ? »

Le patient, acteur de sa rééducation

Il est bien loin le temps des masseurs kinésithérapeutes, « professeurs » de gymnastique, qui don-

naient des injonctions aux patients sans autres formes de communication. Actuellement la kinésithérapie possède un large éventail de techniques qui permet de choisir l'exercice le plus adapté à la pathologie mais aussi à la personnalité du patient. Celui-ci confronté à la maladie a besoin d'être encouragé, motivé pour se soigner et guérir.

Pour cela, il semble évident que le patient doit pouvoir investir la rééducation en ayant en tête un projet qui prend sens pour lui. Les nouvelles recommandations de l'HAS (Haute Autorité de Santé) proposent d'établir un contrat moral avec le patient après l'évaluation concernant notamment les objectifs proposés par le kinésithérapeute. Petit à petit chemine donc l'idée d'un patient co-auteur de sa prise en charge et initiateur de son projet final. C'est au regard de cette implication croissante du patient dans sa rééducation, qu'il m'a semblé intéressant de faire valoir l'intérêt de la gestion mentale en kinésithérapie.

Audrey MARTEU

Masseur kinésithérapeute Hôpital de Cimiez CHU NICE



Gestion Mentale chez les tout petits selon le concept de Bientraitance

Directrice d'une structure petite enfance depuis quelques années, mon souci et ma mission sont avant tout le bien être des enfants accueillis.

L'objectif est d'intégrer la bientraitance dans ma pratique quotidienne, d'en faire une nouvelle normalité et aussi d'inculquer à mon entourage professionnel un nouveau regard sur l'enfant afin qu'il soit véritablement acteur de son développement.

La bientraitance n'est pas le terme antinomique de la maltraitance. Francisca Flamand la définit comme « le respect de l'enfant mis en acte... le respecter en le considérant comme une personne en devenir. Bientraiter un enfant, ce n'est pas une garantie de non souffrance mais c'est lui permettre de se construire... pour affronter les difficultés ».

Il ne suffit pas de ne pas maltraiter pour bientraiter. Ce concept récent va plus loin, il requiert une prise de conscience de nos attitudes les plus courantes, la volonté de s'interroger sur soi même et l'humilité de le faire.

Ma formation en gestion mentale a facilité cette remise en cause : j'y ai trouvé des réponses

et des outils pédagogiques pour la concrétiser.

Pour cela j'ai mis en place des ateliers qui tiennent compte de l'évolution des enfants et du rythme de leurs apprentissages. Le terme d'atelier évoque le travail, il laisse pourtant une large place au jeu et à la participation volontaire des enfants. L'atelier doit fédérer : il est indispensable à la socialisation, il est le contraire de l'occupation et doit servir de base aux apprentissages.

L'atelier 'mise en acte' d'une attitude bienveillante, s'articule autour de trois principes.

1) Le respect et la connaissance du mode de développement de l'enfant.

Tout professionnel travaillant dans le milieu de la petite enfance, doit connaître le développement de l'enfant qui lui permet de respecter les rythmes de ses apprentissages (psychomotricité, motricité fine, langage...) afin de lui proposer des ateliers adaptés à son niveau d'acquisition.

2) L'établissement de relations stables et confiantes entre l'enfant et l'adulte.

Il s'agit de réaliser un réel partenariat dans lequel les échanges affectifs ont leur place dans l'accompagnement, en référence aux principes en vigueur à LOCZY. Là, au milieu des années 1940, Emmi PIKLER (1902-1984), pédiatre hongroise, expérimente et développe une nouvelle vision de la prise en charge de la petite enfance en collectivité. C'est ce que l'on appelle aujourd'hui la pédagogie de Loczy, méthode pratiquée dans de nombreux lieux d'accueil de la petite enfance.

Quelques notions essentielles :

- Avoir de la tendresse envers les enfants
- Dialoguer avec les enfants
- Mettre les enfants dans une situation où ils seront actifs, même tout petits.
- Laisser l'enfant dans des situations qu'il peut modifier lui-même
- Faire comprendre aux encadrants que laisser faire une action, seul, ce n'est pas abandonner l'enfant mais partager avec l'enfant la joie de faire seul....

On retrouve dans cette pédagogie une notion essentielle de gestion mentale qui est le respect du temps d'évocation. Par exemple, Emmi PIKLER préconisait de dire à l'enfant : « on va mettre le pantalon. Tu donnes ta jambe pour l'enfiler ». Puis elle attendait quelques secondes en silence. L'enfant évoquait le message et spontanément tendait sa jambe. Dans le film de Bernard Martino sur Loczy « une maison pour grandir » plusieurs séquences mettent en valeur ce principe.

3) Utiliser pour y parvenir l'apport fondamental de la gestion mentale qui partage ces valeurs de bienveillance et participe ainsi au développement de l'enfant.

Je ferai la description d'un atelier avec une analyse de retour que j'ai pu en avoir, souvent sans le dialogue pédagogique classique car la plupart des enfants n'ont pas encore acquis complètement le langage. C'est un exemple de ce qui est fait dans la structure, en plus d'autres ateliers (espace/temps, perception/évocation, atelier des sens, compréhension/réflexion, imagination) qui sont mis en place tous les jours et adaptés aux tout petits.

Il faut tenir compte de l'âge des enfants (entre 17 et 30 mois). Certaines phrases du dialogue pédagogique habituel comme : « vous allez réentendre dans votre tête » ou « vous allez revoir, redire dans votre tête » ne sont pas compréhensibles par la plupart des enfants. Même s'il est évident qu'ils ont des intuitions de sens, le principe de la bienveillance nécessite une autre approche et un vocabulaire mieux adaptés, afin de favoriser leurs évocations par un questionnement sur l'expression de leur vécu.

Nom de l'atelier :

les bruits des animaux

LES OBJECTIFS :

Reconnaître les animaux et développer le langage : avoir une évocation de l'animal et de son cri (en P1) par des entrées perceptives successives (du vu et de l'entendu), évoquer son nom (P2), et pouvoir lier ces informations (évocation des liens en P3). Cet atelier sert à enrichir leur vocabulaire et leur bibliothèque mentale.



LE MATÉRIEL : Des animaux miniatures, des images d'animaux et un CD reproduisant les cris des animaux.

SENSIBILISATION : (annonce de l'atelier) nous allons regarder et jouer avec les animaux puis nous irons écouter les bruits qu'ils font pour pouvoir les reconnaître.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ :

L'atelier est annoncé (voir ci-dessus)

Les enfants sont réunis autour de la table où sont disposés des animaux en miniatures et en images. Chaque enfant les manipule et doit les nommer s'il les connaît. On observe chaque animal, on le décrit et on dit dans quel environnement il vit : la girafe a un long cou, l'éléphant a une grande trompe, le chat vit à la maison ...

Puis on demande qui a déjà vu... ?

On voit bien que l'enfant cherche dans sa tête ce qu'il connaît, et à ce stade on ne peut formuler que des hypothèses sur leurs évocations. Celles-ci sont plutôt liées à des événements et à du vécu (dessins animés, histoire racontée...).

On demande : qui a un animal à la maison ? Les évocations sont alors plus précises pour quelques uns et le dialogue continue pour



permettre aux enfants d'évoquer un plus grand nombre de souvenirs en lien avec le sujet de l'atelier.

Les enfants sont ensuite dirigés vers un autre endroit où ils vont entendre les cris des animaux à l'aide d'un CD. Il leur est demandé de bien se souvenir et de nous parler des animaux avec lesquels ils ont joué : leurs couleurs, leurs spécificités, etc.

Puis ils écoutent les bruits une première fois et chaque bruit est associé à un animal par l'animateur. Certains animaux sont mimés.

La deuxième consigne est de réécouter le CD, puis après chaque cri, chacun doit dire de quel animal il s'agit. ...

L'enfant qui donne une bonne réponse doit aller chercher l'animal en question situé sur l'autre table, soit un animal miniature, soit une image.

Quand tous les animaux ont été écoutés et vus nous faisons une petite synthèse : qui se souvient comment fait le... ? On montre l'image sans donner le nom de l'animal. Les enfants doivent le nommer avec leurs mots, reproduire ses cris, en mimant si possible, c'est plus rigolo !

RETOUR DE VÉCU DE L'ATELIER

Première partie de l'atelier : utilisation d'un support perceptif vu, spatial.

La manipulation des animaux les invite à une sériation spatiale et elle semblerait enrichir leurs évocations visuelles en (P1). Les enfants ont ensuite une meilleure description de l'animal. L'apprentissage du vocabulaire fait travailler les évocations auditives et verbales en P2.

L'enrichissement vient aussi de la mise en commun de leur expérience.

Les enfants parlent des animaux qu'ils connaissent et de ce fait entrent dans l'acte de réflexion et font ainsi revenir certains souvenirs.

L'évocation qu'ils ont faite de l'animal est très souvent liée à une action vue :

« le chat sauter par la fenêtre », « le cheval manger les carottes »...

Pour certains le mouvement est associé à l'animal et de ce fait ils en gardent peut-être un souvenir plus solide.

Pour les animaux sauvages comme la girafe, l'éléphant etc. l'évocation ne se fait qu'à partir du support perceptif car très peu d'enfants ont déjà vu ces animaux.

Parler de l'environnement de ces animaux sauvages est quelque chose de complètement étranger pour eux. Il semblerait qu'ils n'en aient encore aucune représentation. L'habitat de ces animaux leur est inconnu, on peut donc émettre l'hypothèse qu'ils imaginent cet habitat au travers de ce que l'on raconte.

Deuxième partie de l'atelier : utilisation d'un support perceptif entendu.

C'est la partie qu'ils préfèrent. La consigne est plus claire : il faut bien écouter pour dire ensuite. Ils sont très attentifs à cette mise en projet.

Lors du premier passage, avec les indications de l'animatrice, les enfants sont en projet d'attention. Ils doivent mettre dans leur tête deux sons : le bruit de l'animal et son nom.

Lors du deuxième passage, les enfants doivent verbaliser les deux sons qu'ils ont évoqués et faire des liens avec l'animal vu auparavant. Ils sont accompagnés dans la mise en liens (évocations en P3).

La distance parcourue d'un point à un autre de la pièce, leur demande d'avoir une évocation stable qui sous-entend d'avoir eu le projet de retrouver l'animal et donc de l'avoir peut-être mis dans sa tête pour les ateliers prochains.

On constate, que le jeu, le mime, le mouvement et les bruits dirigés sont les meilleurs alliés de la pédagogie chez les tout petits car ils ont besoin de prendre du plaisir à ce qu'ils font.

CHANTAL GIANNONI

ECHOS DES ASSOCIATIONS

Les IF en FRANCE
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 PARIS OUEST 04 77 78 04 97 glickmann.matthieu@wanadoo.fr
IF PROVENCE 04 42 28 91 77 ifprovence@wanadoo.fr
IF RHONE ALPES 04 78 19 74 41 ifrhone-alpes@wanadoo.fr
IF BELGIQUE
00 32 (0)4 3877127 ifbelgique@yahoo.fr

IF Paris Ile de France

2 stages à Paris

1) Les 3 et 4 décembre 2011

Comprendre et développer sa mémoire
avec Isabelle Grouffal 06 88 47 40 76

2) Les 7 et 8 janvier 2012

Grammaire

avec Martine Antoine : 06 22 37 10 56

ifparis@orange.fr

IF Languedoc Roussillon

organise un stage pour scolaires

de 10 à 17 ans

les matinées du 22 au 26 août
2011

Renseignements :

gplouis31@aol.com

tél 04 67 72 35 20

Les sites : www.ifgm.org

www.ifbelgique.be

www.ifparis.org

www.signesetsens.eu

Stage en internat
pour les jeunes
de la 5^{ème} à la terminale



STAGE DE METHODOLOGIE

Découvrir les chemins de la connaissance...

à CHÂTEAUDUN

20 - 26 août 2011



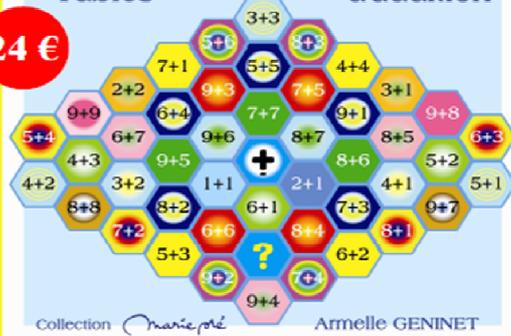

Informations et inscriptions
tel 02 35 29 43 91
ou sur le site
www.ifgm.org



Publicité :

Tables Puzzle d'addition

24 €



Collection *Marie José* Armelle GENINET

Après le puzzle pour
apprendre les tables de
multiplication...

Un nouveau
Un puzzle recto/verso

Pour apprendre
Les tables
d'addition



45 pièces hexagonales en carton
Recto verso
Format 35 x 26 cm
Fiche explicative jointe au puzzle avec
consignes d'utilisation
Emballage : boîte en carton



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, Martine Clavreul, Annie Raynaud et Catherine Buridard comité de rédaction. G. Sonnois et J. Murgia 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. Gratuit. juin 2011

Photos du N° 104 : JY.Clavreul, C.Giannoni, G.Gidrol., N. Van Noten ; Encart stage Châteaudun : Isa Dufour