

Sommaire :

Dictée et projets de sens p.3,4,5

Les homophones p.5 et 6

Apprendre l'orthographe d'usage p.7, 8 et 9

Réponse à Yves LECOCQ p.9 et 10

Echos des Associations p.11 et 12

La Lettre d'IF

Juin 2007

Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux

EDITO /**CONQUÉRIR LES MOTS**

Cette Lettre veut accompagner la conquête des mots écrits. **ORTHOGRAPHE !** voilà un mot redoutable et redouté. Imposant par sa longueur et son origine grecque, ce mot est pourtant paradoxalement rapidement bien écrit par les enfants. Est-ce sa graphie qui engendre une atmosphère de mystère (encore des mots grecs) ? Mais en connaissent-ils le sens ? *Grphe* désigne le dessin, et *ortho* nous renvoie à la notion de droit, de juste : ces petits dessins que sont les lettres doivent se succéder dans un bon ordre, un ordre exact.

Cette Lettre explore donc quelques travaux en gestion mentale autour de l'apprentissage des mots sans épuiser le sujet. Par manque de place nous ne pourrons publier ici toutes les contributions reçues : elles le seront dans un prochain numéro.

C'est ainsi que le comité de rédaction constate le dynamisme et la réactivité des lecteurs qui ont amorcé un dialogue à la fois sur l'approfondissement des concepts et sur les pratiques engendrées par les applications de la gestion mentale. Merci à toutes les plumes électroniques pour leur participation !

Martine CLAVREUL

**ÉTÉ 2007**

Bientôt les stages pour les jeunes de la 6^{ème} à la Terminale :

En internat

- **20 au 26 juillet** : en Savoie : session pour les EIP.
- **19 au 25 août** : en Côte d'Or.

Complets au 30.05 2007

Renseignements : sur le site : ifgm.org,

et auprès d'IF Normandie ou IF Rhône Alpes.

En externat

- à Nice : 26 au 31 août, voir IF Côte d'Azur
- à Montpellier du 20 au 24 août, voir IF Languedoc

Trente ans déjà !**Chronique de la naissance d'IF.**

C'était dans les années 1970 - 1975. Marie France Le MEIGNEN, mon épouse, était déjà un professeur remarqué par sa hiérarchie pour ses qualités de pédagogue et le taux de réussite de ses élèves.

Au détour de son cheminement professoral, Marie-France rencontre alors Françoise BRISSARD, qui milite au sein de l'association UNIVERSITE MODERNE, association "à but pédagogique" qui édite une revue...

Ces deux femmes, à la tête aussi bien pleine que bien faite, se côtoient, collaborent et une grande amitié naît. Femmes d'action, elles furent, très vite, exaspérées par l'endormissement permanent qui régnait à Université Moderne et décidèrent de créer leur propre structure.

Le facteur déclenchant fut leur rencontre avec un certain Antoine de la Garanderie qui s'était déjà engagé dans un nouveau concept dit de "gestion mentale" qu'il considérait comme une révolution copernicienne en matière de pédagogie !

Un coup de foudre éclata entre ces trois personnes et ainsi naquit INITIATIVE ET FORMATION en 1977. Alors l'enfer commença pour moi, le mari de Marie-France : réunions sur réunions, conversations téléphoniques incessantes, discussions sans fin et j'en passe ! Petit à petit la tension monta entre Françoise et Marie - France qui manifestement n'étaient pas toujours d'accord. Jusqu'au jour où s'étant chamaillées plus que de coutume, Marie-France excédée me prit à témoin en me disant : "je n'arrive pas à savoir ce que veut exactement Françoise, c'est énervant".

Voyant venir l'orage, je propose mes services de "facilitateur" comme on dit maintenant ! Je me retrouve donc quelques jours plus tard, à la table d'un bon restaurant avec Françoise. Et là, Françoise me dit ceci : "vous comprenez, avec Marie-France je n'arrive pas à savoir ce qu'elle veut !" Deux spécialistes en gestion mentale, pensez donc ! L'une devait être une visuelle et l'autre auditive ?

J'ai donc décidé de les enfermer à clef toutes les deux dans une pièce en leur disant qu'elles seraient libérées lorsqu'elles se seraient comprises. Ce qui fut fait et la vie reprit son cours !

Mais une autre question se pose : comment cette rencontre avec Antoine de la GARANDERIE a-t-elle pu avoir lieu ? Il faut alors remonter 15 années auparavant. Dans les années 1950 -1955 je faisais mes études chez les Pères Eudistes à Versailles. J'étais l'un de leurs plus mauvais élèves !

Toujours dernier, affublé des plus mauvaises notes, j'étais abonné au redoublement perpétuel. Seuls mes exploits en course à pied m'évitaient d'être exclu du collège car je défendais avec brio ses couleurs dans les championnats inter - établissements.

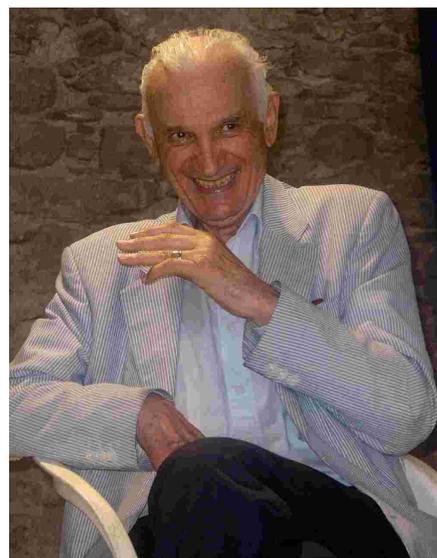
Jusqu'au jour où, devant l'étendue du désastre, le Père supérieur du collège convoqua mes parents pour leur dire ceci : " j'ai dans mon équipe pédagogique un jeune professeur qui s'intéresse à l'échec scolaire et qui prétend qu'il n'y a pas de mauvais élèves, mais que de mauvais professeurs ! Vous devriez lui présenter votre fils ; ce professeur s'appelle Antoine de la Garanderie." J'étais alors en classe de troisième.

Après quelques séances de discussions - auscultations, la sentence tomba : j'étais un visuel et l'enseignement essentiellement oral qui était prodigué chez les bons pères était la cause de mon échec scolaire. Je devais aller dans une école où l'enseignement visuel était prépondérant (où l'on utilisait le tableau et la craie...).

Ce fut fait, et ma vie scolaire bascula : de dernier, je

devins premier partout, je passais mon bac 1^{ère} partie du premier coup. Ironie du sort, pour passer mon bac, 2^{ème} partie je revins chez les bons Pères et y retrouvai Antoine comme professeur de philosophie. Je fus reçu avec mention... Puis ce fut une grande école de commerce : j'en sortis 18^{ème} sur 250.

Ayant été l'un des premiers cobayes du "Maître" je peux attester que ma vie aurait été totalement différente et Marie-France n'aurait



vraisemblablement pas croisé mon chemin !

Voilà, la boucle est bouclée : Marie-France est partie, Antoine est toujours là, et IF fête ses trente années d'existence. Alors tout est bien.

André Le MEIGNEN - Mars 2007

Le livre de Marie France LE MEIGNEN *Faites-les réussir*, a été réédité en 2000, par Initiative et Formation. Si vous souhaitez en acquérir un exemplaire, adressez-vous à votre association régionale.

LE COIN DES CONCEPTS de Béatrice GLICKMANN

 **PROJET** : littéralement : "ce que l'on met en avant", (forme pourget 1470 cf. dictionnaire culturel d'Alain Rey, édition le Robert) est un terme qui a pris de plus en plus d'importance dans les recherches d'Antoine de La Garanderie, donnant naissance à de nombreuses locutions : projet de sens, structure de projet, structure de projet de sens, projet d'actes ... Dans une première période, proche du mot anticipation, ce concept désignait un état d'esprit ou une disposition intérieure qui rendait compte du fait suivant : pour agir en son intériorité la personne avait à mettre en avant une sorte de préparation mentale ciblée selon les actes mentaux à exécuter. ("Hypothèse de projet": conférence d'ouverture du colloque de Paris 1996).

En approfondissant ce concept par des dialogues pédagogiques, un nouvel aspect se développait : toute connaissance est connaissance intentionnelle, aussi le mot projet se rapproche du mot intention, dans le sens d'intention effectrice (soit une intention où déjà la réalisation est engagée). De ce point de vue, la notion de projet devient centrale dans la vie mentale.

Parallèlement, les recherches sur le sens et l'intuition de sens qui reprennent le schéma classique de recherche d'Antoine de la Garanderie (posons que le sens n'est pas inné, qu'il possède des structures; cherchons et

décrivons ces structures qui pourront alors être enseignées et qui ouvriront alors les élèves à un itinéraire mental du sens) montrent que les structures du sens se forment dans des projets qu'il nommera projets de sens.

Une autre approche viendra de la réflexion qui caractérise les actes de la connaissance, réflexion qui s'inscrit dans une démarche phénoménologique : pouvoir être et projet de sens sont liés dans la conscience d'un sujet qui apprend. Le projet de sens ouvre la voie, rend possible une incarnation des potentialités connaissantes d'un sujet en dévoilant un horizon de sens où ce sujet va se signifier, vers lequel il va orienter sa quête d'humain pensant.

L'ancien mot "pourget" pourrait être compris en pour (qui dévoile l'horizon) et "how to get it" (incarnation) !

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. Les articles engagent la seule responsabilité de leurs auteurs. Reproduction interdite sans leur consentement. Ont participé à l'élaboration de ce numéro : Béatrice Glickmann (directrice de publication), Martine Clavreul (rédacteur en chef), Yves Lecocq, Annie Raynaud. Publié par nos soins. I.S.S.N : 0243-4717. Rédaction : IF Normandie, 2 rue du garage 14460 Colombelles. Pour nous contacter ou adhérer : www.ifgm.org ou les associations.

DICTÉE ET PROJET DE SENS :

La très périlleuse épreuve de dictée

Enseignante de français dans une structure internationale, et intervenant en méthodologie à tous les niveaux du primaire à la Terminale dans des groupes de 5 à 10 élèves, **Annie RAYNAUD** partage quotidiennement l'angoisse des élèves impitoyablement pénalisés dans toutes les matières à cause de leur orthographe défaillante. Elle s'interroge : devons-nous nous soumettre à la fatalité de ce constat ?

La gestion mentale peut-elle proposer des solutions ?

Les élèves avec lesquels elle fait ces exercices de préparation à la dictée sont parallèlement sensibilisés à la pratique du dialogue et des phases évocatives en séances de méthodologie.

Qu'exigeons-nous réellement des élèves ?

Nous leur demandons de transformer quasi immédiatement une *information orale* en une *information écrite*, tout en tenant compte non seulement du contenu mais de la graphie inhérente au *système linguistique identifié*. (Un même élève peut avoir à faire des dictées dans des langues différentes)

Le mot reconnu à l'oreille doit se matérialiser dans un acte de mouvement graphique codé correspondant au mot d'usage, accompagné des informations de liens grammaticaux intervenant pour intégrer ce mot dans un ensemble syntaxique cohérent, ouf !

Nous voilà dans une gymnastique mentale on ne peut plus complexe, qui sollicite à elle seule et simultanément la globalité de l'activité intellectuelle. **Les élèves en difficulté n'arrivent pas à « gérer » toute cette complexité.**

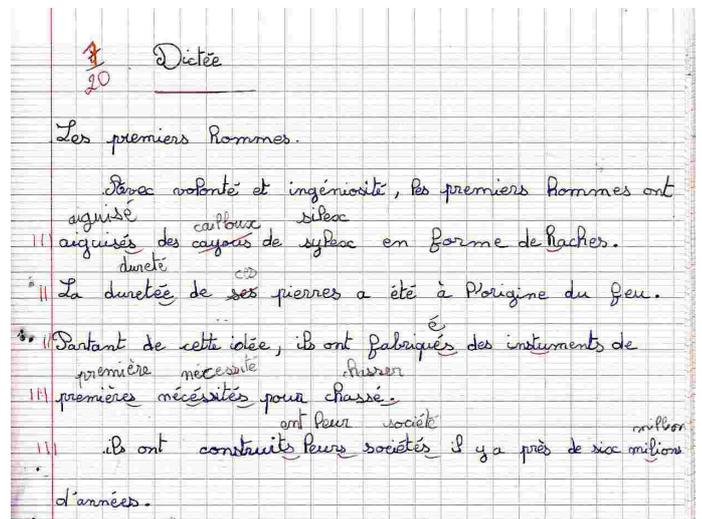
Dans le cadre d'un « traitement en gestion mentale » de ces difficultés, le travail avec les jeunes sur ce même exercice nous permet de les confronter avec l'ensemble de l'activité mentale, puisque cet exercice balaie toute la palette évocative, en partant de la forme des évocations (auditives, ou visuelles) en passant par les paramètres (lieu d'accueil des évocations : concret, codes conventionnels, liens logiques ou inédits) pour arriver au cadre spatial ou temporel.

Il faut ajouter à cela les passages obligés que sont les 5 gestes mentaux sollicités ici (l'attention bien sûr à tous les niveaux, la compréhension, la mémorisation, la réflexion et l'imagination) sans oublier les projets de sens.

Vaste programme, mais accessible, grâce à l'outil précieux qu'est le dialogue pédagogique : il va en effet nous permettre de faire émerger les fonctionnements individuels et donc de remonter à la source des « erreurs ».

Pour l'enfant, l'objectif dominant est souvent la note qui va résulter de la fréquence des traits rouges dont sera pourvu son « déchiffrement » souvent arbitraire à ses yeux. Il est donc indispensable de **mettre du sens dans l'exercice de dictée !**

Comme les phénomènes mentaux inhérents à cette activité ont été largement décrits par des spécialistes de grammaire et d'orthographe, je me bornerai dans cet article à présenter les stratégies que je propose (ou qui me sont proposées par mes élèves) lorsque nous « disséquons ensemble le monstre » (citation d'élève).



Dans un premier temps, nous réfléchissons ensemble à ce que c'est qu'une dictée (qu'est-ce qu'on me demande de faire ? (voir définition plus haut) et au sens de cet exercice (à quoi est-ce que ça me sert ? Pour quoi est-ce que j'ai besoin de savoir écrire correctement ?) Collecte de questions et de réponses d'élèves qui nous conduit ensemble à débrouiller cet écheveau et à aborder successivement les étapes dans des exercices variés. Je m'efforcerai au fur et à mesure de préciser l'intérêt de ces exercices à la lumière de la gestion mentale.

EXERCICE 1 : Destiné à des élèves sans difficultés caractérisées (mais même des élèves dyslexiques ont progressé grâce à cet exercice expérimenté en langue maternelle (anglais/ français/ allemand) et en FLE (Français Langue Etrangère) à partir de la fin du primaire (équivalent CM1/ CM2) et classes suivantes.

Je propose donc aux élèves, à la suite de la première prise de conscience sur la nature même de l'exercice, l'écoute d'un petit texte que nous allons soumettre ensemble à des opérations (mentales) diverses jusqu'à ce que la production écrite de ce texte soit entérinée par les élèves eux-mêmes (et à la fin par l'enseignant) comme étant conforme au message perçu.

L'exercice repose sur une dissociation systématique des activités impliquées :

Phase 1 : 1^{ère} écoute.

« Lecture cinéma » du texte en question – pour saisir la globalité - Projet de faire exister le sens du texte entendu dans sa tête.

« Je fais vivre dans ma tête ce que j'entends (je vois, je réentends...) ».

Première mise en place de la compréhension du texte et de la forme des évocations (visuelles, auditives).

Dialogue Pédagogique sur les évocations. Exploration du cadre Espace /Temps (histoire ou situation (s), film ou images ?).

Phase 2 : 2^{ème} écoute : « Je réécoute le texte phrase par phrase - énoncé dans les longues phrases par unité de sens - pour faire exister tous les détails et prendre tous les indices de sens ». (Evocations en P1/ P3, P4).

Phase 3 : 3^{ème} écoute :

« Est-ce que je peux faire maintenant exister dans ma tête **les mots** (en les voyant /en me les épelant) » ?

Bascule en P2 : d'abord pour les mots simples, puis les autres.

Quelques élèves écrivent ces mots au tableau (puis les effacent lentement lettre par lettre) ou l'épèlent à haute voix pour les autres, de façon à ce que des fonctionnements différents puissent se reconnaître ou s'installer dans l'une ou l'autre forme.

Phase 4 :

« *j'écris dans mon cahier la phrase ou le groupe de mots entendus* »

J'écris les mots comme je les ai dans ma tête et je contrôle qu'ils correspondent bien au sens que je leur ai donné (ceci peut se raccrocher à un travail antérieur sur les homophones qui respecte les mêmes étapes).

« *j'installe et je contrôle les indices de liens de sens (P3) (temps des verbes, terminaisons, singulier, pluriel etc.)* »

Toujours en cohérence avec la compréhension globale initiale :

« Lorsque je relis mon texte, ma phrase, est-ce que je retrouve mon histoire ou ma situation ? » (cf. image mentale en fin de phase 1)

« *Est-ce que le texte que j'ai écrit m'indique bien le lieu, les objets, l'époque et les personnes que j'avais installés dans ma tête à la lecture du texte ?* ».

Les élèves sont donc amenés à contrôler les accords en genre et en nombre, les terminaisons des formes verbales (personne et temps).

Phase 5 :

Ici, intervient une phase inhabituelle qui transforme volontairement « *le projet de vouloir couvrir de rouge le cahier de mon voisin et d'y trouver des fautes à tout prix* » en un **projet de communication**.

Il s'agit ici pour chacun de prendre conscience de son pouvoir et de sa responsabilité dans l'écriture (en faisant un lien entre les règles de grammaire qu'il croyait arbitraires et le sens qu'il transmet à son voisin : « *si je connais les règles de grammaire, je peux déterminer moi-même ce que je donne à comprendre à mon lecteur et suivant ce que j'écris, il va comprendre des choses différentes.* »

Pour ce faire, les cahiers sont échangés et les messages comparés (chacun avec son voisin, p.ex.) En cas de désaccord, les élèves justifient entre eux leur orthographe (rappel de règles, évocation de mots...).

Ce temps d'échanges est essentiel, car il transfère le pouvoir de l'enseignant (« *c'est toujours lui qui a la solution !* » - source de frustration et de sentiment d'injustice - sur l'élève : « *je dispose des moyens qui me permettent de communiquer ma pensée* » - source de pouvoir, de liberté, donc de plaisir.

Cet exercice peut paraître long et fastidieux, mais il se fait sur des textes assez courts. Il est destiné à entraîner l'enfant à balayer systématiquement tous les paramètres et à installer une gymnastique mentale, qui à la longue devient naturelle et le met en confiance, puisqu'elle le raccroche en permanence à du sens (à son sens).

Cet exercice n'est jamais sanctionné par une note, mais par le plaisir de l'échange pour la recherche du sens : « nous avons compris et communiqué la même information, et sinon, d'où viennent les différences ? »

L'enseignant reste en retrait pendant cette phase, n'intervenant que sur la demande des élèves pour conforter ou inciter à aller plus loin dans la recherche commune.

Exemple :

[Vinsanmilan dans unpreesanvindanlotr :] (« Vincent mit l'âne dans un pré et s'en vint dans l'autre ») (*Ceci est sensé être une écriture phonétique que je ne trouve pas sur mon ordinateur, pardon !*).

il y a différents petits textes de ce genre dans toutes les langues qui illustrent de façon amusante à quel point le code orthographique est le vecteur du sens.

(pour l'anecdote : certains de mes jeunes élèves ont traduit le code grammatical en « panneaux de la circulation » qu'ils installent -mentalement - sur les mots pour concrétiser le parcours cohérent de la phrase. Cela permet de mieux prendre conscience que chaque mot est affecté d'une information particulière (panneau « Singulier » ou panneau « Imparfait »), tels les petits **messages codés d'un jeu de piste qui vous amènent peu à peu au « trésor »**.

Si cet exercice illustre l'objectif de dédramatiser l'épreuve en permettant à chacun de s'en approprier le sens, d'autres exercices, qui poursuivent tous le même objectif proposent des variantes de ce principe de base.

Exercice 2- Copie à distance :

Exercice d'attention qui consiste à transporter en évocation un texte écrit placé à un endroit précis de la classe du lieu de perception au lieu de restitution.

Cet exercice permet à l'enfant de prendre conscience que la « forme » du transport (l'évocation) n'est pas anodine et qu'il faut passer par les phases évoquées ci-dessus. Le projet joue ici un rôle essentiel. (Si je ne transporte que des images concrètes, j'aurai sans doute du mal à retrouver l'orthographe).

Exercice 3 - La tête à l'envers :

Faire écrire le texte verticalement mot par mot de haut en bas (casser la routine et forcer l'attention, reconstituer les liens de façon consciente) même stratégie possible de bas en haut .

**Ex : Les singes
avaient cessé
leurs rumeurs.**

On installe artificiellement un ordonnancement spatial qui oblige l'enfant à quitter le flux temporel de la phrase et à reconsidérer consciemment les liens entre les différents éléments pour « produire du sens ».

Exercice 4 : Dictée « à l'ordinateur » ou en évocation du clavier.

Ce sont les élèves qui m'ont initiée à cette stratégie ! Mes « petits futés du clavier » se plaignaient toujours que la dictée manuscrite était pour eux un piège fatal alors qu'ils faisaient beaucoup moins de fautes lorsqu'ils écrivaient à l'ordinateur .

Je leur ai proposé alors d'imaginer qu'ils tapaient les mots sur le clavier avant de les écrire et le résultat a été pour certains spectaculaire !

J'aimerais à cet endroit ouvrir une discussion, car je ne suis loin d'être au bout de mes hypothèses : que se passe-t-il lorsque l'enfant transfère en évocation le texte sur le clavier de l'ordinateur ?

Pourquoi ce passage facilite-t-il le travail de certains ?
Pour certains sujets visuels, il pourrait s'agir d'un ancrage de l'évocation visuelle.

Le passage par les caractères d'imprimerie ne procède-t-il pas aussi d'une dissociation des étapes qui facilite le travail mental ?

Cette réflexion pourrait faire l'objet d'un nouvel article, d'un échange d'hypothèses sur ce qui va permettre au jeune d'être plus efficace en dictée en s'imaginant en train de taper sur le clavier de l'ordinateur... et ce serait aussi fort intéressant d'avoir des comptes-rendus de dialogues pédagogiques pour étayer ces hypothèses. Y a-t-il un point de départ kinesthésique dans leur évocation ?

Ont-ils « mémorisé un parcours dans leur main » pour certains mots ? Ou le fait de penser au clavier ne les mènent-ils pas davantage à se donner des évocations visuelles de certains mots (porteuses de l'orthographe), ce qu'ils ne pensent pas à faire spontanément en situation de dictée (répétition mentale auditive sur perception auditive) ce serait sûrement une expérience enrichissante !

A vos claviers, donc !...

Ces observations au cours de ces quelques expériences m'ont fait prendre conscience de ceci : à quel point cette épreuve redoutable peut-être transformée en une activité d'apprentissage à part entière. Acquérir la maîtrise de l'orthographe devient une conquête de liberté qui permet à l'apprenant de **communiquer son sens**. Après tout, il suffit de maîtriser la règle du jeu, non ?

Annie RAYNAUD, Toulouse, Ecole allemande.

S'entraîner à la dictée.

- Parce que tu vas t'entraîner à faire des dictées, ouvre « ta boîte à outils spéciale dictée »

* De quoi as-tu besoin pour écrire juste ?

* De l'orthographe des mots ?

* Des règles de grammaire ? **Quelles règles de grammaire n'appliques-tu pas habituellement ?** Quels signaux d'applications, quels bip bip! vas-tu déclencher ?
Ex : tu entends « **des** »...bip ! bip !...tu évoques le... **s** ou le **x** !

- L'entraîneur propose à l'apprenant de **partir gagnant**, c'est-à-dire d'évoquer la bonne note et donc la fin réussie et les moyens pour y arriver.

Je te donne le déroulement du travail de dictée :

- **1° étape** : je vais t'écrire les mots que tu pourrais ne pas connaître. Tu les mettras dans ta tête (**épellation et photo**) , puis tu les retrouveras dans ta tête sans les avoir sous les yeux.

- **2° étape** : je te lirai le texte une première fois en entier, tu l'écouteras, et dans ta tête, tu feras un film, des images ou te parleras de l'histoire, pour **comprendre le sens du texte**.

- **3° étape** : je te dicterai un morceau de phrase , tu **écouteras sans écrire** , stylo posé sur la table. Dans ta tête, tu feras l'inventaire de ta boîte à outils, et tu choisiras les outils correspondants.(*)

- **4° étape** : Tu écriras ce morceau de phrase de mémoire.

- **5° étape** : Je te dicterai la suite de la phrase, tu **écouteras sans écrire**, stylo posé sur la table ; dans ta tête tu feras l'inventaire de ta boîte à outils, et tu choisiras les outils correspondants.

- **6° étape** :Je relirai la phrase en entier et tu vérifieras en même temps qu'elle est complète.

- Et ainsi de suite phrase par phrase

Et maintenant en avant !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Jehl Marie Hélène, orthophoniste. Maurice Jehl Professeur en retraite. Pfirsch Marylène, psychologue. . Villaumé M. Josette, orthopédagogue.

D'après la « **Pédagogie des gestes mentaux** » . Ministère de l'Education Nationale . Ed Innovations Pédagogiques

NB :Il ne faut pas perdre de vue que cet exercice est ainsi décomposé pour faire prendre conscience à l'élève des différentes opérations nécessaires et qu'il faut viser la simultanéité progressive de toutes ces opérations.

(*) NDLR cf. de la GARANDERIE, Comprendre et imaginer p.46 à 51.

TRAVAILLER LES HOMOPHONES

Le travail sur les homophones est un temps où les enfants peuvent mettre ensemble des mots qu'ils ont découverts dans des temps et des contextes différents. C'est une activité de synthèse.

La seule raison de les rassembler se trouve dans **l'entendu**. Habités à rencontrer des liens de similitudes : les noms ensemble, les verbes ensemble, les déterminants ensemble, etc. Ils peuvent avoir ici l'occasion d'agir mentalement sur des liens de différences par un changement radical de point de vue. Il nous faut rappeler qu'en fonction de leurs « profils pédagogiques » certains enfants ont besoin de gérer des liens de différence pour accéder à des liens de similitude.

L'objectif de cette activité est d'amener les enfants à associer de façon de plus en plus rapide, à partir d'un « entendu », une forme orthographique à un contexte de sens. L'hésitation permanente sur la forme bloque trop souvent le passage à l'écrit. Il s'agit de leur faire vivre un sentiment de maîtrise progressive de la forme d'un écrit. Le faire sous forme ludique, en explicitant les moyens mentaux créatifs à leur disposition, contribue à nourrir leur motivation à l'écriture.



Le protocole qui suit est proposé pour une classe de fin de primaire, mais il a été testé avec succès dans des groupes de collégiens en stage de méthodologie. Il est tout à fait utilisable en entretien individuel ou séance d'orthophonie.

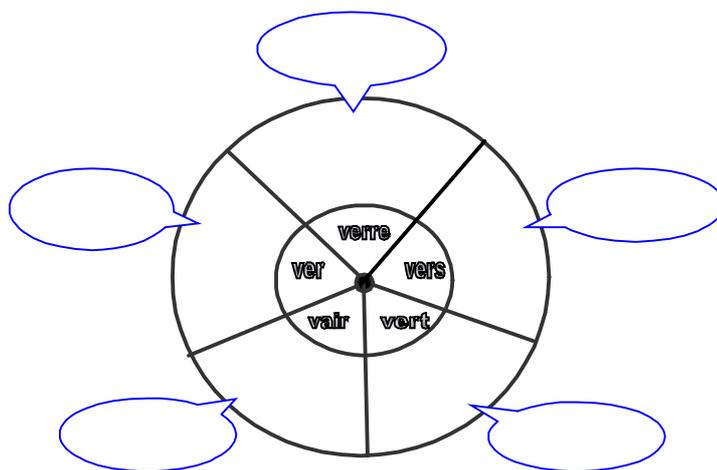
Proposition de protocole de travail sur les homophones

- Proposition d'évocation sur un mot entendu : « Je vais vous dire un mot et vous allez observer ce qui se passe dans votre tête »,... « Si je vous dis par exemple ... vert ! »... Très souvent les enfants demandent : lequel ? l'enseignant répond qu'ils ont le choix. Laisser un temps silencieux d'évocation ...
- Dialogue pédagogique sur la **forme** évocative pour habituer les enfants à s'observer dans leur activité mentale et à s'enrichir des découvertes des autres : « Comment y avez-vous pensé ? en images ? en mots ? en sons ? en impressions ? en mouvements ?... » Ce dialogue doit accueillir sans la moindre critique toutes les formes évocatrices, en particulier concrètes (Paramètre 1), vécues par les enfants.
- Dialogue sur le sens porté par ces évocations et collecte orale des différents sens possibles sur cet entendu.
- Questionnement et échange sur les orthographes associées aux différents sens.
- Distribution du schéma centré portant toutes les formes possibles orthographiques. (Savoir que sur cet homophone il n'y a que 5 possibilités est rassurant pour nombre d'enfants.)
- Chaque enfant est invité à faire dans sa tête un lien logique (Paramètre 3) ou un lien original (Paramètre 4) entre une forme orthographique (Paramètre 2) et l'évocation de sens concret (Paramètre 1) qu'il en a eu pour compléter le mandala par des dessins, des symboles ou des exemples. Un petit dessin, même insatisfaisant pour l'enfant, doit être encouragé car c'est une occasion de faire un lien entre le sens signifié et le signifiant orthographique souvent ressenti comme arbitraire. Il faut encourager les enfants à laisser aller leur imagination en s'y faisant plaisir, à ajouter de la couleur pour développer leur créativité et faciliter le travail ultérieur de mémorisation. De toutes façons cette fiche, ils ne la complètent que pour eux, à des fins de mémorisation et pour personne d'autre ! L'essentiel est qu'ils se comprennent.

- Dès que les schémas sont complétés, l'enseignant peut demander à tous les enfants de retourner les fiches. Il choisit de dire des phrases contenant l'homophone, impose un temps de recherche silencieuse pour laisser à chacun le temps du choix de l'orthographe et interroge toute la classe puis tel ou tel enfant... sous forme de jeu.
- Mise en projet de mémorisation de la fiche pour être capable de redonner chacun de ces mots demain, un autre jour, dans une dictée, un texte rédigé,... d'inventer une phrase courte et simple à proposer le lendemain à toute la classe en dictée.

Une interrogation peut être construite en faisant un choix au hasard dans les phrases inventées par les enfants. L'enseignant se donne le droit de laisser de côté pour un temps les phrases qui lui semblent trop complexes mais peut les soumettre ultérieurement hors évaluation notée, oralement ou en travail de groupe. Faire participer chaque enfant au choix d'une évaluation du travail écrit nourrit sa motivation à l'écriture.

A Géninet



Adapté du livret :
« Graphismes et mandalas d'apprentissage, cycle 3 », éd RETZ, 2006

PERPLEXITÉ Je me permets d'émettre une réserve pédagogique et linguistique sur cette activité . Même si elle est largement pratiquée - et peu souvent selon le protocole proposé, qui a, lui, le mérite de permettre à l'enfant de personnaliser le travail sur les homophones, c'est cette activité même qui me laisse perplexe.

Pourquoi vouloir mettre ensemble des mots qui n'ont en commun que le son- et encore ! (et, est, ai, haie... en fait ne se prononcent pas exactement de la même manière, pas plus que père et paire - voyelles plus ou moins longues, plus ou moins ouvertes) mais que le lexique et le rôle grammatical séparent... qu'en fait tout sépare et justement les orthographes différentes en sont un témoignage... L'orthographe n'est pas "arbitraire" mais elle témoigne d'origines différentes et de volonté de discriminer (accents, par ex) des mots que les évolutions phonétiques ont rendu proches quant à "l'entendu".

Baucoup pratiquent cette activité sur les homophones, alors autant que cela soit fait en "gestion mentale", selon les étapes proposées dans le protocole ...! Cependant un complément de réflexion avec des notions "espace /temps ; état/ transformation ", ainsi qu'avec l'origine et l'histoire des mots, permettrait de proposer des activités structurantes pour des élèves qui ne sont plus en primaire !
Michelle LUCIANI

Apprentissage de l'orthographe d'usage

Hé oui ! notre orthographe n'est guère transparente comme l'est celle du Finnois qui se base sur la correspondance d'un graphème pour un phonème. Mais quitterions-nous, pour autant, notre « douce France » pour la froide Finlande ? Alors, comment aider ces milliers d'enfants en mal d'orthographe à se jouer de nos particularités orthographiques ?

L'expérience prouve, s'agissant du vocabulaire d'usage, thème de cet article, qu'on aborde efficacement le problème en cherchant à promouvoir l'habitude mentale d'évoquer les mots, comme le font ceux qui ont une orthographe dite « naturelle ».

Avant d'aborder l'aspect technique de la question, jetons quelque éclairage sur le sujet.

Par exemple, comprenons qu'en utilisant les seules vingt-six lettres de l'alphabet latin pour écrire des mots qui se prononcent avec une quarantaine de phonèmes, cela ne pouvait pas aller. Pour combler ce déficit d'une grosse dizaine de lettres, nous avons fabriqué cent trente-trois graphèmes : o - au - eau ... voire plus de cinq cents, si nous comptons les ault, aud, aux... et autres fantaisies. Ne parlons pas de l'apport des langues venues d'ailleurs, de la volonté, plus ou moins justifiée, de nos chers grammairiens de signifier l'étymologie grecque et latine dans l'orthographe des mots français... Bref, un vrai défi quotidien à dépasser.

Or, ce qui caractérise les sujets ayant une bonne orthographe, c'est leur capacité à évoquer toute indication orthographique nouvelle en toutes circonstances et ce, tout au long de leur vie (puisque nous sommes toujours amenés à compléter notre lexique)...

Plus tôt cette habitude est prise, plus vite les capacités orthographiques s'étofferont. Cependant, si ce n'est pas le cas par absence d'évocation des mots, l'habitude en question peut s'installer à tout âge, à condition de respecter un cadre précis de Gestion Mentale donnant de surcroît une importance essentielle au temps. L'idéal serait d'adopter cette pédagogie très ritualisée dès la fin de la dernière année de maternelle, de telle sorte que les enfants arrivent au CP en connaissant la nécessité du travail mental et puissent vivre l'accès au P2 comme une promotion jubilatoire et non comme une perte, eux qui, jusqu'alors, ne donnaient sens qu' au P1 pour comprendre, découvrir et inventer le monde.

Entrons dans le vif du sujet en décrivant plus précisément **la démarche**.

Partons d'un mot de trois lettres, familier aux enfants et riche de sens par tout ce qu'il suggère, comme le mot « **mer** ». Etablissons un dialogue pédagogique afin d'amener les enfants à prendre conscience du contenu et de la richesse de leurs évocations : des paysages marins, du bruit et du rythme des vagues, des odeurs iodées, des saveurs salées, de l'eau glissant sur leur corps ... Cette étape est aisément vécue et la bonne ambiance amène naturellement l'intérêt des enfants à focaliser leur attention sur ce qui se passe dans leur tête. Ils sont vraiment en attente de la suite.

Alors, **avec une certaine emphase, annonçons qu'ils vont gagner un nouveau pouvoir, à l'image des grands, en mettant aussi des lettres dans leur tête.**

Le mot « **mer** » est écrit au tableau et, pour autant qu'ils sachent déjà écrire les lettres, invitons la classe à reproduire le mot dans l'espace puis sur l'ardoise ou le cahier, ensuite décrivons les lettres ou épelons suivant l'âge pour qu'ils répètent ce discours et laissons leur du temps pour bien voir le mot sur le tableau, sans rien faire.



Maintenant proposons de choisir le moyen qui leur semble le plus facile et le plus efficace pour faire exister mentalement le mot. Il y aura, parfois avec maintenance du P1, ceux qui vont ressentir ou/et évoquer le geste d'écriture, ceux qui réentendront l'épellation ou s'entendront épeler, ceux qui reverront le mot écrit, sans compter ceux qui mixeront plusieurs procédures.

Il arrive que **le passage P1 – P2** s'avère laborieux et qu'il soit alors impérieux de **proposer la médiation d'un P3 ou d'un P4** pour dépasser l'obstacle. Pour le P3, nous disposons de ressources telles que l'étymologie, les mots de la même famille, les moyens mnémotechniques... Pour ceux qui s'appuient sur un P4, les inciter à inventer des calligraphies variées tout en respectant les lettres et leur ordre (taguer le mot sur un cahier), à découvrir un lien inédit entre le sens et la forme du mot (coller le « m » sur une vague), se raconter des histoires, jouer avec les sons et les mots comme de les classer dans des catégories amusantes... Bien entendu, ce travail doit tenir compte de la forme des évocations : schémas centrés ou pas, présentation verticale ou horizontale, verbalisation réitérée etc.

Dernière étape, apprenons leur à mémoriser en visant l'anticipation de la restitution sans oublier d'anoblir leur imaginaire d'avenir vers leur vie entière et pas seulement sur un usage scolaire. Ils doivent savoir aussi qu'ils ont la possibilité si le mot leur échappe de faire revenir le moment de l'apprentissage pour récupérer l'information.

Considérons cette démarche comme seulement l'entrée dans un processus ; une suite est nécessaire. Il va falloir, en effet, respecter le besoin de récurrence des enfants pour créer l'habitude mentale qui leur permettra d'évoquer spontanément tout mot nouveau : acquis essentiel non pour la seule orthographe mais aussi pour toute une scolarité.

Il s'agit donc de **proposer un rituel** constitué d'étapes successives au cours desquelles l'enfant est invité chaque jour et cinq jours par semaine à évoquer un mot nouveau (deux à partir du CE1), à réviser mentalement le ou les mots appris la veille et ceux appris sept jours plus tôt. Cela fait donc trois mots (ou six) par jour à apprendre ou à réviser. Toutes les quatre ou cinq semaines, semaine blanche : pas de mots nouveaux, mais travail évocatif sur les mots du mois et les mots des six mois précédents. Ces dix mots par semaine suffisent largement pour promouvoir une base orthographique correcte (3000 mots en 6^{ème}).

Apprendre l'orthographe d'un mot

Diagram illustrating the syllable breakdown of three words:

- un avion**: 6/8/03 (Syllables: un, a-vion)
- un cadeau**: 6/8/03 (Syllables: un, ca-deau)
- Méditerranée**: 7/8/03 (Syllables: Mé-di-terra-née, marked with a red star)

Chaque jour 5 jours par semaine

- Evoquer deux mots nouveaux
- Evoquer les deux mots appris la veille
- Evoquer les deux mots appris 7 jours plus tôt

Semaine blanche toutes les 4/5 semaines

- Evoquer les mots du mois
- Evoquer les mots des 6 mois

A chaque étape, inciter l'enfant à s'imaginer capable de faire revenir les mots dans sa tête pour la fois suivante.

Dicter 5 mots à la fin de chaque semaine.

si >0 ★
si <0 ●

Fiche sur l'apprentissage de l'orthographe d'usage – F. PAGÈS

NB. Si l'enfant a un bon P3 on peut privilégier l'étymologie, comme ci-dessus. Mais un autre découpage est possible : médi-ter-ranée. Il correspond à une règle qui préconise de séparer les doubles consonnes entre la fin de la première syllabe et le début de la suivante, pour obliger l'enfant à prendre en compte les 2 consonnes ainsi séparées et donc mises en valeur. Ex : com-mer-ce.

Un contrôle est effectué à la fin de chaque semaine sur cinq mots choisis au hasard dans son classeur. Ce parcours oblige l'enfant à se projeter constamment vers un imaginaire d'avenir toujours plus lointain, ce qui assurera la mémorisation à long terme.

Ce classeur constitué de feuilles format A5, joue un rôle important. Chaque page porte seulement trois mots, éventuellement illustrés, disposés verticalement, où chacun peut donc s'appuyer soit sur l'espace, soit sur la linéarité du temps. A chaque vignette correspond un calendrier de cinq cases pour noter la date, colorier le stade de l'apprentissage, le résultat des contrôles (un point pour l'échec, une étoile pour la réussite). Chaque enfant fait ainsi le point sur son travail et assume la responsabilité de reprendre ce qui n'a pas été acquis.

Les mots choisis doivent participer de la vie de la classe, mots du texte travaillé, de la leçon de mathématiques ou d'histoire... Mots nécessairement courts pour les néophytes, découpés et appris par syllabes, par groupes, éventuellement disposés verticalement, car l'expérience montre qu'on ne peut pas évoquer plus de trois, quatre, cinq signes à la fois quand on ne connaît pas, ce qui explique la nécessité de la syllabe, des classes dans la numération

Cette démarche est contraignante et exige de tous un engagement certain. Mais les résultats sont probants (souvent au bout de six mois) et ce qui est difficile pour les familles l'est beaucoup moins **dans le cadre scolaire où la journée est ritualisée** ; apprendre deux mots nouveaux après la récréation du matin semble tout à fait naturel aux enfants. Il est entendu que les plus grands devront prendre en charge leur apprentissage sous l'impulsion du professeur.

Aucun enfant en difficulté ne peut se soustraire à un long effort pour apprendre l'orthographe d'usage. Le travail proposé dans cet article vise à promouvoir une pédagogie spécifique pour conquérir les automatismes mentaux qui lui faciliteront cette tâche et le rendront autonome tout au long d'un cursus qui le fera aller de la copie à une expression écrite efficace.

Ce parcours est une première étape dans l'acquisition de l'orthographe, la langue ne pouvant être réduite au seul vocabulaire. Il faut aussi s'attaquer à l'orthographe grammaticale... mais ceci est une autre histoire...

France PAGÈS, orthophoniste



J'ai toujours regretté que les articles publiés par le passé dans la lettre Initiative et Formation n'aient pas provoqué davantage d'échanges avec les lecteurs, hors les conversations d'ordre

privé. Cette première lettre « nouvelle formule », dont je salue ici la qualité tant dans la forme que dans le fond, et surtout l'article d'Yves Lecocq me donnent l'occasion de rompre avec cette mauvaise habitude. Et comme je le connais et que je l'apprécie, je m'adresserai directement à l'auteur.

Cher Yves, ton travail apporte une pierre importante dans la recherche commune autour de ces activités de la réflexion et de l'expression écrite si capitales pour la réussite de nos élèves. J'ai été touché que tu te réfères aux articles que j'ai écrits dans les numéros précédents de la « vieille formule », notamment celui sur l'apprentissage de la réflexion dans la lettre numéro 78 (consultable sur le site de la Fédération, au coin « Lectures »). C'est en effet un sujet que j'ai particulièrement travaillé au long de mes années d'activité professionnelle.

Avant d'aller plus loin, pour les autres lecteurs, il faut que je précise que je ne suis pas enseignant et n'ai donc pas à ce titre la charge directe de la préparation aux examens officiels. Néanmoins, depuis quelque trente années je pratique l'aide à la méthodologie de travail scolaire auprès d'élèves de fin de collège et de lycée, aussi bien en petits groupes, qu'en demi-classe ou classe entière, et évidemment en face à face, jusqu'en Terminale, et parfois au delà, Parallèlement, j'anime depuis plus de vingt ans des formations d'enseignants de ces mêmes niveaux, en gestion mentale explicite ou plus largement en pédagogie générale. Dans ces deux volets

de mon activité, j'ai évidemment mené de front pratique et recherche, en Gestion Mentale entre autres, les deux s'alimentant constamment sans que je puisse dire lequel prédomine. C'est ainsi que j'ai pu pointer les erreurs commises par les élèves comme par les professeurs au sujet de ces compétences centrales que sont le « réinvestissement des acquis dans la résolution de problèmes par une réflexion méthodique, et sa communication orale ou écrite ». C'est bien là que je les vois buter de manière constante, des deux cotés de « la barrière ». Ce qui suit est donc le fruit de cette expérience que je tente de mettre à la disposition des élèves ou de leurs enseignants, et parfois des deux ensemble, ce qui est l'idéal !

Pour en venir à ton article, l'idée de définir les différents rôles que l'élève est invité à jouer dans l'activité de réflexion et de rédaction est très intéressante. Elle permet en effet de désacraliser la réflexion, trop souvent assimilée à l'exercice de l'intelligence, comme si celle-ci était en prise directe avec le réel (ce qui provoque tant de trouble chez certains EIP lorsque « ça ne marche plus »). En donnant ainsi à la réflexion cet aspect de « jeu », on la dédramatise et on la rend accessible à un apprentissage précis et accessible à tous. Je retrouve dans l'articulation de ces rôles différenciés, certaines des étapes que j'avais décrites. Un léger bémol toutefois : l'étape de la problématique me semble un petit peu négligée. Elle n'intervient pas seulement au niveau du lycée, mais bien longtemps avant. Toute consigne, aussi simple paraisse-t-elle, nécessite une interprétation « problématisante » : il faut se demander ce qu'il convient de traiter et comment on va le faire. À mes yeux, décider, dans un problème d'arithmétique de primaire, de l'opération qu'il convient d'effectuer pour répondre à la question de l'énoncé est bien une problématique. Ou encore de reconnaître un participe passé dans la dictée et d'y appliquer la bonne règle d'accord. À y regarder de près les rôles de chercheur d'idées et d'organisateur sont bien difficiles à tenir sans le fil conducteur d'une problématique bien posée : comment résoudre avec ces

rôles, aussi bien tenus soient-ils, un problème qui n'aurait pas été reconnu et correctement défini dès le départ ? Certes, tu la considères comme étant « à la croisée des chemins des quatre rôles » et exigeant « une interaction étroite entre eux ». Il resterait à préciser les liens de cette croisée et la dynamique de cette interaction. Mais sans doute le feras-tu prochainement ?

Par ailleurs, même si ce point n'est pas à négliger et justifie une bonne partie des apprentissages, notamment l'accumulation répétitive de situations de résolution de problème, en ne faisant intervenir, même pour des réflexions à « processus bref », que des « procédures de résolution » mémorisées, et « restituées à l'identique », on limite considérablement les possibilités de créativité et d'innovation si intéressantes à développer chez les jeunes aujourd'hui. Dans la réflexion, ce qui est en jeu c'est un transfert d'acquis, anciens ou récents, à des situations nouvelles et inconnues ; mais c'est aussi un appel à se préoccuper d'acquérir de nouveaux outils pour faire face à des situations dont le monde d'aujourd'hui nous fait voir qu'elles changent considérablement et très rapidement. N'est-ce pas dans cette compétence que réside en bien grande partie ce que la société attend d'une formation scolaire réussie ? Réfléchir ne peut plus être une sorte de « copier coller » qui resterait enfermé dans le cercle restreint du jeu « scolaire », au sens où l'on entend ce qualificatif lorsqu'on l'emploie un peu péjorativement pour parler d'un élève qui manque un peu d'ouverture d'esprit ou d'originalité... N'est-ce pas elle, également, ainsi que la suivante, que l'on tente (avec difficulté c'est vrai, et bien trop tard) de développer par la pratique des TPE en 1^o et Terminale ?

Je trouve aussi très pertinent le dédoublement auquel l'élève est appelé dans une activité de vérification et de contrôle de ce qu'il produit par sa réflexion. Cette attitude intérieure ne peut être que l'effet d'une longue formation. En revanche je ne peux qu'être en désaccord avec le positionnement suggéré à l'élève de « s'interroger en permanence sur les attentes du professeur concernant la tâche qu'il est en train de mener car en tant que correcteur c'est bien dans sa peau que celui-ci ose essayer de se mettre ». Je réagis d'autant plus que cette invitation est répétée à plusieurs reprises dans l'article. Dès l'introduction, tu parles d'inversion des rôles habituels : «...l'élève jouant à celui qui sait, apportant des connaissances... à son professeur... ». Même avec une grande bonne volonté bien des élèves ont beaucoup de mal à imaginer cette situation ! Un peu plus loin, le « rédacteur » est invité à rendre ses idées « présentables, voir même séduisantes, aux yeux du correcteur », ce qui précise le projet, décrit quelques lignes auparavant, de « communiquer sa réponse de manière la plus compréhensible voire la plus persuasive possible ». Tout à fait d'accord, mais à qui ? Puisque tu m'as fait le plaisir de lire mes articles, tu n'as pas pu ne pas voir que j'ai insisté de façon répétitive sur le fait qu'il faut s'efforcer de détourner l'élève de l'idée qu'il écrit pour son professeur ou pour un correcteur. On retrouverait alors le projet archaïque et régressif de restitution, déguisé, ennoblé du fait de l'activité réflexive : « le professeur veut voir si j'ai bien compris », « ...si j'applique bien les méthodes (de composition, de rédaction) ». C'est vrai que tu fais allusion à cette difficulté en signalant que quel que soit le rôle privilégié

par l'élève, il court le risque de produire une « expression peu compréhensible » ou de ne pas se préoccuper « de construire de manière cohérente et de rédiger soigneusement ». Ce n'est pas tant, à mon avis, qu'il néglige l'un ou l'autre des rôles, mais bien plutôt qu'il se trompe sur la véritable cible de sa communication, voire même qu'il n'en n'a aucune. Si l'on veut restaurer un sens à l'apprentissage de l'écrit, il faut s'efforcer de montrer aux élèves que la finalité de cet apprentissage n'est pas de « faciliter au correcteur la correction des copies le jour de l'examen » comme le pensent tant d'adolescents... Passe-t-on 15 ou 16 ans de sa vie à apprendre à écrire correctement uniquement pour satisfaire les exigences d'un professeur ou pour le besoin supposé d'un correcteur pressé ?

Finalement, ce qui me paraît manquer à ton excellent modèle, c'est un cinquième rôle : celui de « communicateur ». Ce rôle exige de l'élève non plus un seul dédoublement mais une véritable décentration : il n'est plus centré sur lui-même et sa propre réflexion, dans laquelle s'exprime les autres rôles, mais bien sur le besoin supposé de ses lecteurs éventuels ou imaginaires. Sa réflexion prend alors une nouvelle direction : ce n'est plus son propre besoin de résoudre un problème qui doit le guider mais bien le besoin anticipé de la compréhension des autres, ses pairs, pour le compte de qui il est supposé s'exprimer, sous le regard formateur et évaluateur de l'enseignant. On notera d'ailleurs que la réflexion étant une activité purement intérieure, ce qui est finalement évalué du travail de l'élève, la seule partie visible et observable : c'est sa production écrite ou orale. On m'objectera que ce n'est plus là l'affaire du geste de réflexion. De fait, on n'est plus à ce moment-là du travail dans la stricte résolution du problème posé par l'énoncé. On est dans un autre « moment », celui où le fruit de la réflexion accomplie est transmis à d'autres que soi-même, de manière claire et convaincante, ce qui prépare les situations réelles de la vie sociale ou professionnelle où constamment on a à exercer cette compétence : résoudre des problèmes complexes et nouveaux et faire valoir aux autres, par oral ou par écrit, les solutions que l'on estime les plus adaptées à la situation.

Alors de deux choses l'une :

- ou bien le geste de réflexion à l'école doit comporter une phase de communication pour être réussi (ce qui est la réalité). On se trouve alors devant une double réflexion : la première pour résoudre le problème posé par l'énoncé ; la seconde pour résoudre un autre problème : « comment me faire comprendre le mieux possible par mes lecteurs ? ». Avantage : la distinction rigoureuse de ces deux moments est à la base de l'organisation du temps de ce type de travail, lors d'un examen par exemple.
- ou bien, après le geste de réflexion appliqué à la résolution de problèmes, doit être accompli un nouveau geste mental nécessitant un mouvement spécifique de décentration, dans l'espace vers « les autres » et dans le temps, présent pour l'oral, futur pour l'écrit : le « geste de communication ». Mais cela ouvre un nouveau champ de travail et de recherche. L'objet d'un prochain article ?

Cordialement à toi, Guy SONNOIS

ÉCHOS DES ASSOCIATIONS IF

Nous avons le plaisir de vous annoncer la création de l'antenne **IF CORSE**. L'association est domiciliée près de St Florent. Un cycle de conférences est prévu pour la rentrée 2007/08 ainsi qu'un stage d'initiation. Les dates seront disponibles sur le site www.ifgm.org

Pour tout renseignement, contactez : IF CORSE
Forum de la vie associative - 20232 OLETTA
04 95 39 03 42 ou ifcorse@wanadoo.fr

IF PARIS ILE DE FRANCE : Présent et Futur

« Après une année d'existence, IF Paris Ile de France est en plein essor. Nous avons eu le plaisir d'accueillir Antoine de la Garanderie une matinée où l'évocation tactile déclencha des mouvements cérébraux au sein du groupe ! Nous le remercions de nous avoir fait vivre ces moments forts et enrichissants ». Isabelle Grouffal

2007/2008 des stages prometteurs sont mis en place, animés par Armelle Géninet :

- *Dialogue pédagogique et projets de sens,*
- *Rôle et place de l'imagination dans l'apprentissage*
- *Gestion Mentale et Mathématiques à l'école.*



IF NORMANDIE

Gestion mentale, motricité, et activité sportive.

Comment trouver des professeurs d'EPS pour les stages de jeunes ? C'est de ce besoin que nous sommes partis pour imaginer une nouvelle formation. Mais nous voulions élargir et la finalité et notre public. C'est ainsi que nous avons proposé de « **vivre et analyser le rôle du mental dans la motricité, l'éducation et la performance sportive** ».



Quinze personnes ont répondu présentes au lancement de cette nouvelle formation : des étudiants en psychomotricité, des animatrices de clubs de Gymnastique Volontaire, des professeurs d'EPS et même leurs collègues, enseignants en Français ou en Mathématique.

La formation s'est d'abord déroulée en Normandie sous l'œil vigilant, et toujours sportif, d'Antoine de la GARANDERIE, puis un week-end de mars à Paris. Cette proposition se renouvellera dans le futur.

Martine CLAVREUL et Raphaël HAMARD

Echos du projet européen « Co-nai-sens »

Projet Comenius 2.1 (programme Socrates).

Le projet arrive doucement à son terme, puisqu'il s'achève à la fin de septembre 2007.

Pour rappel, il a comme objectif de faire connaître la gestion mentale en ciblant une des notions - clés : l'évocation, grâce à une série de témoignages, d'exemples, de séquences de leçons ou d'animations, etc. et avec un minimum de cadre théorique. L'essentiel est de montrer la gestion mentale en action sur le terrain et d'utiliser comme moyen toutes les ressources des nouvelles technologies (documents flash, power point, films, DVD, CD, etc.).

Les productions sont en cours d'achèvement : les témoignages montrent la gestion mentale à l'œuvre à tous les âges : depuis les tout petits (à partir de 18 mois) jusqu'à l'âge adulte.

Les 11 partenaires ont fourni un énorme travail pour arriver à ces résultats. En outre, une ambiance agréable, respectueuse et très constructive règne toujours lors des rencontres et échanges qui ponctuent ce projet.



Lors du comité 3 à Prague, Claudie Berckmans présente au groupe quelques images du travail du Lycée St Thomas d'Aquin

Si vous voulez tout savoir (le contenu des rencontres, comment le projet est évalué, comment il se déroule, etc.) consultez le site www.conaisens.org qui est le site-chantier du projet. Quelques productions s'y trouvent déjà.

Afin d'assurer la dissémination des productions, IF Belgique souhaite présenter ces productions à un public très large : c'est pourquoi **les 23 et 24 août 2007**, elles seront montrées dans les locaux de l'école Arc-en-ciel à Bruxelles. Si cela vous intéresse, les renseignements pratiques se trouvent sur le site d'IF Belgique : www.ifbelgique.be.

Hélène Delvaux Pour IF Belgique – ifbelgique@yahoo.fr

Site des associations Initiative et Formation : www.ifgm.org

- IF. ARMOR** Tel : 06 82 95 40 17
geninet@atlantique-line.fr
- IF. BORDEAUX** Tel : 05 56 96 21 37
gestion.mentale@free.fr
- IFCORSE** Tel : 04 95 39 03 42
ifcorse@wanadoo.fr
- IF. COTE D'AZUR** Tel : 04 93 53 53 45
ifcotedazur@hotmail.com
- IF. LANGUEDOC ROUSSILLON** Tel : 04 67 72 35 20
gprouis31@aol.com
- IF. MASSIF CENTRAL** Tel : 04 70 05 07 85
b.meyrand@cegetel.net
- IF. MIDI PYRÉNÉES** Tel : 05 61 20 36 52
ppebrel@free.fr
- IF. NORMANDIE** Tel : 02 31 84 62 31
ifnormandie@wanadoo.fr
- IF. PARIS ILE DE France ...** Tel : 06 88 47 40 76
if.pif@wanadoo.fr
- IF. PARIS OUEST** Tel + fax : 04 77 78 04 97.
glickmann.matthieu@wanadoo.fr
- IF. OUEST** Tel : 02 31 47 47 83
if.ouest@libertysurf.fr
- IF. PROVENCE** Tel : 04 42 28 91 77
ifprovence@wanadoo.fr
- IF. RHONE ALPES** Tel : 08 77 00 93 99
ifrhone-alpes@wanadoo.fr

Les associations IF en Europe

- IF. BELGIQUE** Tel : 00 (32) 04 387 71 27
ifbelgique@yahoo.fr

INITIATIVE ET FORMATION ARMOR ouvre une antenne à Abidjan

Dès 1995 la Gestion Mentale a été largement diffusée à Abidjan. Pendant 7 ans de nombreuses formations ont été animées (par Armelle GÉNINET) dans des établissements scolaires : Lycée Français Blaise Pascal, Collège international Mermoz, Ecole Américaine ainsi qu'à l'A.P.I. (Association des Psychothérapeutes Ivoiriens).

En février 2002, Antoine de la GARANDERIE était lui-même intervenu dans ces différentes structures. Il y avait donné plusieurs conférences. La guerre de l'automne 2002 allait malheureusement interrompre cette belle aventure.

Dominique TANOË, formatrice en Gestion Mentale et secrétaire de IF Armor depuis la création de l'association, s'est réinstallée à Abidjan. Elle y propose des entretiens méthodologiques individuels et des rééducations mathématiques en Gestion Mentale. Pour relancer la formation des enseignants et parents d'élèves elle a organisé une conférence pour tout public en avril. Des projets de formation sont également en cours pour deux établissements scolaires à la prochaine rentrée des classes ainsi qu'un stage de méthodologie pour des lycéens.

Nous adressons tous nos vœux à Dominique et à l'équipe qu'elle ne tardera pas à former.

Formation à la Pédagogie de la Gestion mentale Au Lycée Français International "Victor Segalen" À HONG KONG

Chaque année, lors des vacances de février, le Lycée Français organise trois jours de formation à l'intention de son personnel. Sept formations sur des sujets divers sont organisées en parallèle.

Cette année 20 enseignants, de la maternelle à la classe de terminales, ont choisi une initiation à la Pédagogie de la Gestion Mentale. Deux orthophonistes se sont jointes au groupe.



Compte tenu de l'hétérogénéité des stagiaires et du peu de temps, le stage a ciblé les concepts de base : Perception – Evocation – Projet et travail sur les actes d'attention et de mémorisation.

Les stagiaires ont participé avec enthousiasme à cette « découverte d'eux mêmes et des autres ». Ils ont déjà demandé une suite pour 2008.

Pour ma part la découverte de « ce bout d'Asie si particulier » fut un moment surprenant bien agréable auquel s'est ajoutée la joie de faire découvrir la Gestion mentale à l'autre bout du monde.

Christiane PÉBREL, formatrice en GM.

Mail reçu le lendemain de mon retour en France :

« Dès mon premier cours le lundi suivant les jours de stage, j'ai fait une séquence de mémorisation avec les Terminales, inspirée de vos pratiques... Dans la foulée, les Secondes y sont passées aussi ! Ça a très bien marché ! A l'année prochaine ! »
Amicalement. *Irmgard*

Actualités de la FÉDÉRATION

Regroupées depuis 1994 au sein d'une FÉDÉRATION internationale nos associations fonctionnent selon la loi de 1901 (association à but non lucratif). Elles ont développé et diversifié des stages pour adultes et pour jeunes : stages de base, stages de spécialisation... **La FÉDÉRATION organise la seconde UNIVERSITE D'ETE du 6 au 11 juillet 2008 à La Baume (Aix en Provence).**

Publications récentes :

- Articles « **Apprendre à apprendre** » « le discours de la méthode » de Maryline BAUMARD qui a suivi Y.LECOCQ à l'IUFM de Rouen, et Fabienne RUCK au Collège de Vernon. **Monde de l'Éducation**, n° 357, avril 2007.
- Les produits malins, fascicule sur les tables d' IF OUEST
- Puzzle mandala pour apprendre les tables d'A. Géninet

**Colloque de l'Institut International de Gestion Mentale :
Le dialogue pédagogique et le discours intérieur de l'apprenant.
20-21 octobre 2007 – St Maur des Fossés (Paris). contact : iigm.org**

Prochains numéros : Les participes passés – Enseigner avec la gestion mentale de la maternelle à l'université. TIC et gestion mentale...
Merci d'envoyer vos fichiers à ifnormandie@wanadoo.fr
Photos : de FERRON, CLAVREUL, PEBREL, COQUIN, DELVAUX .