

Sommaire :

Hommage à Michèle VERNEYRE p.2 et 11
 Le patrimoine, pont vers le monde p.3, 4, 5
 Les sens d'un accord p. 6, 7, 8, 9
 Université d'été 2008 p. 10
 Echos des Associations p. 12

La Lettre d'IF

Décembre 2007

Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux



EDITO / EVEIL DES SENS ET EVEIL AU SENS

Lorsque nos sens s'ouvrent au monde, nous sommes sur la voie de l'accès au sens.

Souvent je pose cette question aux enfants comme aux adultes: imaginons une personne qui n'ait aucun des cinq sens, que pourrait-elle connaître du monde et des autres ? ... Rien. Nos sens sont les portes d'entrée de la connaissance.

Cependant les messages perceptifs, informatifs, nous sollicitent en permanence, et nous submergent parfois. Or seuls seront gardés ceux que nous choisirons car ils auront pour nous un sens.

Dans cette lettre nous découvrirons d'abord le grand travail d'ouverture et de recherche d'une pionnière de la mise en œuvre de la gestion mentale, Michèle VERNEYRE. Puis nous lirons une approche peu commune qui a pour objet d'éveiller les sens : ils seront tous sollicités pour suivre le guide à la découverte du patrimoine. Ensuite nous poursuivrons la quête du sens en nous interrogeant sur l'accord des participes passés. Pas moins de quatre auteurs chercheront à nous dévoiler le sens profond de cette règle. Des explications qui toutes se rejoignent sur un point général : toute règle a un sens. Les élèves ont à le connaître pour que sa logique préside à l'application. Et maintenant que nous avons le sens de la visite : suivons le guide !

Martine CLAVREUL

UN EVEIL DES SENS

Le patrimoine, un pont vers le monde

Auparavant éducatrice en Milieu Ouvert, puis enseignante auprès d'adultes en reconversion, Claude ROTTIER découvre la gestion mentale en 2003. Aujourd'hui elle est guide du Patrimoine, et formatrice en gestion mentale. Voici un extrait de son mémoire.

Les activités du service du patrimoine,

L'évolution de la notion de patrimoine a abouti à la création assez récente des services éducatifs du patrimoine.

C'est à la Révolution Française qu'apparaît une conscience patrimoniale ; le 1^{er} Août 1794, l'abbé Grégoire devant les membres de la Convention fait valoir que : « Le respect public doit entourer particulièrement les objets nationaux qui, n'étant à personne, sont la propriété de tous. »¹.

Puis, de l'idée de conservation d'édifices majeurs, la notion de patrimoine s'est élargie aux abords de ces édifices, puis à d'autres éléments sans doute moins spectaculaires mais essentiels pour comprendre la qualité du tissu social et architectural.

On peut faire des parallèles entre les questions qui se posent aux décideurs de la politique du patrimoine et le fonctionnement mental d'un individu. En effet que choisir de garder en mémoire pour se créer un avenir ? Les choix de restauration et d'entretien obligent à faire des choix de transmission pour les générations à venir, qui déterminent ce que l'on décide d'oublier.

De plus le temps use la mémoire comme les objets de mémoire : la restauration régulière est nécessaire, comme l'activation de la mémoire. Enfin certaines personnes auront une mémoire plus portée sur la conservation du passé (les responsables de musées ont le titre de Conservateurs), d'autres sur l'élaboration d'un avenir, par exemple dans un travail éducatif présent auprès d'êtres en devenir. (Suite p3)

¹ *La France du Patrimoine, SIRE Marie-Anne, Gallimard, p13.*

UNE GRANDE DAME NOUS A QUITTÉS

Octobre 2007

Michèle VERNEYRE,

documentaliste dans un lycée de Grenoble, avait été chargée en 1982 de la mise en place de la formation continue des enseignants, dont la particularité était de mettre en relation les praticiens de terrain avec les chercheurs en pédagogie. On lui avait confié la promotion du module III "Utilisation des ressources documentaires, Conseils Méthodologiques". C'est grâce à elle que les enseignants de l'Education Nationale des académies du Sud ont découvert les travaux d'Antoine de la GARANDERIE. Elle avait immédiatement saisi l'importance de ces recherches qui éclairaient les différences de fonctionnements mentaux de nos élèves et ouvraient des chemins pour la réussite de tous.



Elle est restée notre formatrice privilégiée dans le groupe PMA (Pédagogie des Moyens d'Apprendre) de la MAFPEN de Montpellier jusqu'en 1990. Elle a été à la base de la Rénovation des Collèges et coordonnatrice des premières Recherches Actions et de l'organisation des premières Universités d'Eté. Elle avait l'art et l'intuition de faire rencontrer des chercheurs complémentaires dans les courants de recherches menées sur le fonctionnement du cerveau, l'évolution des neurosciences, de la psychologie, de la communication, de la pédagogie différenciée, de la lecture.

C'est aussi elle qui au fur et à mesure de ses découvertes sur le terrain nous faisait entrevoir des pistes concernant les blocages dans l'apprentissage, en particulier ceux qui étaient liés aux émotions (réf. cerveau affectif émotionnel), à la communication et à la motivation (réf. outils PNL). Elle nous a fait découvrir et pratiquer l'Ecoute Rogerienne, savoir faire sans lequel le dialogue pédagogique et l'entretien individuel n'auraient été qu'imposture. Elle a toujours insisté sur la nécessité de commencer un entretien par "un état présent et un état désiré". C'est à elle que l'on doit la conduite d'entretiens individuels qui s'appuie sur les stratégies de réussite des élèves et le transfert de ces stratégies. Elle nous a particulièrement aidés à concevoir des stages sur la prise de notes personnalisée (accent sur la pratique du schéma heuristique) qui sont encore d'actualité.

Le livre "Pratique pédagogique de la Gestion Mentale" écrit en collaboration avec trois formateurs de l'Académie de Grenoble, reste encore un ouvrage de référence. Elle poursuivait des recherches à l'université de Grenoble, où elle avait publié une thèse sur l'imaginaire. Elle nous a appris à aider de nombreux élèves à se servir de leur imaginaire pour développer les paramètres du par coeur et de la logique.

Nous avons admiré la force de cette grande dame qu'était Michèle, le grand respect qu'elle portait à tous sans exception, son intelligence, son sérieux, le désir de transmettre ses outils et sa reconnaissance sans bornes envers Antoine de la GARANDERIE.

Toute l'équipe des professeurs formateurs de Montpellier (MAFPEN, PMA), tient à la remercier.

Mireille BARLET et Anny SALA, formatrices MAFPEN et IUFM.

LE COIN DES CONCEPTS de Béatrice GLICKMANN

 **PERCEPTION** - Pour terminer la triade de base des concepts de la Gestion mentale, il faut prendre en compte ce concept de perception et son évolution. Dans la recherche philosophique de la première période, ce terme désigne tout ce qui est extérieur à l'homme, le monde extérieur que le sujet va investir au moyen de ses cinq sens. Cet extérieur, transitant par les systèmes sensoriels sera un des pôles de la relation qui s'énonce par "j'ai conscience de..." relation qui se poursuit dans le processus évocatif.

Pour claire et tranchée que soit cette conception, il n'en demeure pas moins qu'elle est soumise à de nombreuses interrogations : perception -stimuli ? Perception sensation ? Que devient le traitement de la perception, est-il directement traduit par l'évocation ? L'attention ne nécessite-t-elle pas plusieurs aller et retour entre perception et évocation ? Peut-on tout percevoir d'un coup ?

Pour permettre la recherche, ce concept a cédé la place à celui d'activité perceptive. L'activité perceptive fut d'abord une enveloppe désignant toute sorte d'activités empruntant à d'autres approches, mais c'est un concept qui est travaillé en sourdine par Antoine de la GARANDERIE, lorsque dans la tension phénoménologique de sa recherche de sens, puis de l'intuition de sens, il va définir trois étapes : la sensation, la

perception, l'évocation (Renforcer l'éveil au sens p 20). Mais contrairement aux approches classiques, cette suite d'étapes se comprend à l'envers : pour que le sens se vive dans l'évocation, il faut s'y ouvrir dans la perception et s'y éveiller dans la sensation.

La description de l'"advocation" du sens suit le chemin du "pouvoir être", du Dasein de l'être au monde, au monde dans le monde. La sensation est l'étape où le monde va provoquer le sujet par une impression de sens que le sujet devra exprimer en lui par l'évocation. La perception est alors une étape du sens entre la sensation et l'évocation. Pour l'instant, nous avons quelques renseignements supplémentaires sur les liens entre évocation et perception (cf. colloque 2007) dans les termes de perception évocative et évocation perceptive. Dans l'évocation perceptive il y a similitude entre la nature de l'impression et l'évocation, dans la perception évocative, il y a différence. Ce concept de perception est donc encore en évolution. De bonnes lectures en perspective.

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 : 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. Imprimé par NII 2 av. du Pays de Caen - 14460 COLOMBELLES. Gratuit. Décembre 2007

Le patrimoine, un pont vers le monde

(suite de la page 1)

Des projets de sens plutôt auprès des choses à l'origine de la notion de patrimoine, laissent avec le temps, de la place à des projets de sens auprès des êtres : ainsi par exemple la médiation est devenue la préoccupation de bon nombre de Conservateurs de musée.

Chacun dans sa tâche et selon ses projets de sens et d'être apportera sa pierre et sa contribution à la grande idée patrimoniale porteuse de sens, d'identité, et de la manifestation de la vie collective humaine dans le temps et dans l'espace (...)

(...) L'objet de ce travail est de montrer certaines des spécificités des activités éducatives proposées par le service du patrimoine de Fécamp et, parallèlement, en quoi ces activités peuvent contribuer à réconcilier l'enfant avec l'acte de connaissance en lui offrant des situations, des opportunités favorisant un rapprochement et une ouverture au monde. Dans ces extraits nous verrons deux de ces spécificités : l'approche sensible puis l'approche concrète.

Une approche sensible.

A l'école on sollicite essentiellement la vue et l'ouïe, ce sont les sens nobles qui permettent d'accéder à l'abstraction, mais pourquoi n'y aurait-il pas des individus dont les préférences perceptives seraient autres, ou qui



auraient besoin pour mieux appréhender un objet de connaissance, d'exercer, de capter avec plusieurs sens ou l'association de certains sens, le plus d'informations possibles pour mieux aller à l'essence de cet objet et se l'approprier, ou pour mieux le garder en mémoire ?

Pour ces enfants, à l'école, une partie de leur être est en repos sensoriel et même « désactivée » ; alors, comment peuvent-ils se sentir sentant si les sens qui pourraient les conduire plus naturellement à l'intelligibilité des choses ne sont pas en action ? Soit, ils doivent se contraindre à utiliser, développer la vue, l'ouïe, soit ils peuvent se dire par défaut, comme Louis : « à l'école je ne pense pas ».

Etre contraint ainsi à n'utiliser qu'une partie de soi peut gêner, endommager, altérer, réduire la spontanéité du mouvement de pensée qui appartient profondément à l'être pensant ; et pour certains cette pensée tronquée, canalisée, détournée, déplacée peut éloigner l'être pensant de son ressenti de se sentir pensant.

Le soi sentant qu'il sent étant éloigné du soi pensant qu'il pense, la conscience du soi pensant peut en être altérée et entraîner de réelles difficultés dans la démarche de l'appropriation des savoirs.

Avec les enfants qui participent aux activités proposées par le service du patrimoine, nous irons toujours et d'abord, au contact direct des éléments du patrimoine local pour regarder, écouter, humer, déguster, « tacter », fouler le sol, ressentir avec tous nos sens les édifices, musées, sites naturels, toutes ces constructions, ces aménagements de l'homme, ce travail de la nature qui font notre environnement quotidien, notre ville, notre histoire.

Comme je l'ai déjà dit, il me semble que permettre à l'enfant de mobiliser tous ses sens c'est d'abord lui faire reprendre contact avec lui même et ses potentialités.

Les odeurs

Lors d'activités dans les jardins sur le thème des odeurs, j'ai constaté que les enfants prennent plaisir à l'acte d'humer, jouer à découvrir ce qui se cache derrière l'odeur ; la première réaction, de l'ordre de l'émotion, est de plaisir : (« ça sent bon ! ») ou déplaisir : (« beurk »). Puis les mots manquent pour définir l'odeur : « ça a l'odeur de..., c'est comme... », les enfants utilisent les analogies. Ou alors, l'odeur rappelle un souvenir : (« c'est comme quand il y a des copeaux, dans l'atelier de mon papa, il est menuisier »). Après avoir humé un foulard imprégné d'une forte odeur de « renfermé » ou moisi, un enfant fait une description détaillée d'un lieu qui a la même odeur, où il joue chez sa grand-mère, il est intarissable.

A la fois « vague » et « adhérente », dans notre mémoire, l'odeur résiste à l'image, l'odeur bien que volatile est plus prégnante.

Pour les apprentissages, elle aide à mémoriser, peut-être parce qu'elle est liée à des émotions ou affects, ou qu'elle participe à donner sens ; de même, l'odeur aide à faire resurgir les souvenirs. Sens mal connu, très souvent déprécié, qui dans un même verbe (« sentir ») unit émission et réception d'odeur, et confond sujet et objet. Mais ce manque de distance qui pour certains ne permet pas la vraie connaissance du monde, ni la vraie connaissance de soi, participe peut-être à une confusion émotive qui favorise son imprégnation dans la mémoire.

Dans une société où l'on veut tout maîtriser on comprend que ce sens, mal défini, non maîtrisable n'ait pas la meilleure place...

Lors des activités du patrimoine au vu et à l'entendu s'ajoute toujours un contexte sensoriel riche.

En situation, le guide met en projet d'humer l'air de la mer, les plantes et épices qui composent la liqueur Bénédicte, de goûter l'eau de la mer ou déguster du hareng saur, de ressentir le vent, les embruns sur sa peau, le tangage ou le roulis dans son corps. D'ailleurs les enfants extérieurs à Fécamp, de la campagne ou des villes non côtières font spontanément des remarques sur la bonne odeur d'iode, de varech, par différence avec celle qui leur est habituelle.

Ce contexte sensoriel évoqué, rendu présent à la conscience, participe des découvertes sur le site, sur la nature, la vie des marins. Les enfants en situation de découverte et d'apprentissage imprègnent dans leur corps en même temps que des mots et des images, toute une gamme de ressentis qui accompagneront ces mots et ces images, les nourriront, leur donneront vie et

les aideront à accéder au sens : circulation du sens par les sens.

La mise en activité de tous ses sens, structure de projet de sens pour certains, en plus du plaisir d'acte, réunifie l'individu, lui apporte bien être, conscience d'être et plus être. « Je ne savais pas si je respirais de la musique, ou si j'entendais des parfums ou si je dormais dans les étoiles. » Guy de Maupassant.

Sens et espace.

L'architecture, « le cadre, la scène où se déroule notre vie ».

Bruno ZEVI
Apprendre à voir
l'architecture
Ed. Minuit.

Dans l'église abbatiale.

En se déplaçant à l'intérieur de l'église abbatiale, le regard, l'écoute... tous les sens sont mobilisés chez les enfants par des dimensions inhabituelles : une lumière, une acoustique particulière, une atmosphère unique ; la construction, les décors, créés par l'homme et à haute charge humaine et spirituelle s'imposent à ceux qui vivent l'expérience de cet espace.

Le rapport entre les dimensions de l'édifice et les dimensions de l'homme détermine toute œuvre architecturale, c'est l'échelle. On comprend pourquoi les maquettes, les photos, les films et même les



meilleures vidéos ne remplaceront jamais la présence de l'homme, qui se vit unité métrique de l'édifice. Non seulement, son corps lui sert de référence pour apprécier les dimensions, mais les unités de mesure utilisées depuis les bâtisseurs romains étaient des mesures choisies par commodité, dans les valeurs moyennes du corps, faciles à contrôler : la paume (7,64cm), le pied (32,36 cm) et la coudée (royale 52,36 cm), (...)

... Alors quoi de plus naturel que l'être humain ressent avec son corps, au travers de son corps ce qui est construit à sa mesure et dont l'équilibre et l'harmonie des proportions est également en rapport intime avec lui.

Du fait de son propre déplacement à l'intérieur et à l'extérieur de l'édifice, l'homme va par son activité perceptive embrasser l'édifice selon une succession continue de points de vue, dont la valeur essentielle est celle de l'ensemble. L'homme va créer pour ainsi dire la 4^{ème} dimension et donner à l'espace sa réalité intégrale grâce à son déplacement.

Pour comprendre un ensemble architectural, édifice ou ensemble urbanistique, quartier historique, port, l'activité du patrimoine offre entre autres, la présence *in situ* et le temps du déplacement humain nécessaires.

Sont également en jeu une intention d'aller au devant, un engagement, une pleine participation physique et dynamique du corps et de l'activité mentale volontaire, consciente et sensible, en projet de sens de conquête ou témoignage.

4 lus, à cette expérience physique de l'espace s'ajoute conscience de liberté, un bien être mental, des

champs ouverts à l'acquisition de notions nouvelles, à une autre compréhension du monde par une approche sensible et un contact direct, intime.

Sur le Cap FAGNET, un espace sans limites.

Le Cap Fagnet est un promontoire naturel qui domine Fécamp du haut de ses 110 mètres de falaises et offre un panorama sans autre limite que l'horizon.

L'absence totale d'obstacle pour l'œil, comme pour le vent qui actionne des éoliennes, permet à la pensée de vagabonder, et aide au cheminement intérieur. L'infini à portée d'œil, à perte de vue, le calme du site naturel riche de 2000 ans d'histoire, où la faune et la flore, protégées et libres, imprègnent les sens de tous les visiteurs qui viennent en fouler le sol.

L'infini de l'horizon, de l'espace entre en résonance avec l'espace infini de l'intérieur de l'être, avec l'infinitude de son potentiel.

Se déplacer, rencontrer les éléments naturels avec ses sens, cheminer sur un site qui a été investi par l'homme depuis la période gallo-romaine, et en vivre la présence ; dans ce contexte, et en projet de recevoir, de comprendre, de connaître, les explications du guide prennent une autre couleur, couleur que l'enfant s'approprie car personnalisée par des ressentis et un vécu qui lui sont propres, qui vont donner corps et vie aux mots entendus et nourrir son imaginaire.

Expérimentation, manipulation, construction.

La réalisation, avec un matériel éducatif adapté, est un autre moment très important de l'apprentissage, où l'enfant, va se servir de son corps, de sa main, de ses connaissances, mettre en route son activité mentale, tous les gestes mentaux pour expérimenter des notions complexes de volume, d'équilibre...Il aura davantage l'occasion de solliciter sa première personne.

Par exemple, lors de l'activité « Soyez bâtisseurs au Moyen Age », après avoir vu *in situ* (église abbatiale) et entendu les explications du guide ; les enfants vont devoir construire à partir d'éléments d'un grand « jeu » en bois (réalisé par un artisan), un arc en plein cintre, puis un arc en ogive, en tenant compte du vu et de l'entendu : jeu des



forces qui s'exercent dans ce type de construction, nom des éléments constitutants, et règles d'ordonnement des pierres. Et comme au Moyen Age, si les règles ne sont pas respectées, le monument s'écroule, un grand bruit... suivi d'un éclat de rire, l'erreur fait partie de l'apprentissage ludique, et on essaie de nouveau en améliorant la technique.

C'est le cas aussi des petits « moinillons copistes » qui dans la salle d'une tour médiévale s'essaient en lettres gothiques, avec une vraie plume d'oie et de l'encre artisanale à copier des « parchemins », accompagnés de

chants grégoriens en fond musical. Ce cadre pédagogique aide l'imaginaire de l'enfant à ressentir ce que ressentent les moines, et à mieux comprendre. De multiples informations passent par l'ouïe, le ressenti de l'espace et du lieu imprégné d'histoire, le mouvement de la main, du bras qui s'essaient, de la plume qui gratte le support, de l'odeur de l'encre et des vieilles pierres. Autant de sensations qui « impressionnent » l'enfant, le saisissent et le transfigurent en petit moine appliqué. Même les enfants dits difficiles « se prennent au jeu ».

Ils sont en projet, participent pleinement et vivent de nouvelles expériences éducatives positives, leur attitude et ce qu'ils en disent en attestent.

Une approche concrète.

Quel que soit le thème abordé, le point d'appui, la référence première c'est la réalité, le concret.

Au musée, les objets rassemblés constituent des supports concrets, et le guide les prendra comme appui pour expliquer, raconter, faire comprendre, mettre en projet, stimuler l'imaginaire et la réflexion (...)

Le rôle du guide sera de donner vie à ces objets inanimés, de faire des liens entre leur fonction, leur histoire et à travers eux trouver des moyens pour faire comprendre la fabuleuse aventure de la pêche à Terre Neuve par exemple.



Les constructions du moyen âge, l'église abbatiale, le palais ducal, ou le palais Bénédictine, les blockhaus, l'hôpital allemand, sont également approchés dans leur « concrétude », ils sont la présence manifeste de l'histoire, d'un temps passé toujours présent, ce sont des marqueurs concrets de l'histoire. Ils ont un rôle capital en mettant de l'espace dans le temps, du concret dans le temps de la grande Histoire, « de l'ordre qui s'impose dans un monde en désordre. »²

De plus cette approche développe le sens du beau, le sens du durable. Les monuments ont été construits pour vivre encore après une vie humaine et ils sont toujours là. Par ailleurs, d'importants travaux de restauration manifestent la volonté de l'homme actuel qu'ils vivent encore longtemps.

En allant à la découverte de la faune et de la flore marine, en observant, expérimentant à partir du vivant, chacun alimente ses projets de sens et sort nourri de son approche concrète. Les enfants ont besoin de ces références concrètes de proximité pour donner sens au temps, à l'histoire, à leur environnement scientifique,

géographique et architectural, et pour aussi accéder de façon plus assurée à l'abstraction. (...)



Accéder au sens par tous ses sens, accéder au temps en parcourant l'espace dans une approche concrète et familière ; être acteur, actif, en mouvement dans une démarche de découverte du monde, pour le rendre intelligible ; voici entre autres, ce que permettent les activités du service du patrimoine.

Claude ROTTIER clauderottier@wanadoo.fr

De l'observation à l'action.

Marie-Laure BOILEAU était au stage de Chamblanc (été 2007) comme observatrice dans le groupe des jeunes entrant en 4^{ème}. Voici ce qu'elle écrit deux mois après cette expérience.

Ce stage m'a permis de voir en pratique ce que je n'avais abordé qu'en théorie, lors des stages de formation. C'était fascinant de voir les jeunes se révéler à eux-mêmes au fur et à mesure des journées en découvrant leur fonctionnement mental.

Je suis professeur des écoles - j'ai une classe de CP - et dès la rentrée, j'ai pu m'appuyer sur ces observations. En effet, j'ai un élève âgé de 5 ans et demi qui, en Grande Section de Maternelle, n'est pas parvenu à mémoriser les chiffres au-delà de 2. Grâce au dialogue pédagogique, il a commencé à trouver ce qu'il lui fallait faire dans sa tête pour se rappeler des graphismes. J'ai d'abord essayé de lui faire découvrir comment il évoquait les choses. D'abord ce qu'évoquait pour lui un parapluie, puis ce qu'il avait dans la tête quand j'avais raconté une



histoire (des images, des mots, une voix...) etc. Ensuite, pour aborder le 3, j'ai commencé par tracer trois traits horizontaux superposés (ce qui était utilisé avant le signe 3), puis on a

relié les traits avec un mouvement large et j'ai verbalisé ce que je faisais en même temps. Je lui ai ensuite demandé de retrouver le 3 dans sa tête en utilisant le plus de souvenirs possibles (dessin, geste, voix). Ensuite, il l'a tracé les yeux fermés sur l'ardoise, puis les yeux ouverts. Et nous avons renouvelé ce travail plusieurs jours de suite en commençant toujours par une évocation du travail de la veille. En trois semaines, il a mémorisé les chiffres jusqu'à 9, alors que l'an dernier, il n'avait pas dépassé 2. Cela lui a redonné confiance et a beaucoup rassuré sa maman !

J'ai constaté que le travail fait avec ce petit garçon a servi à toute la classe, chaque enfant découvrant ce qu'était l'évocation.

Marie-Laure BOILEAU

² Michel Ragon, *C'est quoi l'architecture ?* Le Seuil, Col. Petit Point.

SENS DE L'ACCORD DU PARTICIPE PASSE

Le thème de l'orthographe génère toujours des réactions sur l'épineuse règle de l'accord des participes passés. Les articles qui suivent portent tous le même constat : **cette règle souffre d'un déficit d'explications**. Elle manque de sens. On dira qu'elle est mal comprise. Or en ouvrant les élèves au sens de la règle, son utilisation en deviendra plus aisée.

ARRET SUR IMAGE : la règle de l'accord du participe passé.

Qui n'a jamais entendu ce genre de phrase « Ma femme s'est faite prendre par un radar », « cette fille, je l'ai faite travailler », « cette explication, je me la suis faite donner »... Ces fautes de français ont envahi l'ensemble du paysage social. C'est vrai que parmi tant d'autres incorrections langagières, on n'y fait plus tellement attention, n'est-ce pas ? Mais on les entend aussi, et c'est plus grave, dans la bouche ou sous la plume d'adultes en charge de former des jeunes ou de les accompagner dans leur apprentissage scolaire. Dans ce cas, on peut trouver particulièrement regrettable cette ignorance ou ce mépris d'une règle assez fondamentale de la grammaire française, dont l'apprentissage exige tant d'heures, tant de patience, tant de petits drames souvent pour les élèves. C'est vrai qu'elle est complexe, c'est vrai qu'elle est souvent mal transmise. Par exemple, beaucoup d'élèves et d'adultes interrogés sur cette règle répondent : « avec être j'accorde, avec avoir je n'accorde pas ». Combien d'élèves s'arrêtent à cette première version simplifiée de la règle apprise en primaire et n'intègrent jamais la suite, notamment l'introduction de l'objet dans le cas d'accord avec l'auxiliaire avoir. Quant à l'application avec les verbes pronominaux ou faussement pronominaux : c'est la galère assurée ! Tout autant que le cas du verbe faire suivi de l'infinitif comme dans les exemples cités au début.

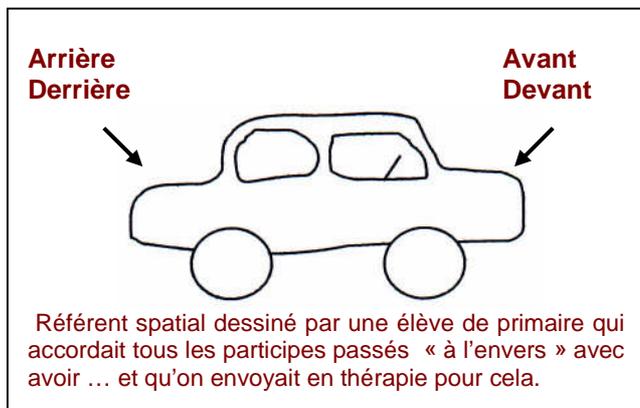
Alors il faut choisir : ou bien on supprime cette règle trop difficile de la grammaire française au risque d'introduire des imprécisions regrettables dans le langage écrit ou parlé ; ou bien, si on la maintient, les pédagogues, au moins eux, doivent s'imposer de la respecter scrupuleusement. Mais encore faudrait-il qu'ils l'aient bien comprise, notamment dans sa dimension explicative. Or cette règle fait l'unanimité : « c'est comme ça parce que c'est comme ça, c'est une règle, point ! », « il n'y a qu'à l'appliquer, c'est tout ! », « on ne peut pas tout expliquer... (surtout si on ne connaît pas soi-même les raisons) ! ». Un peu court diront les « expliquants ». On en convient aisément.

Comme d'autres formateurs en gestion mentale, j'ai cherché des explications rationnellement satisfaisantes pour mieux la comprendre moi-même et pour mieux la transmettre ensuite au nom du principe, valable pour tout ce qui fait « autorité » : « une règle (ou un ordre) dont on a compris et approuvé les raisons sera appliquée avec conscience et efficacité ; une règle que l'on subit à contre-cœur sera sabotée consciemment ou non ». Voici ce que je propose aux « expliquants » (mais je m'aperçois souvent que cela intéresse tout le monde...) :

1. Premier point : un accord est une relation que l'on établit entre un élément à accorder (donc variable) et un autre considéré comme **stable et permanent**

(donc invariable). Métaphore d'un accord hors du sens grammatical : dans la fusée de Tintin, on demande à Dupont et Dupond de bien se tenir au décollage, ils s'agrippent alors l'un à l'autre et n'ont de ce fait aucune stabilité ...

2. Deuxième point : pour ce qui est de l'ÊTRE, l'élément permanent et stable, c'est le sujet. Il est donc normal que l'adjectif s'accorde avec lui. Par exemple, un garçon ne dira jamais en parlant de lui « je suis grande », ni une fille « je suis blond ». Sauf accident, tous les enfants comprennent ça assez tôt. Lorsque le participe passé est employé avec être sa fonction est la même que celle d'un adjectif, il suit la même règle d'accord. Assez facilement, un garçon n'écrira pas « je suis partie » ni une fille « je suis fatigué ».
3. Troisième point : dans le domaine de l'AVOIR, quel élément est stable et permanent ? J'utilise un petit dialogue comme suit. Je prends un stylo et je demande à mon interlocuteur(trice) : « Qui a le stylo actuellement ? ». Réponse : « Vous ». Je lui donne alors le stylo : « Et maintenant qui a le stylo ? » - « C'est moi ». « Le possesseur a-t-il changé ? » - « Oui ». « Et l'objet a-t-il changé ? » - « Non ». « Quel élément ne change pas, est permanent ? » - « L'objet ». - « Avec quoi accorde-t-on quand il s'agit d'« avoir » : avec le propriétaire-sujet qui change ou avec l'objet qui ne change pas ? » - « Avec l'objet ». C'est donc avec le complément d'objet, qu'on accorde le participe passé lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire avoir.
4. Cela suffit-il ? Non. Encore faut-il connaître ce complément d'objet au moment où l'on écrit ou lorsqu'on prononce le participe passé. Il faut donc le connaître **AVANT** qu'arrive le verbe dans le déroulement de la phrase. Si on ne le connaît pas, s'il vient **après**, dans le doute on s'abstient : pas d'accord. Exemple : « les gâteaux que j'ai mangés », mais « j'ai mangé... des crêpes ou des biscuits », peu importe, l'objet vient après le verbe, trop tard pour accorder.
5. Cela suffit-il maintenant ? L'expérience peut laisser penser que non. En effet, on le comprend bien, l'accord avec l'auxiliaire avoir se fait dans le **cadre du temps** : « avant » que le verbe n'arrive, et non pas « devant » le verbe, comme on l'entend souvent, sans y prêter plus d'attention. Il n'y a qu'à regarder le geste que fait l'enfant lorsqu'il indique qu'il a accordé le participe passé « parce que le COD est placé devant... ». Le geste de la main vers la gauche indique clairement le cadre spatial de compréhension. Un rapide dialogue pédagogique pourra le confirmer : « sur quoi te bases-tu dans ta tête pour savoir si c'est devant ? ».



6. Mais alors un nouveau problème se pose : quel référent mental spatial l'enfant a-t-il qui le renseigne sur la situation, à gauche ou à droite, de « devant » ? Si le référent est un axe du temps orienté de gauche à droite, c'est bon (mais ce référent abstrait, en rapport avec le sens de

l'écriture « occidentale » n'est pas familier à tous les enfants). Le temps est spatialisé, ça marche en général. Mais cela suppose une gestion d'un élément symbolique et abstrait.. donc pas avant un certain niveau de développement (n'est-ce pas Piaget ?). Qu'en est-il lorsque l'enfant en est encore à un référent concret, par exemple l'image d'une voiture immobile ? Où est le devant, ou l'« avant » de la voiture ? À gauche, à droite... ? Même si la voiture évoquée est orientée de gauche à droite, cela n'est pas évident : l'avant, c'est le côté le plus fréquent du moteur, celui où est le conducteur, donc à droite... Si c'est le cas, l'enfant accorde le P.P.avec le COD puisqu'il est « devant », c'est-à-dire à droite... donc « après » dans le temps ! Et on le punit parce qu'il n'a pas assez travaillé, qu'il ne sait pas à sa règle, ou que décidément il est trop bête ! Et bonjour la motivation pour aller à l'école

Guy SONNOIS

Accords du participe passé : Pourquoi ?

**Pourquoi est-ce comme ça ?
Pourquoi est-ce compliqué ?
Pourquoi est-ce différent ?**

L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire "avoir" est un sujet épineux. Sujet de nombreux articles qui répondent souvent et bien à "comment faire ? " ou "comment s'y retrouver ? ", à des "comment" d'application, des "comment" expliqués, mais donnent rarement les explications, les "pourquoi ?" Alors, j'ose ici proposer quelques éléments de réponses, non exhaustifs !

Comme il a été dit dans quelques articles précédents (cf. Lettre d'I.F. n°96), l'orthographe est un outil de communication écrite... pour celui qui écrit et pour celui qui lit .

Donc repartons de là : de l'écriture, de l'expression de sa pensée , de la visée stylistique.

Pour faire simple : la phrase française a une forme canonique (1) et elle se construit sur le principe de la séquence progressive (2).

La phrase française

1) Forme canonique : S + G.V. = Sujet + Groupe verbal

2) Principe de la séquence progressive :

a- On a les informations au fur et à mesure .
(ou pour ceux qui comprennent avec un contre-exemple, le français n'est pas comme l'allemand où le verbe est posé à la fin de la phrase)

b- Le rythme de la phrase française aime ranger les éléments : les plus courts plutôt en tête, les plus longs plutôt en fin .

française, on peut se pencher sur les variations, sur les dérogations, les manquements à cette forme primordiale ... et s'intéresser à leurs conséquences.

Quand on chamboule "l'ordre canonique", c'est qu'on a une visée stylistique !

Un exemple simple pour mieux me faire comprendre :

* *Les nuages glissent dans le ciel.* (S+GV) : forme canonique, texte informatif.

* *Dans le ciel, les nuages glissent.* : rupture de la forme canonique : GV cassé en 2, l'information "ciel", déplacée, est ainsi mise en valeur.

* *Dans le ciel, glissent les nuages* : rupture de la forme canonique et de la séquence progressive (sujet inversé) ; texte poétique (!)

(On s'arrête là, après on est chez Molière dans le Bourgeois Gentilhomme !)

Nos accords des participes passés obéissent à ces structures profondes de la phrase française.

Avec le verbe Etre - nommé verbe d'état -le participe passé prend une valeur de sens adjectivale donc l'accord se fait selon les règles fondamentales .

La fillette était tombée. La séquence progressive me donne dès le début l'information : féminin singulier que j'applique à chaque élément du verbe : sur "était" et sur "tombée" (Participe passé à valeur adjectivale, accord avec le sujet)

Avec le verbe Avoir utilisé comme auxiliaire, c'est un peu différent, le participe passé fait partie de la valeur informative du verbe.

La fillette avait déchiré sa jupe. Tout est classique, c'est un texte informatif, la visée d'expression porte sur la fillette (S) et sur le G.V.: verbe "déchirer", ici, au plus que parfait et complété par un nom (COD) qui est ici "jupe" mais qui pourrait être "pantalon" ou ...

Maintenant si ma "visée d'expression" porte sur "jupe" (dans mon exemple), je vais devoir sortir ce mot de sa position secondaire (simple complément du verbe), aller contre la séquence de la phrase canonique et déplacer ce mot en meilleure position c'est à dire en tête et même redoubler son expression par l'utilisation du pronom -la-, donc, ce faisant, je vais au-delà de l'information pure et je donne une tournure nouvelle à ma phrase.

Une fois que l'on a observé, en particulier dans des textes à visée informative, (mais aussi dans "l'étranger" de Camus, par ex.) ces particularités de la phrase

Sa jupe , la fillette l'avait déchirée. En fait, on voit que ma volonté expressive qui prend pour thème "jupe" va faire affleurer une structure adjectivale profonde connu 7 "*sa jupe ...l'... (était) ... déchirée*" et d'ailleurs c'est cette valeur de sens que je cherchais en m'intéressant à ce qui était arrivé à la jupe !

Phénomène analogue avec le pronom "que" qui ouvre une proposition.

La jupe que la fillette avait déchirée était sa jupe du dimanche .

Dans cette phrase l'intérêt porte bien évidemment sur la jupe

1- parce que "jupe" est sujet de vb. principal "était"

2- parce que l'ordre canonique a été bouleversé dans la proposition relative : éviter une répétition .

On a bien là une visée stylistique et la structure sous-jacente qui affleure grâce à ce bouleversement ; "la jupe ... que..(était) ...déchirée ... "

Autre cas , exemple : *Il nous a reconduits à l'hôtel.*

Là, c'est la séquence progressive qui est à l'œuvre : le rythme de la phrase française veut que les mots soient rangés par ordre de longueur ! Le COD : "nous" sous forme de pronom est petit, il passe devant le verbe... rupture de l'ordre canonique et l'intérêt du locuteur porte sur "nous " structure sous-jacente à valeur adjectivale : nous... (sommés) ...reconduits.

A comparer avec : *les étrangers que le chauffeur de taxi a reconduits à l'hôtel, s'étaient un peu perdus dans le dédale des ruelles.*

le projecteur est bien mis sur "les étrangers" nom référent du pronom COD "que".

Par connaissances acquises (P3) et par projection imaginative (P4) nous retrouvons les structures profondes :

les étrangers ... (sont) ...reconduits // les étrangers s'étaient perdus .

D'où on voit que pour les participes passés utilisés avec les auxiliaires Etre ou Avoir c'est la même règle qui s'applique ! Simplement il est parfois nécessaire, avec l'auxiliaire Avoir et quand le projet d'expression le demande, de retrouver - en évocations- (comment faire autrement ?!) les structures fondamentales !

Pour les verbes pronominaux (vrais ou faux) c'est le même travail réflexif au delà des apparences . Apparence : utilisation de l'auxiliaire être... structure profonde - auxiliaire avoir avec sa variation de dérogation à l'ordre canonique qui fait retrouver la valeur adjectivale du participe passé.

Quant à l'orthographe des participes passés suivis d'un infinitif le recours à l'évocation des projets d'expression et des structures sous-jacentes permet de résoudre de la même manière les difficultés "apparentes".

Permettre aux élèves d'aller au-delà des apparences et de trouver les fonctionnements fondamentaux , n'est-ce pas un des objectifs de la Gestion Mentale ?

Cette esquisse de travail réflexif sur l'accord des participes passés est plus facile à mener avec des élèves 4°/3° ou des lycéens qui ont pris l'habitude de diriger leurs évocations- en situation scolaire- et qui ont repéré ce qui est efficace pour eux : pour l'un, le mode d'emploi, pour l'autre, le schéma directeur, ou pour l'autre, l'organigramme mental qui l'aidera à conduire et soutenir son geste de réflexion et son paramètre 4 .

En conclusion et pour répondre aux "pourquoi" du début ... en fait, c'est toujours le même accord, en structures profondes, même si superficiellement on croit être confronté à des règles d'accord différentes qui reflètent non pas des incohérences ou de bizarreries grammaticales, mais des "visées d'expression" différentes ainsi que la rythmique particulière à la phrase française.

Michelle LUCIANI , professeur de français.

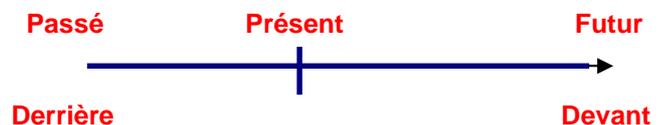
**Mais où va se loger la difficulté de compréhension !
Un exemple des pièges d'une évocation inappropriée.**

Florian a 9 ans. Il a un profil d'EIP et suit une scolarité difficile. Il oublie ses affaires, ne sait pas bien quel jour on est, est qualifié de rêveur et d'inattentif. Certes, son imagination l'emporte bien loin des P2 nécessaires pour dominer l'orthographe.

Il devait apprendre la règle d'accord du participe passé. Il réussit parfaitement à distinguer le verbe être et le verbe avoir et à comprendre qu'il en découlait deux règles différentes. Il maîtrisa rapidement l'accord avec le sujet, et savait tout à fait reconnaître un COD.

Or, régulièrement dans les exercices il accordait le participe passé avec le COD lorsqu'il était **après** le verbe, en verbalisant « **quand il est avant** » ???

Quand il dessina une ligne du temps il montra le futur en disant « il est en avant » ! Son évocation de la ligne était comme un vaisseau avançant dans le temps :



La spatialisation était tellement prégnante que « devant » signifiait « en avant ». Il a pu enfin comprendre en pensant au sens de l'écriture et au mot écrit « avant » un autre et « après » un autre.

Ce sera peut-être son entrée dans la temporalité ? Comme l'orage pour Einstein...

Joëlle MURGIA



Photos de ce numéro : JY. CLAVREUL, P.P. DELVAUX, P. PEBREL, V. SAMPIC, M. TOSCANO.

Le sens d'un accord : histoire d'une logique.

Un rappel historique exposé par France PAGÈS a été pour moi la révélation de la base concrète d'une logique abstraite. Imaginez les moines copistes du Moyen Age. Ils utilisent une encre précieuse, l'encre de Chine, qui a l'inconvénient de faire des tâches indélébiles. Ils écrivent de gauche à droite. Les mouvements de la main ou du bras doivent être limités car ils risquent de salir leur longue manche qui balayerait une ligne non sèche. Or c'est à cette époque que la règle de l'accord du participe passé va évoluer. Voici ce qu'en dit France PAGÈS.

Au Moyen Age , le participe passé était traité comme un adjectif qualificatif et donc posé après le nom. Les moines copistes, sans se fatiguer, accordaient facilement avec le nom auquel le P.P se rapportait.

J'ai une lettre écrite.

Au fil du temps, le participe passé s'est déplacé du côté du verbe avoir (donnant ainsi une information supplémentaire : ici, qui avait écrit la lettre).

J'ai écrit une lettre.

C'est cette dernière forme qui a gagné la partie mais pendant toute la fin du Moyen Age les deux formes coexistent. Cependant , les moines s'en tiennent à leur habitude : celle d'accorder avec le nom auquel ils rapportaient toujours le PP, pour autant qu'il soit signalé antérieurement.

Si je veux expliquer correctement la règle ,je dois donc **introduire les évoqués de réalité** que se donne la personne qui accorde.

Quand j'écris : **Les enfants sont endormis.**

Quand mon stylo écrit le PP endormi - est-ce que, dans ma tête, je sais déjà qui est endormi ?

- Oui, donc j'accorde.

Quand j'écris : **Nous avons ramassé des fleurs.**

Quand mon stylo écrit le PP ramassé, il n'a pas encore écrit ce qui est ramassé, je n'ai pas encore l'évoqué correspondant et donc je n'accorde pas.

Par contre, si j'écris : **Les fleurs que nous avons ramassées sont magnifiques.**

Quand mon stylo écrit le PP ramassé, je sais déjà dans ma tête ce qui a été ramassé donc j'accorde.

Comme cette explication n'est pas toujours applicable (par exemple avec certains verbes intransitifs : **ils ont disparu**) elle ne nous dispense pas de donner la règle quand les enfants ont déjà compris à partir du P1. Très tôt , on peut les faire jouer aux moines paresseux.

C'est donc dans le courant de l'écriture que je me pose la question du sens de ce que j'écris, et ce sont les évoqués de réalité qui me donnent le sens de l'accord. D'où l'importance du paramètre 1 : on ne le répétera jamais assez.

Martine CLAVREUL et France PAGÈS.

Cf.Hugo et les rois ETRE et AVOIR. A-Marie CAIGNARD - LE ROBERT

La pince de crabe

Cette curieuse appellation désigne un geste ergonomique : celui de la tenue du crayon.

Le pouce et l'index forment un pince ouverte qui tient le crayon. Le majeur se positionne dessous pour le caler. Cette pince de crabe, de forme arrondie, permet au poignet d'être souple, et rend le mouvement d'écriture fluide.

Avant 2 ans le jeune enfant attiré par les crayons ou les feutres s'en empare et commence à gribouiller. C'est ce jour là, sans attendre, que l'on doit apprendre à l'enfant à tenir un crayon.

A l'école la description de ce geste arrive souvent bien trop tard. Je l'ai vu distribuer, par écrit, en moyenne section en milieu d'année. C'est un souci qui doit intervenir beaucoup plus tôt. Dès les premiers jours de la plus petite section de maternelle. En effet c'est un geste que l'enfant doit apprendre comme il apprend à manger avec une cuillère, à se laver les dents, à faire du vélo, ...

Les autres façons de tenir un crayon ou un stylo, engendreront tôt ou tard des raideurs du bras, des contractures, ou des blessures dorsales si douloureuses que le jeune renâclera à écrire . Ecrire sera devenu une souffrance. De plus, nous avons tous constaté qu'une mauvaise tenue, une fois qu'elle est acquise, est très difficile à modifier. Ainsi beaucoup d'enfants, notamment les gauchers , écrivent avec un poignet cassé. D'autres vont former une pince plate, les doigts allongés sur le stylo, mais sans force. Afin de réaliser le mouvement d'écriture , l'enfant va ajouter d'autres doigts, serrer davantage. Crispé, il bloque son poignet, et entre dans la spirale de la tension. Conséquence : les apprentissages seront vécus douloureusement.

C'est pourquoi chacun de nous, père, mère, grand-père ou grand-mère, professeur en maternelle, éducateur, a le devoir d'expliquer et de montrer aux jeunes enfants comment tenir son crayon. J'ajoute que le crayon ou le feutre ne doivent pas être trop lourds voire trop gros, pour que le geste reste souple, aisé.



J'ajoute qu'en leur donnant ce geste juste , nous les inviterons à en évoquer le mouvement, et à se projeter dans l'avenir pour installer ce geste qui leur servira toute la vie. « Quand tu prends ton crayon ou ton feutre, tu vérifies que tu le tiens en faisant une belle pince comme je t'ai expliqué. Tu réentends, tu redis ou tu revois dans ta tête, ou tu ressens le mouvement ».

Bien guidé l'enfant adopte le geste adéquat, ergonomique : j'insiste cela se passe avant 2 ans, avant l'entrée à l'école.

Martine CLAVREUL

NB : Si vous souhaitez en savoir davantage , consulter l'excellent ouvrage du Dr Régine ZEKRI- HURSTEL , « Un nouveau regard sur l'élève ; langage, gestes et postures ». Ed. du Rouergue (2001). Cette neurologue détaille les postures douloureuses des enfants à l'école, leurs conséquences et les activités sportives de compensation. Nombreuses propositions .

La Fédération des Associations Initiative & Formation
vous invite à sa
2ème UNIVERSITÉ d'ÉTÉ
6 au 11 juillet 2008

En résidentiel à La Baume (Aix en Provence)
Monsieur Antoine de La GARANDERIE
nous honorera de sa présence.

Voici les objectifs de ces journées :

- Permettre un travail de formation avec un choix de 17 stages.
- Offrir aux praticiens de la Gestion Mentale un lieu et des temps d'échanges sur leurs pratiques.

Deux changements sont prévus :

- **Une nouvelle organisation de la journée :**

Les stages se dérouleront le matin (8h30-12h) et en fin d'après-midi (16h30-19h). Pour tenir compte de la chaleur, le début de l'après midi sera réservé à des activités plus tranquilles pour les neurones.

- **Pas de cycle pour les débutants.** Les stages sont destinés aux personnes ayant suivi plusieurs jours d'initiation.



Les Stages De 1 ou 2 jours

- S1 : Vivre et analyser le rôle du mental dans la motricité (1 jour) – *Raphaël Hamard et Martine Clavreul*
S2 : Rôle et place de l'imagination dans les apprentissages (2 jours)- *Armelle Géninet*
S3 : La réflexion : du geste mental à l'acte de connaissance (2 jours) - – *Béatrice Glickmann*
S4 : expression écrite : Gestion Mentale et passage à l'écrit (1 jour) – *Janine Leca*
S5 : Dialogue Pédagogique et structure de projet de sens (2jours) – *Béatrice Glickmann*
S6 : Gestion Mentale et grammaire à l'école (2 jours) – *France Pagès*
S7 : Analyse et Synthèse et Gestion mentale (1 jour) – *Chantal Evano*
S8 : Raisonner, peut-il s'apprendre ? (2jours) – *Paul Aguilar*
S9 : Les fondements de la gestion mentale—Phénoménologie (1 jour) – *Thierry De La Garanderie*
S10 : Gestion Mentale et pédagogie de l'erreur (1 jour) – *Geneviève Louis et Nicole Martin*
S11 : Gestion Mentale et violence (1 jour) - *Geneviève Louis et Nicole Martin*
S12 : Pédagogie de l'apprentissage moteur et de la performance sportive (2jrs) – *R. Hamard et M. Clavreul*
S13 : Précocité et projets de sens (1 jour) – *Véronique Brand*
S14 : La dyslexie (1 jour)- *Sophie Berge*
S15 : Dialogue pédagogique et émotion (2 jours) - *Geneviève Louis et Nicole Martin*
S16 : De la lecture de l'image à la lecture de texte (2 jours) – *Hélène Delvaux et Anne Moinet*
S17 : La métaphore et le conte pédagogique (1 jour) – *Pierre Paul Delvaux*

Les ateliers En matinée ou en soirée

A1-A2-A3 : Autour du projet Européen, la Gestion Mentale en action :

Que faire en crèche ? À l'école ? Dans le secondaire ? A l'université ? *Hélène Delvaux et Anne Moinet*

A4 : Autour du sentant et du senti - *Béatrice Glickmann*

A5 : Animer des Dialogues pédagogiques - *Béatrice Glickmann*

A6 : Gestion du stress– atelier Yoga – *Martine Clavreul*

A7 : Atelier mandalas créatifs – *Armelle Géninet*

A8 : Histoire et géographie, les pierres d'achoppement et les propositions d'aide- *Joëlle Murgia*

A9 : Accès au sens de la lecture par l'album- *Anne Moinet*

A10 : Les questions que l'on pose à la Gestion Mentale – *Michèle Giroul*

A11 : « Les ateliers mémoires » (pour personnes du 3^oage) – *Isabelle Groufal*

Les « 14 à 16 » d'IF échanges de pratiques autour de thèmes demandés par les participants.

Les soirées Une soirée d'accueil animée par le mime H. Cadot, deux conférences ; une soirée Ateliers,

Pour choisir vos stages et réserver votre hébergement, retirez votre dossier d'inscription, avant le 10 février auprès de
Christiane PEBREL 48 rue Santos Dumont
31400 TOULOUSE Tel : 05.61.20.36.52
Email : ppebrel@free.fr - Site : ww.ifgm.org

(après cette date renseignez-vous pour savoir s'il reste des places)

Coût : 5 jours en résidentiel, en chambre double.
frais pédagogiques, pension complète :

600 € : chambre avec douche

520 € : chambre avec douches à l'étage

100 € d'arrhes à l'inscription, possibilité d'échelonner le règlement

BIBLIOGRAPHIE de Michèle VERNEYRE

Thèses de doctorat :

1. Du profil pédagogique à la remédiation mentale accompagnée. Université de Grenoble. 1991
2. L'activation de l'Imaginaire, contribution à une sociologie du processus pédagogique. Université de Savoie, 1999.

Un livre :

Ecrit par une équipe d'enseignants de l'académie de Grenoble : Jean-Paul CHICH, Michelle JACQUET, Nadette MERIAUX, Michèle VERNEYRE
Pratique pédagogique de la Gestion Mentale (1991), Editeur: RETZ

Articles

Des Profils pédagogiques à la remédiation mentale

Le Binet Simon, N° 617/618, 1988

Que dites-vous après avoir dit mixte ?

Revue Gestion Mentale N°2, Bayard Editions, 1991

Entretien avec Dominique et Sens et finalité de

l'entretien pédagogique

Revue Gestion Mentale N°5, Bayard Editions, 1993

Sens et finalité de l'entretien pédagogique

Gestion mentale, revue n°5, 1993, p. 55 à 80.

Entretien avec Dominique

Gestion mentale, revue n°5, 1993, p. 83 à 120.

Pour dépasser les blocages scolaires : neurosciences, gestion mentale et PNL

In Gestion mentale et recherche de sens (actes du colloque), Nathan, 1996, p. 115 à 127.

L'iceberg de la gestion mentale

In La gestion mentale en questions, Erès, 1995, p.21 à 34.

Conférence publiée par IF Belgique

De la perception à l'imaginaire d'avenir

Programmation neuro linguistique, gestion mentale et trajet anthropologique (disponible sur leur site)

* L'équipe de formateurs PMA a écrit son premier livre, édité par le CRDP de Montpellier en 1988 : " Auto-Création - Comprendre et construire sa méthode de travail ", recueil d'outils de recherches - actions en méthodologie inspirés de ses travaux, avec au centre le dialogue pédagogique d'Antoine de la GARANDERIE. Les stagiaires s'en servent encore dans les études dirigées, et dans les ZEP "Ambition Réussite".

PARU

Introduction à Antoine de la GARANDERIE.

PAYEN de la GARANDERIE Thierry
GATÉ Jean Pierre.

Chronique Sociale. 2007

Cet ouvrage aborde l'évolution des concepts de la gestion mentale. Il est présenté sous la forme d'un entretien avec Antoine de la GARANDERIE. Lecture aisée.

Hommage

à Michèle
VERNEYRE

Permettez-nous de joindre notre hommage à celui qui est rendu à Michèle VERNEYRE.

Nous ne l'avions jamais rencontrée mais elle était

importante pour nous car elle nous avait fourni la charpente rigoureuse et exigeante de " l'entretien avec l'élève par recherche des procédures efficaces", présenté dans l'ouvrage : « Pratique pédagogique de la Gestion Mentale » (Ed. Retz)

Suivant la voie qu'elle nous avait tracée, nous avons pu, sans jamais rien négliger ou renier, marier la Gestion Mentale avec d'autres approches convergentes, nous procurant ainsi un "outil" efficace, souple et rigoureux; rapide et précis; adaptable à nos publics si hétérogènes et à nos moyens si comptés !

Hors de toute "chapelle" avec comme seul objectif l'aide à l'élève dans ses apprentissages, elle nous apporta beaucoup. Toujours aujourd'hui, dans de nombreux collèges et lycées - au moins dans l'académie de Rouen - les enseignants initiés à la Gestion Mentale mènent des « entretiens pédagogiques par recherche de procédures efficaces »

Michelle LUCIANI, Yves LECOCQ et Fabienne RUCK

Formateurs en formation continue des enseignants du second degré de l'académie de Rouen.

Les associations

Initiative et Formation :

IF. ARMOR Tel : 06 82 95 40 17
geninet@atlantique-line.fr

IF. BORDEAUX Tel : 05 56 96 21 37
gestion.mentale@free.fr

IF. CORSE Tel : 04 95 39 03 42
ifcorse@orange.fr

IF. COTE D'AZUR Tel : 04 93 53 53 45
ifcotedazur@hotmail.com

IF. LANGUEDOC ROUSSILLON Tel : 04 67 72 35 20
gplouis31@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

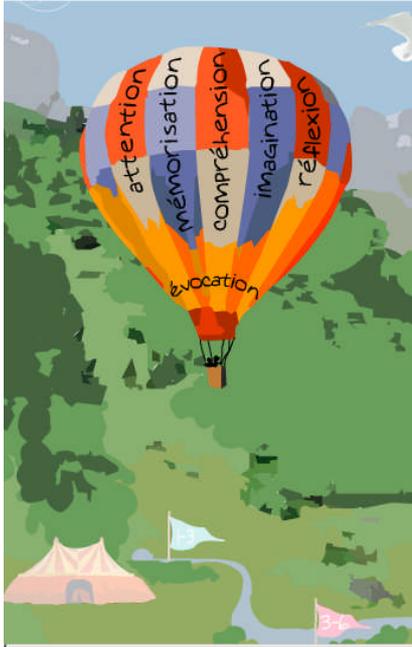
IF. OUEST Tel : 02 31 47 47 83
if.ouest@libertysurf.fr

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



Dessin réalisé par Régine Smal, graphiste à Inforef, et extrait du site www.conaisens.org

Avez-vous visité le site « Co-nai-sens » ?

www.conaisens.org



Vous y trouverez les résultats concrets du projet européen, mis en œuvre par IF BELGIQUE, et qui s'est achevé fin septembre 2007. Projet Comenius 2.1 (programme Socrates).

Quels sont ces résultats ?

Des documents sous format vidéo ou power point :

- qui illustrent la **Gestion Mentale** appliquée sur le terrain depuis les tout petits en crèche jusqu'à l'âge adulte.
- qui **définissent les concepts** de base de Gestion Mentale.

Ils sont destinés à un public qui ne la connaît pas ou pas bien.

Ces documents ont une forme nouvelle : ils sont « rédigés » en power point 2003 avec tous les avantages que cet outil propose et définissent l'évoocation, la notion de projet, les gestes mentaux ou actes de connaissance, le dialogue pédagogique et l'introspection.

Comment en prendre connaissance ?

Presque tous les documents se trouvent **sur le site du projet** (www.conaisens.org) et sont **téléchargeables**. Sur ce site, vous trouverez en effet toutes les productions sauf celles qui concernent l'enseignement supérieur et les adultes car ces travaux (qui ont été produits par nos partenaires roumains) sont trop volumineux au point de vue informatique pour être mis sur le site.

Ils sont également **tous disponibles sur deux DVD**. Pour tout renseignement, écrire à IF Belgique : ifbelgique@yahoo.fr Vous pouvez les acquérir au prix coûtant des copies, c'est à dire à 10 € pour les deux DVD, le dossier papier qui les accompagne et les frais d'envoi ! Pour les lire, un environnement Windows (avec powerpoint 2003) est un avantage.

Pour IF Belgique, Hélène DELVAUX-LEDENT

LE PROJET EUROPEEN : 5 pays et 11 PARTENAIRES

Belgique : INFOREF et AEDE (Liège)
Initiative et Formation Belgique
Ecole communale fondamentale Arc-en-ciel - Bruxelles
Ecole mat. et primaire Notre-Dame - Embourg

France : Lycée St Thomas d'Aquin - Paris
Institut International de Gestion Mentale - Paris

Italie : Comune di Forlì ; Centro Documentazione Appredimenti - Forlì

Roumanie : Université OVIDIUS, Faculté de mathématique et d'informatique - Constanța.

Tchéquie : Gymnázium Jana NERUDY- Prague



Tous les partenaires, devant le palais du Parlement à Bucarest, avant de partir vers Constanța pour le comité de pilotage n°5 (avril 2007)