



# La Lettre d'IF

*Pratiques et recherches en pédagogie des gestes mentaux*

Chers lecteurs, la nouvelle Lettre offre un aspect inattendu, dans la mesure où elle ne propose qu'un article. Annaïck Bianic, qui vous avait déjà fait part de sa pratique de la gestion mentale en ergothérapie dans une précédente *Lettre*, vous propose cette fois un texte qui est l'aboutissement d'un travail sur le paramètre trois, les liens logiques. C'est un élément capital de la palette évocative, ce qui justifie notre choix.

J'ai personnellement assisté aux débuts de l'expérimentation, lorsqu'Annaïck assurait avec moi les stages sur la compréhension et la réflexion avec des élèves de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup>, à Angers. J'ai constaté que les mises en situation, les exercices proposés, permettaient aux jeunes de prendre conscience de leurs liens logiques naturels, et de découvrir les autres, de manière active et avec beaucoup de plaisir. Ces idées d'accès à une palette des liens logiques pourront certainement être facilitatrices dans le dialogue pédagogique. Pour ceux qui voudraient aller plus loin et de manière plus pratique, un stage sera proposé au printemps par IF Normandie.

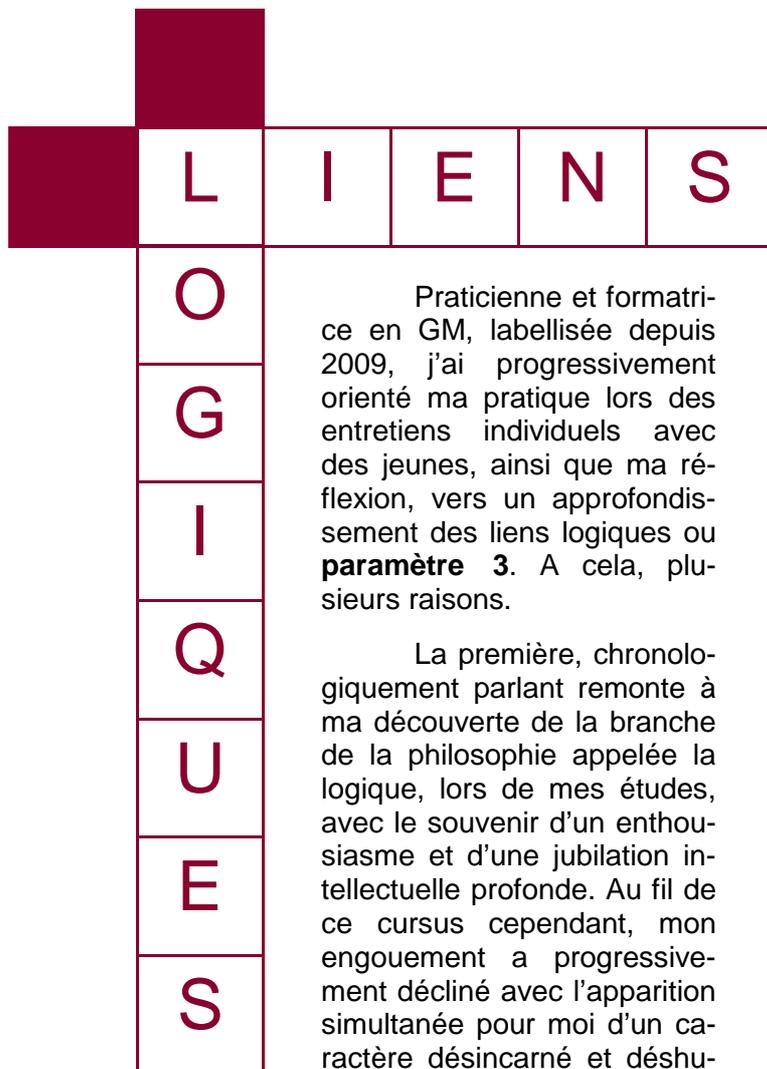
L'équipe de rédaction vous souhaite une bonne année 2018, qui déjà, nous offre en cadeau la perspective d'une *Université d'été*.

Christine CHAMBILLE




## Sommaire

Page	2	Liens logiques	Annaïck Bianic
Page	9	Quelques citations	



Praticienne et formatrice en GM, labellisée depuis 2009, j'ai progressivement orienté ma pratique lors des entretiens individuels avec des jeunes, ainsi que ma réflexion, vers un approfondissement des liens logiques ou **paramètre 3**. A cela, plusieurs raisons.

La première, chronologiquement parlant remonte à ma découverte de la branche de la philosophie appelée la logique, lors de mes études, avec le souvenir d'un enthousiasme et d'une jubilation intellectuelle profonde. Au fil de ce cursus cependant, mon engouement a progressivement décliné avec l'apparition simultanée pour moi d'un caractère désincarné et déshumanisé de ce champ de savoir lorsqu'il atteint un niveau élevé d'abstraction.

De longues années plus tard, la logique a recroisé ma route à travers la formation à la pédagogie des gestes mentaux d'Antoine de La Garanderie. Si cette rencontre m'a réconciliée avec cette discipline, elle a surtout fait renaître mon enthousiasme. En effet, ce qui était alors devenu essentiel à mon sens était que cette pédagogie nous invitait à reconnaître l'existence en chacun de nos fonctionnements, de cette capacité à faire des liens logiques et de la possibilité d'enrichir cette compétence tout au long de la vie. Je retrouvais donc à partir de ce moment-là non seulement les jubilations connues vingt ans plus tôt mais de surcroît, la joie de les faire découvrir à autrui, par et pour lui-même.

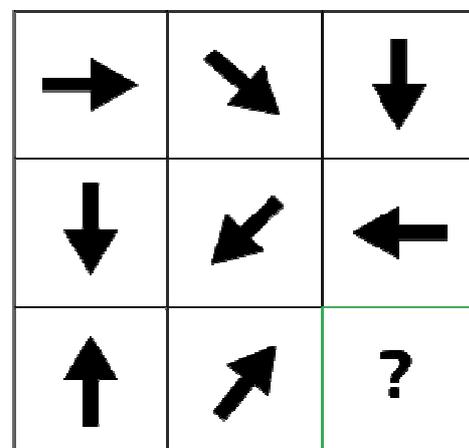
La seconde raison est apparue au cours de ma pratique. En effet, de nombreuses situations sollicitaient un accompagnement m'obligeant à me re-questionner, à lire ou à relire des ouvrages et à **créer également des exercices et du matériel adapté, en lien avec le domaine de la logique**. Voici quelques exemples de telles situations. D'emblée, certains parents ou enfants répétant ce qu'ils

avaient entendu à leur sujet, pouvaient s'exprimer ainsi : « Il n'a aucune logique » ou « Je ne suis pas logique ! ». Je leur proposais alors d'aller au-delà de l'expression, qui me paraissait négative et globale mais qui, malheureusement, revenait souvent à propos de ce domaine, pour identifier plus précisément l'origine d'une telle observation : les points faibles repérés dans la vie scolaire ou dans la vie quotidienne, les différences de fonctionnements entre parents et enfants ... Ainsi, plus concrètement, voici ce que je pouvais constater :

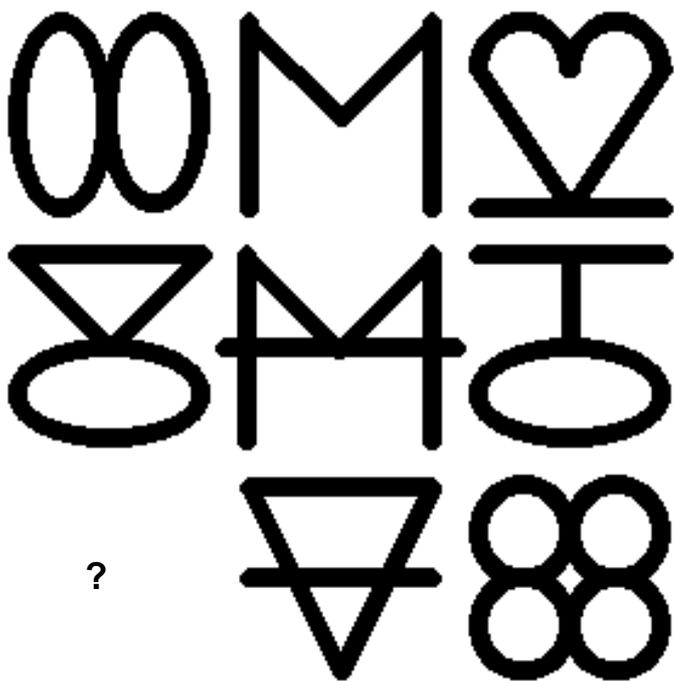
- en fin de classe de maternelle et début de primaire, étaient pointées des difficultés de catégorisation et d'analogie ainsi que des freins, voire un retard à la mise en place de la file numérique, du sens de la dizaine, du sens de l'addition et de la soustraction.

- au fil du primaire, pouvaient exister des difficultés de compréhension des mathématiques et des règles de grammaire.

- au collège, à partir de la quatrième surtout, des élèves étaient parfois en difficulté de compréhension de la factorisation, des fractions, des fonctions et de leurs variables, et plus globalement en difficulté d'abstraction. Je notais également que l'analyse et la compréhension de documents et de consignes, ainsi que la mise en place des paragraphes argumentés pour la structuration de leurs idées dans leurs textes pouvaient poser problème.



- au lycée, je rencontrais des élèves qui exprimaient le fait d'être très performants dans une matière et en échec dans une autre (que ce soit en maths en série S ou en français en L). Certains se disaient en difficulté pour les exercices demandant la comparaison et l'analyse de différents documents (corpus littéraire en français, documents d'histoire et de géographie, des Sciences de la Vie et de la Terre). D'autres avaient des soucis concernant l'argumentation et la démonstration, que ce soit en mathématiques ou en philosophie. Certains encore exprimaient leur surprise, allant jusqu'à la panique parfois, lorsqu'ils découvraient des énon-



cés de devoirs dans les matières scientifiques, énoncés qui semblaient n'avoir rien en commun avec ce qu'ils avaient travaillé en cours et révisé en faisant des exercices.

Au quotidien de mon activité, je suis donc partie de ces constats récurrents pour lesquels il me semblait ne pas avoir d'outils aboutis. La pédagogie des gestes mentaux a été à la fois le terreau et la colonne vertébrale de mon travail. J'ai également été rechercher des éléments concernant ce sujet dans mes connaissances de logique, de neurosciences et dans des formations plus courtes telles que la pédagogie Montessori, pour tenter de **construire un protocole s'insérant dans mes prises en charge afin de tenter de pallier ce manque.**

### I. Rappel théorique

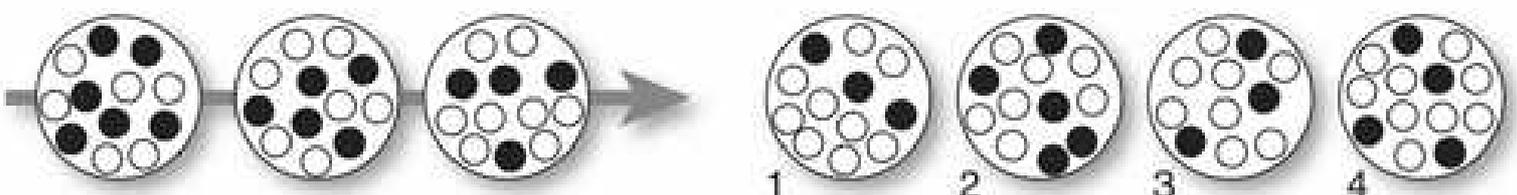
La place des liens logiques dans la gestion mentale est explicite par la présence du paramètre 3 de la palette évocative. Le paramètre dans son acception générale en gestion mentale définit un domaine d'un niveau d'abstraction précis. Le paramètre 3 concerne particulièrement « ... celui des liens logiques. Il ouvre sur le raisonnement. C'est le domaine de la mise en relation d'analogie (similitudes et différences), d'attribution (avec les liens d'inclusion, de fusion, d'intersection, d'exclusion et d'union), de sériation spatio-temporelle (il ordonne chronologiquement des états et des actions) »<sup>1</sup>. Le paramètre

3, tout comme le paramètre 4, celui des liens inédits, est un domaine d'opérations mentales complexes (qui se différencie des paramètres d'opérations simples, le paramètre 1, celui du concret, et le paramètre 2, celui des évocations de code<sup>2</sup>). **Le geste mental de compréhension ainsi que celui de réflexion impliquent systématiquement l'utilisation du paramètre 3.** La réciproque n'est cependant pas vraie car tout paramètre (et donc le 3) peut être utilisé par chacun des gestes mentaux. Dans notre pratique, nous apprenons à l'élève à rendre consciente son utilisation ou non de tel ou tel paramètre, entre autres éléments de la palette évocative, dans ses habitudes mentales. Le paramètre 3 en fait partie. Cependant, au début de ma pratique, je ne proposais pas de distinguer précisément de quel lien il s'agissait au sein de cet ensemble de liens logiques. Une partie de la recherche qui suit va consister à aborder ce travail de précision, qui me semble nécessaire dans l'accompagnement des apprenants.

Afin de rendre compte de ce qui a été au cœur de ma démarche en me permettant de construire cette recherche de façon concrète, **voici les éléments fondamentaux sur lesquels je me suis appuyée.** Dans son livre Critique de la raison pédagogique, Antoine de La Garanderie analyse les lieux de sens, qui sont au nombre de deux<sup>4</sup>.

Il s'agit **d'une part de l'espace** qui se trouve défini ainsi dans le Vocabulaire de la gestion mentale : « Dans son acte de compréhension, [l'être humain] a besoin de se donner un espace mental comme cadre d'accueil des indices qu'il peut alors confronter (en analogie, en attribution et en sériation). C'est de la simultanéité de ces indices posés dans l'espace que peut jaillir son intuition de sens (il vit le sentiment de sa compréhension, souvent rapide, dans la présence juxtaposée de tous ces indices). »<sup>5</sup>

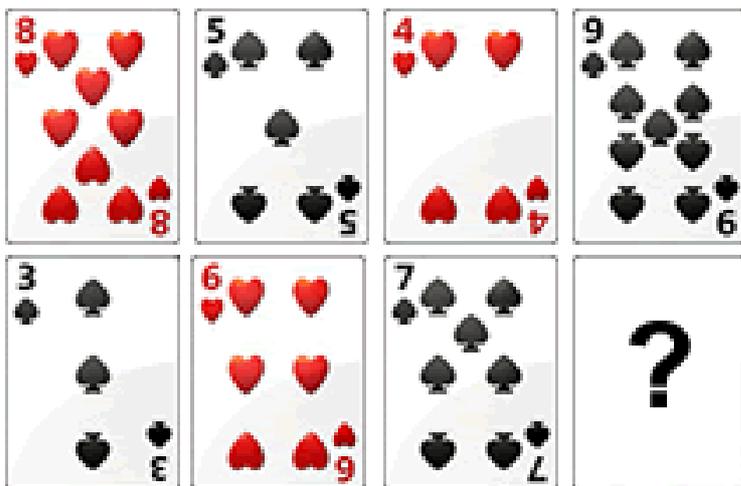
Il s'agit **d'autre part du temps** : « Dans son acte de compréhension, [l'être humain] a besoin de se donner une ouverture au temps comme cadre d'accueil des indices qu'il peut alors confronter (en analogie, en attribution et en sériation). C'est de la successivité du traitement de ces indices placés dans un déroulement temporel que peut jaillir son intuition de sens. Il met les indices en relation, les uns après les autres et constitue sa compréhension étape par étape. »<sup>6</sup>



Antoine de La Garanderie spécifie bien que l'un et l'autre des cadres en question ne peuvent se suffire à eux-mêmes et ne permettent pas, seuls, d'accéder à une compréhension du monde. La raison qu'il en donne est que « choses et êtres sont tous spatio-temporels ou temporelo-spatiaux »<sup>7</sup>.

## Il en découlera la nécessité pédagogique d'accompagner la traduction de l'espace en temporalité et de la temporalité en espace.

Toujours dans l'ouvrage de référence Critique de la raison pédagogique, le philosophe aborde ensuite les liens d'analogie<sup>8</sup>. L'analogie est définie comme réponse au risque de l'être humain de s'enfermer dans l'une ou l'autre des dimensions, celle de l'espace et celle du temps, évoquées plus haut. L'auteur remarque ainsi : « Il y a des consciences qui visent toujours d'abord soit la similitude, soit la différence. »<sup>9</sup> Cette donnée nouvelle ne peut se superposer à la précédente. En effet, la similitude n'est pas l'exclusivité de l'espace, ni la différence, celle du temps.



## Tous les deux, espace et temps partagent homogénéité et hétérogénéité.

En revanche, l'analogie, comme les cadres, court le même risque en s'enfermant dans une seule façon de comparer, soit par la ressemblance, soit par la différence. Aussi, Antoine de La Garanderie incite au passage à l'enrichissement de l'analogie lorsque, dans Critique de la raison pédagogique, il invite l'élève à prolonger ses évocations de comparaison par la similitude vers celle de la différence et inversement<sup>10</sup>. « L'élève qui sait qu'il saisit bien les similitudes aura donc à mettre dans son projet de comprendre les similitudes celui de mettre à jour, en les prolongeant, les différences. L'élève qui sait qu'il saisit bien les différences aura, lui aussi, à introduire dans son projet de comprendre, et dans leur prolongement, les similitudes. »<sup>11</sup> **Dans cette citation, ce qui**

**me paraît essentiel est « l'élève qui sait... » car un des objectifs que j'ai cherché à atteindre est bien celui de permettre à chaque élève de savoir ce qu'il fait en premier.**

## II. Le contrat d'Antoine de La Garanderie et le paramètre 3

En proposant cet accompagnement, j'ai eu à cœur de respecter le contrat pédagogique d'Antoine de La Garanderie. Ainsi, ce que nous faisons de façon tout à fait habituelle dans nos séances se trouve ici reproduit mais de façon focalisée sur les liens logiques, **comme si** nous concevions au sein de la palette évocative, une palette des liens logiques.

### A. La découverte

La toute première étape consiste, pour l'élève, à tenter d'acquérir une meilleure connaissance de son potentiel logique et de la spécificité de celui-ci, de façon transdisciplinaire, voire adisciplinaire, par une prise de conscience de ses habitudes mentales à ce sujet. Une quantité importante de matériel et de batteries de tests existe dans le domaine de la logique. Cependant, la démarche que nous cherchons à initier ne se situe pas dans ce cadre-là. En effet, je m'attache à faire vivre à chaque élève qui ressent un manque ou une difficulté à répondre aux attentes scolaires, une ou plusieurs situations dans lesquelles il peut ressentir, éprouver une certaine liberté, tout en rendant compte des liens logiques qu'il active spontanément dans sa pensée. Il nous semble là essentiel de signifier à l'élève dès l'introduction de ce protocole qu'il n'est ni en situation d'évaluation scolaire, ni en situation de test. Pour le praticien, il ne s'agit donc absolument pas de vérifier si tel ou tel lien est acquis. Le but est de mettre l'élève en confiance en levant, autant que possible, tout stress lié à la nécessité de répondre à une question par une réponse unique, considérée comme la seule correcte et juste. Dès l'introduction, nous explicitons donc le but de ce qui est proposé : **la découverte de l'élève par lui-même dans ses habiletés logiques, l'exercice n'étant plus considéré que comme un moyen parmi d'autres au service de cette découverte.** Nous proposons ainsi à l'élève d'éveiller sa curiosité à l'égard de lui-même en matière de liens logiques, non pas extérieurs à lui-même, mais bien ceux qu'il active en permanence, de façon non consciente et souvent avec un certain plaisir. Notre attitude consiste ainsi à légitimer pour une part la façon unique qu'a chacun de faire des liens logiques.

Au fil de mes expérimentations, j'ai élaboré un matériel spécifique et un protocole précis en quatre étapes, jalonnées de dialogues pédagogiques qu'il est malheureusement trop long ici de pré-

senter in extenso mais que je me propose volontiers de partager dès l'an prochain au sein des IF à l'occasion d'un stage de deux jours abordant les liens logiques. Il me semble en revanche nécessaire de préciser ceci : Après une pause évocative permettant de repenser à ce qui vient de se vivre, nous proposons d'achever le parcours en demandant à l'élève : « Dans quel exercice t'es-tu senti le mieux, quel a été celui qui t'a le plus intéressé, dans lequel tu as eu le plus de facilité ? Quel exercice as-tu eu le plus de plaisir à réaliser ? Enfin, à l'issue de ce parcours, chaque élève doit pouvoir être plus capable de répondre à ces questions pour lui-même : – Ai-je l'habitude de penser dans un cadre plutôt spatial ou plutôt temporel ? Si ce sont les deux, dans quel ordre ? – Ai-je l'habitude d'utiliser dans mes comparaisons les différences ou les ressemblances ? Si ce sont les deux, dans quel ordre ? – Avec ces découvertes, comment ai-je ma façon à moi de construire l'attribution et la sériation ?



## B. L'enrichissement.

La seconde étape donne l'occasion à l'apprenant de tenter d'enrichir la connaissance et l'utilisation des liens logiques, en découvrant à partir de ce qu'il fait spontanément, comment se servir des liens qu'il n'utilise pas, ou peu, ou encore à mauvais escient.

### 1. La découverte des liens non encore agis :

La seconde étape succède de près à la première. En effet, celle-ci aura pointé souvent une habileté au détriment d'une certaine ignorance de certains liens. Cette étape est essentielle car elle vise, à partir de ce que l'élève fait spontanément, et à présent plus consciemment, à la prise en compte de l'existence des autres liens et de leur usage possible. Nous partons ainsi avec lui de ses découvertes et l'aménon progressivement à découvrir la présence des liens manquants, le sens de ceux-ci et la possibilité pour lui de les agir à bon escient. Pour cette étape, il n'y a pas de nécessité d'instaurer un protocole supplémentaire particulier. En revanche, **nous devons avoir très présent à l'esprit ce qui a pu être exprimé en termes de réussites et de difficultés au cours**

**du premier entretien** et également les découvertes faites lors des exercices et des dialogues pédagogiques proposés au tout début de la prise en charge. Ils seront **des matériaux** précieux à partir desquels, après une explicitation parfois par trop théorique, nous pourrons **proposer une mise en œuvre de ces nouveaux liens**. Cette dernière aura pour impératif d'être envisagée uniquement comme un prolongement possible de ce que l'élève aura agi spontanément. **Il ne s'agira absolument pas de présenter l'exercice sous la forme de « tu aurais pu », « tu aurais dû », mais bien plutôt ainsi :**

« **Pourrais-tu, à partir de ton évocation première, prolonger par une autre telle que...** » Pour cela, nous avons à lui faire des propositions qui lui parlent et qui souvent viennent des domaines de réussite exprimés plus avant. Prolonger la reconnaissance des ressemblances par celles des différences et inversement. Aller d'un lien d'exclusion identifié jusqu'à obtenir celui de fusion, en passant progressivement par les étapes d'intersection, d'union et/ou d'inclusion, ou inversement. Ceci revient donc à partir d'un état initial pour aller vers un état final ou encore inversement, car certaines personnes ont le besoin d'élaborer leur pensée à partir de la fin d'un raisonnement.

Cette proposition revient donc à **introduire un mouvement entre tous ces liens et ainsi à faire des liens sur des liens**. Toutes ces propositions sont élaborées avec la participation active de l'élève à qui nous proposons des situations très concrètes de vie quotidienne, des exemples tirés de ses passions et bien entendu de ses apprentissages. Dès lors, **après l'avoir accompagné de façon plus ou moins guidée dans ses évocations, nous allons pouvoir lui proposer, à partir de ces dernières, la réalisation d'un schéma global réunissant tous les liens découverts**. À l'issue de cette étape, l'élève doit avoir une meilleure connaissance et une certaine pratique de l'existence des liens logiques dans leur ensemble.

Ce travail de prolongement sur les liens logiques a amené certains formateurs à se rapprocher d'autres liens tels que les liens de fusion, intersection, union issus des travaux de Noam Chomsky pour la grammaire et ceux de la théorie naïve des ensembles pour les mathématiques.

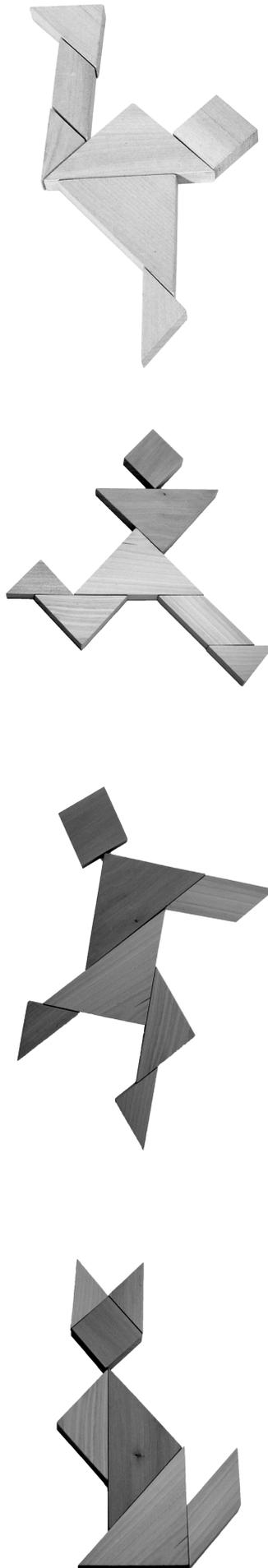
### 2. L'entraînement :

Pour les plus jeunes, nous proposons volontiers à cette étape de la prise en charge **un relais de l'accompagnement par les parents** lorsque cela

nous paraît possible et bienvenu.... En effet, il existe à l'adresse du grand public bon **nombre de jeux de société et de stratégie qui sont pour nous une très bonne ressource.** L'intérêt de ce relais est multiple. Il permet un réel entraînement cognitif intégrant à la fois le plaisir du jeu et la ressource du partage en groupe. Il aide à dédramatiser certaines situations en les relativisant également : des parents peuvent montrer certaines difficultés dans des jeux proposés alors qu'à l'inverse, leur enfant peut se montrer très habile. Le regard du parent sur l'enfant s'en trouve alors changé et valorisant. Les parents reçoivent la plupart du temps avec beaucoup d'enthousiasme ce genre de support. En effet, ce dernier semble répondre tout à la fois à leur souhait profond d'aider leur enfant, tout en prenant une distance par rapport aux tâches scolaires, devenues souvent un lieu de conflit douloureux pour eux-mêmes et leur enfant. **Ce relais, quand il est bien compris et accepté comme un entraînement cognitif nécessaire, rend possible une régularité et surtout une occurrence bien plus importante que ne le permettent certaines prises en charge en cabinet.** Ainsi, lorsqu'ils ont lieu dans ces conditions optimales, les progrès de l'enfant sont souvent très palpables. L'efficacité de ce relais est cependant tout à fait conditionnée au fait que nous devons de faire une analyse aussi précise que possible de la tâche (ou des tâches) cognitive et logique qu'est susceptible d'offrir tel ou tel jeu. Chaque jeu proposé tient compte de ce travail d'analyse et de la façon dont l'enfant a reçu cette proposition lors d'un essai. Je prends le temps d'expliquer aux parents l'intérêt de cette proposition car leur compréhension de ce qui se joue est importante.

J'ai du reste en projet la fabrication de fiches simplifiées à leur intention, qui leur permettraient de cerner l'essentiel de l'intérêt de ces jeux.

Une autre façon ludique d'entraîner les liens dans leur globalité est de proposer aux plus jeunes élèves des activités de comparaisons à partir de



leur sens tactile et proprioceptif. Ma formation d'ergothérapeute a contribué largement à l'intérêt que j'ai porté à cette source sensorielle d'une grande richesse. En effet, d'une part, une rapide comparaison m'a aidée à prendre conscience que ce sens permettait la distinction d'au moins autant de critères que la vue : dimension, forme, texture, résistance. J'utilise alors soit du matériel sensoriel Montessori, soit leurs jeux quotidiens (Playmobil, Lego, objets de bois...). D'autre part, l'expérience m'a montré que l'attention des enfants était de bien meilleure qualité que lorsqu'il s'agissait d'une approche par le vu. Enfin, j'accompagne pour les plus jeunes, certains enfants présentant des troubles oculomoteurs, avec des difficultés de stratégie et d'exploration visuelle, de fixation, de saccades, pour lesquelles la comparaison s'appuyant sur la vue ne me semble pas pertinente. À cela s'ajoute le fait que les enfants sont relativement peu sollicités de cette façon et que ce style d'exercice sans la vue emporte leur adhésion avec un plaisir et un enthousiasme dont ils ne se cachent pas. Avec les collégiens et lycéens, nous élaborons à partir d'un support aussi exhaustif que possible concernant les liens logiques, des analyses d'objets, de fait et de notions, en partant ce qui leur est le plus familier. Pourquoi pas un ballon de foot pour certains, la musique pour d'autres ? Certains jeux de société peuvent également être une très bonne ressource.

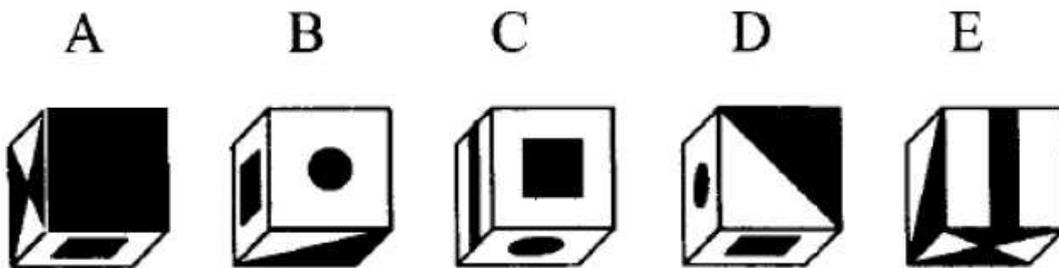
À l'issue de cette seconde étape, l'élève, selon son âge bien entendu, doit autant que possible pouvoir répondre à ce questionnement : - Suis-je en mesure de savoir respecter mes besoins cognitifs et apprendre à utiliser les liens qui me sont familiers? - Est-ce que je sais en quoi et comment enrichir mon fonctionnement de façon à être habile avec les deux analogies (ressemblance, différence) et dans les deux cadres (spatial et temporel), pour maîtriser l'ensemble des liens d'attribution et de sériation? - Suis-je à même d'analyser le plus précisément possible un objet, un fait, une notion et de réaliser un schéma global mentalement ou sur feuille ?

### 3. La sollicitation :

La troisième étape permettra autant que possible d'apprendre à mieux utiliser dans les apprentissages les liens logiques, **en les mettant au service de la compréhension, mais également à celui de la mémorisation, de la réflexion, de l'attention et de l'imagination.**

#### 4. La consolidation et l'ouverture :

Enfin, la quatrième et dernière étape sera celle qui se proposera d'accompagner la manipulation des liens logiques au sein de chaque discipline scolaire et tout particulièrement celles dans lesquelles une ou des difficultés ont été repérées. Ainsi, à partir des découvertes que fait l'élève au sujet de lui-même concernant ses habiletés logiques préférentielles, **il nous semble possible de l'accompagner tout à la fois vers plus de souplesse ou de motilité, et vers un champ plus complet d'exploration et d'utilisation des connexions logiques**, afin de remédier aux difficultés repérées chez lui dans ce domaine et en lien avec sa scolarité.



#### III Quelques exemples

**Ewen** : élève de seconde, il déconcerte ses enseignants. En mathématiques, il donne par exemple très souvent **des réponses sans aucune démonstration** et exprime le fait qu'il se sent incapable de respecter une telle façon de faire.

Lors du protocole de découverte, sa préférence marquée allait vers les liens d'attribution pour lesquels il avait manifesté une habileté évidente. La découverte importante qu'il a exprimée est celle d'avoir **besoin de partir de l'état final d'une situation et d'avoir besoin de la présence mentale de la globalité pour installer son raisonnement**. La suite de l'accompagnement a eu deux axes principaux : celui d'améliorer l'attention sans laquelle ses compétences concernant les liens logiques ne pourraient pas complètement progresser ; et celui de **progresser vers la complémentarité** et d'acquérir des compétences nécessaires pour la démonstration scientifiques et l'argumentation en langue française. Un meilleur usage du brouillon lui a

montré qu'il lui était possible de rendre compte d'une démonstration en deux temps : **pour lui, en partant parfois de la fin** (souvent intuitive) et de remonter à l'état initial (ce qui l'amenait à **vérifier la validité de son intuition**), puis, *pour le lecteur*, de **présenter les choses en ordre inverse**, c'est-à-dire dans l'ordre demandé.

**Emma** : elle est en 4ème. Ses difficultés de compréhension et d'expression sont en lien avec une dysphasie légère et un manque de flexibilité pour lesquels aucun aménagement scolaire n'a été encore mis en place. Lors du protocole de découverte, ce qui m'avait frappé était **la pertinence de ses questions et des réponses qu'elle apportait lors**

**des exercices**. Tous les liens étaient agis avec facilité et adaptation à la tâche. **Je lui ai donc proposé de s'aider de sa logique pour remédier à ce qui lui faisait problème** : fluidité de l'expression et mémorisation (travaillées avec le support des cartes du jeu Djeco « Bla bla bla »), enrichissement du vocabulaire et des champs lexicaux (avec ces mêmes cartes mais également en s'appuyant sur l'étymologie des mots), compréhension de documents (avec ses facilités lors de la mise en relations des différents indices). Sans l'exploration de

ces liens logiques, nous aurions pu nous tromper de cible. La logique était là, c'est son expression qui était défailante.

#### Conclusion

Pour peu qu'on découvre, qu'on enrichisse et qu'on sollicite le paramètre 3 dans nos évocations, il peut devenir pour chacun de nous « **le couteau suisse** » de nos pensées, des plus élémentaires aux plus complexes, de nos tous premiers apprentissages à notre expertise d'adulte.

Lorsqu'il est question de liens logiques dans la pédagogie d'Antoine de La Garanderie, il me semble qu'il s'agit d'abord de permettre à la personne accompagnée de découvrir ses moyens de connaître et d'enrichir son analyse logique, créant ainsi une cartographie mentale, la plus riche possible en terme de réseaux, sans doute à l'image de nos neurones en activité. Cette activité produit la cartographie qui elle-même permet notre activité mentale. À l'image d'**une circulation aussi diversifiée et fluide que possible et capable de respecter la signali-**

sation en vigueur dans la cartographie, ce trafic ne serait alors autre que le raisonnement logique.

Ainsi, pour être aptes à raisonner correctement, nous faut-il être capables de proposer des arguments,

cellules minimales de toutes nos pensées rationnelles. Ces arguments contiennent toujours des prémisses et une conclusion. Lorsque nous nous penchons sur les erreurs de raisonnement logique,

il nous semble qu'à chaque fois, une faiblesse de l'analyse peut en être la cause : un des cadres manquant, une des analogies négligée. **Aussi, les bases solides nous permettant d'user du paramètre 3 pour nos raisonnements nous sont indispensables, non seulement pour les argumentations que nous devons élaborer, mais également pour identifier la justesse des justifications d'autrui, dans notre vie professionnelle.**

Il me semble que proposer dans nos accompagnements de poser les bases d'un paramètre 3 solide, technique et puissant revient à initier à **une école de rigueur et d'exigence concernant la structuration de la pensée et permet l'émergence, toujours en devenir, d'une certaine pensée critique.** Nos choix de vie et nos choix éthiques qui en sont le prolongement en dépendent immanquablement. A cette école, nous sommes bien évidemment les premiers conviés en étant autant que possible au clair avec nos propres besoins cognitifs en matière de sens et de liens logiques. La qualité de nos accompagnements en dépend directement.

**Stimuler et enrichir l'utilisation du paramètre 3 revient aussi à offrir aux élèves la possibilité de sortir de l'impasse du « De toute façon, je ne comprends rien ! », ou de la loi du tout ou rien «**

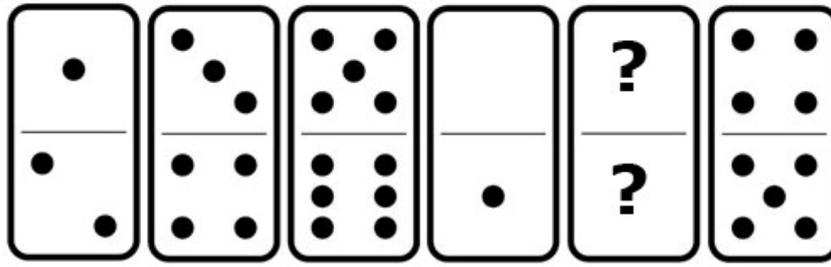
**je n'ai pas compris » ou « j'ai compris », en leur permettant un passage de l'un vers l'autre.** La compréhension n'est pas magique et nous pouvons apprendre à comprendre. Plus encore, cette démarche peut nous être précieuse, à nous-mêmes accompagnateurs tout autant qu'aux élèves, pour prolonger nos intuitions, nos fulgurances en engageant notre pensée vers un chemin logique qui en

permettra une certaine vérification. Ainsi, me semble-t-il, il peut être possible pour chacun d'entre nous, de mieux saisir sa façon de comprendre.

Enfin, je reste assez convaincue qu'il y a un bénéfice pédagogique à exprimer aux personnes à qui nous proposons cette démarche, que **nous sommes tous humblement, adultes (chercheurs, enseignants, praticiens, paramédicaux accompagnant les troubles des apprentissages) et élèves, en route vers une compréhension plus juste, plus exacte, plus fidèle, plus globale du monde complexe que chacun de nous habite.** Ainsi, nous-mêmes et les élèves ne serions-nous pas toujours à évaluer ce qu'il reste encore à acquérir de connaissances, comme s'il existait une fin prédéfinie, un aboutissement possible. Ne serait-il pas plus question de faire pressentir aux adultes de demain que le monde a besoin d'eux mais pas comme des réceptacles passifs de savoir. Ce sont leurs talents, curieux, uniques et vivants, individuels et collectifs qui vont nous faire tous avancer dans cette entreprise jamais achevée, à la fois présomptueuse, et pourtant si vivifiante, de la compréhension du monde.

**Nous avec eux aujourd'hui,  
eux après nous demain.**

**Annaïck Bianic**



<sup>1</sup> J.P. Gaté et al., *Vocabulaire de la gestion mentale*, Chronique Sociale, 2009, p.57.

<sup>2</sup> Cf Ibid.

<sup>3</sup> A. de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, Nathan, 1997.

<sup>4</sup> A. de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, Nathan, 1997, p200 et ss.

<sup>5</sup> J.P. Gaté et al., *Vocabulaire de la gestion mentale*, Chronique Sociale, 2009, p 29.

<sup>6</sup> Ibid., p 74.

<sup>7</sup> A. de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, Nathan, 1997, p. 200.

<sup>8</sup> A. de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, Nathan, 1997, p.196 et suivantes,

chapitre X : « la compréhension », puis p. 247 et suivantes chapitre XI « l'acte de réflexion ».

<sup>9</sup> Ibid., p209.

<sup>10</sup> Cf Chapitre X « Aux prises avec un sujet de dissertation française ».Ibid., p. 220.

<sup>11</sup> Ibid., p 224.

# Quelques citations

de B.M. BARTH, citées par Armelle Géninet

“ Ce qui est nouveau c’est d’admettre que la façon dont on apprend est plus formatrice que ce que l’on apprend...”

Transmettre les outils intellectuels aussi bien que des connaissances pour que les uns comme les autres soient utilisables dans quelque domaine que ce soit et à tout moment...”

Quatre autres de la part de Paul Aguilar :

Le temps est le moyen le plus commode qu’a trouvé la nature pour que tout ne se passe pas d’un seul coup.  
(In Domino, Flammarion)

Ainsi ai-je pu continuer à apprendre, encore et encore.

Je déteste le confort intellectuel.

Lorsque tout est simple, facile et ordonné, je m’inquiète.  
Arno Penzias, astrophysicien,  
Prix Nobel de Physique

de Frédéric Ozanan, citée par Christine Chambille

« Le plus grand bien que nous pourrions faire aux autres n’est pas de leur communiquer nos richesses mais de leur révéler les leurs. »



Une perle !

«Toute petite, un soir, je suis allée au lit et j’ai commencé à entendre de la musique. J’ai pensé que cela venait de l’oreiller et j’ai demandé à ma mère d’éteindre l’oreiller... J’ai mis du temps à comprendre que j’avais de la musique dans la tête !»

KAIJA SAARIAHO,

Le secret de tout art d’exprimer consiste à dire la même chose trois fois :

- On dit qu’on va le dire
- On la dit
- On dit qu’on l’a dite.

Jean Guilton, philosophe

de la 5<sup>ème</sup> à la terminale

Découvrir son intelligence et comment l'utiliser plus efficacement

Augmenter son potentiel et sa motivation avec de nouvelles pratiques

Mettre en œuvre des stratégies personnelles d'apprentissage



**Réussir, ça s'apprend**

avec la pédagogie d'Antoine de la Garanderie

en internet

**Du lundi 20 au dimanche 26 août 2018**

à Châteaudun (Eure et Loir - 28)

**Informations et inscriptions**

06 81 73 07 91 - gm.en.action@gmail.com

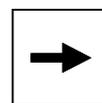
<http://stagegma.wix.com/gm-en-action>

 GM-en-action



## Solutions

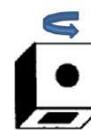
Pages 2 et 3



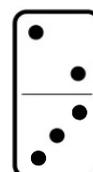
Pages 4 et 5



Page 7



Page 8



# ECHOS des ASSOCIATIONS

UNIVERSITE D'ETE JUILLET 2018

NANCY

La Fédération des Associations Initiative et Formation en collaboration avec IF Lorraine, organise à Nancy une Université d'Été les 8, 9 et 10 juillet 2018 sur le thème

« Dialogue entre neurosciences cognitives et gestion mentale ».

Cette rencontre sera structurée autour de trois conférences et des ateliers :

- Emmanuel AHR : « La pédagogie de la gestion mentale, un pont entre neurosciences et éducation ? »
- Jean-Pierre GATÉ : "La gestion mentale au risque des neurosciences"
- Nicole BOUIN : "La rencontre de la pédagogie des gestes mentaux et des sciences cognitives sur le terrain".

Les ateliers, dans la suite des conférences, permettront un échange et la co-construction par les participants d'une référence commune pour analyser les liens entre neurosciences cognitives et gestion mentale. Cette Université d'été s'inscrivant ainsi dans une démarche recherche, est réservée aux formateurs, praticiens et stagiaires en cours de formation approfondie.

Pour plus d'informations et le programme détaillé, contacter :  
Thérèse DEBOUVERIE :

[if.lorraine@yahoo.fr](mailto:if.lorraine@yahoo.fr) tel : 06 89 51 74 70

<b>IF Armor</b> Sophie Fréquelin 47 rue du petit port 56400 Auray 56401 ifarmor56@gmail.com	<b>Fédération :</b> Valérie Gourliiau 364 rue de la Fosse Lingot 27310 Bouquetot 02 32 42 06 62 ou 06 79 87 02 14 vgourliiau.ifnormandie@gmail.com	<b>IF Bourgogne</b> Claude Berthod 32 av G <sup>ral</sup> De Gaulle 71880 Châtenoy-le-Royal 07 87 87 15 69 if.bourgogne@gmail.com
<b>IF Côte d'Azur</b> Joëlle Murgia Villa Oterain 2 bis Avenue de Rimiez 06100 Nice 04 93 53 53 45 ifcotedazur@hotmail.com	<b>IF Pays Basque</b> Régine Elozegi Dendariaenea Quartier Hasquette 64249 Hasparren 05 59 20 47 81 if.paysbasque@gmail.com	<b>IF Alsace</b> Monique Ladhari 4 rue de St Quentin 67000 Strasbourg 03 88 60 65 66 06 62 29 22 75 monique.ladhari@orange.fr
<b>IF Provence</b> Janine Leca Maison des Associations Le Ligourès Place Romée de Villeneuve 13090 Aix 04 42 28 91 77 06 30 36 00 74 ifprovence@wanadoo.fr	<b>IF Normandie</b> Denis Tardiveau 7 bis rue Neuve Bourg l'Abbée 14000 Caen 07 71 63 41 83 contact@ifnormandie.org	<b>IF Martinique</b> Suzy Béroard Quartier Descailles 97215 Rivière Salée 06 96 01 94 54 suzy.beroard@orange.fr
<b>IF Paris</b> Isabelle Grouffal 14 Allée Louis David 92500 Rueil Malmaison 06 88 47 40 76 ifparis@orange.fr	<b>IF Lorraine</b> Jean-Michel Pierrat 1 rue du Gué 54180 Heillecourt 06 89 51 74 70 if.lorraine@yahoo.fr	<b>IF Rhône-Alpes</b> Georges Gidrol 9 Grande rue 69600 Oullins 04 78 19 74 41 ifrhone-alpes@wanadoo.fr



Mentions légales : La Lettre d'IF est publiée par la Fédération des Associations Initiative & Formation, association à but non lucratif.  
Présidente : Valérie GOURLIAU. Adresse : 364 rue de la Fosse Lingot 27310 Bouquetot

**Les articles engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.**

Reproduction interdite sans leur consentement.

Ont participé à l'élaboration de ce numéro :

directrice de publication : C. Chambille.

Comité de rédaction : C. Chambille, A. Savi, P. de Ferron, R de la Renaudière.

Mise en page : G. Gidrol

9 Grande rue 69600 Oullins.

Imprimeur : Imprimerie PAYS, rue Lortet 69600 Oullins

Publié par nos soins. I.S.S.N : 0243-4717.

Gratuit. Décembre 2017

**Les sites :**  
[www.ifgm.org](http://www.ifgm.org)  
[www.ifparis.org](http://www.ifparis.org)  
[www.ifrhone-alpes](http://www.ifrhone-alpes)  
[www.ifnormandie.org](http://www.ifnormandie.org)  
[www.ifprovence.org](http://www.ifprovence.org)

