

« De quoi le sens a-t-il besoin pour qu'il soit une question ? N'oublions pas que le sens est vie, qu'il a été vie exécutive, vie de direction matérielle, mais devenant vie de direction formelle, c'est à lui que revient l'initiative de donner « forme » à cette question du sens. Qu'est-ce qui peut donner sens de forme à la question du sens, dès lors qu'il a à être vécu comme de sens de vie ? C'est la motilité. La vie est mouvement ; elle s'est développée dans et grâce au mouvement. C'est là la matière propre de son progrès. Elle en est l'outil. L'outil de sens va être vécu par l'homme comme « motilité », c'est-à-dire comme mouvement à sa disposition pour qu'il lui donne forme. »

Extrait de *Comprendre les chemins de connaissance*, chapitre 3, p.54.

Editorial

Par Yves Lecocq,
président de
l'IIGM



Chers amis,

Nous entrons déjà dans l'été d'une année très riche sur le plan éducatif et pédagogique. L'affirmation toujours plus forte des neurosciences, l'intérêt de plus en plus marqué pour le rôle des émotions dans les apprentissages, les vertus accordées à différentes techniques de méditation, en constituent certains des aspects les plus emblématiques.

Loin de rester isolé dans une réflexion déconnectée de cette actualité, l'IIGM s'efforce au contraire d'y inscrire son action. Ainsi, la publication sur notre site des travaux du collège recherche sur le mouvement, le retour sur les expérimentations faites à partir du dernier colloque sur l'introspection (ces deux premières thématiques constituant le programme de notre journée d'échanges et de réflexion du 6 octobre prochain), les débuts d'un nouveau collège formation consacré à ce que peut aujourd'hui apporter la gestion mentale à la professionnalité enseignante, le lancement enfin d'une « cellule de veille » ayant pour vocation de relever tout ce qui peut concerner la gestion mentale dans l'actualité éducative au sens large, sont autant d'initiatives qui témoignent de cette volonté.

Il en est de même pour ce nouveau numéro de notre bulletin, prenant appui à la fois sur les expériences de terrain et sur l'héritage d'Antoine de La Garanderie, à la fois sur les problématiques qui irriguent de façon permanente notre réflexion et sur de nouvelles parutions qui pourraient l'enrichir.

Au nom des membres du CA, je vous souhaite une bonne lecture et j'é mets le vœu que celle-ci vous incitera à nous rejoindre, afin d'enrichir nos échanges et de donner davantage d'ampleur à notre action.

Commentaire de Pierre-Paul Delvaux :

Avant d'aller plus loin, savourez la première phrase de cet extrait. Il y aurait donc un lien entre le sens et la question ?

Trois mots-clés : Forme. Motilité . Sens.

Trois mots très codés. Commençons par celui qui prête le plus à confusion. Puis nous élargirons le propos.

1. **La forme** ici semble nécessaire pour que le sens advienne. Tout le passage est pétri de références à Aristote et à St Thomas. (vie exécutive, direction matérielle, forme). Laissons les deux premiers termes et revenons à la forme. Il faut entendre « forme » comme la structure qui fait apparaître les choses. **C'est la forme qui fait apparaître ce qui est.** La forme n'a donc rien de superficiel. Pour Aristote *tout ce qui existe est, à des degrés variables, à la fois matière (être en puissance) et forme (être en acte)*¹. Passer de la puissance à l'acte constitue un accomplissement dans la perspective aristotélicienne et donc aussi en Gestion mentale.

Et quand ce passage de la puissance à l'acte est vécu comme sens de vie – et c'est ce qui est proposé ici – nous nous situons au niveau ontologique. L'ontologie est le niveau où *l'existence est appelée à s'éveiller à elle-même*². C'est l'éveil de l'homme à ce qu'il est. Nous ne faisons rien d'autre dans toute notre pratique : éveiller l'apprenant à ses ressources cognitives. En d'autres

mots, c'est le passage de la puissance à l'acte, de l'inaccompli à l'accompli.

Et pour solliciter ce niveau ontologique, **l'étape première** est une disposition qui va littéralement ouvrir le projet : la motilité.

2 **La motilité** est un néologisme inventé par AdLG. La motilité, à première vue, est une sorte d'effervescence dans laquelle on se place pour se préparer à être mobile ; ce vécu est le pressentiment qu'il y a place pour de la connaissance, qu'il y a du « jeu », qu'il y a quelque chose à ajouter, qu'il y a du sens... Plus précisément, *elle est le choc intérieur par lequel la vie éveille l'homme à lui-même (...) une sorte de réflexe qui tourne sur lui-même provoquant un émoi qui s'apparaît à lui-même sous la forme d'une question : « Et moi ? »*³ Un vécu d'éveil et l'éveil d'une question.

3. Et moi, qu'ai-je à faire pour qu'il y ait du **sens** ?

Certes, il y a déjà du sens dans ce qui m'est donné. Mais la constitution du sens a besoin d'une question, une question qui m'implique : c'est le « *Et moi ?* » Autrement dit, que puis-je ajouter à ce qui m'est donné pour que le sens advienne pour moi ?

Quand nous activons le questionnement, nous sommes dans la motilité et nous lui donnons la forme d'un « mouvement vers ». L'acte de connaissance est alors la rencontre entre le moi et le monde. .../...

suite p.2

Yves :

Rarement une approche a été autant caricaturée et déformée que la gestion mentale. Tout au long de ses quarante années d'histoire, elle a été critiquée en permanence, de façon parfois pertinente – ce qui a été un stimulant positif dans l'évolution de la pensée d'Antoine de La Garanderie –, mais aussi trop souvent de façon lapidaire voire même malveillante. Ce qui frappe dans ces critiques, c'est l'interprétation très réductrice de ce qu'est la gestion mentale, avec au pire la volonté de la limiter à un aspect mineur de ses nombreux apports (par exemple, la distinction « visuels » / « auditifs »), en niant le cadre de référence qui lui est propre (les critiques d'Alain Lieury sont typiques de cette méconnaissance¹). Au fond, ce sont à la fois sa complexité et sa spécificité qui sont mises entre parenthèse, soit délibérément, soit en raison d'une compréhension superficielle et trop extérieure de ce qu'elle est véritablement.

Sur cette thématique de la complexité, Edgar Morin peut constituer un guide précieux, lui qui a su si brillamment la définir et l'approfondir. Pour lui, mettre en œuvre une pensée complexe, c'est « *échapper à l'alternative entre la pensée réductrice qui ne voit que les éléments et la pensée globaliste qui ne voit que le tout* »².

Ne serait-il pas alors souhaitable de mettre l'accent sur cette notion de « complexité » afin de mieux faire comprendre ce qu'est réellement la gestion mentale, et à partir de là, d'introduire une réflexion sur la complexité dans toute formation approfondie en gestion mentale ? Qu'en pensez-vous, cher Antoine ?

¹ Alain LIEURY, « Auditifs, Visuels : la grande illusion », *Cahiers Pédagogiques*, 287, octobre 1990, pp. 61-63 ;

Alain LIEURY, « La confusion des codes symboliques : verbal et imagé », *Cahiers Pédagogiques*, 291, février 1991, pp. 72-73.

² Edgar MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, 2005, p. 135.

³ Thomas Samuel KUHN, *La structure des révolutions scientifiques* (1962), Paris, Flammarion, « Champs Sciences », 2008

Antoine :

Cher Yves, nous avons tous deux une représentation personnelle du *paradigme de complexité*, tout au moins dans la façon dont il pourrait être pertinent dans le cadre de nos recherches en gestion mentale... Permettez-moi tout d'abord de bien cerner votre problématique, et de tenter de rendre explicite toute la richesse et l'implicite de sens que je crois percevoir dans vos propos...

Si je tente de faire valoir vos *motivations de sens* autour de cette question, il s'agirait, à vous entendre et si je vous comprends bien, de montrer combien la gestion mentale entre dans le cadre de ces théories nous poussant à un regard nouveau sur les réalités qui se révèlent à nous, appelant ainsi à un bouleversement de « paradigme », selon l'expression fameuse de l'épistémologue américain Thomas KUHN³, qu'il conviendrait à mon sens de s'approprier pour bien comprendre les enjeux du débat qui nous occupent. À ce titre, je me permettrai de rappeler à ceux qui seraient tentés de mettre hors-jeu la philosophie dans le débat scientifique, que ce qui engendre ou limite le progrès de la connaissance est lié à toute une culture et toute une ontologie, les pratiques en cours structurant et cadrant notre vie, notre regard sur les choses, donc notre science. La philosophie semble à même d'un tel retour critique, là où les sciences elles-mêmes, persévérant à juste titre du côté de leur objet, oublient parfois, dans la consommation de leur pratique, cette nécessaire auto-réflexivité.

Mais je m'é gare déjà... Revenons à vous : vous y voyez d'autre part (ou en conséquence...) une occasion de montrer que la gestion mentale représenterait un de ces lieux situés dans un « inter-monde » gnoséologique tel qu'il apparaît dans les lignes que vous citez. Votre propos, avant toute considération de fond, relève d'une démarche « militante », au sens noble du terme (mais n'en est-il pas de même chez Morin ?). Est-ce bien cela, cher Yves ?

Poursuite de cet échange dans le prochain bulletin.

Nous avons appris avec tristesse le décès d'Hélène Catroux. Ses obsèques ont eu lieu à Paris ce mercredi 13 juin.

Dès le début des années quatre-vingts, elle se forma à La gestion mentale et, enseignante à l'Ecole alsacienne, la mit en pratique dans sa classe. C'est avec ses élèves, qu'Antoine de La Garanderie a pu mener une expérimentation concluante avec le Professeur Paul Laget, directeur du laboratoire de physiologie cérébrale à l'Université Paris VI.

Elle organisa, par la suite, de nombreuses formations, notamment à l'Institut Supérieur de Pédagogie, contribuant ainsi au rayonnement de la Gestion mentale. C'était notre amie. Nous nous souviendrons de sa gentillesse et de son accueil bienveillant.

Odile de La Garanderie

La citation, suite du commentaire.

.../...

Une rencontre au sens fort du mot.

C'est alors à chacun qu'il appartient d'en faire du sens.

J'aimerais entendre dire aux enseignants ceci : « je ne vous donnerai jamais du sens ; je ne le peux pas ; c'est au-delà de mes moyens. Je ne peux que vous proposer des matières au sens déterminées ; il vous appartient d'en faire du sens en vous servant de vos capacités évocatrices naturelles. »⁴

En résonance et quelques pages avant notre extrait, AdLG écrit : *Le sens est l'outil de sa vie, (l'homme) doit apprendre à s'en servir.*⁵

Aux trois mots-clés du début, j'en ajoute trois autres, en résonance : Ontologie, éveil et rencontre.

1. Jeanne Hersch, *L'étonnement philosophique*, Folio, p. 58.

2. Jean Grondin, *L'herméneutique*, PUF, « Que sais-je ? » p. 8.

3. AdLG, *Comprendre les chemins de la connaissance*, *Chronique sociale*, p. 57

4. Ibidem, p. 203

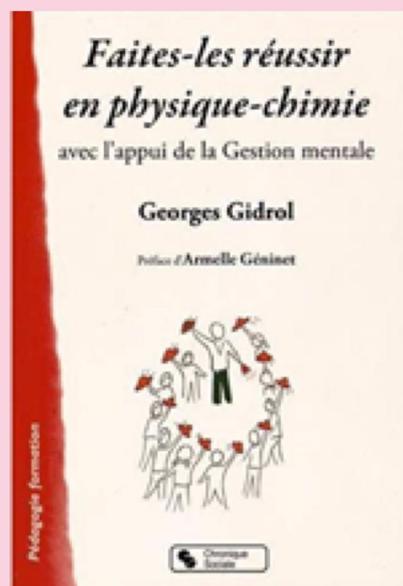
5. Ibidem, p. 54

Dans cet ouvrage, Georges Gidrol, avec beaucoup de modestie, nous offre une très belle illustration de la façon dont la gestion mentale peut enrichir la réflexion didactique dans un champ de connaissances donné, ici la physique-chimie. Mais en même temps, il va bien au-delà d'une réflexion se cantonnant à cette discipline scolaire dans la manière dont il s'appuie sur la gestion mentale, la présentant d'abord de façon synthétique (chapitre 1), puis développant une réflexion très éclairante sur la posture d'accompagnant qui lui est propre (chapitre 9) et sur différents outils d'inspiration « gestion mentale » transférables dans toute discipline d'enseignement (voir notamment le mandala de synthèse p.240).

Même dans le reste de l'ouvrage, une réflexion générale sur l'acte d'apprendre est sans arrêt présente, car, si elle est déclinée à des objets de connaissance propres à la physique-chimie, ses appuis sur la gestion mentale offrent des perspectives beaucoup plus larges. Bien des passages de l'ouvrage illustrent cette préoccupation constante de l'auteur : on peut citer, entre autres, la réflexion menée sur l'espace et le temps dans les six grandeurs physiques (p. 40-49) ou encore le long développement consacré aux étapes de la compréhension en physique (p. 67-100), passage de l'ouvrage qui me paraît particulièrement crucial. L'utilisation des métaphores pédagogiques comme porte d'entrée vers la compréhension en est une illustration exemplaire (voir notamment p.86-87), parmi d'autres démarches.

D'autre part, ce qui est ici particulièrement précieux, c'est la façon très pédagogique et imagée dont Georges Gidrol parvient à expliquer les spécificités de la démarche du physicien... aux non-physiciens. J'ai ainsi particulièrement apprécié les passages consacrés à l' « œil du physicien » (p. 28-30, puis p.187-89). Au-delà des obstacles linguistiques et sémantiques, qu'il prend bien soin de relever dans un

premier temps, l'auteur insiste en effet sur le regard spécifique que l'élève doit ici porter sur le monde, imaginant « une présence cachée derrière une présence encombrante ou une absence étonnante » (p.29). Rattachant cet « œil du physicien » à différents projets de sens (notamment à celui de découvreur, mais aussi au binôme problématisateur-argumentateur), il montre avec bonheur combien notre activité perceptive peut être guidée de façon consciente et volontaire par un projet d'appréhension bien déterminé des objets qui nous entourent, tout en prenant soin de « varier la focale », en passant alternativement du « regard d'aigle » (focale « grand angle » afin de parvenir à une vue d'ensemble) à la « position de la fourmi », pour analyser et éliminer, en se positionnant « au bon endroit pour ne voir que ce qui lui sera essentiel » (p. 188).



L'ouvrage regorge d'exemples très concrets et d'outils directement applicables, pour l'enseignant en physique-chimie d'abord, mais aussi pour le praticien en gestion mentale et le formateur d'enseignants. On peut citer notamment les 20 fiches constituant les chapitres 4 (Inventer

des parcours en Chimie) et 5 (Inventer des parcours en Physique), de même que les documents placés en annexe, comprenant en particulier un précieux « questionnaire à faire remplir avant un entretien pédagogique » (p.256-57) et une incontournable « fiche expert » expliquée par un mode d'emploi et illustrée par deux présentations différentes, linéaire ou centrée (p. 258-260).

Comment un tel ouvrage a-t-il été reçu par les tenants officiels de la didactique en physique-chimie, de même que par le corps des inspecteurs de cette discipline ? Je me contente ici de poser cette question, qui me paraît capitale concernant la diffusion de la gestion mentale, n'ayant aucun élément de réponse... tout en formulant simplement le vœu qu'une réflexion si riche et créative puisse être prise en considération et réinvestie, que ce soit dans l'enseignement ou dans la conception des manuels scolaires de physique-chimie.

Quoiqu'il en soit, cet ouvrage marque, au même titre que celui d'Armelle Géninet (« Faites-les réussir en maths »), une étape importante dans le développement du « versant didactique » de la gestion mentale, capital afin de permettre à celle-ci de se diffuser davantage dans le monde enseignant. Je dirais même que cette riche exploration des mises en œuvre de la gestion mentale dans une discipline scolaire telle que la physique-chimie, me semble rendre plus facile (par sa démarche et par les outils proposés) des transferts ultérieurs d'une réflexion comparable à d'autres disciplines scolaires. C'est un enjeu essentiel pour la crédibilité de la gestion mentale, qui rejoint les réflexions du tout nouveau collège formation de l'IIGM, centré sur cette question-clé : « Quelles formations pour mener à enseigner avec la gestion mentale dans l'école de demain ? »

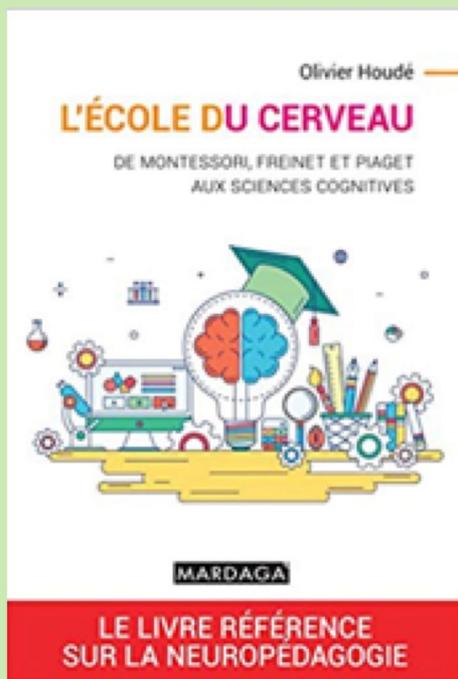
La neuroéducation, au singulier ou au pluriel ?

Un regard porté sur deux ouvrages venant de paraître par Yves LECOQC

En ce printemps 2018, la vogue de la neuroéducation bat son plein : colloques et autres grand-messes se succèdent à un rythme plus que rapide. Le soutien du ministre de l'Éducation nationale à l'apport des neurosciences pour féconder l'enseignement est ouvertement affiché et les publications d'ouvrages sur ce thème se multiplient.

Deux d'entre eux, parus il y a seulement quelques semaines, ont particulièrement retenu mon attention : celui de Nicole Bouin, intitulé « Enseigner : apports des sciences cognitives » (Éditions Canopé) et celui d'Olivier Houdé, dont le titre est « L'école du cerveau » (Éditions Mardaga). En comparant ces deux ouvrages, il m'a paru stimulant de m'interroger sur le caractère monolithique ou au contraire pluriel de ce courant dit de la « neuroéducation », et aussi de soulever la question de la façon dont la gestion mentale lui est parfois associée... ou non.

Ces deux ouvrages sont en fait très différents, à la fois dans leur construction, dans leurs référents théoriques et dans la façon dont ils prennent en compte l'apport de la gestion mentale.



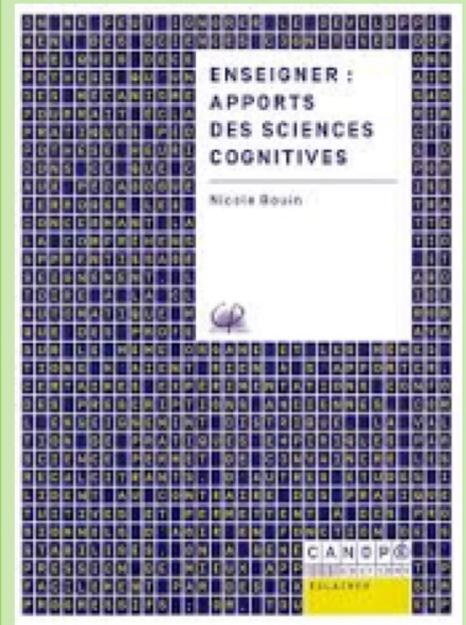
Le livre d'Olivier Houdé obéit à une démarche chronologique : il propose d'abord au lecteur un parcours sur « l'intérêt pour l'enfant en pédagogie à travers l'histoire » (chapitre 1), pour ensuite développer l'évolution des

relations entre « sciences cognitives et sciences de l'éducation » (chapitre 2). De son côté, Nicole Bouin nous propose dans son ouvrage un tour d'horizon des grandes thématiques actuelles de la neuroéducation (la connaissance du cerveau pour mieux apprendre, l'importance de l'attention, de la compréhension et de la mémorisation, le rôle des fonctions exécutives, la place des émotions, etc.) sans omettre d'aborder les débats dont elle fait l'objet (l'opposition entre neurophiles et neurosceptiques, la question des neuromythes, etc.).

De façon peut-être plus étonnante, j'ai constaté dans ces deux ouvrages une façon d'aborder les mêmes thématiques et un enracinement théorique, mais aussi pédagogique, assez nettement distincts.

Olivier Houdé appuie sa réflexion sur la tradition pédagogique de l'École nouvelle (Montessori, Dewey, Decroly, Freinet notamment), mais aussi sur les apports de Binet, Piaget, Vygotski et des behavioristes (qu'il tente d'ailleurs de réhabiliter). Dans sa présentation des sciences cognitives, il insiste beaucoup sur ses propres recherches (les trois systèmes cognitifs : heuristique, algorithmique et d'inhibition) en les croisant avec celles de quelques autres chercheurs, en particulier Stanislas Dehaene (en reprenant ses quatre grands principes d'apprentissage : la plasticité cérébrale et le recyclage neuronal, l'attention et le contrôle exécutif, l'engagement actif, la consolidation des apprentissages) et Francis Eustache (pour le « modèle néostructural intersystémique » de la mémoire). À aucun moment de l'ouvrage, la gestion mentale n'est mentionnée, ni Antoine de La Garanderie cité. De même, l'apport de certains neuroscientifiques (notamment Jean-Philippe Lachaux et Steve Masson) ou pédagogues (Jérôme Bruner par exemple) m'a paru très minoré voire ignoré. De plus, même si l'auteur n'occulte pas les réserves que peut susciter de façon générale la neuroéducation, les sujets précis faisant

débat (y compris d'ailleurs entre scientifiques) sont prudemment laissés de côté, comme par exemple la question des intelligences multiples ou celle des styles d'apprentissage.



Nicole Bouin nous propose pour sa part une réflexion d'une autre tonalité. On retrouve évidemment des éléments communs avec l'ouvrage d'Olivier Houdé (entre autres : l'importance accordée à l'attention et aux fonctions exécutives, le modèle de la mémoire), mais elle passe très vite sur l'inhibition cognitive (concept au cœur du livre d'Houdé) et insiste beaucoup plus sur le rôle des émotions, de l'introspection cognitive, et même de la méditation, dans les apprentissages. De même, l'auteure pointe de façon précise quelques débats divisant la communauté scientifique. Sur la théorie des intelligences multiples, elle relève ainsi, peut-être de façon un peu malicieuse (?), le désaccord opposant Olivier Houdé, ayant validé sept des huit intelligences proposées par Howard Gardner (dans un article paru en mars-avril 2015 dans la revue « Cerveau & psycho ») à la plupart de ses collègues neuroscientifiques.

J'ai eu aussi le sentiment (mais peut-être mon propre regard est-il trop subjectif sur ce point) qu'au fond, le livre de Nicole Bouin est imprégné de gestion mentale. Quelques indices me mènent à cette conclusion peut-être hâtive. D'abord, l'expression « geste mental » revient à plusieurs reprises dans l'ouvrage (notamment concernant l'attention). Ensuite, la façon de mettre en avant, dans sa construction même,

La neuroéducation, au singulier ou au pluriel ? suite

attention, compréhension, mémorisation et même réflexion (dans le chapitre sur les fonctions exécutives) semble suggérer une référence implicite au modèle des gestes mentaux. D'autre part, l'accent mis de façon récurrente sur l'importance de l'introspection, nécessaire pour permettre une métacognition authentique, montre bien l'ancrage de l'auteure dans des approches « en première personne », donnant une importance majeure à l'exploration du vécu subjectif des apprenants. Enfin, la fin du chapitre consacré aux neuromythes, soulevant dans une dernière partie « le cas de la gestion mentale », présente cette dernière de façon tout à fait positive, d'une part en montrant que beaucoup des intuitions d'Antoine de La Garanderie ont été confirmées par les recherches des neuroscientifiques (en mentionnant les travaux de Jean-Philippe Lachaux, Francis Eustache ou encore Steve Masson),

d'autre part, sur un plan plus personnel, en soulignant la façon dont la gestion mentale a fécondé et enrichi les pratiques professionnelles de l'auteure.

Alors, au terme de cette brève analyse, doit-on laisser le terme « neuroéducation » au singulier, ou convient-il plutôt de le décliner au pluriel ? Le lecteur aura compris que je penche pour la seconde proposition. Il me paraît clair en effet que des conceptions très distinctes ressortent de ces deux ouvrages, que je me risque à caractériser ainsi, de façon sans doute réductrice mais néanmoins révélatrice : l'une, se rattachant à la tradition des pédagogies coopératives enrichie par les apports croisés du behaviorisme et du constructivisme, reste dans une approche « en troisième personne » de l'acte d'apprendre ; l'autre, beaucoup plus marquée par un ancrage

phénoménologique, mène à appréhender l'acte d'apprendre beaucoup plus « en première personne ».

Cette distinction entre pédagogies « en troisième personne », portant un regard extérieur à visée objectivante sur l'apprenant (y compris sur son activité mentale) et pédagogies « en première personne », reposant sur l'expérience subjective de l'apprenant telle qu'il la rapporte lui-même, me semble constituer une clé de lecture majeure sur les différentes façons de s'approprier et de mettre en œuvre la (ou plutôt les) neuroéducation(s).

C'est dans ce cadre que la gestion mentale peut beaucoup apporter, par la façon dont elle parvient à opérer un basculement permanent entre expérience vécue et modélisation théorique, afin de donner plus de sens à ce que vivent les apprenants au jour le jour.

Changer de niveau d'enseignement.

Olivier, professeur des écoles et praticien en gestion mentale, a quitté un CM2 pour prendre en charge une moyenne section de maternelle. *Qu'en est-il de la gestion mentale dans ce transfert ?*

En CM2, les élèves sont capables de réflexivité par rapport aux apprentissages, et Olivier a pu travailler sur les gestes mentaux en tant que tels. Il les a introduit dans les matières scolaires. Il a choisi d'en introduire trois : être attentif, mémoriser et réfléchir. Cela part toujours d'une activité vécue, et les gestes sont réactivés au cours de la journée. Il animait des rencontres régulières avec les parents pour les informer et les aider à être dans la continuité de cette approche à la maison.

En CM2, le dialogue collectif, même avec 30 enfants, est intéressant et riche. Tout ce travail autour des gestes mentaux, de la prise en compte de chacun, de l'échange au niveau des procédures a généré une ambiance de classe particulièrement studieuse et respectueuse.

L'inspectrice avait été frappée lors de sa visite par la qualité des échanges entre enfants.

En moyenne section, c'est un peu plus compliqué. Les enfants ne sont pas dans une attitude réflexive verbalisable, ils n'ont pas les mots, n'y

ont pas accès comme les CM2. Olivier s'attache donc à l'activité perceptive. Son but est de les amener à évoquer pour accéder à leur monde mental.

Pour les apprentissages, tout part du corps. C'est manifeste pour les moyenne sections mais cela lui donne envie également, s'il retrouve des CM2, d'y introduire plus cette approche. Il le faisait déjà parfois, pour l'accord du participe passé avec les auxiliaires être et avoir par exemple, en leur faisant jouer la phrase.

Mais en moyenne section, c'est une nécessité vitale. Il est important de vivre, de manipuler, mais aussi d'évoquer : il les invite à fermer les yeux et à refaire dans leur tête l'action qu'ils viennent d'accomplir.

Il travaille la conscience phonologique en faisant écouter des rythmes, avec des cymbales par exemple, en leur demandant ensuite de dessiner le nombre de traits correspondants au nombre de sons entendus. L'accent est mis sur la perception auditive, les cymbales étant cachées.

Dans cette classe de moyenne section, ce qui se pratiquait jusqu'alors était la plupart du temps un travail sur fiche. De fait, cela permet une classe calme, tout le monde est à sa place... Or le fait de réaliser que le corps est essentiel pour les apprentissages, et de tenir compte de ce rapport au monde, modifie l'organisation de la classe.

Propos recueillis par Catherine Caillet

La manipulation, la réalisation « en vrai » est nécessaire, assortie d'une évocation anticipatrice, puis récapitulative. Par exemple, pour travailler les algorithmes, un collier de perles est une activité importante, pas seulement sa représentation sur la fiche. Il a constaté que les enfants avaient des habitudes évocatives, bien sûr, mais aussi des habitudes externes, par exemple une histoire « doit » se raconter à partir d'un album, c'est-à-dire en ayant le support de l'image.

Il l'a constaté lorsqu'il a raconté des histoires sans support d'albums, les invitant à faire vivre l'histoire pour eux. Au début, ils étaient un peu perdus, mais ils se sont habitués, et c'est là un vrai enjeu, pouvoir les ouvrir à la possibilité de se donner eux-mêmes leurs propres images mentales. Il fait en sorte d'apporter de la variété dans ses séquences de travail tout en respectant le besoin de sécurité.

Sa plongée en moyenne section le pousse à reprendre la lecture d'ouvrages d'Antoine de La Garanderie et en particulier : « Les grands projets de nos petits » et « L'éveil au sens ».

S'il revenait maintenant au CM2 il serait conforté dans le fait que les élèves vivent le sens en eux avant de passer au papier. Il multiplierait les séances de « faire en vrai ». Et ceci malgré la pression et la somme de choses à travailler dans le programme.

.../... suite p.5

Droit de questions !

Échanger, construire, évoluer en gestion mentale

Le 6 octobre 2018

Recherche sur le mouvement

Venez donc prolonger cette recherche le samedi 6 octobre lors de notre journée « Droit de questions »

Oui, ceci est une invitation, une invitation à prendre connaissance, mais aussi à prolonger la recherche qui s'affiche maintenant sur le site de l'IIGM.

Pour démarrer cette recherche, nous nous sommes appuyés sur un grand nombre de DP, suivant en cela le pas d'AdLG. La richesse de la matière rassemblée donne à la fois le tournis et invite à approfondir. C'est ce que nous aimerions faire avec vous.

Notre recherche s'est focalisée sur les cadres d'accueil qui marquent profondément toute notre activité cognitive. Nous avons d'abord cherché à cerner la richesse du mouvement

comme cadre d'accueil, puis nous nous sommes penchés sur les articulations avec les deux autres cadres d'accueil, l'espace et le temps.

Certes, l'intérêt pour E/T/Mvt n'est pas nouveau. Il suffit pour s'en convaincre de relire *Renforcer l'éveil au sens*. Mais les témoignages nous ont permis de bien circonscrire les caractéristiques saillantes de ce fonctionnement.

Nous vous invitons à lire l'article de synthèse qui se trouve sur la partie publique du site. Ce document est une bonne porte d'entrée. Deux de nos DP se trouvent aussi en accès libre. Les autres documents sont publiés sur la partie privée.

Tout ce que vous pourrez apporter à cette recherche et notamment vos témoignages et vos questions nous aideront à enrichir encore nos connaissances au service de tous les apprenants.

Le **6 octobre prochain**, nous serons heureux de vous retrouver pour notre journée d'entre-deux colloques :

- pour échanger sur vos expériences en lien avec **le lieu de sens de mouvement**

Pré-requis : avoir lu les travaux du collègue Recherche (publié sur le site de l'IIGM), et apporter des observations, des fragments de DP, des schémas, des témoignages.

- pour échanger sur la **pédagogie de l'introspection, autour du dialogue**

pédagogique en groupe : Partager, échanger autour des pratiques de chacun selon son contexte de mise en oeuvre, taille des groupes, âge des participants.

- pour échanger sur la **pédagogie de l'introspection, autour des outils pour susciter l'introspection** :

et ce faisant approfondir notre compréhension de la gestion mentale.

Pré-requis : apporter des outils élaborés dans sa pratique.

Partager les outils élaborés pour susciter l'introspection et réfléchir à la construction d'outils.

Après le lancement de la journée en grand groupe, nous travaillerons en ateliers. La synthèse des différents échanges nourrira le prochain colloque.

L'Assemblée Générale de l'IIGM à partir de 16h30 nous permettra de

- vous présenter les travaux du CA de l'IIGM

- procéder à l'élection d'administrateurs pour le CA qui se renouvelle par tiers chaque année, 4 membres du CA sont «sortants» cette année.

La journée se déroulera à la maison de La Salle

78 B rue de Sèvres - 75007

De 9h à 19h (l'AG commencera à 16h30).

Inscription : 70 € pour une inscription avant le 1er septembre.

Vous trouverez Le flyer de présentation et la fiche d'inscription sur le site.

.../...

Il repense au témoignage de Madame Burési disant qu'en faisant vivre aux enfants chaque jour une promenade dans le parc, suivie d'une séance d'écriture de textes à ce sujet et de prolongements dans différentes matières : en décembre, sa classe était «en retard» sur le programme, en février elle

était «à jour», et en juin, elle se trouvait «en avance».

Prendre l'enfant là où il en est, tout en sachant où il doit aller mais en tenant compte de là d'où il vient, n'est-ce-pas là une belle forme d'agilité mentale au service de chacun d'entre eux ?

Le bulletin de l'IIGM

Comité de rédaction : C. Caillet, Y. Lecocq.

Le **comité de lecture** est constitué des membres du CA de l'IIGM : C. Berckmans, C. Caillet, P.-P. Delvaux, Luc Fauville, M. Giroul, O. de La Garanderie, T. de La Garanderie, O. Lebouc, Y. Lecocq, A. Payen de La Garanderie (Jr.).

contact@iigm.org