

Le journal du Brain Gym

N°5 - Hiver 2005
3€

BRAIN GYM[®]
France



ÉDITORIAL

Chères lectrices, chers lecteurs, chers adhérents,

Toute l'équipe du journal du Brain Gym vous adresse ses souhaits de joie, de santé et d'amour pour une belle année 2005 en mouvement.

Au cœur de nos envies et de nos préoccupations, nous faisons une place essentielle aux enfants. Les observer, pour comprendre leurs besoins et adapter nos aides à leur progression, stimule notre imagination : le Brain Gym est alors à leur service.

Ainsi, notre créativité et la leur, permettent d'améliorer notre rôle d'éducateur, de transposer nos connaissances actuelles, de concevoir des applications pratiques simples et adaptées à leur développement.

Nous sommes très reconnaissants aux rédacteurs des articles de ce numéro qui partagent avec nous leurs expériences, leurs idées et leurs connaissances.

Ce n°5 recentre l'énergie du Brain Gym autour de la scolarité : travail en classe, séance individuelle et partenariat avec l'orthophonie.

L'échange continu fournit une aide essentielle et nous avons le désir de l'enrichir encore, alors n'hésitez plus, faites nous parvenir vos textes !

Bonne lecture

Le bureau

MENU

Quelques fondements de la méthode Brain-Gym®.....	3
Dyslexies-dysorthographies, y voir plus clair.....	5
Brain Gym à l'école ou une rentrée tonique, efficace et en douceur.....	8
Orthographe.....	10
Méline la fée.....	12
Mes livres de chevet du moment.....	14
Nouvelles glanées.....	14
Les adresses.....	15

L'ASSOCIATION BRAIN GYM FRANCE

L'association Brain Gym France réunit trois types de membres :

1. Les membres **sympathisants** s'intéressent à la méthode Brain Gym.

Sympathisant classique : 10€ ; reçoit le journal de l'association – 4 numéros par an et tous les courriers de l'association par la Poste de manière classique.

Sympathisant internet : 5€ ; reçoit le journal de l'association – 4 numéros par an et tous les courriers de l'association par courriel (email), via internet. Charge à vous de les imprimer chez vous si vous le souhaitez. Les courriers et journaux sont envoyés au format Acrobat (pdf).

2. Les membres **consultants** sont des professionnels de la méthode Brain Gym, **ils pratiquent la méthode en individuel.**

3. Les membres **instructeurs-consultants** sont des professionnels de la méthode Brain Gym, **ils pratiquent la méthode en individuel et l'enseignement.**

Tous suivent le code éthique du Brain Gym. Les consultants-instructeurs qui adhérents à notre association suivent les programmes internationaux en vigueur et suivent une formation continue.

Vous former auprès d'eux est la garantie d'une formation reconnue au niveau international.

Ce que nous proposons pour tout nos membres :

- Une liste des instructeurs et consultants en méthode Brain Gym.
- Une rencontre annuelle.
- Un journal trimestriel.
- Un site internet : www.braingymfrance.org

Le but de l'association est de développer et faire connaître la méthode Brain Gym, tout en réunissant professionnels de la méthode, professionnels de l'éducation et grand public.

Brain Gym® est une marque déposée par Brain Gym International : www.braingym.org
Responsable du journal: Paul Landon. Pour envoyer vos articles et suggestions: journal@braingymfrance.org ou Brain Gym France, 7, avenue de Tourville, F-14000 Caen
Ce journal a été réalisé sous GNU/Linux avec une suite bureautique libre et gratuite: OpenOffice.org: <http://fr.openoffice.org>
Tous les dessins sont de Tania Landon ©2005

LA MÉTHODE BRAIN GYM

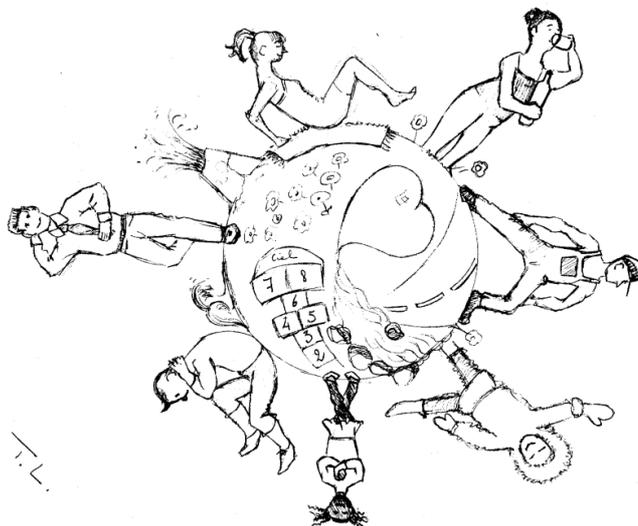
La méthode Brain Gym® est une méthode qui utilise des mouvements pour améliorer nos capacités et développer nos potentiels. Elle nous permet de mieux communiquer, gérer nos émotions, mémoriser, améliorer notre posture et apprendre plus naturellement.

Paul Dennison est un enseignant américain docteur en pédagogie. Il a été responsable de plusieurs centres d'amélioration de l'apprentissage aux USA. Il y a dirigé une équipe de médecins chiropracteurs, optométristes comportementaux, danseurs, artistes... Ses recherches poursuivies sur plusieurs décennies, avec des enfants en difficulté d'apprentissage, ont mis en évidence que certains mouvements (issus du yoga, de l'optométrie, de la médecine chinoise, de ses recherches, etc.) améliorent l'apprentissage et nos compétences en général (bien-être, estime de soi...). Aujourd'hui ce sont des équipes dans le monde entier qui apportent leurs contributions à la **méthode Brain Gym®**. Chaque année, le point est fait lors d'un congrès.

Le Brain Gym est utilisé dans plus de 80 pays et les manuels de cours traduits en de nombreuses langues.

La méthode Brain Gym est une approche éducative qui nous permet d'atteindre les objectifs que nous nous fixons. Un consultant en Brain Gym vous demande quand vous arrivez : *qu'est ce que vous cherchez à améliorer ?* Et non pas : *quel est votre problème ?* (ou le problème de votre enfant ?)

Notre approche est éducative.



1 Brain Gym est une marque déposée par *Brain Gym International* : 1575 Spinnaker Drive, Suite 204B Ventura, CA 93001 – USA – www.braingym.org

Quelques fondements de la méthode Brain-Gym®

Par Catherine DELANNOY
Instructrice et consultante en Brain Gym

LA RELATION ENTRE LE CERVEAU ET LE CORPS DANS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Il existe un lien entre le mouvement, la motricité, et les fonctions cérébrales et corporelles impliquées dans l'apprentissage. Le stress généré par les exigences de performance et de réussite de notre société, le manque de confiance en soi, les échecs, les chocs physiques ou émotionnels créent des blocages chez les enfants comme chez les adultes jusqu'à inhiber le potentiel cérébral et avoir pour conséquence de rendre difficile ou moins facile, l'accès à ses compétences. Les difficultés à lire, à écrire, à mémoriser, à se concentrer, à se relaxer, à communiquer, à s'organiser, ainsi que le stress lié au passage d'examens sont autant de phénomènes qui peuvent être considérablement améliorés par des mouvements corporels précis.

La pleine organisation cérébrale est un processus continuellement changeant et dynamique impliquant trois dimensions :

- la latéralité (penser, traiter et communiquer)
- le centrage (ressentir, stabiliser et organiser)
- la focalisation (la sensation, la participation, la compréhension)

Quand une des trois dimensions est indisponible, cela génère du stress, des tentions, de la confusion, des douleurs chroniques, et une baisse de nos performances. Quand ces trois dimensions de l'intelligence sont accessibles, nous trouvons un sens à notre vie et nous nous sentons à l'aise pour atteindre nos objectifs.

Dans le cadre de mes recherches sur l'éducation à la citoyenneté et la prévention des difficultés d'apprentissage, J'ai sélectionné et expérimenté des outils efficaces permettant de :

1. Repérer ce qui peut générer des difficultés d'apprentissage ou l'origine des difficultés d'apprentissage déjà en place (voir doc 1 plus bas)

- ◆ Prévenir ou améliorer les difficultés d'apprentissage
- ◆ Développer l'attention, l'écoute et l'observation
- ◆ Améliorer la communication et l'expression
- ◆ Développer la perception du corps propre et des sensations
- ◆ Développer et valoriser l'autonomie et la responsabilité de l'individu face à ses choix et à ses devoirs

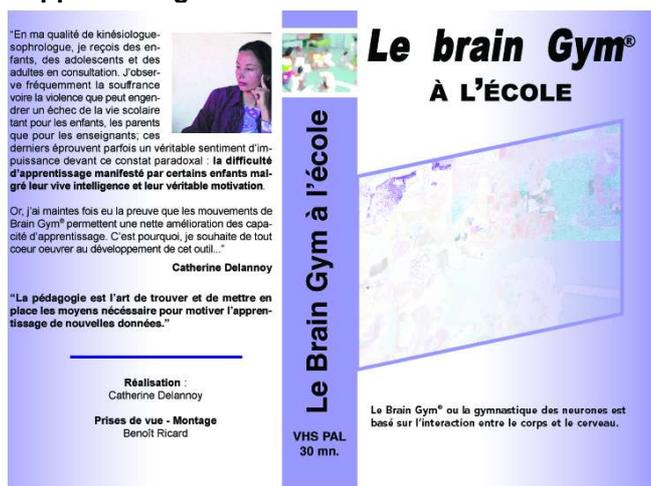
2. Proposer des mouvements permettant d'équilibrer les trois dimensions et d'acquérir de nouveaux possibles en vue d'un apprentissage intégré (voir doc 2 plus bas)

- ◆ Mettre en évidence la manière dont nous utilisons notre cerveau (hémisphères droit/gauche) et notre corps (yeux, oreilles, mains, bras, pieds) pour apprendre et pour être en relation avec le monde qui nous entoure.

- ◆ Déterminer nos dominances cérébrales, et mieux comprendre comment chacun de nous traite les informations que nous recevons de manière différente en rapport avec nos dominances.
- ◆ Equilibrer, mettre en harmonie l'organisation cérébrale pour optimiser nos compétences.
- ◆ Libérer l'excès d'analyse ou l'excès de panique en cas de stress.

Des programmes pédagogiques spécifiques sont adaptés au public concerné, celui-ci pouvant aller de l'enfant de 3 ans (maternelle) à l'adulte (prise de décision)

Doc. 1 (séance filmée en vidéo à l'école maternelle) Comment repérer ce qui peut générer des difficultés d'apprentissage ?



Par exemple, comment repérer des non-intégration de la dimension de la latéralité, quelles conséquences y a-t-il dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?

L'être humain est le seul à avoir une spécialisation hémisphérique (voir ci-dessous) Ainsi, pour lire et comprendre le sens de ce que nous lisons, pour écouter les mots d'une dictée et voir l'image associée à ces derniers, il est nécessaire que nous utilisions nos deux hémisphères cérébraux simultanément et par conséquent nos deux yeux et nos deux oreilles (œil droit et oreille droite sont connectés à l'hémisphère gauche et inversement) Nos deux hémisphères sont connectés entre eux par un pont, le corps calleux. Or, des études ont démontré que ce pont devient parfois une barrière. C'est souvent le cas pour des enfants nés par césarienne, par forceps, des enfants qui n'ont pas marché à 4 pattes, etc. Les HD/HG vont alors devoir faire beaucoup d'efforts pour travailler en collaboration et les informations traitées vont être incomplètes ou confuses.

Par des mouvements tests, faisant intervenir la traversée de la ligne médiane, nous pouvons aisément observer si cette traversée crée une tension, une fatigue : clignement des yeux, besoin de frotter le milieu du front... Si c'est le cas, c'est l'indication d'un manque d'intégration de la latéralité. Ce manque aura une influence considérable sur la capacité de la personne à communiquer à l'écrit comme à l'oral et à apprendre.

Détection et prévention des difficultés d'apprentissage dès la maternelle



Je lui demande à nouveau de faire des 8 couchés, elle prend le stylo de la main droite et suit avec attention le contour, mais cette fois-ci, j'observe qu'elle déplace sa tête à gauche de la ligne médiane du huit en collant presque sa joue gauche contre le tableau. Ainsi positionnée, elle active uniquement son œil droit, dominant, qui lui, est fort. C'est souvent ce genre de posture que les enfants en difficulté d'apprentissage adoptent, par compensation d'un manque de connexion de la latéralité ou par la faiblesse d'un œil non décelée, ce qui oblige parents et enseignants à répéter à l'enfant de se tenir droit ; ceci lui demande, en fait, un double effort.

Je lui demande d'écrire à nouveau son prénom, elle l'écrit spontanément de gauche à droite, son écriture est plus fluide, plus arrondie (3) Cet exercice a fait ses preuves dans la préparation et l'amélioration de l'écriture. Le même utilisé en (4) aide à la prévention de la dyslexie.

Quelques jours plus tard, je revois Noémie, elle écrit son prénom avec facilité et dans le sens normal. Pour connecter sa latéralité plus en profondeur, je lui propose des mouvements spécifiques, dont le huit couché à faire régulièrement. Si, dans trois semaines, la carence du champ visuel gauche persiste, je demanderai aux parents de l'emmener voir un ophtalmologiste.

Doc. 2

Comment des mouvements permettent-ils d'équilibrer les trois dimensions et d'apprendre plus facilement?

Pour des tâches telles que l'écriture, la lecture ou l'orthographe, qui impliquent la coordination oculomotrice, aptitude visuelle/kinésthésique, et la possibilité de franchir la ligne médiane avec aisance (collaboration des deux hémisphères), la dimension de la latéralité est très importante. En effet, un œil dirige le regard, une oreille prête attention au langage et une main déplace le stylo pour traverser la ligne médiane de gauche à droite. L'œil, l'oreille, la main utilisés pour faire l'activité dépendent d'un schéma de dominance. Ce schéma peut être compensatoire ou intégré, cela dépend de l'œil, de la main, de l'hémisphère "non dominant": sont-ils inhibés durant l'action ou coopèrent-ils en accomplissant également des tâches aussi essentielles que d'assembler, soutenir, comprendre ou synthétiser. Si c'est le cas, c'est ce que Dennison nomme « apprentissage non intégré ».

Pour une performance maximale au cours de laquelle les deux yeux, les deux oreilles, les deux mains coopèrent de manière harmonieuse, permettant un apprentissage intégré, les dimensions du centrage (organisation) et de focalisation (compréhension) doivent être connectées entre elles et soutenir aussi le système de latéralité (communication).

Par des tests kinesthésiques, visuels, auditifs, nous pouvons identifier nos dominances et l'intégration ou non de la connexion tridimensionnelle. Dans le dernier cas, des mouvements permettront de rééquilibrer cette connexion.

Exemple de l'organisation cérébrale d'un élève et des conséquences liées à l'apprentissage non intégré

Élève gaucher, ayant l'œil, l'oreille droite, le pied et l'hémisphère gauche dominants.

Conséquences :

Sous stress, seule son oreille droite est branchée à son hémisphère dominant.

Les modalités visuelles et motrices fines sont inhibées

Observations et indications pédagogiques

Cet élève pourra être rééquilibré, par des mouvements appropriés afin de ne pas déconnecter son hémisphère non dominant en situation de stress.

Dyslexies-dysorthographies, y voir plus clair

Par Chantal BURR
Orthophoniste formée en Brain Gym

1) LE MODÈLE A DEUX VOIES DANS UNE PERSPECTIVE DEVELOPPEMENTALE

Les nombreuses études menées en neuropsychologie adulte depuis une trentaine d'années ont permis d'élaborer des modèles de lecture experte. Les modèles à deux voies décrivent assez précisément les connaissances et les mécanismes de la lecture experte et constituent encore aujourd'hui le cadre interprétatif et diagnostique le plus largement utilisé pour rendre compte des dyslexies acquises et des dyslexies développementales.

1) description du modèle

Le modèle à double voie postule l'existence de deux grands systèmes de traitement, un système lexical et un système phonologique, qui sont activés en parallèle.

Le système lexical (ou voie d'adressage) permet l'accès rapide à des informations mémorisées sous la forme orthographique et phonologique de mots préalablement appris. La présentation d'un mot connu conduit à activer la représentation correspondante au sein du lexique orthographique, ce qui donne ensuite accès à l'ensemble des sens qui ont été associés à ce mot et permet d'activer la forme phonologique correspondante, stockée dans un lexique phonologique. La forme phonologique du mot peut être également activée directement par sa représentation orthographique.

Cette voie ne peut traiter que les mots déjà appris dont les représentations sont disponibles au sein des lexiques orthographiques et phonologiques. Elle est notamment indispensable au traitement des mots irréguliers dont la phonologie ne peut être générée par l'application des règles de conversion grapho-phonémiques les plus communes (ex : femme, oignon, pied, monsieur...).

Le système phonologique (ou voie d'assemblage) permet un traitement analytique séquentiel des lettres et des graphèmes du mot à traiter. Il repose sur la connaissance des règles de correspondance grapho-phonémique. La séquence littérale des lettres présentées en entrée fait d'abord l'objet d'une segmentation graphémique. Puis à chaque graphème individualisé est attribué le phonème qui lui est le plus fréquemment associé dans la langue. La troisième étape de la voie d'assemblage permet une synthèse phonémique en unifiant la séquence phonémique générée.

Le système phonologique permet le traitement des mots nouveaux non encore connus par le lecteur et des pseudo-mots (logatomes). La lecture des mots réguliers peut être réalisée par les deux voies.

Le lecteur expert doit posséder ces deux voies de la lecture, puisque d'une part tous les mots ne peuvent être lus uniquement sur la base des règles de correspondance graphème-phonème, et d'autre part il lui faut pouvoir faire face à des formes linguistiques nouvelles.

2) les dyslexies décrites à partir de ce modèle à deux voies

Le modèle à double voie rend compte des **deux principales formes de dyslexies développementales**.

- **la dyslexie phonologique (ou dysphonétique)**

Les enfants atteints de ce type de dyslexie ne peuvent automatiser les stratégies de conversion grapho-phonémiques et utilisent une stratégie de reconnaissance globale des mots. Leur lecture se limite aux mots qu'ils ont mémorisés visuellement. Ils présentent donc une difficulté particulière dans la lecture de pseudo-mots et des mots rares, alors que la lecture de mots réguliers ou irréguliers est préservée (dans la mesure où ils les ont stockés dans leur lexique interne). Leur lecture peut se faire également d'après la prise d'indices visuels tels qu'une forme saillante du mot, la longueur, la première ou la dernière lettre, ou en faisant appel au contexte, s'il y en a un. Les erreurs produites en lecture de non-mots sont soit des lexicalisations, soit des paralexies phonémiques. Une erreur de lexicalisation consiste à produire un mot visuellement ou phonologiquement proche du pseudo-mot. (ex : codeau => cadeau, viala => voilà)). Une paralexie phonémique consiste à produire un autre pseudo-mot obtenu soit par substitution (ex : caldon => galdon), soit par omission (ex : courlone => coulone), soit par déplacement (ex : panilotur => palinotur), ou soit par addition (ex : miscla => miscala) d'un ou plusieurs phonèmes.

Des difficultés similaires à celles observées en lecture se retrouvent en orthographe. La dyslexie phonologique s'accompagne alors d'une **dysorthographie phonologique**. L'orthographe d'usage des mots familiers est préservée mais des difficultés sont présentes lors de la transcription de mots longs peu fréquents. L'écriture sous dictée de pseudo-mots est très déficitaire.

La dyslexie phonologique est interprétée comme résultant d'un déficit sélectif de la lecture et de l'écriture par la voie phonologique.

Elle est toujours accompagnée d'un **déficit dans les habiletés métaphonologiques**. Même si les enfants possèdent une connaissance de la phonologie, ils ne peuvent analyser tous les éléments du mot, les prononcer et les associer pour reconstituer le mot.

Ce type de dyslexie touche environ 67% de la population dyslexique.

- **la dyslexie de surface (ou dyséidétique, ou morphémique)**

Elle se caractérise par une difficulté particulière à se constituer et à utiliser un stock de représentations visuelles des mots. Les enfants lisent laborieusement, comme s'ils voyaient chaque mot pour la première fois. Ils ont du mal à mémoriser les formes visuelles, et donc à apprendre les lettres. Ils lisent de façon extrêmement lente en n'utilisant que le recodage phonologique. La lecture de mots irréguliers est impossible. Les erreurs constatées sont principalement des régularisations (écho => [e o]). On note également des paralexies visuelles, lorsque le sujet lit un mot à la place d'un autre sur la base d'une similarité visuelle (lame => larme), ainsi que des paralexies morphologiques (ex : spectateur => spectacle).

La dyslexie de surface s'accompagne d'une **dysorthographe de surface**. En production écrite, les erreurs produites concernent l'écriture des mots irréguliers, la séquence produite respectant la forme phonologique du mot (ex : femme => fame) mais non son orthographe. L'apprentissage de l'orthographe d'usage est extrêmement laborieux. Les mots orthographiés sont phonologiquement acceptables car l'item-cible reste identifiable.

La dyslexie de surface correspond à un déficit sélectif de la lecture et de l'écriture par la voie lexicale.

Ce type de dyslexie touche environ 10% de la population dyslexique.

- **la dyslexie mixte**

Les enfants cumulent, à des degrés divers, les troubles rencontrés dans les deux dyslexies précédentes. Ils ont un déficit de la forme, et donc des difficultés à apprendre les lettres, ainsi qu'un déficit de la fonction analytique et de la mémorisation de la valeur phonologique des lettres. Ils sont bien sûr fortement handicapés sur le plan scolaire.

Ce type de dyslexie concerne environ 23% de la population dyslexique.

II) MODELE DEVELOPPEMENTAL D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : MODELE DE FRITH

Frith suppose que le développement de la lecture se caractérise par l'acquisition successive de trois stades distincts.

1) le stade logographique

Avant tout apprentissage formel de la lecture, c'est-à-dire entre 4 et 6 ans, l'enfant se montre capable de reconnaître certains mots pour accéder à leur sens, simplement en se fiant à certains traits saillants du mot écrit et au contexte dans lequel il a été rencontré (ex : les logos publicitaires). L'enfant va réaliser un apprentissage qui peut en imposer comme un véritable acte de lecture. Il a cependant été montré que des enfants ayant appris à prononcer le mot écrit « PEPSI », pour l'avoir rencontré à maintes reprises dans un même contexte visuel, ne déclinent aucune différence si on leur présente des formes visuellement proches, telles que « XEPSI », qu'ils prononceront de la même manière, même si on leur demande explicitement s'il n'y a pas quelque chose de bizarre dans ce dernier mot. Ainsi, le mot peut être reconnu, associé à sa forme sonore et à un sens précis, sans pour autant qu'il y ait eu de véritable identification du mot lui-même et de ses différentes composantes. C'est donc ici essentiellement le contexte, tout de qui environne le mot lui-

même, qui permet l'accès au sens et à la prononciation, donnant l'illusion d'une véritable lecture.

Dans une étape ultérieure, toujours basée sur le traitement logographique, le mot peut être reconnu non plus sur des indices externes mais sur des indices internes. L'enfant mémoriserait certains traits graphiques saillants de la forme du mot, lui permettant de différencier d'autres mots proches. Par exemple, des mots ayant des caractéristiques visuelles « fortes » comme la répétition d'une lettre (ex ; maman) ou la présence d'un trait rappelant la forme de l'objet auquel il se réfère (ex : le « o » de « vélo »), par le seul fait qu'ils apparaissent fréquemment dans le monde visuel de l'enfant, vont pouvoir être reconnus par la mémorisation de ces indices internes. Mais, ici encore, on peut facilement induire des erreurs d'identification en présentant des mots visuellement proches (ex : « taxiphone » peut être lu « téléphone »).

A ce stade, l'enfant possède un « lexique logographique », nécessairement réduit, dans lequel il pourra puiser, mais avec un risque de confusions qui augmente proportionnellement au nombre de mots appris. Cette stratégie logographique va donc s'avérer progressivement insuffisante pour faire face à la multiplication des formes à mémoriser.

2) le stade alphabétique

Il repose sur l'apprentissage des formes visuelles et sonores, ce qui implique forcément la survenue d'un phénomène crucial : la prise de conscience de l'existence d'unités sublexicales, c'est-à-dire que l'enfant réalise que les mots qu'il entend et qu'il voit sont formés d'unités de plus petite taille. Il apprend ainsi que les relations entre la forme écrite et la forme parlée de ces unités n'est pas arbitraire et qu'elle obéit à des règles de correspondances systématiques. Evidemment, l'enfant n'a pas à réaliser consciemment toute la complexité de ces règles. La majorité d'entre elles se mettent en place automatiquement sous l'effet de la présentation répétée de ces associations entre sons et graphies. Il prend simultanément conscience du caractère ordonné des symboles dont il apprend l'usage et la succession dans le temps des unités sonores correspondant à la succession dans l'espace des unités graphiques.

La supériorité évidente de cette procédure analytique sur celle qui caractérise l'étape logographique réside dans le fait qu'elle est générative : elle permet à l'enfant de lire des mots nouveaux, certes, d'abord avec des erreurs, mais, rapidement, une fois que les principales règles sont acquises, il se produit un effet 'boule de neige' qui naît du fait que l'enfant réalise la magie de la généralisation.

Ainsi plusieurs facteurs concourent à la mise en place de cette **procédure par assemblage** :

- la capacité à segmenter et à sérier les événements grapho-sonores
- la connaissance des lettres et des graphies et de leurs équivalents sonores
- l'apprentissage de l'écriture.

Finalement, à la fin de la première année d'apprentissage, l'enfant aura acquis une bonne connaissance des règles de conversion phonème-graphème, avec parfois des hésitations sur des graphies dont la correspondance n'est pas univoque (ex : règle du « g » et du « s » dont la valeur phonique dépend de la lettre qui suit = graphies contextuelles).

3) le stade orthographique

Quand les règles de la procédure alphabétique sont bien acquises (en fait sans doute avant leur acquisition totale) se développe chez l'enfant une stratégie orthographique, qui correspond à un mécanisme de **lecture par adressage** : le mot lu, lorsqu'il a été rencontré suffisamment pour devenir familier, est adressé à un lexique interne qui le reconnaît sur sa forme visuelle globale sans avoir besoin de passer par sa correspondance sonore. Cette dernière est retrouvée, également de manière globale, par adressage à un autre lexique contenant la forme phonologique du mot. Cette procédure permet en outre un accès plus aisé et plus rapide au sens du mot. La lecture experte résulterait de l'usage de plus en plus prépondérant et de l'automatisation de cette procédure. Chez l'adulte normo-lecteur, on admet que cette procédure est utilisée presque exclusivement.

Ce système fonctionnerait comme une plaque photographique qui garderait en mémoire la forme orthographique globale des mots, sous la forme d'une trace d'autant plus nette et accessible que le mot est plus familier et a donc été rencontré fréquemment. Une approche du fonctionnement intime de ce niveau d'analyse, expliquant comment l'enfant utilise un traitement analogique pour traiter des mots nouveaux, est fournie par la notion de « voisinage orthographique ». Si on considère par exemple le pseudo-mot « moute », on notera qu'il possède un certain nombre de voisins orthographiques, c'est-à-dire de vrais mots de la langue ne différant du pseudo-mot que par une lettre (route, moule, meule...). Il a été démontré que les enfants lisent mieux et plus vite de tels non-mots que d'autres n'ayant pas ou moins de voisins orthographiques tels que « loime » ou « farel ». Ce résultat suggère que les enfants en cours d'apprentissage de la lecture utilisent leurs connaissances orthographiques déjà acquises pour lire les mots nouveaux (puisque les non-mots ont pour eux le même statut que des mots réels qu'ils n'auraient jamais rencontrés).

Frith émet l'hypothèse selon laquelle ces trois stratégies se succèdent dans un ordre séquentiel strict, chaque stratégie nouvelle se fondant sur les stratégies antérieures. La stratégie logographique exploite les capacités de mémorisation de l'enfant qui apprend à lire. C'est la stratégie qui serait induite par l'utilisation d'une « méthode globale » de l'apprentissage de la lecture, et qui conduirait au développement d'un vocabulaire visuel. La stratégie alphabétique ne se développe pas spontanément, mais nécessite un certain degré d'instruction explicite des relations entre les lettres ou groupes de lettres et les phonèmes. La **conscience phonologique**, c'est-à-dire la capacité à manipuler des unités sous-lexicales telles que la rime, la syllabe ou le phonème, en facilite l'acquisition. La stratégie alphabétique est générative : elle permet à l'enfant d'identifier des mots nouveaux. En ce sens, elle représente un changement radical par rapport à la stratégie logographique. La stratégie orthographique consiste en une fusion de la reconnaissance instantanée et des habiletés analytiques, développées séparément au cours des stades antérieurs.

Selon Frith, les troubles de la lecture peuvent être considérés comme des arrêts dans la séquence normale du développement. Le trouble va se caractériser par une déficience dans les mécanismes de traitement propres à une procédure particulière mais aussi sur les stratégies de compensation que l'enfant va mettre en place.

La dyslexie phonologique correspondrait à un arrêt développemental au stade logographique et une difficulté d'accès au stade alphabétique, c'est-à-dire à la procédure d'assemblage.

La dyslexie de surface correspondrait à un arrêt au stade alphabétique, c'est-à-dire à une difficulté d'accès au stade orthographique (utilisation de la procédure d'assemblage, mais peu efficiente).

Cette théorie linéaire du développement est contestée depuis. La question se pose de savoir si la lecture logographique est une activité de lecture (Morais, 1994). D'autre part, il ne semble pas certain que le stade logographique et le stade alphabétique se succèdent : ils pourraient être contemporains (Ehri et Wilce, 1995). La chronologie de leur apparition dépend de facteurs pédagogiques.

III) TROUBLES VISUO-ATTENTIONNELS ET DYSLEXIE

Des difficultés de traitement visuo-attentionnel peuvent être à l'origine de difficultés majeures dans l'acquisition du langage écrit. On relève ainsi :

a) en lecture

- des sauts de lignes, de mots
- une lenteur, manque de fluidité
- des difficultés de compréhension

b) en orthographe

- des difficultés à se constituer un lexique orthographique interne
- une écriture irrégulière, peu soignée, en dehors des interlignes

c) en copie

- une lenteur majeure
- un mauvais va-et-vient visuel
- des oublis de lettres, de mots ou même de lignes

Ces troubles coexistent avec des difficultés de repérage spatial et des difficultés d'attention et de concentration.

La dyslexie visuo-attentionnelle pure n'est aucunement associée à des troubles métaphonologiques. On peut cependant noter la coexistence de troubles visuo-attentionnels et de troubles métaphonologiques.

Brain Gym à l'école ou une rentrée tonique, efficace et en douceur

Par Claudine Fourneret-Roudet
Consultante en Brain Gym

Bilans et anecdotes (lecture)

Comme je l'ai dit dans le journal précédent (n°3 et 4), je faisais chaque jour et plusieurs fois par jour des exercices de Brain Gym dans ma classe. Je ne devais pas oublier ni prétexter un retard quelconque, les enfants me rappelaient à l'ordre et réclamaient leurs activités Brain Gym. **Comme ils avaient raison !**

Le matin, pour nous mettre en forme, pour la lecture et l'écriture, nous faisons systématiquement le « starter » c'est à dire les trois exercices énergétiques : points des hémisphères, point de l'espace, point d'enracinement suivis du 8 couché, crayonnage en miroir, poursuite des yeux. Nous n'avons pas de livre de lecture classique. Notre livre de lecture était composé de textes d'enfants rédigés d'après ce qu'ils racontaient de leur vécu, il y avait aussi des chansons, des poésies, des devinettes et des charades trouvées par les enfants, des recettes de cuisine, des compte-rendus de visites (vendanges, scierie, musées, boulangerie...).

C'était vraiment notre livre. Bien sûr, les enfants lisaient dans d'autres livres, ils n'avaient aucune appréhension et ils étaient à l'aise dans tous les écrits.

Je n'entendais pas les craintes exprimées les autres années: « je ne sais lire que dans mon livre de lecture »

Comme je l'ai dit, en février plus de la moitié de la classe lisait couramment. Durant ce mois de février deux stagiaires vinrent dans ma classe pendant deux semaines.

A la fin de la première journée, elles me firent part de leur étonnement : « jamais dans nos stages précédents nous n'avons vu des élèves aussi dynamiques, intéressés et calmes en même temps ».

Les activités de Brain Gym que nous avons pratiqué plusieurs fois dans la journée les avaient étonnées.

En Février donc, j'avais profité de la présence de ces deux stagiaires pour organiser une sortie de classe. Je n'en avais pas

informé les enfants verbalement mais je leur avais donné à chacun un texte dans lequel était décrite la sortie (c'était la lecture du jour).

Ils devaient découvrir que nous allions rendre visite à un boulanger qui cuisait sa dernière fournée de pain (retardée pour nous), ensuite nous allions chez le marchand de fruits et légumes, puis nous passions à la cuisine de la cantine pour voir les cuisiniers au travail. J'informais aussi les enfants que quelques jours après cette visite, une DIÉTÉTICIENNE viendrait dans la classe pour nous parler de l'alimentation.



Un exemple de mouvement croisé

Je pensais bien que le mot diététicienne poserait problème à beaucoup d'enfants car c'est un mot long et difficile à lire à cette période de l'année au CP. Chaque enfant ayant son texte, un silence studieux s'installe dans la classe... mais pas pour longtemps. A mon grand étonnement, Marie, une élève brillante lève le doigt et demande : « Il y a un mot que je ne sais pas lire » Je m'approche d'elle en lui disant de me montrer ce mot, mais elle me dit immédiatement c'est « DIÉTÉTICIENNE » Les stagiaires éclatent de rire et lui disent en chœur « tu l'as bien lu ce mot » et Marie de répondre : « je ne sais pas ce que ça veut dire alors je ne l'ai pas lu ».

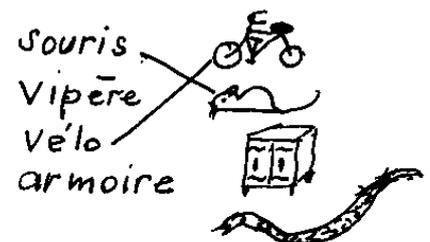
Marie venait de nous faire la démonstration que **lire c'est comprendre**. Colin,

Kevin, Igor, Gaëlle, Julien, Ariane étaient dans la même situation: ils avaient lu le mot mais le fait de ne pas comprendre les rendaient insatisfaits.

Quel bel exemple de lecture en cerveau intégré chez un enfant de 6 ans ½.

A ce propos, je vais ouvrir une grande parenthèse pour vous raconter deux autres exemples de difficulté rencontrée chez des enfants avant que je connaisse le Brain Gym :

Au CP, les élèves dans un exercice de lecture devaient relier un mot écrit au dessin correspondant.



Pour Fabien qui peinait beaucoup, il lui restait vipère et armoire à relier. Je vais l'aider et lui montre vipère à lire (beaucoup plus facile que armoire).

Il lit VI-PÈ-RE. Je lui demande de lire plus vite pour saisir le sens du mot, mais il relit de la même façon par syllabe (comme souvent dans ce genre de difficulté, l'enfant ne peut pas lire plus vite). Je lui montre alors le dessin et il me dit : « c'est un serpent » Ce qui est juste bien sûr, mais il ne fait pas le lien entre vipère et serpent. Je lui demande alors s'il sait ce qu'est un vipère ? « Bien sûr, c'est un serpent ». A ce moment le déclic se fait et Fabien me dit : « Ah! Le serpent c'est une vipère, alors je peux attacher serpent à la vipère »

Voilà l'exemple d'un jeune lecteur qui lit essentiellement avec son hémisphère gauche, qui sait très bien analyser mais qui ne peut donner du sens à ce qu'il lit.

Le 8 couché, les mouvements croisés, la poursuite, les points d'enracinement auraient bien aidé Fabien si j'avais connu le Brain Gym. C'est un élève que j'ai retrouvé

vé en difficulté en 6° au collège quand j'y suis allée faire du soutien.

Lorsque je rencontrais les parents de Fabien, ils me disaient qu'il lisait bien à la maison, mais ils ne savaient pas que souvent il ne donnait pas de sens à sa lecture, ce que je leur expliquais.

Je travaillais en soutien scolaire avec Florian un élève de CM1 qui lisait un énoncé de problème :

Les sacs pèsent 20 kg et Florian lit :

Les sacs « présent » 20 kg.

Je lui demande de relire et il lit la même chose.

Je lui montre le mot pésent et lui demande de le couper en syllabes, ce qu'il fait bien pè/sent.

Je lui demande de lire chaque syllabe et il lit prè/sent.

Je lui demande alors d'épeler la 1ère syllabe.

Il lit P-É et dit PRÉ ...puis, ah ! non Pé = Pé et il enchaîne: les sacs pèsant 20 KG. C'est alors qu'il se rend compte de son erreur et réussit enfin à lire correctement « les sacs pèsent 20 kg ».

Avec Florian nous voilà en présence d'un enfant qui lit essentiellement avec son hémisphère droit.

Le cerveau droit lit globalement les mots connus.

Or le mot présent est bien connu visuellement et auditivement des élèves d'où la confusion entre PÈSENT et PRÉSENT qui se ressemblent au R près.

Brain Gym au secours! Tout comme pour Fabien les exercices de Brain Gym auraient bien aidé Florian à dissiper ses difficultés en lecture.

Fin de la grande parenthèse puisque ces deux exemples ne relevaient pas de mon CP.

Pour en finir avec la lecture, je vous dirai que j'ai eu la très grande chance de retrouver les enfants de ce CP exceptionnel et unique pour moi (c'était ma dernière année d'enseignement) cinq ans après en 6°.

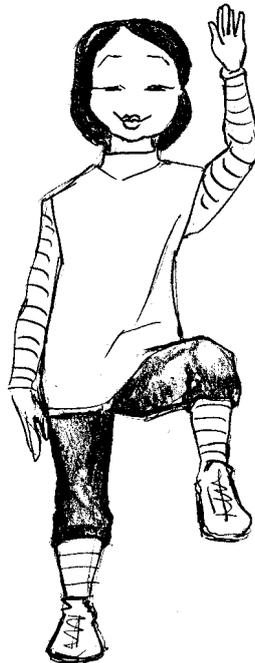
En effet, le proviseur de collège où allaient ces enfants m'avait demandé de venir aider des élèves de 6° en très grande difficulté. Le proviseur savait que j'avais pratiqué le Brain Gym dans ma classe et que j'avais obtenu des résultats assez spectaculaires, en particulier en écriture. Les élèves des 4 classes de 6° (environ 100) étaient répartis sur trois niveaux, 2 heures par semaine.

Premier niveau: des enfants en très grande difficulté (TGD comme on disait dans les textes), il y en avait 12.

J'étais chargée de les aider. Je devais revoir avec eux des notions fondamentales non acquises en grammaire, conjugaison mais aussi en lecture et en écriture. Avant chaque séance nous faisons des activités de Brain Gym avec l'autorisation et les encouragements du proviseur.

Le premier exercice que je présentais était, bien sûr, le cross crawl.

Je fus impressionnée par le nombre d'enfants qui avaient des difficultés. Plus de la moitié exécutèrent un mouvement homolatéral au lieu du mouvement croisé et certains eurent beaucoup de difficultés à intégrer d'où leurs difficultés d'ap-



Un exemple de mouvement homolatéral

prentissage entraînant découragement, manque de motivation, rejet de l'école et indiscipline.

Dans ce groupe, je retrouvais un élève de mon CP. C'était un enfant peu suivi et peu aidé par sa famille.

Deuxième groupe: des élèves moyens, ils étaient les plus nombreux et pris en charge par leurs professeurs.

Troisième groupe: des élèves en autonomie de lecture. Ces enfants travaillaient seuls, ils étaient encadrés par des surveillants pour la discipline et la sécurité, mais ils n'étaient pas aidés.

J'eus le plaisir de constater que plus d'1/3 de ces enfants venaient de mon CP, tous les autres venaient de 5 CP dif-

férents et de l'extérieur (déménagement). J'ajouterai que 3 enfants excellents dans mon CP se trouvaient dans d'autres collèges. En tout donc, sur les 22 élèves de mon CP, 12 se trouvaient être de bons lecteurs en 6° et 1 seul était en grande difficulté.

Inutile de vous dire combien j'étais heureuse de cette réussite et fière de mes « petits CP » qui avaient bien grandi en lecture et en taille !

J'en fis bien sûr la remarque au proviseur et aux enseignants qui apprécèrent ce succès et furent tous convaincus de l'efficacité de Brain Gym. Du reste, parmi les élèves en très grande difficulté certains s'améliorèrent assez vite et les parents étonnés de ces progrès inattendus voire inespérés me demandèrent de travailler en particulier avec leurs enfants. Ce fut le cas pour trois d'entre eux qui terminèrent correctement leur 6°. Et c'est Benoît, un de ces trois enfants qui s'écrivit un jour: « le Brain Gym, ça marche » (ref BGJ n°3/4)

A la suite de cette année de travail en 6°, les quatre professeurs de français et un professeur d'EPS qui lui aussi avait constaté de gros progrès chez certains des élèves en difficulté, me demandèrent de les initier aux exercices de Brain Gym. Un week-end de travail fut organisé en début d'année scolaire pour ces 5 professeurs auxquels se joignirent l'infirmière et le conseiller d'éducation du collège.

Au cours du premier trimestre, chaque enseignant pratiqua plus ou moins quelques exercices de Brain Gym en début de cours, mais c'était plus difficile pour eux qui n'avaient les élèves que quelques heures par semaine, que pour moi qui avais les enfants toute la journée.

Cette année-là je n'ai fait le suivi ni des élèves ni des enseignants car j'avais quitté Grenoble.

Il en fut de même pour le proviseur qui était nommé dans un autre collège et pour le conseiller d'éducation.

Les « responsables » de l'enseignement et de la pédagogie étant partis, je ne sais pas si l'expérience fut reconduite. De toute façon, elle a été appréciée, reconnue et c'est déjà une bonne chose.

Cette année-là, des enseignants, des enfants et des parents ont pu constater que beaucoup de difficultés peuvent être dépassées en faisant du Brain Gym puisque « ça avait marché ».

Suite et fin au prochain n° avec l'écriture, le sport, le comportement...

Orthographe

La méthode Brain Gym, une approche individualisée

Par Paul LANDON
Consultant et instructeur en BG
Représentant France du Brain Gym

Beaucoup de gens (des étudiants, des clients en séance individuelle) nous demandent comment résoudre tel ou tel problème par un exercice de Brain Gym. Ils veulent une recette pour se débarrasser de leur difficulté. S'il est vrai que certains mouvements de Brain Gym ont fait leurs preuves, cela n'est valable que jusqu'à un certain point. J'ai coutume de dire qu'il n'y a pas 2 personnes qui ont une même raison d'avoir un symptôme particulier. Cela est particulièrement vrai dans le cas des difficultés d'orthographe. Pour illustrer ce point voici deux études de cas sur deux frères présentant des difficultés d'orthographe, Gaston et Benjamin.

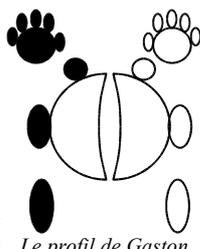
Cas 1 : Gaston

Je rencontre Gaston en janvier 2003, il est alors âgé de 15 ans et est en classe de seconde. Il vient me voir sur les conseils de sa prof de français car il rencontre depuis la classe de seconde des difficultés d'orthographe et de rédaction. En fait le rythme de la classe de seconde et le travail demandé ne lui laisse plus le temps de réfléchir à « comment écrire ». Il se voit retirer des points à cause de l'orthographe dans chaque matière, même en maths !

Établissement du profil

Une des premières choses que je fais lors de mes séances est d'établir le profil de dominances² (main, oeil, pied, oreille), cela donne une bonne idée du fonctionnement global de la personne lors de stress ou en situations d'apprentissage.

Le profil de Gaston est particulièrement intéressant et rare, Gaston est un gaucher homogène, c'est-à-dire qu'il est gaucher de la main et du pied, mais aussi de l'oeil et de l'oreille. De plus il écrit en formant un *crochet* au niveau du poignet, ce qui est courant chez les gauchers et signifie généralement que le langage est bien localisé dans l'hémisphère gauche (comme la plupart des droitiers). Rien que l'étude de son profil peut nous faire comprendre pourquoi Gaston a du mal à écrire sous stress: en effet, il prend les informations à gauche et à cause de la prédominance des connexions croisées, les reçoit en grande majorité dans son hémisphère droit, or le langage est dans l'hémisphère gauche, il lui faut donc faire croiser les informations reçues de l'hémisphère droit vers le gauche grâce à un réseau de fibres, le *corps calleux*. Le problème (mis en évidence par les travaux de Paul Dennison) c'est qu'en état de stress on a tendance à inhiber notre latéralité naturelle et à fonctionner en *homolatéralité*. De ce fait, les informations vont avoir du mal à passer d'un hémisphère à l'autre, comme le dit si bien Paul Dennison, le corps calleux ne joue plus son rôle de pont mais se comporte comme un barrière.



Le profil de Gaston

Vérification de l'intégration des réflexes

Une autre part importante de ma séance est de vérifier l'intégration des réflexes dynamiques et posturaux³. Dans le cas de Gaston, un réflexe n'est particulièrement pas mature, le réflexe oculaire de redressement de la tête. Il s'agit d'un réflexe de vie, c'est-à-dire d'un réflexe qui doit rester présent tout au long de notre vie⁴, contrairement aux réflexes du nourrisson qui s'intègrent généralement avant l'âge d'un an et ne se présentent plus à la stimulation du stimulus lors de l'évaluation.

Le réflexe de redressement de la tête se manifeste de la manière suivante: on demande à la personne de fixer un point devant elle, et on penche la personne dans diverses directions (avant arrière et droite gauche) et à différents angles. On observe la capacité de la personne à garder le regard (et donc la tête) dans un plan horizontal. Dans le cas de Gaston, les muscles de son cou ne s'adaptent pas aux changements de posture, le réflexe n'est pas présent alors qu'il le devrait afin de permettre la coordination cou/yeux. Je pense que les nombreuses heures demandées à un jeune en classe de seconde pour lire, écrire, étudier demande une forte maturité de ce réflexe, les muscles de la nuque étant mis au défi pendant de nombreuses heures par jour de quasi-immobilité penchée sur les livres et cahiers.

La pratique à la maison

Aux vu des éléments précédents (profil et réflexe) je propose à Gaston de pratiquer chaque jour un mouvement de Brain Gym populaire dans les difficultés d'orthographe, l'éléphant. Ce mouvement de la ligne médiane (il croise) « branche » les yeux et les oreilles ce qui permet d'accéder aussi bien à sa mémoire visuelle et auditive (toutes deux nécessaires pour orthographe). De plus je demande à la mère (présente durant la séance) de pratiquer avec lui, 2 à 3 fois par semaine, une activation du réflexe de redressement de la tête.

Suivi

J'ai des nouvelles de Gaston un an après lors de la visite de son frère cadet (dont nous parlerons plus bas) sa mère me dit qu'un mois et demi après la visite, « l'orthographe de Gaston s'est rétablie, et qu'il n'a plus jamais eu de réflexions (ni de points en moins) à ce sujet par ses professeurs. Il a à présent une orthographe adulte et mature ».

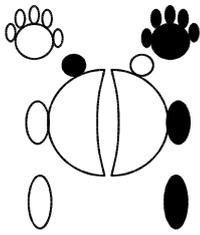
2 Cf. le cours Organisation Cérébrale Optimale (OCO/Brain Gym 3, anciennement Profils d'Organisation Cérébrale - POC)

3 Cf. les cours de Svetlana Masgutova : *Intégration des réflexes dynamiques et posturaux* et *Mon enfant intérieur ; intégration des réflexes de vie*.

4 Les réflexes de vie sont les réflexes de gravité, d'enracinement, de centrage, d'équilibre, de redressement de la tête et de protection des tendons.

Cas 2 : Benjamin

Je rencontre Benjamin, le frère cadet de Gaston en décembre 2004, il a alors 9 ans et est en classe de sixième passerelle (c'est-à-dire le programme de 6^{ième} sur 2 ans). Benjamin rencontre des difficultés d'orthographe et fait des inversions de lettres à la lecture et à l'écriture, sa mère vient me voir grâce aux bons résultats obtenus avec son frère Gaston.



Établissement du profil

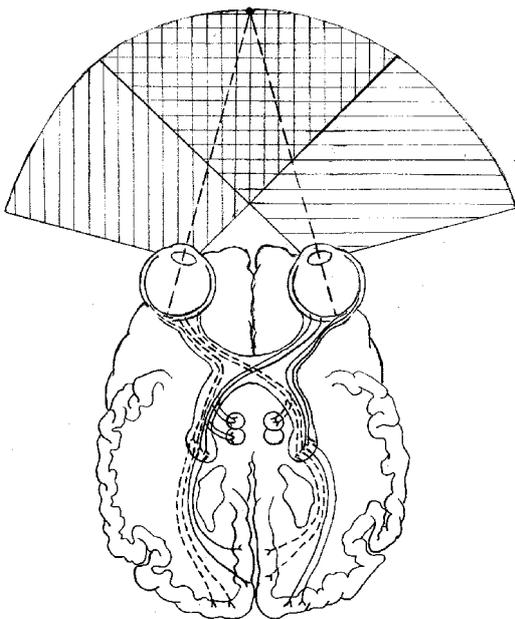
Le profil de Benjamin est fort différent de celui de son frère, il est droitier de la main, de l'oreille et du pied, mais gaucher de l'œil. Ce profil est relativement fréquent chez les enfants en difficulté de lecture. En effet un enfant qui présente 1) un œil gauche dominant + 2) des difficultés de latéralisation (comme effectuer les mouvements croisés, *cross crawl*) a généralement

Le profil de Benjamin

des difficultés de lecture. Or c'est le cas de Benjamin. Je demande s'il a fait du 4 pattes petit, il s'avère que non. Les 2 conditions fréquentes dans ce cas là. Comment explique-t-on cela ?

Cela se comprend aisément lorsque que l'on connaît le fonctionnement des champs visuels droit et gauche et de leur intersection : le *champ médian*.

Un *champ visuel* est ce que perçoit un œil. Pour connaître votre champ visuel droit, cachez votre œil gauche, regardez avec votre œil droit sans bouger la tête et tout ce que vous voyez par cet œil est votre *champ visuel droit*. Faites la même chose avec l'autre œil pour découvrir votre *champ visuel gauche*. L'angle de ces champs visuels peut varier d'une personne à l'autre en fonction de la profondeur de vos orbites et la taille de votre nez ! Sur le dessin ci-dessous, le champ visuel droit est représenté par les rayures horizontales et la gauche par les rayures verticales. Les carrés représentent le champ médian, c'est-à-dire l'espace de vision commun aux deux yeux.



Au centre du champ médian représenté par un point est le

point de fixation, là où les yeux convergent pour lire, regarder, fixer... Bien que devant nous, ce point de fixation n'est PAS au centre ni de notre champ visuel droit ni du gauche, ce point est à la droite du champ gauche et à la gauche du champ droit. En fait pour que nos yeux soient chacun au centre de leurs champs visuels respectifs, il nous faudrait diverger afin que l'œil droit aille vers la droite et le gauche vers la gauche. On peut ressentir cela en cachant un œil car à ce moment il est plus facile de placer l'œil découvert sur le côté (légèrement à droite pour l'œil droit) que droit devant soit. En d'autres mots, à partir du centre, l'œil droit balaye vers la droite et l'œil gauche vers la gauche. Donc si vous êtes droitier de l'œil vous aurez de la facilité à lire VERS LA DROITE mais si vous êtes gaucher de l'œil, votre préférence sera de balayer VERS LA GAUCHE.

Si vous êtes bien latéralisé, vous sentirez à peine cette préférence sauf peut-être en état de fatigue ou de stress (examen) où vous vous mettrez à effectuer des inversions si vous êtes gaucher de l'œil. En revanche, si votre « gaucherie » de l'œil s'accompagne de difficultés de latéralité, votre difficulté de croisement de la ligne médiane se répercutera sur une difficulté visuelle de croisement de cette même ligne médiane et il vous sera plus difficile, voire quasi-impossible de lire de gauche à droite. Cela est d'autant plus vrai si vous êtes un garçon car les hémisphères des hommes semblent plus latéralisés que ceux des femmes chez qui les fonctions langagières semblent plus réparties entre les 2 hémisphères.

Vérification de l'intégration des réflexes

Je passe en revue chez Benjamin différents réflexes, en particulier ceux liés à la latéralité, et en effet un réflexe n'est pas intégré, le réflexe de traction des mains. Ce réflexe est proche d'un réflexe bien connu, le réflexe d'agrippement (fermeture de la paume du bébé quand on place quelque chose dedans). Quand un bébé allongé est pris par les poignets avec un pouce dans les paumes et tiré vers soi en position assise, celui-ci va fléchir ses coudes comme pour nous aider (alors qu'il pourrait se laisser tirer). Ce réflexe est important car c'est grâce à lui qu'il va pouvoir s'agripper à des choses et se tirer vers elles ou les amener à lui. Il va lui permettre d'être actif dans l'exploration de son espace proche. Or ce réflexe a une action sur l'intégration du réflexe de redressement de la tête. Si ce couple de réflexes n'est pas intégré, il va en résulter des difficultés dans la coordination regard/tête/main et en premier lieu en orthographe.

La pratique à la maison

Je pratique avec Benjamin un Remodelage de Latéralité de Dennison, une procédure de relatéralisation qu'il doit poursuivre par des mouvements croisés à la maison. De plus je lui demande de pratiquer tous les jours le mouvement de Brain Gym l'éléphant (un grand classique pour l'amélioration de l'orthographe) et avec sa mère 2 ou 3 fois par semaine la stimulation du réflexe de traction des mains.

Je n'ai pas encore le recul nécessaire pour connaître l'évolution de Benjamin, mais j'ai une grande confiance dans les résultats vu le grand nombre de cas similaires que j'ai vu évoluer favorablement par ce travail, le but de cet article étant de montrer comment des difficultés semblables ont des causes différentes en termes d'organisation cérébrale et d'intégration des réflexes.

Mélusine la fée

Texte de Fabienne SAVORNIN
Dessins de Tania LANDON



Mélusine est une fée malicieuse. Elle adore faire des blagues !

Un jour qu'elle devait servir de l'eau à ses amis pour qu'ils se rafraîchissent, elle prononça tout doucement une formule magique, et l'eau arriva en petites bulles suspendues dans les airs vers ses amis. Quel fou rire pour les attraper du bout de la langue pour boire, sans se faire arroser !

Un peu plus tard, son ami Jules dormait sous un arbre. Mélusine arriva tout doucement et chuchota : « Escarpaté ! » Et une colonne de fourmis se mit à faire l'escalade du tee-shirt de Jules. Y'en avait des dizaines et des dizaines !





Jules se réveillât en sursaut et se mit à se gratter de toutes ses forces (dont les points du cerveau). « Ah ! mais, mais qu'est ce que c'est ?! On ne pas dormir tranquillement ! » s'exclama-t-il. Mélusine s'enfuit en riant tout doucement.

Elle arriva à côté de l'école où des enfants marchaient à quatre pattes dans la cour. Mélusine souffla : « Renversus ! » Et les enfants se mirent à marcher à quatre pattes à l'envers (marcher à quatre pattes ventre en l'air). « Mais que nous arrive t-il ? » se dirent les enfants. « Finalement, c'est rigolo comme ça aussi ».



Mélusine s'installa sur une balançoire accrochée à un arbre, et se laissa bercer, fit les contacts croisés tranquillement, rassembla ses idées (doigts en contact), remit son chapeau en place et sut quelle serait sa prochaine blague...

Mes livres de chevet du moment



Par Annie LENORAIS

Ostéopathie pour les bébés

Tout le monde connaît ou a entendu parlé d'ostéopathie, inventée par le docteur Still et basée sur le fonctionnement du corps dans sa globalité.

Voici un ouvrage très accessible, clair et pratique traitant de l'ostéopathie pour les bébés. Écrit par Raymond Solano, ostéopathe, il nous explique les grands principes des techniques sous formes de questions/ réponses simples et précises permettant de comprendre les grandes indications ostéopathiques chez le bébé et l'enfant.

A la notion d'équilibre (homéostasie) il ajoute et explique la notion de mouvement des tissus manifestée par une motilité correcte des tissus, des fascias, des organes, du système osseux et musculaire.

Le mouvement s'accompagne d'un rythme propre à chaque structure et qui intéresse l'ostéopathe.

Still disait : " *Les vrais remèdes se trouvent dans un corps vivant et mobile..* »

Vous trouverez dans ce livre des explications très rigoureuses agrémentées d'illustrations et de photos.

Le lien est évidemment fait avec l'accouchement et nous savons combien le développement moteur et sensoriel est influencé par ce qui se passe à ce moment.

Les explications données par l'auteur, nous permettent de faire des liens enrichissants avec notre travail d'éducateur du mouvement.

Raymond Solano : *Ostéopathie pour les bébés, Pourquoi ? Quand ? Comment ? Les signes d'appels en 60 questions* - Éditions Sully, 12 euros.

Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter !

Voici un ouvrage qui est un cri d'alarme d'un enseignant de l'Éducation nationale. Il fait aujourd'hui le constat des dégâts des méthodes intuitives d'apprentissage de la lecture. L'école fabrique des enfants en souffrance avec les mots et lettres, c'est dans son parcours pédagogique et après avoir utilisé avec les élèves différentes stratégies d'apprentissage de la lecture que Marc Le Bris l'affirme.

Avec des exemples et des cas très détaillés, l'auteur fait le tour des méthodes utilisées et les difficultés qu'elles procurent pour l'enfant.

Il parle de la formation des maîtres et de la course folle aux méthodes. Ou comment provoquer la confusion au sein des enseignants et donc des enfants.

Il évoque les programmes, les dogmes, les lois. Pour finalement se poser une question essentielle : « *Et l'enfant dans tout ça ?* »

Alors, il nous demande à nous parents de réagir, de veiller, de ne pas démissionner. L'apprentissage intégré en tenant compte des réalités de fonctionnement de l'enfant, voilà qui nous intéresse aussi. A lire.

Marc Le Bris : *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter ! La faillite obstinée de l'école française* - Éditions Stock, 21 euros.

Nouvelles glanées

Les oreilles droite et gauche entendent différemment

D'après Yvonne Sininger de l'université de Californie après analyse de tests auditifs de 1500 nourrissons. L'oreille droite réagissait plus aux sons brefs répétés, proche du langage, et l'oreille gauche à la musique. Cette asymétrie est à associer à celle (inversée) du cerveau : l'hémisphère droit réagit plus à la musique et le gauche à la parole. Mais avant 4 mois, l'asymétrie des aires auditives du cerveau est inexistante. Elle serait donc due à la spécialisation, plus précoce, des oreilles, et non l'inverse. V.C. Science & Vie – Novembre 2004.

Violence télé et jeux vidéos

On peut réduire le niveau de d'agressivité verbale et physique des enfants en les sevrant de télévision et de jeux vidéo. Telle est la conclusion d'une expérience américaine conduite selon les règles de l'art auprès d'enfants âgés de 8 et 9 ans, dont les uns ont continué à suivre leurs habitudes alors que les autres étaient invités à se passer de ces distractions pendant six mois. (*Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, janvier 2001.) Science et Avenir – Avril 2001.

Le bébé prend du poids pendant le travail

La revue de près de 7000 dossiers de nouveau-nés suggère que le poids de l'enfant est plus important après accouchement par les voies naturelles qu'après une césarienne. Cette différence de poids s'observe aussi bien pour les accouchements survenus entre la 24^e et la 28^e semaine de grossesse que pour ceux intervenus à l'approche du terme. (*Human Reproduction*, février 2001.) Science et Avenir – Avril 2001.

Les adresses

Vous trouverez ci-dessous une liste de consultants et d'enseignants de la méthode Brain Gym, elle est disponible sur notre site internet où elle y est régulièrement mise à jour.



Toutes les personnes de cette liste :

1. Ont la formation minimum requise pour travailler en individuel (consultants) et certains d'entre eux pour enseigner le Brain Gym (instructeurs).
2. Sont légalement déclarées (URSSAF...).
3. Ont signé un code de déontologie.
4. Respectent les programmes internationaux en vigueur.
5. Adhèrent à l'association Brain Gym France.
6. Suivent une formation continue.

Attention, certaines personnes ou organismes de formation NON PRÉSENTS SUR CETTE LISTE proposent des cours non valides (dans certains cas n'ayant de Brain Gym que le nom !).

BG = Brain Gym

OCO = Organisation Cérébrale Optimale

CdV = Cercles de Vision

DdM = Dynamique des Mouvements

7D = Brain Gym en profondeur ; les 7 dimensions.

Les **consultants** reçoivent en individuel des personnes qui souhaitent améliorer leurs compétences (enfants, ados, adultes, travail, école, sport...).

Les **enseignants/consultants** en plus d'être consultants, enseignent les cours de Brain Gym. Ces cours sont enseignés sous forme de stages.

FRANCE

Nord Est

- 02160 PONTAVERT , 4 route de Raonnelle : KOMRAUS Regine 06 83 27 77 40 consultant
- 54000 NANCY , 26 rue Grandville: BATAILLE Brigitte 06 87 51 14 88 cfpn.nancy(chez)notaires.fr BG
- 57000 METZ , 32 rue Emile Obellianne : HAMON Roland 03 87 55 41 96 rolandhamon(chez)wanadoo.fr BG
- 59000 LILLE , 138 rue Abelard : ALLAIN Catherine 03 20 53 18 30 BG
- 59000 LILLE résidence le" manoir", 49 Avenue Emile Zola : PASTOR Geneviève 03 20 15 04 60 genevieve.pastor(chez)voilà.fr BG
- 59140 DUNKERQUE , 56 rue du 110e RI : MARTIN Marie-Paule 03 28 59 17 08 marie.martin(chez)laposte.net BG
- 59960 NEUVILLE EN FERRAIN , 37 Rue Jean Jaurès : DESTAILLEUR Isabelle 03 20 37 78 01 consultant
- 59960 NEUVILLE EN FERRAIN , 4 allée Saint Exupéry : SMET Rose Marie 03 20 37 31 40 rose-marie(chez)smet.org BG
- 60000 BEAUVAIS , 16 rue de Roncières : DUHAMEL Maud 03 44 15 02 25 maud.duhamel(chez)wanadoo.fr consultant

Nord Ouest

- 14000 CAEN , 62 rue P de Coubertin : LANDON Paul 02 31 53 60 12 paul.landon(chez)mouvements.org BG OCO CdV MdD 7D <http://www.mouvements.org>
- 14000 CAEN , 7 avenue de Tourville : LENORAIS Annie 02 31 44 27 84 lenorais.annie(chez)wanadoo.fr BG
- 14400 NONANT, Le Bourg: INGER Clodilde 02 31 92 99 2 BG
- 14800 DEAUVILLE , 61 rue Gambetta: ROUSSELOT Mi-reille 06 73 39 19 23 roussetotvincent(chrz)wanadoo.fr BG

- 28150 BOISVILLE LA SAINT PERE 8 rue de Moutiers, Chevannes : LARCHER Francis 02 37 99 36 25 francis.larcher(chez)wanadoo.fr BG
- 35000 RENNES , 11 rue des Francs Bourgeois : PIHERY Joseph 02 99 87 19 80 BG joseph.pihery(chez)wanadoo.fr <http://perso.wanadoo.fr/kinesio-rennes/kinesio.html>
- 44510 LE POULIGUEN , 12 rue Delestage : PROVOST Betty 02 40 15 18 96 betty-provost(chez)club-internet.fr BG
- 44700 ORVAULT , 11 rue Dalton : FOUASSIER Monique 02 40 63 55 95 mfouassier(chez)wanadoo.fr consultant
- 45000 ORLEANS Atelier Ouvre toi, 3 rue Louis Roguet : ALVAREZ Catherine 02 38 49 69 45 ckinesio(chez)msn.com BG
- 49000 ANGERS , 5 rue de Toscane : LEPILLE Michel 02 41 44 56 80 michel.lepille(chez)wanadoo.fr BG
- 49800 TRELAZE , 10 rue de la Tour d'Auvergne : MUDES Julia 02 41 33 19 41 consultant
- 61000 ALENCON , 2 rue de l'Eglise : JANIN française 02 33 26 50 86 francoisejanin(chez)free.fr BG
- 61100 FLERS , 13 passage Bignon : LANDRY Colette 02 33 64 93 76 colette.landry(chez)laposte.net consultant
- 76800 SAINT ETIENNE DU ROUVRAY, 39 rue des Fusillés: CORONEL Marie-Dominique 02 35 64 27 54 Télécopie 02 32 91 25 47 <http://www.braingyminfo.com>
- 79130 AZAY/THOUET , 28 rue du Pontreau : MATTEI Marie 05 49 95 34 73 mattei.marie(chez)wanadoo.fr BG <http://www.kinesio-mm.com>
- 79300 BRESSUIRE association Aude, 4 bd Lescure App n 5 : PERCHERON Françoise 05 49 65 49 88 fr.percheron(chez)libertysurf.fr BG
- 89000 AUXERRE , 12 rue Etienne Dolet : CHOQUET Jean-Marc 03 86 49 03 17 jean-marc.choquet(chez)9online.fr BG

Paris Région Parisienne

- 92200 NEUILLY SUR SEINE , 149 avenue Charles de Gaulle : FRANCOIS Chantal 01 47 47 56 33 consultant
- 78120 RAMBOUILLET , 84 rue de la Duchesse D'Uzès : LEROUX Brigitte 01 34 83 25 73 lerouxbrigitte(chez)wanadoo.fr BG
- 78330 FONTENAY LE FLEURY Parc Montaigne, 6, square Papin : CANU Agnès 01 30 23 92 85 lcanu(chez)club-internet.fr BG
- 78690 LES ESSARTS LE ROI , 14 rue de Bourgogne : BURKHARDT Jean-Claude 01 30 46 42 71 KISAME (chez)wanadoo.fr BG OCO
- 91530 LE VAL SAINT GERMAIN , 26 route de Granville : PEREZ Sophie 01 64 58 98 92 sophieperez_91(chez)hotmail.com BG
- 75015 PARIS, 68 avenue de saxe: PEREZ Sophie 06 12 87 85 97 sophieperez_91(chez)hotmail.com BG
- 75015 PARIS, 68 avenue de saxe: BOULOUARD Sophie 06 80 99 26 91 sophiekinesio(chez)aol.com BG
- 91410 SAINT CYR SOUS DOURDAN 43 rue de Bandeville: BOULOUARD Sophie 01 60 81 21 19/ 06 80 99 26 91 sophiekinesio(chez)aol.com BG

Sud Est

- 13870 ROGNANAS , 19 Avenue de la Libération : VAN DER VELDE Liliane 04 90 90 39 30 lauravdv(chez)net-up.com consultant
- 34000 MONTPELLIER , 4 rue de la Salle L'Evêque : DELANNOY Catherine 06 21 07 59 70 c.delannoy(chez)9online.fr BG OCO CdV <http://www.edukinesio.com>
- 34790 GRABELS, MONTPELLIER Res les Cigales 934 rue de la valsière: MONNIER Delphine 06 76 12 95 22 delphine1.monnier(chez)free.fr BG
- 38000 BOURGOIN JALLIEU 23 rue Gambetta: MONNIER Delphine 06 76 12 95 22 delphine1.monnier(chez)free.fr BG
- 38000 GRENOBLE , 16 rue de Srasbourg : SAVORNIN Fabienne 04 76 87 71 81 fsavornin(chez)free.fr BG OCO CdV
- 73000 CHAMBERY , 7 avenue des Ducs de Savoie : CHABERT Catherine 04 79 33 35 14 BG
- 83000 TOULON , 2 rue Jean Bertholet : BOURGET Jean-Pierre 04 94 92 32 33 creer(chez)club-internet.fr BG
- 83100 TOULON la Bastide, 33 rond point Mirassouléou : BOIVIN Nelly 04 94 61 26 37 nelly(chez)kinesionelly.com BG OCO CdV <http://www.kinesionelly.com>

Sud Ouest

- 17000 LA ROCHELLE , 20 rue Saint Michel : LAURENT Jean 05 46 28 34 74 ankinesio(chez)free.fr consultant
- 24560 ISSIGÉAC K E M A le doyen, rue de l'Ancienne Poste : MAILLEFERT Christine 05 53 24 88 45 consultant
- 31290 VALLEGUE TOULOUSE, Lieudit Laoujole : LLORCA Françoise 06 23 83 80 llorca.francoise(chez)tiscali.fr BG
- 31400 TOULOUSE , 1 ru Raymond Delmotte : VIEULES Francis 05 61 54 68 55 inovance(chez)club-internet.fr BG <http://www.inovance-formation.com>
- 31560 SAINT LEON , Labareze Caussidières : SAINT-ARROMAN Denyse 06 81 72 34 32 denise.saint-arroman(chez)wanadoo.fr BG

- 64000 PAU, 1 Avenue Alfred Nobel: DUPRE Nathalie 05 59 84 47 86 ou 06 33 18 20 03 duprenathalie(chez)yahoo.fr Consultante
- 64140 BILLERE , 27 rue Guynemer : LE CLERC Patricia 05 59 92 10 02 arclaim(chez)hotmail.com BG

AUSTRALIE

- EDGE HILL , P.O BOX 866 : POOLE Sareylom sareylom(chez)bigpond.com BG

BELGIQUE

- 01030 BRUXELLES , rue Teniers,6 : WILBAUX Anne 02/215 65 10 wilbauxanne(chez)hotmail.com BG OCO CdV MdD 7D
- 01450 CHASTRE , 19 route Provinciale : DREZE Marie-France mf.dreze(chez)biz.tiscali BG
- 02600 ANTWERPEN-BERCHEM , Vredestrast 86 : DE-PUIS Helena 0032(0)3 218 83 46 BG OCO CdV 7D
- 04000 LIEGE , rue Léopold, 36 : TANCREDI Vicki 04/2235024 www.epecee.com BG
- 04130 TILFF-ESNEUX , Quai de l'Ourthe 23 : SAIVE Marie Anne 32/4-3882345 marie-anne.saive(chez)pi.be BG CdV
- 04860 WEGNEZ , rue Xhavée 38 : BRICTEUX Colette 087/46 94 44 cbrieteux(chez)skynet.be BG
- 06600 BASTOGNE ASBL I.K.L, chemin de Renval : MOTCH-ROBERT Bernadette 061/217863 bcmoro(chez)caromail.com BG
- 07090 BRAIHE LE COMTE , 2 Square de la Liberté : POUPLIER Annie 67556743 annie.pouplier(chez)skynet.be BG
- 07540 KAIN , chemin des Pilotes 18 b : QUIERY Dominique 02/495 512 744 BG
- RIXENSART , avenue Paul Nicodème, 26 : MONETTE Dominique 00 32 02 652 2886 IBK(chez)skynet.be BG OCO CdV MdD 7D

ITALIE

- 95013 FIUMESREDDO-CATANIA , N 7 Contrada Seotto : VIGO Teresa 095/641249 BG
- 95024 ACIREALE , via Sclafani 36 : ROI Sylvano 3356085339 BG OCO CdV
- 24046 OSLO SOTTO, BERGAMO, via S. Giorgio 15: WATZKE Tatiana BG [tatianawatzke\(chez\)libero.it](mailto:tatianawatzke(chez)libero.it)

SUISSE

- 02916 FAHY , Les Milières 45 : BAUMGARTNER Patrick 032/476 70 53 baumgartner.patrick(chez)bluwin.ch BG
- 6600 LOCARNO , via Ospedale 14: ALBERTINI Francesca 33 41 79 643 11 39 BG francescaalbertini(chez)blue-mail.ch
- 6600 LOCARNO , via Ospedale 14: PFISTER Evelyne 33 41 79 436 35 87 BG evelyne.pfister(chez)freemurf.ch
- 6616 LOSONE , via Locarno 16: DELEA Rosalba 33 41 79 426 74 42 BG

EMIRATS ARABES UNIS

- LAIDLAW Edith PO.BOX 53069 DUBAI +971(0)4 366 38 44 et Mobile +971(0)50 458 15 86 edith(chez)sahmnet.ae