

Pierre-Paul Delvaux
Initiative et Formation Belgique
Institut International de Gestion Mentale
pierrepaudelvaux@yahoo.fr

Synergies Pologne n° 9 - 2012 pp. 9-19

La métacognition, essentielle pour tout apprentissage réussi, est une attitude et non un contenu. La gestion mentale offre au médiateur et à l'apprenant une panoplie d'outils susceptibles de les aider à entrer dans cette attitude avec tact et respect. Pour cet exposé nous partirons de la connaissance de soi puisque, de façon habituelle, on enseigne comme on apprend. Nous poserons ensuite trois balises qui nous emmèneront au cœur de la gestion mentale. Nous terminerons en esquissant la vision anthropologique qui irrigue la démarche de la gestion mentale.

Mots-clés : connaissance de soi, prise de conscience, respect des différences, outils cognitifs

Metacognition, which is essential for all successful learning, represents an approach, and does not provide content. Mental Management offers both to the mediator and the learner a panoply of tools likely to help them to acquire this approach with tact and respect. For this presentation, we will take self-knowledge as a starting point, since we usually teach in the same way as we learn. We will then establish three significant steps via which we will progress to the core of the concept of Mental Management. We will conclude by explaining briefly the anthropological dimension which informs the approach to Mental Management.

Keywords: self-knowledge, conscious acquisition, respect for differences, cognitive tools

Cette étude, qui balaie large, oscillera sans cesse entre les principes et les applications de terrain. Notre démarche sera tour à tour déductive et inductive, en cohérence avec la gestion mentale qui invite à varier les démarches, comme nous allons le voir dans la suite de cet article.

1. « Connais-toi toi même et tu connaîtras le monde »

Cet adage célèbre est à accueillir dans toute sa force. Ce n'est pas un appel à des contenus que l'on peut empiler comme des livres sur les rayons d'une bibliothèque, mais une interpellation adressée à la conscience réflexive de l'être humain : la conscience est appelée à se regarder elle-même, elle est invitée à être le lieu de sens où l'être s'accomplit dans ce qu'il a à être, comme le dirait Heidegger.

Cette attitude d'appropriation résume toute l'éducation quand elle a pour projet d'inviter à l'ouverture au monde, à l'autre et à soi-même, bref d'inviter à grandir. Et donc de passer de l'hétéronomie à l'autonomie. Le petit d'homme naît quelque part, baigne dans une culture qui lui donne des références et qui, dans un premier temps, écrit sa vie de l'extérieur, mais grandir c'est bel et bien apprendre progressivement à *écrire* sa vie de l'intérieur et donc passer de l'hétéronomie à l'autonomie. Tel est le sens que l'on peut donner à l'adage socratique.

Comme il s'agit d'une attitude, non d'un contenu l'apprenant qui s'ouvre à l'autonomie a besoin d'outils, mais les outils ne sont rien sans un médiateur, un aîné qui accompagne l'apprenant dans son éveil à lui-même. L'éveil de la conscience à elle-même, puisqu'elle est prise de distance, a besoin du recul de l'aîné et de l'éveil à son propre monde intérieur. Antoine de la Garanderie est très clair : *La pédagogie ne devra jamais être dans son essence propre une technique. Les instruments propres (la réflexion, la mémoire, l'attention) relèvent de la conscience et des relations entre les consciences (...) Rendons à la pédagogie ce qui constitue son domaine inaliénable : l'épanouissement des consciences par la découverte et l'affermissement des moyens de leurs actions* (la Garanderie, 1994 : 51). La métacognition est un des outils de cette connaissance de soi.

Dans un sens très général, la métacognition pourrait désigner l'analyse que le sujet fait de ses propres démarches mentales (en général dans le but de se corriger) (...) En psychologie cognitive, la métacognition désigne la capacité réflexive du sujet qui s'observe penser. En pédagogie, la métacognition renvoie aux techniques d'auto-analyse et d'autocontrôle de son activité intellectuelle. C'est une forme d'autogestion de l'activité mentale (Dortier, 2004 : 553).

Il y a bien deux niveaux de conscience dont parle Vygotsky : on est conscient de la compétence qu'on met en oeuvre au moment où on le fait, mais on est également conscient du fait qu'on est conscient, condition nécessaire pour un transfert réfléchi et volontaire. Cela veut dire qu'on a un savoir sur son savoir : un méta-savoir. Il est évident qu'un processus si complexe ne peut arriver automatiquement, il faut un médiateur pour le favoriser (Barth, 1993 : 170) C'est bien ce sens-là qui est visé en gestion mentale (1). Cette métacognition est efficace précisément parce qu'elle est une attitude, c'est pourquoi *il faudrait que (le médiateur) soit convaincu de l'importance d'instaurer cette attitude chez les apprenants et être conscient, également, de l'effet de sa propre attitude - quelle qu'elle soit - sur celle des étudiants* (Barth, 1993 : 174) . Qui dit attitude, dit engagement dans une posture caractéristique, ici la posture du médiateur. Le médiateur n'est pas quelqu'un qui déverse un contenu mais quelqu'un qui est un intermédiaire - le mot latin *medius* signifie „qui est au milieu” - quelqu'un qui ménage un accès, qui permet un passage, une transmission entre l'apprenant et l'objet de connaissance. Cette posture est faite de respect, d'empathie et de congruence. Elle rend possible la métacognition.

Méfiance ?

Antoine de la Garanderie a souvent manifesté de la méfiance par rapport au terme de « métacognition ». Il stigmatisait le caractère volontiers prescriptif de certains travaux, ceux de Flavell en particulier. Le prescriptif et l'autotransparence sont des tentations bien communes : *L'idéal des hommes des Lumières, jusque dans ses variantes marxistes ou sartrienne, consistait dans une société autotransparente, entièrement consciente d'elle-même, dans laquelle l'homme, affranchi de toutes les aliénations, aurait enfin rejoint son essence. Il nous faut (...) oublier cet idéal. La liberté (comme la vérité) a désormais un autre sens : celui de l'ouverture à la complexité et au chaos du monde* (Rainkin, 2002 : 108).

Et en effet, quand nous abordons le défi du sens de l'être, nous nous situons dans la complexité, dans la vision paradoxale et non dans le binaire (2).

Antoine de la Garanderie lui-même nous met en garde contre toute catégorisation : (...) *Qu'il soit cependant bien clair que les « traits » qui apparaîtront ne supposent aucune typologie. Le mental de l'être humain est toujours adaptable ; le recensement opéré concerne les habitudes mentales, donc relatives, qui laissent le champ libre aux initiatives de changement, de progrès, d'extension ; de plus s'il est sûr qu'il y a des profils pédagogiques, c'est à dire des structures opératoires, qui sont de la nature de l'habitude, il est non moins certain que leurs formes possibles sont innombrables, comme le cœur pour Mme de Noailles. Aussi ne sommes-nous pas certain du classement des indices que nous allons présenter. Si nous le faisons, c'est essentiellement pour procurer à l'enseignant des points de repère, qui lui ouvrent un champ d'analyse, mais ce n'est pas pour l'autoriser à catégoriser ses élèves. Nous disons seulement : il est possible...; il y a plus de chance pour... Mais l'opinion devra toujours demeurer interrogative* (la Garanderie, 1987 : 124-125). Tel est l'impératif de cohérence de la gestion mentale : rester dans une démarche interrogative, dans l'ouvert et l'accueil.

L'adage socratique qui a servi de point de départ à notre réflexion nous invite donc à la prise de conscience mais pas à la prise de pouvoir. La démarche phénoménologique, qui est un des fondements de la gestion mentale, est certainement un retour vers une pensée interrogative. Prudence, modestie, inachèvement sont des maîtres mots, position inconfortable mais branchée sur l'ouvert. La position de la gestion mentale se situe dans le droit fil de la Raison au sens de Logos : *On est dans la Raison quand on est non dans le pouvoir sur le monde, mais dans la relation et le lien avec lui* (Vergely, 2010 : 74).

Mais voyons maintenant comment cette attitude d'inachèvement et d'ouverture interpelle l'enseignant d'une part et l'apprenant d'autre part.

2. On enseigne comme on apprend

Fameux avertissement. Partons de phrases fréquemment entendues dans les propos des enseignants : « *Pour étudier mon vocabulaire, je le répétais tout*

haut en marchant dans ma chambre ! » « Pour avoir le bon accent, il faut se plonger dans un bain linguistique quitte à ne rien comprendre ! » On pourrait multiplier les exemples en remarquant que ces phrases sont pertinentes pour... ceux qui les prononcent. Elles sont très ancrées dans l'expérience positive et ont donc la force de l'évidence. Mais elles ne sont pas généralisables. Certes, il faut que les sons, les accents d'une langue soient maîtrisés, mais il y a pour cela de multiples chemins.

A titre d'exemple, on peut évoquer le fait que de nombreux apprenants ont besoin de voir le nouveau mot écrit au moins une fois (en perception) pour se l'approprier ensuite soit sous forme visuelle (évoquant visuelle) soit sous forme auditive (évoquant auditive) et c'est sur ces évocations qu'ils pourront soit ajouter, soit ajuster le son, l'accent. Interdire cette démarche peut être contre performant pour beaucoup.

Autre exemple : certains aiment entrer dans la compréhension d'une règle de grammaire par l'énoncé de celle-ci avec des exemples en guise d'illustrations. Mais nombreux sont ceux qui aiment le trajet inverse et cette approche inductive - à partir d'exemples - est porteuse de sens pour eux. Dès lors, la connaissance et le respect de ces différences peut rendre l'enseignant attentif et entraîner cette phrase toute simple : « De quoi as-tu besoin pour comprendre cette règle ? » On sort de l'évidence, on fait appel à l'autonomie, on sort de la dictature des modes pédagogiques. Observez aussi la construction des manuels et vous découvrirez souvent un parti pris déductif ou inductif qui a sans doute son origine dans le fonctionnement cognitif de son auteur.

On enseigne comme on apprend ! Telle est donc l'interpellation qui s'adresse d'abord au médiateur de la connaissance. On enseigne comme on apprend et, sans s'en rendre compte, l'enseignant considère son propre fonctionnement comme une évidence. Mot terrible qui peut verrouiller tout mouvement d'autonomie chez l'apprenant. La métacognition nous entraîne ici à nous asseoir pour nous regarder marcher et à élargir notre regard pour observer l'immense variété des démarches cognitives. C'est l'essentiel des formations en gestion mentale où le dialogue pédagogique, pierre angulaire de toute la démarche, met au jour, dans le respect et le non-jugement, les différences cognitives et nous préserve de l'évidence qui est parfois tellement ancrée dans l'expérience qu'elle peut constituer une représentation (3).

La métacognition ouvre l'enseignant sur son propre fonctionnement et sur l'immense variété des démarches cognitives. Ceci est le cœur de la démarche, à savoir l'observation patiente de multiples exemples. Antoine de la Garanderie, qui se disait réaliste dans le sens aristotélicien, a passé quinze années à observer les différents fonctionnements cognitifs. Il a ensuite rassemblé un grand nombre d'observations dans *On peut tous toujours réussir*. (la Garanderie avec Elisabeth Tingry, 1991) Par la suite il a toujours été prêt à l'élargir son analyse. Les praticiens de gestion mentale sont invités à le suivre dans cette démarche d'observation et d'interrogation très éloignée de toute raideur dogmatique. Les exemples que nous donnons viennent de ces observations patientes; elles sont validées à nos yeux par leurs convergences.

3. Focus sur un processus essentiel

La gestion mentale permet de mettre le focus sur le processus d'appropriation, d'en connaître les étapes et donc de mieux activer ce processus pour qu'il soit plus efficace.

Où en est l'apprenant dans le processus de l'apprentissage ? En est-il au moment du stockage (c'est l'appropriation au sens fort) ? Ou au moment de l'utilisation des acquis (c'est l'utilisation du « stocké »). L'enjeu pédagogique est très simple mais fondamental.

Soit le schéma dit du «chapeau» ou du «podium» :

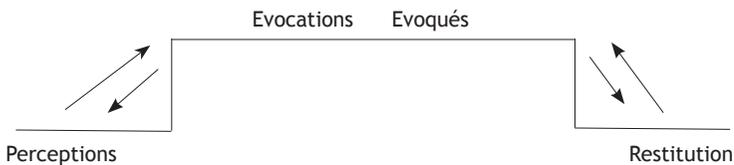


Schéma de l'auteur inspiré par Chich (1991 : 65).

Schématiquement le processus essentiel peut se décomposer en trois moments, avec des allers-retours. Nous distinguons d'abord la perception et l'évocation. Les perceptions visuelles, auditives, tactiles, etc., qui sont extérieures, peuvent/doivent déboucher sur la constitution d'évocations, qui sont intérieures. **Sans ce travail évocatif pas d'apprentissage.** Cette proposition est sans doute une des plus fondamentales et des plus solides de la gestion mentale. Antoine de la Garanderie qui pratique une écriture phénoménologique à la manière de Husserl, creuse, triture, revient sans cesse sur ses observations et ses analyses. Après de nombreuses reprises toujours plus précises, cette proposition peut donc être considérée comme définitivement acquise. C'est ce que j'appelle, dans un article récent, „son pas de chercheur” (4).

La constitution de ces évocations se fait par allers-retours entre la perception et l'évocation, ce qui permet de préciser la ou les évocation(s) utile(s) pour tel type de tâche. Une évocation approximative n'est évidemment pas d'une grande utilité dans un apprentissage.

L'évocation se construit, elle est donc souple, malléable. Et bientôt l'apprenant la stocke sous forme d'évoqué qui garde sa souplesse. L'évoqué est l'objet mental que l'apprenant ira rechercher quand il en aura besoin. Toute cette activité est donc orientée par un projet. Antoine de la Garanderie écrit que l'évocation a la fonction qu'on lui destine.

Précisons que l'évocation et l'évoqué peuvent avoir une forme différente : il n'est pas rare que l'évocation d'appropriation ait, par exemple, une forme auditive et que l'évoqué ait une forme visuelle. Cela peut évidemment être l'inverse. Par ailleurs, il est relativement fréquent que l'évocation et l'évoqué aient la même forme, auditive ou visuelle. Connaître son mode d'appropriation est évidemment décisif.

Il est donc essentiel pour l'apprenant de savoir où il est dans son processus d'apprentissage et de connaître le type de perceptions et d'évocations qui lui sont habituelles et utiles pour telle tâche. De savoir s'il en est à la construction d'une connaissance nouvelle ou dans le rappel d'une connaissance stockée.

Chacun prend conscience de ses habitudes et de ses préférences, chacun peut alors les exploiter, les transférer et les élargir.

Le praticien en gestion mentale se demandera toujours s'il interroge l'apprenant sur la constitution d'une connaissance ou sur le rappel de la connaissance stockée. (5)

Les exigences de l'objet de connaissance

Certains caricaturent la gestion mentale en laissant croire que cette pédagogie privilégie uniquement le fonctionnement de chacun et qu'il suffit d'en prendre conscience pour être performant. Certes le fonctionnement de chacun est mis en valeur et constitue les ressources cognitives de chacun, mais il faut aussi tenir compte des exigences de l'objet de connaissance. *Le projet de sens a à s'adapter aux exigences de l'objet de connaissance*, écrit Antoine de la Garanderie. Il s'agit d'accueillir *quelque chose qui va venir du dehors* (la Garanderie, 2002 : 177).

Il y a des exigences spécifiques à tel ou tel apprentissage. Pour illustrer ceci, arrêtons-nous à un aspect de l'apprentissage des langues, l'installation d'habitudes : *La gestion mentale se vit en classe et un des points forts de ce vécu est la notion d'habitudes mentales. Quelles sont les habitudes mentales à conscientiser ou à développer en classe ?*

L'habitude est une notion qui est actuellement connotée négativement. Tout nous invite à sortir de nos habitudes, à vouloir toujours du neuf, à explorer des situations nouvelles. Pourtant, au niveau de la construction mentale, des processus d'apprentissage, des stratégies du simple au complexe ne peuvent se mettre en place que sur base de pratique, de bonnes habitudes. En maternelle, il y a les rituels, au cours de langue, il y a des habitudes mentales à développer pour apprendre avec succès... Les habitudes que l'on peut développer font que l'on est ou que l'on peut devenir un bon apprenant en langues (the good language learner).

Et l'habitude d'évoquer durant le cours, de travailler régulièrement, d'étudier, de mémoriser fait souvent défaut. En aidant ses élèves à prendre ces habitudes, l'enseignant l'aide à apprivoiser les moyens de progresser dans son apprentissage de la langue.

Les habitudes sont aussi créatives, même si dans le langage courant ces mots semblent s'opposer ... l'imagination créatrice s'alimente du 'déjà là' à découvrir autant que du 'pas encore' à inventer. Avec peu de vocabulaire, l'élève parvient à le réinvestir le peu qu'il connaît dans des productions nouvelles.

Les habitudes ce n'est pas barbant, c'est structurant. Elles permettent de se construire. Elles mettent du mouvement, elles permettent de se situer dans l'espace et le temps, de vivre le rythme du semblable et du différent. Au cours d'une formation, Antoine de La Garanderie a un jour mentionné un petit ouvrage de Félix Ravaisson

De l'habitude. Une perle de sagesse qui montre combien la régularité, les répétitions en contraste avec le nouveau et l'étonnement sont essentiels. Tout ceci peut faire penser à ce que l'enseignement de la musique peut apporter à cette question des habitudes, des répétitions en contraste avec ce qui est nouveauté. Il faut piloter ces allers-retours en tenant compte des difficultés spécifiques (Vanderwalle, 2010 : 8) (6) . Voilà qui nous aide à sortir des caricatures et des simplifications.

4. Les gestes mentaux

Ici aussi la prise de conscience par la métacognition des habitudes cognitives s'avère essentielle. La gestion mentale décrit les gestes mentaux ou actes de connaissance (5) et elle reconnaît aussi les problèmes qui peuvent surgir à cause d'un geste peu utilisé ou, au contraire, d'un geste dominant, voire envahissant ou encore d'un conflit entre deux gestes. Arrêtons-nous à deux exemples :

1. Il y a des gestes dominants vécus dans l'ignorance pédagogique, ignorance que la métacognition est appelée à lever. Un geste d'imagination peut être vécu ou regardé comme une fuite de tout ce qui est rigoureux et précis, mais il peut aussi être reconnu et mis au service d'une mémorisation ou d'une compréhension. L'orthographe n'est plus un pensum pour l'imaginatif si quelques permissions lui sont données et quelques propositions lui sont faites (7). Par ailleurs, la métaphore pédagogique constitue un soutien puissant à l'entrée dans la compréhension (7).

2. Autre cas assez fréquent, notamment chez les apprenants dits « à haut potentiel », le conflit entre la compréhension qui est littéralement savoureuse pour eux et la mémorisation qui est sentie comme limitante et même « bête », puisque « c'est du mot à mot » ! Le praticien en gestion mentale pourra reconnaître ce conflit - ce qui est essentiel dans tout accompagnement - et ensuite convaincre que la mémorisation mise au service de la compréhension rend celle-ci plus performante. C'est le travail différencié sur la fin et les moyens et la pertinence de la prise de conscience qui passe par la reconnaissance de l'accompagnant.

Les projets de sens

La gestion mentale dispose encore de quelques outils remarquables pour la connaissance de soi. Des outils qui ne sont pas normatifs ou prescriptifs mais propositionnels. Ces outils qui se situent non dans le binaire mais dans la vision paradoxale. Outils riches mais difficiles à manier.

Les projet de sens aident l'apprenant à mettre des mots sur ce qu'il vit spontanément. Prenons un exemple assez simple en nous arrêtant sur le « couple » Expliquant/Appliquant. Nous disons « couple » parce que ces notions se définissent en tension. Nous ne sommes pas dans le binaire, mais sur un continuum, plus familièrement dit : sur un curseur. Nous sommes, avec cet exemple, au cœur de la compréhension. Soit le schéma que nous devons à Armelle Géninet :

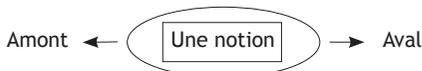


Schéma emprunté à Armelle Géninet (matériau de formation non publié).

Plaçons au centre une notion à comprendre, une notion grammaticale par exemple. Pour l'expliquant cette notion grammaticale prendra un sens plein quand il en connaîtra le pourquoi, l'origine, l'histoire, l'amont. Pour l'appliquant la même notion prendra un sens plein s'il en connaît le comment, l'usage dans toutes ses subtilités, l'aval. Il est évident que les deux démarches sont utiles, voire indispensables. Chaque apprenant a son pas qui commence par l'un et se prolonge par l'autre. Pour certains ce sera la pertinence de toutes les subtilités historiques y compris l'étymologie par exemple. Pour les autres la pertinence des situations de communication seront décisifs.

La métacognition en gestion mentale reconnaît les différences une fois de plus et invite à l'élargissement, à l'enrichissement cognitif.

Il y a d'autres « couples » de projets de sens. Certains sont spécifiques à tel geste comme ceux qui nous venons d'illustrer qui sont spécifiques à la compréhension. Citons encore le couple « découvreur/inventeur » spécifique du geste d'imagination. Les autres couples sont transversaux et peuvent mettre en lumière la relation que l'apprenant a avec le monde, les autres et lui-même. Ils précisent cette relation unique que chaque être a avec le monde, ce que Heidegger appelle le « Dasein » (8) Ajoutons que les projets de sens ne se réduisent pas à ces « couples ». Ils sont à la fois dynamisme et horizon de sens. Ils permettent de mettre des mots sur la relation intime de l'être à lui-même et au monde. C'est à partir de cette relation au monde que l'apprenant peut trouver saveur à son apprentissage, à la fois sens et plaisir et donc motivation.

6. « Une perspective existentielle résolument optimiste »

La gestion mentale a comme fondement non seulement l'éducabilité de tout être humain mais aussi la conviction que tout être humain a une capacité de rupture et d'élargissement de ses habitudes. Cette « tonalité existentielle positive » est présente dès les premiers écrits d'Antoine de la Garanderie (8) et colore toute la démarche métacognitive de la gestion mentale. Elle se traduit par des propositions étonnantes, au premier abord. Ainsi en est-il de la peur et de l'angoisse qui sont des vécus fondamentaux pour qui accepte le risque de la connaissance : *La peur est l'écran que l'homme met entre lui et sa liberté.* (la Garanderie, 1999 : 12) Ou encore : *L'angoisse c'est la prise de conscience par l'homme de ne pas pouvoir éviter d'avoir à se jeter dans le fleuve de la liberté* (la Garanderie, 1999 : 14).

Oui, l'être est fait pour l'autonomie, pour la liberté et le risque. L'être a à être et l'accompagnant est celui qui invite l'autre à écrire sa vie de l'intérieur. Les outils de la gestion mentale permettent cette démarche de liberté. L'accompagnant en gestion mentale est et restera toujours dans l'ouvert, l'inachevé, l'interrogatif, laissant à l'autre son mystère. Pour paraphraser Vladimir Jankélévitch, il y aura toujours pour l'humain tout à dire, tout à écrire, tout à chanter, à danser... (10) C'est en cela que la gestion mentale est une pédagogie phénoménologique. (11) L'homme sera toujours une question pour l'homme. La métacognition en gestion mentale est ce regard respectueux, profondément épris d'autonomie.

La présence du médiateur sera donc marquée par un vif souci éthique. Il ne pourra proposer que ce qu'il a lui-même commencé à faire. Il sera modeste sans aucune prétention à la maîtrise. Il aura l'audace d'être partenaire - chacun à sa place - comme être en quête de sens. Antoine de la Garanderie est explicite : *Nous n'hésitons pas à dire que c'est cette dimension d'intériorité qui, seule, peut apporter à la classe son bonheur de vivre la connaissance, parce qu'elle se situe dans la perspective du développement cognitif de la conscience des élèves* (la Garanderie, 2004 : 89).

L'aboutissement de l'accompagnement métacognitif en gestion mentale est bien la joie qui est, selon Spinoza, *un élargissement de l'être qui provient du passage d'un moindre être à un élargissement de l'être* (Vergely, 2004 : 120).

Notes

¹ Antoine de la Garanderie parle de la nécessité de « se » comprendre : *Il n'y a pas de connaissance possible, donc d'acquisition, d'où la compréhension est absente. Il n'y a pas de compréhension possible, si le « se » comprendre soi-même n'en est pas l'intuition fondamentale : tout acte de compréhension fait plus que l'impliquer ; c'est le « se » comprendre qui lui permet d'être. À ce propos nous avons déjà cité le philosophe scolastique : Non sentimus, nisi sentiamus nos sentire ; non intelligimus, nisi intelligamus nos intelligere* (« nous ne sentons pas à moins que nous sentions que nous sentons ; nous ne comprenons pas, à moins que nous ne comprenions que nous comprenons »). *Critique de la raison pédagogique*, Nathan, 1997, p. 116

² Lire à ce sujet le maître livre de Sophie Perenne, *La vision paradoxale ou l'art de concilier les opposés*, Editions Accarias, L'originel, 2009.

³ C'est la sociologie qui a proposé le terme de *représentations*. Elles sont des amalgames de bribes théoriques, d'expériences, de clichés, vécus dans l'évidence et avec un fort ancrage social. Le pédagogue ne peut faire l'impasse sur l'émergence des représentations. Il convient de travailler à la fois avec et contre les représentations. IF Belgique a consacré tout un numéro de sa revue à ces questions. Vous trouverez les principales contributions sur le site d'IF Belgique : www.ifbelgique.be/articles/archives (consulté le 18 novembre 2012)

⁴ Pierre-Paul Delvaux, «La liberté d'imaginer pour imaginer la liberté» Dans *La Feuille d'IF* éditée par IF Belgique, n° 24, juin 2012, p. 43

⁵ Voir toutes les productions du projet européen « Co-nai-sens » sur le site : www.conaisens.org . Egalement disponible via le site d'IF Belgique : [www.ifbelgique.be/les grandes réalisations d'IF Belgique](http://www.ifbelgique.be/les_grandes_réalizations_d'IF_Belgique).

⁶ Le petit livre de Felix Ravaisson, *De l'Habitude* date du 1838 et a été réédité récemment chez Allia, chez Rivages Poche et chez PUF. Il est également disponible sur Internet www.books.google.be (consulté le 18 novembre 2012)

⁷ Voir à ce sujet notamment l'interview de Dominique Duchâteau et Annick Fonsny parue dans la *Feuille d'IF* n° 17. Bientôt sur le site d'IF Belgique. Sur la métaphore pédagogique, voir les articles publiés par IF Belgique.

⁸ Lire « Les fondements de la gestion mentale », par Pierre-Paul Delvaux : www.ifbelgique.be/articles/archives (consulté le 18 novembre 2012) et le livre J.P. Gaté, Th. Payen de la Garanderie, *Introduction à Antoine de la Garanderie*, Chronique Sociale, 2007.

⁹ Dans *La Valeur de l'ennui*, qui date de 1968, Antoine de la Garanderie donne à l'ennui une tonalité existentielle positive. Il souligne la fécondité de l'ennui comme moyen de retour à soi. Lire : Odile de la Garanderie, « La vie et l'œuvre d'Antoine de la Garanderie », dans *La gestion mentale aujourd'hui. La gestion mentale de demain. Hommage à Antoine de la Garanderie*. Colloque de l'IIGM 2011. pp 11-22.

¹⁰ Vladimir Jankélévich, *La musique et l'ineffable*, Seuil, 1983, p.93

¹¹ J.P. Gaté, Th. Payen de la Garanderie, *Introduction à Antoine de la Garanderie*, Chronique Sociale, 2007 « Les fondements de la gestion mentale » par Pierre-Paul Delvaux, disponible sur : www.ifbelgique.be/articles/archives (consulté le 18 novembre 2012).

A lire aussi :

Pierre-Paul Delvaux, « Le dialogue pédagogique, une pratique et ses implications éthiques », article publié dans la *Feuille d'IF* n° 18 en juillet 2009.

Pierre-Paul Delvaux, « Vivre et accompagner le risque. Du « pouvoir-être » au « centre vide » », article publié dans la *Feuille d'IF* n° 23 en décembre 2011.

Bibliographie

Barth, B-M. 1993. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.

Chich, J.P. 1991. *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Retz.

Dortier, J.Fr. (sous la direction de). 2004. *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Editions Sciences Humaines.

La Garanderie de, A. 1987. *Comprendre et imaginer*. Paris : Le Centurion.

La Garanderie de, A. 1994. *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon: Chronique sociale.

La Garanderie de, A. 1987. *Critique de la raison pédagogique*. Paris: Nathan.

La Garanderie de, A. 1991. *On peut tous toujours réussir*,. avec Elisabeth Tingry. Bayard éditions.

La Garanderie de, A. 1999. *Apprendre sans peur*. Lyon : Chronique Sociale.

La Garanderie de, A. 2002. *Comprendre les chemins de la connaissance*. Lyon : Chronique Sociale.

La Garanderie de, A. 2004. *Plaisir de connaître Bonheur d'être*. Lyon : Chronique Sociale.

La Garanderie de, A. 2006. *Renforcer l'éveil au sens*. Lyon : Chronique Sociale.

Rainkin, M. 2002. *Introduction à la philosophie*. Liège : Editions du Céfal.

Vanderwalle, M. 2010. « Interview de Marise Vanderwalle sur l'apprentissage des langues étrangères ». *Feuille d'IF*, n° 21, pp. 3-11.

Vergely, B. 2004. *Dictionnaire de la philosophie*. Paris, Toulouse : Editions Milan.

Vergely, B. 2010. *Retour à l'émerveillement*. Paris : Albin Michel.

Ouvrages conseillés

Pour une bibliographie complète le lecteur peut consulter le site d'IF Belgique : www.ifbelgique.be (consulté le 18 novembre 2012)

Outre les livres d'Antoine de la Garanderie, nous recommandons particulièrement deux ouvrages :
Evano, Ch. 1999. *La gestion mentale. Un autre regard, une autre écoute en pédagogie*. Paris : Nathan. 1999.

Sonnois, G. 2009. *Accompagner le travail des adoxlescents avec la pédagogie des gestes mentaux*, Lyon : Chronique Sociale.

Signalons aussi deux autres ouvrages :

Gaté, J.P. & Th Payen de la Garanderie. 2007. *Introduction à Antoine de la Garanderie*. Lyon : Chronique Sociale.

J.P. Gaté, Géninet, A., Giroul, M. et Th. Payen de la Garanderie. 2009. *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale.

Sitographie

www.ifbelgique.be (consulté le 18 novembre 2012)

www.conaisens.org (consulté le 18 novembre 2012)