

Présentation de deux ouvrages contribuant de façon différente au rayonnement de la gestion mentale

Parmi les ouvrages récemment parus accordant une place de choix à la gestion mentale, il m'a semblé intéressant de comparer ceux d'Armelle Géninet (« Faites-les réussir en maths », Chronique Sociale, octobre 2015) et d'Alain Taurisson et Claire Herviou (« Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée », ESF, décembre 2014). En effet, chacun de ces livres représente d'une certaine façon un aboutissement dans la réflexion de leurs auteurs respectifs : pour Armelle Géninet, il s'agit d'une formalisation des stages qu'elle anime avec brio depuis maintenant plus de vingt-cinq ans, illustrée par une iconographie riche et colorée (constituée de nombreux schémas centrés et mandalas qu'elle-même produit avec bonheur) ; pour Alain Taurisson, il s'agit aussi de la présentation d'une réflexion pédagogique approfondie et déjà ancienne, menant à une synthèse particulièrement riche s'abreuvant à de nombreuses sources différentes et révélatrice d'une vaste culture pédagogique.

On peut alors s'interroger sur la visée de chacun de ses ouvrages, sur la place qu'y tient la gestion mentale et sur la façon dont elle est présentée.

La problématique centrale du livre d'Armelle Géninet peut être résumée par la question : qu'est-ce qui peut aider au mieux les élèves à réussir en mathématiques de l'école à l'entrée au lycée ? Dans son introduction, l'auteure dresse d'ailleurs un constat sévère sur la façon dont cette discipline scolaire est enseignée, dénonçant d'abord l'« impatience des adultes » (p. 11 : « Tout est fait trop vite, trop tôt ! ») et la séparation excessive des thèmes des programmes (handicapant les élèves dans la construction d'une compréhension qui soit à la fois explicative et applicative), mais aussi le « manque général de vigilance » (p. 12 : « Les difficultés d'apprentissages des mathématiques apparaissent le plus souvent tardivement par rapport au lieu et au moment de leur installation ») ainsi que la formation et le discours des enseignants. Pour Armelle Géninet, « L'école parle trop aux enfants de ce qu'ils ont à faire, pas assez de qui ils sont dans leur processus d'apprentissage » (p.13) ; elle insiste beaucoup plus sur « les finalités concrètes des mathématiques » que sur « sur les moyens personnels à mettre en place pour y parvenir et les bénéfices qu'ils peuvent tirer de ces moyens pour le développement de leur intelligence » (p.13). La démarche de l'auteure vise donc à compenser ce manque, afin que l'apprentissage des mathématiques puisse être vécu « dans le plaisir, la réussite et l'épanouissement personnel » (p.13). Pour cela, il lui semble essentiel de se pencher sur la "logique interne" propre à chaque élève qui apprend, en s'appuyant sur les apports de la pensée d'Antoine de La Garanderie. Du même coup, sa démarche excède le champ disciplinaire des mathématiques, celui-ci devenant « l'occasion pour chaque jeune de découvrir et expérimenter des structures personnelles et efficaces d'attention, de mémorisation, de réflexion, de compréhension et d'imagination créatrice qu'ils pourront transférer ailleurs qu'en maths » (p.13).

D'une façon comparable, l'ouvrage d'Alain Taurisson et Claire Herviou s'appuie sur un constat sévère de la situation actuelle de l'enseignement : « Les élèves changent : leur rapport au savoir et à l'autorité a profondément évolué... La parole du maître ne les atteint plus de la même façon. Pourtant, la structure du cours n'a pas évolué, elle, et le fossé se creuse. La solitude des enseignants, dans certains cas, peut même devenir dramatique » (p.21). L'ouvrage prend le temps d'analyser ces "nouveaux élèves" sur lesquels « les enseignants n'ont que peu de prise directe » (p.23), en pointant l'influence croissante des écrans tactiles sur leurs structures mentales : « l'écran tactile, bien plus que le clavier, nous plonge dans un réseau sans limite qui ressemble à notre cerveau et même à notre esprit... la connaissance est partout, à la portée d'un doigt » (p.24). Du coup, l'école ne peut plus être « ce temple dédié au savoir » et ne constitue même « plus le lieu de rencontre privilégié avec les connaissances » (p.24). En conséquence apparaissent de "nouvelles

classes", marquées par une très forte hétérogénéité, tout au moins au collège et en classe de seconde. Face à ces nouveaux défis, l'école doit, pour nos deux auteurs, mener les élèves à « construire une intériorité » (p.24). Or cette "intériorisation" n'est possible qu'à deux conditions : « ce qui est donné doit être pris par l'élève, et cela ne se fait pas sans une certaine transformation... ; ces nouvelles données, en passe d'intériorisation, devraient être reliées à ce que l'élève connaît déjà pour être mises en réseau » (p.26). Les cours ne peuvent donc plus être donnés « comme avant » et l'ouvrage pointe les limites du cours magistral traditionnel, seulement « efficace pour certains élèves, les mieux adaptés au système scolaire tel qu'il est » (p.28). Pour autant, Alain Taurisson et Claire Herviou critiquent certaines des alternatives actuellement proposées face à la crise de l'enseignement traditionnel. Ils dénoncent en particulier fermement ce qui est pour eux « une erreur fondamentale », « le choix de la compétition contre la collaboration » (p.32) : pour eux, les réponses consistant à individualiser toujours davantage l'enseignement mènent à une impasse, car « l'individualisation extrême conduit à l'isolement total » (p.33), favorise la compétition entre élèves et nuit au développement de chacun. C'est au contraire la collaboration entre élèves par des travaux en groupe pour viser un but commun qui leur paraît constituer une piste féconde, repositionnant le rôle de l'enseignant, qui « organise le travail et s'assure de sa qualité » (p.33). Toutefois, l'ouvrage se montre aussi très critique, dès ses premières pages, à l'égard des pratiques habituelles de classe inversée, constituant une autre alternative séduisante pour beaucoup d'enseignants (« la classe est inversée dans la mesure où l'étude du cours a lieu en dehors du temps de classe et les exercices pendant le temps de classe, ce qui est une inversion par rapport à la tradition », p.8). Montrant que plus les élèves « sont en difficulté, moins ils consacrent de temps à leur travail scolaire », les auteurs dénoncent le risque « que le fossé entre les meilleurs et les autres se creuse encore » (p.9) avec cette façon de concevoir la classe. À partir de ce constat et de ces choix initiaux, l'ambition de l'ouvrage est de proposer et d'explicitier une pédagogie qui apporte une réponse crédible aux mutations profondes que connaît aujourd'hui l'enseignement, en faisant le pari de la collaboration entre élèves et en leur fournissant « les moyens et les aides indispensables pour qu'ils résolvent les problèmes en classe plutôt que seuls chez eux » (p.15), de façon à opérer l'"intériorisation" nécessaire à tout apprentissage : c'est la "pédagogie de l'activité". On devine que dans la présentation de cette "intériorisation", les auteurs prendront appui sur la gestion mentale.

Ainsi, ces deux ouvrages se situent dans des perspectives assez différentes, à la fois dans leur constat et dans leur visée. Mais ils ont aussi d'évidentes similitudes, avec en particulier un appui commun sur la pensée et l'œuvre d'Antoine de La Garanderie. Interrogeons-nous alors sur la place qu'y tient la gestion mentale, aux côtés d'autres approches pédagogiques ou fondements théoriques.

Dans l'ouvrage d'Armelle Géninet, même si l'accent est mis en dos de couverture sur « les récentes découvertes de la neuroéducation » (alors que l'expression « gestion mentale » ne figure pas dans le petit texte de présentation...), c'est bien la gestion mentale qui irrigue l'ensemble des douze chapitres du livre. Le premier d'entre eux lui est consacré sous la forme d'une présentation théorique générale très concise en douze pages. Les deuxième, troisième et quatrième parties, construites en suivant le parcours de l'élève de la maternelle à l'entrée au lycée, s'appuient sur ses apports théoriques, illustrés par de multiples exemples d'outils et d'exercices très concrets. Néanmoins, le second chapitre de la première partie est consacré à « la pensée du mathématicien », suivant donc une approche ici plus didactique mettant l'accent sur les dimensions linguistique et conceptuelle des mathématiques. Armelle Géninet insiste en particulier sur la dimension polysémique du "mathématicain", la langue mathématique : « le conflit entre sens courant et sens savant... se double d'un conflit, à l'intérieur même de l'univers mathématique, puisqu'un même mot, un même signe peuvent prendre des sens différents au cours de l'apprentissage » (p.34). Cet

ancrage didactique est repris assez régulièrement dans la suite de l'ouvrage (en particulier au début du chapitre 4, consacré à l'apprentissage de la numération), tout en étant étroitement mis en lien avec les apports de la gestion mentale. Par contre, la place accordée à d'autres approches pédagogiques est très réduite : l'ouvrage compte quelques références à Piaget et surtout à Vygotski, le père du socio-constructivisme, dont l'ouvrage phare « Pensée et langage » est cité en bibliographie. Les allusions aux neurosciences s'appuient pour l'essentiel sur les travaux d'Antonio Damasio. Les débats internes à la didactique des mathématiques ne sont pas réellement abordés, même si on sent poindre par endroit quelques critiques du courant actuellement dominant, incarné notamment par Gérard Vergnaud, comme par exemple ici : « La tendance actuelle en didactique des mathématiques serait de confronter très tôt les enfants à des situations-problèmes. Nous prenons alors le risque de les mettre dans une situation où la moindre difficulté ressentie entraîne à mettre sur les mathématiques des incapacités qui n'en relèvent pas » (p.143). On peut regretter que cette présentation contradictoire ne soit pas davantage approfondie. Au total, la gestion mentale apparaît bien comme la référence théorique centrale de la réflexion menée tout au long de ces pages, croisée avec une réflexion didactique propre aux mathématiques, comme le résume l'auteure elle-même : « Nous soutenons que la gestion mentale peut se positionner dans la rencontre entre didactique et pédagogie et c'est ce que nous nous sommes efforcée de faire tout au long de cet ouvrage » (p.234).

De leur côté, Alain Taurisson et Claire Herviou ne situent pas du tout la gestion mentale de la même façon dans leur réflexion. En effet, la visée de leur livre étant de proposer une synthèse originale, qu'ils ont appelé "pédagogie de l'activité", la gestion mentale n'est qu'un élément parmi d'autres de cette synthèse. À partir de la notion d' "intérieurisation", définie assez tôt dans l'ouvrage (p.26), la gestion mentale n'est présentée que dans sa troisième partie, intitulée « Fondements théoriques de la pédagogie de l'activité », en onze pages (p. 59-69) placées entre le chapitre consacré à la médiation pédagogique (qui reprend le vocabulaire utilisé dans le Programme d'Enrichissement Instrumental de Reuven Feuerstein à la lumière des recherches d'Alain Moal) et les chapitres consacrés à l'apport de Vygotski (avec en particulier la distinction entre développement et apprentissage, ainsi que le concept de ZPD : zone proximale de développement), Leontiev (le développement de la conscience) et Engeström (la "théorie de l'activité"). Il en résulte une grande richesse conceptuelle, mais aussi une certaine difficulté pour le lecteur à mettre en lien les apports spécifiques hérités de la pensée d'Antoine de La Garanderie avec des apports dominants s'enracinant plutôt dans le socio-constructivisme. Dans le chapitre marquant l'aboutissement de cette réflexion théorique, les auteurs insistent sur l'importance de l' "activité" des élèves : « travail collaboratif possible, mise en œuvre de la zone proximale de développement, utilisation d'outils, mise en œuvre de multiples médiations, développement du processus de conscientisation qui devrait permettre l'intérieurisation sous plusieurs formes » (p.85). La quatrième partie, développant la notion de "concept pédagogique" (défini par des dispositifs concrets associés à des intentions pédagogiques) afin de réduire le fossé entre l'intention et sa réalisation, prend appui sur quatre exemples, dont celui d'évocation, ce qui mène à cinq pages fortement imprégnées de gestion mentale. La suite de l'ouvrage est consacrée à la mise en œuvre de cette "pédagogie de l'activité". La gestion mentale y est peu présente de manière explicite même si on la retrouve au détour de quelques pages, par exemple sur la mise en lien des connaissances (p.112), sur le projet (p.120-21), ou encore sur l'autonomie (p.135). Les quarante dernières pages sont consacrées aux "outils", « pièce maîtresse d'une pédagogie de l'activité » selon les auteurs. Ni fiche-méthode, ni feuille de cours, l' "outil" accompagne l'ensemble du processus de résolution du problème, en préparant sa généralisation et son transfert à la résolution d'autres problèmes, guidés par d'autres "outils", s'emboîtant en quelque sorte les uns dans les autres. Sa conception doit donc être mûrement réfléchie et adaptée à chaque classe, et une connaissance suffisante de la gestion mentale par les enseignants paraît

nécessaire pour qu'ils puissent concevoir un "outil" pertinent. Dans cet ouvrage, la place de la gestion mentale est donc beaucoup moins centrale que dans celui d'Armelle Géninet. Elle constitue un élément parmi d'autres d'une stimulante tentative de synthèse pédagogique. Pour autant, elle est bien présente tout au long de l'ouvrage en arrière-plan de la réflexion, même si, sur un plan théorique, on peut s'interroger sur la pertinence de son articulation avec des approches aux enracinements conceptuels très différents. Cette façon de concevoir la gestion mentale comme un élément d'une vaste synthèse pédagogique peut être rapprochée de celle faite dans les années 1990 par Marie-France Le Meignan, dans l'ouvrage : « Faites-les réussir : gestion mentale, évaluation formative, pédagogie par objectifs » (Les éditions d'Organisation, 1995). D'une manière comparable, son auteur avait tenté une synthèse donnant une large place à la gestion mentale, afin de mieux répondre aux défis de l'enseignement à l'époque. Alain Taurisson et Claire Herviou actualisent dans le même esprit cette réflexion de façon originale, alors qu'Armelle Géninet s'appuie quant à elle de façon plus exclusive sur la gestion mentale.

Pour terminer cette analyse comparée, interrogeons-nous sur la façon dont est présentée la gestion mentale dans chacun de ses ouvrages : quelle importance donnée à son enracinement dans l'œuvre d'Antoine de La Garanderie ? Quelle place accordée à ses différents concepts ? Quelle présentation pour chacun d'entre eux ? Là aussi, les différences entre les deux ouvrages sont assez marquées, même si on peut aussi relever quelques points communs.

Le chapitre consacré dans le livre d'Armelle Géninet à une présentation générale de la gestion mentale, placé en tout début d'ouvrage, est d'une concision exemplaire. Une définition en est proposée dans l'introduction : « la gestion mentale, issue des travaux d'Antoine de La Garanderie, même si elle n'est pas une méthode, décrit très finement les processus mentaux d'apprentissage » (p.16). Pour la compléter, le lien est fait immédiatement avec les perspectives de mises en œuvre par les enseignants, rééducateurs ou parents, qui « peuvent construire des séquences d'accompagnement à la compréhension des mathématiques en tenant compte à la fois des habitudes mentales déjà installées par les enfants et des passages obligés de l'activité mentale de l'apprenti mathématicien » (p.16). Dès les deux premières pages, consacrées à l'activité perceptive, les concepts d'"évoctions", de "gestes mentaux" et de "projets de sens" sont présentés, le tout illustré par un schéma centré. L'importance des "dialogues pédagogiques" est relevée aussi très rapidement. Dans les pages qui suivent, l'accent est mis sur les "domaines d'évoction" ou "paramètres évocatifs", et en particulier sur les liens logiques, dont un modèle est présenté et illustré par un schéma. Le choix a donc été fait ici de ne pas présenter l'intégralité de la "palette évocative", ni les "lieux de sens" que sont l'espace, le temps et le mouvement. Puis vient la présentation des gestes mentaux, précédée d'un schéma centré en donnant une vue globale, dans l'ordre suivant : attention, mémorisation, réflexion, compréhension (celle-ci avait été abordée dès le passage consacré aux liens logiques) et imagination créatrice. Dans cette présentation, l'accent est mis sur les liens à établir entre ces différents gestes et l'auteure insiste en bilan sur leur imbrication : « Les situations-problèmes en mathématiques, quel que soit le niveau d'apprentissage, école, collège, lycée, sollicitent la mise en place d'itinéraires mentaux complexes où s'entremêlent l'attention, la réflexion et la compréhension » (p.25). Enfin, le concept de "projet de sens" est défini et présenté en mettant l'accent sur quelques "couples" particulièrement importants dans l'apprentissage des mathématiques : "avec les autres / auprès des choses", "opposant / composant", "appliquant / expliquant" et "découvreur / inventeur". Un schéma centré présentant les différents couples de projets de sens habituellement proposés en formation illustre et complète ce passage. Armelle Géninet insiste pour conclure sur le fait qu'« il ne s'agit en aucun cas d'une typologie, ce sont des tendances, plus ou moins fortes, plus ou moins exprimées, de personnalités cognitives » (p.27). Au chapitre 2 sur « la pensée du mathématicien » est intégré un développement étoffé

(9 pages) sur la présentation et la mise en œuvre du dialogue pédagogique, illustré par plusieurs exemples concrets de remarques d'élèves et d'extraits de dialogues. L'accent est mis sur l'intérêt de rechercher la logique de ses erreurs avec l'élève grâce au dialogue pédagogique, qui apparaît donc comme un irremplaçable levier de remédiation : « la reconnaissance de la logique d'une erreur est fondamentale dans l'accompagnement des élèves car elle leur ouvre le champ de la correction de leurs erreurs sans la remise en cause de leur intelligence » (p.45). Dans la suite de l'ouvrage, de nombreux passages reprennent et approfondissent cette présentation de la gestion mentale en lien avec la didactique des mathématiques, par exemple : un point sur les préférences cognitives concernant similitudes et différences, pouvant constituer un obstacle quand l'apprenti mathématicien doit inclure un ensemble dans un autre (p.60) ; un autre sur les passages obligés de l'activité mentale dans l'apprentissage de la numération, où on retrouve la nécessité d'opérer différentes sortes de liens logiques (p.66) ; des pistes d'accompagnement pédagogique permettant de travailler le sens de l'addition et de la soustraction, puis de la multiplication et de la division (p.97-108), etc. Dans la quatrième partie de l'ouvrage, consacrée au collège et au lycée, des passages importants sont consacrés au « repérage des indices d'Espace et de Temps dans les objets mathématiques » (p.177-182) et à leur traduction mentale (p.182-184) ; de même, les deux projets de sens d'application et d'explication y sont analysés de façon plus approfondie et illustrés par des exemples en lien avec la résolution d'équation (p. 203-209). L'ouvrage est ainsi une mine d'applications concrètes de la gestion mentale au domaine de l'enseignement ou de l'accompagnement en mathématiques. On peut aussi saluer chez Armelle Géninet le souci exemplaire de proposer, pour chaque apport important, à la fois une vue globale (sous forme de schéma centré) et une présentation séquentielle (sous forme rédigée), afin de s'adapter au mieux aux différents profils de lecteurs.

Chez Alain Taurisson et Claire Herviou, la présentation de la gestion mentale, associée comme cela a été mentionné plus haut à une large synthèse pédagogique, revêt des caractéristiques très différentes. D'abord, elle n'est pas donnée de manière globale, mais les quelques concepts sélectionnés sont exposés de façon dissociée : un chapitre est consacré à l'évocation, le suivant aux gestes mentaux, même si des mises en lien sont proposées, comme par exemple dans la phrase suivante : « effectuer un geste mental, c'est faire subir, consciemment et dans un but précis, un certain traitement à des évocations » (p.64). Ensuite, elle n'a pas de prétention à l'exhaustivité, car les auteurs ont sélectionné ce qui leur paraissait le plus important dans le cadre de leur synthèse : ainsi, rien n'est dit sur la notion de "projet de sens" et aucun projet de sens n'est présenté (en dehors du couple "découvreur / inventeur" pour le geste d'imagination : p.69) ; la "palette évocative", de même que les différents liens logiques ne sont pas présentés (en dehors de quelques lignes dans la page consacrée au geste de compréhension pour ces derniers : p.67). L'enracinement de la gestion mentale dans la pensée d'Antoine de La Garanderie est toutefois bien spécifiée, en insistant sur la façon dont il a su appliquer « un certain nombre de concepts philosophiques à la pédagogie » : « Il a su croiser ces deux sources d'inspiration : la philosophie, en particulier la phénoménologie, et le travail expérimental avec des élèves et des étudiants. Il n'a jamais renoncé à penser, il n'a jamais renoncé à l'honnêteté du travail expérimental. On lui doit l'énoncé du concept d'évocation et la description des gestes mentaux » (p.63). Dans la présentation qu'ils font du concept d'"évocation", les auteurs insistent sur l'idée que celle-ci est « la première marche du "travail intérieur" » (p.59), sur le fait qu'« il faut consacrer du temps à améliorer ses techniques évocatives » (p.60), complété par l'idée que « si l'élève doit faire ce travail d'évocation, l'enseignant doit ménager le temps de cette évocation » (p.61), en dressant le constat qu'« un enseignant n'a pas toujours conscience de ses propres modalités d'évocation » et qu'« il est alors porté à croire que tout le monde évoque comme lui... ce qui est faux et source de difficulté pour les élèves » (p.61). De façon plus originale, l'accent est mis sur le fait que « la pédagogie de l'activité a été proposée en particulier pour que chaque élève

puisse évoquer à son rythme, selon ses modalités, en vérifiant que son évocation est conforme à l'original ». Ainsi, « chaque activité de l'élève commence par une phase d'évocation, faisant l'objet d'une action particulière : par exemple, refaire une figure, un résumé, traduire en images un texte ». Et donc, en décalage avec des pratiques fréquentes en gestion mentale, les auteurs indiquent qu'« il est moins pertinent de donner des injonctions directes, du genre "évoquez", "mettez dans votre tête" », car « elles sont rapidement contre-productives parce que sans objectif et sans relation avec le travail proposé » (p.62). Ainsi, le pari est fait ici de concevoir des dispositifs pédagogiques obligeant au travail d'évocation, grâce à « des instructions précises dont on s'assure la compréhension » et à « des "outils" qui guident la démarche et donnent les moyens d'aboutir » (p.95). Dans la présentation des gestes mentaux, l'accent est mis d'abord sur l'importance du geste d'attention : « Faire attention, c'est d'abord prendre conscience des raisons qui nous poussent à faire attention. C'est donc donner un sens à l'attention, avoir un objectif. Ensuite, c'est prendre conscience de ce qu'on perçoit pour l'évoquer, l'adapter à nos habitudes mentales... Mais c'est aussi transformer nos évocations en fonction du sens de notre attention. » (p.64). Puis les quatre autres gestes mentaux sont présentés de façon relativement étoffée (une page par geste), avec d'abord le geste de réflexion (divisé en plusieurs étapes et qui « permet aussi de comprendre », p.66), puis celui de compréhension (où l'accent est mis sur les associations faites et sur l'importance des « échanges entre pairs et entre professeurs et élèves » : p.67), celui de mémorisation (en mettant l'accent sur le rôle de l'anticipation : « dans tous les cas, c'est au moment de l'acquisition des connaissances nouvelles qu'il faut penser à ce qui permettra de les retrouver quand cela sera nécessaire », p.68) et enfin celui d'imagination créatrice (« inventer, découvrir, c'est ce que l'école peut nous offrir de plus précieux », p.69). Pour nos deux auteurs, « aider les élèves consiste souvent à les aider à pratiquer ces gestes mentaux quand des difficultés se présentent » (p.69). Mais, par opposition à la place importante qu'il occupe dans l'ouvrage d'Armelle Géninet, rien n'est dit ici sur le rôle du dialogue pédagogique, qui n'est pas mentionné dans l'ouvrage. C'est en effet sur la médiation pédagogique que les auteurs mettent l'accent, à partir des travaux d'Alain Moal : « Le médiateur intervient pour mettre sur la voie, pour aider, pour questionner et même donner des réponses si cela lui paraît nécessaire. Par contre, il évite de juger et d'enseigner à tout prix. Il sait que l'élève est en train de constituer un chemin en lui, qu'il a besoin des autres pour le faire, d'essais, d'erreurs, de prises de conscience. » (p.138-139). Cet aspect illustre bien la démarche des auteurs, tentant de mettre en cohérence des sources théoriques très diverses au service de leur synthèse, plutôt qu'approfondir les différentes composantes d'une même approche.

Que tirer comme conclusions de cette analyse comparée ? Peut-on considérer que l'ouvrage d'Armelle Géninet est plus respectueux des fondements et des différentes dimensions de la gestion mentale ? Que celui d'Alain Taurisson et de Claire Herviou est plus novateur et stimulant ? Chacun pourra se forger une appréciation personnelle. Ces deux publications témoignent en tout cas des différentes voies par lesquelles la gestion mentale peut irriguer la réflexion pédagogique et didactique actuelle. À travers les différentes visées de leurs auteurs et la façon dont ceux-ci la sollicite tout en l'adaptant à leur propre démarche, ces ouvrages démontrent que l'héritage d'Antoine de La Garanderie reste plus que jamais une source de réflexion et d'inspiration pour les pédagogues d'aujourd'hui. Et ils constituent incontestablement tous deux de beaux exemples de la "fidélité inventive" souhaitée par Guy Avanzini, lors de la journée consacrée au fondateur de la gestion mentale à l'Université d'Angers en juin 2012.

Yves Lecocq, le 8 mai 2016