

A mon grand père

A la source de sa pédagogie de la liberté, son amour pour les êtres humains.

« Dans un conditionnement, on entend tout fournir ; dans une proposition, on appelle une réponse, un engagement de ressources, qui ont leur siège chez celui à qui on s'adresse. »

Antoine de la Garanderie **Comprendre les chemins de la connaissance. Une pédagogie du sens, Lyon, Chronique sociale 2002** page 46

L'intégration des concepts de la gestion mentale dans la didactique des disciplines : la question de la liberté

Introduction	1
Conception de la liberté	3
Didactique en EPS & Liberté	4
Didactique de la motivation en EPS	4
Enseignement des techniques	5
Observer ou surveiller.....	6
Evaluation et liberté	7
L'éthique en amont de la didactique	9
Une éthique de la relation à l'élève	9
Didactique et liberté de l'enseignant.....	11
Liberté de l'enseignant par rapport à sa hiérarchie	11
Liberté de l'enseignant par rapport à lui-même : se connaître	11
Liberté et discipline	13
Règle et exigence.....	13
Limiter l'élève, lui donner des limites.....	14
Dire non à l'élève	14
Anticiper plutôt que reprendre, le projet plutôt que la morale	15
Limites à la liberté de l'élève	15
Conclusion	16
Bibliographie	17

Introduction

L'œuvre pédagogique d'Antoine de la Garanderie est reconnue dans le monde entier et le milieu de l'éducation en connaît au moins l'existence. Bon nombre de professeurs ont déjà bénéficié d'une sensibilisation à ses concepts. Cependant une question revient souvent chez les formateurs en gestion mentale : pourquoi cette pédagogie n'est-elle pas davantage prise en compte par l'Education Nationale ? Pourquoi les jeunes ne bénéficient-ils pas des connaissances mises au jour par Antoine de la Garanderie ? On peut en effet

légitimement se demander si cette théorie des gestes mentaux est applicable dans nos écoles françaises : ne concerne-t-elle que les élèves en difficulté, par le biais de rééducations individuelles ? Peut-elle véritablement s'inscrire dans un enseignement collectif ? La gestion mentale peut-elle être prise en compte dans les didactiques des disciplines ? Est-il si difficile de l'utiliser dans nos classes en France, et pour quelles raisons ?

Cette difficulté à s'implanter dans la didactique au quotidien peut s'expliquer à mon sens à deux niveaux. Tout d'abord, il existe encore trop peu de témoignages de professeurs ayant mis en pratique cette pédagogie. On a besoin de savoir comment faire concrètement pour la mettre en œuvre. Comment s'organiser pour la faire vivre ? Le passage de la théorie à la pratique en classe doit être favorisé par des témoignages de professeurs qui s'y sont risqué afin d'inspirer et d'encourager ceux qui en auraient envie. Si l'enseignant bien que séduit et convaincu, ne se sent pas assez armé, la crainte pourra le conduire à abandonner.

Ensuite, l'ambiance « contrôlante » de l'école constitue un sérieux frein à l'épanouissement de cette pédagogie. La liberté des élèves y est étroitement surveillée et souvent niée. Elle est dangereuse, menaçante. Il est vrai que certains élèves n'ont aucun contrôle sur leurs actions et leurs paroles, laissant libre cours au moindre projet naissant dans leur conscience ; cela incite à vouloir contrôler et encadrer leurs comportements. Aussi, on va encadrer les élèves par des consignes, devoirs à faire, règlements à respecter, sanctions à appliquer. La morale reste très présente. Les analyses de Michel Foucault semblent malheureusement toujours d'actualité. Un tel contexte n'est pas favorable à la gestion mentale, qui a besoin de la liberté pour s'exercer.

La gestion mentale est en effet indissociable du principe de liberté : elle est une pédagogie de la liberté et productrice de liberté. Pédagogie de la liberté, car la gestion mentale est refus du conditionnement, exigence de ne pas nuire, elle est discrétion. L'autorité du professeur ne se situe pas dans sa capacité à « tenir » l'élève mais dans sa capacité à renoncer à tout pouvoir sur l'autre, à reconnaître et à accepter son impuissance. Aussi, ses stratégies pour guider l'élève vers les apprentissages vont être de susciter, d'inciter, d'encourager, de donner envie, de proposer... Ce ne sont pas des stratégies de menaces et de chantage. Ce sont des stratégies de sens pour l'élève.

Nous concevons également la liberté en aval de la gestion mentale, car elle est production de liberté, elle est libérante. Antoine de la Garanderie parlait de libération. La gestion mentale libère le sujet des projets de sens qui l'enferment et des moyens d'apprendre dont il n'a pas conscience.

Dans son principe, la gestion mentale reconnaît que l'acte d'apprendre dépend entièrement de celui qui apprend. Les actions cognitives sont menées par la personne et non pas menantes. La personne évoque ce qu'elle perçoit parce qu'elle s'en est donnée – implicitement ou explicitement – le projet. Sans cela, pas d'activité cognitive. Les évocations sont nécessaires à l'apprentissage et nul autre que la personne ne peut les initier et les gérer.

Quiconque voudrait « faire de la gestion mentale » ne pourrait le faire sans une considération de la liberté. N'utilise-t-on pas cette pédagogie parce qu'on respecte la liberté des élèves ?

Le texte qui va suivre répond à cette question de la mise en œuvre de la gestion mentale dans une didactique scolaire et décrit comment la liberté des élèves peut être respectée et promue en toute sécurité à l'école. Professeur d'EPS depuis près de 25 ans, utilisant la gestion mentale dans mes cours, je me propose d'apporter mon témoignage. Je vais ainsi décrire comment la gestion mentale et la liberté s'inscrivent dans ma démarche didactique en EPS, c'est-à-dire comment ma réflexion pour rendre enseignables les activités physiques et sportives est influencée par cette pédagogie.

Mon ambition n'est pas d'ordre théorique. Je souhaite témoigner d'une pratique, fruit d'un cheminement personnel et professionnel. J'emploierai donc la première personne. Ma didactique est un exemple et non un modèle. Je décris ici une didactique et non *la* didactique. Une didactique on ne la copie pas, on s'en inspire. Il peut y avoir d'autres conceptions, d'autres voies que la mienne tout aussi valable et même plus efficace. Considérer sa didactique comme la seule voie qui mène vers la réussite est une attitude liberticide.

Conception de la liberté

Je voudrais tout d'abord préciser ce que j'entends par liberté.

Pour commencer, je rapprocherai la liberté de la motivation. Etre motivé, c'est être porté par des raisons internes, des finalités personnelles et non déterminé par l'extérieur. Mais cette motivation n'est pas instinctive, elle ne recherche pas la satisfaction des pulsions. C'est une motivation portée par le développement de soi tel que le conçoit Antoine de la Garanderie. Il s'agit d'une recherche de *plus être*. La personne est en cheminement portée par des objectifs personnels.

C'est aussi une motivation animée par le sentiment de se sentir capable de, portée par le sentiment de ses ressources et de posséder les moyens.

Au final, c'est une motivation qui articule des motifs, des finalités, avec la maîtrise de moyens.

Mais être motivé, c'est aussi rechercher du plaisir. Antoine de la Garanderie distingue deux types de plaisirs, les plaisirs d'acte et les plaisirs d'état. Pour lui, le plaisir d'acte est plénier et libère le sentiment de liberté. Il donne le sentiment d'être. Le plaisir d'état, au contraire, rend dépendant. Le psychologue Paul Diel fait la même observation en distinguant les vraies motivations des fausses motivations, celles qui grandissent l'homme de celles qui sont l'émanation de névroses et de compensations.

Antoine de la Garanderie considère que la motivation s'éveille lorsque l'on découvre un infini de progrès dans un domaine culturel. C'est à ce moment-là que l'on s'attache à une activité. C'est dans la recherche de ses progrès que l'on est libre et que l'on devient libre. Pleinement convaincu par cette réalité et ces potentialités présentes dans tout être humain, mon approche didactique s'attache à initier et à sensibiliser les élèves aux finalités des activités et à donner sens de progrès – et non pas d'obéissance – aux techniques et savoir-faire du corps. L'enjeu est l'éveil au sens. S'éveiller aux sens des didactiques, c'est s'éveiller à sa propre liberté et à son humanité. L'homme est un être de sens ; si on ambitionne de faire grandir un être, on ne peut faire l'impasse d'une stratégie d'éveil au sens.

Deuxièmement, j'entends la liberté comme maîtrise de sa volonté. Etre libre, c'est avoir la maîtrise des quatre facteurs de la volonté que sont la décision, la maîtrise de soi, l'initiative et la ténacité. La formation de la volonté est le sens que je donne aux activités physiques et sportives que je fais vivre aux élèves. Avoir la maîtrise de sa volonté, c'est

s'offrir les chances de faire dépendre sa vie de soi, les chances d'une motivation sans cesse renouvelée.

Ensuite, être libre c'est accepter d'être soi, de laisser parler son soi, sa spontanéité, son authenticité. Cette authenticité peut faire peur et être étouffée. L'individu peut être inhibé, ou se donner un faux self en oubliant ses valeurs et sa différence.

Etre authentique n'est pas donné et représente une vraie difficulté, c'est le fruit d'un travail sur soi. C'est par la maîtrise de sa cognition et de la capacité à se comprendre que le sujet pourra progressivement se libérer de ses déterminismes, de ce qui l'empêche d'être. On peut être enfermé par la peur du regard de l'autre mais aussi par son propre moi. Etre soi plutôt que moi. On peut s'enchaîner dans les autres mais aussi dans son ego. La capacité à s'ouvrir à soi pour les uns et à autrui pour d'autres représente l'enjeu d'une libération.

La gestion mentale est une pédagogie qui favorise le se comprendre et le comprendre autrui, qui éveille au désir de soi et au désir de l'autre. Au-delà de la réussite scolaire, ce sont ces finalités libératrices que je poursuis avec cette pédagogie.

Cette conception de la liberté influence le sens que je donne aux apprentissages en EPS, à l'expression de soi que permettent les activités sportives, à l'écoute et au regard sur l'autre que la collectivité suscite et aux relations qui peuvent se tisser dans un cours.

J'ajouterai qu'au-delà d'objectifs d'enseignement, l'enjeu de l'école réside dans l'éveil à un appétit de connaître et dans la formation d'une volonté personnelle. Peu importe le niveau atteint pourvu que l'élève sorte du système scolaire motivé pour se cultiver et armé d'une farouche volonté. Avec ce dynamisme personnel, il pourra atteindre n'importe quel niveau. Il tissera des relations positives avec autrui. Libérons les capacités cognitives, la motivation et la volonté et le reste suivra (le sens civique et le niveau de compétence).

Didactique en EPS & Liberté

Didactique de la motivation en EPS

Je décrirai maintenant deux grands aspects de ma démarche didactique générale.

Tout d'abord mon enseignement a pour vocation de susciter l'envie d'apprendre. Pour cela, cette démarche reprend les différents concepts de la gestion mentale.

L'EPS peut être considérée comme un enseignement de savoir-faire corporels et de savoirs sur le corps en lien avec l'action dans le champ culturel qu'est le sport.

Les techniques sont donc enseignées pour produire de l'efficacité et du progrès pour l'élève en terme de performance. Mais cette recherche de progrès et de performance peut n'être que le désir du professeur. Il faut que ce progrès et cette performance soient désirés par l'élève pour que la technique soit une réponse à un besoin. Avoir le projet de performance et de progresser n'est pas automatique.

Pour susciter ce besoin et ce désir de progrès dans la performance, je confronte les élèves aux finalités des activités, à ce qu'on appelle la logique interne de l'activité : sauter le plus loin possible, lancer le plus loin possible, grimper jusqu'au sommet, mettre l'adversaire sur le dos et le maintenir trois secondes au sol, trouver un lieu dans une forêt à l'aide d'une carte, marquer un but de plus à l'équipe de football adverse...

Mais confronter les élèves aux finalités n'est pas gage d'attachement à une activité. Il faut que l'élève s'y personnalise et se situe. Il s'y personnalise parce que l'activité est l'occasion de se dépasser, ce qui permet de se sentir, de se sentir être. Antoine de la Garanderie a identifié deux modalités cognitives de dépassement personnel : le record ou la compétition. Dans le premier cas, je me prends comme référence pour me dépasser, dans le second cas, l'autre joue ce rôle.

Ainsi, dans un deuxième temps, je mets en place deux types de dispositifs : un dispositif pour identifier son record et chercher à le dépasser, et un dispositif de compétition. Ces dispositifs sont proposés aux élèves qui sont libres de choisir l'un ou l'autre.

Par exemple, au lancer de javelot, une fiche plantée en terre symbolise la meilleure performance de l'élève, qu'il va déplacer à chaque amélioration.

Au saut en longueur, je peux proposer à ceux qui le souhaitent de se défier sur un saut. L'enjeu est de remporter le plus de victoires possibles. J'organise aussi des compétitions par équipe où la performance individuelle est moins mise en lumière.

Je suis vigilant à ce que la norme et la compétition ne viennent pas donner à l'élève un sentiment d'humiliation. J'essaie de valoriser chaque performance, indépendamment du rapport à la norme.

Les élèves se mobilisent spontanément pour l'un ou l'autre des projets. Pour certains, le projet de record ou de compétition ne change rien à la performance, mais pour d'autres on observe des performances très différentes, jusqu'à 10 mètres au javelot par exemple.

Dans cette séquence, je cherche à ce que les élèves éprouvent des joies de progrès et qu'ils s'attachent à leurs performances. Mais les élèves peuvent rapidement se sentir limités en constatant qu'ils ne progressent plus, je dois rapidement en venir à l'apprentissage de savoir-faire, à l'apprentissage de techniques.

Enseignement des techniques

Pour aborder l'apprentissage d'une technique, je propose aux élèves une situation problématique. Par exemple, en lutte, comment retourner sur le dos une personne qui s'est mise sur le ventre ? Je propose ainsi aux élèves des situations de combat réalistes que certaines techniques pourraient résoudre. Dans un premier temps, je leur demande de chercher par eux mêmes ; dans un second temps, je leur propose quelques techniques. Le fait d'avoir cherché et expérimenté des techniques personnelles va permettre de donner à la technique un sens d'efficacité, de solution à un problème, et non pas sens d'obéissance et de contrôle par l'extérieur.

En sprint, si je veux que les élèves s'éveillent à l'importance d'être réactif au signal de départ, je leur propose de comparer leurs performances sur deux courses : une course de 10 mètres sans signal de départ préalable, et une course de 10 mètres avec un signal donné par un starter. La recherche des raisons de la différence de performance va les amener à identifier l'importance de réagir immédiatement au signal et d'anticiper la mise en tension des muscles. Je leur proposerai ensuite des exercices de réactivité.

Pour travailler la position de départ, je leur propose d'expérimenter un premier départ jambes tendues pieds joints, et un second départ jambes semi-fléchies pieds décalés. La différence de performances va les amener à prendre conscience de l'importance de la position de départ sur la performance.

Ensuite, je leur propose l'étude d'une ou plusieurs modalités techniques qu'ils pourront choisir. Par exemple, en lancer de javelot, je peux tenir l'engin soit par le pouce et l'index soit par le pouce et le majeur avec l'index le long de la hampe. En saut en hauteur, je peux soit sauter en fosbury (par le dos), en ciseau ou en ventral. En fosbury, je peux

projeter un bras, les deux ou aucun. Je peux privilégier la vitesse de l'élan au détriment de l'impulsion ou le contraire.

En proposant aux élèves différentes techniques avec des variables, j'essaie de leur faire sentir qu'ils sont en amont de la technique. Proposer différentes modalités techniques permet à l'élève de se sentir libre et en amont de la technique, d'avoir le sentiment d'être menant et non pas mené.

Après ces temps d'expérimentation qui ont pour fonction de susciter l'envie d'apprendre, on aborde la technique modélisée. On ne l'étudie pas sous la forme de consignes – c'est-à-dire « ce qu'il faut faire ». L'étude se fait d'abord en 3^{ème} personne : on commence par décrire, observer et comprendre un phénomène. La technique doit apparaître aux élèves de façon claire et cohérente.

Je fais une première démonstration en leur demandant d'identifier ce que je fais. Auparavant, je leur donne des projets d'observation : « que font mes bras ? », « que fait ma tête ? ». Je leur demande ensuite de s'exprimer sur ce qu'ils ont observé et de trouver les raisons pour lesquelles, par exemple, je rabats ma tête avant de ramener mes bras vers l'avant en papillon. J'essaie ainsi de nourrir les élèves qui ont besoin d'explication pour pouvoir appliquer. Le but de ce moment d'étude est que la technique n'apparaisse pas comme un faisceau de consignes mais avant tout comme un phénomène efficace.

Après ce temps d'étude, je leur demande d'évoquer le mouvement afin d'avoir un modèle d'exécution dans le but de pouvoir le refaire. Pour cela je refais une démonstration et je décris aussi le geste verbalement en utilisant des verbes d'actions, des adverbes d'intensité en précisant d'une part le moment du déclenchement de l'action en rapport avec l'environnement physique et humain, et d'autre part ce qui peut être ressenti. Là, j'essaie de me placer du point de vue de la première personne.

Les élèves peuvent me demander autant de démonstrations que nécessaire (dans les limites de mes capacités physiques).

Je leur donne ensuite un temps pour évoquer. Il n'est pas rare que des élèves me demandent de refaire une démonstration : ils ont besoin de vérifier, d'avoir une confirmation, ou ont pris en conscience en cherchant à évoquer que certains éléments sont manquants ou flous.

Je peux alors faire un ou deux dialogues pédagogiques dans lesquels je leur demande comment ils ont procédé mentalement. A partir de ce moment, tout reste à faire pour eux. Quand tous se sentent prêts, je leur propose de se lancer dans l'apprentissage. Je les laisse s'exercer où ils le souhaitent, avec qui ils souhaitent, dans un lieu défini au départ. L'évocation de la technique est une référence qui leur permet de réguler leurs actions et de s'auto-évaluer. Ce retour sur eux-mêmes leur permet d'entretenir un rapport libre avec moi.

Le deuxième axe de ma didactique consiste à me rendre libre (lorsque cela est possible) de certaines tâches comme l'arbitrage ou le relevé des performances pour pouvoir me centrer sur l'accompagnement pédagogique des élèves, notamment par des dialogues pédagogiques. Je privilégie donc l'autogestion et le travail en ateliers parallèles afin que tous les élèves soient occupés. L'ennui est souvent source de désordre.

Observer ou surveiller

Ce moment où je me place en retrait est aussi réservé à l'observation : je me retiens d'agir pour regarder et accueillir la liberté des élèves, pour les connaître, pour saisir leurs interactions. J'observe, sans comparer, sans évaluer, sans attente, en oubliant ma didactique. Il peut être tentant d'intervenir en voulant redresser l'autre et ses actions motrices, en voulant gommer toute imperfection en voulant les rendre plus efficaces.

Observer c'est reconnaître l'autre libre. C'est concevoir la séparation, la distance, l'espace entre moi et l'autre, comme dans une posture d'anthropologue. C'est un temps important qui me permet d'ajuster et de faire progresser ma didactique pour ces élèves-là.

Etre observateur, c'est aussi rendre à l'élève la possession de son temps personnel, nécessaire à tout apprentissage. Il me faut être patient, savoir attendre avant d'interrompre le travail des élèves. J'essaie de sentir le moment opportun où je vais reprendre mon statut d'agent en mettant un terme au travail pour passer à une autre activité.

L'agitation et l'indiscipline sont souvent des appels des élèves au professeur pour lui manifester leur besoin d'être acteur. Les problèmes dans une classe sont souvent le fruit d'un conflit entre des élèves et un professeur qui veulent être des acteurs. Les temps d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas assez clarifiés et distingués : qui est l'acteur ? Quand pourrai-je être acteur ? Pour être libre, il faut pouvoir l'être. Il faut en avoir les moyens.

Mais pour observer, il faut un niveau de liberté personnelle suffisant, il faut se débarrasser de ses peurs et de ses identifications. On ne perd pas son autorité dans une posture d'observateur. Au contraire, elle constitue la pierre d'achoppement de l'autorité. Le silence et la discrétion sont parfois plus efficaces que de longs discours et de vains rappels à l'ordre. L'autorité, c'est ce qui autorise...

Evaluation et liberté

La didactique de l'évaluation est fortement développée dans les sciences de l'éducation. Il y a une haute technicité des systèmes d'évaluation. Mais à mon point de vue il manque la pédagogie de l'évaluation. C'est ce qui m'importe dans mon travail. Que l'évaluation soit au service de l'élève, de la prise de conscience de ses progrès et de ses capacités. Elle doit permettre de vivre de la joie de la réussite : une fête. Elle doit donner envie à l'élève de réussir. C'est comme ça que je l'envisage et non pas comme un moment de stress et de peur. En même temps j'accorde peu d'importance à la note en tant que telle. La motivation pour l'action et la culture est plus importante. Le sport est déjà une évaluation. Quand je lance le poids ou lorsque je cours vite, il y a tout un système d'évaluation qui est déjà en cours intrinsèquement à l'activité. .

Mais l'évaluation peut aussi être envisagée comme un moyen de pouvoir sur l'élève et sur le groupe. Pourquoi ? Elle détermine une note, une valeur qui va avoir une incidence sur les prises de décisions pour l'orientation de l'avenir de l'élève : redoublement, choix des séries, obtention d'un diplôme ; accès à des formations, mention,...L'évaluation prend la place de la pédagogie. C'est par elle que l'élève se voit contraint d'apprendre. C'est le raccourci de la pédagogie. C'est un moyen de faire faire aux élèves des apprentissages dont ils n'ont pas envie. L'élève se trouve la plupart du temps plongé dans un océan de stress et d'anxiété. Le savoir n'est pas au service de son plaisir de connaître. Il est au service du pouvoir. Comment l'évaluation peut prendre la forme d'un pouvoir ?

Tout d'abord en rendant incertain l'avenir : Quand l'évaluation tombera ? Sur quoi va-t-elle porter ? Quels sont les critères ?

Souvent les critères ne sont pas annoncés. L'élève ne sait pas comment il peut avoir une bonne note. Il ne connaît pas les attentes. C'est le meilleur moyen de sentir que ce n'est pas lui qui a le pouvoir mais l'institution. D'ailleurs l'institution fait tout pour ne pas objectiver les critères et se ranger derrière. Il est incroyable de constater la résistance de toutes les écoles dans lesquelles je suis passé à la proposition d'adopter le modèle

universitaire pour l'attribution des mentions à chaque trimestre. Tu as telle moyenne tu obtiens telle mention sans prendre en compte le comportement. On pense que la possibilité de sanctionner l'élève va amener l'élève à se contrôler. La menace et la récompense sont des moyens pédagogiques bien rudimentaires et archaïques. Il y a fort à parier que des critères précis et objectifs motiveraient davantage les élèves. On va me dire que le bavardage et le mauvais esprit sont objectifs. Non car ils sont la résultante d'une pédagogie et d'un mode de relation de l'enseignant qui peuvent convenir ou ne pas convenir à l'élève. Cette situation laisse libre court aux affects influencer la décision. C'est ce qui se passe au niveau des compétences. Sous des apparences de clarté déclarée au niveau des intentions, il n'en reste pas moins que les éléments qui participent à l'évaluation sont éminemment subjectifs et souvent l'élève perturbateur se voit sanctionné sur son comportement plutôt que sur ses productions. C'est une réalité. C'est comme si l'adulte devait toujours tenir l'élève, en avoir la maîtrise. Nous sommes dans une logique de rapport de force.

Ensuite sur la compréhension de son résultat : L'élève ne saisit pas la logique de son résultat. La note constitue un diktat qui vient mettre une valeur sur soi au lieu de venir mettre en évidence une logique d'action. La personne se sent évaluée plutôt que ses actions.

Enfin, son résultat ne peut pas être amélioré. Il ne peut pas prendre en compte ses erreurs. J'ai mis deux PP à apercevoir dans la dictée. La prochaine dictée ne comportera pas ce mot. Aussi il n'y a aucun intérêt à ce que je prenne en compte mon erreur. L'échec à une évaluation ne peut pas être dépassé par une autre évaluation car on passe ensuite à un autre chapitre. L'enseignement peut continuer alors que certains élèves n'ont pas acquis le contenu précédent. Refaire l'évaluation c'est s'assurer que l'élève acquiert vraiment les savoirs.

Je vais à présent décrire trois situations que j'ai rencontrées dans ma carrière qui traduisent les projets de sens qui peuvent sous-tendre l'évaluation dans nos écoles.

1-Il y a 20 ans j'étais professeur principal d'une classe de 6^{ème}. Le professeur de Français nouvellement nommée, vient me voir à l'approche du conseil de classe du 1^{er} trimestre : Je suis embêtée tous mes élèves ont de bonnes notes. Je lui répondit : Super où est le problème ? Une professeur d'histoire qui nous écoutait l'apostropha du haut de son expérience : fais bien attention tu vas te faire bouffer ! Le trimestre suivant, la répartition suivit une loi normale avec quelques très bonnes notes et quelques très mauvaises notes et le gros de la troupe autour de 12. Elle était rentrée dans le rang.

10 ans plus tard, dans un autre établissement ; je pose une question simple à un professeur de mathématiques, excellent pédagogue, passionnée par sa matière et d'une authentique honnêteté intellectuelle : serais tu capable de mettre 20 à tous tes élèves ? Il me répond : Pas possible. Mais imagine tu as très bien enseigné, tous tes élèves ont compris...Il me sourit et me dit un brin provocateur : tu sais on a besoin de balayeurs...L'échec est programmé à des fins de sélection et de pouvoir.

Ensuite actuellement je suis amené à évaluer en équipe des compétences transversales. Il y a entre 5 ou 6 critères et 80 élèves à évaluer pour 4 niveaux possibles par critère ; évaluation basée sur l'observation et le ressenti personnel : rien n'est objectif au final. On évalue la discipline et l'élève qui perturbe se voit sanctionné sur la plupart des critères. Il est impossible d'évaluer car les critères ne sont pas clairs et pas clarifiés.

Dans ma didactique, j'essaie d'éviter ces phénomènes de pouvoir en précisant :

Le quand : en fin de cycle d'apprentissage et à deux reprises pour que les élèves puissent s'améliorer.

Le quoi : je décris le contenu que je vais évaluer, qui correspond à ce que j'ai enseigné. J'essaie de minimiser la part des capacités physiques qui sont le fruit d'une génétique.

Le comment : je décris aux élèves les critères et la pondération.

Ensuite, j'adopte une pédagogie de l'évaluation qui s'exerce en amont, pendant et en aval de l'évaluation.

Avant : j'annonce les règles du jeu et je peux les faire manipuler les critères en leur demandant de se donner une note sur ce qu'ils ont fait.

Pendant : je leur demande de se préparer mentalement, d'anticiper leurs actions en prenant en compte les attentes. Dans les autres disciplines, je pense qu'on pourrait accompagner mentalement les élèves en leur demandant de reformuler les questions et de chercher systématiquement dans leur mémoire les éléments du cours qui se réfèrent à la question.

Enfin après l'évaluation ou plutôt entre les deux évaluations lorsque cela est possible en terme de temps, on cherche à comprendre la note. Pourquoi il y a eu cette note. Qu'aurait-il fallu faire pour obtenir une meilleure note. Je veux que les élèves prennent conscience que leur note est le fruit de leur pouvoir et non pas du mien.

En précisant le quand, le quoi et le comment sur un plan didactique et en s'investissant sur le plan pédagogique en amont, pendant et en aval de l'évaluation, il y a fort à parier que l'évaluation motive l'élève au lieu de le stresser, qu'elle prendra un accent promotionnel pour tous plutôt qu'un instrument de sélection et un moyen de pouvoir.

L'éthique en amont de la didactique

La didactique d'un auteur est à mon sens impossible à mettre en œuvre sans se référer aux valeurs qui la sous-tendent. Il apparaît ainsi important de les mettre en évidence.

Une éthique de la relation à l'élève

Ma didactique s'anime et prend son sens par l'éthique qui la sous-tend. Elle consiste en un refus d'être un pygmalion, d'être tout-puissant. Elle reconnaît surtout que l'apprentissage dépend à la fois du désir de l'élève d'apprendre mais aussi de ses actes et de sa volonté. Cette éthique ne cherche pas à soumettre l'autre à une morale immuable et identique. Elle renvoie l'autre à lui-même et à sa responsabilité.

Toute autre action qui serait de l'ordre du conditionnement constituerait une atteinte profonde à la liberté de l'élève. Je refuse d'agir par la peur et par des perspectives de plaisir d'état rendant dépendant l'élève, qui sont monnaie courante dans le système éducatif français. En effet, l'école offre à l'enseignant beaucoup de moyens de se faire obéir grâce à un arsenal répressif et un système de récompenses valorisantes sur le plan de l'image sociale.

Au final, cette éthique est une sensibilité au sentiment de liberté et d'autonomie de l'élève. Elle est un refus d'être un surmoi et de jouer dessus.

Cependant, certains élèves fuient le travail en faisant autre chose ou en semant le désordre. Ces comportements donnent une illusion de liberté. Ma réaction dans les moments de fuite est d'entamer avec l'élève un dialogue ferme. Je lui demande de reprendre son acte afin de lui faire prendre conscience du lien entre son acte et la performance produite, pour pouvoir ensuite modifier sa motricité et produire un acte plus efficace. La fuite est souvent le fruit d'un sentiment d'impuissance. Le travail d'éducation vise à faire prendre conscience à l'élève que c'est son action qui produit une performance.

Le danger est l'agrégation des sentiments d'impuissance et des fuites de plusieurs élèves. Les élèves qui ont besoin de fuir ont souvent le projet implicite d'emmener

d'autres camarades dans leur échappée. A plusieurs, ils se sentent moins vulnérables, leur responsabilité individuelle venant se noyer dans un collectif. La gestion et le management deviennent très difficiles. Face à ces comportements de fuite, l'école va adopter en réaction une attitude orthopédique qui peut être considérée comme liberticide.

Contrairement à ce qui pourrait être pensé, la gestion mentale apparaît comme une réponse ajustée aux comportements de fuite. Elle est une pédagogie qui renseigne l'élève sur le comment faire, le comment apprendre. Elle favorise la prise de conscience de sa capacité et lui permet donc de se sentir capable de répondre à des exigences, et d'en retrouver le goût. Mais la prise de conscience n'est pas suffisante car les habitudes de fuite sont tenaces, il est nécessaire d'accompagner de la mise en œuvre des moyens d'apprendre par une présence encourageante et réflexive sur les prestations, et de reprendre les actes jusqu'à la réussite finale. A mesure que la réussite gagne du terrain, les comportements de fuite deviennent un lointain souvenir, les élèves gagnent en autonomie et auront moins besoin d'une présence constante.

Les consciences éducatives considèrent souvent qu'il faut tenir les élèves, « ne pas les lâcher ». Je suis d'accord mais cela doit se passer en étant en relation avec compréhension, humour et valorisation. Les réactions des élèves à la peur et à la menace peuvent les amener à se mettre en danger. Ils voient dans ce rapport de force avec l'institution la volonté de les faire plier. ; le sentiment légitime de sauver leur humanité peut les amener à résister aux injonctions et aux interdits. Ce faisant, ils refusent ce qui est censé les protéger, ce qui est censé leur permettre de se développer culturellement. J'ai vu des élèves en échec scolaire non pour des raisons d'incapacité ou de difficultés cognitives mais pour des raisons de liberté. Ils vont même donner à l'interdit sens de liberté et d'expression de soi. Accepter de se soumettre aux injonctions, aux consignes serait avoir le sentiment d'être piloté de l'extérieur et de perdre son intériorité et son autonomie. Cet enfant à qui l'on dit de ne pas aller près de la rivière parce qu'il ne sait pas nager, y court dès que ses parents ont tourné le dos. Cet élève que l'on invective pour faire ses leçons va préférer s'adonner à des activités de son choix plutôt que se consacrer à des disciplines qui pourraient l'épanouir et participer à la construction de son avenir. Il n'a pas conscience des risques sociaux à long terme auxquels il s'expose en délaissant son travail scolaire. Ces exemples d'échecs éducatifs et scolaires sont le fruit d'une résistance à la volonté des éducateurs de les faire obéir. Ces interdits et ces injonctions n'ont pas de sens de plus-être ou de sécurité mais d'étouffement et d'humiliation. La résistance est d'autant plus importante qu'elle ne s'inscrit pas dans le cadre d'une relation créée au préalable avec l'éducateur. Un élève sera moins en lutte avec un professeur avec lequel il a créé une relation de confiance et de connivence, de co-naissance ou plutôt de reconnaissance.

Si ces élèves ont besoin d'une présence intense et constante de l'enseignant, d'autres auront besoin de discrétion pour s'exercer, sans être observés, sans être en relation avec l'éducateur. Le regard de l'autrerompt leur intériorité et peut leur donner un sentiment d'impuissance et d'un moi sous tutelle. Des dispositifs d'auto-évaluation et de travail en atelier peuvent sécuriser l'élève dans le respect de son autonomie.

Le regard positif de l'éducateur sur les prestations des élèves les libère de leurs peurs. C'est ce qui structure ma relation aux élèves. Je me conçois sincèrement comme un orpailleur de leurs capacités. Je suis très souvent admiratif de leurs capacités et je me comporte fréquemment comme le spectateur enthousiaste d'une rencontre sportive.

Je conçois également ma relation avec les élèves comme une rencontre entre gens passionnés et motivés pour la même chose. Il n'est pas rare que j'échange avec eux sur le dernier match de football ou que j'écoute avec passion leurs exploits du week-end. Cela instaure un climat porteur.

Il y a aussi à accepter le choix de la personne d'être en échec, de ne pas faire. Prendre les rênes de sa vie nécessite de prendre conscience des risques pour le développement de soi engendrés par la direction empruntée. « La préméditation de la mort est préméditation de la liberté » nous dit Montaigne (essais 1588). Etre face à soi-même et ses échecs est une condition pour se prendre réellement en main. A toujours intervenir, on peut empêcher l'élève de saisir son propre chemin de vie.

Didactique et liberté de l'enseignant

Liberté de l'enseignant par rapport à sa hiérarchie

Mais laisser l'élève refuser le travail proposé pour échouer finalement demande de la part du professeur de se désolidariser des résultats de ses élèves. On parle du niveau de liberté du professeur qui peut avoir peur de ce que peut penser sa hiérarchie du comportement et de la réussite de ses élèves. La peur hiérarchique se transmet d'étage en étage et induit une relation pédagogique d'emprise. Pour les amateurs de Tintin, il faut relire dans *Le lotus bleu* le passage où des militaires se réprimant en cascade de grade en grade. Comment se rendre libre de sa hiérarchie ? Les professeurs sont souvent terrorisés par les inspecteurs. Il est tentant de vouloir rester dans le rang, et pour cela de ne pas prendre le risque d'être différent en étant créatif. Or la créativité tire sa source du respect de la liberté de l'élève : quelles stratégies pédagogiques vais-je adopter pour que les élèves se mettent en action librement ? La liberté est un risque à prendre : liberté de soi, de ses intuitions, de ses initiatives et innovations didactiques : il faut oser sa liberté.

Je ne fais pas mon cours pour réaliser ce que j'ai prévu et être conforme aux attentes institutionnelles, mais pour rendre des services d'éducation, de formation et d'acculturation. La qualité de mon cours se juge aux effets qu'il produit et non pas à ce qu'en penserait un spécialiste de la didactique. Je rends des services à des élèves. Cette conception de la didactique me rend libre.

Liberté de l'enseignant par rapport à lui-même : se connaître

Ma didactique se nourrit aussi de la personne que je suis, avec mes projets de sens, mon vécu et mon actualité.

Moi et le sport

J'ai avant tout la passion de ma discipline. Le plaisir que j'éprouve dans le sport est celui du progrès. J'ai tout de suite senti que je pouvais me développer par le sport, qu'un résultat pouvait être amélioré en recommençant. Par l'apprentissage de techniques, par la recherche du dépassement et par les phénomènes corporels d'adaptation que provoque l'entraînement, les performances peuvent être améliorées. J'en ai fait l'expérience dans 22 disciplines athlétiques, en golf, en football, en tennis, en natation, en gymnastique et en escalade. J'ai expérimenté ce que c'est que de progresser dans ces disciplines, en éprouvant de grandes joies. C'est pour cela que j'aime me projeter dans

un avenir de progrès. J'aime me donner sans compter, suer, éprouver mon corps, ses forces et ses limites. Le sport est aussi pour moi l'occasion de rencontrer d'autres personnes, en compétition ou à l'entraînement. La compétition est l'occasion de me transcender et de progresser. Ces situations de records et de compétition, je les ai beaucoup vécues et le vis encore régulièrement. C'est cette passion que je tente de transmettre. J'essaie d'éveiller les élèves à ce que peut apporter le sport. Je sais ce qu'ils peuvent éprouver et ressentir. Je peux imaginer leurs besoins, comprendre leurs peurs, leurs joies, leurs frustrations et leurs sentiments d'injustice. Mon expérience oriente ma didactique et me permet d'évaluer ma préparation pour identifier si elle peut stimuler et motiver. Je vis mon cours comme si j'allais le vivre moi-même comme élève.

Moi et ma gestion mentale

En même temps, ma connaissance de moi-même constitue une vigilance car si ma didactique me ressemble trop, elle risque de s'imposer à l'autre. Et dans le domaine de la gestion mentale, j'ai une relative lucidité de mon fonctionnement et de mes possibilités mentales. Je suis plutôt recordman mais j'ai appris à développer des projets compétitifs. Les fins me motivent naturellement. Le travail sur les moyens est moins naturel et est le fruit d'une action volontaire. Dans mes cours, je peux avoir tendance à orienter le travail vers l'apprentissage de techniques en considérant que comme moi, les élèves sont naturellement motivés par les fins. Je peux voir des élèves s'engager différemment suivant les situations concernant les moyens ou les fins.

J'avais tendance au début de ma carrière à privilégier des situations de record. Depuis quelques années, je propose des situations de compétition. J'ai vu alors des élèves se mobiliser plus spontanément.

Les évocations verbales et kinesthésiques en première personne avec un sens explicatif sont centrales. Je peux me donner des images visuelles mais elles ne sont pas précises. Ce sont des impressions. Je pourrais donc beaucoup parler et peu montrer.

J'engage principalement des relations composantes avec autrui. Les oppositions des élèves me posaient problème au début de ma carrière. A présent je les envisage de façon plus positives mais je ne renonce pas à mon point de vue en développant mes arguments tout en répondant de façon positive aux oppositions et en montrant le bien-fondé. Si je considère une opposition valable et justifiée, je modifie mes propositions en prenant en compte ce qui a été avancé. Accepter les oppositions des élèves c'est accepter leur liberté. A mon sens, tenir compte dans sa didactique de sa propre gestion mentale et des gestions mentales potentielles des élèves est une condition du respect et de la promotion de la liberté.

Maitre et disciple

Sur le plan de la relation aux élèves, mon projet est de changer de statut de passer de celui de professeur à celui de maître et que les élèves deviennent des disciples. Les termes de maître et de disciple peuvent paraître exagérés et manifester un désir d'emprise. Ce passage d'une relation institutionnelle à une relation plus personnelle n'est pas le fruit d'une décision mais plutôt d'un effet pédagogique où je deviens pour l'élève une ressource pour son cheminement. Mais pour cela il faut que l'élève se mette en chemin. S'il ne l'est pas, je serai pour l'élève celui qui l'oblige qui le contraint qui peut le sanctionner...Lorsque l'élève se met en projet de progrès, et qu'il est en butte à des difficultés auxquelles il s'affronte sans les fuir, je peux représenter autre chose pour lui qu'un professeur qui s'impose à lui. D'autre part, je ne veux pas agir directement sur un

comportement qui est une réelle atteinte de sa liberté mais plutôt en allant à sa source. Antoine de la Garanderie a considéré que cette source était des projets de sens qui le plus souvent se soustraient à la conscience des individus. Devenir libre c'est s'en rendre maître en les réorientant en les maîtrisant et en les enrichissant. Tout le travail du maître est de les identifier avec l'élève plutôt que d'agir directement sur le comportement.

Moi et mon parcours

En outre, je dois en grande partie ma didactique aux élèves eux mêmes qui par leurs questions, leurs difficultés, leur originalité, leur expérience m'ont permis de faire évoluer mes interventions. J'ai pu ainsi proposer des descriptions et des explications plus efficaces et plus adaptées. Je peux aussi distinguer le nécessaire de l'accessoire. J'ai aussi appris auprès d'élèves experts dans des domaines que je maîtrisais moins.

Enfin j'entrevois ma didactique et mes interventions pédagogiques en constante évolution possible. Tout d'abord, il y a toujours la possibilité d'innover de trouver de nouvelles procédures, des exercices plus efficaces et plus motivants. Ensuite, je considère les cours et les relations aux élèves comme un terrain d'observation des phénomènes humains riches en découvertes nourrissant des réflexions personnelles qui en retour vont nourrir ma pédagogie. Je réfléchis sur l'apprentissage technique et j'ai un projet de publication. Les cours avec les élèves participent à ma réflexion et inversement. J'ai aussi longuement réfléchi sur la ténacité à partir de mes cours et de mon expérience de sportif. Ma didactique a évolué au gré de mes réflexions. Elle ne s'est pas figée une fois pour toute à la sortie de ma formation initiale.

Enfin l'accompagnement d'élèves très différents dans de nombreux établissements a eu une influence certaine sur cette didactique. L'intervention auprès d'élèves d'un établissement parisien très sélectif m'a fait prendre conscience que je pouvais être plus exigeant auprès des élèves. On pouvait avoir de l'ambition pour eux et qu'il pouvait répondre positivement. En revanche, les publics en difficulté m'ont amené à me pencher sur l'éveil de la motivation pour donner envie d'apprendre et d'agir. Les collègues ont été nombreux à m'inspirer et à participer à l'évolution de ma façon d'enseigner. Une didactique n'est pas figée et n'est pas acquise une fois pour toute sinon on s'enferme dans une conception verticale de l'enseignement. C'est cette éthique de la liberté qui rend la didactique d'un professeur en constante évolution.

L'éthique est au final une réflexion autour de ses premiers mouvements, de ses choix, de sa spontanéité pour identifier s'ils sont bons pour l'autre et surtout pour cette personne qui est là en face de soi. Elle est une inspection d'un projet concernant l'autre. Ce que je veux faire a-t-il pour finalité de servir le jeune ou répond-il à des problématiques personnelles ? S'agit-il de sauvegarder mon pouvoir et mes intérêts plutôt que ceux d'autrui ? C'est une inspection au cœur de sa conscience avec honnêteté. Nous ne sommes pas dans le cadre d'une justification auprès d'un tiers car ici la mauvaise foi et l'aveuglement peuvent venir modifier les projets de sens initiaux. Les arguments sont avancés comme des causes pour mieux voiler les vrais projets. Est-ce pour le bien de l'élève que je punis ou pour qu'il me laisse tranquille ? Est-ce pour mieux les surveiller et les reprendre que j'organise les élèves en rang ? Ou bien est-ce pour des raisons d'efficacité didactiques et pédagogiques ? Est-ce que j'agis par peur ou bien suis-je animé par l'espoir de voir l'élève réussir ?

Liberté et discipline

Il n'est pas possible de parler de liberté à l'école sans aborder le problème de la discipline. Lorsque l'on parle d'école, c'est la première chose qui vient à l'esprit d'une personne. Comment faire pour que la discipline règne sans s'imposer sans que l'élève se sente enfermé ?

Règle et exigence

La pensée éducative traditionnelle considère qu'il faut apprendre à l'élève à respecter les règles. Il s'agit en fait d'apprendre à obéir. Ces règles sont souvent des moyens de contrôle et sont organisationnelles. Elles ne peuvent trouver sens dans la conscience de l'élève et ne peut venir nourrir un chemin personnel. Quel sens a pour moi de me mettre en rang à la sonnerie en un lieu déterminé au sol dans une situation d'immobilité ? Ces règles prennent dès lors un sens d'étouffement. La réaction consiste à s'y soustraire. La réaction éducative est de mettre en place un système de punition dissuasif. La non-observance sera plus coûteuse que le respect de la règle. Mais quels sont les bénéfices tirés de l'obéissance : cognitive ? Culturel ? Rien n'est moins sûr.

Antoine de la Garanderie préférerait l'idée d'exigence. L'enjeu était que l'enfant soit exigeant envers lui-même. L'exigence est la reprise moult fois répétés d'un acte qui n'est pas encore assez ajusté au projet. C'est l'action de réduction d'un écart entre une réalisation et un projet. Pour que l'enfant soit exigeant, il faut que le projet soit le sien. L'éducateur peut le renvoyer à cette exigence en l'amenant à prendre conscience de cet écart. Le jeune peut avoir peur de cet écart car il peut considérer qu'il n'en a pas les moyens. Il peut se décourager. L'enseignant doit donc avoir la foi dans les possibilités des enfants et de cet enfant. C'est pour cette raison qu'il doit être très vigilant au niveau demandé aux jeunes. Il doit être certain que les élèves en ont les moyens. Mais pour être exigeant, il faut en donner les moyens et renseigner les élèves pour qu'ils puissent l'être eux mêmes. L'exigence ne peut se passer d'une éducation cognitive. La gestion mentale est une pédagogie permettant aux exigences didactiques d'être accomplies. L'élève exigeant envers lui-même a besoin de beaucoup moins de règles pour ajuster son comportement en société et il les accepte beaucoup plus facilement. Travaillons d'abord sur le développement de l'élève et après sur un règlement si le besoin s'en fait sentir. En retour les élèves auront foi dans leurs professeurs qui n'auront plus besoin d'entretenir des rapports de force avec eux.

Limiter l'élève, lui donner des limites

La pensée éducative traditionnelle considère qu'il faut donner des limites à l'enfant, en ne lui laissant pas faire tout ce qu'il veut. Savoir lui dire non. Oui au non lorsque l'enfant prend des directions dangereuses pour lui et en lui disant pourquoi. Oui au non aux revendications de pouvoir de l'enfant qui veut voir tous ses désirs satisfaits par son entourage sans qu'il cherche à les satisfaire par ses propres moyens. Mais le sens de l'éducation se borne-t-il à jalonner les chemins de l'enfant par toute une série de sens interdits pour qu'il suive la voie de son développement ? Au lieu de penser à limiter l'enfant ne faudrait-il avant tout lui donner le sens de son illimitation c'est-à-dire le champ infini de progrès qu'il peut accomplir dans un domaine particulier ? Les moyens qu'il a actuellement à sa disposition peuvent être améliorés et dépassés par l'apprentissage. Il y a un consentement à une limite en acceptant de passer par ses propres moyens pour réaliser un projet et en même temps un refus de cette limite. L'autonomie est acquise lorsque la personne cherche à faire coïncider un moyen maîtrisé par soi-même et une fin que il s'est donnée.

Dire non à l'élève

Très souvent les élèves font des propositions d'activités ou bien font part d'initiatives qui vont le plus souvent en concurrence avec le projet didactique du professeur. Aussi la réponse traditionnelle est de dire non. Pourquoi ne pas dire oui ? Dire oui aux initiatives et aux projets des élèves. En retour les élèves seront beaucoup plus composants avec les propositions des enseignants. Mais est-ce là une raison tactique pour mieux faire accepter une didactique bien indigeste ? Est-ce de la démagogie ?

Non il s'agit de l'avenir du développement de soi. L'élève ou l'enfant à qui on dit toujours non à ses projets, à ses initiatives, à ses propositions va à la fin se dire non à lui même et ne plus écouter l'appel naturel au développement de soi qui éveille sa conscience. Alors écoutons les projets et les initiatives des élèves pour qu'ils apprennent à s'écouter intérieurement. Il y a bien des espaces et des moments que l'on peut réserver pour que cela soit possible.

Anticiper plutôt que reprendre, le projet plutôt que la morale

Souvent l'enfant, l'élève qui après avoir manifesté un comportement non conforme avec des attentes ou non ajusté avec l'environnement est repris par un adulte qui le lui signifie pour qu'il ne recommence pas. Il lui parle de son passé pour son avenir. Mais souvent l'élève ne place pas dans l'avenir le comportement qu'on attend de lui ou qui aurait été plus adapté. L'élève se trouve complètement enfermé dans son passé et se sent complètement impuissant. Il préfère échapper à cette situation et résister aux tentatives de correction morale. Il a le sentiment d'une tentative de mise sous dépendance d'une mise sous tutelle. Par sa résistance l'élève sauve son autonomie et son indépendance personnelle. Aussi nous pensons qu'il faut concevoir le changement en amont des situations plutôt qu'en aval c'est à dire juste avant qu'une situation se reproduise. Le projet plutôt que la leçon de morale. Il y a des éducateurs qui se conçoivent uniquement comme des instances morales qui reprennent toujours les jeunes et qui ne voient que les aspects négatifs de leurs actions. Réalisons des projets avec eux plutôt que de faire des leçons de morale. Tel père qui ne loupe jamais son jeune fils turbulent mais qui ne fait jamais un cache-cache avec lui. Cet enfant de ce fait ne respecte rien ni personne. Le couple père fils est ainsi pris dans un complexe infernal : le père et le fils ne veulent pas lâcher. Beaucoup d'enfants sont beaucoup plus adaptés et positifs lorsqu'ils sont en projet de réalisation.

Ce problème se retrouve aussi dans l'acquisition des techniques en EPS où l'enseignant évalue la prestation après coup. L'élève souvent n'en fait rien. En revanche si juste avant de s'exécuter, on lui rappelle ce qu'il avait fait avant et ce qu'il doit faire maintenant, il va à ce moment-là prendre en compte ce qui a été préconisé, il va amorcer un changement. Avant plutôt qu'après. L'avenir avant le passé. Le projet libère. Le passé peut nous enfermer s'il n'est pas relié à un avenir.

Un projet d'école : l'empathie et la congruence

Il y a des personnes qui ne supportent ni la frustration ni la contradiction. Au final, ils refusent l'expression et l'existence d'autrui. C'est d'abord eux. Ils ne prennent pas du tout en compte les besoins et les points de vue d'autrui. Que l'autre ait mal en raison de leur comportement et de leur expression, cela ne fait pas du tout partie de leurs préoccupations. Leur épanouissement personnel est en jeu. Un programme d'éducation à l'empathie est alors à concevoir pour que « sa liberté s'arrête là où commence celles des autres ».

Il y a des élèves qui sont complètement aliénés qui n'osent pas être eux-mêmes qui se cachent qui se fondent dans les us. Pour eux, tout l'enjeu de la pédagogie est qu'ils deviennent congruents c'est à dire fidèles à ce qu'ils sont, qu'ils ne transigent pas avec leurs exigences et leurs valeurs. Pas forcément besoin de dire ce qu'on pense, le silence et l'isolement donnent de la force.

Limites à la liberté de l'élève

Respecter la liberté des élèves peut présenter un certain nombre de difficultés.

Tout d'abord il y a les activités qui nécessitent absolument ma surveillance car la moindre erreur pourrait mettre les élèves en danger. Par exemple, en escalade, je surveille et je vérifie que les consignes soient bien respectées. Les apprentissages sont précis et doivent être reproduits à l'identique. Il est intéressant de noter que ma vigilance et mon intransigeance ne sont pas vécues par la plupart des élèves comme une atteinte à leur liberté mais comme les gages d'une pratique en toute sécurité. Il peut arriver que des élèves soient complètement paralysés sur la paroi. Dans ces moments là, je me permets de diriger à la voix tous leurs gestes de façon très précise pour les débloquent. Dans la plupart des cas, cela les libère. Ils acceptent d'être dirigés par un tiers.

D'autre part, certains élèves ou groupes voient l'autogestion et l'absence relative d'une surveillance, comme une opportunité de fuite du travail et une possibilité d'exprimer de la violence et de laisser libre cours à un désir de toute puissance sans respect pour rien ni pour personne. Il peut arriver que le travail en atelier génère du désordre, des bagarres et des dégradations. Ces phénomènes sont la conséquence d'une éducation contrôlante basée sur la menace et la présence constante d'une surveillance. La surveillance disparaissant, l'individu ne se tient plus car n'ayant jamais appris à le faire. Il me faut alors envisager une autre relation où je marque ma présence, mon arbitrage et mes exigences. Je parie sur le développement d'un sentiment de réussite et de l'estime de soi qui permettra à l'élève de s'autogérer par la suite.

La réaction classique à ces débordements, est le renforcement de la surveillance, la mise en place d'un système répressif ayant pour objectif de dissuader les projets déviants. Et on pense que cela va mettre les élèves au travail et produire des effets cognitifs. Mais ne faudrait-il pas voir dans ces comportements déviants l'expression d'une impuissance et d'une inculture cognitive? C'est par le projet et l'éducation cognitive que le comportement pourra être adapté et orienté. Sinon il sera contenu et conditionné à une surveillance. Mais est-ce l'éducation d'une personne libre? On sépare artificiellement éducation et enseignement. On réduit l'éducation au comportement que l'on va chercher à contrôler directement. La didactique en même temps oublie l'éducation de la volonté et de l'activité cognitive.

Conclusion

Au cours de ce témoignage que l'on peut considérer comme une profession de foi d'enseignant, j'ai cherché à décrire comment ma didactique pouvait être influencée par les concepts de la gestion mentale et comment j'accorde une place importante à la liberté des élèves. Pour pouvoir mettre en place la gestion mentale, il faut des espaces de liberté et mettre de la liberté dans les relations pour former une personne libre. Cette liberté est l'alpha et l'oméga de la gestion mentale et je dirais de tout projet éducatif. Cette liberté est une valeur mais à mon avis est aussi une condition de l'efficacité didactique.

La prise en compte de la liberté et de la gestion mentale à l'école nécessite une réforme des mentalités et de l'organisation de l'école. Antoine de la Garanderie appelait à une véritable révolution culturelle, dans laquelle les relations verticales laisseraient la place à l'horizontalité, et où le pouvoir se donnerait pour mission de servir le développement des élèves. Actuellement trop souvent on pense que les progrès passent uniquement par la didactique et donc par des aménagements et des réformes didactiques mais pas par la formation pédagogique des enseignants. Comment se fait-il qu'on puisse enseigner sans avoir reçu une formation en psychologie du développement, en psychologie de l'apprentissage, ou en philosophie de l'éducation ? Comment se fait-il que des professeurs soient engagés au niveau licence voire moins sans aucune formation pédagogique ? Il y a certes des formations continues mais actuellement elles se cantonnent dans le pratico-pratique, dans le fait de fournir des recettes sans réels apprentissages de la part des enseignants. On va en formation et on reprend son quotidien. Les enjeux de l'éducation nécessitent que les enseignants soient mieux formés. La formation didactique n'est pas suffisante. Les travaux d'Antoine de la Garanderie constituent une ressource essentielle dans cette perspective.

Bibliographie

- Plaisir de connaître. Bonheur d'être. Une pédagogie de l'accompagnement, Lyon, Chronique Sociale 2004 **Antoine de la Garanderie**
- Comprendre les chemins de la connaissance. Une pédagogie du sens, Lyon, Chronique sociale 2002 **Antoine de la Garanderie**
- Renforcer l'éveil au Lyon, Chronique sociale 2006 **Antoine de la Garanderie**
- Apprendre sans peur Lyon, Chronique sociale 1999 **Antoine de la Garanderie**
- Critique de la raison pédagogique Nathan 1997 **Antoine de la Garanderie**
- La motivation. Son éveil et son développement. Paris, Le Centurion 1991 **Antoine de la Garanderie**
- Schématisation et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud, Louvain, Paris, Nauwelaerts, (Philosophes contemporains. Textes et études), 1969 **Antoine de la Garanderie**
- Le sens de l'évolution de Jaurès à Teilhard de Chardin, Paris Aubin éditeur 2007 **Antoine de la Garanderie**
- Surveiller et punir, Gallimard 1975 **Michel Foucault**
- Philosophie de la volonté, Tome 1, Aubier Philosophie, 1949 **Paul Ricoeur**
- La liberté dans l'éducation, éditions du scarabée, 1961, **André Berge**
- La liberté ou la liberté de créer, Editions Autrement 2015 **Robert Misrahi**
- Résister exister, ce qui dépend de nous, Puf 2017 **Pascal Chabot**
- Le soin est un humanisme, Gallimard 2019 **Cynthia Fleury**
- Psychologie de la motivation, Petite Bibliothèque Payot, Paris 6^{ème}, 1947 **Paul Diel**
- Transmettre, Apprendre, Les essais Stock, 2014 **Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi**
- La liberté, Puf, Que sais-je, 1993 **Roland Quilliot**