

Zeitschrift: Mobile : la revue d'éducation physique et de sport
Band: 2 (2000)
Heft: 5

Artikel: Expliquer le pourquoi du comment
Autor: Messmer, Roland
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-996132>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 13.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Expliquer le pour

Un enseignant parle souvent beaucoup. Quoi de plus normal, puisque le langage verbal est notre outil de communication privilégié? Et si, dans l'enseignement de l'éducation physique, l'activité physique est privilégiée, la discussion des contenus reste un point essentiel. Car un sens doit être donné à toute action motrice.

Roland Messmer

L'enseignement utilise plusieurs formes de communication: celle-ci peut être orale, écrite ou encore non verbale, même si, dans ce cas, le message peut facilement être interprété de manière très différente. Si nous nous en tenons au niveau verbal, il est possible de distinguer trois types de discours dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique:

- le discours du sport au sens étroit, par exemple «à vos marques, prêts, feu!»: un langage fait d'injonctions, de directives brèves, etc., mais qui n'a pas pour fonction d'expliquer;
- le discours sur le sport, par exemple l'explication des règles du basket, du mouvement de traction des bras au crawl, un discours qui cherche à expliquer, la compréhension (cognitive) étant nécessaire à l'apprentissage moteur;
- le discours sur l'enseignement du sport, qui porte sur les objectifs, les intentions, le contenu et les formes de l'enseignement, par exemple sur la planification des cours pour le trimestre, la composition des groupes, un discours qui implique nécessairement qu'apprenants et enseignants se comprennent.

Points de repère différenciés

Au quotidien, il n'est pas toujours possible de distinguer clairement le discours sur le sport du discours sur son enseignement même si l'un et l'autre poursuivent des objectifs différents. Parler du sport consiste à parler des règles et

des mises en scène sportives, parler de l'enseignement implique que l'on se focalise sur la manière dont le transfert des connaissances est mis en œuvre. Chacun de ces discours possède son vocabulaire, ses codes et ses points de référence. La pratique sportive en soi, par exemple en tant qu'activité de loisirs ou telle qu'elle est vécue dans le cadre d'un club, est généralement parlante en elle-même. La communication portant sur l'enseignement proprement dit, par contre, appelle souvent des comparaisons avec des points de repère extérieurs. Avec, pour corollaire, que le discours sur l'objet même de l'enseignement revêt dans le cadre scolaire une plus grande importance que dans le cadre du sport associatif. L'exemple qui suit va nous le montrer.

Un exemple tiré de la pratique: l'enseignement du renversement

Prenons l'exemple d'un enseignant qui entend exercer le renversement dans une classe de niveau gymnasial: les 17 élèves de cette classe se sont déjà familiarisés avec cette figure lors d'une leçon précédente et il s'agit désormais de perfectionner le déroulement du mouvement. Après l'échauffement, l'enseignant partage la classe en groupes et donne à chaque groupe l'ordre de mettre en place les engins aux quatre postes qu'il a prévus:

- Poste N° 1: un mini-trampoline devant un caisson suédois et un tapis mousse, installé à la verticale entre le caisson et la paroi de la salle.
- Poste N° 2: un mini-trampoline devant un caisson suédois placé transversalement avec, derrière celui-ci, un tapis mousse posé sur le sol.

quoi du comment

- Poste N° 3: quatre tapis de gymnastique sont assemblés (poste d'acrobatie).
- Poste N° 4: une rangée de tapis de gymnastique disposée sur deux bancs suédois placés parallèlement, avec, au bout de cette installation, un tapis mousse à même le sol.

L'enseignant explique à ses élèves les tâches à effectuer aux différents postes et fait à chaque fois une démonstration de l'exercice: au premier, mouvements de sautilllement sur le mini-trampoline puis renversement contre le tapis mousse vertical; au deuxième, même exercice, mais cette fois-ci avec parade, deux élèves se plaçant à côté du caisson pour rattraper leur camarade. Puis l'enseignant continue en montrant du doigt le troisième poste: «Celles qui l'ont installé commenceront par s'exercer là... Et les autres, qui ont installé le quatrième poste, essaient immédiatement le renversement avec moi.» Une élève qui doit commencer par s'exercer au deuxième poste interpelle l'enseignant après ses explications: «Est-ce que je peux changer de poste?» L'enseignant: «Non.» L'élève: «Mais je dois alors commencer par l'exercice le plus difficile!» L'enseignant: «Lequel est le plus difficile?» Une deuxième élève intervient et montre le deuxième poste: «Celui-là, il est terriblement difficile!»

Le dit et le non-dit

Cet exemple dépasse largement le problème des différents types de discours utilisés dans le cadre du sport et de son enseignement. L'enseignant commence par donner des directives concernant l'installation des engins, puis la composition des groupes et enfin l'ordre dans lequel les exercices doivent être exécutés. Ce sont là des formes de communication qui font naturellement partie de l'activité de l'enseignement. Quand, par la suite, il demande quel est l'exercice le plus difficile, il change de discours et ne se situe plus au niveau des directives et des corrections. Sa question cherche en effet à vérifier si lui et ses élèves se sont bien compris afin qu'il puisse, le cas échéant, adapter son enseignement à leurs besoins. Mais on peut aussi penser que sa question n'est que rhétorique, l'enseignant cherchant en fait à faire remarquer à l'élève que son appréciation n'est pas correcte.

La déclaration de l'élève peut elle aussi être interprétée de différentes façons. Au niveau de l'énoncé, il y a l'affirmation qu'elle doit commencer par l'exercice le plus difficile. Mais cette déclaration véhicule d'autres messages, qui ne sont pas verbalisés. Par exemple, l'élève connaît le principe de la progression didactique, qui part

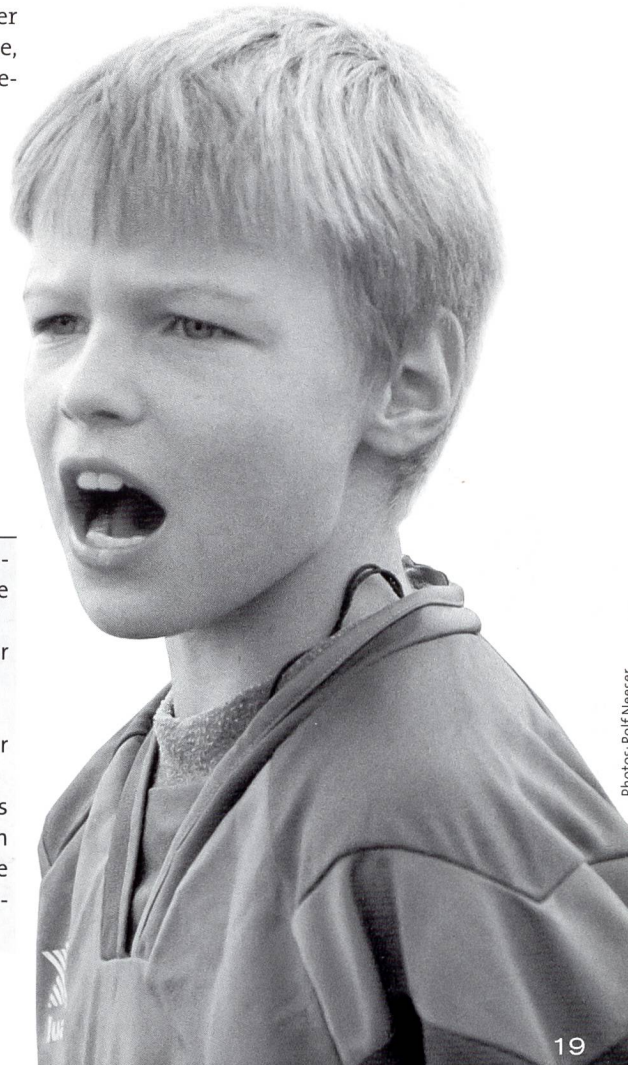
de ce qui est facile pour aller à ce qui est plus difficile. Elle sait également – du moins de son point de vue – classifier les divers exercices en fonction de leur degré de difficulté. Même si ces appréciations ne sont pas partagées par l'enseignant, le propos se réfère à une compétence cognitive de l'élève. Enfin, sa remarque reflète peut-être aussi son désir de participer de manière active, et pas seulement sur le plan physique, à la conception de la leçon.

Déficits sur le plan de la communication

Cet exemple illustre de manière exemplaire comment les trois types de discours que nous avons identifiés coexistent dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique. Nous retrouvons en effet:

- Le discours du sport: «Deux élèves se placent à côté du caisson pour rattraper leur camarade.»
- Le discours sur le sport: «Quel exercice est le plus difficile?»
- Le discours sur l'enseignement du sport: «Mais je dois alors commencer par l'exercice le plus difficile!»

Il est possible de conclure, à partir de l'exemple que nous avons développé, que si on parle beaucoup dans une leçon d'éducation physique, on ne parle que rarement du sport lui-même et encore moins de son enseignement. Vous trouverez sur les deux pages suivantes six postulats qui ont pour objectif de combler cette lacune.



Parler de l'enseignement est une forme de métacommunication

Si un enseignant se borne à dire ce qu'il faut faire sans expliquer pourquoi il faut le faire, il occulte un aspect essentiel de l'enseignement. En effet, ce n'est qu'en abordant cet aspect de l'enseignement qu'il donne la possibilité à ses élèves de comprendre ce qui motive sa manière d'agir. Ce qui importe, ce n'est pas tant de justifier ses actes («Nous devons nous exercer aux agrès parce que cela figure au programme d'études»), que de favoriser l'implication des élèves dans l'aménagement de la leçon. S'il se contente de donner le thème de la leçon («Aujourd'hui, nous allons exercer le renversement»), l'enseignant ne permet pas à ses élèves de participer activement à l'enseignement. Or, les maîtres d'éducation physique ont parfois tendance à confondre activités libres et autonomie et le but de la leçon n'est pas uniquement de fournir une occupation physique aux élèves. Car agir de manière autonome implique que l'on réfléchisse sur sa manière d'agir. Cela demande que, lorsqu'ils communiquent, enseignant et élèves puissent se comprendre et se mettre d'accord.

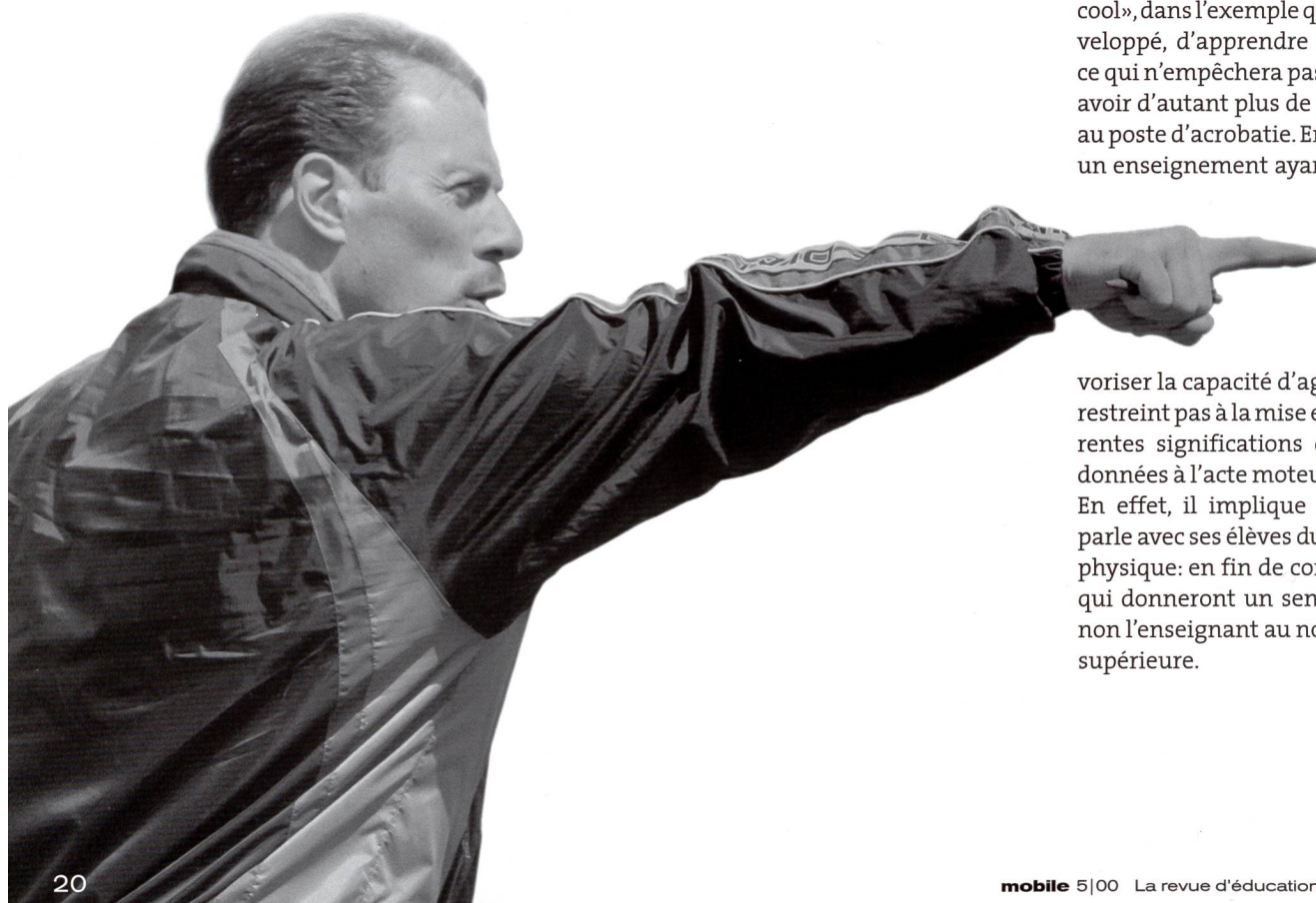
Parler de l'enseignement encourage l'apprentissage

Ne peut apprendre que celui qui comprend dans quel but il apprend. A cet égard, l'enseignement du sport acquiert une dimension cognitive tout à fait spéciale. Celui qui apprend choisit d'apprendre (cf. *Messmer* 1996). L'apprentissage sportif est certes caractérisé par le fait que le geste sportif ne laisse guère de place à la réflexion: ce n'est pas sous le panier adverse, dans le feu de l'action, que l'on va se demander pourquoi on tente de passer le ballon dans ce cerceau placé à 3 m du sol. Toutefois, même si l'importance des exercices d'habileté pour l'acquisition des déroulements de mouvement n'est plus à démontrer, l'apprentissage moteur doit aussi comporter des séquences de réflexion – l'acte devant pouvoir se fonder sur la raison. Ce n'est qu'en évoquant le sens du lancer en direction du panier qu'on obtient un effet durable sur le plan de l'apprentissage.

Parler de l'enseignement encourage la capacité d'action

Le développement de la capacité d'action de l'élève est l'objectif central de l'éducation physique. Il ne peut être atteint uniquement en recourant au discours du sport. Il convient d'encourager les actions cognitives, axées sur la compréhension. En n'entraînant que l'endurance, la vitesse ou la technique, l'éducation physique négligerait le caractère explicitement cognitif que doit revêtir toute forme d'enseignement. Chercher à améliorer les qualités motrices et la condition physique des élèves sans leur laisser la possibilité de donner un sens à leurs actes confine à l'endoctrinement (cf. *Green* 1971), ce qui est inadmissible dans une société démocratique. Parler du sport et de l'enseignement permet aux élèves de donner par eux-mêmes un sens à leur activité physique. Or, si nous voulons développer la capacité d'action des élèves (cf. les nouveaux manuels d'éducation physique), cela signifie que nous devons aussi, en tant qu'enseignants, être prêts à admettre que les élèves ne sont pas forcément toujours du même avis. Tous ne voudront pas jouer ensemble au badminton et peut-être que certains rechercheront consciemment le défi, l'affrontement à travers un jeu proposé pour sa «convivialité». Ou bien toutes ne trouveront pas «méga-cool», dans l'exemple que nous avons développé, d'apprendre le renversement, ce qui n'empêchera pas les réfractaires à avoir d'autant plus de plaisir à s'exercer au poste d'acrobatie. En d'autres termes, un enseignement ayant pour but de fa-

voriser la capacité d'agir de l'élève ne se restreint pas à la mise en scène des différentes significations qui peuvent être données à l'acte moteur (cf. *Lange* 1999). En effet, il implique que l'enseignant parle avec ses élèves du sens de l'activité physique: en fin de compte, ce sont eux qui donneront un sens à leurs actes et non l'enseignant au nom d'une autorité supérieure.



Parler du sport permet de faire le lien entre le sport scolaire et le sport extra-scolaire

De nombreux élèves pratiquent du sport en dehors de l'école. Cela a pour conséquence que le «rapport de force» entre l'enseignant d'éducation physique et ses élèves n'est pas toujours clair et bien défini: un jeune athlète est peut-être meilleur en saut en hauteur que le maître, une élève maîtrise peut-être mieux une séquence de step que sa maîtresse. Le fait que l'enseignant ne puisse plus systématiquement faire valoir une plus grande compétence n'est pas forcément négatif, au contraire: les élèves qui sont plus compétents dans certains domaines peuvent, de par leur qualité «d'experts», apporter une aide appréciable. L'enseignement de l'éducation physique est évidemment imprégné des codes sportifs qui se développent en dehors du contexte scolaire. C'est parce que les élèves connaissent ces valeurs, ces normes et ces termes du sport extra-scolaire que nous devons expliciter les points communs et les différences qui existent entre l'éducation physique à l'école et les pratiques sportives en club ou de loisirs. Non dans une logique de concurrence mais, au contraire, dans le but de favoriser un enrichissement mutuel.

Parler de l'enseignement ne signifie pas remplacer les activités physiques par un cours de philosophie

Dans le cadre de l'éducation physique, les discussions sont souvent perçues de manière négative car elles se font aux dépens des activités physiques. C'est pourquoi les séquences de réflexion, qu'elles surviennent spontanément au gré de la leçon ou qu'elles aient été planifiées, doivent toujours être structurées. Il ne faudrait pas que le peu de temps disponible pour les activités physiques ne soit «grignoté» par des discussions qui traînent en longueur. Il convient donc de préparer avec soin l'explication des objectifs de la leçon. Des questions du genre «Préférez-vous jouer au volley ou

au basket?» ne favorisent pas vraiment la participation des élèves, car ce sont ceux qui crieront le plus fort qui feront passer leur avis, qui n'est pas forcément le meilleur. En intégrant les élèves à la planification du plan d'études trimestriel ou semestriel, on encourage, par exemple, à la fois la compréhension et l'acceptation des différents objectifs. Dans le même temps, la pilule sera plus facile à avaler lorsqu'il faudra aborder des thèmes qui sont moins appréciés.

Parler du sport et de son enseignement signifie s'entendre sur le sujet et rien de plus

Lorsque l'on parle du sport et de son enseignement, il ne s'agit pas tant de se prendre la tête avec des sujets comme «l'optimisation de la capacité à communiquer par le biais d'activités physiques interactives» que de réfléchir au sport et à la manière dont on le pratique. Si, par la même occasion, la capacité de communiquer est améliorée, tant mieux. Mais cela ne doit en aucun cas être l'objectif premier de l'éducation physique. A cet égard, les discussions de ces dernières

années visant à légitimer cette dernière dans le contexte de la remise en question des trois heures obligatoires ont montré ce que l'éducation physique peut et doit apporter: promotion de la santé, développement de la capacité de communiquer et des compétences sociales des élèves, etc., mais pas au détriment des activités physiques et sportives, qui doivent rester au centre de l'enseignement. Car l'«apprentissage social» peut aussi très bien être favorisé par la pédagogie du théâtre. Le sport offre – au moins pour trois heures – suffisamment de matière pour se mettre en scène lui-même.

Bibliographie:

- Green, Thomas F.:*
The Activities of Teaching. Tokyo, 1971.
- Lange, Jürgen:*
Didaktische Perspektivenvielfalt – Pädagogisches Programm oder postmoderne Beliebigkeit? à:
Köppe/Elflein (Hrsg.): Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Hambourg, 1999.
- Messmer, Roland:*
Wer lernt, lernt freiwillig. à: Sport-erziehung in der Schule. o. O. 1996/4.
- Messmer, Roland:*
Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Bern, Brüssel, New York, 1999.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D.:* Une logique de la communication, Berne, 1969.

