

Penser aussi la tête en bas

Autor(en): **Messmer, Roland**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Mobile : la revue d'éducation physique et de sport**

Band (Jahr): **7 (2005)**

Heft 6

PDF erstellt am: **11.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-995840>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Participation comme principe d'enseignement

Donner un pouvoir de codécision aux élèves est un principe pédagogique prisé. En théorie... En pratique, on constate beaucoup d'occasions manquées. Pourtant, de nombreuses situations s'y prêtent. *Roland Messmer*



Penser aussi

Bibliographie

- Manuel d'éducation physique. Volume 1. OFCIM, 1997.
- Miethling, W.-D. (Ed.) (1998): *Sportunterricht aus Schülersicht*. Hamburg.
- Messmer, R. (1996): «Null Bock auf Barren». In: *Education physique à l'école* 1/96. Bern.
- Messmer, R. (1996): *Offener Sportunterricht – Was wird hier geöffnet?* In: *Education physique à l'école* 4/96. Bern.
- Scherler, K. (1983): *Rekonstruktion und Interpretation von Unterrichtsereignissen. Zum Vorhaben einer exemplarischen Unterrichtslehre*. Seelze.
- Scherler, K. (2004): *Sportunterricht auswerten*. Hamburg.
- Scherler, K.; Schierz, M. (1993): *Sport unterrichten*. Köln.
- White, P. (1983): *Beyond Domination*. London.



la tête en bas



L'enseignement implique un rapport de force entre maître et élèves. L'enseignant est détenteur d'un savoir ou occupe une position dans l'institution qui lui confèrent un avantage sur ses élèves. Aussi empathique soit-il, il n'évolue pas dans un rapport d'égalité avec ses élèves.

Toute réflexion didactique et pédagogique se heurte tôt ou tard à cette question: comment satisfaire le besoin d'autonomie des élèves sans cesser de les guider? En appliquant les méthodes pédagogiques inaugurées par le mouvement d'«éducation nouvelle», aujourd'hui appelées «méthodes actives», qui s'opposent aux formes pédagogiques décriées que sont «l'enseignement magistral» ou «l'instruction».

Dans cet article, nous clarifierons le principe pédagogique de la participation avant de montrer, à partir d'un exemple fictif, comment elle peut être promue dans le cadre des leçons d'éducation physique.

Liberté de décision

Patricia White (1983) part du principe que l'être humain est obligé de prendre des décisions, à tout instant de sa vie, sur tous les sujets, si dérisoires soient-ils en apparence: «People all over the world all the time, make choices. [...] This is the barest statement of a principle of freedom» (p.7). Comme ces décisions relèvent du principe de liberté fondamentale, toute atteinte à la liberté de décision d'autrui doit toujours être motivée.

L'enseignement – en particulier l'éducation physique – implique l'«assujettissement» des élèves à un maître. Lorsqu'un enseignant fait participer ses élèves aux décisions qui ponctuent son enseignement, il convertit l'un des principaux objectifs de son activité pédagogique – l'acquisition de l'autonomie – en méthode. Puisque, selon White, même des décisions banales répondent au principe de la participation, les situations éducatives qui impliquent les enfants et les adolescents se prêtent donc tout à fait à «l'entraînement à la décision».

L'exemple suivant montre de quel type de processus de décision il peut s'agir. Il suffit de modifications très simples, sans changement radical de méthode, pour intensifier la participation des élèves. Nous avons volontairement pris l'exemple d'une leçon d'éducation physique au gymnase, car le programme d'enseignement y est relativement structuré et offre peu de marge de manœuvre.

«Mais pourquoi commencer par l'exercice le plus difficile?»

(a) Classe de 10^e gymnasiale, 17 filles. Sujet de la leçon: le renversement. Les élèves ont fait des exercices préparatoires durant la leçon précédente. Aujourd'hui, elles passent à la forme finale sur la base de ces acquis.

(b) Après l'échauffement et quelques exercices de gainage musculaire, l'enseignant divise la classe en quatre groupes, qu'il charge d'installer divers engins en vue de créer un parcours avec quatre stations différentes. Il dirige les opérations, indiquant notamment aux élèves l'emplacement des différents engins.

(c) Ensuite, il réunit les élèves au milieu de la salle et leur explique les exercices prévus à chaque station. «Pour le groupe qui a installé le mini-trampoline: vous prenez l'impulsion sur le trampoline, les mains en appui sur le caisson, et vous montez à l'appui renversé. Je vous montre!». «Au deuxième poste, exactement la même chose, avec aide.» (Un matelas épais est posé derrière le mini-trampoline.) «Deux d'entre vous se placent à côté du plinth et aident celle qui fait l'exercice.» Là encore, l'enseignant fait une démonstration. «Celles qui ont installé le poste d'acrobaties choisissent des exercices de la brochure que je vous ai donnée», dit-il en montrant les matelas fins. «A la dernière station, vous tentez le renversement avec moi.» Il montre deux bancs suédois à l'extrémité de la salle.

(d) Avant que les élèves ne se dispersent, une fille censée commencer à l'un des trampolines, demande la permission de changer de station. L'enseignant refuse. L'élève: «Mais pourquoi commencer par l'exercice le plus difficile?» L'enseignant: «Lequel est le plus difficile?» Une autre élève montre la station «renversement avec aide» et dit: «Ça, c'est l'horreur!» L'enseignant: «Bon, vous pouvez choisir entre les deux trampolines.»

Exemple



Danse

Degré: gymnase

Plans d'apprentissage: objectifs, évaluation

Démarche: demander aux élèves d'inventer, puis d'interpréter, par groupes de deux à cinq personnes, une petite chorégraphie de trois minutes environ. Filmer le résultat à la vidéo, puis demander à chaque groupe d'évaluer et de noter sa prestation sur la base d'un catalogue de critères (note collective et note individuelle).

Expériences et problématique: en définissant clairement les critères d'évaluation, on facilite la tâche des élèves. Deux décisions devraient être laissées à la libre appréciation de la classe: les groupes vont-ils ou non se juger entre eux et quel rôle l'évaluation va-elle avoir sur la note finale?

► Source: Daniel Müller, Kantonsschule Soleure, Soleureturn.mud@hispeed.ch



Phrases clés en soutien

La phrase «Mais pourquoi commencer par l'exercice le plus difficile?» est, selon Scherler/Schierz (1993), une phrase clé dans la mesure où elle offre à l'enseignant une possibilité d'interprétation.

Pourquoi, en l'occurrence, interdit-il aux élèves de changer de station? La façon dont il a structuré leçon et espace traduit un souci d'organisation. Cependant, la taille du groupe permettrait d'individualiser l'enseignement, et la station «acrobates» offrirait une alternative en cas d'«embouteillages» aux autres stations. On ne peut pas parler de succession méthodologique puisque les élèves commencent toutes à des stations différentes. L'enseignant n'en convient pas moins que le niveau de difficulté diffère aux quatre stations, comme le montre sa question: «Lequel est le plus difficile?»

Un enseignement plus efficace

Le comportement des élèves montre clairement qu'elles sont en mesure d'évaluer elles-mêmes le niveau de difficulté des différentes stations: d'une part, la fille qui évoque «l'exercice le plus difficile» révèle qu'elle s'est déjà fait sa propre idée des difficultés. De plus, les élèves ont déjà fait des exercices préparatoires lors des leçons précédentes.

De toute évidence, la difficulté des exercices proposés est matière à interprétation personnelle. L'organisation rigide prévue par l'enseignant entrave inutilement la liberté des élèves. Dans cet exemple les élèves pourraient décider elles-mêmes de l'ordre dans lequel elles abordent les exercices: l'enseignement serait plus efficace, sans qu'il soit nécessaire de faire des con-

cessions sur l'objectif à atteindre. Cet exemple montre aussi comment on peut, en laissant les élèves participer à des décisions simples, respecter le principe fondamental de la liberté de décision énoncé par White.

Quatre étapes

L'exemple qui précède ne donne qu'une idée superficielle des possibilités de participation en classe. Pour une leçon d'éducation physique, la participation se prépare et se construit en quatre étapes:

- Analyse des possibilités de participation
- Information des élèves
- Organisation de la participation
- Mise en route

(cf. aussi le Manuel d'éducation physique 1997).

L'analyse des possibilités de participation se fait lors de la préparation de la leçon. En y réfléchissant à l'avance, l'enseignant peut cerner ces possibilités et en envisager les effets sur le processus d'apprentissage. Comme le montre l'exemple du renversement, même des décisions en apparence banales peuvent être importantes. Toutefois, les élèves doivent aussi être informés des possibilités de participation qui leur sont offertes. Certains – notamment aux niveaux secondaires I et II – ne sont plus habitués à l'autonomie en classe. S'il savent dans quels domaines ils peuvent décider eux-mêmes et dans quels domaines ils doivent se conformer aux prescriptions, ils seront à même de choisir. Dans l'exemple que nous avons cité, une



Exemple

Gymnastique

Degré: secondaire I

Plan d'apprentissage: évaluation

Objectif: les élèves sont capables d'élaborer une grille d'évaluation et de l'utiliser pour juger un exercice. À travers cette expérience, ils prennent conscience du rôle que peut jouer aussi la subjectivité dans l'attribution des notes.

Démarche: les élèves, répartis en groupes de quatre ou cinq, mettent en place un parcours d'agrès, puis entraînent les différents exercices. À eux de choisir comment ils souhaitent travailler: individuellement, par vagues ou en synchronisation. Après une introduction théorique (projection d'une vidéo retraçant un championnat du monde ou une compétition olympique de gymnastique aux agrès) et une discussion collective, on convient d'un catalogue de critères qui servira de base à

l'évaluation. Dans mon cas de figure, quatre critères ont été retenus: difficulté, exécution, originalité et dynamisme. Chaque groupe délègue un membre du jury chargé d'évaluer la prestation du groupe. Après une brève réflexion, chaque juge brandit un panneau avec sa note. L'enseignant fait la moyenne des points attribués et la consigne par écrit.

Expériences et problématique: les élèves ont donné des notes très sévères. La variabilité des résultats ne correspondait pas à la «réalité» observée dans la vidéo présentée en introduction. Les élèves ont fait preuve d'un très grand sens de l'équité et fait abstraction de leurs sympathies personnelles. Cet exercice n'a de sens que si la note attribuée par les élèves compte vraiment.

► Source: Roland Messmer.



séance d'information sur ce sujet serait adéquate avant que les élèves ne commencent à s'entraîner. L'enseignant ne devrait pas se contenter de leur indiquer l'ordre de succession des exercices, il devrait préciser l'objectif poursuivi à chaque station: sur quoi porte l'entraînement, et quelles sont les conditions à remplir pour pouvoir effectuer ces exercices. On voit donc que la participation requiert aussi une organisation: une leçon reposant uniquement sur le schéma montrer-imiter n'est guère propice à la codécision. En revanche, le parcours à plusieurs stations l'est: à la station «acrobaties», non seulement il est possible de différencier les performances, mais les préférences des élèves sont prises en compte, de sorte qu'elles peuvent dépasser le cadre fixé et choisir d'autres mouvements en fonction de leurs intérêts. L'enseignement par ateliers répond encore mieux à ces exigences. Une fois ces conditions mises en place, la participation peut être mise en route.

Miser sur les ressources des élèves

Les grands objectifs formulés dans les plans d'études – par exemple amener les élèves à l'autonomie – impliquent que les élèves exercent de fait leur sens des responsabilités en classe. Pour l'enseignant, les principes pédagogiques correspondants

consistent à «lâcher prise», «oser la responsabilisation» et «co-assumer les conséquences». Dans l'exemple du renversement, les consignes de l'enseignant pourraient être: «Faites les exercices dont vous vous sentez capables et appelez-moi quand vous avez besoin d'aide!». Scherler (2004, 158) décrit cette démarche par «faire participer les élèves aux décisions, permettre la cogestion, miser sur la coresponsabilité des élèves». Sans s'étendre sur ces formules, l'intention semble claire: donner plus de compétences aux élèves.

Responsabilité au quotidien

La participation contribue efficacement à l'apprentissage. Dans notre exemple, l'enseignant a prévu des exercices correspondant à différents niveaux de difficulté, mais il ne laisse pas ses élèves choisir. Conséquence: certaines font des exercices trop faciles pour elles, et d'autres, trop difficiles. Il est donc important de donner aux élèves la possibilité de choisir entre plusieurs options. En d'autres termes, la participation ne saurait se cantonner aux conseils d'élèves et autres structures participatives. Elle peut et doit devenir réalité en classe. Tant que les enseignants – maîtres d'éducation physique compris – n'inciteront pas leurs élèves à se prendre en charge au quotidien, rien ne changera: le préjugé qui veut que la participation n'est qu'un rêve perdurera.

Au cœur du contenu

L'enseignement du sport se prête bien à la participation car, sur le plan des contenus, le sport est étroitement lié à l'actualité et à la culture des jeunes. Un enseignement très dirigiste est donc inadéquat. Miethling (1998, p.9) préconise d'inclure des éléments d'actualité dans les leçons avec le concours des élèves. En effet, affirme-t-il en substance, les cultures jeunes, avec leurs modes, leurs milieux, leurs styles de vie et leurs problèmes spécifiques, évoluent si rapidement, elles offrent aux jeunes tant de possibilités d'évolution et d'identification, et leur posent tant de défis, qu'il serait illusoire de vouloir les exclure de l'école et de l'éducation physique. On voit que pour l'enseignant, la justification de la participation n'est pas que méthodologique et philosophique; elle est au cœur des contenus. Et c'est bien ce qui rend l'éducation physique si passionnante – non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants.

Roland Messmer enseigne la pédagogie, la psychologie et la didactique à la Haute Ecole de pédagogie et de travail social de Bâle (hpsabb).

Contact: roland.messmer@hpsabb.ch

Exemple



Exercices récréatifs

Degré: jardin d'enfants/niveau primaire

Plan d'apprentissage: objectifs

But: les enfants sont capables de se fixer des objectifs et de juger par eux-mêmes une séquence d'exercices sur la base d'une grille d'évaluation.

Démarche: chaque enfant choisit deux exercices (marcher sur des échasses, formes de jeux à l'élastique, sauter à la corde, se déplacer sur un diabolo, différentes formes de lancer et de réception, etc.). L'enfant s'exerce librement ou avec l'aide de l'enseignant selon des séquences prédéfinies. Puis, il évalue les progrès qu'il a faits (selon une échelle allant de J à L), présente le résultat à l'enseignant et en discute avec lui. L'enseignant a intérêt à fixer la durée (sous une forme visualisée) pendant laquelle les enfants peuvent s'entraîner et à leur indiquer régulièrement le temps qui reste à leur disposition. Les résultats sont présentés sous la forme d'un «spectacle de cirque» à la classe.

Expériences et problématique: il est important que l'enseignant fasse une démonstration des exercices et laisse le temps aux enfants de les expérimenter avant de choisir ceux qu'ils souhaitent entraîner. Les exercices difficiles (échasses) exigent plus de patience, c'est pourquoi ils devraient être assortis d'un deuxième exercice plus facile. Au début, il est recommandé de donner des feedback individuels.

► Source: Maya Saurer, Jardin d'enfants Halten, canton de Soleure. m.saurer@lycos.de



Enquête

L'important, est-ce vraiment de participer?

La célèbre phrase de Pierre de Coubertin vaut-elle aussi pour l'enseignement de l'éducation physique? Quels sont les facteurs de plaisir et de motivation des élèves? Qu'est-ce qui les pousse à progresser et à donner le meilleur d'eux-mêmes? Sont-ils plus stimulés par un climat d'apprentissage où prévaut l'esprit d'équipe ou l'esprit de compétition? Quelle influence la participation a-t-elle sur le contenu de l'enseignement? Pour répondre à ces questions, la Haute école fédérale de sport Macolin a réalisé un sondage auprès de 418 écolières et 192 écoliers des degrés secondaires I et II.

Selon les premières conclusions de cette enquête, il existerait un lien étroit entre un climat d'enseignement orienté vers un objectif précis – contexte dans lequel les élèves se sentent stimulés – et la motivation / le plaisir des élèves. Le droit de participer au choix des contenus de l'enseignement et celui d'influencer le cours de la leçon n'aurait qu'un lien modéré avec la motivation et le plaisir des élèves. Ce lien est plus marqué chez les garçons que chez les filles et il est plus prononcé chez les garçons du degré secondaire I que chez ceux du degré secondaire II.

En résumé, on peut dire que la participation au processus d'enseignement semble être un facteur de motivation et de plaisir important surtout chez les garçons. Mais plus important encore est le sentiment de pouvoir s'améliorer et développer ses compétences.

► Daniel Birrer, Haute école fédérale de sport Macolin.

Contact: daniel.birrer@baspo.admin.ch

Les résultats détaillés de cette enquête seront présentés dans un des prochains numéros de «mobile».

Exemple



Organiser un jeu

Degré: jardin d'enfants/degré primaire

Plan d'apprentissage: méthodes/évaluation

Objectif: les enfants sont capables d'organiser et de diriger de façon autonome un jeu connu.

Démarche: un enfant choisit un jeu simple et connu de tous, par exemple celui des ours et des indiens. Plusieurs ours essaient d'attraper les indiens qui sont sur le terrain. Dès qu'un indien est touché, il se transforme en tipi et ne peut être délivré que si un autre indien passe sous lui. L'enfant qui dirige le jeu est responsable aussi de son organisation. Il prépare le matériel (sifflet, sautoirs) et assure toutes les fonctions d'arbitrage (fautes, début et fin du jeu, désignation de nouveaux ours).

Le jeu est suivi d'une petite discussion: impressions de l'enfant qui a dirigé le jeu, feed-back du groupe, feed-back de l'enseignant.

Expériences et problématique: les enfants aiment s'impliquer (en ayant la possibilité de choisir et de diriger eux-mêmes le jeu) et prendre la responsabilité de ce qu'ils font et de ce que fait le groupe. Il vaut mieux confier d'abord la direction des opérations à des enfants plutôt sûrs d'eux. J'ai constaté que les enfants sont capables très tôt de donner des feed-back. A cinq ans, Loana a dit à un de ses camarades: «Ca m'énerve quand tu ne respectes pas les règles!»

► Source: Maya Saurer, Jardin d'enfants Halten, canton de Soleure
m.saurer@lycos.de