

Apprendre sans le savoir ?

De la forme scolaire en général, de l'éducation physique en particulier et de l'enseignement du ski pour illustrer

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Décembre 1996

Avez-vous déjà chaussé les skis cet hiver ? Si c'est le cas, vous en aurez peut-être profité pour observer une espèce particulière d'éducateurs : les moniteurs des écoles de ski et de snowboard. Et sans doute en aurez-vous tiré de précieux enseignements vis-à-vis de la pédagogie en général et de la Rénovation en particulier. Si ce n'est pas le cas, peut-être aimerez-vous connaître les questions que se posent ces enseignants pas comme les autres et les réponses qu'ils y apportent.

En mars dernier, les quotidiens *Libération* et *le Nouveau Quotidien* ont tous deux publié un article élogieux sur l'enseignement du « snowboard » (surf des neiges) dans la station d'Avoriaz. Quel rapport me direz-vous avec les trois axes genevois, l'échec scolaire et les objectifs-noyaux ? Plus d'un, nous allons le voir. En fait, ce détour n'en est (presque) pas un : parler de l'enseignement du ski, c'est parler d'éducation physique ; et parler d'éducation physique, c'est parler d'éducation tout court ; c'est donc parler d'apprentissage, d'enseignement, bref d'école et de... Rénovation.

Pour bien se connaître soi-même, il est souvent utile d'écouter ce que les autres disent de nous. « Parle-moi de moi, je saurai qui je suis ». Quand un fils fait un reproche à son père, il lui renvoie une image, certes déformée, mais par là même signifiante de ce qu'il fait et de ce qu'il est en tant que père. Idem lorsque la Confédération Suisse se fait sermonner par les diplomates européens chargés des négociations bilatérales ou les députés américains à la recherche de l'or nazi. Idem encore lorsque l'école essuie les récriminations d'autres acteurs de la formation et de l'éducation.

Apprendre le snowboard semble être *a priori* un apprentissage comme un autre. Ses promoteurs ne sont cependant pas de cet avis. Pour mieux nous en convaincre, ils opposent leur démarche à la logique scolaire. En parlant d'eux-mêmes, ils nous disent beaucoup, d'une part sur ce qu'*est* l'école, d'autre part sur ce qu'elle *paraît* être. Voyons comment.

Apprendre à apprendre sans savoir qu'on apprend ?

Les surfers revendiquent une forme de rupture avec la tradition antérieure, jugée obsolète : celle du ski de piste. Le paradoxe fondamental est décapant : « *tout le challenge, c'est de mettre les enfants dans des situations pédagogiques, leur enseigner sans que jamais ils aient le sentiment d'apprendre* ». Entendons-nous bien : il ne s'agit pas seulement d'apprendre avec plaisir, ou encore d'apprendre en s'amusant. Il s'agit d'apprendre **sans même savoir qu'on apprend**. D'apprendre, en quelque sorte, à son insu.

Du point de vue pédagogique, ce postulat a de quoi choquer, convenons-en. Comment peut-on imaginer un apprentissage durable en l'absence de ce qu'on a coutume d'appeler une « posture réflexive » ? Apprendre « sans le savoir », voilà qui est bon pour l'enfant sauvage, livré à lui-même dans un environnement exclusivement naturel. Pour le reste, l'histoire de l'éducation nous montre que seule l'intervention explicite des adultes permet au petit d'homme d'accéder à la connaissance. Si l'homme est un animal social, il ne peut reconstruire à lui tout seul le savoir élaboré par ses semblables au cours des siècles. Il a besoin de puiser aux sources les plus immédiates, comme aux plus lointaines, pour s'émanciper des lois de la nature. Parler, lire, écrire, mesurer, calculer, chanter, dessiner, jouer, ne sont possibles qu'à travers un long apprentissage. Ce qui justifie l'existence de deux institutions consacrées à cette tâche : la famille et l'école.

Evidemment, l'apprentissage n'est pas toujours conscient. Souvent, l'imitation spontanée suffit, en particulier chez les tout petits. Plus tard, les mécanismes vont cependant se complexifier, passer des opérations concrètes aux opérations formelles. En accédant à la capacité d'« abstraction réfléchissante », l'homme pourra penser sa propre pensée et celle des autres. C'est précisément sur cette rupture que se fonde en partie la spécificité de l'institution scolaire. En créant l'école, l'humanité a voulu systématiser la transmission des savoirs élémentaires afin de les diffuser plus rapidement et plus largement que ne le permettait la pratique antérieure du compagnonnage. Or, la meilleure façon de gagner du temps ne consiste pas à réinventer tout le savoir avec chacun des élèves. Il s'agit plutôt, d'une part d'aller à l'essentiel, d'autre part de construire un savoir de « deuxième degré », un savoir **sur** les savoirs, seul gage d'une véritable maîtrise, d'une véritable lucidité.

Les programmes scolaires gardent la trace de cette intention. Pourquoi par exemple enseigner la grammaire à l'école primaire ? Parce que la maîtrise de la langue orale et écrite n'est optimale que si elle s'accompagne d'un savoir **sur** la langue elle-même, le savoir qu'on appelle « métalinguistique ». Postulat que l'on peut généraliser : mathématique, histoire, géographie, dessin, musique, chacune de ces disciplines construit un regard réflexif, un regard « méta » qui permet aux élèves, non seulement de maîtriser un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, mais aussi de prendre conscience de cette maîtrise pour l'améliorer encore.

De façon plus « transversale », les pédagogues ont beaucoup insisté sur la nécessité d'« apprendre à apprendre » plutôt que de se noyer dans l'accumulation de savoirs vite oubliés. Ils ont trouvé l'appui des psychologues pour qui la prise de conscience par l'enfant de son propre fonctionnement intellectuel, de « ce qui se passe dans ma tête quand je pense » (cf : exposition Piaget du Musée d'ethnographie) est l'une des clefs de ce qu'on appelle aujourd'hui la « métacognition ». Si l'élève prend explicitement conscience de ses difficultés d'apprentissage, il pourra d'autant mieux y remédier. En anticipant, en contrôlant, en ajustant, bref en régulant sa propre activité mentale, il en augmentera l'efficacité. Il se posera en extériorité de la situation d'apprentissage et pourra mieux la contrôler. Evidemment, les enfants n'ont pas tous les mêmes capacités réflexives. Mais voilà précisément l'enjeu : permettre à chacun de construire cette compétence essentielle, sous peine de voir se perpétuer

les inégalités d'accès à la connaissance. Car *accéder au statut de sujet*, c'est non seulement savoir, c'est surtout *savoir que l'on sait*. Pour Meirieu (1996, p.11), *savoir qu'on sait est tout autre chose que savoir, puisque, quand on sait que l'on sait, on peut utiliser ce que l'on sait sans attendre qu'on nous le demande*.

La Rénovation genevoise fait elle aussi ce pari : penser son propre apprentissage serait gage de lucidité et d'émancipation. Dans son bilan de l'an 1 (*De l'activisme à la méthode*), Monica Gather Thurler affirme que *plusieurs équipes témoignent du fait que les enfants sont plus confiants et conscients de leurs difficultés, arrivent à faire des choix de travail pour améliorer leurs compétences* (p.27). De son côté, le Service de la recherche en éducation innove en soumettant aux élèves de 6^e primaire un questionnaire intitulé « Comment j'apprends ? ».

Apprendre sans maître d'école

Comment alors expliquer ce paradoxe : au moment même où l'école découvre (ou met en pratique) les délices de la métacognition et de la prise de conscience, on souhaite ailleurs s'en débarrasser. Ou plutôt : on semble le souhaiter. Revenons en effet à notre article initial : pourquoi donc vouloir apprendre [le snowboard] sans avoir le « *sentiment d'apprendre* » ? Pour deux raisons, fort différentes l'une de l'autre nous allons le voir.

D'abord, « apprendre » est trop pénible. Selon un moniteur, « *l'image que les jeunes se font du snowboard, c'est que c'est facile, alors que le ski, ça s'apprend* ». Insistons sur l'équation : si quelque chose s'apprend, c'est que c'est difficile ; si c'est facile, pas besoin d'apprendre. Une question se pose alors : comment, dans ces conditions, définit-on le verbe « apprendre » ? C'est là qu'intervient notre seconde explication, décisive : « *Cela veut dire qu'il faut éviter toutes les situations de type scolaire* ». Qu'est-ce à dire ? « *Pas de rassemblements militaires, pas de tests, pas de médailles (...) On ne leur dit pas comment ils doivent faire et on ne leur parle pas de technique.* »

Ne sous-estimons pas ce glissement : si les jeunes préfèrent le snowboard, c'est que, dans leur esprit, c'est plus facile. Pourquoi est-ce plus facile ? Parce qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre. Pourquoi n'apprend-on pas ? Parce qu'on ne décompose pas chaque mouvement et qu'on n'encolonne pas les élèves sur deux rangs, en d'autres termes, parce qu'on n'a pas l'impression d'être à l'école, fut-elle l'Ecole suisse de ski.

Si l'école est faite pour apprendre et si l'école est ennuyeuse, c'est l'idée même d'apprentissage qui devient rébarbative. En fait, on veut bien « *apprendre le surf* », mais « *sans recevoir d'ordre* ». D'où le titre de l'article : « *apprendre le snowboard sans maître d'école* ». Sans professeur, mais avec un moniteur, c'est-à-dire « *un copain qui conseille et un leader incontesté pour sa compétence et son comportement* ». Tout le contraire de l'instituteur moyen, donc ! En fin de compte, on voit bien que c'est moins l'apprentissage comme tel qui est dénoncé que la « *forme scolaire* » de l'apprentissage, que la **scolarisation des apprentissages**.

La rupture n'est pas fortuite, elle est revendiquée. D'un côté, « *les cours de ski classiques* », variante alpestre de l'école de grand-papa : groupes homogènes, maître omniscient, décomposition et répétition des mouvements, verbiage explicatif, discipline de fer, bref une pédagogie « *contraignante et scolaire* ». De l'autre, une « *organisation souple* » orientée vers « *l'autonomie, le plaisir et le sens des limites* ». Les moyens ? Différenciation (« *Par thèmes : je veux progresser, je veux sauter, je veux tailler de belles courbes, j'ai envie de tout essayer* ») ; pédagogie de la réussite (« *Ne proposer que des situations positives, simples et ludiques qui mettent les jeunes en confiance* ») ; situations complexes et non-

linéarité (« *On ne dit pas 'on ne fera pas de saut tant qu'on ne saura pas tourner'* ») ; primat du résultat obtenu sur l'orthodoxie stylistique (« *Peu importe la façon dont on tourne, le tout est d'acquérir une certaine habileté. Pourquoi vouloir hiérarchiser une position plutôt qu'une autre quand on enseigne aux enfants ?* ») ; objectifs-obstacles (« *Ce banc, il y en a qui vont le passer en montant dessus, d'autres qui vont l'enjamber, l'essentiel c'est qu'ils le passent en se faisant plaisir. Et si on veut vraiment qu'ils franchissent un objectif donné, on va s'arranger en aménageant un terrain qui corresponde à cet objectif* »).

Le résultat fait la fierté des moniteurs : « *les groupes ne ressemblent en rien à ces classiques files d'enfants reproduisant chaque mouvement de leur prof* ». L'apprentissage est à la fois orienté et fondé sur la liberté et la responsabilité des participants. L'enseignement est « *rythmé par des niveaux d'autonomie* » ; en fin de cours, les jeunes reçoivent une « *attestation d'autonomie* ». Ces jeunes surfers, une fois sur les pistes, ne feront pas « *n'importe quoi* ». Ils seront attentifs aux dangers de la montagne, sauront maîtriser leur vitesse et respecter les autres amateurs de sports d'hiver.

Un enseignant sachant systématiser sans saucissonner est un bon enseignant...

En dernière analyse, on pourrait reprocher à nos jeunes surfers de caricaturer (voire de diaboliser) outrageusement l'univers scolaire. Force est toutefois de reconnaître que leur opprobre n'est pas sans rapport avec celle de certains chercheurs. Lorsque Philippe Perrenoud s'interroge sur *le sens du travail scolaire*, lorsque Michel Develay dénonce l'enseignement de *savoirs démontés*, coupés de leur origine et de leur signification profonde, lorsque Jean-Pierre Astolfi accuse l'école de donner les réponses avant même les questions, on se trouve à chaque fois confronté au même enjeu : comment faire de l'école un lieu de construction et de transmission de savoirs vivants et émancipateurs ? Comment en faire l'instrument d'une diffusion systématique de la connaissance, sans transformer cette dernière en objets morts et éclatés, sans la « saucissonner » en tranches si fines qu'elle en perd toute saveur et toute valeur nutritive ?

Revenons à l'éducation physique. Comme l'affirme Daniel Bain (1996), cette discipline peine à se défaire de son misérable statut de « branche tertiaire » dans l'école publique (loin derrière les « branches principales », loin aussi de « branches secondaires » comme la géographie ou l'histoire). Cette situation est regrettable à deux égards au moins : d'abord, on sous-estime son apport dans le développement global des enfants ; ensuite - et c'est l'objet de ce texte - on ignore un gisement de pratiques et d'analyses théoriques qui peuvent contribuer à éclairer les enjeux scolaires les plus généraux, les plus « transversaux ».

Prenons deux exemples :

1. Dans le domaine des **finalités**, on sait que l'école a pour mission d'équiper tous les élèves d'un ensemble de compétences nécessaires à leur vie de futur citoyen. Mais comment passer des déclarations de principe à leur opérationnalisation ? L'éducation physique fournit une excellente illustration des dilemmes rencontrés. Si l'objectif est que tous les élèves sautent 4 mètres en longueur et plongent des 3 mètres en fin de 6^e primaire, comment ne pas « fabriquer de l'échec » avec les enfants qui n'iront ni si loin, ni si haut ? Comment ne pas pénaliser les « petits gros » au profit des « grands minces » ? En changeant d'objectif, évidemment. Mais si l'on abandonne la performance sportive au profit du bien-être et de l'équilibre personnel, ne risque-t-on pas de renoncer trop complaisamment à toute ambition d'enseigner ? Car, pour le dire

très vite, il y a deux façons d'émanciper l'enfant pataud : l'inciter à décoller son « image de soi » de ses performances sportives ou... l'aider à sauter plus haut !¹

2. Dans le domaine des **moyens**, l'« objectif-obstacle » et la « situation-problème » sont au cœur de la didactique des sciences ou de la mathématique. Comme on l'a vu, les mêmes concepts ont leur utilité dans d'autres espaces : sur les pentes enneigées, mais aussi à la piscine ou sur le stade d'athlétisme. Avantage non négligeable : ils s'y incarnent dans des dispositifs matériels immédiatement visibles, palpables, saisissables. Lorsqu'un enfant apprend à marcher, la « zone proximale de développement » perd une partie de son mystère et peut presque se mesurer avec le double-mètre. La distance qui sépare les mains de l'adulte de celles de l'enfant permet en effet d'identifier les compétences du second nommé. L'ajustement optimal de cette distance sera en outre le gage d'un apprentissage réussi. Si nos mains sont trop éloignées, l'enfant ne « se lancera » jamais. Si elles sont trop rapprochées, si elles sont trop prévenantes, trop omniprésentes, comment fera-t-il pour s'en détacher ? Seule une distance optimale, une « zone proximale » provoquera la bonne stimulation. Nous sommes ici aux prises avec le paradoxe fondateur de l'éducation : comment aider l'autre à se libérer de notre influence, comment « étayer » tout en « désétoyant » ?

Philippe Meirieu utilise parfois cette image : si l'école s'était mise en tête d'apprendre la marche aux enfants, nombreux seraient les humains quadrupèdes ! Comment en effet s'y prendrait-elle ? Comme à son habitude : réunion d'experts, formulation d'objectifs et de sous-objectifs d'apprentissage, planification linéaire sur l'ensemble de la scolarité élémentaire (lever le pied le gauche en 1^e enfantine ; le pied droit en 2^e enfantine ; mettre un pied devant l'autre en 1^e primaire, mais sans lever les bras ; faire la même chose en 2^e primaire en levant les bras, etc.) ; construction de séquences didactiques appropriées ; élaboration de documents de référence ; leçons d'une heure hebdomadaire sous forme d'exposés théoriques sur la cinétique et la coordination des mouvements ; exemples et exercices pratiques ; évaluation notée ; certification en cas de réussite et redoublement en cas d'échec.

Evidemment, cette satire est injuste. Mais elle n'est pas dénuée de sens. Les nouvelles approches didactiques et pédagogiques sont toutes à la recherche d'une approche plus globale des apprentissages, une approche qui inscrive l'entraînement « technique » dans des activités complexes, fonctionnelles et - surtout - significatives.

L'éducation physique, discipline en plein renouveau, cherche elle à se débarrasser d'un héritage fondé sur le culte de la performance, la répétition de gestes calibrés, la discipline paramilitaire. Un récent numéro de la revue *Education physique à l'école* aborde l'enseignement des sports de glisse en général et du snowboard en particulier avec des postulats sans ambiguïté : stimuler et exploiter la curiosité et les questions des élèves (« *un enseignement omniprésent peut réduire la créativité à néant* ») ; problématiser les situations (« *développer des stratégies permettant de résoudre des problèmes* ») ; renoncer aux prescriptions motrices (« *ne pas tendre à inculquer des positions corporelles et des formes techniques données* »). Des postulats qui devraient certes trouver un écho dans nos classes blanches et autres sorties luges. Mais des postulats qui sont sans aucun doute transférables, d'une part dans la salle de gymnastique (de jeu ou de rythmique), d'autre part dans la salle... de classe.

¹ Les deux idées ne sont évidemment pas exclusives, mais complémentaires. Comment construire un bon « rapport au corps » : en sachant nous accepter tel que nous sommes, mais sans pour autant nous y enfermer. Problématique qui, si on la transfère à la lecture, prend des allures de débat de société : un enfant mauvais lecteur, faut-il le respecter dans sa différence, ou tout faire pour l'en sortir ? Et comment s'y prendre ? Je ne peux ici que renvoyer aux travaux de Philippe Meirieu sur le postulat d'éducabilité et l'impossible « fabrication » de l'autre.

Sources

- Estrade, Brigitte (1996). Le snowboard sans maître d'école, in : *Libération* (9-10 mars), p.21
- Hotz, Arturo (1996). Sports de neige, sports de glisse. L'art de gérer le (dés)équilibre, in : *Education physique à l'école*, 6, pp.19-22
- Tanette, Sylvie (1996). Avoriaz, la Mecque du snowboard, in : *Le Nouveau Quotidien* (14 mars), p.27

Pour en savoir plus...

- Allal, Linda; Saada-Robert, Madelon (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, in : *Archives de psychologie*, 60, pp.265-296
- Bain, Daniel (1996). De la gymnastique à l'éducation physique et sportive : une didactique en évolution, in : *Education et Recherche*, 1, pp.5-7.
- Doudin, Pierre-André; Martin, Daniel (1992) *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie. Une revue de littérature*. Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques, cahier 92.9.
- Gautheron, Nathalie ; Maulini, Olivier (1995). Comment partir des intérêts des enfants pour leur donner progressivement accès à des attitudes et des compétences nouvelles ? L'exemple de l'éducation corporelle, physique et sportive, in : *Actes du Forum 1995 de 'enseignement primaire*, Genève, DIP.
- Joannisse, Robert (1996). L'articulation formation et recherche en éducation physique, in : *Education et Recherche*, 1, pp.8-25.
- Meirieu, Philippe (1996). *Le maître : de la transmission à la médiation*. Paris, Entretiens Nathan.
- Perraudau, Michel (1996). *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*. Paris, A.Colin.
- René, Bernard-Xavier (1993) La gestion médiatisée des différences, in : Cardinet, Jean et al. *Education physique et différenciation pédagogique*. ASEP, pp.61-91

Pour faire référence à ce texte :

Maulini O. (1996). *Apprendre sans le savoir? De la forme scolaire en général, de l'éducation physique en particulier et de l'enseignement du ski pour illustrer*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.