

## LE TRANSFERT D'APPRENTISSAGE EN QUESTION

Eric Dugas

Université Paris Descartes  
UFR STAPS  
1, rue Lacretelle  
75015 Paris  
eric.dugas@free.fr

---

**Mots-clés :** *transfert d'apprentissage, logique interne, éducation physique, jeux, sports.*

**Résumé.** *Au sein de la sphère éducative, et particulièrement en Education physique et sportive (EPS), le transfert d'apprentissage est une notion qui est source de questionnements, de suspicions, de controverses, et beaucoup de théories s'affrontent à son sujet. Pourtant, les enseignants d'EPS mettent en place des situations d'apprentissage moteur qui influencent les conduites motrices des pratiquants et donc, tendent ainsi à les transformer. Dans ce contexte éducatif, le phénomène du transfert d'apprentissage devrait être placé au cœur des problèmes de l'éducation physique, car l'influence des comportements antérieurs dans l'accomplissement moteur présent est capitale. Cet article tente d'apporter des réponses en proposant des expériences de terrain qui mettent à l'épreuve des faits le phénomène du transfert au sein des pratiques ludomotrices.*

---

### 1. Introduction

Notre monde étant en perpétuelle transformation, l'adaptation à différentes situations sociales est cruciale. Dans ce contexte mouvant, le mécanisme du transfert des apprentissages constitue, pour certains psychologues de l'Education, un mécanisme cognitif d'adaptation essentiel (Tardif, 1999). A tel point que « *si les apprentissages réalisés par un individu ne sont pas transférables, ce dernier est condamné à un éternel recommencement face à des tâches analogues* » (Tardif, 1999, p.15). Si bien, que le phénomène du transfert des apprentissages devrait être placé au cœur des problèmes de l'éducation. En effet, pour cet auteur, un des rôles assignés à l'école serait d'assurer de façon dynamique le développement de connaissances et des compétences spécifiques que les élèves pourraient par la suite généraliser et surtout transférer en dehors des enceintes de l'école. Dans cette perspective, les enseignants mettent en place des situations d'apprentissage qui influencent les conduites des pratiquants et tendent ainsi à les transformer. Cela sous-tend l'influence de l'action passée dans le cours de l'action présente. Dans ce contexte éducatif, l'objectif essentiel de l'enseignement serait alors de fournir des habitudes transférables (Reuchlin, 1977). Et transférer c'est aussi apprendre ; c'est la condition d'un apprentissage et non pas son résultat (Astolfi, 2002).

Mais comme le souligne Astolfi (2002), le modèle de la psychologie cognitive est plutôt sceptique sur cette notion. De manière plus générale, le concept du transfert est peu ou mal connu. Beaucoup d'interrogations demeurent et de nombreuses théories se sont affrontées sur les mécanismes sous-jacents du transfert d'apprentissage depuis le siècle dernier (approche analytique et globaliste, etc.). Pourtant de nombreux travaux ont été réalisés en psychologie expérimentale au cours du siècle dernier (Thorndike, 1927 ; De Montpellier, 1964 ; Oléron, 1964, etc.). Ces expériences portaient principalement sur les effets de transfert. Or, en éducation physique et sportive (EPS), les enseignants recherchent continuellement l'influence des comportements antérieurs dans l'accomplissement ludomoteur présent. L'effet de l'apprentissage ainsi recherché se nomme le *transfert d'apprentissage*. De fait, en EPS on ne se polarise pas essentiellement sur des mécanismes exclusivement cognitifs pour étudier le transfert mais sur la totalité de l'individu

agissant. C'est-à-dire dans une perspective moniste du sujet : les *conduites motrices* des élèves se transforment-elles au cours selon le type d'apprentissage effectué ?

De façon pratique, il y a transfert lorsqu'un apprentissage modifie en le facilitant, ou au contraire en interférant avec lui, l'un autre apprentissage, et ce, qu'il le suive ou qu'il le précède (Fraisse, 1963 ; Oléron, 1964). Pour certains spécialistes, le transfert d'apprentissage se définit par l'influence d'un apprentissage antérieur sur l'acquisition d'une habileté nouvelle (Famose & Durand, 1988). Pour d'autres, spécialistes de l'action motrice, ce phénomène se caractérise par une définition opérationnelle, empruntée à la psychologie expérimentale, qui envisage ce concept comme étant « *l'effet que l'on constate quand l'exécution d'une activité modifie de façon positive ou négative, l'accomplissement d'une activité nouvelle ou la reproduction d'une ancienne* » (Parlebas, 1999, p. 428 [1981]).

En prenant comme point d'encrage ces définitions, nous pouvons admettre que le transfert peut être soit positif, soit négatif ; ainsi, dans le cas où l'influence d'un apprentissage serait favorable, on parlera de « facilitation » ou de transfert positif ; dans le cas contraire, « d'inhibition » ou de transfert négatif. Dans ces deux cas, le transfert peut être rétro-actif (influence d'une tâche nouvelle sur une tâche antérieure) ou pro-actif (l'exécution d'une tâche modifie l'accomplissement d'une nouvelle tâche). Dès lors nous pouvons réinvestir la notion de transfert d'apprentissage au sein de l'EPS, car ce concept revêt une importance capitale dans tout apprentissage moteur d'activités physiques et sportives (APS). En effet, toute procédure pédagogique est mise en œuvre pour améliorer l'efficacité motrice des élèves. Or, ceux-ci ne progressent que s'il existe une influence favorable de l'activité passée dans l'action présente. Sans la persistance d'une telle influence, les conduites motrices des élèves n'évolueraient pas et seraient à reconstruire perpétuellement. Ainsi, la notion d'apprentissage n'aurait plus de sens et les progrès rendus impossibles. Il nous paraît étonnant que certains mettent en doute l'existence du transfert d'apprentissage tel qu'il est défini ici. D'ailleurs, dans le champ disciplinaire de l'EPS, les textes officiels paraissent limpides à ce sujet, et ce depuis quelques années déjà : l'enseignant doit « *habituer les élèves à identifier des similitudes ou des proximités entre des situations d'apprentissage présentant des caractéristiques communes fortes ; ainsi, il vise d'éventuels réinvestissements de compétences et de connaissances.* » (Programmes de 3<sup>ème</sup>, BO n°10, 15 Octobre 1998). Malgré ces injonctions, la notion de transfert d'apprentissage est loin d'être légitimée aussi en EPS ; elle est source de suspicions et de controverses, alors que le transfert, s'il existe, serait un processus dont les effets présenteraient un intérêt fondamental du fait qu'ils seraient à la source des transformations et des progrès des apprentissages moteurs. Nonobstant, il est vrai que les mécanismes sous-jacents du transfert, s'il existe, ne sont pas évidents à mettre au jour ; par exemple, Durand, Famose & Bertch (1986) dans une expérience sur l'apprentissage d'une tâche d'anticipation-coïncidence (envoyer une balle à l'aide d'une crosse dans une cible fixe) ont montré que le transfert n'aura lieu que si la manipulation de la difficulté de la tâche ne portait que sur certaines dimensions fondamentales telles que l'incertitude spatiale. Autrement dit, la manipulation de l'incertitude spatiale facilite le gain de l'apprentissage pour cette tâche.

Le problème est posé : qu'est-ce qui se transfère ? Un élément, une situation, des principes ou méthodes, des règles d'action ? Est-ce un processus de généralisation et d'abstraction qui n'a que des référents théoriques sans administration par la preuve ? De surcroît, les expériences de terrain mettent plutôt en évidence l'existence du phénomène de transfert que sa nature : autrement dit, le problème du transfert est davantage étudié sur le plan des situations motrices que sur celui des processus sous-jacents. Les recherches *in vivo*, c'est-à-dire sur la réalité des apprentissages en EPS, dévoilent généralement les mécanismes sur-jacents (les situations motrices) du transfert d'apprentissage et non les phénomènes sous-jacents (processus d'apprentissage). Ce qui nous conduira à être prudent quant à nos interprétations et d'éviter ainsi des conclusions trop hâtives. Effectivement, les processus sous-jacents du transfert d'apprentissage restent complexes à détecter ; des mécanismes affectifs, cognitifs, de décisions motrices, de type bio-mécaniques ou de représentations peuvent expliquer les phénomènes du transfert. De fait, les recherches qui vont être présentées dans ce texte se sont davantage attachées à explorer les phénomènes de transfert d'apprentissage en comparant expérimentalement les progrès moteurs des sujets en fonction de différents types de situations motrices.

## 2. Transfert au sein d'activités physiques collectives

En EPS, la notion de transfert est souvent abordée implicitement dans une succession de séquences progressives spécifiques à une même activité (transfert intraspécifique). Il est étonnant de remarquer qu'il est très peu exploité, voire contesté dans une configuration où la pratique d'une activité peut engendrer des progrès dans l'accomplissement d'une autre (transfert interspécifique). Cependant, une telle orientation n'est pas à négliger. Elle soulève des interrogations pratiques sur les choix des activités et sur le contenu des séances pour répondre aux objectifs visés en éducation physique.

Afin de soumettre ces transferts à l'épreuve des faits, deux premières expériences de terrain ont été planifiées en EPS (Dugas, 2004 ; Parlebas & Dugas, 2006). L'organisation de ces expériences place au-devant de la scène la *logique interne* de la situation motrice dans laquelle s'insère le pratiquant. Nous définissons par logique interne « *système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante* ». (Parlebas, 1999, p. 216 [1981]).

L'organisation d'une première expérience a rendu nécessaire la constitution de dix groupes (classes de cycles 3 de l'école primaire, CM1 et CM2) composés chacun de 24 élèves pouvant être considérés comme comparables (âge, sexe, niveau scolaire, niveau ludomoteur, niveau socioculturel).

Comme le dévoile le tableau 1 *infra*, L'expérience s'est déployée sur six semaines dont quatre semaines étaient consacrées au cycle d'apprentissage (8 séances). Enfin, l'agencement des pré-tests et des post-tests a été systématiquement organisé pour tester l'influence des sports collectifs sur les jeux traditionnels (jeux collectifs non institutionnels) et, réciproquement l'influence des jeux sur les sports.

Tâche Groupes	Pré-test Phase I	Cycle d'apprentissage Phase II	Post-test Phase III	Ecart (Note / 40)
Groupe Exp A1 (n = 22)	SCO 16,61	Sports collectifs (Pédagogie ludique)	SCO 19,51	+2,90 (**)
Groupe Exp A2 (n = 23)	SCO 17,88	Sports collectifs (Pédagogie signifiante)	SCO 22,91	+5,03 (**)
Groupe Exp B1 (n = 23)	SCO 16,88	Jeux traditionnels (Pédagogie ludique)	SCO 20,54	+3,67 (**)
Groupe Exp B2 (n = 24)	SCO 18,11	Jeux traditionnels (Pédagogie signifiante)	SCO 23,56	+5,45 (**)
Groupe Exp C1 (n = 24)	JT 16,60	Jeux traditionnels (Pédagogie ludique)	JT 19,46	+2,86 (**)
Groupe Exp C2 (n = 24)	JT 17,24	Jeux traditionnels (Pédagogie signifiante)	JT 21,93	+4,69 (**)
Groupe Exp D1 (n = 23)	JT 20,74	Sports collectifs (Pédagogie ludique)	JT 23,70	+2,96 (**)
Groupe Exp D2 (n = 23)	JT 16,70	Sports collectifs (Pédagogie signifiante)	JT 21,24	+4,55 (**)
Groupe Témoin E1 (n = 24)	SCO 14	activités d'Athlétisme	SCO 13,27	- 0,73 (NS)
Groupe Témoin E2 (n = 23)	JT 16,38	activités d'Athlétisme	JT 15,38	- 1 (NS)

\*\* résultat significatif à .01- NS résultat non significatif.

SCO : sports collectifs - JT : jeux traditionnels par équipe.

**Tableau I :** résultats des dix groupes en pré-test et post-test (moyenne des notes sur un maximum de 40 points).

Les résultats, par la présence ou l'absence d'un transfert, ont révélé que les activités physiques et sportives appartiennent à des domaines d'action différenciés. Soit, il existe un

transfert, du fait des traits majeurs de logique interne communs entre les sports et les jeux traditionnels collectifs (duels d'équipes, objet médiateur, espace délimité en gymnase). Soit, il n'y a pas de transfert, par exemple entre les jeux sportifs collectifs, sièges de relations motrices opératoires entre les participants, et certaines activités d'athlétisme réalisées en solo (courses en couloirs, sauts et lancers) ; ce constat atteste de la présence de deux univers ludomoteurs contrastés selon leurs traits fondamentaux de logique interne.

Un autre facteur a été testé pour la mise en évidence des phénomènes de transfert d'apprentissage : la modalité pédagogique. En situation dite de « pédagogie ludique », l'enseignant organise la séance, rappelle les règles et assure la régulation relationnelle mais ne propose aucun accompagnement didactique. En revanche, en situation de pédagogie dite « signifiante », il suscite la réflexion des élèves sur leur mode opératoire, sur les stratégies les plus efficaces, sur les façons de se démarquer et de favoriser le jeu des partenaires, sur la nécessité de « lire » le comportement des autres joueurs afin d'apprendre à anticiper et à préagir (Parlebas & Dugas, 2006).

La première modalité, la pédagogie ludique, permet de constater des transferts positifs. Ainsi, les faits sont-ils compatibles avec l'interprétation selon laquelle l'intervention didactique précise et très structurée de l'enseignant auprès des élèves est nécessaire mais non indispensable. Ce point de vue ne sera sûrement pas partagé par l'ensemble des didacticiens de l'éducation physique ; pourtant, pourquoi ne pas supposer que des enfants agissants soient capables eux-mêmes d'intérioriser des principes moteurs et de produire progressivement des comportements efficaces et adaptés ? Cependant, d'autres spécialistes de l'éducation indiquent que « *Les situations d'apprentissage peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique* » (Meirieu 1997, p. 191). L'enjeu éducatif est donc de taille et ce fait soulève de nouvelles interrogations au sein du système scolaire : ne peut-on obtenir un apprentissage significatif indépendamment de l'intervention didactique de l'enseignant ? En d'autres termes, est-il possible de réaliser des progrès moteurs dans le cadre d'un apprentissage informel (Dugas, 2004) ?

L'enfant placé au centre de l'action motrice devient un acteur prépondérant de l'organisation et de la production des conduites motrices à engager. En agissant, l'enfant peut améliorer ces capacités à détecter des informations pertinentes qui lui permettront de s'adapter aux contraintes de la situation. Le jeu, en lui-même, est riche d'enseignement, sans recourir, de manière forte, à un enseignement particulier. Dans ce contexte, la logique interne d'une activité, se révèle être un facteur important à prendre en compte dans les processus d'apprentissage. Les conduites motrices se développent aussi dans la matrice de l'activité pratiquée. Autrement dit, en dehors de procédures didactiques précises, un apprentissage peut être efficace. On serait tenté d'ajouter que cette mise en œuvre ne peut guère se faire en dehors d'une démarche réfléchie et experte de l'enseignant : généralement, si les « *apprentissages sont transférables, mais que leur transfert d'une activité à une autre se produit d'une manière rigide et peu réfléchie, leur reprise dans une nouvelle activité peut donner lieu à des erreurs regrettables, voire dommageables* » (Tardif, 1999, p. 15). Et là, le rôle de l'enseignant est primordial pour aiguiller et faciliter le transfert d'apprentissage. A ce propos, la seconde modalité pédagogique affirme de façon très significative que l'intervention active de l'enseignant se révèle être un facteur qui facilite considérablement la production des conduites motrices. En d'autres termes, une pédagogie fondée sur une attitude réflexive des principes moteurs d'exécution favorise la compréhension des structures perceptivo-motrices et la réalisation des conduites motrices des sujets.

### **3. Transfert au sein d'activités physiques individuelles**

Sur le canevas de la précédente, une seconde expérience - constituée de sept groupes d'élèves (classes du cycle 3 de l'école primaire) - a testé le transfert en situation de parcours d'obstacles, selon que celui-ci est répété en huit séances à l'identique, ou modifié à chacune des séances. L'objectif principal de cette autre recherche est d'évaluer le rôle de la variable « *incertitude informationnelle issue du milieu extérieur* » au cours d'apprentissages dans lesquels l'élève agit en solo. On constate que la répétition d'un même parcours tend à améliorer très significativement la performance. Quand il s'agit d'assurer une performance dans un milieu

physique dénué d'incertitude, il va de soi que l'apprentissage fondé sur la répétition est le plus efficace.

Le transfert intra-spécifique se révèle ici déterminant. Cependant, la présentation au final d'un parcours nouveau provoque de meilleures performances parmi les pratiquants habitués à changer de parcours. Apprendre dans des situations changeantes favorise l'*adaptabilité motrice*. La planification de cette expérience, au même titre que la précédente, dévoile en premier lieu, le rôle majeur à accorder, dans les recherches en EPS, à l'étude de la logique interne des pratiques physiques qui est directement liée à l'activité des participants. Toute action étant par définition toujours située, cela suppose, de prime abord, une analyse spécifique du contexte pour comprendre comment s'organise l'action motrice de l'individu.

D'ailleurs, une expérience de terrain récente effectuée par un autre chercheur auprès cette fois d'étudiants sportifs (Collard, 2005) dévoile, que des pratiquants d'activités physiques en solo distinctes, gymnastes et nageurs, peuvent avoir des liens étroits dans leur logique d'accomplissement moteur. L'analyse factorielle des correspondances (AFC) révèle, sur le premier facteur, une opposition entre les conduites motrices aquatiques des gymnastes et des nageurs et celles des spécialistes de sports collectifs et de sports de combat. En immergeant de façon originale ces sportifs dans l'eau avec d'une part, des lunettes de natation rendues complètement opaques, et d'autre part, aucune information tactile provenant du pourtour du bassin, on s'aperçoit que les conduites de déplacements aquatiques sont similaires pour les gymnastes et les nageurs. Qu'il s'agisse de dévier le moins possible latéralement, de traverser le bassin avec des palmes, sur le dos, bras tendus et par ondulation, ou encore d'évoluer sur le ventre, les mains le long des cuisses en se propulsant entièrement sous l'eau, les conduites motrices des deux sous-populations sont en conjonction. Pourtant les nageurs et les gymnastes n'utilisent pas le même environnement (eau et agrès) pour évoluer, ni les mêmes techniques motrices pour être efficaces, mais ils accomplissent une conduite motrice similaire. En effet, ces pratiques possèdent certains traits communs majeurs de logique interne : un milieu stable est standardisé et un milieu dépourvu d'adversaires directs. De surcroît, contrairement aux duellistes des activités d'opposition collectives ou même aux athlètes du 100 mètres, les gymnastes et les nageurs explorent continuellement un espace arrière qu'il leur est plus familier (rapport à l'espace). Le milieu aquatique tout comme le milieu gymnique recherche donc plutôt la centration sur soi alors que, comme il a été stipulé plus haut, les jeux d'opposition conduisent à se décentrer en prenant conscience des autres acteurs du jeu.

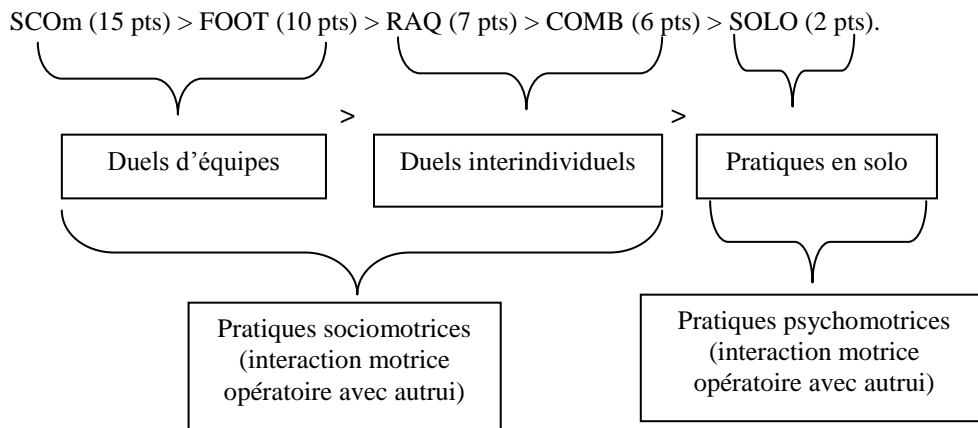
Par ailleurs, les résultats de l'AFC montrent bien qu'une aisance aquatique n'est pas synonyme de haute performance motrice. Dans l'activité natation, activité dénuée d'incertitude, « *des facteurs anthropométriques (taille, poids, envergure, densité graisseuse, etc.) peuvent intervenir dans le rendement de nage, et fausser l'estimation des conduites motrices proprement dites.* » (Collard, 2005, p.14). En synthèse, l'action motrice dans le milieu aquatique permettrait une meilleure adaptation et une meilleure transformation des conduites motrices, alors que des données biomécaniques et physiologiques expliqueraient davantage les performances sportives.

#### **4. Transfert et domaines d'action**

Récemment (Dugas, 2009, en cours de publication), une nouvelle expérience a été réalisée avec des étudiants sportifs issus de l'UFR STAPS (faculté du sport) de l'Université Paris Descartes, pour vérifier la force de l'analyse de la logique interne. La question était de savoir si la pratique d'un sport collectif original mais peu connu, le tchoukball, paré de certains traits de logique interne différents de ceux des sports collectifs classiques, favorisait la réussite des pratiquants de sports collectifs, basket-ball, handball, volley (SCOM, jeux avec les mains) et football (FOOT) au détriment des pratiquants de sports individuels, gymnastes, nageurs, athlètes (SOLO) ou interindividuels, sports de combat (COMB) ou de raquettes (RAQ). Le tchoukball est un duel d'équipes médié par une balle qui doit toucher le sol, à la suite d'un rebond sur un « cadre », pour marquer un point. Contrairement aux sports collectifs classiques (football, rugby, handball, basket-ball), les joueurs ne peuvent pas intercepter les passes ni les tirs de leurs adversaires. Ces traits de

logique interne rapidement esquisser témoigne d'une originalité praxique peu commune qui peut même, à première vue, désarçonner les spécialistes des sports collectifs précités.

Sur l'ensemble des rencontres, le classement final, lié au système de score choisi, est sans réelle surprise : par ordre décroissant, nous obtenons le classement suivant :



[« > » signifie « mieux placé que »].

**Figure 1 : Classement final du tournoi de tchoukball par ordre décroissant.** La victoire vaut 2 points (pts), le match nul, 1 pt et la défaite 0 pt. Les pratiques de duels d'équipes ayant des traits majeurs communs de logique interne d'avec le tchoukball sont placées aux deux premières places.

A l'issue des rencontres organisées sous forme d'un tournoi (avec matchs aller-retour), on observe que les étudiants pratiquant des sports collectifs de petits terrains (hand, volley, basket) s'adaptent avec plus de facilité que les autres participants, suivis de près par le groupe des « footballeurs ».

En revanche, les pratiquants « en solo » du champ de la psychomotricité (gymnastes, nageurs ou athlètes) occupent la dernière place. Les traits communs de logique interne entre les sports collectifs et le tchoukball l'emportent, en dépit de l'originalité praxique de tchoukball.

L'ensemble des résultats de ces expériences de terrain confirme une nette séparation entre les domaines d'action où l'individu agit seul dans son espace d'accomplissement et lorsqu'il interagit de façon instrumentale avec le ou les autres participants. Ce dernier domaine est plus le siège de repères extéroceptifs liés à l'interaction motrice avec autrui que de repères proprioceptifs liés à la centration sur soi. En somme, ce qui semble se transférer, ce ne sont pas des habiletés motrices ou des techniques sportives trop spécifiques pour être véritablement transférables. En situation de *un contre un*, un dribble réalisé au basket-ball, n'est pas un dribble exécuté au football. En revanche, la situation globale du duel interindividuel médié par un ballon revêt un type d'action motrice similaire. Ainsi, selon le type d'actions motrices sollicité, l'apprentissage entre deux pratiques peut être facilité, inhibant ou inexistant. Par exemple, nous avons observé que le transfert est positif entre certains jeux et sports collectifs : les conduites motrices peuvent être transférables car à espaces différents, à techniques et habiletés différentes, on observe des conduites similaires et des *principes* d'exécution motrice qui se ressemblent (feinter, esquiver, intercepter, prendre les espaces et les intervalles, se démarquer, marquer, manier et conduire un objet, s'opposer à un adversaire direct pour le dépasser, être en soutien, etc.).

En synthèse, si l'on parle d'exercice ludomoteur cela renvoie plutôt à la technique corporelle au sens strict du terme ; si l'on parle de tâche ludomotrice cela renvoie davantage à l'habileté motrice. Alors que si l'on parle de situation ludomotrice, *a fortiori* éducative, l'expression « conduite motrice » est plus appropriée car elle est davantage englobante et surplombante que le concept précédent d'habileté motrice (Dugas, in Bordes, Collard & Dugas,

2007). Enfin, « un sujet ne possède pas un corps. Il est un corps. En parlant des conduites motrices du sujet, on évite le piège du dualisme caché sous le vocabulaire du corps » (Warnier, 1999). Si bien que la répartition en plusieurs *domaines d'action*<sup>1</sup> (Parlebas, 1999, p. 103) de différentes situations motrices semble féconde pour envisager une programmation raisonnée des activités physiques pratiques ludomotrices en EPS. Les résultats révèlent ainsi tout l'intérêt à prendre en compte, dans le cadre d'une programmation, l'organisation des différentes formes sociales de pratiques physiques, c'est-à-dire le degré d'institutionnalisation, les espaces sociaux et l'encadrement de ces pratiques. En effet, l'existence d'un transfert réciproque entre les jeux traditionnels et les sports collectifs montre que si le sport se différencie fortement du jeu traditionnel par son degré d'institutionnalisation, il peut se rapprocher de ce dernier dans les types d'action motrice accomplis. Cela incite donc à ne pas rejeter dans l'ombre les pratiques extérieures au cadre sportif compétitif, mais à leur donner toute leur place dans le cadre d'une éducation physique scolaire.

## 5. Vers une programmation pertinente des activités physiques et sportives

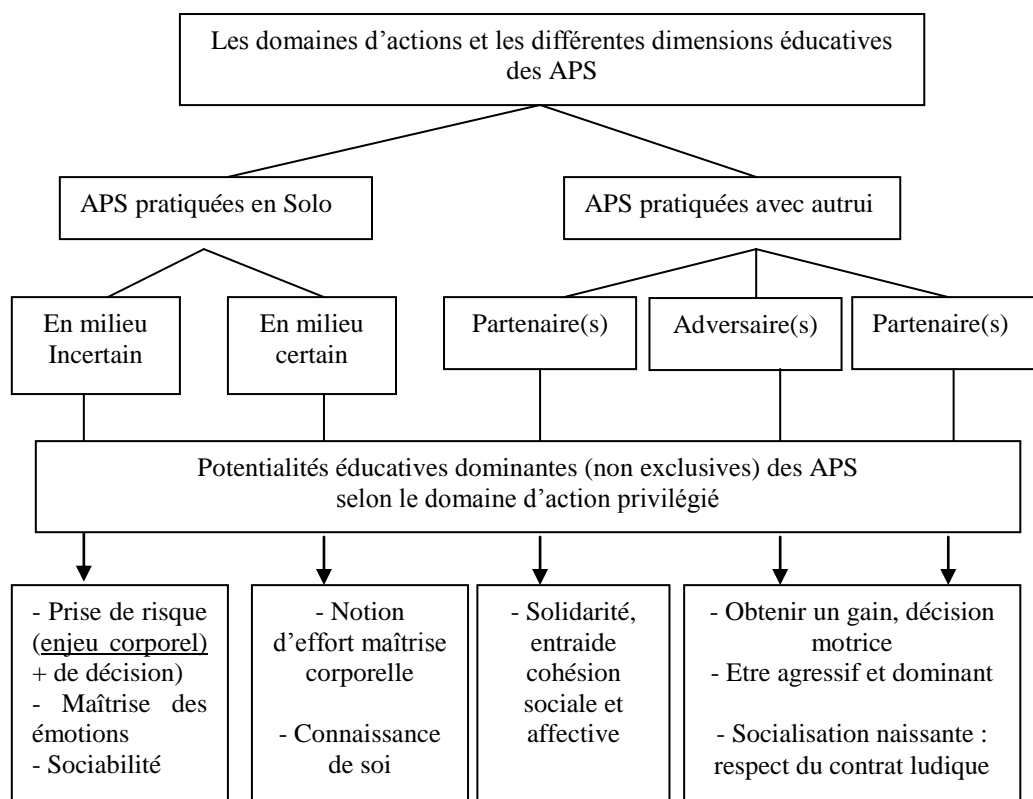
Envisager une programmation selon le type d'actions motrices revient à analyser la logique interne des activités physiques choisies et les potentialités éducatives qu'elle produit en adéquation avec les objectifs visés. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la classification de Parlebas (1976 [1968]) qui organise les situations motrices en classes distinctes selon des traits de logique interne, tout en respectant les *critères* pertinents d'une classification scientifique (notamment l'exclusivité, l'équivalence, l'exhaustivité).

De façon opérationnelle, l'auteur retient trois critères qui expriment le rapport indissociable qu'entretient l'individu agissant avec l'environnement humain et physique : dans cette perspective, la classification se bâtit autour de trois critères distincts, combinés par leur présence ou leur absence : « interaction praxique avec partenaire(s) (P) », « interaction praxique contre adversaire(s) (A) » et « incertitude (I) issue de l'environnement physique » tel qu'il est perçu par le pratiquant. Ce dernier critère correspond à une interaction praxique avec l'environnement rendue nécessaire par son caractère incertain. « *Les différentes combinaisons de ces 3 traits distinctifs donnent naissance à 8 cas possibles, traités ici comme les 8 sous-ensembles d'un ensemble à 3 éléments organisés par la relation d'inclusion. On obtient le simplexe S<sub>3</sub>, à structure de treillis, qui détermine un ordre partiel sur les 8 sommets.* » (Parlebas, 2008, p. 89).

Pour rendre plus opérationnelle cette classification en huit classes dans le cadre de l'EPS, nous la réduisons en cinq domaines d'actions bien distincts (cf. figure 2 *infra*). De ce fait nous passons d'une classification de type scientifique à une autre de type fonctionnel, souvent moins rigoureuse, mais soucieuse de rester efficace pour les principaux acteurs de l'EPS, les professeurs et surtout les élèves (Dugas, 2006).

---

<sup>1</sup> Domaine d'action motrice : « *Champ dans lequel toutes les pratiques corporelles d'appartenance sont censées être homogènes au regard de critères précis d'action motrice.* »



**Figure 2 :** Potentialités éducatives dominantes mais non exclusives des APS selon le domaine d'action privilégié issu de la présence ou l'absence des trois critères de la classification de Parlebas. Les potentialités exprimées s'appuient sur les nombreux travaux et recherches réalisées en praxéologie motrice, en sociologie, en anthropologie, en psychologie sociale et en psychologie expérimentale [pour aller plus loin, lire entre autres, Parlebas (1999) et Bordes, Collard & Dugas (2007)].

De cette classification, nous pourrions ajouter une sixième classe jugée « hors classe » (eu égard à la classification initiale de Parlebas) au vu des critères retenus, mais qui a toute sa place dans le champ des pratiques ludomotrices : la classe des activités d'*expression* qui se distinguent tant par leur richesse que par leur singularité.

Les deux premières catégories se distinguent fortement des trois autres. En effet, les activités ludomotrices peuvent être scindées en deux grands domaines d'action opposés. D'un côté, les activités pratiquées en solo : planche à voile, surf, escalade de pleine nature, les courses en couloir, les sauts, les lancers, la gymnastique aux agrès, etc.). Il apparaît judicieux de scinder en deux catégories ces activités pratiquées en isolé en fonction de la part d'incertitude issue du milieu physique. D'un côté, le pratiquant atteindra l'excellence motrice (si c'est la compétence à atteindre) par une grande coordination motrice et/ou une grande dépense énergétique liées à des sensations à dominante proprioceptive (lancers, courses, escalade indoor, etc.). En revanche, dans un milieu physique empli d'incertitude (escalade en pleine nature; escalade indoor à vue, surf, kayak en rivière, etc.), le déchiffrement du milieu, la décision motrice, l'affectivité et l'émotion sont au cœur de l'action.

De l'autre côté, les activités pratiquées de façon opératoire avec d'autres pratiquants qui peuvent être des partenaires et/ou des adversaires (les sports collectifs, les activités de raquettes et de combat, etc.). La classification empirique de second niveau ainsi acquise ne possède plus entièrement la qualité d'exclusivité de sa devancière, mais elle conserve sa pertinence vis-à-vis des



objectifs éducatifs de l'EPS : l'essentiel étant que chaque catégorie possède un *trait dominant* (mais non exclusif) qui est en adéquation avec les connaissances et compétences visées en EPS.

Pour illustration, les textes officiels du collège (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008), compte tenu des caractéristiques et des spécificités des élèves, proposent quatre compétences propres à l'EPS. L'une d'entre elles est « *conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif* ». pour la satisfaire, il est précisé de « *rechercher le gain d'une rencontre, en prenant des informations et des décisions pertinentes, pour réaliser des actions efficaces, dans le cadre d'une opposition avec un rapport de forces équilibré et adapté en respectant les adversaires, les partenaires, l'arbitre.* ». Quels moyens choisir pour atteindre ces fins ? Les instances officielles répondent de façon restrictive par le choix exclusif des sports collectifs. Point de jeux traditionnels ou d'autres formes sociales de pratiques. Pourtant, si nous observons la classe des pratiques de notre classification dont la caractéristique commune est la présence d'interaction motrice opératoire avec autrui (avec des partenaires et des adversaires), l'enseignant pourrait puiser dans un panel beaucoup plus large de pratiques collectives. On en tirerait deux avantages non négligeables : d'une part, comme stipulé dans les textes, favoriser l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive. Ce dernier ne se réduit pas aux seuls sports collectifs. Et d'autre part, encourager une adaptabilité ludomotrice plutôt qu'une adaptation fermée et cloisonnée. Dans cette perspective, l'objectif de l'EPS est de faciliter la maîtrise des conduites motrices. Autrement dit, *l'expertise* de l'élève consisterait à viser l'adaptabilité motrice (s'adapter à s'adapter).

Ainsi, nous pourrions proposer un cycle d'apprentissage plus long (entre 15 et 20 séances) composé de plusieurs activités collectives d'opposition pour affermir davantage l'aisance motrice des élèves dans la compétence visée, tout en variant la culture physique de référence : par exemple, extraire dans le vivier des sports et de jeux collectifs (Handball, tchoukball, football, balle au capitaine, ultimate, Basket, le jeu des sept pierres, etc.) les pratiques possédant des principes d'action communs pour faciliter un transfert interspécifique, donc pour faciliter l'adaptabilité des conduites motrices.

## 6. Conclusion

L'ensemble de ces résultats, qui s'inscrivent dans des quasi-expérimentations en situation réelle, demande beaucoup de prudence dans leurs interprétations. En effet, nous avons bien conscience que de telles démarches s'exposent à l'intervention clandestine de certaines variables, difficiles à neutraliser ou à contrôler. Cependant, elles permettent une analyse concrète des apprentissages moteurs et de leurs effets, au sein de l'éducation physique. De surcroît, les recherches n'ont pas pris position à l'égard des mécanismes sous-jacents du transfert d'apprentissage, du fait des nombreux facteurs qui s'immiscent dans la réalisation de conduites motrices. Le champ d'investigation est vaste et montre la complexité du phénomène étudié ainsi que l'étendue des recherches à poursuivre.

Ces précautions prises, les résultats obtenus interviennent sur deux plans : sur celui de la recherche, ils permettent d'identifier des domaines d'actions distincts les uns des autres. Sur le plan des applications pédagogiques, ils proposent une répartition des activités physiques et sportives dans ces domaines d'action afin de fonder une programmation en accord avec les avancées de la connaissance. Autrement dit, l'étude de la logique interne des pratiques est riche d'enseignement car elle propose une réflexion plus approfondie sur le choix des activités physiques et sur le type d'apprentissage le mieux adapté aux objectifs poursuivis. En effet, une planification et une organisation de l'EPS demandent que l'on s'interroge sur les effets de transfert engendrés par l'ordre de succession temporelle des pratiques physiques choisies.

En définitive, la démarche expérimentale n'est pas une voie sans embûche ni sans controverse, mais elle permet la mise à l'épreuve contrôlée de certaines hypothèses et conceptions relatives à l'apprentissage moteur. A ce titre, elle peut devenir un ferment du développement de l'éducation physique scolaire.

## 7. Références et bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2002). Actualité du transfert. *Cahiers pédagogiques*, 408, 9-10.
- Bordes, P., Collard, L. & Dugas, E. (2007). *Vers une science des activités physiques et sportive. La science de l'action motrice*. Paris : Vuibert.
- Collard, L. (2005). Quels transferts entre gymnastique et natation ? *Revue EPS*, 314, 11-14.
- De Montpellier, G. (1964). L'apprentissage. In P. Fraisse & J. Piaget (Ed.), *Traité de psychologie expérimentale : apprentissage et mémoire* (pp. 43-114). Paris : PUF.
- Dugas, E. (2004). Education physique et éducation informelle à l'école. *Revue Education et Société*, 10, 2002/2, 21-34.
- Dugas, E. (2006). Classification, programmation et jeux didactiques. In Y. Dufour (Ed.), *Gérer motivation et apprentissage en EPS. De la programmation d'APSA...à la situation d'apprentissage* (pp. 37-56). Lille : Editions AEEPS.
- Durand, M., Famose, J.-P. & Bertch, J. (1986). Motor skill acquisition and complexity of the task. In *trends and developments in Physical Education* (pp. 200-205). London : Spon Editors.
- Famose, J.-P. & Durand, M. (1988). *Aptitudes et performance motrice*. Paris : Revue EPS.
- Fraisse, P. (1963). *Manuel pratique de psychologie expérimentale*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (1997). *Apprendre... Oui, mais comment ?*, 16e tirage, Paris : ESF.
- Oléron, G. (1964). Le transfert. In P. Fraisse & J. Piaget (Ed.), *Traité de psychologie expérimentale : apprentissage et mémoire* (pp. 115-177). Paris : PUF.
- Parlebas, P. (1968). Pour une éducation physique structurale. *Revue EPS*, 92, 7-13.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Parlebas, P. (1976). *Activités physiques et éducation motrice*. Dossier EPS, 4. Paris : Revue Education Physique et Sport.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris : INSEP-Publications.
- Parlebas, P. & Dugas, E. (2006). Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives. *Carrefour de l'éducation*, 20, 27-43.
- Parlebas, P. (2008). Domaines d'action motrice et socialisations différenciées. In E. Dugas (coord.), *Jeu, sport et EPS. Les différentes formes sociales de pratiques sociales* (pp. 87-96). Montpellier : AFRAPS.
- Reuchlin, M. (1977). *Psychologie*. Paris : PUF.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Thorndike, E.L. (1927). The law of effect. *American Journal of psychology*, 39, 212-222.
- Warnier, J.-P. (1999). *Construire la culture matérielle. L'homme qui pensait avec ses doigts*. Paris : PUF.