

Zeitschrift: Jeunesse et sport : revue d'éducation physique de l'École fédérale de gymnastique et de sport Macolin
Herausgeber: École fédérale de gymnastique et de sport Macolin
Band: 33 (1976)
Heft: 4: Transfert dans l'éducation physique

Artikel: Situations d'apprentissage quasi-expérimentales et transfert
Autor: Leist, Karl-Heinz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-997092>

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: 04.05.2025

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

Situations d'apprentissage quasi-expérimentales et transfert

Karl-Heinz Leist

1. Stabilité et flexibilité d'aptitudes cinétiques comme conditions pour un transfert positif

Après une étude approfondie sur le transfert, K. Egger (1975) conclut que les aptitudes cinétiques doivent être à la fois *stables* et *flexibles* pour obtenir un transfert positif.

Mais comment peut-on *expliquer* et *communiquer* cette stabilité et cette flexibilité?

Je vais essayer de vous démontrer qu'un genre déterminé de situations d'apprentissage — je les appelle situations d'apprentissage quasi-expérimentales — est particulièrement bien adapté pour communiquer la stabilité et la flexibilité, et pour quelles raisons.

2. Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage quasi-expérimentale?

Illustrons tout d'abord «ce qui ne l'est pas». Feuilletez les 2 ou 3 premières pages du *programme d'enseignement suivant*¹. Ce programme a pour thème le déroulement d'un mouvement.

L'activité de l'élève est classée, selon une *prescription* structurée de façon optimale, *comment* il doit exécuter des mouvements, sur la base d'une seule dimension «juste - faux». Comment se présente donc une *situation quasi-expérimentale* en vue des *tâches* suivantes: passage de bosses et descente en virages courts? Il faut la concevoir de cette façon: demander à l'élève d'une part de fléchir les genoux sur la bosse (→ délestage par flexion), d'autre part de se redresser auparavant (→ délestage par élévation), sans oublier de fléchir les genoux également avant et après la bosse, de prendre une position avancée et reculée etc. *afin d'explorer les effets*. Il est évident que l'on va essayer de fixer le *cadre des attentes* par des associations et simulations. La flexion des genoux peut par exemple être simulée sans skis à l'aide des bâtons. En vue de la descente en virages courts, il faudrait donner expressément comme thème des *variations d'exécution* (rotations, changements de direction) dans différentes situations, afin que l'élève puisse vivre des effets *changeants* ou *stables*. Ainsi, l'exécutant peut tout d'abord choisir la variante qui correspond à ses habitudes et à son besoin de sécurité, tout en apprenant que d'autres variantes produisent des effets analogues.

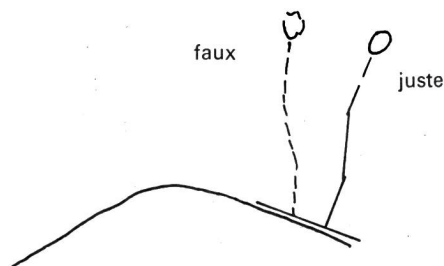
Un autre exemple très simple:

En vue de la tâche qui consiste à se balancer à une corde, l'élève devrait essayer plusieurs choses: se suspendre à la corde lorsqu'elle s'éloigne ou lorsqu'elle s'approche ou encore lorsqu'elle est perpendiculaire au sol, saisir la corde plus haut ou plus bas, tendre les jambes ou les fléchir, se tenir droit ou se pencher en arrière, afin d'apprendre les effets de ces actions.

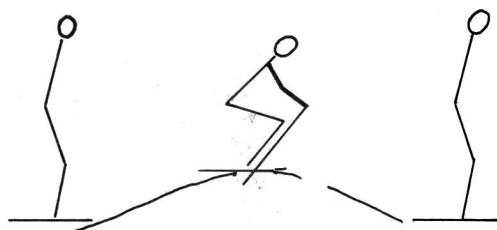
3. Quel est le thème d'une situation quasi-expérimentale?

En tout cas pas l'exécution «correcte» ou «fausse» d'un mouvement. L'élève ne reçoit pas seulement des informations sur «la façon» d'exécuter un mouvement, mais il fait également des expériences concrètes en ce qui concerne les rapports qui existent entre *l'exécution* et *les effets d'un mouvement*: porter les genoux vers

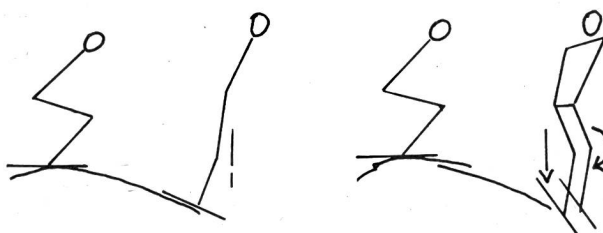
¹ Note de la rédaction: Vu que ce programme d'enseignement n'est pas encore mis au point, nous ne pouvons en publier qu'une partie. Figure ci-contre: ski, virage par avalement.



Tu étais trop en recul lorsque tu t'es redressé. Fléchis les genoux sur la bosse, et redresse-toi immédiatement en gardant le corps *penché en avant*.



Tiens-toi droit avant la bosse, fléchis les genoux sur la bosse avec engagement simultané du bâton droit et redresse-toi immédiatement.

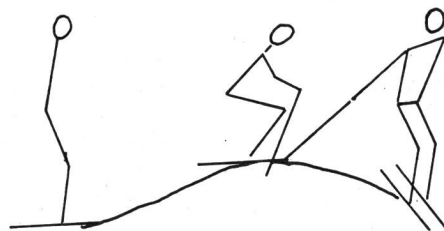


Lorsque tu dévales la bosse, les jambes doivent être tendues.

S'il faut en même temps tourner à gauche ou à droite, nous parlons d'une «extension avec impulsion circulaire».

Sais-tu maintenant ce que signifie une «extension avec impulsion circulaire»?

Si tu n'as pas encore compris, demande au moniteur de te l'expliquer.



Tiens-toi droit avant la bosse, fléchis les genoux sur la bosse avec engagement simultané du bâton droit, et redresse-toi immédiatement en effectuant une «extension avec impulsion circulaire».

l'amont; par conséquent prise de carres! Fléchir les pouvoir tourner les skis. Extension des hanches lors genoux ou se redresser; par conséquent délestage pour de la poussée en arrière aux anneaux balançants; par conséquent décharge de l'articulation des épaules et possibilité de disloquer en arrière sans douleurs.

L'exécution de la tâche peut être influencée par des instructions indirectes, comme par exemple: «pendant la descente ramasser de la neige et la jeter en l'air» ou «imagine-toi que tu veux mettre la main droite dans la poche gauche (→ virage à gauche).

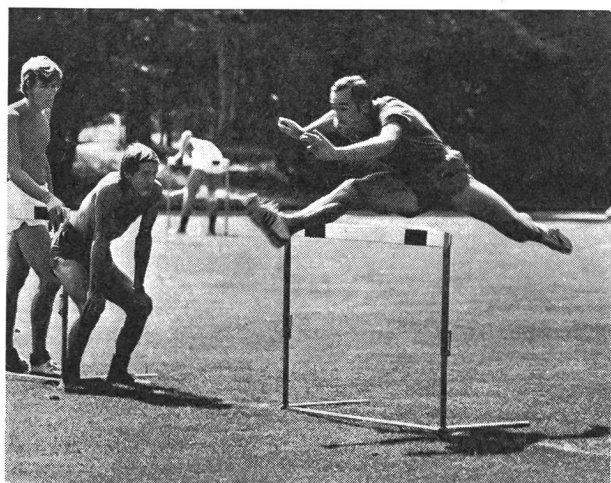
Afin d'enseigner le contenu d'un mouvement, il faut développer un langage spécifique en rapport avec les expériences des élèves qui englobe non seulement l'exécution (tourner les jambes, genoux vers l'amont) ou l'effet (elle vient cette prise de carres, un peu plus de mordant!), mais également le rapport entre la personne et l'environnement: glisser, position avancée pour porter le poids devant la fixation, broser les carres sur la neige, fléchir les genoux comme un ressort sur la bosse, laisser aller les skis (en recul). Sur les signaux «prise de carres» «tourner» etc.

Sur la base de telles expériences, il est possible d'établir des plans pour la réalisation d'actions motrices orientées sur le but et guidées par les expectatives. Il faut toutefois combattre dès le début une inflexibilité possible en variant les actions portant au but visé.

Citons à ce propos un exemple de Kaminski:

Beaucoup de skieurs débutants apprennent à écarter les bras lorsqu'ils descendent tout droit ou lorsqu'ils exécutent le chasse-neige. On peut interpréter ce fait dans ce sens que le chasse-neige est une action complexe où il ne s'agit pas seulement de fléchir les articulations des genoux et des hanches ainsi que de tourner les jambes (afin que les genoux soient tournés vers l'intérieur) pour obtenir une prise de carres et par là un effet de freinage, mais également de se maintenir en équilibre. Le fait d'écarter les bras est donc dans ce cas une stratégie pour maintenir un équilibre stable lors du passage de la phase de glisse à la prise de carres.

Cette action isolée n'est en aucun rapport direct avec la fonction du chasse-neige, c'est-à-dire obtenir un effet de freinage par la «prise de carres», fonction qui est considérée comme celle essentielle du chasse-neige dans le programme d'enseignement (confronté par exemple le programme d'enseignement du ski allemand, tome 1, 1972). Mais si l'on suppose que pour l'élève la structure générale de la constellation des tâches qui se trouve face à lui est caractérisée notamment par le besoin de «rester en équilibre», on peut dire que l'action isolée «d'écarter les bras» est déterminée par ce fait.



4. Pour quelles raisons une ressemblance structurelle dans le sens biomécanique (rapport entre les actions et les effets) n'est-elle pas un critère suffisant pour le transfert?

Le dernier exemple montre déjà implicitement qu'une «analyse extérieure de la structure», d'après les rapports entre l'action et l'effet, ne peut fournir des critères suffisants pour le transfert. Si l'on procède à une analyse correspondante de la suspension et l'établissement par un jarret ainsi que du passage d'une jambe tendue entre les prises pour s'établir en avant à l'appui latéral comme l'a fait Egger (1975), on pourrait arriver à la conclusion suivante:

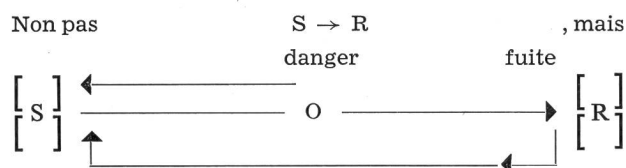
Le moyen «engagement de la jambe d'élan» dans le premier exercice, ne porte pas à l'effet voulue «établissement» dans le second, vu que la barre n'est pas au creux du genou et qu'il faut par conséquent employer d'autres moyens portant au but visé (mouvement d'extension et de poussée) lorsque le point de départ est similaire. La ressemblance dans le déroulement et le même but «appellent» dans ce cas le moyen qui ne porte plus au but visé. Inversement, on peut conclure que seuls les moyens de structure semblable respectivement les mêmes moyens sont importants pour un transfert positif si les buts visés sont analogues. La ressemblance dans le déroulement n'est en tout cas pas un critère pour un transfert positif. Ce fait explique également le transfert négatif qui intervient lorsqu'on apprend d'abord la bascule dorsale aux barres parallèles pour passer ensuite à l'apprentissage de la bascule courue à la barre fixe, deux exercices de structure différente. Le même effet négatif se montre lorsqu'on demande à l'élève «saute et puis continue à courir en l'air»; on ne peut pas courir en l'air (tout du moins pas dans le même sens comme on l'entend au sol)!

Si la ressemblance des structures n'est pas suffisante, ceci est dû au fait que l'homme — contrairement aux hypothèses de la théorie S-R (stimulation-réaction) — classe les événements (prise de carres, vibration des skis, skier sur la glace) et les actions (tourner les jam-

S i t u a t i o n d e f a i t	Situation classée avec des traits caractéristiques	S i t u a t i o n d é a l e	Sécurité comme catégorie d'événements à laquelle appartient par exemple «derrière une porte»	Diminuer la différence entre la situation de fait et celle idéale	reculer vers la porte en fixant le chien dans les yeux etc. comme élément de la catégorie «se porter en sécurité»
---	---	--	--	--	--

bes pour obtenir une prise de carres, augmenter la charge et amorcer un virage pour faire adhérer les skis qui vibrent) comme parties intégrantes d'une même situation!

Qu'est-ce que cela signifie? Un exemple de la vie quotidienne: les personnes qui ont un besoin de sécurité déterminé classent un événement «un chien qui montre ses crocs» comme un danger auquel il faut échapper par «la fuite» par exemple «disparaître derrière la porte la plus proche». Présentation symbolique:



Si la personne est courageuse (motivée pour les risques), la chose est différente! De tels rapports entre la personne et l'environnement sont également caractéristiques pour les *actions motrices*:

Le fait d'écarter les bras est une stratégie possible pour maintenir un équilibre stable. Le skieur débutant classe les skis qui vibrent ou la descente sur la glace comme danger auquel il faut échapper en employant la force ($\rightarrow$ charge, prise de carres) — même si dans une situation déterminée il vaudrait mieux délester les skis et attendre dans quelle direction ils vont aller.

5. Le transfert résulte de l'interaction de différentes possibilités de classification et de définition dans une situation d'apprentissage

Si lors de la descente en chasse-neige on apprend à écarter les bras comme moyen pour maintenir un équilibre relativement stable (centre de gravité se trouve

entre les deux skis), la situation d'apprentissage du «virage chasse-neige» ou du «stem aval» peut être classée, si la motivation pour la sécurité est donnée, comme un événement dans lequel il s'agit en premier lieu de maintenir l'équilibre et qui appelle par conséquent l'élément déjà connu «écarter les bras» de la catégorie des moyens portant au but visé.

Vu qu'il faut concevoir les situations quasi-expérimentales de façon à ce qu'elles amènent à des rapports entre les variations des moyens (actions) et une variation des effets, il est possible d'acquérir également dans ces situations quasi-expérimentales une *catégorie de moyens portant au but visé* qui contient plusieurs éléments optimaux selon les traits caractéristiques qui définissent la situation, et plusieurs éléments *équivalents* en vue du but à atteindre.

Vu que la covariation des actions et effets permet dans une large mesure d'apprendre des *règles basées sur l'expérience* pour la conduite d'un mouvement (si tu risques de tomber de la bicyclette, mets-toi dans la direction dans laquelle tu vas tomber), les situations quasi-expérimentales peuvent communiquer des plans d'action plus flexibles que des instructions programmées, basées sur le déroulement et orientées sur le *cas isolé* — qui peuvent toutefois servir d'appui dans des phases déterminées du processus d'apprentissage.

Bibliographie

- Egger, K. (1975), *Lernübertragung in der Sportpädagogik*, Basel.
 Kaminski, G. (1973), *Bewegungshandlungen als Bewältigung von Mehrfachaufgaben*, in: *Sportwissenschaft* 3.
 Leist, K. H. (1975), *Transfer beim Lernen von Bewegungshandlungen*, Diss. Saarbrücken.